

371.007
MUSI
v
EJ



000007

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP
Convocatoria Pública N° 02 de 1999,
Modalidad: Apoyo a Investigadores
Contrato N° 036

Título del proyecto:

**Interdisciplinariedad y currículo
en la educación básica y media:
educación ambiental y cultura ciudadana**

80/10/13
31/10/13

082000

Entidad Ejecutora

Universidad Nacional de Colombia - Programa RED

Investigador principal: Carlos Miñana Blasco

INFORME FINAL

Bogotá, octubre de 2000

Inv. IDE
2 foms

Car

Equipo de profesores y profesionales investigadores

- Carlos Miñana Blasco: Investigador principal y director del proyecto. Profesor del departamento de Antropología - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional.
- José Gregorio Rodríguez: Profesor del departamento de Psicología - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional.
- Gloria Amparo Acero Niño: Profesora del departamento de Terapias Fonoaudiología - Facultad de Medicina
- Flor Ángela Chaparro de Barrera: Profesora del departamento de Biología - Facultad de Ciencias Universidad Nacional.
- Dagoberto Cáceres Rojas: Profesor Honorario del departamento de Química - Facultad de Ciencias, Universidad Nacional.
- Jorge Enrique Cogua Suárez: Profesor del departamento de Biología - Facultad de Ciencias Universidad Nacional.
- Emira Garcés de Granada: Profesora del departamento de Biología - Facultad de Ciencias Universidad Nacional.
- José Muñoz Castillo: Profesor Honorario del departamento de Química - Facultad de Ciencias, Universidad Nacional.
- Martha Orozco de Amézquita: Profesora del departamento de Biología - Facultad de Ciencias - Universidad Nacional.
- Oscar Soto Bocanegra: Profesor del departamento de Estadística - Facultad de Ciencias - Universidad Nacional.
- Pedro Nel Pacheco: Profesor del departamento de Estadística - Facultad de Ciencias - Universidad Nacional.
- Patricia Enciso Patiño: Historiadora. Ministerio de Educación Nacional (en comisión).
- Blanca Cecilia Suescún de Castro: Directivo Docente de Educación Básica y Media

Paulina Gómez de Linares	Directivo Docente de Educación Básica y Media
Rodrigo Velásquez Giraldo	Directivo Docente de Educación Básica y Media
Víctor Manuel Neira Rodríguez	Directivo Docente de Educación Básica y Media
Olga Lucía Pardo Angarita	Profesora de Educación Básica y Media. Área de Sociales
Leina Lucelva García Reina	Profesora de Educación Básica y Media. Área de Ciencias
Luz María Villegas	Profesional en Prevención de Riesgo y Coordinación ejecutiva
Margarita Jaramillo	Profesional, Coordinación administrativa y financiera

Estudiantes y auxiliares de investigación

Estado del arte y políticas:

Carolina Arango Vargas:	Estudiante de Antropología
Claudia Rosario Portilla Ramírez:	Fonoaudióloga
Federico Parra Hinojosa	Estudiante de Antropología
Pedro María Arguello García	Estudiante de Antropología.
Mayra Melo Quiroga	Estudiante de Antropología
Damián Leonardo Quiroga	Estudiante de Antropología

Coordinador: del trabajo de campo:

Enver Vladimir Montaña Mestizo	Estudiante de Antropología
--------------------------------	----------------------------

Encuestadores y trabajo de campo:

Alexander Sierra Rodríguez	Estudiante de Antropología
Ana María Mahecha Groot	Estudiante de Antropología
Andrés Leonardo Góngora Sierra	Estudiante de Antropología
Andrés Mauricio Romero Buitrago	Estudiante de Antropología
Carlos Alfredo Piedrahita	Estudiante de Antropología
Damián Leonardo Quiroga Díaz	Estudiante de Antropología
David Andrés Pinilla Arteta	Estudiante de Antropología

Diana Patricia González Rojas	Estudiante de Antropología
Diego Fernando Madiedo Montoya	Estudiante de Antropología
Diego Mauricio Higuera Rubio	Estudiante de Antropología
Doris Yenny Guerrero Garzón	Estudiante de Antropología
Eduardo Salamanca Mahecha	Estudiante de Antropología
Igor Manuel Martínez Beltrán	Estudiante de Antropología
Jeistmy Alexis Villate Duarte	Estudiante de Antropología
Jhon Edison Rojas Ruiz	Estudiante de Antropología
John Alexander González	Estudiante de Antropología
Juan Fernando Méndez Moreno	Estudiante de Antropología
Juan Mauricio Ballesteros Jiménez	Estudiante de Antropología
Juan Pablo Ferreira Ortíz	Estudiante de Antropología
Luis Eduardo Villacís Zamora	Estudiante de Antropología
Manuel Alejandro Rodríguez Rondón	Estudiante de Antropología
Martha Catalina Villamil Álvarez	Estudiante de Antropología
Mauricio Romero Posada	Estudiante de Antropología
Mayra Melo Quiroga	Estudiante de Antropología
Oscar Rivera	Estudiante de Antropología
Sandra Patricia Vera Osorio	Estudiante de Antropología
Sara Milena Zamora Vásquez	Estudiante de Antropología
Silvia Suárez Riaño	Estudiante de Psicología
Verónica Suárez Salamanca	Estudiante de Antropología
Wilson Javier Rivera Sandoval	Estudiante de Antropología

Procesamiento estadístico:

Julio César Rodríguez Buitrago:	Estudiante de Antropología
Angela Adriana Godoy Ballesteros	Estudiante de Estadística

Propuestas de innovación educativa en instituciones escolares en Bogotá:

Silvia Alejandra Rey González	Estudiante de Filología e Idiomas
-------------------------------	-----------------------------------

Eventos de socialización:

Andrea Marín Muñoz	Fonoaudióloga UN
Carolina Segura	Estudiante de Filología e Idiomas

Sistemas y página WEB

Sergio Bolaños	Ingeniero UN
Fernando Grisalez	Estudiante de artes

TOMO 3 (Informe final. Tercera parte)

6. Diseño de proyectos con algunas instituciones / 254
 - 6.1. Acompañamiento a los procesos en las instituciones
 - 6.2. Colegios con proyectos en educación ambiental
 - 6.3. Colegios con proyectos en cultura ciudadana
7. Conclusiones /

TOMO 4. ANEXO 1

8. ANEXOS
 - 8.1. Resúmenes analíticos 1/259

TOMO 4. ANEXO 2

- 8.2. Memoria de los eventos realizados
- 8.3. Informe financiero
- 8.4. Página WEB

Presentación

En el marco del proyecto de investigación financiado por el IDEP -Contrato N° 036 de 1999- titulado “Interdisciplinariedad y currículo en la educación básica y media. Educación ambiental y cultura ciudadana” se presenta el INFORME FINAL con el fin de dar cumplimiento al contrato.

El proyecto de investigación se propuso (pág. 27):

- Elaborar un estado del arte sobre interdisciplinariedad y currículo en el contexto de la educación básica y media desde la década de 1960 hasta hoy, con énfasis en propuestas sobre medio ambiente y cultura ciudadana.
- Realizar un balance sobre las actuales políticas y lineamientos del Estado colombiano para la educación básica y media en torno a currículo e interdisciplinariedad, con énfasis en las temáticas de medio ambiente y cultura ciudadana.
- Realizar un estudio exploratorio sobre los discursos, prácticas y experiencias sobre interdisciplinariedad y currículo en escuelas y colegios de Santa Fe de Bogotá, especialmente los referidos al medio ambiente y a la cultura ciudadana.
- Realizar un análisis comparativo entre los enfoques dominantes a nivel internacional, las políticas y lineamientos del Estado colombiano, y los discursos y prácticas escolares en Santa Fe de Bogotá, en torno a esta temática.
- Avanzar en la elaboración de propuestas de innovación educativa para la educación básica y media –en forma cooperativa entre profesores universitarios y profesores de escuelas y colegios- desde planteamientos curriculares interdisciplinarios y centradas en las temáticas de medio ambiente y cultura ciudadana.

De acuerdo con lo anterior el presente informe se estructura *grosso modo* en función de los productos que se esperan alcanzar al final del contrato.

El primer capítulo, que sigue a esta presentación, formula el planteamiento del problema de investigación; en el capítulo 2 se consignan los objetivos y estrategias metodológicas generales y plantea la forma como el colectivo de profesores de la UN, de profesores de los colegios y colaboradores se ha organizado, no sólo para lograr unos resultados finales sino, fieles a la propuesta planteada inicialmente, contribuir al fortalecimiento de comunidades académicas (ver Propósitos en la pág. 26 y Metodología en la pág. 27 del Proyecto presentado al IDEP). Los aspectos procedimentales específicos de cada objetivo se detallan en los siguientes capítulos.

A continuación (capítulo 3) el informe presenta los estados del arte (objetivo 1) en las áreas de interdisciplinariedad y currículo, educación ambiental y cultura ciudadana. Además de los instrumentos o guías de trabajo se incluyen en los anexos más de un centenar de resúmenes analíticos, base e insumo en la elaboración de un estado del arte.

El capítulo 4 recoge un balance sobre las políticas recientes del Estado colombiano en torno a las temáticas del proyecto.

El capítulo 5 está dedicado al trabajo adelantado en torno al estudio sobre las prácticas y discursos en los colegios de Bogotá. Incluye el diseño muestral, la muestra escogida, los instrumentos para la recolección-producción de datos y los resultados.

El siguiente capítulo plantea el horizonte que se ha construido hasta el momento para los proyectos interdisciplinarios y describe las actividades que se realizaron con algunos colegios de Bogotá orientadas a la elaboración de propuestas de innovación en las temáticas de educación ambiental y cultura ciudadana.

El capítulo 7 recoge las conclusiones de la investigación.

Bajo el numeral 8 se agrupan una serie de anexos en torno a los eventos realizados de carácter local e internacional, los resúmenes analíticos, la página WEB que se diseñó para este proyecto e informe financiero.

1. Planteamiento del problema

El Programa RED ha venido trabajando en investigación educativa desde tres dimensiones: la vida cotidiana de la escuela, la dimensión institucional y organizativa, y la dimensión académica y disciplinar. Los diferentes proyectos de investigación que se adelantan en forma cooperativa con docentes de escuelas y colegios en la dimensión académica y disciplinar (Proyectos de Aula - PDA), se habían caracterizado hasta el momento por abordarse desde perspectivas disciplinares, y esto es lo que ha posibilitado una relación productiva entre profesores universitarios -formados en las disciplinas- y profesores de escuelas y colegios -con una formación en la pedagogía y en las disciplinas-.

El trabajo colectivo de los profesores universitarios en el Programa ha ido consolidándose como una propuesta interdisciplinaria, pero en su interacción con los docentes de la educación básica y media, ha tomado un carácter netamente disciplinario. Esto, si bien posibilita relaciones productivas y redes entre profesores de diferentes colegios que comparten intereses disciplinares, no fortalece las relaciones al interior de cada institución.

Una investigación exploratoria realizada por el grupo de currículo en 1997 y 1998 en torno a experiencias de innovación en escuelas y colegios mostró la potencialidad movilizadora y transformadora de propuestas curriculares de tipo interdisciplinario, pero también su debilidad, pragmatismo, desarticulación y activismo. No sólo los colegios que participaron en el proceso sino las experiencias que desde comienzos de siglo apuntan a perspectivas interdisciplinarias (Decroly, Dewey, Kilpatrick...), han sido marcadas profundamente por la tradición pragmática de la escuela activa y se han caracterizado por intentar hacer una interdisciplinaria sin disciplinas.

Algunos de los vacíos que se encontraron tanto en las experiencias como en los análisis de las mismas, fueron la ausencia de articulaciones entre las disciplinas, o el trabajo sobre realidades del entorno que permitieran vincular los saberes escolares con los extraescolares. Tampoco se lograron evidencias de trabajos colectivos entre los profesores para elaborar propuestas desde perspectivas complejas que hicieran posible la apropiación del legado cultural y la promoción de competencias humanas de formas más próximas a la vida cotidiana de manera tal que los saberes escolares potenciaran lecturas del mundo y formas de actuación derivadas de las formas de conocimiento que se construyen desde la escuela.

La fragmentación del saber en la actual organización escolar hace que en gran medida los esfuerzos de padres, estudiantes, profesores y comunidad se pierdan por la imposibilidad de construir imágenes holísticas de la realidad. La ruptura entre las

áreas del currículo, entre el conocimiento escolar y extraescolar, entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento (artístico, cotidiano, técnico, etc.) y entre los aspectos cognoscitivos, los valorativos y la acción, promueven una "esquizofrenia académica" que se refleja en los conflictos entre maestros y entre ellos y los estudiantes por cuanto a la fragmentación del saber, corresponden formas de fragmentación y burocratización de la práctica.

Por esta razón, en agosto de 1997 el grupo de profesores de la dimensión disciplinar, provenientes de ciencias, matemáticas, lenguaje, artes, arquitectura, economía, filosofía y ciencias sociales, elaboró un ambicioso proyecto a tres años titulado *Los ámbitos de investigación y estudio escolar: Una propuesta de trabajo interdisciplinario y cooperativo Escuela-Universidad. Un ejemplo: el ámbito de los residuos en la ciudad como generador de investigación y estudio escolar entre la Universidad Nacional de Colombia y Colegios de Atlántico, Chocó, Meta, el Distrito de Barranquilla y el Distrito Capital*. Se proponía "desarrollar una experiencia de investigación interdisciplinaria, y cooperativa universidad-escuela que propicie: a) La vinculación de la escuela con la vida de la ciudad; b) La integración del conocimiento en el contexto escolar; c) La consolidación de proyectos académicos que den vida a los Proyectos Educativos de las Instituciones -PEI-; d) La formación permanente del profesorado a través del proceso investigativo; e) La incorporación de la investigación como estrategia pedagógica; f) El desarrollo de competencias para la comprensión de los fenómenos, la creatividad, la convivencia y la acción" (pág. 5). El proyecto fue presentado a COLCIENCIAS pero, aunque la evaluación fue positiva, no fue financiado por el presupuesto bastante alto dada su cobertura nacional. No obstante, desde mediados de 1998, el colectivo general de profesores vinculados al Programa se propuso "impulsar el trabajo pedagógico en equipo articulando los Proyectos Disciplinarios en torno a problemas que hagan posible el diseño y desarrollo de diversos Proyectos Curriculares con carácter interdisciplinario y vinculando éstos con los Proyectos Educativos de las Instituciones (PEI)" (Avances y Perspectivas RED 1998:16). Algunos colegios, como el Atanasio Girardot de Bogotá o el Marco Fidel Suárez de Barranquilla, habían iniciado por esta misma época procesos y experiencias de tipo interdisciplinario por iniciativa propia.

El colectivo de profesores del Programa siguió trabajando en esta línea hasta que en julio de 1999 presentó el actual proyecto a una convocatoria abierta del IDEP. Este fue aprobado y financiado; con una duración de un año, se concentró en la dimensión más investigativa de la fase exploratoria e inicial del macro-proyecto presentado en 1997, obviamente con cambios significativos. Este informe final pretende dar cuenta de este proceso.

La actual investigación parte del supuesto de que la mayoría de las innovaciones educativas de los últimos años en Colombia no tocan ni modifican en profundidad

los saberes escolares, las formas de circulación y resignificación de éstos en la escuela, las relaciones entre los diferentes saberes, la cotidianidad del trabajo en el aula en torno ellos. El énfasis en la elaboración de los PEI y la consolidación de los gobiernos escolares promovidos por la ley desde 1994 (Ley 115 y Dec. 1860), y luego en la evaluación (Res. 2343) y en las competencias, ha dejado en un segundo plano la reflexión sobre el currículo, y sobre el quehacer que ocupa más del 90% del tiempo de estudiantes y profesores en la escuela.

Por otra parte, la incorporación de algunos temas transversales como el medio ambiente o la cultura ciudadana se está realizando desde propuestas marginales -en parte por iniciativa del mismo MEN- que no terminan afectando la cotidianidad y el trabajo en las áreas, desaprovechándose así su potencialidad para los trabajos interdisciplinarios y para conectar los saberes escolares con los problemas de su entorno.

El proyecto de investigación se pregunta, entonces, por los discursos y las prácticas curriculares de carácter interdisciplinario, por las experiencias e innovaciones, por el impacto de dichas experiencias en la transformación de las relaciones de la escuela con los saberes, con el entorno, en los cambios en la cultura académica, en la gestión curricular y en la organización escolar:

¿Qué tendencias, enfoques, experiencias, grupos, redes e instituciones en el ámbito internacional se constituyen en torno a propuestas de currículo interdisciplinario en la educación básica y media, y con énfasis en las temáticas de educación ambiental y cultura ciudadana?

¿Cuáles son las políticas del Estado colombiano en este sentido? ¿Qué proyectos, planes y campañas ha promovido?

¿Cuáles son las concepciones, prácticas y procedimientos, formas de organización y articulación de los saberes) que soportan la construcción de procesos curriculares en las instituciones educativas bogotanas en el marco de los PEI?

¿Qué relaciones se encuentran entre las tendencias internacionales, las políticas nacionales y las experiencias locales e institucionales?

¿Qué condiciones favorecen o se requieren para llevar a cabo procesos de innovación curricular que trasciendan las fronteras monodisciplinares y hagan posible la vinculación de diversos tipos de saber en la escuela (universales - locales; científicos, filosóficos, técnicos, artísticos; disciplinares - escolares; escolares - extraescolares)?

¿Qué tipo de proyectos interdisciplinarios de carácter curricular son potencialmente viables y transformadores de la vida académica de la escuela?

Estos interrogantes constituyen el eje de esta propuesta y en torno a ellos gira la investigación. Se pretende realizar un estudio con el enfoque de investigación cooperativa, realizado conjuntamente entre profesores de la Universidad y profesores de las Instituciones de Educación Básica y Media tomando como "pre-texto" las propuestas curriculares centradas en la formación ciudadana y en la educación ambiental.

Consideramos que con la formulación y realización de proyectos interdisciplinarios de carácter curricular, de tipo investigativo, se podrían establecer puentes entre los saberes disciplinares y escolares y los problemas cotidianos de la escuela y su entorno desde una perspectiva compleja, producir un conocimiento compartido sobre dichos problemas, y también contribuir a solucionarlos.

Estos proyectos podrían cumplir un papel de eje organizador, transversal, entre contenidos, actividades, experiencias, unidades didácticas, proyectos pedagógicos y programaciones de área y el proyecto curricular general y el plan de estudios. Mientras que la programación de área busca una organización y secuenciación de contenidos y actividades en forma vertical (dentro del área entre niveles) y horizontal (dentro del área en cada nivel), los Proyectos Interdisciplinarios de Carácter Curricular (PIC) pretenden provocar conexiones e interacciones entre las áreas de carácter diagonal (entre varias áreas entre niveles) y transversal (entre varias áreas dentro de un mismo nivel). La conjugación de los vectores diagonales y transversales podría producir como resultante una espiral (Bruner) ascendente y descendente que lograría conectar algunas actividades propias de las áreas y arrastrarlas en una nueva dirección de carácter interdisciplinario.

En este sentido, los PIC no son ni el proyecto curricular general, ni pretenden agotar el currículo, pero tampoco están por fuera de él, sino que lo atraviesan en nuevas direcciones; no se reducen al trabajo de área, pero tampoco se realizan totalmente por fuera de las áreas; se enriquecen del proyecto curricular y de las áreas y, a su vez, los enriquecen; se nutren de los sentidos y saberes disciplinares y, a su vez, dan sentido, globalizan, integran y complejizan las perspectivas disciplinares en el abordaje de problemas del entorno escolar.

2. Objetivos y estrategias metodológicas

2.1. Propósitos

En el mediano plazo, el proyecto se propuso impulsar una movilización de la escuela hacia formas más abiertas y flexibles de organización curricular que incorporen el trabajo colectivo de carácter interdisciplinario en torno a problemas locales, haciendo posible la articulación de saberes escolares y extraescolares, y la proyección de tales saberes a la comprensión del mundo y a la participación de los jóvenes en el estudio de los problemas y en la búsqueda de soluciones.

Un segundo propósito se orientó a la consolidación de comunidades académicas en el campo educativo fortaleciendo la cooperación escuela-universidad y ampliando los horizontes de producción intelectual y debate en torno a diversas formas de hacer la escuela y de generar saber pedagógico.

2.2. Objetivos

Elaborar un estado del arte sobre interdisciplinariedad y currículo en el contexto de la educación básica y media desde la década de 1960 hasta hoy, con énfasis en propuestas sobre medio ambiente y cultura ciudadana.

Realizar un balance sobre las actuales políticas y lineamientos del Estado colombiano para la educación básica y media en torno a currículo e interdisciplinariedad, con énfasis en las temáticas de medio ambiente y cultura ciudadana.

Realizar un estudio exploratorio sobre los discursos, prácticas y experiencias sobre interdisciplinariedad y currículo en escuelas y colegios de Santa Fe de Bogotá, especialmente los referidos al medio ambiente y a la cultura ciudadana.

Realizar un análisis comparativo entre los enfoques dominantes a nivel internacional, las políticas y lineamientos del Estado colombiano, y los discursos y prácticas escolares en Santa Fe de Bogotá, en torno a esta temática.

Avanzar en la elaboración de propuestas de innovación educativa para la educación básica y media -en forma cooperativa entre profesores universitarios y profesores de escuelas y colegios- desde planteamientos curriculares interdisciplinarios y centradas en las temáticas de medio ambiente y cultura ciudadana.

2.3. Estrategias metodológicas y formas de organización

Los sucesivos desplazamientos propios de un proceso de búsqueda y construcción cooperativa nos han llevado a centrar la atención en la escuela como unidad de análisis y, al interior de ella, las relaciones con el entorno, con los saberes y con las personas, reconociendo que la escuela constituye una encrucijada de culturas (Pérez 1995) en la cual diversos factores se entrelazan haciendo que no sea suficiente la mirada parcial del maestro, del directivo o del investigador 'profesional'. La multiplicidad de lecturas y el diálogo que permita confrontarlas, hacen posible una aproximación a la complejidad del mundo escolar para comprenderlo y para transformarlo y genera un ambiente propicio para la formación permanente de quienes participamos en el proceso. Por esta razón, un primer planteamiento se refiere a la conformación del equipo de investigación, equipo que integró profesores universitarios, profesores y directivos de escuelas y colegios, y estudiantes universitarios.

El grupo de profesores universitarios es un equipo de carácter interdisciplinario que viene realizando investigación y formación de docentes en servicio como colectivo desde hace más de 5 años en el marco del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia. Este grupo viene desarrollando un seminario permanente (todas las semanas) sobre investigación en la escuela desde 1994 y que, entre sus resultados, cuenta ya con tres libros (Memorias del Seminario, 1995, 1996 y 1997).

Al proyecto se vinculan también un colectivo de directivos y docentes que ha venido trabajando con el Programa RED desde sus inicios, y otros docentes y directivos que se contactaron en el trabajo de campo.

Los estudiantes universitarios, también provenientes de diferentes disciplinas (sicología, sociología, antropología, geografía, literatura, estadística, biología, química, matemáticas...) y que han mostrado un interés por el mundo escolar, vinculados en algunos momentos del proceso como auxiliares, aportaron desde sus saberes y experiencias, y participaron en procesos investigativos junto con profesores universitarios y de la educación básica.

De esta forma se fortalece la comunidad académica y se asume un estudio sobre la interdisciplinariedad en la educación desde una experiencia genuinamente interdisciplinaria. El proyecto se inscribe, pues, en una dinámica, en un trabajo de equipo ya consolidado.

La investigación tuvo un carácter cualitativo, hermenéutico y propositivo. Buscó, en últimas provocar diálogos y negociaciones entre teóricos, diseñadores de políticas y docentes y directivos; entre las tendencias internacionales, las políticas nacionales y

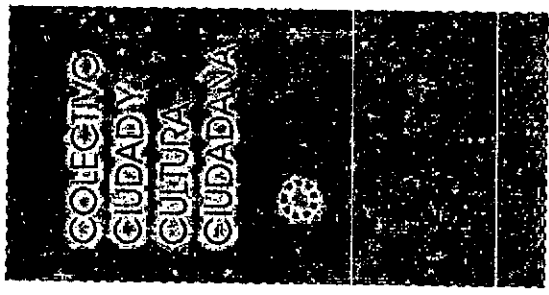
las experiencias y condiciones locales e institucionales; entre los discursos y las prácticas, entre las intenciones, los procesos y los resultados.

Por encima de la eficacia en función de los resultados inmediatos y de la eficiencia en la organización operativa del proyecto, hay una opción en el Programa RED por consolidar comunidad académica y colectivos de trabajo vinculando profesores de la Universidad Nacional, profesores de colegios, estudiantes universitarios y egresados.

Por ello, y dado que el proyecto de investigación tenía varios componentes y que debía atender a problemáticas y objetivos muy específicos, se llevó a cabo con una organización a manera de capas superpuestas: a) colectivos relativamente numerosos en torno a las grandes temáticas, b) pequeños equipos de trabajo con responsabilidades y productos muy específicos, pero que no excluían la participación amplia de otras personas, c) un equipo coordinador y un director ejecutivo que promovían la coordinación, la comunicación entre los equipos, la sinergia entre los participantes, d) un colectivo general a manera de “asamblea” o foro abierto del proyecto (ver organigrama en la página siguiente). X

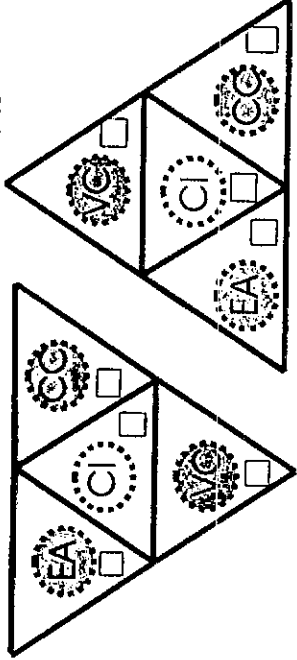
Los diferentes grupos de trabajo tuvieron reuniones periódicas frecuentes. Una vez al mes se realizaba una reunión general de tipo administrativo y académico. Quincenalmente se realizaba un seminario netamente académico donde participaba el colectivo general y donde se presentaban los avances conceptuales para el debate.

Existió, además, un equipo de apoyo de tipo administrativo, logístico y de manejo de recursos.

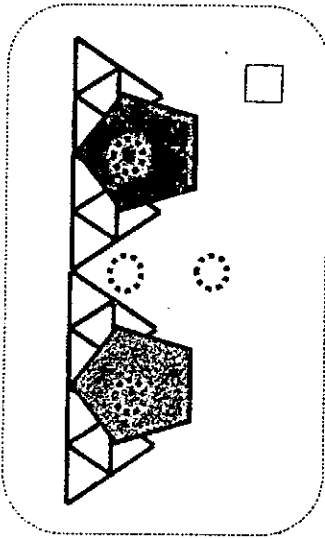


GRUPO CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIEDAD

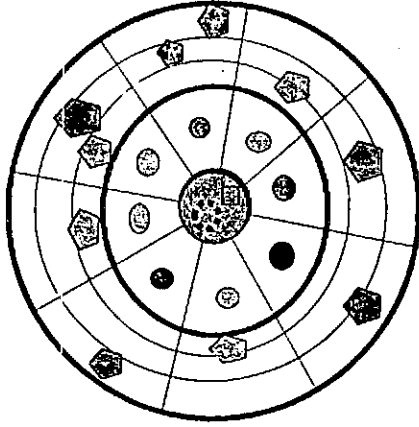
ESTADO DEL ARTE POLÍTICAS



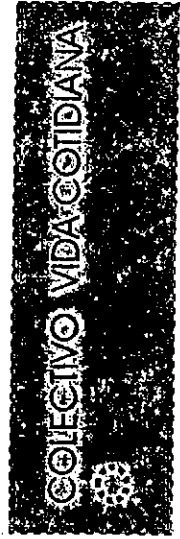
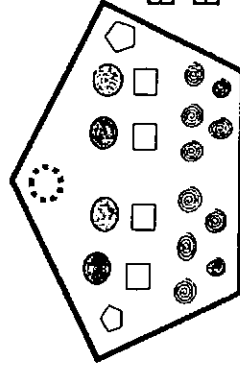
Documento por temática
Síntesis tres temáticas



Proyectos Interdisciplinarios Curriculares



EXPERIENCIAS EN BOGOTÁ



- ⊙ Coordinador
- Profesor
- Auxiliar
- ⬠ Profesor colegic
- ⊙ Estudiante

Proyecto: Interdisciplinariedad y currículo

Diseño operativo

Dado que el proyecto de investigación plantea cinco objetivos complementarios, pero diferentes, se hicieron necesarios abordajes específicos.

Objetivos	Estrategias
<p>Elaborar un estado del arte sobre interdisciplinariedad y currículo en el contexto de la educación básica y media desde la década de 1960 hasta hoy, con énfasis en propuestas sobre medio ambiente y cultura ciudadana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de literatura sobre el tema publicada como libro, en revistas especializadas, en publicaciones electrónicas o en internet, principalmente en castellano y en inglés. En algunos casos puntuales se revisarán textos en otros idiomas (por ejemplo, en catalán para el caso de cultura ciudadana). - Elaboración de resúmenes analíticos de los textos más significativos, bien sea por la influencia que han ejercido, por su amplia difusión, por ser resultado de experiencias e investigaciones consolidadas o por plantear posiciones novedosas y/o pertinentes para la problemática colombiana. - Construcción de unas categorías centrales de análisis de la literatura revisada, identificación de tendencias, enfoques, experiencias, grupos, autores, redes, instituciones, medios y formas de divulgación (publicaciones, eventos, congresos).
<p>Realizar un balance sobre las actuales políticas y lineamientos del Estado colombiano para la educación básica y media en torno a currículo e interdisciplinariedad, con énfasis en las temáticas de medio ambiente y cultura ciudadana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la legislación vigente en lo atinente a la temática (educativa, medioambiental, cultura ciudadana y ciudadanía). - Revisión de documentos oficiales (lineamientos, orientaciones, informes, evaluaciones, diagnósticos). - Reseña de planes, proyectos, campañas.
<p>Realizar un estudio exploratorio sobre los discursos, prácticas y experiencias sobre interdisciplinariedad y currículo en escuelas y colegios de Bogotá, especialmente los referidos al medio ambiente y a la cultura ciudadana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación de experiencias significativas a través de diferentes estrategias como encuesta por correo a una muestra significativa de instituciones escolares de Bogotá, revisión de memorias de congresos, entrevistas a especialistas. - Descripción y análisis de prácticas y discursos a partir de algunas experiencias más significativas: trabajo de campo que combina diferentes técnicas (observación participante y no participante, grupos de discusión, entrevistas, revisión documental). Triangulación en actores (directivos, profesores, estudiantes, padres de familia y otros actores), en tipos de experiencias, en técnicas de recogida de la información y de análisis, en fuentes teóricas para interpretación de las experiencias.
<p>Realizar un análisis comparativo entre los enfoques dominantes a nivel internacional, las políticas y lineamientos del Estado colombiano, y los discursos y prácticas escolares en Bogotá, en torno a esta temática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes técnicas para estudios comparativos de tipo cualitativo. - Participación de diferentes actores en el análisis de la información en perspectivas cruzadas (por ejemplo, funcionarios comentando experiencias a la luz de las políticas y repensando las políticas desde las experiencias; maestros "leyendo" los planteamientos a nivel internacional desde sus condiciones y experiencias; especialistas internacionales comentando experiencias locales). Algunas de estas lecturas cruzadas se realizarían en el contexto de un evento internacional. Este ejercicio se convierte a su vez en una forma de triangulación a nivel macro, entre los tres primeros objetivos.
<p>Avanzar en la elaboración de propuestas de innovación educativa para la educación básica y media – en forma cooperativa entre escuelas y colegio y universidad desde planteamientos curriculares interdisciplinarios centradas en las temáticas de medio ambiente y cultura ciudadana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se pretende elaborar propuestas innovadoras con colectivos de docentes y directivos de modo que sean asumidas por instituciones concretas, que sean viables en dichas instituciones. Para ello se requieren procesos de negociación, de planeación y gestión, de producción académica y de investigación. - La formulación de las propuestas se nutre de los procesos investigativos señalados anteriormente (estado del arte, políticas y experiencias). Por ejemplo, en relación con las políticas, las propuestas apuntarían a un mínimo de tres años de modo que se cubrirían los tres conjuntos grados que se señalan en los indicadores de logros (Res. 2343).

El proyecto no se desarrolló en una trayectoria lineal del objetivo uno al cinco. Las actividades orientadas a cada uno de los objetivos se iniciaron al tiempo, en forma paralela, pero interconectadas. Esto se facilitó por el equipo de investigadores relativamente amplio ya consolidado, lo cual permitió iniciar varios frentes de trabajo simultáneos sin provocar la fragmentación.

3. Estados del arte

Un estado del arte es una modalidad de investigación documental que se orienta a dar cuenta del estado de conocimiento frente a una cuestión determinada en un período de tiempo y en un ámbito intelectual previamente delimitados. Para nuestro caso, las cuestiones se refieren a las relaciones entre currículo e interdisciplinariedad en la educación básica y media, a la educación ambiental y a la formación ciudadana. Estas temáticas se indagaron revisando la literatura publicada sea en formato de libro, en revistas especializadas, en publicaciones electrónicas o en Internet, principalmente en castellano y en inglés. En algunos casos puntuales revisamos textos en otros idiomas (por ejemplo, en catalán para el caso de cultura ciudadana y en portugués para el currículo). Los marcos temporales escogidos se sitúan entre los años 60 y la actualidad.

Una vez contextualizado el problema objeto de estudio, establecidos sus límites, los recursos documentales y los criterios para efectuar dicha contextualización, se recoge y se clasifica la información a partir de una ficha descriptiva (RAE = Resumen Analítico en Educación o abstract). Se construyen unas categorías de análisis, bien sean de tipo inductivo (que emergen de la información recogida) o deductivo (provenientes de marcos teóricos o hipótesis previas): temáticas, metodologías, hallazgos, teorías... (Calvo 1995)

Como la intención ha sido lograr una amplia participación en la lectura y en el debate se ha promovido el que todos los integrantes del colectivo lean y realicen resúmenes. Sin embargo, cuando en una tarea participa un grupo amplio es necesario unificar criterios con el fin de que los resúmenes cumplan unos requisitos mínimos para poder cruzar la información proveniente de fuentes diversas. Para ello, y después de revisar los estándares internacionales, se elaboró un instructivo para el procesamiento de la información proveniente de los documentos consultados, sean análogos o digitales (ver instructivos en los anexos). Los resúmenes circularon no sólo entre el colectivo central del proyecto sino entre los profesores de los diferentes colegios y se convirtieron en la base para la realización de seminarios y debates. Los planteamientos que surgieron de los debates se recogieron y se utilizaron –entre otras estrategias analíticas- para la construcción de unas categorías centrales de análisis de la literatura revisada, identificación de tendencias, enfoques, experiencias, grupos, autores, redes, instituciones, medios y formas de divulgación (publicaciones, eventos, congresos).

Los estados del arte se han ido convirtiendo en una modalidad de investigación casi imprescindible en un mundo donde el volumen de producción académica anual es prácticamente incommensurable y, por lo tanto, inaprensible ni siquiera para un equipo grande de investigadores, mucho menos para un individuo. La red mundial o

Internet ha acentuado la tendencia en la producción de información imprimiéndole un ritmo imposible de alcanzar. Los estados del arte nos ofrecen balances, obviamente sesgados, pero que permiten detectar tendencias, grupos de investigadores, experiencias exitosas, avances conceptuales...

Si bien en un estado del arte los resúmenes analíticos forman parte integral de él, en este caso, dado el volumen de información, los incluimos en los anexos.

3.1. Interdisciplinariedad y currículo

Para este capítulo en la elaboración de los Resúmenes Analíticos participamos los profesores Paulina Gómez, Ángela Chaparro de Barrera, Pedro Nel Pacheco y Carlos Miñana y la estudiante de Antropología Carolina Arango; el análisis de las políticas lo realizaron los profesores Rodrigo Velásquez Giraldo y Paulina Gómez. La elaboración de este texto estuvo a cargo de Carlos Miñana con la colaboración en todo el proceso de la profesora Paulina Gómez de Linares.

3.1.1. Antecedentes de la interdisciplinariedad

Se podría retrotraer el tema de la interdisciplinariedad hasta la Grecia clásica acudiendo a las relaciones interdisciplinarias que se expresan en los esfuerzos por establecer fronteras y relaciones entre las disciplinas en grandes “mapas” del conocimiento occidental desde Aristóteles (s. IV a.d.C.), Tomás de Aquino, Francis Bacon (*La nueva Atlántida*)¹ o Thomas Hobbes (*Leviatán*, 1651), hasta Jürgen Habermas (*Conocimiento e interés*, 1971) (ojo artículo unidad ciencia pirámide) o al *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y al *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música), conjunto unificado que reunía las letras y las artes en la universidad a partir del siglo XIII. Podríamos incluso afirmar que el conocimiento interdisciplinario, como conocimiento emergente en los pliegues y mestizajes de los saberes consolidados, ha existido siempre (Sinaceur 1983).

Sin embargo, estrictamente hablando, la inter-disciplina es producto -y a su vez reacción- de la consolidación e hiperfragmentación de las disciplinas científicas modernas, del disciplinamiento y compartimentalización de los saberes.

3.1.2. La interdisciplinariedad en las ciencias y en las universidades

En este proceso las universidades han jugado un papel fundamental. Desde finales del siglo XII en Europa las escuelas urbanas o eclesiásticas se van transformando en universidades propiamente dichas, caracterizadas por un nivel de enseñanza superior, por estar abiertas a estudiantes de cualquier procedencia y por distribuir la docencia entre varios maestros especializados en las distintas materias. En América Latina las universidades se implantan desde mediados del XVI, comenzando con las de Lima y México. Después de las profundas crisis y estancamiento que las afectaron en los siglos XVII y XVIII, la institución universitaria va a salir renovada de la

¹ *Nueva Atlántida*. Ensayo novelesco en el que describe la Casa de Salomón, centro interdisciplinario de investigación científica al servicio de la humanidad.

ilustración con los aportes de nuevas escuelas profesionales y técnicas y con el florecimiento de las universidades norteamericanas a finales del s. XVIII. A comienzos del XIX se consolidan las transformaciones en la universidad europea (Universidad Imperial de Napoleón en 1806, de Berlín en 1810). La universidad está constituida ahora por departamentos, escuelas y facultades, dirigidos por decanos y directores. La planta de profesores, cada vez más prestigiosa, combina la docencia con la investigación. La universidad se va a convertir en el centro de la producción científica y académica, asumida por el Estado la mayoría de las veces en Europa, o por la iniciativa privada en Estados Unidos.

La primera mitad del siglo XX permitió un asombroso despliegue de los saberes científicos en el seno de las universidades, pero también en los campos de aplicación de la industria –en especial la bélica–. Este despliegue estuvo caracterizado por la positivización de los saberes, la fragmentación, hiperespecialización y profundización de los temas, la hegemonía de un método científico proveniente de las ciencias naturales y físicas, la validación del conocimiento científico no solo por su valor explicativo sino sobre todo por su funcionalidad y utilidad práctica y el menosprecio por otras formas de racionalidad distinta la científico tecnológica (Ruiz 1997).

Es en este contexto donde emergen las propuestas interdisciplinarias a mediados del siglo XX marcadas por una doble orientación: teórica y práctica. Por un lado, y ante la fragmentación, recomposición y traslapamiento de los saberes, se hacen llamados y se convocan a prestigiosos académicos para una gigantesca empresa en pos de construir sentido, de esbozar un mapa general que oriente unas políticas de investigación a nivel nacional e internacional, o incluso, de “reunificar” la ciencia.² Por otro lado, las empresas, entidades estatales e internacionales contratan a grupos de científicos provenientes de diversas disciplinas para solucionar problemas concretos en diferentes campos de aplicación e innovación tecnológica donde las disciplinas aisladas se muestran insuficientes, y en las universidades grupos interdisciplinarios cooperan motivados por necesidades de orden intelectual o práctico, llevan hasta el límite las fronteras de sus disciplinas, se apropian de categorías o metodologías de otras disciplinas, o generan nuevas disciplinas fruto de la interacción.

A finales de los años 50 y comienzo de los 60 va también a hacerse visible un nuevo ámbito en el que se reclama la interdisciplinarietà: la organización curricular, en

² La unidad de la ciencia y del saber de la humanidad ha sido un tema recurrente desde los griegos hasta hoy, aunque ha sido cuestionado, en especial desde la antropología (no siempre, por ejemplo, Lévi-Strauss) y desde algunas posiciones epistemológicas. Por ejemplo, Michelet en 1825 afirmaba: “La ciencia es una; la lengua, la literatura y la historia, la física, las matemáticas y la filosofía, los conocimientos más alejados aparentemente, se tocan realmente, aún más, forman todo un sistema del cual nuestra debilidad únicamente nos permite considerar sucesivamente sus diferentes partes. Un día ustedes podrán comprender esta majestuosa armonía de las ciencias” (citado en Zabala 1999:21). En las décadas de 1920 y 1930 se produjo un fuerte movimiento por la unidad de las ciencias inspirado por Otto Neurath y el Círculo de Viena, que fue interrumpido por la guerra mundial, y que únicamente logró concretar una introducción en dos volúmenes (O. Neurath, Rudolf Carnap, Charles Morris: *Foundations of the unity of science*, U. of Chicago, 1969; 1935?).

especial en el mundo universitario, como una forma de superar las limitaciones de una enseñanza multidisciplinar fragmentada, descoordinada, acumulativa, poco comprensiva e ineficaz (Mazzotti 1999). La OCDE (Organización de Cooperación y de Desarrollo Económicos) recoge en una publicación de 1972 28 experiencias interdisciplinarias universitarias en la formación general, 10 en la profesional y 3 en la formación de investigadores, frente a 7 experiencias de investigación aplicada y 1 en investigación pura en los países de la OCDE (12 países entre los que están incluidas las grandes potencias mundiales).

3.1.3. La interdisciplinariedad en la educación básica y media

En el contexto de la educación básica y media también podríamos retrotraer las propuestas interdisciplinarias hasta los sofistas griegos, con su *enkuklios paideia*³, enseñanza circular que debía hacer cumplir al alumno un examen general de las disciplinas constitutivas del orden intelectual (Gusdorf 1983:32), o al programa enciclopédico de los rétores romanos bajo el esquema de la *orbis doctrinae*,⁴ o a la obra de Juan Amós Comenio (1631) donde, aunque se especifican unas materias y disciplinas específicas para la escuela materna, ya se planteaba la *dilaceratio scientiarum*, cuyo remedio sería una pedagogía de la unidad o *pansophia* en un mundo dividido por las guerras y enfrentamientos ideológicos.⁵

También podríamos considerar como antecedente interdisciplinario en la escuela al influyente movimiento surgido a finales del siglo XIX denominado escuela nueva o escuela activa marcado por el descubrimiento del niño como sujeto con características específicas y con propuestas pedagógicas que han perdurado hasta hoy como los centros de interés, el método global o el método de proyectos. Si bien todas estas propuestas combatían la fragmentación y sinsentido de los saberes escolares y, en ese aspecto podríamos asociarlas a uno de los propósitos de la interdisciplinariedad, la mayoría de ellas desplazaron el eje de los saberes disciplinares a experiencias generales cognitivas y sociales centradas en la actividad de los niños. Es decir, que propiamente no se buscaba una integración disciplinar sino que ésta se producía de alguna manera por el sincretismo y la globalidad de la sicología infantil al conocer su mundo. Lo que tenemos aquí, pues, es una especie de interdisciplinariedad sin disciplinas, lo cual no sería propiamente interdisciplinariedad.

³ *Paideia* y *areté* son palabras en el tema de la historia de la educación griega. El castellano actual no ofrece un equivalente exacto de ellas, pero, en *areté* (virtud) se concentra el ideal educador. *Paideia* es para el hombre socrático su forma interior de vida, su existencia espiritual, su cultura.

⁴ *Orbis doctrinae*: Doctrina universal.

⁵ Comenio plantea que la escuela materna debe inculcar erudición, virtud y religión que se concreta en los rudimentos de las siguientes "materias" (que reflejan el saber de la época): metafísica, física, óptica, astronomía, geografía, cronología, historia, aritmética, geometría, estática, mecánica, dialéctica, gramática, retórica, poesía, música, economía, política, ética, religión y piedad (Comenio 1983:228-230). Frente a estos saberes plantea una didáctica específica: métodos de las ciencias, de las artes, de las lenguas, de las costumbres y de la piedad.

Tal vez la experiencia pionera genuinamente interdisciplinaria en la educación básica y media, con buen nivel de reflexividad y sistematización y amplio impacto internacional, sea la realizada en 1958 en forma cooperativa entre la Escuela Graduada de Educación de la Universidad de Harvard (Massachussetts) y la Escuela Franklin de Lexington (Massachussetts). Los teóricos principales de la propuesta fueron el decano de la Escuela, Francis Keppel, el decano Judson T. Shaplin y el profesor Robert H. Anderson. En realidad la experiencia no se orientó propiamente a la interdisciplinarietà sino al trabajo en equipo (*team teaching*), es decir, a flexibilizar las relaciones entre los profesores de diferentes áreas, entre los profesores y los saberes y entre profesores, estudiantes y saberes. La propuesta planteaba a) la responsabilidad conjunta del profesorado en la programación, desarrollo y evaluación de la enseñanza; b) las agrupaciones flexibles de estudiantes y su correspondiente adecuación de espacios; c) la flexibilización de los horarios; d) la integración o coordinación de las enseñanzas; e) la recuperación del entorno físico y social para la escuela; f) el uso de tecnología audiovisual; g) la individualización del aprendizaje (Marín 1979:117 y ss.).

La experiencia se difundió rápidamente en EEUU (U. de Chicago, Stanford y Wisconsin, con la participación de la Asociación Nacional de Educación, la Asociación Nacional de Escuelas Secundarias y la Fundación Ford)⁶ y en el Reino Unido (Fundación Nuffield con sus proyectos Humanities Curriculum Project y Combined Science Project), en especial en el ámbito de la educación secundaria y media. A finales de los 70 había experiencias de *team teaching*, en especial orientadas a la integración de las ciencias (*integrated science*), en prácticamente todos los continentes, aunque en la literatura europea y norteamericana de esa época, en el ámbito de América Latina únicamente se señala un proyecto en Sao Paulo (Marín 1979). Heredera de esa tradición es, por ejemplo, la experiencia actual del Colegio Rochester en Bogotá.

3.1.4. La interdisciplinarietà como política de las entidades internacionales: primeros planteamientos

Las problemáticas y experiencias anteriormente planteadas en los ámbitos de la investigación científica, de la educación superior y la educación básica y media, fueron recogidas en forma casi inmediata por las entidades internacionales orientadoras de las políticas en ciencia, investigación y educación. La Conferencia Internacional sobre el planeamiento de la educación celebrada en París en 1968 recomendó estimular los "proyectos de investigación y de estudios, y particularmente de proyectos de investigaciones interdisciplinarias" (UNESCO 1969:87). Ese mismo año en su XV

⁶ En 1961 se inició la experiencia en 6 escuelas de Nueva York. "En 1964 se calculaba que unos 1500 profesores y 45000 alumnos estaban implicados en la enseñanza en equipo" (Marín 1979:123).

Sesión, la Conferencia General de la UNESCO aprobó el Programa de Enseñanza de la Ciencia Integrada, siguiendo la propuesta del team teaching de Harvard, y en 1970 convocó en Bouaké (Costa de Marfil) a un "Seminario sobre la formación de los maestros por y para la interdisciplinariedad". Políticas similares asumieron el Consejo de Europa en su estudio sobre la educación permanente (1970) y la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) que en un texto sobre innovaciones educativas (1974) planteaba: "Desarrollo de la interdisciplinariedad. Esta mantiene con la primera condición esencial de la innovación una relación directa, que le concede ventajas específicas y justifica que la consideremos como una innovación fundamental, matriz de una serie abierta de otras innovaciones (...) La coherencia no se refiere solamente a un encadenamiento de innovaciones particulares sino también y sobre todo a la principal entre ellas, de la que dependerán y nacerán en gran parte las otras: la colaboración interdisciplinar" (OCDE 1974:195).

La UNESCO publicaría también en 1970 una serie de estudios a la manera de estado del arte (*Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*). En el tomo I Jean Piaget escribió una contribución titulada «*Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes communs*» desde una perspectiva estructuralista y orientada hacia una refundamentación de la unidad de la ciencia. El CERI (Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza de la OCDE) junto con el Ministerio francés de Educación Nacional convocaron al Seminario Internacional sobre la Interdisciplinariedad en las Universidades; para el evento 72 universidades de 12 países cumplimentaron 132 cuestionarios; asistieron 14 expertos y 42 delegados de 21 países. En 1972 se publicaban las memorias del seminario bajo el título *L'Interdisciplinarité. Problemes d'enseignement et de recherche dans les universités* (Paris). Este sería el texto que orientaría las diferentes propuestas en este campo por casi dos décadas a nivel internacional.

3.1.5. La interdisciplinariedad hoy

Una investigación contratada por el Consejo Sueco para la Investigación y la Planificación y publicada en 1994 (Gibbons 1997) sostiene la emergencia de una nueva forma de producción del conocimiento científico, social y cultural que denomina "modo 2" y que está sustituyendo o reformando instituciones, disciplinas, prácticas y políticas, al tiempo que coexiste -y se nutre- del modo tradicional -"modo 1"- . Este nuevo modo de producción "afecta no sólo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce (...) funciona dentro de un contexto de aplicación en el que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar, sino que es transdisciplinar, antes que mono o multidisciplinar. Se lleva a

cabo en formas no jerárquicas, organizadas de forma heterogénea, que son esencialmente transitorias” (Gibbons 1997:7-8).

El énfasis en la tesis del surgimiento de una nueva modalidad lleva a estructurar el discurso a través de un estilo comparativo de oposiciones binarias entre el “modo 1” y el “modo 2”, en especial en la introducción y en el primer capítulo sobre la evolución de la producción de conocimiento: contexto gobernado por intereses –sobre todo académicos– de una comunidad académica / contexto de aplicación, específico y localizado; disciplinar / transdisciplinar; homogeneidad / heterogeneidad y diversidad organizativa y de formas de financiación; jerárquico / heterárquico y transitorio; control de calidad entre pares / responsabilidad social y reflexividad, intereses políticos, sociales o económicos. Esta nueva forma de producción de conocimiento plantea una serie de retos a las instituciones centradas en el “modo 1” como las universidades, a los gobiernos y a las entidades internacionales orientadoras de las políticas de ciencia y tecnología ya que, aunque el “modo 2” se basa en modelos colaborativos, esa colaboración se transforma pronto en competencia que deja por fuera a los países más pobres.

La expansión del mercado para el conocimiento y la creciente comercialización de la ciencia (no sólo la tecnología), fruto de la intensificación de la competencia internacional en los negocios y en la industria, se liga a que en el “modo 2” el descubrimiento, la aplicación y el uso del conocimiento están integrados. Las fronteras entre las organizaciones también se borran y, para comercializar el conocimiento –hoy altamente rentable– se buscan nuevos vínculos entre universidades, laboratorios gubernamentales y empresas privadas. Paradójicamente, la alta competencia en el “modo 2” sólo es posible en un contexto de colaboración, lo que lleva a la incesante movilidad y reconfiguración de recursos, conocimientos y habilidades. Los autores amplían el paralelo entre el “modo 1” y el “modo 2” mostrando sus conexiones con las economías de escala (las que obtienen beneficios “mediante la combinación de tecnología y organización, en la que el número de unidades de producción o distribución aumenta mientras que disminuyen los costes por unidad”, pág. 73) y con las economías de alcance (“obtienen beneficios al configurar repetidamente las mismas tecnologías y habilidades de formas diferentes para satisfacer la demanda del mercado”, pág. 73); las empresas que se orientan a economías de alcance requieren tener acceso continuado a nuevos y diversos conocimientos, lo que las lleva a involucrarse en la producción de conocimiento o a vincularse con diversidad de instituciones que lo producen, ya que el lugar de producción de valor añadido “se ha desplazado a aquellas partes del proceso que exigen un conocimiento especializado que no se puede replicar fácilmente” (pág. 95).

Por otra parte, la masificación de la investigación y de la educación media y superior han contribuido en los cambios en los procesos de producción de conocimiento desde la Segunda Guerra Mundial. Ha habido profundas transformaciones en el carácter y

en las aspiraciones de los estudiantes, en el currículo, los modos de organización y gobierno, las relaciones entre estudiantes y profesores, las formas de financiación y las relaciones entre la universidad y otras instituciones de la sociedad. La misma educación superior masificada ha creado un nuevo mercado para nuevos productos de conocimiento y de todo tipo, y se ha convertido en la base que ha permitido la creación de industrias del conocimiento, en contraste con las industrias basadas en el conocimiento. Se ha ampliado el mercado para la educación permanente y la capacidad de la fuerza laboral para responder a los rápidos cambios tecnológicos. Fruto de ello, la universidad ha diversificado sus funciones y la distinción entre el núcleo y la periferia es ahora menos clara. Se intensifican las relaciones y se producen nuevas y productivas tensiones entre artes, ciencias y profesiones, entre enseñanza e investigación, entre investigación pura y aplicada. El estatus de los profesores universitarios se inserta ahora en una compleja red de instituciones de conocimiento que llega a la industria, al gobierno y a los medios masivos (universidad ampliada). Se aprecia también un cambio decisivo hacia múltiples fuentes de financiación y se cuestiona la productividad de las universidades. A nivel organizativo la verdadera unidad académica se ha desplazado de las facultades y departamentos (ahora grandes centros administrativos) a los equipos de investigación e incluso a los cursos; las tensiones entre colegialidad y gestión empresarial son cada vez más fuertes, a la vez que las grandes empresas privadas adoptan algunos principios de la colegialidad.

Pero no sólo en la ciencia y en la tecnología se aprecian estas transformaciones, sino también en las humanidades, tradicionalmente consideradas como preindustriales. La visibilidad de estos cambios no es tan clara porque las humanidades “se encuentran incorporadas a los mercados en un sentido más difuso, debido a que sus valores intelectuales se ven configurados por el contexto social en el que se desarrollan y practican” (pág. 123). Paradójicamente, características como la reflexividad y la transdisciplinariedad propias del “modo 2” han estado presentes desde siempre en las humanidades. A través de las industrias culturales “ponen de moda imágenes poderosas, e incluso hegemónicas, mientras que, a través de la educación superior de masas, juegan un papel directo en la nueva estratificación social” (pág. 146).

Al modernizarse y extenderse el capitalismo por todo el mundo, los países, economías y empresas “avanzados” han basado su estrategia para mantener su hegemonía, liderazgo y rentabilidad en la innovación tecnológica, contrarrestando así la imitación de los métodos de producción existentes por parte de los países que pagan salarios más bajos y cuentan con una estructura de capital más favorable. Pero mantener una capacidad innovadora permanente es muy costoso, más aún porque muchas veces las empresas no saben siquiera qué conocimiento en concreto necesitan. Por ello han sido necesarias las alianzas, las redes y la cooperación, lo cual sitúa la competencia en un segundo nivel, entre las configuraciones de diseño y entre el desarrollo creativo y potencial de las mismas empresas. Esta escalada tecnológica

aumenta las desigualdades entre empresas, países y regiones. “La capacidad para transmitir información de una forma barata y casi instantánea por todo el mundo no parece conducir a una distribución más equitativa de la competencia científica, sino más bien a su concentración” (pág. 150). Aumentan las pruebas de que la competencia científica y tecnológica se logra, no apuntando a soluciones tecnológicas a corto plazo, sino en un contexto amplio de aumento de estándares educativos, cambio de valores y actitud positiva hacia la ciencia y la tecnología, y búsqueda de beneficios a largo plazo y para todos.

Todos estos cambios se reflejan también las políticas sobre ciencia e investigación. Hasta comienzos de los 70 plantearon el crecimiento de la ciencia per se (política para la ciencia); las decisiones recaían en los científicos. En 1971 se planteó un giro significativo en el sentido de la ciencia debería convertirse en el apoyo para la consecución de objetivos de otras políticas (la ciencia en la política) (Informe Brooks, OCDE; Informe Rothschild, Reino Unido; programa Investigación Aplicada a las Necesidades Nacionales RANN, en EE.UU.). Esta tendencia se va a acentuar desde los años 80 atizada por la creciente competencia mundial y el ingreso arrasador del Japón; la empresa científica debe conducirse hacia la innovación industrial y la competitividad (la política para la innovación tecnológica), difuminando la distinción entre ciencia y tecnología, fortaleciendo programas nacionales, supranacionales, redes y trabajo en grandes equipos multinacionales. En la actualidad (1994), aunque se hace con poco éxito debido a que todavía no es comprendido por los políticos, estas tres fases no deberían considerarse como funcionalmente separadas. Las nuevas políticas deberían apostar a una producción distribuida del conocimiento (difusión de la producción de conocimiento y de los diferentes contextos de aplicación, o su uso en una amplia gama de lugares potenciales), centrada en las personas y no en las instituciones, pensando en forma integrada ciencia y tecnología, con un nuevo estilo de dirección alejado de las clásicas perspectivas de la planificación y orientado más bien a aumentar la permeabilidad de las fronteras organizacionales y la intermediación.

Las políticas de ciencia y tecnología se van a convertir cada vez en parte de la gran política y en debate público por las implicaciones éticas, ambientales y sociales de las nuevas tecnologías. La competencia es necesaria para estimular la diversidad y la experimentación, pero es insuficiente sin la colaboración. La competencia desatada puede llegar a inhibir el crecimiento de las redes y desincentivar la permeabilidad. En el peligroso e inestable filo entre la competencia y la colaboración internacional van a tener que moverse las políticas. “El éxito vendrá determinado en buena medida por la capacidad para obtener valor económico a partir de la colaboración internacional” (pág. 212-213), aunque la colaboración podría terminar convirtiéndose en un acto depredador, situación que los autores consideran en forma optimista que no debería producirse necesariamente, pero que es y ha sido la práctica más generalizada.

3.1.6. Algunas consideraciones epistemológicas en torno a la interdisciplinariedad:

Después de referirnos a las nuevas condiciones de producción de conocimiento, precisamos ahora algunos conceptos básicos de las relaciones entre disciplinas.

Una ciencia o campo disciplinar se ha venido caracterizando

"- por el tipo de problemas de la realidad que aborda;
- por los procedimientos conceptuales y operativos que emplea para decodificarlos;
- por las soluciones que plantea;
- por los modelos teóricos y conceptualizaciones que genera" (Zabalza 1987:140).

Se constituye desde comunidades disciplinares o académicas, comunidades que velan por el desarrollo del conocimiento, por formar a sus pares y por legitimarse socialmente.

Del hecho que las disciplinas delimiten y construyan su objeto y su método se infiere que sus pretensiones son limitadas y que no aspiran a una ciencia del todo, como sí es el caso de algunas cosmovisiones religiosas, por ejemplo. Cuando una disciplina específica aborda un problema cuya comprensión la supera o cuando al interior de ella misma se cuestionan sus teorías o sus fronteras, es cuando puede aparecer la interdisciplinariedad. Esta puede tomar dos formas: una "fuerte" y otra "débil" (Mazzotti 1999). La primera da como resultado la constitución de un nuevo topos disciplinar, es decir la emergencia de una "nueva disciplina" fruto de la coordinación de dos o más disciplinas (bioquímica, por ejemplo). Cuando la relación interdisciplinaria es débil cabe la pregunta por una especie de jerarquía entre las disciplinas. ¿Habrá algunas ciencias que fundamentan a las otras?. La visión jerárquica de las ciencias ha sido cuestionada por Piaget que plantea, por el contrario, una relación entre las disciplinas a través de la metáfora de una "circularidad dialéctica" o mejor, de una espiral en progreso hacia la conquista de lo real. Sin embargo, la noción de progreso en el conocimiento ha sido, a su vez debatida por los relativistas radicales y por las teorías de la complejidad y del caos y, específicamente por Prigogine y Stengers (1992, citados por Mazzotti 1999) a partir del cuestionamiento del concepto de tiempo, concepto que también es un objeto para cada una de las disciplinas y susceptible de abordajes interdisciplinares. Según ellos, se podría hablar de un cierto equilibrio inestable al interior de un sistema regulado por sus fines, pero no una finalidad última o predeterminada común a los diferentes sistemas más o menos inestables. Es decir, que la noción de progreso podría tener

alguna validez sectorial o regional en el campo de la cultura humana, pero no general (Mazzotti 1999). Esto implica una valorización de interdisciplinariedad pero en un contexto movedizo, inestable, pues las posibles jerarquías y fronteras entre disciplinas no son estables ni definitivas, aunque tienen cierta validez dentro de determinados ámbitos o momentos.

Los estudios interdisciplinarios que se han movido en un plano más teórico que aplicado han sido muy afectos al tema de la unificación de las ciencias. Esta idea ha contribuido además a que se valore positivamente la interdisciplinariedad. La unificación de las ciencias se ve como un requisito para garantizar su racionalidad y se ha abordado desde dos direcciones: una que la persigue por medio de un método único (Francis Bacon) y otra por medio de un conocimiento supra o extra científico a la manera de un sistema filosófico (Hegel. Enciclopedia de las ciencias filosóficas). Sin embargo, los esfuerzos más importantes en este sentido en el siglo XX (los del Círculo de Viena en 1935 y el de Piaget en los años 60), han quedado inconclusos, abandonados por sus impulsores y deslegitimados por la mayoría de las comunidades académicas, más en un ambiente como el del pensamiento posmoderno o postestructural donde se valora la diversidad de lógicas y su irreductibilidad.

Una propuesta que ha ido ganando posicionamiento y que afecta directamente cómo se piensa la interdisciplinariedad es la del sociólogo francés Edgar Morin en su libro *Introducción al pensamiento complejo* (1990, para la versión francesa, 1994 en castellano). Algunas de sus tesis centrales son: La complejidad es un rasgo general de toda la realidad, desde lo inanimado a lo viviente y desde lo humano a lo social; la ciencia es un punto de vista de la complejidad; la visión de la complejidad implica percibir al mismo tiempo todo el sistema, así como lo singular, lo temporal y lo local de este; la complejidad exige conjurar la visión totalizadora con la contextual; la complejidad lleva a la apertura metodológica porque no tiene un método propio; privilegia las visiones generales y los bosquejos explicativos; rompe con los compartimientos estancos; integra al observador con lo observado; se apoya en la transdisciplinariedad; propende por la reconstrucción y la centralidad del sujeto; se orienta a comprender totalidades concretas; conjuga la explicación causal con la interpretación hermenéutica. Además incorpora el carácter evolutivo en la realidad y, en el conocimiento científico, la comprensión del desorden, el error, la contradicción y la incertidumbre, incorpora el principio cibernético de la retroalimentación (recursividad) (Ruiz 1997). Desde esta perspectiva, y ante la fragmentación de las disciplinas, se recupera la búsqueda de un sentido holístico que está más allá de las disciplinas, pero sin caer en pretensiones totalizadoras o unificadoras. La complejidad organizada buscaría una reforma del pensamiento que permita ya no oponerse a la especialización de los saberes, sino contar con ellos y no sólo con los científicos.

3.1.7. Definiciones y tipologías de la interdisciplinariedad

Desde comienzos de los años 70 empezó a desarrollarse una terminología que pretendía, por un lado, dar cuenta de las distintas modalidades en que se realizaba la investigación interdisciplinaria y por otro afinar un concepto que podía ser demasiado ambiguo.

Las ponencias presentadas en el Seminario Internacional sobre la Interdisciplinariedad en las Universidades (Piaget, Boisot, Jantsch, Heckhausen...) organizado por la OCDE y que se publicaron en 1972 van a proponer una terminología que va a ser asumida casi en forma literal en los próximos veinte años. Prácticamente toda la literatura en castellano o traducida al castellano durante los 70 y 80 (e incluso Ander Egg en 1994 y la literatura sobre educación hasta comienzos de los 90, como Jacobs 1989) son variaciones de lo mismo (ver tabla Tipologías de la interdisciplinariedad).

En 1989 Borrero, de la Universidad Javeriana de Bogotá, va a realizar una excelente síntesis de estos planteamientos en una edición restringida a un ciclo de seminarios sobre la universidad. El padre Borrero aborda la interdisciplinariedad, su concepto y terminología, y desarrolla dos propuestas tipológicas de la manera como se ha venido llevando a la práctica: una de tipo descriptivo (multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, transdisciplinariedad, interdisciplinariedad compuesta, auxiliar o metodológica, suplementaria y, finalmente, isomórfica; la otra tipología es de tipo formal (basado en la propuesta de Boisot): lineal, estructural y restrictiva. Relaciona ambas tipologías, integrando las dos perspectivas (ver diagrama).(4)

Smirnov en los 80 va a ser uno de los pocos autores que llevan más allá los planteamientos de la OCDE integrando en una mirada las perspectivas ontológicas, epistemológicas y de la organización social de la producción del conocimiento (ver Tabla).

Esta especie de galimatías o enredo terminológico para unos o de precisión conceptual para otros permite atisbar la diversidad de concepciones y prácticas, y la complejidad del concepto. Nuestra intención aquí no es adoptar una posición y rechazar las otras denominaciones sino considerar esa riqueza y diversidad en nuestro trabajo.

Sin embargo, y desde un planteamiento muy general y comprehensivo, pensamos que podemos usar el término interdisciplinariedad como un término "paraguas" que cobija dicha diversidad y que podría definirse en forma muy sencilla como "una perspectiva de conocimiento y un acercamiento curricular -para el caso educativo- que conscientemente aplica metodologías y lenguajes de varias disciplinas" (Jacobs 1989). No es una metodología, es fundamentalmente "un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que

preocupan en cada sociedad" (Torres 1994:67), "un objetivo nunca alcanzado por completo" (69).

Pero ¿cómo se han concretado estos planteamientos de tipo interdisciplinario en el ámbito del currículo y en las prácticas educativas escolares?

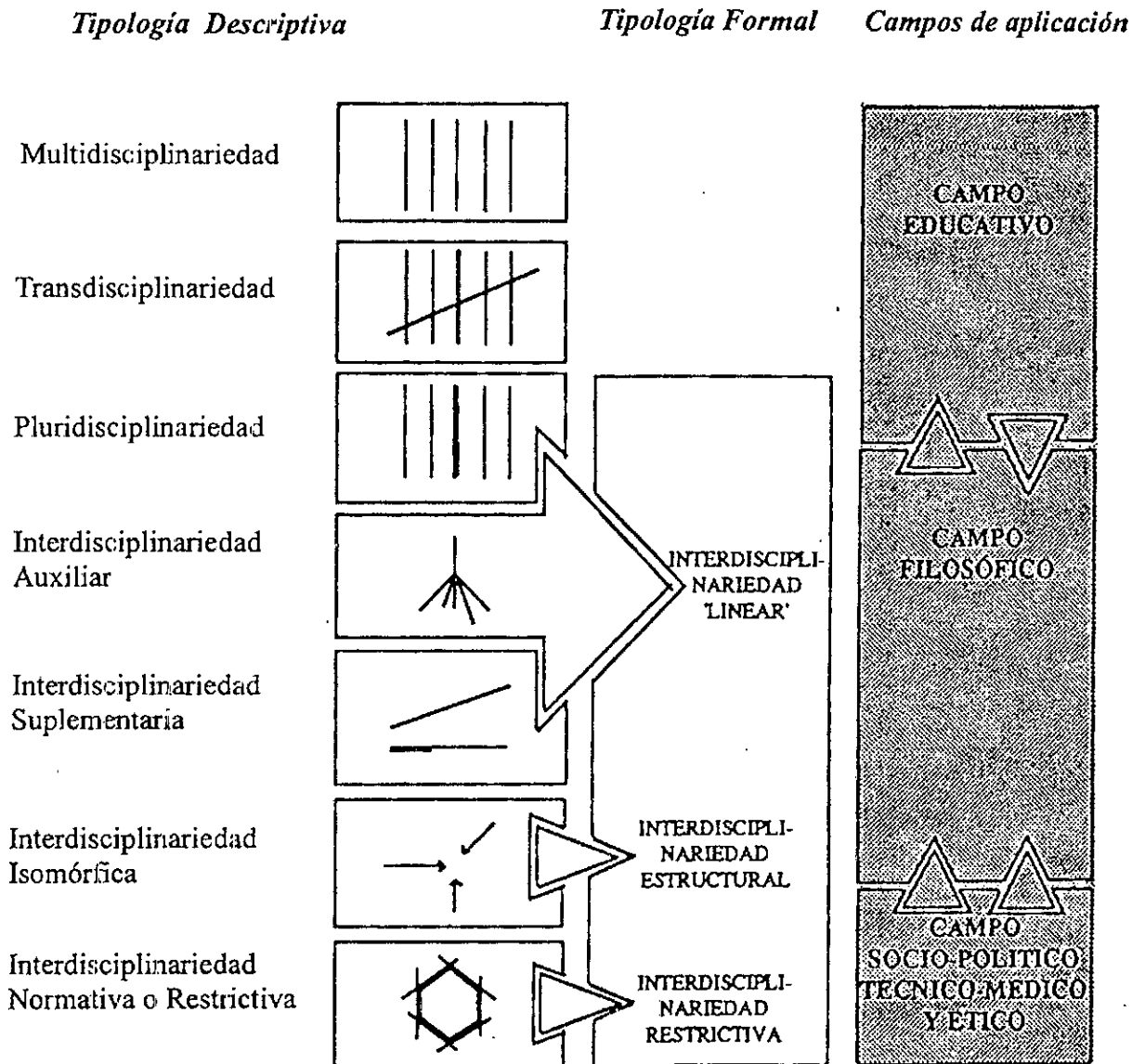
TIPOLOGÍAS DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD. C. Miñana y P. Gómez. Programa RED. UN. Proyecto Interdisciplinariedad y currículo. 1999/2000

TIPOS DE RELACIONES ENTRE LAS DISCIPLINAS							CRITERIO
AUTOR	Multi Solución de problemas	Inter Reciprocidad intercambios y enriquecimiento mutuo	Trans Disolución de fronteras, nuevas estructuras operativas y regulatorias	Niveles de colaboración e integración			
Piaget 1972 (OCDE)	Multi Solución de problemas	Inter Reciprocidad intercambios y enriquecimiento mutuo	Trans Disolución de fronteras, nuevas estructuras operativas y regulatorias	Niveles de colaboración e integración			
Boisot 1972 (OCDE)	Lineal Leyes de una disciplina son usadas por otras	Restictiva Las disciplinas en la resolución de problemas	Estructural Creación de una disciplina nueva	Formal			
Janisch 1972 (OCDE)	Pluri Yuxtaposición de disciplinas cercanas	Inter Marco general que integra y modificación e interdependencia de las disciplinas participantes	Trans Desaparecen los límites y aparece una nueva macrodisciplina	Formas de relación, distintas etapas de colaboración y coordinación.			
Heckhausen 1972 OCDE	Pseudo Clasifica entre los instrumentos de análisis de las disciplinas, los razonamientos matemáticos, la construcción de modelos complejos, los modelos de ordenadores, y la simulación por ordenador.	Compuesta Distintas disciplinas están actuando para resolver un mismo problema.	Unificadora Procede de una coherencia, cada vez más estrecha, de los dominios de estudios de las disciplinas, con un acercamiento de métodos y de integración teórica.				
Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico 1972	Multi Conjunto de disciplinas que se proponen simultáneamente pero sin hacer aparecer explícitamente las relaciones entre ellas. Sistema de un solo nivel y con objetivos múltiples. No cooperación	Inter Axiomática común a un grupo de disciplinas conexas, definida a nivel o subnivel jerárquico inmediatamente superior, lo que introduce una noción de finalidad. Sistema a dos niveles y con objetivos múltiples; la coordinación procede de un nivel superior.	Trans Coordinación de todas las disciplinas e interdisciplinas sobre una axiomática general introducida a todos los niveles. Sistema de niveles y objetivos múltiples; coordinación hacia una finalidad común de los sistemas.	Grado de coordinación y cooperación			
Borrero 1989	Multi, paralela o heterogénea Yuxtaposición	Compuesta, normalativa, restrictiva, pragmática o teleológica Solución a un problema concreto complejo	Suplementaria o crossdisciplinarity Integración teórica de dos o más objetos formales unidisciplinarios	Descriptivo			

Smirnov (1983) UNESCO	Científica concreta		Limitrofe		Sistémica o transdisciplinariedad		Sistémica integrada	Ontológicos
	Preponderancia de una disciplina en una zona	interacción de las epistemoestructuras en una zona	Preponderancia de una disciplina fundamental en la interdisciplinariedad limitrofe	Interacción limitrofe de las epistemoestructuras	Transdisciplinariedad epistemológica integrada	Interdisciplinariedad epistemológica sistémica integrada	Procesos transdisciplinarios epistemológicos comunes a todas las ciencias	Epistemológicos
Intercambio de los recursos experimentales: de personal o de equipos			Organización social de la planificación de la investigación y de su realización: coordinación de actividades, investigaciones integradas, política integrada, política internacional.					Organización social

TIPOLOGIA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

(Según Borrero 1989)



3.1.8. Concepciones de currículo y el campo de estudios sobre el currículo

El término "currículo" en el medio educativo se entiende con frecuencia como un documento escrito que tiene cierto carácter oficial (Sancho1990:65 y ss): el currículo que adopta un país, sector o institución. También podemos pensarlo como un sistema (*curriculum system*) que rige una institución, una clase, la actuación de un profesor, independientemente de que se refleje o no en un documento escrito (lo que la gente hace, el plan de estudios, la programación): currículo propuesto, currículo como experiencia de los alumnos, currículo oculto, resultados de aprendizaje. Como proceso de toma de decisiones sobre qué enseñar ya señalaba Dewey que había que tener en cuenta el alumno, las demandas de la sociedad y el conocimiento (Sancho 1990:72).

"En la práctica docente, la idea más extendida es la de programación didáctica, a partir de las prescripciones de la Administración, interpretadas de manera más o menos fidedigna y adecuada, y pasada por el tamiz de los libros de texto. En este sentido, es difícil encontrar centros o profesores con un sentido global de diseño y el desarrollo de la enseñanza, que vaya más allá de la programación por áreas o por asignaturas" (Sancho1990:53).

Sin embargo, las páginas que siguen van a referirse al currículo como un campo de estudio sobre la educación que se ha ido consolidando en el contexto anglosajón desde finales del siglo XIX y que actualmente se ha expandido al ámbito internacional.

El término currículo aparece mencionado tal vez por primera vez en el contexto educativo en la Universidad de Glasgow, s. XVII, en una reforma universitaria para formar predicadores calvinistas desde la noción de ciclo completo y secuencia ordenada (Kemmis 1986:32. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata 1988). Sin embargo, como campo de estudio habrá que esperar hasta finales del s. XIX para se constituya un primer curso sobre "evaluación del curriculum", por Dewey en 1895/1896, en la Universidad de Chicago.

Las publicaciones son un indicio importante del surgimiento del campo y encontramos obras "fundacionales" como *The Curriculum* (F. Bobbitt. 1918. Boston: Houghton) y *Curriculum Construction* (Charters, 1923). La *Review of Educational Research* entre 1931 y 1969 dedica 13 números al curriculum y desde los 60 van a aparecer revistas especializadas como *Curriculum Theory Network*, Canadá, 1968 (luego *Curriculum Inquiry* desde 1976), *The Journal of Curriculum Studies*, Inglaterra, 1969, *Journal of Curriculum Theorizing*, 1980, EE.UU., *Curriculum Perspectives*, 1980, Australia, *The Curriculum*, 1980, Inglaterra.

Desde los 70, todas las facultades e institutos de educación en universidades anglosajonas tenían un departamento de "estudios sobre el currículum" (Sancho 1990:51). Hoy, aunque sigue siendo movedizo y problemático, el currículum es un campo amplio y reconocido en el plano internacional.

El concepto de currículum, si bien en su origen se asoció a lo que debía enseñarse en las escuelas, terminó complejizándose por tener que atender a las siguientes disyuntivas (Contreras 1990:177 y ss)

1. Lo que se debe **enseñar** (legado cultural que se quiere enseñar; selección disciplinar) o lo que los alumnos deben **aprender** (para vivir en su mundo; resultados de aprendizaje, objetivos finales de conducta, competencias...). Por ejemplo Bobbit, en 1918, entendía el currículum como conjunto de habilidades que permitirían a los alumnos adaptarse a la vida de adultos en la sociedad.
2. Lo que se **debe** enseñar o aprender o lo que **realmente** se enseña y se aprende. ¿Cualquier propuesta de enseñanza es un currículum, así no se haya llevado a cabo? Esta pregunta remite al desfase entre las propuestas curriculares en el papel y lo que realmente se implementa.
3. Lo que se debe enseñar o aprender o también el **cómo**, las estrategias, métodos y **procesos** de enseñanza. El qué (Jonson 1978, Beauchamp 1981) vs los procesos (Taba 1974), o el documento escrito (programación, Taba) vs procesos de implementación (Tanner y Tanner 1980).
4. Algo especificado, **delimitado** y acabado que luego se aplica, o abierto, que se **delimita** en el mismo proceso de aplicación. Estático, dinámico. Se crea y se recrea por parte de profesores y estudiantes.

Aunque Scheffler (1960) distingue entre definiciones descriptivas y programáticas, Tanner y Tanner (1980:5) sostienen que toda definición de currículum es programática, pues predispone a un programa de acción, tiene un valor normativo y expresa un deber ser. Siendo, pues todo currículum en la práctica programático, debería considerar al menos:

- a) "reflejar algo más que intenciones; debe indicar cuál es el modo en que se espera que esas intenciones se lleven a la práctica y debe controlar el modo en que realmente se hace" (Contreras 1990:180). Por ej. Stenhouse (1984:27), propone un concepto de currículum que sirva para salvar el hiato entre ideas y aspiraciones y las tentativas para hacerlas operativas.
- b) No caer en la falsa distinción entre lo que se enseña y el cómo se enseña, entre currículum e instrucción, los fines y los medios.

Cherryholmes (1999:161) va a cuestionar todo este tipo de distinciones binarias del análisis estructural que han venido estructurando la teoría del currículum: rendimiento / fracaso, teoría / práctica, concepto / hecho, centrado en el que aprende / centrado en la materia, responsabilidad / irresponsabilidad, objetivo terminal / objetivo

intermedio, culto / analfabeto, cognitivo / afectivo, organización / desorganización, síntesis / conocimiento específico, sociocéntrico / egocéntrico. El análisis postestructural considera que estas oposiciones binarias ocultan o distraen del abordaje de cuestiones sobre los significados trascendentales: de dónde proceden, cómo se produjeron, por qué se originaron, qué es lo que afirman, a quién benefician.

El que no haya una definición ampliamente aceptada de currículo es normal pues muestra la complejidad del campo, la confrontación ideológica, política y de enfoques, la historicidad del concepto y su carácter cultural e incluso local.

“El origen del currículum como campo de estudio e investigación no es fruto de un interés meramente académico, sino de una preocupación social y política por tratar de resolver las necesidades y problemas educativos de un país” (Contreras 1990:182). Surge ligado al crecimiento industrial, al aumento del sector terciario que exigía de formación especializada, al cuestionamiento del sector educativo en manos de las disciplinas clásicas escolares, con profesores poco formados y con una enseñanza centrada en la ejercitación y repetición. La educación se va configurando como una profesión marcada por la racionalización y el cientificismo. Desde principios de siglo XX en EEUU (y finales de los 40 en Colombia) la educación de los ciudadanos se asume como un problema político. Bobbitt, con su obra *The curriculum* (1918) buscará “darle un tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones de un país sobre qué y cómo enseñar” (Contreras 1990:183). Este carácter programático, eficientista, obsesionado por las mejoras, las reformas, la calidad, la rápida solución de problemas sociales va a marcar el campo del currículo desde sus comienzos. Y es precisamente esta concepción la que va a imponerse en Colombia desde 1975 ligada a la reforma educativa denominada Renovación Curricular.

Desde esta perspectiva el currículo es una tecnología para aplicar a la construcción de programas, es una forma de racionalización de procedimientos. En los orígenes de esta tradición está Bobbitt (1918), influenciado por el taylorismo, por la organización científica del trabajo que implica analizar cada actividad y eliminar lo que no redundaba en la productividad. Es la búsqueda de eficiencia social. Educar, entonces, es preparar para actividades específicas que se pueden desglosar en destrezas, actitudes, hábitos, formas de conocimiento específicos. Tyler (1949) sigue a Bobbitt y plantea que el currículo debe responder a 4 preguntas: objetivos educativos, experiencias educativas para lograr los objetivos, organización experiencias y logro de objetivos. La planeación sigue un modelo lineal. Los objetivos son previos a la acción y todo lo demás se instrumentaliza. Con el conductismo y la positivización de los estudios curriculares se abandona la primera pregunta de Tyler y se centra en las otras tres: selección, organización y evaluación. Se investigan las actuaciones de profesores más eficientes, los materiales instructivos, desde un modelo investigativo de tipo proceso-producto, y descontextualizando los problemas, particularizándolos y descomponiéndolos en unidades mínimas. Gagné, por ejemplo, (1967, citado por

Sancho 1990:58) entiende el currículo como “una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal modo que el aprendizaje de cada unidad se puede lograr como un acto singular, apoyado por las capacidades descritas en las unidades previas (de la secuencia) que ya domina el alumno”. Como señaló Van Manen en 1977, el asunto no es cuál es el conocimiento válido sino cuál es la forma válida de enseñar el conocimiento.

EL CURRÍCULO COMO CAMPO DE ESTUDIO GRANDES MOMENTOS

1920-1950

Modelos de planeación racional

Franklin Bobbit
The curriculum (1918)

Ralph W. Tyler (U. de Chicago)
Principios básicos del currículo y la enseñanza (1949)

Gestión eficiente

Eficacia, control, racionalidad científica

Método racional, normativo

Análisis de propósitos y objetivos

Selección y organización de contenido y experienc.

Evaluación (de alumnos y del currículo)

1960

Estas propuestas fueron utilizadas y asimiladas posteriormente

al movimiento de objetivos conductuales o instruccionales de boga en los años 60 (Bloom 1956, Gagné 1977), al conductismo y al análisis de tareas proveniente de la psicología industrial aplicada al entrenamiento militar, a la instrucción programada (Gagné 1965)

y a un modelo técnico y gerencial de desarrollo curricular.

Currículo como instrumento-documento

Estrategias centralizadas

IMPACTO DE ESTOS ENFOQUES EN COLOMBIA CON LA RENOVACIÓN CURRICULAR (1975)

Críticas desde el Movimiento Pedagógico, Grupo Federici, Grupo de la práctica pedagógica

ENFOQUE MIMETIZADO HOY EN ALGUNAS PROPUESTAS NEOLIBERALES

Sin embargo en el campo de estudios sobre el currículo, también desde sus comienzos ha habido unas tradiciones humanistas y críticas, interpretativas, iniciando con el mismo John Dewey. Es decir, que en el campo anglosajón de los estudios sobre el currículo hay dos grandes grupos de tradiciones: uno racionalista, científico o científicista (Darling-Hammond 1992:41), otro que agrupa tradiciones humanistas (estudios históricos, teorías críticas, análisis literarios, exámenes filosóficos, investigaciones hermenéuticas, narrativas, autobiográficas, políticas, económicas, artísticas o interpretativas) (Lincoln 1992:79).

Las reacciones críticas a las visiones racionalistas e instrumentales del currículo y la enseñanza se sitúan en las prácticas y en la vida cotidiana escolar. Se cuestionan los grandes planes y diseños curriculares nacionales y se indaga por los currículos reales y ocultos (Dreeben y Jackson 1968). Algunos pretenden describir y explicar los fenómenos curriculares tal y como éstos se dan en las escuelas (D. F. Walker, finales 70 y comienzos 80).

Otras reacciones, también posicionadas desde la práctica, van a plantear un currículo más deliberativo, más centrado en el maestro, en su capacidad profesional para tomar decisiones y negociar en el aula en situaciones concretas. Para Schwab "las teorías del currículum y de la enseñanza y el aprendizaje no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones sobre qué y cómo enseñar surgen en las situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos de tiempo, lugar, personas y circunstancias" (1978a:322, citado por Contreras 1990:197). El currículo es un problema práctico que si bien usa teorías, no es fiel a ellas, sino que las usa de forma interesada.

Stenhouse va a conservar el enfoque práctico de Schwab pero lo va a dotar de un sentido investigativo. El currículo debe centrarse en la distancia que media entre las intenciones y la realidad y por eso es esencialmente problemático, hipotético. "Lo que se experimenta no son sólo los procedimientos (como hacía el enfoque tecnológico (...)), sino también las ideas que las guían, así como la consistencia lógica y ética de la traducción de las ideas en principios de actuación (Elliot 1983b:108-109)" (Contreras 1990:201). "Los fines no son productos cuantificables de un proceso educativo, sino cualidades realizadas en, y constituidas por el proceso mismo. Las concepciones de los fines educativos se refieren a ideales, valores y principios que se realizan *en* el modo en que los profesores ponen en contacto a los alumnos con el contenido de la educación y no a los resultados extrínsecos del proceso. Los fines educativos constituyen criterios intrínsecos para juzgar lo que cuenta como un proceso educativo de valor" (Elliot 1983b:109). El sentido educativo del currículo es doble: hacia los estudiantes y hacia los profesores, puesto que son medios a través de los cuales los profesores desarrollan sus propias ideas y aprenden a trasladarlas a la práctica.

Estos enfoques prácticos y de proceso van a vincularse a grandes proyectos de reforma curricular ante la pérdida de credibilidad de los modelos de planeación racionalista y lineal. La carrera tecnológica armamentista y por la conquista del espacio (el viaje del Sputnik en 1957) va a cuestionar los modelos educativos vigentes y en varios países, con el apoyo de la empresa privada, van a implementarse proyectos innovadores ambiciosos de tipo interdisciplinario (ciencia integrada, por ejemplo) aunque finalmente se disolvieron al disminuir la financiación de la empresa privada, cayeron de nuevo en la racionalidad instrumental y en el diseño curricular de arriba hacia abajo.

Paralelamente a las propuestas interdisciplinarias y de ciencia integrada el auge del constructivismo piagetiano y de la psicología cognitiva va a motivar el surgimiento de una serie de propuestas de reforma curricular centradas en las capacidades y habilidades cognitivas, sociales o en las actitudes de los estudiantes, la mayoría de las cuales han terminado siendo implementadas desde enfoques técnicos: entrenamientos, enriquecimientos cognitivos, sociales o emocionales, talleres de dilemas morales...

Todas estas tendencias propias de los años 70 y 80 van a tener un impacto en el panorama educativo colombiano, en especial por su afinidad con la recuperación del maestro como profesional propuesta por el Movimiento Pedagógico (1982) y por su incorporación en la reforma educativa que fundó la nueva Ley de Educación (1994).

1960-1975

Enfoque práctico y de proceso



Robert Dreeben y Philip Jackson
Curriculum oculto (1968)

Joseph Schwab (U. Chicago)

The practical: a language for the curriculum (1969)

Centrado en la práctica, racionalidad deliberativa

Biological Sciences Curriculum Study

Lawrence Stenhouse (UK)

Investigación y desarrollo del currículo (1975)

Conjunto de procedimientos hipotéticos a desarrollar
Investigación práctica, juicio reflexivo (IA)

Proceso

Desarrollo profesional
Humanities Curriculum Project

Elliot (UK)

Enfoque interpretativo. Profesor como agente de cambio

- a) Revisión del currículo basado en disciplinas (interdisciplinariedad e integración),
Reforma curricular para elevar el nivel académico en ciencias básicas y lenguaje

Grandes proyectos interdisciplinarios (Proyectos de ciencia integrada, ampliados luego a ciencias sociales, ciencias aplicadas y medio ambiente; EEUU, Canadá, Australia y Reino Unido): su implementación...

- b) Reconstrucción de currículo en torno a las capacidades y habilidades cognitivas de los estudiantes
(psicología y constructivismo),

c) Desarrollo de actitudes democráticas, convivencia y ciudadanía (desde los 80, Kohlberg; ya desde los 50 en EEUU). En Europa áreas transversales (*cross-curricular areas*). Muchos proyectos en b y c también terminan siendo técnicos: entrenamientos y enriquecimientos cognitivos, sociales y emocionales.

AFINIDAD CON EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO (1982)

E IMPACTO EN LA ACTUAL REFORMA CURRICULAR COLOMBIANA (1994/1998)

Si bien los enfoques anteriores apuntan a la emancipación del individuo (cambio psicológico y cognitivo) y a la mejora de la vida escolar, en su propuesta hay ausencia de crítica o perspectiva social, de análisis de las condiciones sociales e históricas en que se produce la práctica curricular. El hiato entre intenciones y realidad “puede ser algo más que un problema profesional o académico, puede ser un problema político” (Contreras 204, Whitty 1981) y esto es lo que van a cuestionar las teorías críticas, reconceptualistas y postestructuralistas (Foucault, Cherryholmes). Se critican las prácticas curriculares imperantes en las escuelas y las tendencias teóricas que sustentan y construyen esos currículos. Se enfatiza el valor de la experiencia total, el análisis del impacto del currículo en la vida global de los individuos, en lo social y político. No les interesa mejorar la enseñanza ni provocar pequeños cambios sino realizar una labor deconstructiva (Derrida) sobre los contenidos que se enseñan y la perspectiva ideológica desde la que se enseñan. La investigación se redimensiona como un acto político e intelectual (Apple, Giroux, W. Pinar). Apunta a realizar una crítica destructiva de las aspiraciones racionalistas y eficientistas mostrando cómo detrás de las teorías y enfoques que pretenden orientar y regular las prácticas de los docentes lo que hay no es la fuerza de la verdad o la racionalidad, sino el ejercicio y los efectos del poder. Estos autores proponen la asunción de una posición pragmática crítica orientada a la toma de conciencia de las consecuencias de nuestras convicciones y acciones, y a aceptar la responsabilidad de configurar el mundo en que vivimos. Por ello se privilegian los procesos participativos y de negociación al interior del aula, la no competitividad, el reconocimiento a la diversidad, el ecologismo y la visión estética. En Colombia estos enfoques han tenido también afinidad con el Movimiento Pedagógico (1982) y con las denominadas “educación popular” (1970/1980) y “etnoeducación” (1980).

1975-1990

Reconceptualización y teoría crítica

Carr y Kemmis (Australia)

Reconceptualización
(teoría del currículo)

Aproximación

discursos pedagógicos y curriculares

Teoría socio-crítica (crítica social y política)

70: enfoque político de la educación de adultos (Freire)
reproducción (Bourdieu, Bernstein)

80: emancipación (Giroux, Apple, Popkewitz)

pragmatismo crítico (Cherryholmes)

90: autoocrítica: micropolítica, prácticas discursivas, diferencia, multiculturalidad

Currículo como acción social liberadora, dialogicidad, comunidades de aprendizaje

Labor deconstructiva (Foucault, Derrida), currículo como texto discursivo (posmodernidad)

Riesgo desconexión con la práctica pedagógica, por un lado, y de criticismo y sobreideologización por el otro
Algunos principios: enfoque procesual, participación de todos los actores, discurso en clase compartido, emergente no competitivo, dialogicidad, pluralidad, polifonía

currículum diferencial para cada grupo cultural

reafirmación de lo femenino, ecologismo, visión estética

AFINIDAD CON EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO (1982),
LA EDUCACIÓN POPULAR (1970/1980) Y CON LA ETNOEDUCACIÓN (1980)
Nueva sociología de la educación

Pluralidad de perspectivas, espacio conjunto de reflexión y acción; profesionalidad del profesorado

3.1.9. Escuela, disciplinas y saberes

A pesar de algunas posiciones críticas o alternativas, casi siempre casos aislados, la inmensa mayoría de las escuelas del mundo occidental, desde que se asumieron como escuelas laicas, seculares, son escuelas centradas en los saberes académicos propios de las disciplinas. La estructura de las disciplinas es la estructura que organiza el currículo, los horarios, la secuencia, la integración, la evaluación... El saber disciplinar es el saber "válido" en la escuela, filtrado -desvirtuado, reconstruido, recontextualizado o adaptado- por el saber del maestro. La lógica disciplinar rige la selección de los contenidos escolares, la inclusión de unas materias y no de otras (medicina, derecho, economía, antropología, psicología, sociología...), la selección posterior de contenidos dentro de cada disciplina. El concepto de área, que en principio intenta superar la fragmentación disciplinar, no logra romper la determinación impuesta por las disciplinas, configurándose al final las áreas en torno a unas disciplinas dominantes (sociales: historia y geografía; naturales: biología, física y química). En secundaria, especialmente, los profesores han sido formados en el manejo de saberes disciplinares. Los grupos de estudiantes se organizan por edades y grados y su promoción depende del manejo de dichos saberes. Todos deben saber las mismas cosas. La planeación y el diseño de los materiales está a cargo de los profesores -en la parte didáctica- y especialistas de las disciplinas -en los "contenidos" o saberes a enseñar-. El control académico está en manos de los adultos.

Lemke (1981:11) denomina a este tipo de modelo de escuela "centrada en un enfoque de contenido" y lo caracteriza por el libro de texto organizado, la capacitación de profesores hacia los contenidos, la organización de la escuela "como una serie de pasos progresivos hacia arriba para llegar al 'dominio' de un cierto cuerpo de contenido" y la separación entre el dominio del contenido y su aplicación práctica.

Sin embargo, para el caso de Colombia y buena parte de los países latinoamericanos, y en especial en la primaria, los maestros no han sido formados disciplinariamente en un saber, es decir, en forma sistemática, lo cual hace pensar que este modelo de tipo académico no resulta finalmente tan académico como aparece en el papel, a pesar de los libros de texto, los planes de estudio, los parceladores, las clases estrictamente disciplinares y todo lo demás. Es decir, que aunque hablamos de "la escuela", en realidad lo que existen son "escuelas", e incluso -como dice Elsie Rockwell 1992:45- distintas "formas particulares de ser maestro y de asumir el trabajo docente".

Pero, también a pesar de que el modelo académico no es tan académico como se piensa en nuestro contexto, hay que reconocer su omnipresencia o que, en el mejor de los casos, la escuela excluye, niega las lógicas de los estudiantes, no reconoce las diferencias y, por lo tanto las agranda. Este tipo de escuela acoge las presiones de la

sociedad y del Estado para "unificar" -o mejor uniformar- a los jóvenes, bajo el sofisma de la "equidad": una equidad falsa pues no parte del reconocimiento de las diferencias sociales y culturales de los estudiantes (Bourdieu, Passeron, Giroux, McLaren...).

Desde finales del s. XIX se han desatado numerosas reacciones frente a este tipo de escuela centrada en los saberes disciplinarios. Algunas de ellas surgieron desde la psicología, otras desde las mismas prácticas escolares, otras desde la sociología y la política.

En especial el movimiento Escuela Nueva y las pedagogías "activas" han puesto en el centro al niño, y han privilegiado sus intereses como organizadores del currículo por encima de los saberes académicos, y la estructura mental y su desarrollo genético sobre la estructura de las disciplinas. Heredero de esta tradición es el pensamiento pedagógico de Piaget y el constructivismo en sus versiones "escolares", así como algunas escuelas alternativas radicales tipo Summerhill. Los psicólogos y epistemólogos son los llamados a regir a los destinos de la escuela, pues son ellos los que pueden sondear los intereses de los niños y sus etapas de desarrollo mental, afectivo, social y motor. Dentro de este movimiento, marcados por el pragmatismo y reforzados por la psicología de la Gestalt, surgieron distintos métodos globalizados como los centros de interés de Decroly o el método de proyectos de Kilpatrick.

Otras reacciones han provenido del conductismo y el positivismo, preocupados por la eficiencia y la eficacia de la escuela. Se privilegian los procedimientos por encima de los saberes académicos. La escuela ya no está en manos de los especialistas de las disciplinas sino en manos de los diseñadores de currículo y de enseñanza programada, administradores y tecnócratas. Esta es la racionalidad que impulsó los primeros estudios sistemáticos sobre el currículo.

También desde una perspectiva social y cultural se han intentado propuestas alternativas a una escuela centrada en los saberes académicos disciplinares. Aquí encontramos desde posiciones socialistas y colectivistas radicales tipo Makarenko y Milani, hasta versiones ecologistas y sociales moderadas, pasando por la pedagogía institucional (fuertemente tocada por el psicoanálisis). La comunidad y el medio social pasan a ser el centro del proceso, y de un proceso educativo autogestionario. Este sería el caso del modelo pedagógico implementado desde la etnoeducación o desde los colegios Benposta en sus inicios.

Sin embargo, a pesar de la crisis de la ciencia clásica y del desencanto del cientificismo y el positivismo (Federici, Mockus... -siguiendo la crítica de la Escuela de Frankfurt-, Escuela de Palo Alto, paradigmas de la complejidad y el caos...), el enfoque disciplinar ha sido recientemente reconsiderado como un enfoque que tiene

mucho que aportar a la educación si es abordado en profundidad, es decir, entendiendo las disciplinas no sólo como un acumulado de conocimientos, sino caracterizándolas, como mencionamos anteriormente, "por el tipo de problemas de la realidad que aborda, por los procedimientos conceptuales y operativos que emplea para decodificarlos, por las soluciones que plantea, por los modelos teóricos y conceptualizaciones que genera" (Zabalza 1987:140).

Frente a las posiciones constructivistas de corte piagetiano, a la metacognición, a los críticos de los saberes disciplinares, a los estructuralismos y formalismos, se plantea que

"Las capacidades no se desarrollan en el vacío sino por las actividades que el alumno realiza en situaciones sociales -trabajo, estudio, juego-. Por todo ello, en su definición pueden intervenir contenidos culturales y/o actividades cuyo dominio se reconoce como socialmente necesario. En cualquier caso, el ejercicio de dichas capacidades implica el dominio de determinados saberes por parte del alumno y su concreción en contextos relacionales y sociales relevantes para su educación" (Mauri 1990:32).

La ciencia, los saberes disciplinares, además, son parte sustancial de la cultura contemporánea; se han convertido incluso, como señaló Habermas, en una "ideología".

Cada disciplina opera y trata de entender la realidad de una forma selectiva y parcial, es decir haciendo "una" lectura de ella. "Un conjunto convergente de lecturas sobre la misma realidad mejorará sin duda nuestro conocimiento de ella" (idem), aunque se puede caer en el riesgo de la interdisciplinariedad superficial improductiva, cuando no se hace desde la profundidad de cada una de las disciplinas. Es decir, que un estudio realmente inter-disciplinario exige la disciplinariedad. No estamos hablando aquí de currículo integrado, ni de globalización, ni de centros de interés, sino propiamente de interdisciplinariedad, interdisciplinariedad que se construye desde una aplicación consciente de metodologías y lenguajes de más de una disciplina a un problema o tópico (Jacobs 1989:8).

Desde los años 60, como vimos anteriormente y motivado por la carrera espacial y por la reconceptualización de la ciencia (Kuhn), se ha venido produciendo un movimiento, una segunda ola crítica al enfoque disciplinar pero que no se opone radicalmente a las disciplinas. Son experiencias y planteamientos curriculares de carácter interdisciplinario que se asocian con propuestas innovadoras y alternativas en el campo educativo, propuestas que surgen como respuesta al crecimiento exponencial del conocimiento, a la fragmentación de los horarios escolares, a la falta de relevancia de los saberes escolares, y como reacción de la sociedad frente a la

fragmentación del conocimiento y la hiperespecialización. Recientemente se vinculan al paradigma de la complejidad (Morin).

Si bien el objeto de estudio para los estudiantes es el conocimiento y la intervención en la realidad, una realidad que se reconoce como compleja, no tanto las disciplinas *per se*, los saberes y tradiciones disciplinares son -si no los únicos- los instrumentos privilegiados para comprender dicha realidad compleja. En ese sentido, a la escuela le compete “enseñar a establecer el máximo de relaciones interdisciplinares, de manera que la misma interdisciplinariedad sea un contenido de aprendizaje” (Zabala 1999:58). “En este momento es imprescindible que en la escuela no se enseñe únicamente el conocimiento aislado de los contenidos de cada una de las disciplinas sino que, además, se enseñe a relacionar los contenidos de las diferentes disciplinas, o sea , a actuar desde modelos interdisciplinares” (idem. 60).

A finales de los años 60 se consolidaron experiencias significativas en este sentido. El proyecto HUMANITIES CURRICULUM PROJECT fue promovido en el Reino Unido por el Schools Council y la fundación Nuffield (1967-1977) bajo la dirección de Lawrence Stenhouse. Estaba dirigido a estudiantes de secundaria. Se centró en el ámbito de las humanidades con el objeto de ayudar a alumnos y alumnas a comprender las situaciones sociales, las acciones humanas y las cuestiones de valor controvertidas que les son consustanciales. Para el proyecto se eligieron temas como la guerra, la educación, la familia, la pobreza, las relaciones raciales, la vida de ciudad, la ley y el orden, las relaciones entre los sexos, etc. En este proyecto los profesores dejan de ser aplicadores pasivos de simples recetas para incorporarse como miembros de equipos de trabajo curricular, en planos de igualdad con los especialistas con quienes compartían el compromiso de transformación escolar (Torres 1996).

El Movimiento de Cooperazione Educativa (MCE) de Italia, que había surgido en 1957 como una propuesta pedagógica cooperativa siguiendo a Freinet, en los años 60 se orienta hacia propuestas más académicas de tipo interdisciplinar. «La inteligencia - se afirmaba- no es un instrumento para descubrir la «Verdad», sino que es la capacidad del ser humano de poner orden en sus percepciones con el objetivo de superarse (...) En la escuela, en cambio, la tarea consistiría en crear las condiciones necesarias para que los niños desarrollen experiencias y conceptualizaciones, en el contexto de modelos culturales de la ciencia adulta, con el doble objetivo de contrastar los modelos habituales con los científicos y de prepararse para su uso consciente; y, quizá, además, para un control de los productos de la ciencia.» (ALFIERI, Fiorenzo *Il mestiere di maestro (10 anni nella scuola e nel MCE)*, Emme Ed., Milán, 1974, pág. 211-212.) Esta valoración conducía a transformar la didáctica de la historia en ciencia del hombre e, incluso, en actividad de búsqueda de relaciones significativas. De este modo, se desarrolló la exigencia de superación del libro de texto y de las monografías en las que todo está elaborado, eliminando para el

muchacho la posibilidad de generar un planteamiento problemático, de investigación" (Finaldo Rizzi en *Cuadernos de pedagogía* 112 1984). Desarrollaron una propuesta metodológica que seguía la secuencia del "método científico": problema, hipótesis, validación, con el nombre "Investigación del Medio".

Man: A Course of Study (MACOS) fue un proyecto curricular dirigido por Jerome Bruner (1969) en Massachusetts (1963-1975), que centró su atención en la condición humana y su potencial. El colectivo de niñas, niños y docentes exploró las raíces del comportamiento social humano, a través del estudio de grupos seleccionados de especies animales y de un examen intensivo de las sociedades humanas remotas (Torres 1996). Asumió tres ámbitos problemáticos: "Qué es propiamente humano en las personas", "cómo emprendimos este camino", y "cómo podemos llegar a incrementar su humanidad". Se analizaron cinco campos: La fabricación y la utilización de instrumentos, el lenguaje, la organización social, una etapa infantil prolongada, los impulsos de los humanos para buscar explicaciones a los sucesos (Zabala 1999:134).

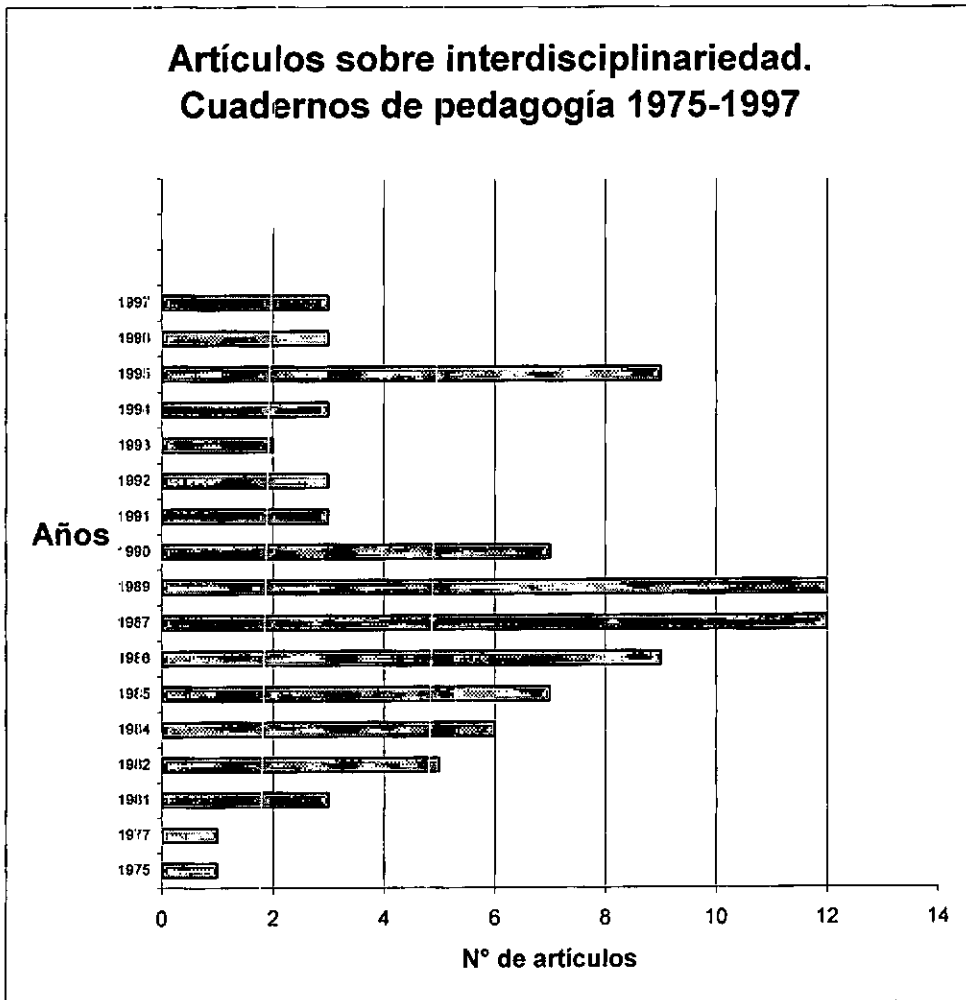
Otros grandes proyectos en esta época fueron el Ford Teaching Project (1974) y el TIQL (Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning), a cargo de Elliott (1985). El Biological Sciences Curriculum Study, asesorado por Schwab. Los Proyectos de Ciencia Integrada (Blum 1980, Showalter 1975), para hacer más atractiva y significativa la ciencia a los estudiantes. Enfatizaban el núcleo epistemológico común a las ciencias y establecían conexiones con ciencias sociales, humanidades, agricultura o medio ambiente (Escudero 1999:136). Sin embargo, como lo señalamos anteriormente, estas experiencias cayeron de nuevo en el enfoque tecnológico, pues se basaban en unos expertos que diseñaban y realizaban unas aplicaciones piloto; se suponía que publicando y diseminando los materiales se expandirían las experiencias. Se pensaba que la calidad de guías y materiales compensaría la falta de formación de los docentes (ídem).

Hubo también en esta época otros proyectos influenciados por la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y de propuestas cognitivas (psicología cognitiva) hacia el entrenamiento y enriquecimiento cognitivo o socioemocional, ligado a las "cross-curricular areas" o temas transversales, centrados no en las disciplinas sino en los valores (Escudero 1999:136 y ss).

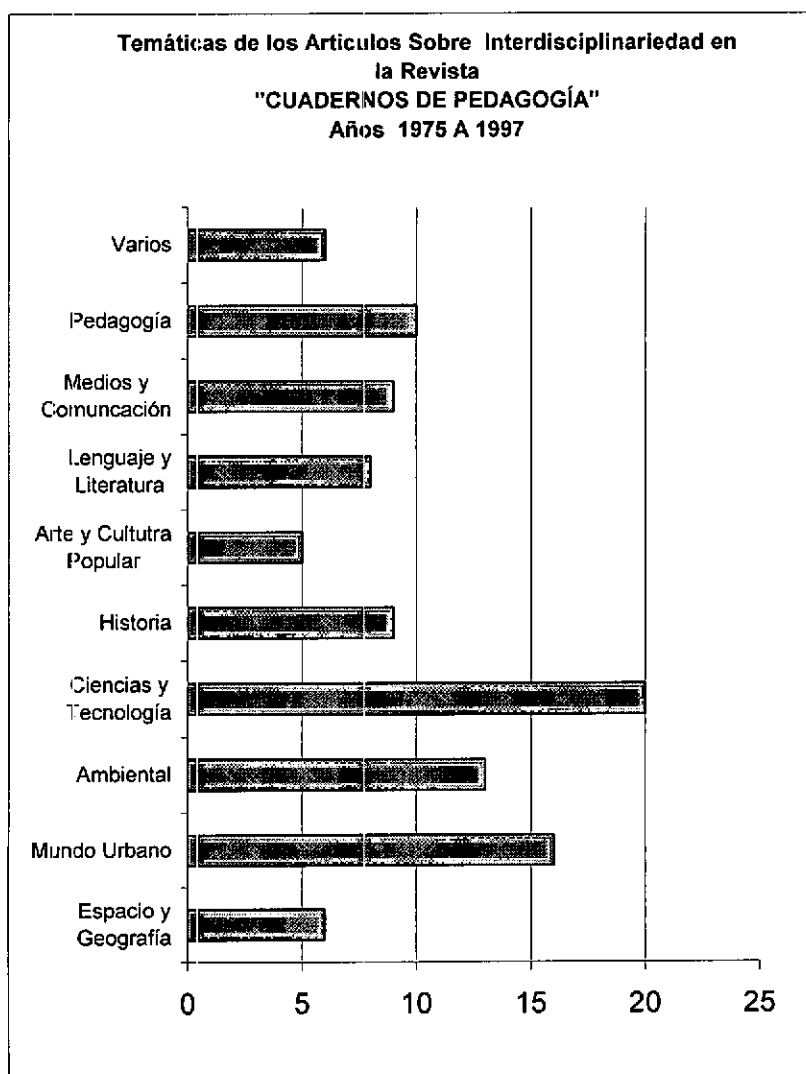
A finales de los años 80, y ante la evidencia de la complejidad de abordar programas realmente interdisciplinarios, se asume una posición menos optimista frente al tema. No se niega su potencialidad, pero se limitan las situaciones y condiciones en las que un abordaje de este tipo pueda ser pertinente (Jacobs 1989). No obstante siguen realizándose algunas experiencias, aunque menos pretenciosas: Currículo de estudios medioambientales y matemáticas (Kurt Kreit, 1995, *National Science Foundation*): proporcionar "instrumentos intelectuales" para entender los problemas

medioambientales (ej. Escala y cambio medioambiental; ciclos de energía y entropía). Aprender a vivir (Fernando Lucini, 1995, valores, actitudes, temas transversales y áreas curriculares).

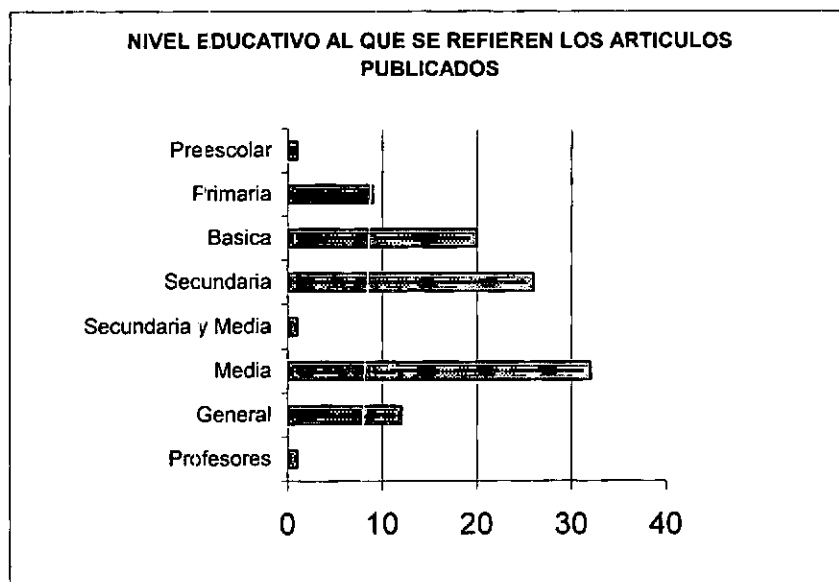
La revista española *Cuadernos de Pedagogía*, fundada en 1975, edita 10 números al año. Por su continuidad, y por recoger no sólo artículos de teóricos o profesores universitarios, sino por dar cabida a experiencias de aula y de grupos de maestros, nos pareció un excelente medio para explorar el impacto y la vigencia de estas propuestas de tipo interdisciplinario en un país que, aunque distante, se aproxima un poco más al panorama educativo colombiano que países como Inglaterra o EE.UU. En la gráfica siguiente podemos apreciar cómo la temática interdisciplinaria en el contexto educativo español emerge en 1981 y se mantuvo con una abundante producción en toda la década. En la siguiente década el nivel de producción bajo notablemente pero se mantuvo la temática en forma significativa. En el período analizado se publicaron un total de 86 artículos.



Las temáticas en torno a las que giraron los artículos (ver gráfica siguiente) muestran una predominancia de aquellos relacionados con las ciencias, probablemente fruto de la difusión de los proyectos de ciencia integrada en los EE.UU. y en el Reino Unido. Los temas que tocan lo urbano como consumo, arquitectura, transporte, servicios públicos, etc. tuvieron también un peso significativo, seguidos muy de cerca por el tema ambiental.



Si nos fijamos ahora en el nivel educativo al que se refieren los artículos y experiencias reseñadas en estos años en la revista Cuadernos de Pedagogía vemos cómo el peso mayor está en la Media y en la Secundaria. Tal como veíamos en la literatura anglosajona el nicho más adecuado para los trabajos interdisciplinarios en la escuela está en los grados superiores de educación básica y en el media.



También indagamos por el tipo de áreas y asignaturas que se buscaban relacionar con los trabajos o propuestas interdisciplinarias reseñadas en la revista. La inmensa mayoría, como es obvio, logran relacionar más de tres áreas. En los otros casos (tres o menos de tres áreas), sociales (geografía, historia, antropología, sociales y filosofía), ciencias y lenguaje son las áreas que más logran conectar a las otras.

RELACIÓN ENTRE ÁREAS EN LOS ARTÍCULOS

Área	N°
antropología y pedagogía	1
arte y ed.física	1
Artes	1
Ciencias	2
ciencias e informática	1
ciencias e inglés	1
ciencias y matemáticas	1
ciencias y tecnología	1
ciencias, filosofía y matemáticas	1
ed. física	1
ética	1
geografía	1
geografía y latín	1
historia e idiomas	1
historia e informática	1
historia local	1
historia y lenguaje	2
lengua y artes	1
lenguaje	3
lenguaje y artes	2

lenguaje y ciencias	1
lenguaje y ética	1
lenguaje y matemáticas	1
matemáticas, física, literatura y filosofía	1
sociales	1
sociales y lengua	2
sociales, idiomas y filosofía	1
sociales, lengua y ética	1
varias	67

Llama también la atención en los artículos consultados el hecho de que están escritos en su mayoría por 2 o 3 personas y un buen número de ellos estén a cargo de colectivos o grupos consolidados de trabajo. Esta constatación refuerza también la relación entre interdisciplinariedad y trabajo en equipo que hemos mencionado reiteradamente.

El panorama colombiano, por el contrario, resulta un poco desconcertante. Si tomamos una revista que podría considerarse como equivalente a *Cuadernos de Pedagogía, Educación y Cultura*, editada por la FECODE, revista que también incluye experiencias y artículos escritos por maestros y académicos y que se ha mantenido constante desde 1984 hasta hoy, los resultados de la búsqueda sobre interdisciplinariedad son prácticamente nulos. Si miramos el tema del currículo, el balance es el siguiente:

ARTÍCULOS APARECIDOS EN LA REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA. NÚMEROS 1 A 49

TÍTULO	AÑO	AUTOR	Nº pág.	No.
REFORMA CURRICULAR: CIENTIFISMO Y TAYLORISMO	1984	CARLOS HERNANDEZ	8	2
LA REFORMA CURRICULAR Y EL MAGISTERIO	1985	CARLOS FEDERICI	24	4
PUNTUALIZACIONES A LA REFORMA CURRICULAR	1985	ANTANAS MOCKUS/ CARLOS FEDERICI	5	4
CONVERSACION INFORMAL SOBRE LA REFORMA CURRICULAR	1985	CARLOS VASCO	8	4
PLANES DE ESTUDIO, ESTADO Y LIBERTAD DE CATEDRA	1986	JOSE OCAMPO	2	10
CONOCIMIENTO Y COMUNICACIÓN EN LAS CIENCIAS DE LA ESCUELA	1986	VARIOS AUTORES	8	8
EL MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADO	1986		4	7
LOS MODELOS PEDAGÓGICOS 1	1986	MARIO DIAZ	4	7
LOS MODELOS PEDAGÓGICOS 2	1986	MARIO DIAZ	5	8
TESIS SOBRE EL CURRÍCULO Y LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS	1987	ARNOLDO ARISTIZABAL	7	11

EL CURRÍCULO OCULTO, DEMOCRACIA Y FORMACION MORAL EN LA ESCUELA	1988	JAVIER SAENZ	7	16
PEDAGOGIA, ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y MODELO CURRICULAR	1989	VARIOS AUTORES	7	7
HACIA UNA ALTERNATIVA CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS	1989	DINO SEGURA	8	19
EL CURRÍCULO, UNA CONSTRUCCION PERMANENTE	1993	DANIEL HERNANDEZ	6	30
DISEÑO Y EVALUACION CURRICULAR	1993	NELSON LOPEZ	10	30
ENFOQUES CURRICULARES PARA EL SIGLO XXI	1993	RAFAEL RODRIGUEZ	11	30
CURRÍCULO, PEDAGOGIA Y CALIDAD DE LA EDUCACION	1993	CARLOS VASCO	9	30
UNA MIRADA DESDE LOS PROCESOS CURRICULARES	1998	MAURICIO PEREZ	9	43

A pesar de que los artículos son poco numerosos, dan cuenta de algunos de los debates sobre el tema en el país. Pero antes de entrar a comentarlos se hace necesaria una mínima contextualización.

En el medio no anglosajón, es decir el latino y germano (la tradición pedagógica alemana, francesa, portuguesa, española y latinoamericana) el discurso y la reflexión sobre la educación se ha movido en el campo de la "pedagogía" y la "didáctica" por lo menos desde la época del fundador de la disciplina (s. XVII, Comenio). Simplificando al máximo, la pedagogía se refiere al saber (científico para unos, disciplinar para otros, ni uno ni lo otro para algunos) sobre la educación; la didáctica, el saber sobre la enseñanza, ha sido confinada a la pregunta por lo instrumental, por los cómo hacer, por los métodos. En el medio anglosajón la palabra "didáctica" tiene una connotación claramente negativa, despectiva, excesivamente instrumental. Pedagogía y didáctica se subsumen en buena parte en el término "currículo". Sin embargo, la hegemonía mundial de lo anglosajón, ha llevado a la expansión de la tradición curricular traslapando e imponiéndose a los términos latinos, en especial a la didáctica. La pedagogía, no obstante, ha soportado la andanada del currículo e incluso está siendo incorporada dignamente en el mundo anglosajón, sobre todo recuperada -desde Freire- para la pedagogía crítica anglosajona y para la sociología de la educación inglesa (Bernstein). En estos momentos hay un interesante proceso de aproximación y de reconocimiento mutuo de estas tradiciones pero donde la didáctica lleva todas las de perder.

En Colombia el discurso sobre el currículo, ausente hasta los años 70, ha sido un discurso impuesto desde la ley, legitimándose oficialmente desde la Renovación

Curricular (1975), se reconfirmó con la Ley 115 y con los decretos reglamentarios. Se ha pasado de actividades estructuradas y planificadas, a considerarlo procesualmente (1990), a considerarlo todo (Ley 115, 1994), disolviéndose -lógicamente- o identificándose con los lineamientos.

En ese contexto, es de esperar que en Colombia no haya una tradición de producción académica sobre el currículo, como tampoco lo ha habido en España, Francia o Alemania. La teoría del currículo no se estudiaba sistemáticamente en las facultades de educación. Como el currículo ingresa al país de mano de una reforma auspiciada desde la banca internacional y desde una perspectiva instrumental y racionalista (Gagné, Bloom, conductismo), el concepto de currículo se asocia indisolublemente con dicha perspectiva, ignorando las tradiciones humanista, hermenéutica o crítica del currículo. Todavía hoy para algunos autores que salieron al debate en los años 80 currículo es sinónimo de "tecnología educativa".

Los artículos que aparecen en la revista Educación y Cultura se sitúan en ese momento. Los primeros artículos escritos por diferentes autores del llamado grupo Federici de la Universidad Nacional de Colombia (Mockus, Hernández, Federici) se concentran en un debate contra la tecnología educativa y las visiones instrumentales del currículo bajo el lema "la crítica al cientificismo en la educación", basándose en los planteamientos de la racionalidad comunicativa de Habermas.

En el otro lado del debate, pero sin identificarse con la tecnología educativa, el jesuita matemático Carlos Vasco, autor en buena parte de la reforma y formado en Harvard y en la tradición anglosajona de la educación, aboga más bien por una perspectiva muy próxima a la Teoría de sistemas.

Otro autor que aparece en el panorama de la revista es el profesor Mario Díaz de la Universidad del Valle, sociólogo formado en Londres al lado de Basil Bernstein asume una posición bastante lejana a los debates nacionales pensando lo educativo como un dispositivo para la producción, reproducción o transformación de la cultura.⁷

Otros autores que aparecen en la revista pero no hablando de currículo sino de pedagogía son el grupo de Alberto Martínez, Olga Lucía Zuluaga, Humberto Quiceno... Asumen una posición de rechazo frontal frente al currículo desde la

⁷ Bernstein ha ejercido una notable influencia a nivel internacional. Para él la pedagogía sería "el conocimiento formal educacional se realiza a través de tres sistemas de mensajes: currículo, la pedagogía, y la evaluación. El currículo define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como la transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como la realización válida de ese conocimiento por parte de a quién se enseña" (citado en Hamilton 1999:11).

historia de la pedagogía, desde los clásicos alemanes y desde la arqueología de Foucault, pensando la pedagogía como discurso y la enseñanza como acontecimiento.

La situación actual consideramos que es irreversible: la perspectiva curricular se ha ido imponiendo a nivel mundial en los medios académicos y en las políticas educativas. En el 2000 se celebraron por lo menos dos eventos internacionales sobre currículo en Colombia y el tema empieza a ser asumido por las facultades de educación. En Brasil, por ejemplo, como mostró en su ponencia el profesor Flavio Moreira, el un campo académico claramente consolidado. Lo importante es, como se está haciendo en ese país, incorporar ese conocimiento y esa producción teórica sobre la escuela desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Hoy aquí estamos. Suspendidos, como dirían Weber y Geertz, en esta red de significados que nosotros mismos –educadores, investigadores y políticos- hemos construido durante generaciones, soportando las tensiones entre prácticas, discursos y poderes. Los modelos de planeación racional están más vivos que nunca bajo los discursos de modernización, racionalización, productividad, competitividad y eficiencia. Los enfoques procesuales y centrados en el desarrollo profesional de los docentes están ganando cada vez mayor audiencia y están siendo legitimados con las recientes reformas curriculares, y voces críticas se siguen oyendo por encima de la estigmatización y los disparos. La tradición de pensamiento curricular anglosajona mira con interés a la tradición de pensamiento pedagógico europea y también a la tradición crítica latinoamericana como la de Freire, y viceversa. Algunos maestros se acercan a las universidades buscando apoyo, interlocución, reconocimiento o legitimidad académica o social para sus propuestas. Algunos profesores universitarios buscamos lo mismo en las escuelas.

3.2. ESTADO DEL ARTE EDUCACIÓN AMBIENTAL

El texto que se presenta a continuación fue concebido, elaborado y discutido por el colectivo de profesores de Red, conformado por los profesores Martha Orozco de Amezquita coordinadora Emira Garcés de Granada y Jorge E. Cogua (Departamento de Biología), Oscar Soto (Departamento de Estadística), José Muñoz y Dagoberto Cáceres (Departamento de Química) Luz Maria Villegas (Programa RED), y Olga Lucia Pardo (CED Buenavista), que se ha autodenominado KIWE como una forma de resaltar este vocablo indígena Paez que significa la "tierra, el hombre y la naturaleza que lo rodea y de la cual hace parte, naturaleza que a la vez es madre y origen del hombre".

Considerando que el ser humano, en diferentes sitios y momentos se ha preocupado por el ambiente, el documento presenta en primer lugar las diferentes visiones y conceptualizaciones sobre ambiente, problemática ambiental, crisis ambiental que se encuentran en los diferentes escritos consultados.

El documento se centra en la presentación de los aspectos relacionados con la interdisciplinariedad y el currículo en su relación con la educación ambiental, para finalmente hacer referencia a las políticas que sobre esta última se han planteado, tanto a nivel internacional como especialmente en el contexto nacional.

VISION GLOBAL DE LO AMBIENTAL

Las visiones que el hombre tiene de la naturaleza son diversas, dependen de la época, las tradiciones y costumbres de los pueblos y de sus necesidades específicas. En general, el hombre aprovecha la naturaleza como una despensa de recursos y las manifestaciones culturales que le dan identidad a un pueblo van a depender de los recursos que ella provea.

En una primera mirada, de los textos consultados se presenta un acercamiento a diferentes corrientes culturales de carácter filosófico- religioso que dejan entrever posiciones diversas sobre el medio ambiente, tales como las que expone el programa de las Naciones Unidas para el medio ambiente, PNUMA (1991), donde destaca que para la cultura **Hindú**, la visión se fundamenta en dos objetivos principales: empatía y compasión para todos los seres vivos y sentido de armonía con el medio ambiente, en el **budismo** los valores morales se fundamentan en preceptos como el respeto por la vida y la propiedad y el rechazo de estilos de vida hedonísticos y la noción de verdad, en tanto que el **Budismo Zen** posee una actitud estética hacia el medio ambiente y hacia la naturaleza y sirve como poderoso incentivo humano para su conservación.

Por su parte el **Taoísmo** enfatiza sobre la armonía perfecta entre la humanidad y la naturaleza y el **Confucionismo** se apoya en una ética ambiental antropocéntrica para la cual la destrucción ambiental viola las virtudes confucianas de respeto por los demás, justicia, sabiduría y compromiso. En la corriente **Judeo - Cristiana** se tiene en cuenta la relación Dios-Hombre-Naturaleza y la **Filosofía Griega**, se encuentra mas orientada a ver los problemas medio ambientales que a contribuir a una ética ambiental universal.

Para el **Islamismo**, el hombre se constituye en el centro moral de la creación siendo el objetivo de la misma. La relación del hombre con la naturaleza debe ser de gestión y no de tiranía. Apoya una ética ambiental biocéntrica de tipo administrativo y una ética ambiental antropocéntrica indirecta.

Para los pueblos indígenas Americanos las representaciones son diferentes a las enunciadas por otros: así en la **Cultura Pielroja**, para el hombre blanco una porción de la tierra es lo mismo que otra porque él es un extraño que viene en la noche y toma de la tierra lo que necesita. La tierra no es su hermana, sino su enemigo y cuando él la ha conquistado sigue adelante. Su apetito devorará la tierra y dejará atrás un desierto. La vista de sus ciudades duele en los ojos del hombre pielroja. No hay ningún lugar tranquilo en las ciudades de los hombres blancos. Ningún lugar para escuchar las hojas en la primavera o el zumbido de las alas de los insectos. ¿Qué queda de la vida si el hombre no puede escuchar el hermoso grito del pájaro nocturno, o los argumentos de las ranas alrededor de un lago en la tarde?. El indio prefiere el suave sonido del viento cabalgando sobre la superficie de un lago y el olor del viento mismo lavado por la lluvia del medio día o con la fragancia de los pinos. El aire es valioso para el hombre pielroja, porque todas las cosas comparten la misma respiración... las bestias, los árboles y el hombre. El hombre blanco parece que no notara el aire que respira. Como un hombre muriendo por muchos días, él es indiferente ante la hediondez (Carta del jefe de Seathl).

En la Proclama de la Asamblea del pueblo Arhuaco se presentan apreciaciones sobre el mundo de los blancos y el de los indios, en referencia directa al asesinato de Luis Napoleón Torres y Ángel María Torres se señala: "Los indígenas convivimos con la naturaleza, mientras que el civilizado trata de sobrevivir a costa de ella. A nosotros se nos enseña que hay que vivir en armonía con la brisa y con el viento, que si no vivimos en paz con la naturaleza, entonces no podremos vivir en paz con nosotros mismos. El Bunachi no vive en paz ni con su propio hermano, no se puede entender que se busque la paz sobre la base de acabar al otro. Por ese camino es imposible avanzar hacia la paz" (Asamblea pueblo Arhuaco, 1991).

Para la **cultura indígena Uitoto** (Colombia), "aunque en la naturaleza todo está aparentemente a tomar de la mano, no todo es gratuito. Cada cosa, cada animal, cada árbol o cada espacio dentro del Universo natural tienen una función muy específica,

que no se puede alterar sin consecuencias funestas para la sociedad que mal maneje estas relaciones. Se puede tomar, coger, usar, pero racionalmente, así dijeron los grandes Dioses de los antepasados como Buinairema, Monaiya, Jurama, Jitoma y otros que vinieron a mostrar el camino del bien y el mal para la realización de nuestras propias vidas. Los espíritus de los seres de la naturaleza están atentos a las formas de uso que hace el hombre de ellos. Todo en la naturaleza, en el cosmos, en el universo biótico en que nos encontramos, está a un mismo nivel de igualdad, de condiciones como seres vivientes; tenemos una misma raíz y nadie puede tomarse atribuciones deliberadas sin afectar el sistema del cual somos parte. Bermúdez et al (1996).

En los estados modernos lo ambiental es polémico frente al sentido de la cultura en términos de las ciencias, la tecnología, el arte, los mitos y religiones y la vida cotidiana y cuestiona la acción devastadora del hombre con su entorno.

Las visiones que del ambiente presentan los autores consultados se pueden resumir en tres: *la ecobiológica* centra su acción en la naturaleza excluyendo al hombre, *la antropocéntrica* centra la atención en el ser humano mirando la naturaleza desde el progreso humano y el desarrollo tecnológico y la tercera propone un pensamiento para que el hombre no se siga considerando como externo al medio en que vive y se vea como parte de él. Morin (1997)

Autores como Martín (1996) consideran que para definir ambiente es necesario en primer lugar, abordar diferentes tópicos que están ligados al mismo, entre los cuales señala que el medio es el elemento o ambiente en que vive una persona, animal o cosa, mientras que el ambiente en el sentido biológico es el medio en el que se halla un ser vivo, por tanto ambos términos juntos son redundantes, pero esta sinonimia parece ya acuñada para designar o describir el entorno (lo que rodea). En general para la autora el medio ambiente está conformado por las condiciones que estimulan o inhiben, dificultan o promueven las actividades características del individuo y su autorrealización suprema como persona.

Maria del Carmen González (1996) en una monografía señala: "La naturaleza ya no está ahí, pasiva para que el hombre se sirva de ella y la utilice; ya no debe interpretarse solamente como un medio para satisfacer las necesidades humanas. La naturaleza es, a la vez, ambiente del hombre, aquello que le rodea y le permite vivir, aquello que condiciona la existencia misma de la humanidad, incluso su supervivencia. Este ambiente tiene en sí mismo reglas, presenta un comportamiento sistémico, unas exigencias y es, en definitiva, el espacio de acción-reacción en el que los hombres pueden avanzar, no a costa de los demás elementos, sino en interacción dinámica con ellos"

En los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia plantea como base para una Educación Ambiental que el medio ambiente ha de ser visto como un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales percibidas o no por los seres humanos y demás seres vivos y los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien sean de carácter natural o transformados o creados por el hombre. Torres y Cotes (1998).

Javier Santander (1995) concibe el medio ambiente como un sistema complejo, global y dinámico con tres subsistemas: físico natural que en condiciones de equilibrio tiene un alto grado de armonía, organización y sincronización; el sociocultural donde el actor es el ser humano mismo y el creado por el hombre y sus relaciones, que interrelaciona los dos subsistemas anteriores; añadiéndoles el componente de complejidad y de la visión sistémica.

LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL

Las transformaciones naturales anteriores al hombre no impidieron la formación de sistemas de vida cada vez más complejos y en muchas ocasiones los propiciaron. Los meteoritos, los grandes reptiles y la invasión de mamíferos hasta llegar al hombre, son eventos que no son considerados como un problema ambiental en el sentido moderno sino como un cambio evolutivo. (Teoría Gaia)

Han transcurrido casi dos milenios de la era cristiana y año tras año se observan las evidencias que muestran la degradación del planeta causadas por el hombre y su acción depredadora; solo recientemente se empezó a tomar conciencia de que la hostilidad del hombre frente a la naturaleza, está llevando a la tierra hacia la ruina ecológica. Pedraza, (1995).

Con relación a la presencia de problemas ambientales a lo largo de la historia humana, varios autores comentan que el hecho de no haber sido leídos y codificados no quiere decir que no hayan existido; ellos han acompañado al hombre desde el origen de la cultura. El cambio ambiental global es evidente e inevitable y se debe a causas naturales y a aquellas que son consecuencia de la actividad humana. Sin embargo, es un fenómeno complejo, difícil de predecir, que ha generado la crisis ecológica y ambiental. Mackensie y Pedraza. (1995)

En épocas mas recientes se encuentra que en los 60 aparecen reacciones en el plano político frente al consumismo destructivo y deshumanizante de la sociedad industrial, en los 70 se consolida la marea verde a nivel local y nacional y en los 80 las entidades internacionales, la sociedad civil y los estados toman posición respecto al problema. En los 90 ya existe concientización mundial de la problemática ambiental y producto de ella es una amplia gama de documentos centrados en la

necesidad de la conservación de los recursos y en la búsqueda de un desarrollo sostenible. González (1996).

En la actualidad, se presentan testimonios que permiten señalar que el grado de deterioro es de un nivel tan crítico como lo anotan los componentes del club de Roma "Nunca, anteriormente, en nuestra historia el mundo orgánico que nos rodea se vio incurso en tanto problema,....Estamos creando un medio ambiente de heridas, desorganización y muerte." Martín (1996)

Estos aspectos son mirados desde diferentes dimensiones, como la problemática poblacional (que en los 90 se estimaba que el número de habitantes de la tierra era de 6.000 millones y si el crecimiento poblacional continua, manteniendo el estilo tecnológico actual, es lícito esperar que los problemas ambientales empeoren) y la alimentaria en la cual el balance es preocupante y angustioso dos de cada cinco personas se mueren de hambre como lo afirman Pedraza (1995) y Machenzie (1998) y aproximadamente 1400 millones de personas en el mundo viven en pobreza absoluta Viesca (1995).

En lo que al clima y la contaminación atmosférica se refiere, la perspectiva presentada por Pedraza (1995) y Machenzie (1998) es igualmente preocupante y en tal sentido analizan que en los últimos 100 años la temperatura en el planeta se ha incrementado 5 °C y se espera que con las emisiones de gases como el CO₂, aumente entre 1.5 y 4.5 °C, en especial teniendo en cuenta que este gas se incrementa anualmente en 0.4% por la quema de combustibles y la deforestación. Si esta tendencia continua, puede ocasionar problemas serios ya que al subir la temperatura, parte del hielo de los polos pasará a estado líquido lo que hará subir el nivel del agua en distintos sitios del planeta.

En cuanto al agua su contaminación es tal ocasiona problemas de envenenamiento animal y humano. Viesca (1995) Los ríos que atraviesan las grandes ciudades se han convertido en grandes cloacas. Acerca de los océanos y áreas costeras los contaminantes son: aguas negras, plásticos, compuestos orgánicos de origen industrial y derrames de petróleo Aunque el trópico tiene agua esta se localiza en las zonas de menor densidad de población y su suministro para las zonas densamente pobladas es un grave problema. Maya (1991)

Por otra parte la conservación de la biodiversidad, en especial en el trópico, es un aspecto de crucial importancia presentado en varios documentos, en los que se señala que existen entre 5 y 15 millones de especies de las cuales solo se han clasificado 1,5 millones y se están extinguiendo 17.000 cada año.

Para los diferentes investigadores el mundo se está convirtiendo en un basurero por el problema de las basuras y los residuos tóxicos, se acumulan bombas nucleares,

mísiles y desechos radiactivos producidos por las grandes potencias, además de los desechos producidos por el ser humano.

Desde el punto de vista económico y político, se discute el crecimiento exponencial de la economía probablemente incrementará la presión sobre ciertas regiones, sobre sus recursos naturales y de fuerza de trabajo porque para la mayoría de las comunidades la sostenibilidad significa la resistencia contra el desarrollo. Sachs (1996) Por tanto, los problemas ambientales actuales perfilan una catástrofe. Por un lado los modelos de liberalización de la economía, arrojan un saldo brutal de pobreza y por otro se genera un círculo vicioso de miseria y devastación de recursos.

En el caso particular de Colombia la necesidad creciente de dar satisfacción a los requerimientos vitales de la población ha generado degradación ambiental, similar en ciertos aspectos y de mayor envergadura en otros, a la de los países en desarrollo. La compleja problemática social, que se manifiesta en pobreza generalizada, desnutrición, falta de educación, mal uso de suelo, deforestación y erosión, son causas del problema ecológico de Colombia, ya que se desea un máximo beneficio con mínima inversión. Además, al igual que otros países en vías de desarrollo tiene mucha dependencia por bienes y servicios de los países desarrollados, todo lo cual origina distribución inequitativa de la riqueza y de ocasiona grandes problemas ambientales y sociales.

Ante la situación planteada los autores ponen de manifiesto la importancia de la educación ambiental y de la labor pedagógica para lograrla, ya que el problema se sitúa todavía al margen de la cultura, al exterior del sistema social y es necesario buscar nuevas tecnologías y sistemas de educación que permitan una verdadera contribución a la solución de los problemas.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

HISTORIA Y TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACION AMBIENTAL

La Educación Ambiental se inició cuando el hombre comprendió su relación con la biosfera y empezó a cuestionar su papel en la conservación o degradación del entorno. Sin embargo, al revisar la literatura se han encontrado referencias que indican que el tema ha sido mencionado con anterioridad.

Así por ejemplo Rabelais (1494-1553) invita a sus alumnos a "visitar" los árboles y las plantas, a aprender y a considerar la industria e invenciones de los oficios. Montaigne a su vez (1553-1592) amplía la noción del medio al comercio de los hombres y Comenio (1592-1671) señala que hay que estudiar la naturaleza y no los libros, que todas las escuelas deben ser talleres de humanidad. Gilotto. (1984)

En Norteamérica la preocupación por el ambiente se evidencia en 1626 cuando se presenta una ordenanza que regula la tala de árboles en las tierras de la colonia de Plymouth y de manera independiente en esta área, la educación se inicia en sus escuelas con los manuales escolares de los alumnos de centros religiosos que exaltan los méritos de la conducta humana de cara al ambiente. UNESCO - PNUMA (1998).

A su vez Rousseau (1712-1778) señala que “la naturaleza es nuestro primer maestro” y plantea que no hay libro más precioso que el mundo, no hay más instrucción que los hechos. Pestalozzi (1746-1827) al respecto dice que las ideas vienen de las cosas y alcanzan la mente a través de los sentidos, para constituir un sistema coherente y duradero UNESCO - PNUMA (1998). Buisson (1841-1932) y Carpentier (1815-1878) preconizan el método intuitivo, cuya finalidad es el conocimiento, pero para ello es necesario tocar, ver, oír, gustar, someter lo real a la apreciación de los sentidos, lo que lleva a que la escuela salga del marco escolar y se realicen excursiones para que los alumnos estudien el medio natural. Gilotto (1984).

Podría establecerse que la pedagogía intuitiva, se ha utilizado en la escuela primaria desde el siglo XVI hasta nuestros días enfatizando que el medio no debe ser simplemente contemplado sino transformado.

A finales del siglo XIX se fundamenta la Educación Ambiental en la Escuela Nueva o Activa, en la cual se explicita la necesidad de contacto del niño con el medio sociocultural, la enseñanza activa, la observación y la experimentación. El enfoque dominante que adquieren los proyectos de educación ambiental en esta época está determinado por los estudios naturalistas del siglo XIX, la tradición inglesa de “Conservation Education” y los movimientos pedagógicos asociados al empleo de los recursos del entorno escolar en los procesos educativos. Viesca (1995)

Adicionalmente la Escuela Nueva confiere al estudio del medio su dimensión moderna, perfecciona las justificaciones pedagógicas, ya que la acción permite la adquisición de conocimientos integrados y operativos para la formación intelectual y afectiva del niño.

Al respecto Dewey (1859-1952) y Claparede (1873-1940) proponen que la inteligencia sólo se desarrolla si es estimulada por el medio y Decroly (1871-1932) presenta un método original de acercamiento al medio, éste existe para el hombre y por el hombre.

Al comparar la pedagogía tradicional nacida del método intuitivo con la Escuela Nueva se observa que esta última asigna al estudio del medio tres dimensiones suplementarias:

Dispensa conocimientos y sirve de motivación

Es susceptible de participar en la organización y en la estructuración del espíritu del niño, según Piaget a través de la acomodación y la asimilación.

El estudio del medio no es desinteresado se hace con el objetivo de actuar sobre él y utilizarlo.

Es indudable que se presenta una concepción antropocéntrica del medio ambiente pero las necesidades de vida que amenazan los equilibrios y la dinámica de acción del hombre lleva a pensar que no es conveniente dejar que esas necesidades adquieran un tamaño desmesurado.

La Escuela Nueva da a conocer el medio ambiente y lo utiliza como motivación y herramienta de formación, sin pretender el enseñar a protegerlo porque no sabía que estaba amenazado, conciencia que nace en los 60; antes se pensaba dominar la naturaleza en beneficio del desarrollo económico, pero ahora es oportuno distanciarse de la sociedad súper técnica que aboga por aumentar el consumo.

Los defensores de la Escuela Nueva nunca llegan a pensar que el medio pueda tener sus propias exigencias y que es importante para el hombre conocerlas y satisfacerlas si no quiere romper algunos equilibrios esenciales. Freinet (1886-1966) dice que no se trata de hacer un inventario exhaustivo del medio, con el simple objetivo de conocerlo, como señalan los promotores del método intuitivo. Viesca (1995)

En la actualidad se ha hecho evidente que no basta enseñar desde la naturaleza utilizándola como recurso educativo sino que hay que educar para el medio ambiente, aprender conductas correctas hacia el entorno, no solo conocerlo, ya no la naturaleza como fuente inagotable de recursos sino como un ecosistema frágil que tiene exigencias y que hay que respetar.

En la actualidad se ha hecho evidente que no basta enseñar desde la naturaleza utilizándola como recurso educativo sino que hay que educar para el medio ambiente, aprender conductas correctas hacia el entorno, no solo conocerlo, ya no la naturaleza como fuente inagotable de recursos sino como un ecosistema frágil que tiene exigencias y que hay que respetar. González (1996).

La visión moderna de la educación ambiental ha recorrido un largo camino en un corto plazo, que se inició a finales de la década de los 60. Es así como en 1964 el tema de la Educación Ambiental está ausente de las resoluciones del Consejo Europeo sobre el aire y el agua (1968), pero en 1972 se presenta en las resoluciones el tema de los suelos. En 1968 se inician las discusiones sobre el tema ambiental con un tinte conservacionista e impulsado por la creciente conciencia sobre el deterioro del ambiente. González (1996). Por esta misma época se crearon organismos como el "Council for Environmental Education" (1968) en respaldo a las acciones iniciadas por maestros innovadores e inquietos en la Gran Bretaña.

La gravedad de la crisis ecológica obliga a los académicos conscientes a replantear el papel de la ciencia. En esta época la Educación Ambiental destaca la importancia de la conservación de los recursos naturales, la protección del medio y la defensa de la fauna y la flora y recibe la influencia de las ciencias naturales. Gilotto (1984).

La educación ambiental ha sido analizada bajo diferentes concepciones, la Unión Mundial para la Naturaleza (UICN) en 1970 señala que es el proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con el objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y el medio biofísico.

En el Coloquio de Aix en Provence, organizado por el gobierno Francés, se da una definición del medio ambiente y se sienta el principio de que este no se define como una materia o una disciplina tradicional sino como un tema o conjunto de temas, fundamentalmente como una mirada, como el lugar de encuentro de las materias.

Para Dubois (1970), implica la enseñanza de juicios de valor que capaciten para razonar claramente sobre los problemas complejos del medio que son tanto políticos, económicos y filosóficos, como técnicos.

En 1970, en el año Europeo de la conservación, se concibe la educación ambiental ya no como una disciplina en el marco de las ciencias naturales, sino como un componente de "tratamiento interdisciplinario". Es así como en Suecia al revisar los programas escolares se considera que lo ambiental debe ser una aspecto importante de las diferentes disciplinas y el enlace entre ellas, en Francia se incorpora este aspecto con un enfoque ecológico. En general, muy pronto se concibe la Educación Ambiental no como una nueva disciplina sino como "una progresiva integración de la cuestión ambiental en todo el currículo", de acuerdo con las concepciones nórdicas que la veían como una dimensión. Se propone la necesidad de enfocar el medio tanto en sus aspectos físicos como sociales.

En conclusión en la década de los 70 se precisa el concepto de Educación Ambiental como una dimensión y no como una asignatura mas. Sus aspectos interdisciplinarios permiten ampliar el concepto de medio ambiente, hasta ahora asociado al medio natural, incorporando los aspectos sociales. También se plantea la educación ambiental como un movimiento ético, lo que es un avance frente al simple conservacionismo. González (1996).

Con la creación del programa MAB en 1971 se habla ya de llevar a cabo un programa interdisciplinario de investigación que atribuya especial importancia al medio ecológico, en el estudio de las relaciones entre el hombre y el medio. El proyecto se centra en actividades de enseñanza e información sobre esos problemas UNESCO

(1971) y se preparan libros, cartillas, medios auxiliares y especialistas. En este año la OEA propone que una de las funciones de la Educación Ambiental consiste en enseñar juicios de valor y además que es necesario razonar problemas complejos Guillén (1996) y González (1996).

En la preparación de la Conferencia de las Naciones para el Medio Humano se sugiere la necesidad de crear un órgano que coordine actividades de educación ambiental, y en la Conferencia de Estocolmo en 1972 se comienza a dar importancia internacional al tema y se hace la primera declaración sobre el medio ambiente humano. Jessup et al (1995) insistiendo en que la educación es el recurso básico de la política ambiental y que "...es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos, que preste la debida atención al sector de poblaciones menos privilegiado, para ensanchar la base de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de la responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana" (Principio 19). González (1996)

En este proceso se presentan hechos importantes como la creación en 1973 del PNUMA y del PIEA (Programa Internacional de Educación Ambiental) en 1975, año en el cual se aprueba un proyecto trienal para investigar, intercambiar información, promover la elaboración y evaluación de materiales, planes de estudio, formar personal y prestar asistencia técnica. González (1996).

Sobre como se encuentra la Educación Ambiental en 1975 de un cuestionario de la UNESCO se concluyó:

La educación ambiental sigue siendo insuficiente, en cuanto a que llegue a ser una preocupación nacional. Esta carencia es mucho mayor en los países en vías de desarrollo.

Se constata la persistente ausencia de programas verdaderamente interdisciplinarios. En general, todavía no se han creado programas educativos, articulados en torno a problemas reales y regidos por una lógica funcional, dirigida a su solución.

No existen programas centrados en la resolución de problemas concretos, como consecuencia de esto, nuestros programas educativos son poco abiertos y de escasa efectividad práctica.

Se observa cierta tendencia a limitar el entorno a sus aspectos naturales, sin tener en cuenta aspectos sociales, lo que dificulta la comprensión de fenómenos de carácter complejo.

Para avanzar en el proceso, en Belgrado (1975) se lanza el Programa Internacional de Educación Ambiental, se establecen las metas, los objetivos, los destinatarios y los principios que han de orientar estos programas y en Tbilisi en 1977 se realiza la

primera Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental y se establecen pautas de acción y prioridades. En esta reunión se presenta una visión integral y global del medio ambiente y se define la educación ambiental como una estrategia interdisciplinaria orientada a resolver problemas locales. Torres (1995) Se acuerda sobre la importancia de la Educación Ambiental en la conservación y manejo del entorno y se aclaran conceptos, lo que lleva a muchas propuestas, que en general son diversas, a que tiendan a crear una ética medio ambiental. UNESCO - PNUMA (1998), Carta de Belgrado (1975) y Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental (1977).

Guillén (1996) manifiesta que desde 1981 se sugiere comprender y entender las relaciones de interdependencia entre las estructuras de poder, los modos de producción, el medio biofísico y la ideología, lo que lleva a que en 1986 el informe "NUESTRO FUTURO COMUN" de la Comisión Mundial sobre el Ambiente y el Desarrollo presente el concepto de desarrollo sostenible como base de la concertación entre la protección del ambiente y el desarrollo, señalado hoy como un casi legendario informe en el se que patenta una concepción no muy novedosa pero si oportuna sobre el desarrollo sostenible. Torres (1995)

Se enfatiza en este periodo que la Educación Ambiental es aquella que de cara al gran público se mueve tanto en el campo escolar como extraescolar para proporcionar, en todos los niveles y a cualquier edad, unas bases de información y toma de conciencia que desemboquen en conductas activas de uso correcto del medio. Novo(1985).

El PNUMA y la UNESCO en Moscú (1987) proponen estrategias de carácter global con base en la interdisciplina y la integración para implementar la educación ambiental a nivel internacional. y en esta reunión se evidencia que de las vagas aspiraciones se pasa a un cuerpo teórico sólido y dotado de una estrategia rigurosa con carácter institucional. Además, se establecen elementos decisivos sobre investigación, información, experimentación, contenidos, métodos, concebidos estos aspectos como un todo y no como experiencias aisladas. González (1996)

En la década de los 80 se producen aportes importantes que coinciden con el agravamiento y generalización de la crisis ambiental y con el correlativo incremento de la preocupación al respecto, enfatizándose en la desigualdad mundial, y los desequilibrios norte-sur. La Educación Ambiental aumenta su carácter sistémico, señala la importancia de las interrelaciones entre los problemas, asentando mas su carácter de dimensión y no de asignatura. González (1996)

En 1992 la Comunidad Económica Europea incluye todos los aspectos relativos al ambiente en las ciencias naturales y en ciencias humanas y sociales. Además, en este año en la Conferencia de Río aunque no se menciona de manera explícita la

Educación Ambiental, se señala el deber de los estados de procurar información sobre el ambiente y se establece que la educación es esencial para promover el desarrollo sostenible. (declaración de Río). En la Agenda 21 de el Foro Global de Río 92, realizado simultáneamente con la Cumbre para la Tierra, se aprobó el tratado de la Educación Ambiental hacia sociedades sustentables y la responsabilidad global, se indica que esta propuesta ha de ser un instrumento educativo para debatir en el seno de la sociedad la opción educativa y de desarrollo que se requiere para enfrentar la crisis de la civilización. En una de las conclusiones se especifica que “ella es un proceso de aprendizaje permanente en el que se manifiesta respeto a todas las formas de vida y que propone sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas” Es decir, la sustentabilidad del desarrollo aparece en la Educación Ambiental y se señala esta como un eje que une los diversos conocimientos disciplinares, pero para esto, se ha de luchar contra la inercia de las disciplinas que se resisten a la integración. Torres (1995).

Las propuestas que relacionan el desarrollo sostenible y la educación ambiental crean grandes expectativas, pero además según diversos autores originan mayores frustraciones. Entre otros aspectos en Río se logran los tratados de la biodiversidad, el documento de cambio climático, la declaración de los bosques y la de medio ambiente y desarrollo González (1996). En 1992 el Congreso Internacional de Educación Ambiental en Toronto debate y confirma la agenda 21 sobre Educación para el Medio Ambiente y el Desarrollo Torres (1995)

Al comparar el estudio del medio de los primeros tiempos y la pedagogía del medio ambiente desarrollada recientemente, se ve que el primero responde a motivos filosóficos y trata de instruir y formar, mientras que el segundo hace referencia a consideraciones ecológicas y al uso juicioso del ambiente, pero ambas pedagogías se encuentran en que no es posible utilizar el medio sino se conoce su funcionamiento, exigencias y los riesgos que su utilización conlleva. Las dos teorías son complementarias, ya que una quiere que se conozca el medio y la otra que se administre adecuadamente. El estudio del medio ha sido presentado como una metodología y una técnica pedagógica y nunca se ha pretendido que alcance el rango de una disciplina; igual ocurre con la pedagogía del medio ambiente.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN), plantea que la educación ambiental debe ser considerada como un proceso que permita 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.

Sin embargo sobre la Educación Ambiental se ciernen algunos riesgos como:

1- Convertirse en una moda superficial y efímera con olvido de lo sustantivo y acento de lo calificativo, al igual que el resto de las partes inconexas del concepto actual de la llamada educación integral.

2- Acuñaarse en lo que se ha llamado el "Folclore ambiental" por centrarse únicamente en actividades al aire libre, granjas, senderismo etc., que por su carácter excepcional, ni llegan a todos, ni consiguen mejor educación para los que las atienden.

3- No pasar de la comprensión del concepto en teoría, dada la dificultad que entraña su implementación, con lo que pronto se hallará solo en la historia, al igual que el movimiento escuela nueva o el desescolarizador de la década de los setenta, hoy, teorías reservadas a los estudiosos del tema.

La filosofía de la educación ambiental, fundamenta su epistemología de investigación-acción en el pragmatismo o escuela que centra su actividad en la solución de problemas ambientales, desde dos concepciones:

1. La Axiológica: considera que la existencia y el bienestar de la especie humana dependen de los valores que tenga la población respecto al respeto por los demás, cuidado y protección de recursos de la humanidad, apoyo a acciones que sirvan a la humanidad, relación ética armoniosa con el medio ambiente y un conjunto de valores estéticos, ecológicos, económicos, humanísticos, tecnológicos, recreativos y científicos.

2. La Pedagógica: concibe la importancia del conocimiento, al cual puede llegarse con la teoría del aprendizaje significativo (estimulando a los estudiantes para que se responsabilicen de su propia reorganización en la elaboración conceptual), el individuo construye su propia concepción del mundo, la cual cambia al captarse nuevos hechos: pensar, sentir, actuar. Talero y Umaña (1995)

La educación ambiental deberá tener entre otros, los requisitos de ser un proceso integral, global y holístico; de acción inter o multidisciplinaria; dinámico y realista; participativo; de proyección hacia la comunidad; multisectorial y multinstitucional; permanente y continuo; de autosugestión y cogestión; de calidad de vida; de desarrollo perenne. Talero y Umaña (1995)

Según González (1996), la educación ambiental representa un nuevo campo del quehacer pedagógico que asume diversas posiciones teóricas, desde las cuales se interpreta la realidad. Estas posiciones identifican no solo los problemas que se consideran relevantes en el campo y sus prioridades de atención, sino los enfoques con los que serán atendidos. Para Viesca (1995) la educación ambiental ha de verse más como una óptica de cambio y transformación que de reproducción, por tanto la educación ambiental es un proceso formativo del ser humano acerca del conocimiento de la naturaleza y de su actual deterioro, de su ubicación y relación con la misma con una visión que contemple las implicaciones psicológicas, históricas, sociales, económicas, políticas y culturales presentes en esta compleja relación, con el propósito de cambiar pautas de conducta hacia el medio.

Los autores anotan también que es necesario integrar la educación ambiental desde la infancia. El psicoanálisis y Piaget han demostrado que el cuerpo opera como modelo de funcionamiento para el niño, por tanto se requiere diseñar actividades sobre el papel del ambiente en el cuerpo, como es afectado por la contaminación, como es un eslabón en varias cadenas. Viesca (1995)

“La Educación Ambiental es un proceso de aprendizaje permanente, basado en el respeto a todas las formas de vida.... tal educación afirma valores y acciones que contribuyen a la transformación humana y social y a la preservación ecológica. Ella estimula la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas, que conserven entre si una relación de interdependencia y diversidad”.

González (1996). la define como una educación que: “..no es neutra sino ideológica. Es un acto político, basada en valores para la transformación social” y se afirma que “la Educación Ambiental debe tratar las cuestiones globales críticas, sus causas e interrelaciones en una perspectiva sistémica, en su contexto social e histórico. Aspectos primordiales para su desarrollo y su medio ambiente tales como población, paz, derechos humanos, democracia, salud, hambre, degradación de la fauna y la flora deben ser abordados de esta manera”. Debe capacitar a las personas para trabajar conflictos, buscando transformar hábitos consumistas y conductas ambientales inadecuadas. El documento “Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar habla además sobre que es la Educación Ambiental, la necesidad de un marco educativo distinto, los tratamientos disciplinares e interdisciplinares, el método de proyectos, la transversalidad en el currículo.

Esta concepción ha ido cambiando progresivamente por otras diferentes, teniendo en cuenta que el diseño no debe ser la mera aplicación tecnológica de teorías o modelos de educación ambiental, sino una actividad creativa y rigurosa, a través de la cual se reelaboran y enriquecen los elementos de la teoría de los problemas específicos de la práctica; por tanto, debe ser visto como una hipótesis mediadora entre la teoría y la realidad que se concreta, las dos tendencias simplificadoras: la idealista que confunde la estrategia (modelo de referencia) con la táctica (programa de intervención) y la rutinaria que reproduce prácticas anteriores como las únicas posibles, renunciando a la teoría en el desarrollo de la acción. Porlan (1994).

Algunas de las características que los autores señalan como propias de la educación ambiental son:

1. Practicidad: debe fomentar patrones positivos de conducta hacia o para con el medio ambiente.
2. Moralidad: se considera como un proceso permanente en el que los individuos y la comunidad se concientian del ambiente y adquieren conocimientos, valores,

destrezas, experiencia y, también, la determinación que les permitirá actuar individual y colectivamente para resolver los problemas presentes y futuros.

3. Globalidad cognoscitiva: el conocimiento ha de implicar la comprensión de factores de orden biológico, físico, social, económico etc. Que interactúan en el medio 4. Actualización: se requiere la comprensión de los problemas actuales, sus causas y efectos.

Se señala adicionalmente que educación ambiental ha de ser:

1. Útil: en cuanto que los conocimientos valores y destrezas ha de servir a los individuos y colectivos para actuar con vistas a resolver problemas ambientales presentes y futuros. Se ha de poner énfasis en la resolución práctica de los problemas que afectan al medio humano.

2. Continuada: es un proyecto de educación permanente. Afecta a todos, durante toda la vida, y, su efectividad residirá efectivamente en que llegue a todos los sectores y capas de la sociedad, a todos los profesionales, incluidos los administradores.

3. Responsabilizadora: la contrapartida de la libertad es la responsabilidad frente a uno mismo, ante el grupo social y ante el universo. Por tanto la educación ambiental expresamente se ocupa de que todos los ciudadanos sean concientes de sus responsabilidades y lo que estas suponen.

4. Vitalizadora: se propone desde las necesidades de la vida, en la vida y por y para la vida. Ha de estar en sintonía con la vida de la sociedad y ello como un estilo nuevo de vida y a lo largo de toda la vida.

5. Humanizadora: en el sentido que implementa los derechos humanos y los valores universales. Teniendo en cuenta las diferencias nacionales y regionales, las de edad, ocupación, cultura y economía.

6. Armonizadora Martín (1996).

OBJETIVOS DE LA EDUCACION AMBIENTAL

Para definir los objetivos de la Educación Ambiental se hace necesario tener en cuenta la realidad ecológica, social, y económica de la comunidad en la que se pretenden conseguir. Se pueden presentar dentro de un planteamiento global a escala planetaria. (Estrategia Internacional, ISSE, 1987 punto 12).

Los principales objetivos de la educación ambiental se deben proponer en consonancia con las máximas esperanzas de todo el proceso educativo. Deben tener así mismo, las actitudes constructivas frente al medio ambiente, tanto en el sentido filosófico como en el pragmático. UNESCO-PNUMA (1998). Así mismo, deben propiciar cambio en el comportamiento de los individuos para con su medio ambiente o instaurar una ética ambiental en el ámbito del pensamiento, del sentimiento y de las acciones y ser referidos a la doble condición humana: personal y

colectivo, y a los tres ámbitos educables del ser humano: de conocimiento, de actitudes, de comportamiento. UNESCO-PNUMA (1998)

Para adecuar los objetivos a los grupos e individuos hay que tener en cuenta los medios con vistas a la percepción y comprensión de los factores biológicos, físicos, sociales, económicos y culturales que interactúan en el espacio y en el medio conformando el medio, (ISSE, 1987 Puntos 13 y 14). Los objetivos de la Educación Ambiental no se pueden entender sin la adecuada comprensión de la problemática medio ambiental en su compleja gama de interdependencias globales. Se debe tener en cuenta en contexto concreto (bio-sico-socio-cultural), así como las características que conforman el medio físico en el espacio y tiempo en que se produce. UNESCO-PNUMA (1998)

A partir de diversas instancias se plantean posibles objetivos de Educación Ambiental que tiendan a mejorar su desarrollo y en particular en Tbilisi los objetivos para la Educación Ambiental son:

1. Conciencia: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en general y de los problemas conexos..
- 2.: Conocimientos: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos, y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica
3. Actitudes: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente, que lo impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento
4. Aptitudes: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales.
- 5.Capacidad de evaluación: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educacionales
6. Participación: Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto.(Vol. III No 1). UNESCO - PNUMA (1998)

Para el PNUMA de la UNESCO, la Educación Ambiental debe pretender:

1. Objetivos de conocimiento: Adquisición del conocimiento comprensivo acerca del medio ambiente, de la problemática ocasionada por la irracionalidad humana y de la necesidad de proteger el medio ambiente del que forma parte el hombre.

2. Objetivos de actitudes: Concienciación sobre la necesidad de proteger el medio ambiente conforme a los valores ecológicos desarrollando una ética de la responsabilidad individual y colectiva para con el medio ambiente incluido el medio social.

3. Objetivos de comportamiento. Adquisición de destrezas y determinación para actuar, individual y colectivamente, de manera que haciendo uso racional de los recursos, se resuelvan o frenen los problemas presentes y se prevengan los futuros.

En el ámbito colombiano el MEN plantean que la educación ambiental este orientada a:

1. Promover la concertación, la planeación, la ejecución y la evaluación conjunta, a nivel intersectorial e interinstitucional de planes, programas, proyectos y estrategias de educación ambiental formal y no formal a nivel nacional, regional y local, que en materia de educación ambiental se den en el país.

2. Proporcionar un marco conceptual y metodológico básico que oriente las acciones, incluyendo la dimensión ambiental en la escuela por medio de los PRAES, relacionados con diagnósticos regionales y locales, que involucren la comunidad educativa en la gestión, la participación y la concertación con miras a la solución de problemas, atendiendo a la importancia de los PEI, como elemento central para mejorar la calidad de la educación a nivel de las instituciones.

Y que en la educación en ciencias a nivel secundario y medio se debe:

1. Comprender el papel central que juega el conocimiento científico-tecnológico en la estructuración y dinámica de la sociedad.

2. Formar ética y responsabilidad política sobre efectos sociales del desarrollo científico-tecnológico, en la ecología y medio ambiente, en las relaciones de poder, en la distribución de la riqueza, en la calidad de la vida cotidiana

Las líneas de acción de la Educación Ambiental son diversas y han de propiciar campañas preventivas; reorientar patrones de consumo, promover la corresponsabilidad y la participación social. En estos procesos se propone la formación de individuos que puedan modificar sus sistemas de valores y que a su vez se inserten en esquema social de relaciones más solidarias, tolerantes y plurales. Guillén (1996).

INVESTIGACION EN LA EDUCACION AMBIENTAL

Se han evidenciado a través del tiempo tres categorías de investigación educativa en función del objetivo y de la perspectiva o posición adoptadas:

1. Investigación sobre la educación: estudia realidades del exterior para predecirlas, explicarlas o describirlas, se tiene como ejemplo: estudiar la naturaleza y la influencia del comportamiento político del estado (leyes políticas) sobre el desarrollo de la

educación ambiental. Características de los educadores que integran la Educación Ambiental a su práctica.

2. Investigación en la educación: estudia realidades asociadas a situaciones educativas (investigación fenomenológica o etnográfica). Se trata de una investigación dentro de la educación, por ejemplo estudiar la diversidad de representaciones de la educación ambiental en los educadores, y el impacto de ellas en sus prácticas.

3. La investigación para la educación: apunta al desarrollo de la educación, busca transformar la realidad educativa, supone un enfoque participativo y cooperativo, se basa en una experiencia educativa concreta, se apoya en la investigación-acción integral. Debe integrar a la vez los saberes resultantes de la práctica y originar una teorización crítica de las acciones educativas cotidianas. Genera un saber para la acción (estratégico), integra la investigación respecto al saber y a la educación. Sauvé (1996).

Tipologías de la investigación:

1. Positivista: Busca explicar, generalizar y predecir, usa método experimental y estrategias cuantitativas, se basa en método de investigación claramente establecido a priori se asocia con la educación sobre educación.

2. Tipo interpretativo: Se interesa por la significación de la realidad de aquellos que la han asociado, tiene visión hermenéutica y le da gran importancia al contexto. La realizan expertos externos que crean un método de investigación flexible y adaptativo, corresponde a la investigación en educación (representación de ambiente de los niños de la región de Bogotá).

3. De tipo crítico: Está orientada hacia la acción. Se trata de producir un saber crítico que catalice el cambio social y político, es participativa, adopta metodología cualitativa. El método es negociado. La investigación acción, la evaluativa y la de desarrollo pueden realizarse con un enfoque crítico. Conviene ver la educación como proceso global esto es que permite explorar la investigación sobre educación en y dentro de la educación. Sauvé (1996)

3.3. ESTADO DEL ARTE EN CULTURA CIUDADANA

El proyecto Interdisciplinariedad y Currículo en la Educación Básica y Media se viene realizando desde el año 1999 y apunta a poner las bases para desarrollar experiencias curriculares de carácter interdisciplinario en los campos de Educación Ambiental y Cultura Ciudadana, para lo cual se busca identificar el desarrollo del conocimiento, analizar las políticas educativas, conocer algunas experiencias escolares en Bogotá y apoyar a los colegios del Programa RED que adelantan proyectos en estos campos. Este capítulo intenta dar cuenta de los avances logrados acerca del Estado del Arte en el campo de cultura Ciudadana.

En el contexto de este estudio entendemos como “Estado del Arte” o “Estado de la Cuestión”, un análisis de la producción intelectual publicada sobre el campo de Cultura Ciudadana. Se ha tomado como punto de referencia temporal, la década del 60 y, por la tradición del grupo autor del estudio se exploró con mayor cuidado la producción realizada en el contexto europeo y latinoamericano, sobre todo, aquella que procede del movimiento “ciudad educadora”.

En la elaboración de los Resúmenes Analíticos participamos los profesores Angela Chaparro de Barrera, Leina García, Patricia Enciso, Carlos Miñana y José Gregorio Rodríguez y los estudiantes de Antropología Federico Parra y Pedro Argüello y el análisis de las políticas lo realizó el profesor Víctor Manuel Neira. La elaboración de este texto estuvo a cargo de José Gregorio Rodríguez con la colaboración de Pedro Argüello.

La Búsqueda

La búsqueda de información se ha realizado en dos tipos de fuentes: Por una parte están las bibliotecas y centros de documentación de universidades, institutos, oficinas gubernamentales y ONGs; por otro, Internet. La primera permite acceder no solo a información bibliográfica como libros y revistas sino también posibilita hacer un balance de la atención que estos temas merecen en las instituciones que de alguna manera tienen a su cargo la realización de investigaciones. En cuanto a la segunda, el Internet, permite acceder a información actualizada y conocer experiencias que en la mayoría de los casos no llegará a ser publicada o difundida por medios escritos. El Internet a su vez se convierte en un medio para solventar los déficits de flujos en estos tipos de información.

Ha transcurrido una primera etapa de búsqueda y conexión con lugares que guardan material pertinente y se ha adquirido dicho material. Este informe presenta la elaboración de los resúmenes de tales materiales, su sistematización y análisis.

Hasta la fecha se cuenta con 50 resúmenes de textos, procedentes del Centro de Documentación que el mismo programa RED ha venido construyendo y de centros con información como los de la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI-, CINEP y la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional. En algunas entidades adscritas a organismos gubernamentales el acceso a información se hace en ocasiones más lento ya que no en todas se ha generado la necesidad de constituir un centro de documentación. Para el caso del Internet, la consulta se ha hecho más efectiva a través de la página de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras y ERIC (Educational Resource Information Center).

Tal como lo señala Moncada (1997) el establecimiento de relaciones entre ciudad y educación puede rastrearse desde las *polis* griegas y las *civitas* romanas. Es decir, la pregunta por tal relación parece surgir de la mano con el nacimiento mismo de las ciudades. No obstante, la diferencia con la preocupación por dicha relación en la época contemporánea parece obedecer a la paulatina construcción de cierta caracterización de la ciudad como problema. En los textos que hasta la fecha han sido consultados es patente el hecho según el cual, los cambios acaecidos en las últimas décadas han trasladado a la ciudad del lugar en donde se encuentra la solución a los problemas de la vida, hasta convertirse en un lugar problema por excelencia. Siendo así, y reconociendo de plano que como espacio donde se enmarcan las relaciones entre las personas es un espacio educador, se evidencia la necesidad de controlar tal potencial educativo, de direccionarlo. Por ende, es importante aclarar en primer lugar, que la ciudad desde su origen ha sido un vehículo de endoculturación y transformación de la cultura. Como producto cultural, ella refleja la configuración específica de determinado tipo de sociedad, a la vez que se erige como agente culturizador.

En el panorama europeo, se puede colocar un mojón cronológico para los estudios sobre las relaciones ciudad-educación la publicación de *Aprender a Ser* (1973), resultado de una evaluación del estado de la educación auspiciado por la UNESCO en 1972⁸. La Comisión, coordinada por E. Faure, enfatizó el desbordamiento de los espacios escolares, el agotamiento de los espacios pedagógicos tradicionales y se percató de que la ciudad mantiene un potencial educador que tal vez está siendo desaprovechado. Ante la necesidad de implementar reformas en la relación de la enseñanza con la vida del sujeto que se busca educar, la ciudad aparece como un lugar inexplorado por la escuela y como una posible salida a los rígidos marcos pedagógicos que se busca superar.

Desde esta perspectiva, entonces, se erigen dos vías de trabajo que comienzan a configurarse tal vez escuetamente en la década de los ochenta. Por un lado están

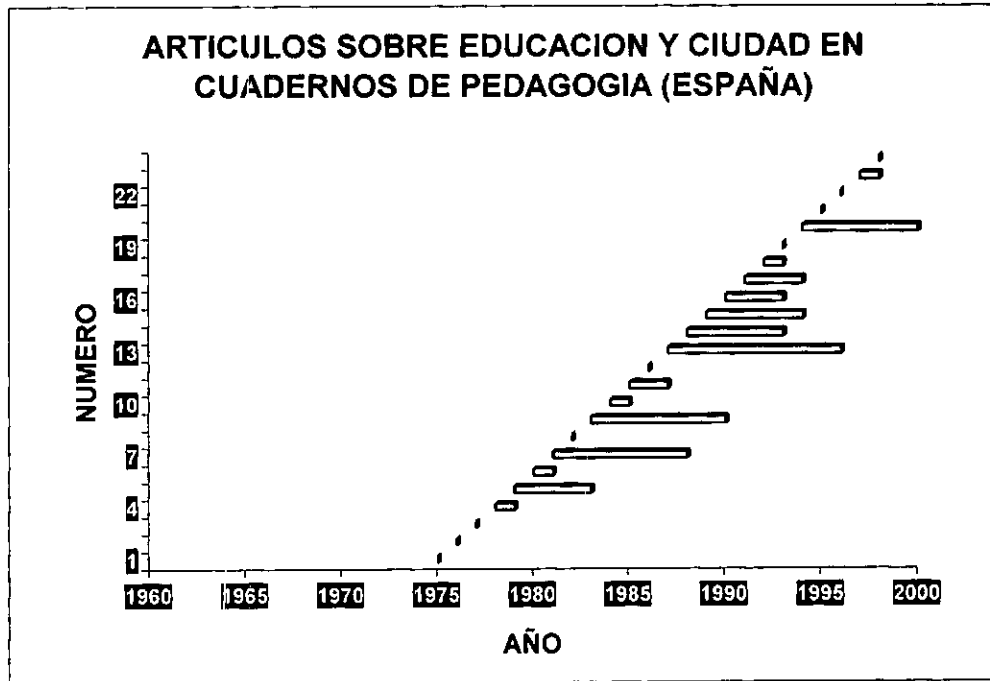
⁸ En tal escrito se ilustra "a manera de presagio" el movimiento que se desarrollará años más tarde y que se denominará precisamente ciudad educadora.

quienes buscan los mecanismos para transformar la ciudad y hacer de ella un vehículo comunicador más inteligible, más amable, vivible; que sea ella el reflejo de expectativas pero también de logros relacionados con la igualdad, la solidaridad, etc. Se podría decir que esta vía busca acercar la escuela a la ciudad. Por otro lado, está la vía que propende por llevar la ciudad a la escuela, convertirla en contenido escolar. Se busca que la escuela involucre dentro de sus enseñanzas elementos que posibiliten al individuo hacer un manejo más racional de la ciudad, a partir de la comprensión que el individuo tiene de su vivencia.

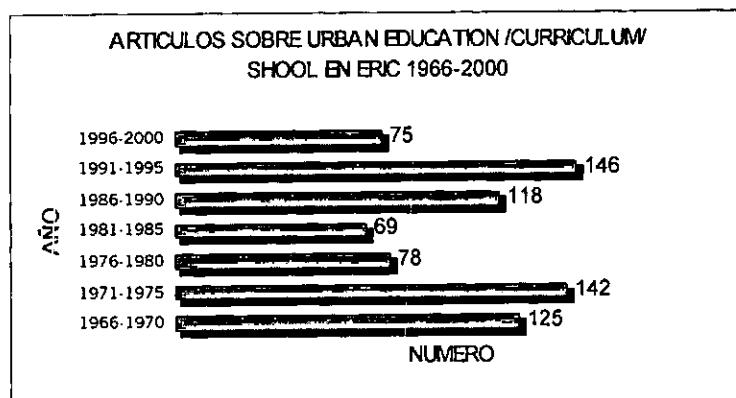
La carta de ciudades educadoras y la celebración del primer congreso en la ciudad de Barcelona muestran la preeminencia de este proyecto dentro de la vía que propende por llevar la escuela a la ciudad. Este proyecto liderado por el Ayuntamiento de Barcelona es el más citado debido, entre otras cosas, a su continuidad, a la cantidad de investigadores involucrados y a los novedosos planteamientos que desde allí se han generado; razón por la cual, España es el país con más producción en el tema de la educación y la ciudad⁹. El mayor compromiso de España con lo que se ha llamado ciudad educadora se comprueba por la cantidad de ciudades inscritas a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras¹⁰. Es claro que la carta de las ciudades educadoras redactada en Barcelona en 1990 se constituye en el punto de partida pero también en el lugar donde se produce la primera aglutinación de experiencias con el fin de generar un direccionamiento común. A pesar de los orígenes del movimiento en la década del 70, con el documento *Aprender a Ser*, se observa que el desarrollo que permite la puesta en práctica del planteamiento consignado solo se da dos décadas después. En comparación con el ámbito Norteamericano, se tiene que el fenómeno de la educación ciudadana y de la ciudad educadora en el ámbito europeo se inscribe en los años noventa y que además la producción al respecto es escasa. Esta comparación se basa en la revisión de algunas publicaciones seriadas de Colombia y España (TABLA 1). Para el caso particular de Colombia, se tiene que la revista *Educación y Cultura* en sus 45 números solo presenta dos artículos sobre el tema en cuestión.

⁹ En los RAES aparecen textos que mencionan aspectos generales (6), de Colombia (13), España (7), Argentina (2), Brasil (1), Perú (5) y E. U. (2). Sin embargo este dato debe tratarse con mesura ya que la distribución por país puede simplemente corresponder a un aspecto relacionado con el flujo de información. Los documentos producidos por España son de fácil consecución en tanto que otros países más cercanos como Ecuador y que también tienen proyectos en Ciudad Educadora no aparecen reseñados.

¹⁰ La página Web de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras es: WWW.Edcities.bcn.es/castella/exce/index. Aquí aparecen los datos de más de 200 ciudades educadoras de los cinco continentes. Donde es posible ver que España es el país con más ciudades inscritas.



Desde la perspectiva norteamericana, los orígenes del tema se encuentran en la denominada *Urban Education*, movimiento que se inicia en los años sesenta, el cual, debido a su antigüedad y dinamismo se ha venido diversificando. Si se consulta la base de datos de ERIC (Educational Resource Information Center), por el descriptor *Urban Education* aparecen, en el periodo 1966-2000, más de 5500 registros. Para hacer más selectiva la búsqueda se combinó el término original con *Curriculum* y *School* arrojando 752 registros distribuidos de la siguiente manera (TABLA 2). Como una muestra de la gama de temas, incluidos tanto en libros como artículos de revistas, se anexa la producción registrada entre 1996-2000.



Los textos que han sido reseñados en los RAES, que no incluyen los hallazgos sobre *Urban Education* de la base ERIC, se pueden dividir en dos grandes grupos; por un lado están los ensayos que buscan bien sea establecer el estado de una determinada

discusión o hacer algún aporte a un tema específico y, por otro, los textos que presentan experiencias y resultados de las mismas. Existe una mayor cantidad de ensayos que, en general, se ubican predominantemente dentro del ámbito de la construcción de mecanismos que hagan inteligible a la ciudad, llevar la escuela a la ciudad. Por el contrario, las experiencias se ubican más en el ámbito de las escuelas.

Las personas implicadas en el desarrollo de estas nuevas ideas proceden de áreas del conocimiento diversas. Es posible encontrar una gama de profesionales que va desde los pedagogos¹¹, pasando por las disciplinas o ciencias sociales (sociólogos¹², antropólogos, psicólogos, lingüistas y geógrafos), hasta los urbanistas¹³. Es evidente que la procedencia de ciertas áreas del saber relaciona la vía que el investigador privilegia. Indudablemente los urbanistas y sociólogos buscarán las formas por las cuales la ciudad se haga más inteligible, mientras que los pedagogos propenderán por construir contenidos escolares donde se involucre la escuela.

De igual manera, son diversas las fuentes a las cuales acuden estos profesionales en busca de sustento teórico para sus formulaciones. La gama incluye igualmente campos que van desde la filosofía hasta el urbanismo. Desde autores de clara inspiración moderna como son Piaget, Habermas o Weber, hasta los posmodernos representados por Giddens, Vattimo y Bourdieu. No obstante este enunciado, es patente en muchos casos la ausencia de una referencia explícita a tales fuentes; la mayoría de documentos que se pueden denominar tipo ensayo, se muestran como reflexiones aisladas que no parecen estar enraizadas en alguna tradición académica, o que no reconocen alguna deuda intelectual con determinados autores.

Posiblemente una de las razones por las cuales se presente tal ausencia de fuentes es el carácter mismo de los escritos. En la mayoría de los casos se trata de artículos cortos que pasan a formar volúmenes sobre el tema en cuestión o que son recogidos en revistas de distinta índole¹⁴. La característica relevante de dichas reflexiones muestra un fenómeno de iniciación en el cual se empiezan a erigir ciertas temáticas que paulatinamente producen cruces entre distintas áreas del conocimiento y acuden tanto a la teoría como a la experiencia en pro de la configuración de respuestas a la problemática ya generada.

El carácter de los textos, dificulta en gran medida la evaluación de las experiencias. A parte de la experiencia del Ayuntamiento de Barcelona, no se han encontrado algunas con amplia trayectoria y que al momento ya hayan arrojado resultados. Se puede citar aquí la revisión hecha a la revista española Cuadernos de Pedagogía. En ella se

¹¹ Como por ejemplo Jaume Trilla, Silvia Alderoqui, y buena parte de los autores implicados en el proyecto del Ayuntamiento de Barcelona.

¹² Joan Subirats

¹³ Juan Carlos Pégolis

¹⁴ De un total de 50 RAES 43 corresponden a artículos.

presenta una buena cantidad de informes sobre experiencias que involucran a la ciudad, o algún elemento de ella, como contenido. Tales experiencias muestran el diseño y puesta en práctica de experiencias a corto plazo y que revisten un carácter pedagógico (por ejemplo enseñanza vial, proyectos relacionados con el medio ambiente, etc). En conclusión, se trata de propuestas con fines inmediatos que abordan aspectos particulares y que solo recientemente están involucrando los contenidos direccionales propuestos por proyectos tales como el del Ayuntamiento de Barcelona.

Muy diferente es el estado de las elaboraciones sobre la direccionalidad que debe tener una ciudad para convertirse en educadora. Hasta el momento se han hecho interesantes y variadas propuesta que se ubican en el ámbito de los puntos que deben ser tratados para generar la nueva configuración urbana. Como ya se anotó, el reto está en convertir la ciudad en un agente educador que resuma los deseos de la sociedad actual y trabaje por la construcción de tejido social. No obstante, se observa una considerable distancia entre los discursos y su puesta en acción; aun no se han generado los mecanismos por medio de los cuales convertir tales utopías en realidad (Faure).

Puede hacerse una última distinción en torno a las diferencias sobre los rumbos que pueden tomar las ciudades de los llamados países desarrollados en contraposición con las de los países en vías de desarrollo. Aunque existen planteamientos comunes como son la democracia y la igualdad, es evidente que en estos últimos la aplicación y generación de la ciudad que se requiere es más compleja, ya que ellos no han resuelto todavía muchos de los problemas básicos de subsistencia.

Los temas

Aunque la búsqueda se restringió a las temáticas relacionadas con la educación y la ciudad, los documentos consultados se agruparon en cuatro categorías: a) cinco (5) referidos a la ciudad, los cuales tratan tangencialmente las relaciones ciudad-educación; b) nueve (9) que abordan la temática de la educación ciudadana y por extensión trabajan los temas conexos de educación para la democracia, participación, convivencia, paz, derechos humanos; c) veintiocho (28) trabajan las relaciones ciudad-educación; y d) siete (7) que analizan más concretamente la educación escolar y la ciudad. Los documentos que se refieren a la ciudad ofrecen diversas perspectivas de análisis que aportan tanto contenidos de estudio como enfoques para la comprensión de los fenómenos urbanos.

3.3.2.1. La ciudad

Desde la perspectiva de los estudios antropológicos sobre la ciudad Hannerz (1986), plantea cuatro momentos: la escuela de Chicago (1920) que centra su atención en el

estudio de los *mundos sociales* y el lugar donde se desarrollan, la escuela de Rhodes-Livingstone (1937) que analiza las transiciones entre lo rural y lo urbano, el desarrollo del enfoque relacional (años 50) que estudia las redes de relaciones que establecen los individuos, los flujos de comunicación y las formas como se regulan tales flujos y, por último, desde la perspectiva de Erving Goffman (segunda mitad de siglo) quien plantea que la ciudad es el escenario donde los individuos actúan. Esta mirada antropológica sugiere algunos focos para estudiar la ciudad: a) cómo se construyen sistemas de significación al interior de los grupos o pequeños universos que conforman la ciudad, b) cómo es la ciudad en su conjunto, c) cómo la gente de la ciudad y la ciudad misma se gana la vida y d) de qué manera la gente percibe el espacio y cómo él influye en las relaciones entre las personas.

Desde la sociología urbana, Urrutia (1999) formula tres grandes líneas teórico-metodológicas del estudio de las ciudades: a) los marcos espaciales concretos, a partir de los cuales se explican los procesos y fragmentos de una sociedad global que está dentro de un espacio más o menos determinado, b) las investigaciones de tipo empírico, necesarias para contrastar y comprobar modelos y supuestos teóricos en sus límites con otras disciplinas cercanas a la realidad material de las personas y los grupos y c) el ámbito local, al que, por lo general deben circunscribirse los estudios urbanos. Las constantes metodológicas que se resaltan en la tradición sociológica urbana son: la dependencia o relación con la teoría social, la vinculación empírica con lo local, la relación interdisciplinar y la perspectiva comparada (estudios entre ciudades o entre grupos). Los ámbitos temáticos de la sociología urbana que se reflejan en la tradición académica durante el último siglo tienen que ver con el sistema ecológico (población, estructura social y sociedad civil), las formas culturales, el sistema socio-espacial y la unidad espacial de consumo colectivo.

Desde la perspectiva de los urbanistas (Pérgolis, 1990, 1998), la ciudad es el resultado de las voluntades de los individuos. La vida de la ciudad y la historia de la vida de la ciudad conforman su cultura a la cual adhieren y de la cual participan sus habitantes, encontrando a través de ella su identidad, que da sentido de ciudadanía, de pertenencia. Señales e identidad conforman un todo inseparable generando una estrecha correlación entre identidad cultural e identidad espacial. Salmona (1993) denuncia que el desaforo especulativo, los urbanismos importados y una cierta noción de "progreso" han hecho que las actuales ciudades latinoamericanas, dejen de ser el lugar de encuentro y goce para convertirse en laberintos de padecimiento. La ciudad, constituida por sus habitantes constituye entonces un asunto humano más que técnico; por tanto su estudio debe orientarse a comprender no solo las señales colectivas que ha dejado la historia a través de sus huellas físicas, sino el significado que esas huellas tienen para sus habitantes de hoy y los indicios que desde allí se atisban para construir la ciudad deseada, que por su complejidad, no puede pensarse como homogénea. La ciudad es diversa, fragmentada y viva.

3.3.2.2. Generales

Algunos de los textos consultados analizan aspectos referidos a la ciudadanía pero no tienen su eje en la ciudad, aunque algunos asocian ciudadanía y vida ciudadana con el entorno urbano. Estos textos hacen consideraciones de carácter teórico sobre el sentido de la ciudadanía y lo relacionan con lo público, con la participación y la democracia locales, con las relaciones entre lo local y lo global, con la paz y los derechos humanos en contextos escolares urbanos. Tanto los textos de carácter teórico o propositivo, como los que se refieren a experiencias aportan elementos valiosos para nuestro proyecto por cuanto debaten los fines de la educación ciudadana y los diferentes enfoques conceptuales que la sustentan, contemplan diversos contenidos que deben ser incorporados como temas de estudio, formulan caminos pedagógicos que vayan más allá de la información, buscando incidir en la formación ética y política de los ciudadanos y apuntan a traspasar las fronteras de la escuela para articular propuestas de educación permanente y de acciones no escolarizadas.

Al debilitamiento de las fuentes tradicionales de socialización que hacían una transición gradual de lo privado a lo público, se contraponen nuevas formas de socialización, en las que lo público está presente desde los primeros momentos de la vida del sujeto, pues la exposición temprana a la televisión y al mundo de la ciudad se dan en forma simultánea con la socialización familiar y la escuela, haciendo que a la gradualidad dosificada se contraponga la experiencia de enfrentar simultáneamente lo público y lo privado. El acto privado de ver televisión es simultáneamente un acto público por cuanto la misma escena es observada por miles de televidentes que pueden asumirlo como un hecho universal y se convierte en un referente común que puede incidir en los comportamientos y en las relaciones intersubjetivas. Así mismo, el acto público de transitar por la calle, puede ser tenido como privado en cuanto se desconoce al otro y se selecciona tan solo lo que impacta a cada uno. Estas relaciones tempranas entre lo privado y lo público configuran identidades que inciden en los valores y en el comportamiento ciudadano.

3.3.2.3. Relaciones ciudad-educación

Más del 50% de los documentos analizados centran su atención en las relaciones entre la educación y la ciudad. Algunos textos vienen de quienes piensan la ciudad y otros de quienes piensan la educación. Los primeros (perspectiva urbanista), al analizar el significado de la ciudad concluyen que el entramado urbano define las formas de vida, moldea las identidades y, por tanto, es necesario que los habitantes se apropien de la historia urbana y participen en ella para hacer de las ciudades lugares vivibles. Para alcanzar ciertos niveles de conciencia y sentidos de pertenencia se requiere de procesos educativos complejos, permanentes y variados, por tanto, llegan a plantearse la educación como eje de la vida ciudadana. Quienes parten de la educación (perspectiva pedagógica) se formulan la pregunta por el sentido mismo de

los procesos educativos y concluyen que es necesario educar para la vida y que tal proceso no puede desligarse de las condiciones materiales de existencia, las cuales, para el 80% de los habitantes, se dan en conglomerados urbanos.

Antoni Colom (1998) nos ofrece una perspectiva macro de las relaciones ciudad-educación. Como punto de partida plantea que "debe entenderse la educación urbana como las actividades educativas desarrolladas en el marco de la administración local" (pg.105) y, en ese contexto, se formula dos interrogantes: "qué aspectos o cuestiones puede aportar la educación a la ciudad" y "qué aspectos o cuestiones puede aportar la ciudad a la educación", cuestiones que enuncia también del siguiente modo: "el papel socializador de la educación" y "el papel educador de la sociedad." Desde estas cuestiones formula dos puntos de formación de la educación urbana: "educación *en* la ciudad" y "educación *para* la ciudad".

Pone de manifiesto el interés secular de la pedagogía por la realidad natural, al punto que se ha confundido el pensamiento pedagógico con el naturalismo, al menos desde Rousseau. El interés pedagógico se centraba en la naturaleza idealizada, al verse la sociedad como corruptora de las costumbres. A partir de J. Dewey y la Escuela Nueva, se plantea la necesidad de una educación para la vida y más concretamente para la vida social y democrática; sin embargo, los métodos de la Escuela Nueva procuraban simular la realidad social en las aulas escolares para iniciar al niño en su conocimiento vivencial de la vida social. Las propuestas de Freinet, Profit y el método de proyectos de Kilpatrick son ejemplos de esta segunda perspectiva. La complejidad de la vida actual no permite ser simulada en el aula, so pena de hacer meras caricaturas fragmentadas que reducen lo complejo a simplismos didactizantes. La escuela tiene que abrirse a la vida, a la ciudad para que el niño y el joven descubran los fenómenos sociales en los cuales debe involucrarse.

La respuesta a la pregunta ¿qué aporta la educación a la ciudad?, o perspectiva pedagógica, parte de considerar a la educación como la síntesis entre conocimiento y formación o la formación a través del conocimiento. Esta perspectiva aporta dos elementos: el **didáctico** que centra su atención en "aprender *de* la ciudad y aprender *la* ciudad". Aprender la urbe como fuente de información o como medio didáctico o instrumental, facilitador del aprendizaje y considerar la ciudad, no como medio, sino como objeto de aprendizaje. El segundo elemento es el **formativo** que se asocia con la educación cívica, la moral convivencial, la solidaridad, la participación, con el fin de lograr lo que podríamos llamar la vertebración de la sociedad civil.

Desde la perspectiva urbana, responder a la pregunta ¿qué aporta la ciudad a la educación de sus habitantes? Colom propone tres líneas de análisis, que, a su vez constituyen líneas de acción de las administraciones municipales: la intervención funcional sobre el sistema educativo, la intervención para compensar las deficiencias

del sistema educativo escolar: y la intervención para la compensación educativa no institucionalizada.

El autor sintetiza algunos aportes que la educación urbana hace a las ciencias de la educación:

Amplía el campo de la pedagogía, categorizando a la ciudad como territorio de interés educativo.

Aporta nuevas perspectivas en el plano ideológico-formativo (nuevos valores, competencias, hábitos...)

Aporta incidencias de gran valor social tales como prácticas orientadas al consumo, al cuidado del ambiente, a la promoción de la interculturalidad...

Aporta nuevas perspectivas didácticas, al considerar la ciudad como objeto de conocimiento y exigir innovaciones en medios y estrategias de aprendizaje.

Incide en la personalidad de los sujetos.

Aporta perspectivas investigadoras de carácter antropológico-cultural, dimensionando la educación hacia el estudio de formas de vida en las ciudades y en diferentes ámbitos territoriales (como el campo para hacer comparaciones)

Aporta perspectivas encaminadas a la mejora de la institución escolar

Incide en la innovación curricular porque al aproximar la tarea educativa a la realidad hace que el aprendizaje cultural se convierta en tarea vivida y compartida.

El mayor cambio se puede titular: "de la cultura de la institución a la cultura de la calle".

Desde esta clasificación general de Colom la literatura que analiza las relaciones de la ciudad y la educación centra más su atención en el papel educador que cumple la ciudad. Jordi Borja (1999) destaca la dimensión pedagógica del urbanismo y se pregunta por la incidencia de los proyectos urbanos sobre el tejido urbano y el uso social. Propone cambiar la pedagogía que se apoya en la ciudad por la ciudad entendida como pedagogía que implica la participación de los ciudadanos en la organización y gestión de su territorio con el fin de responder a los nuevos y variados desafíos que ofrece el espacio público. El camino de hacerse ciudadano pasa por un proceso que se da desde niño, a través del cual el sujeto aprende la ciudad, la conquista, se identifica con ella y se hace parte de ella. Para que estos procesos sean posibles, se requiere que la ciudad misma genere mecanismos de inteligibilidad, que sea fuente de información y que lo haga en un lenguaje apropiado. En esta interacción

están, de un lado los componentes físicos y su potencial comunicador y, por otro, la gente y las relaciones que construyen (1997).

Joseph Puig (1997) se pregunta por las relaciones entre la ciudad y la moral, por las transformaciones que la urbanización ha ejercido sobre la vida de los seres humanos, las formas como la educación ha reaccionado ante la consolidación de la vida urbana y sobre las relaciones entre la ciudad y la escuela y el futuro de ambas. La urbanización plantea a la educación problemas de orden técnico con la aparición de nuevos saberes y de orden social porque las nuevas comunidades urbanas necesitan otras formas de organización y otras instituciones que regulen la interacción entre sus miembros. La ciudad le exige a la institución escolar que forme ciudadanos competentes para vivir en las condiciones que impone la vida urbana, preocupados por lo local y lo universal; por tanto, no puede marginarse de contribuir a la solución de los problemas aportando información, promoviendo el debate de los conflictos técnicos, éticos y políticos y dando herramientas para tratar los problemas racionalmente.

Para que los educandos puedan adaptarse al medio ciudadano se requiere que la escuela trabaje sin cerrarse a la ciudad, lo cual implica un doble movimiento: abrir la escuela a la ciudad y proyectar la escuela en la ciudad. La escuela debería hablar con mayor énfasis de aquellos aspectos de la vida colectiva, de la vida de la ciudad, que no tenemos resueltos. La apertura de la escuela a los problemas ciudadanos, junto con la introducción de los modos democráticos de participación y discusión constituyen dos medios de formación moral de los ciudadanos, por tanto, en el diseño del currículo debe incorporarse la formación para participar informada y concientemente en acciones y proyectos sociales de utilidad colectiva. La escuela debe superar la idea obsoleta de institución de mera instrucción y preparación para el futuro. La escuela no es solo institución de preparación para la vida, es una institución viva que debe ayudar a participar a sus alumnos en la vida de la ciudad.

Uno de los autores más conocido en nuestro medio es Jaume Trilla (1997) quien centra su atención en la educación informal y no-formal, es decir, en fuentes de formación y aprendizaje que se acumulan en el medio urbano, diferentes a la escuela. Para Trilla, la ciudad es un entorno o contenedor de educación y como tal, se **aprende en la ciudad**; es también una fuente o agente educativo **-se aprende de la ciudad-** y un objeto o contenido de la educación **-se aprende la ciudad-**. En este contexto analiza tres concepciones pedagógicas que tratan la ciudad: la **escuela-ciudad**, perspectiva en la cual se busca crear en la escuela una ciudad ideal para que los niños se conviertan en ciudadanos; la **ciudad-escuela**, que analiza las formas como la escuela contribuye a configurar el medio urbano y la **ciudad educativa** que proporciona una imagen de la complejidad del hecho educativo. La ciudad educativa no es una ciudad que se configura educativamente a modo de escuela, ni una escuela que metafóricamente se asume como ciudad para organizarse, sino una ciudad que se

reconoce y potencia en tanto medio educativo del cual la escuela es solo uno de sus elementos.

Trilla invita a pasar “de la retórica a los proyectos” y analiza en otro texto (1999) tres experiencias de ciudad educadora: los proyectos educativos de ciudad, entre los cuales cita el proyecto de Sabadell y el de Barcelona. Estos proyectos concretan estratégicamente los principios de ciudad educadora y van más allá de la sustantividad de los contenidos haciendo de su proceso de elaboración una responsabilidad compartida y una experiencia educadora en sí misma. La experiencia de la ciudad de los niños que lidera F. Tonucci en Italia cuyo propósito consiste en transformar el medio con la colaboración de los niños y así generar efectos educativos, pues se busca devolverles la ciudad a los niños, excusa que sirve para desarrollar una política radical orientada al bienestar de todos. La tercera experiencia referida consiste en la elaboración del mapa educativo de la ciudad que permite contemplar la realidad educativa y su potencial, identificar el uso real que la población hace de los recursos educativos, analizar las carencias y disfunciones, explorar las líneas de acción convenientes para optimizar la proyección educativa de la ciudad que no se limita al servicio de la educación formal o escolar, sino que incorpora los diversos aspectos que requiere la ciudad.

En el marco de la ciudad educadora cabe hacer un alto para mirar algunos documentos que permiten contextualizar la producción intelectual de la década de los noventa sobre las relaciones de la educación y la ciudad. Como se dijo en los antecedentes, las raíces contemporáneas de la discusión se encuentran en la *Urban education* de los Estados Unidos, en los años 60 (Colom, 1998). Los primeros documentos que hablan específicamente de “Ciudad educadora”, son los que se producen en la Comisión de la UNESCO coordinada por E. Faure en 1972. Sin embargo, el punto de partida tanto para una conceptualización más específica como para la acción, se ubica en 1990, año que se realizó el Primer Congreso de Ciudades Educadoras en Barcelona, en el cual se expide la *Carta de Ciudades Educadoras* que podría denominarse el acta de nacimiento del actual movimiento que impulsa tanto el estudio de la ciudad en la escuela, como las acciones educativas que se realizan desde la ciudad misma y desde sus administraciones. Los Congresos de Göteborg (1992), Bolonia (1994) y Chicago (1996) han permitido enriquecer la concepción y decantar la acción (Mata, 1996).

El Congreso sobre el Proyecto Educativo de Ciudad llevado a cabo en Barcelona en abril de 1999 presenta un avance, que ya enunciaba J. Trilla cuando invitaba a pasar “de la retórica a la práctica”, buscando acciones concretas para que el concepto de ciudad educadora no se convirtiera en un “eslogan”. El Proyecto de Barcelona, denominado “La Educación, clave para el conocimiento y la convivencia”, como lo expuso en el marco del congreso la vice-alcaldesa de la ciudad (Vintró, 1999), reconoce que la educación es un factor fundamental para evitar el aumento de la

desigualdad social y para construir una ciudadanía participativa, animada por actitudes solidarias que promueve la cohesión y la justicia social, una ciudadanía que contribuye a la sostenibilidad de la ciudad, capaz de dar respuesta a las necesidades laborales, que no hace discriminación entre las mujeres y los hombres, culturalmente activa, con criterio propio ante los medios de comunicación, abierta, preparada para los cambios sociales tecnológicos y científicos.

Uno de los trabajos presentados en el congreso, producto de una investigación llevada a cabo utilizando el método Delphi en la cual participaron trescientas personas, acerca del papel que cumplen algunos agentes educativos es el texto de Joan Subirats (1999) *Educación y ciudad: actores, percepciones y tendencias*. El documento identifica nueve ámbitos en los que se observan tendencias de cambio y recoge algunas propuestas elaboradas por los participantes, las cuales se organizan en seis campos: el territorio, las relaciones del hecho educativo y el hecho territorial, las relaciones del hecho educativo con el hecho escolar, los nuevos retos y contenidos educativos, los agentes e instrumentos educativos, y el proceso que se debe seguir para poner en marcha el proyecto construido con la participación de miles de personas y organizaciones. La escuela, aunque no es el único agente educativo, sigue teniendo un papel protagónico, por ello es indispensable pensar los contenidos escolares con relación a la formación de ciudadanos, los medios y las estrategias, entre las cuales se propone el fortalecimiento de las relaciones de la escuela con su entorno y con la ciudad.

El proceso seguido por el Proyecto Educativo de Ciudad -PEC- constituyó en sí mismo una actividad eminentemente educativa, en la que no solo aprendieron los participantes individualmente, sino sus organizaciones y la ciudad como un todo que ganó en la experiencia del trabajo conjunto, respetando las diversidades y haciendo de su complejidad una fortaleza que le deja una herencia tanto para sus habitantes como para todos aquellos que se acerquen al proceso con el ánimo de aprender. El legado que deja el Proyecto Educativo de la ciudad de Barcelona va mucho más allá de sus fronteras, pues se considera que en este campo, ella es una maestra, que ha abierto caminos para la construcción de la nueva ciudad. El proyecto plantea siete líneas estratégicas: la dimensión social y comunitaria de la educación, igualdad de oportunidades, formación profesional, ciudadanía activa, sostenibilidad y calidad de vida, innovación y conocimientos y cualificación del sistema educativo.

La Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- llevó a cabo un proyecto con el ánimo de impulsar el movimiento en el ámbito iberoamericano, poner en comunicación diversas experiencias y estimular acciones concretas para que se pudiera avanzar en la puesta en marcha de proyectos que se ajustaran a las realidades de ciudades tan diversas como las que han crecido en América Latina. La OEI acompañó el proceso en varias ciudades, las puso en comunicación y buscó que se diera un aprendizaje mutuo. Uno de los documentos producidos en este contexto es

el que presenta el proceso seguido en el municipio de Piedecuesta (Colombia) para llevar adelante su proyecto de ciudad educadora, el cual se adelanta desde 1990 (Sarmiento, 1996).

Paulo Freire fue Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo entre 1989 y 1990. Si bien, su gestión no se enmarca en los principios de la ciudad educadora, los planteamientos que la orientaron y las acciones que se llevaron a cabo sí remiten a las relaciones entre la educación y la ciudad y, más concretamente entre la escuela y el entorno urbano. La política ampliar la cobertura buscando que las escuelas públicas fueran lugares vivibles, implantar un ambicioso plan de reforma curricular y brindar formación permanente al profesorado con el propósito de ofrecer un servicio educativo formal de calidad se complementa con la creación del Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos (Mova) que busca articular el trabajo de la escuela y la comunidad con el propósito de educar para la libertad en una metrópoli contemporánea (Freire, 1997).

En nuestro contexto, además de la experiencia de Piedecuesta (Santander), se encuentran avances significativos en Bogotá y Medellín. La propuesta para el Plan Estratégico de Medellín y el Área Metropolitana 1996-2000, basada en los principios de la ciudad educadora articula las diversas estrategias en torno a ocho proyectos prioritarios: el currículo metropolitano, el sistema de información sobre la ciudad, los espacios públicos educadores, el conocimiento de la ciudad, las relaciones de la universidad con la ciudad, los servidores públicos educadores, las relaciones de la escuela con la ciudad y la empresa educadora. (Corporación Región, 1996).

Bogotá formula su plan de desarrollo 1995-1998 (IDCT, 1996) teniendo como eje la cultura ciudadana y lo denomina "Formar ciudad" cuyo objetivo principal consiste en armonizar el progreso y el bienestar de cada uno con la búsqueda del bien común y el mejoramiento de la calidad de vida en la ciudad y de los ciudadanos. El plan gira en torno a cinco prioridades: cultura ciudadana, medio ambiente, espacio público, productividad urbana y legitimidad institucional. El eje de la cultura ciudadana lo constituye el fortalecimiento de la autorregulación ciudadana, entendida como el conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y contribuyen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y los deberes ciudadanos.

A. Mockus fue el alcalde de la ciudad que lideró el plan "formar ciudad". Él expresa que es prioritario acercar la ciudad y la educación, hacer de todo ciudadano un educando y un educador permanente a través de una regla muy simple: "maximizar el saldo pedagógico" de las acciones. La ciudad y la educación formal comparten el fragmentar la realidad en contextos para conectarlos selectivamente, por tanto, la educación formal, desde las escuelas, puede construir ciudadanía involucrándose en serio con la actividad educativa de la ciudad, pues, en últimas, se busca un orden

social más basado en la educación que en la economía o la violencia (Mockus, 1997: 6-13).

J.C. Pégolis & D. Moreno (1998), desde la perspectiva del urbanismo consideran que hoy la educación ciudadana tiene un papel importante porque esta nueva ciudad inédita, exige soluciones también inéditas: educación ciudadana significa enseñar y aprender: a convivir en la diferencia, en lo múltiple, en lo simultáneo. Así, la educación ciudadana se refiere a la enseñanza de reglas y códigos de comportamiento grupal que permiten la convivencia en el territorio urbano como también a la particularidad de la información y transmisión del conocimiento para esa educación urbana mediatizada en cada lugar. Se busca que la educación permita ver en la ciudad, no solo los resultados, sino también los procesos.

A. Torres, (1996) desde la perspectiva de la educación popular analiza el proceso complejo de construcción de ciudad desde la perspectiva de aquellos habitantes que han conformado la mayoría de la población y el espacio citadino: las clases populares. Para él, la recuperación-construcción de la memoria colectiva es vital en la formación de una cultura urbana popular con horizonte de ciudad. Pensar la ciudad como espacio de todos, consolidará la presencia de grupos y organizaciones hasta ahora centrados en su campo o localidad.

La construcción de una imagen de "lo público" como aquello que pertenece a todos y, como tal, debe ser cuidado por todos para que el usufructo no se vuelva privado es una idea que está detrás de la propuesta de formar ciudad, idea que en el contexto colombiano cobra dimensión protagónica por cuanto uno de los fenómenos desencadenantes de la actual crisis lo constituye "la subordinación de lo público en favor de los intereses privados privilegiados y excluyentes que han adquirido poder político, económico, cultural y social de maneras tanto legítima como ilegítima" (Garay, 1999:1).

3.3.2.4. Escuela y ciudad

La cuarta temática que aparece en la bibliografía revisada analiza las relaciones de la escuela con la ciudad y mira a la ciudad como objeto y contenido de estudio. Asumir la tensión entre lo universal y lo situacional coloca a la educación en una condición privilegiada para plantearse su misión de cara a los sujetos y a las sociedades: La necesidad de desarrollar competencias de diversa índole para participar en la sociedad de la información y el conocimiento y la de promover identidades personales y colectivas marcan nuevas funciones y estrategias a la educación y a las escuelas actuales con el ánimo de participar en los procesos de globalización sin perder la riqueza humana que está en las individualidades y en las particularidades culturales (Braslavski, 1999).

La identidad cultural no es un legado inmutable, es un constructo en permanente proceso de revisión y reconfiguración que se da en el marco de actores cada vez más diversificados. La escuela no es solo un agente de transmisión cultural, también es agente de producción de identidad la cual se produce en la combinación de lo universal y lo próximo y con el equilibrio entre conocimientos y valores (Mascarell, 1999). La escuela es un espacio de paradojas. Intenta romper la expectativa particular de cada estudiante para imponer la suya; pero se convierte al tiempo en el escenario en el cual el sujeto vislumbra nuevas posibilidades que generan un *otro lado* de la vida de los jóvenes, conllevando, con los consecuentes nuevos discursos, a entablar nuevos diálogos con el contexto cotidiano del cual ellos proceden (Duschatzky, 1999). Es inevitable que una escuela comprometida con su misión educativa se ponga en contacto con el mundo de la ciudad del cual proceden sus actores y deba reflexionar sobre él.

No parece suficiente estudiar la ciudad desde disciplinas diferentes, pues la mirada de cada una, apenas parcial y sistemática no permite ver la complejidad, la fragmentación, la diversidad, la simultaneidad que definen a la ciudad. Se requiere que la ciudad misma sea pensada como un objeto de estudio y como contenido de conocimiento, pues la enseñanza de la ciudad no es la enseñanza de los objetos que la componen, sino de las realidades sociales que la configuran; en este sentido es viva, cambiante y polifónica en los significados que nos ofrece, los cuales son construidos desde nuestra propia vivencia (Alderoqui, 1997).

La ciudad, entendida como medio, agente y contenido de educación es susceptible de ser mirada en la escuela como un eje curricular que permite articular las experiencias de los estudiantes con los saberes universales. Cuatro enfoques han estudiado a la ciudad como objeto de conocimiento y los cuatro han permeado la vida de las aulas: El **morfológico**, que propende por la enseñanza de los elementos físicos que componen y dan fisonomía a la ciudad; el **histórico-patrimonial**, que considera la ciudad como un hecho cultural y busca relatar el proceso por el cual se conforma y cambia; el **ambiental**, presenta la ciudad como un conjunto de elementos relacionados por flujos (las poblaciones de humanos, animales y plantas, las construcciones, los sistemas de transporte, los residuos, etc.) que, a través de procesos complejos, metaboliza lo recibido y produce bienes, servicios y residuos que deben ser eliminados; y el enfoque **social** que, apoyado en disciplinas que tradicionalmente no participaron en el currículo (como la economía, antropología, sociología), buscan comprender la ciudad en su complejidad material, productiva, social o simbólica (Alderoqui, 1998).

Esta misma autora propone un quinto enfoque que lo denomina "del ciudadano protagonista", pues todos los que viven en la ciudad, adultos, jóvenes, ancianos niños, privilegiados y marginados son ciudadanos y tienen la posibilidad de asumir y ejercer una cuota de poder en los diferentes ámbitos de la ciudad. Esta educación

urbana trasciende el estudio del "objeto-ciudad" y debería impregnar los estudios morfológicos, histórico-patrimoniales, ambientales, demográficos, económicos y sociales, incluyendo la evaluación y el pronóstico de las cuestiones que atañen la vida urbana y la ciudad. Algunos ejemplos de estas perspectivas se pueden observar en la serie de textos escolares denominada *Urbania*, realizados en el marco de las propuestas curriculares de la ciudad de Buenos Aires. (Alderoqui)

En esta misma perspectiva de la ciudad como fuente de conocimiento escolar, la propuesta del grupo de investigación en la escuela "IRES", de Sevilla, formula una concepción y desarrolla un núcleo de experiencias próximas para los alumnos, que se van estructurando en una unidad didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria -ESO- denominada "Vivir en la ciudad". Se parte de un primer reconocimiento de las fuentes del conocimiento escolar: de un lado las fuentes científico-técnicas y de otro, el conocimiento cotidiano. En un segundo momento se establece la trama del problema donde se dispone de un conjunto de problemáticas interrelacionadas en torno a las cuales pueden diseñarse procesos de enseñanza aprendizaje en relación con el conocimiento escolar del ámbito urbano, tramas que estructuran unidades didácticas concretas. Se busca que los estudiantes reconozcan el medio urbano como diverso y complejo para que puedan, en la interacción de dicha diversidad aproximarse a una concepción de la ciudad como sistema (García, 1991).

En el contexto colombiano, el proyecto escolar de investigación que muestra diferentes posibilidades de penetrar la relación dinámica entre entorno y escuela, denominado "Historia de Barrios", desarrollado en Medellín por quienes impulsan la propuesta de ciudad educadora y la Corporación Región, analiza la experiencia llevada a cabo con diez instituciones escolares que, además de investigar el entorno de cada escuela, les permitió ponerse en contacto con otras escuelas de la ciudad para ampliar la mirada, intercambiar experiencias y promover tanto un reconocimiento de cada colectivo como un liderazgo local de la escuela. (Moncada, 1997).

Los textos considerados, con diversidad de énfasis, reconocen el potencial educador de la ciudad y la importancia de incorporarlo en el mundo escolar. De una parte, la consideración de la ciudad como construcción histórica y producto cultural, diverso, fragmentado, complejo y, de otra, el énfasis en las condiciones para aproximarse ella que deben poner en diálogo el conocimiento cotidiano con los saberes elaborados. Resalta la exigencia de abordar la ciudad desde una perspectiva interdisciplinaria, pues la monodisciplinarietà solo ayuda a fragmentar más lo que por naturaleza es fragmentado. Como proceso pedagógico, los diversos autores consideran que la ciudad no puede ser enseñada: es descubierta a través de procesos sistemáticos de investigación, de reflexión, de lectura y de una estrecha interacción de la escuela con el entorno. No parece posible que una escuela encerrada en sí misma pueda ver la ciudad en su riqueza y mucho menos que pueda influir en sus transformaciones.

BIBLIOGRAFIA

- ALDEROQUI, Silvia. 1997 (1993). La ciudad se enseña. *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Editorial Paidós. 248-266. L
- ALDEROQUI, Silvia; VILLA, Adriana. 1999. La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós. L
- BENAVIDES, Marilín. 1996. Juventud, Violencia y Educación. *Necesidades y demandas para un cambio en educación*. Lima, Foro Educativo. 49-67 L
- BOHIGAS, Oriol. 1999. La función educativa de los espacios urbanos. *Por una ciudadanía comprometida con la educación*. Barcelona: Adjuntament de Barcelona. Vol. 2: 441-453. L
- BORJA, Jordi. 1997. La ciudad conquistada. Un punto de vista desde la sociología. *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región. 12-21. Ar
- BORJA, Jordi. 1999. La ciudad Como Pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*. 278: 40-43 L
- BRASLAVSKY, Cecilia. 1999. Re-haciendo escuelas. Buenos Aires: Santillana. L
- BRASLAVSKY, Cecilia; GVIRTZ, Silvia. 1999. La ciudad, espacio de mediación entre la macro y la micropolítica educativa. *Por una ciudadanía comprometida con la educación*. Barcelona: Adjuntament de Barcelona. Vol. 1: 507-530. L
- CACERES, Eduardo; LYNCH, Nicols; PATRON, Pepi. 1996. *Educación y ciudadanía: propuestas de política. Aspectos conceptuales*. Lima: Foro Educativo. L
- CANEVARO, Andrea. 1996. En la ciudad, la educación. *Revista Aportes*. 45: 25-36. A
- CARNEIRO, Roberto. 1999. Educación para la ciudadanía y las ciudades educadoras. *Proyecto Educativo de Ciudad. La educación clave para el conocimiento y la convivencia*. Barcelona. Institut d'Educació de L'ajuntament de Barcelona. 168-203. L
- COLOM, Antoni. 1998. La Educación Urbana. *Educación no formal*. Madrid: Alianza. 140-166 L
- DUSCHATZKY, Silvia. 1999. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Editorial Paidós. L
- EQUIPO TÉCNICO DEL PROYECTO EDUCATIVO CIUDAD DE BARCELONA. 1999. El compromiso de Barcelona por la educación: proyecto educativo de ciudad. *Por una ciudadanía comprometida con la educación*. Barcelona: Adjuntament de Barcelona. Vol. 1: 15-46. L
- ESPINEL, Manuel. 1997. Educación y cultura ciudadana. *Revista número*. Instituto para la Investigación Educativa IDEP. 1: 68- 75. A
- FAURE, Edgar. 1996. Una Ciudad Educativa. A manera de presagio. *Revista Aportes*. 45: 7-18. A
- FERNÁNDEZ, Rubén. 1997. Una ciudad con ciudadanía. Los aprendizajes necesarios. *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región. 22-27. L
- FREIRE, Paulo. 1997. *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI Editores. L
- GARAY, Luis Jorge. 1999. *Construcción de una nueva sociedad*. Bogotá: tercer Mundo Editores. L
- GONZALEZ, Edwin; SIME, Luis. 1996. *Educación y ciudadanía: propuestas de política. Aspectos pedagógicos*. Lima: Foro Educativo. L
- GONZALEZ, Edwin; TOVAR, Teresa. 1996. Que y para que de la educación ciudadana. *Necesidades y demandas para un cambio en educación*. Lima: Foro Educativo. 157-189 L
- HANNERZ, Ulf. 1986 [1980]. *Exploración de la ciudad*. Madrid, Fondo de Cultura Económica. L

- X • I.D.C.T. (Instituto Distrital de Cultura y Turismo). 1996. Para formar ciudad: la prioridad de la cultura ciudadana. *En Revista Aportes* 45: 99-105. A
- LAMUS CANAVATE, Doris. 1992. La formación de ciudadanos: Una necesidad actual. *Revista Educación y Cultura*. 26: 49-51. L
- MASCARELL, Ferran. 1999. Identidad cultural y educación. *Por una ciudadanía comprometida con la educación*. Barcelona: Adjuntament de Barcelona. Vol. 1: 97-107. L
- MATA I GARRIGA, Martha. 1996. La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. *Revista Aportes*. 45: 19-22. KA
- X • MOCKUS, Antanas. 1997. Ciudad y educación. Buscar siempre un saldo pedagógico. *Educación y ciudad*. 1:6-13. L
- X • MONCADA, Ramón. 1997. La ciudad educadora. Un concepto y una propuesta con historia. *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región. 7-11. L
- X • MONCADA, Ramón; TORO, Javier. 1997. Ciudad Y Escuela. Historia De Barrios. *Educación Y Ciudad. La Ciudad Como Escuela*. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. 2:54- 57. L
- MUJICA, Rosa María. 1996. Los derechos humanos en un proyecto educativo nacional. *Necesidades y demandas para un cambio en educación*. Lima: Foro Educativo. 213-235. L
- OEI. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. 1997. La ciudad educadora. La ciudad sensible. La ciudad posible. *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región Medellín. 46-53. L
- PERGOLIS, Juan Carlos; MORENO, Danilo. 1998. Ciudad y ciudadanía en Colombia a fines del siglo XX. *Revista Nómadas*. 9:105-113. L
- PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. 1997 (1990). Carta de las ciudades educadoras. *Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región. 54-59. L
- PUIG, Joseph. 1997. La Ciudad y El Desarrollo Moral y Cívico. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Educación y Ciudad*. 2: 54 - 67. KA
- RAMÍREZ, Piedad; RODRÍGUEZ, Sandra. 1998. Bogotá, una ciudad, mil y mil rostros. *Revista Educación y Cultura*. 47: 37-42. A
- RODRÍGUEZ, José Gregorio. 1997. ¿Educación pública o educación ciudadana? Formación de Maestros y ciudadanos. *En Pedagogía y Saberes*. 10: 37- 42. A
- SANCHEZ, Ricardo; BAYONA, José Arnulfo. 1997. Hacia una cultura escolar democrática. *Elementos de democratización de la escuela. La reforma educativa en Colombia. Desafíos y perspectivas*. Bogotá: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). 89-119. L
- A • SARMIENTO, Víctor. 1996. Piedecuesta: Ciudad educadora. *En Revista Aportes*. 45: 89-98. L
- SARMIENTO, Victor. 1998. *Estrategias Educativas de la Ciudad. Estrategias de participación comunitaria para el ejercicio de la ciudadanía*. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos. L
- SILVA, Armando. 1998 (1992). *Imaginario Urbanos. Cultura y comunicación urbana*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores. L
- SUBIRATS, Joan. 1999. Educación y ciudad. Actores, percepciones y tendencias. *Por una ciudadanía comprometida con la educación*. Barcelona: Adjuntament de Barcelona. Vol. 1: 49-76. L
- SUREDA NEGRE, Jaume. 1996. Programas, medios y recursos didácticos del entorno urbano. *Revista Aportes*. 45: 53-62. L

- TEDESCO, Juan Carlos. 1998. Educación, Mercado y Ciudadanía. *Revista Nómadas*. 9: 29-39. A
- TONUCCI, Francesco. 1996. La ciudad de los niños. *Revista Aportes*. 45: 63-69. A
- TONUCCI, Francesco. 1996. *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: UNICEF, Losada. L
- TORRES, Alfonso. 1996. Escenarios populares de la formación ciudadana. El caso bogotano. *En revista: Aportes*. 45: 76-86. A
- TRILLA, Jaume. 1997. La educación y la ciudad. *Ciudad educadora un concepto y una propuesta*. Medellín: Corporación Región. L
- TRILLA, Jaume. 1999. La Ciudad Educadora. De las Retóricas a los Proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*. 278: 44-50. L
- VINTRÓ I CASTELLS, Eulàlia. 1999. Opción Educativa de Barcelona. *Proyecto Educativo de Ciudad. La educación, clave para el conocimiento y la convivencia*. Barcelona: Institut d'Educació de L'Ajuntament de Barcelona. 140-166. L

4. Políticas

Se inicia aquí un acercamiento a las políticas del Estado en las temáticas objeto de estudio con una revisión de las normas y documentos oficiales.

4.1. INTERDISCIPLINARIDAD Y CURRÍCULO¹

El discurso interdisciplinario en los documentos oficiales resulta bastante marginal. En una primera aproximación encontramos algunas referencias en el informe de la misión Ciencia, Educación y Desarrollo "Colombia al filo de la oportunidad" (1994). Allí se señala la "inexistencia de un currículo integrador que estimule la creatividad y fomente las destrezas del aprendizaje, lo que actualmente contribuye al bajo nivel de la educación; además de la falta de información actualizada y de materiales adecuados", (pág. 24). Y, en el mismo sentido, "gran parte del sistema educativo vigente se caracteriza por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y no desarrolla estructuras cognitivas".

En las recomendaciones la misión dice :

"Integrar los procesos curriculares alrededor de unos pocos núcleos, tales como la comunicación, el pensamiento y las relaciones con la naturaleza y la sociedad" (pág. 96).

En la Ley 115 o Ley General de Educación (1994, Artículo 13), se enuncia como objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos, "el desarrollo integral de los educandos" y el artículo 19 declara que la educación básica obligatoria se "estructurará en torno a un currículo común conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana".

¹ Fuentes Consultadas :

- Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo : Colombia al Filo de la Oportunidad,1994. Presidencia de la República. Julio 1994.
- Ley General de Educación, 1994. MEN.
- Decreto 1860,1994. MEN.
- Plan Decenal de Educación, 1196-2005. Ministerio de Educación Nacional, 1996.
- Lineamientos para una política nacional de educación ambiental,1995. MEN.
- Lineamientos curriculares para el área de Ciencias y Educación Ambiental,1998. MEN.
- Lineamientos curriculares para el área de Matemáticas, 1998. MEN
- TORRES, J. 1994. Globalización e Interdisciplinariedad : El currículo integrado. Madrid. Morata.

Por su parte el Decreto 1860 de 1994 en el Artículo 38 referido al Plan de Estudios, habla de “relacionar las diferentes áreas con las asignaturas y con los proyectos pedagógicos”. Aquí subyace la idea de integrar.

En el Plan Decenal de Educación, 1996-2005, se plantea en las estrategias “integrar las diferentes formas, niveles, modalidades y sectores de la Educación” y, como misión, “la de configurar una política educativa integral con compromisos intersectoriales en apoyo a los programas educativos”. Y en el mismo sentido, “promover la investigación y el estudio permanente de los problemas de la educación en sus diferentes formas y niveles, en los planos conceptual, pedagógico, didáctico, curricular y experimental, como base para la innovación y el rediseño de políticas y programas”.

En los Lineamientos para una política nacional de educación ambiental del Ministerio de Educación Nacional -MEN, 1995- se asume una recomendación emanada de la Conferencia de Estocolmo, referida a “la necesidad de establecer un programa internacional de educación sobre el medio ambiente de carácter interdisciplinario y que abarcara la educación formal y no formal”. Se parte de la premisa de que el ambiente es un sistema de componentes físicos, químicos, biológicos, sociales y económicos en interacción permanente” (pág. 9). En este documento hay una explícita referencia a la necesidad de adoptar una perspectiva interdisciplinaria. Allí se lee: “No es factible encontrar toda la información ni la conceptualización o metodologías necesarias para la comprensión de un problema ambiental en una sola disciplina o en una sola y particular área del conocimiento. Cada disciplina aporta argumentos válidos para la explicación de un fenómeno, pero la explicación global del mismo (así deba tener en cuenta los argumentos provenientes de las diversas disciplinas) no es la simple sumatoria de ellos: es la integración de dichos argumentos en el espacio común propiciado por el fenómeno... Esto implica un trabajo interdisciplinario de permanente análisis y síntesis” (pág. 19). Al plantear los criterios para la educación ambiental puntualiza: “la educación ambiental es necesariamente interdisciplinaria. La interdisciplina como perspectiva para analizar realidades sociales y naturales, atraviesa todas las ramas del conocimiento y necesita de la totalidad de las disciplinas y los saberes para su construcción” (pág. 21).

Posteriormente, en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998) para el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental se lee: “los problemas ambientales son complejos; su abordaje en consecuencia debe hacerse desde la perspectiva de múltiples disciplinas. En la educación básica y media los problemas ambientales deben tratarse no solo desde la Biología, La Química, la Física o la Ecología, sino también desde la Ética, la Economía, la Política, la Historia, la Geografía... intentando siempre construir marcos de referencia integrales producto de la hibridación entre las ciencias. Esto quiere decir que la educación ambiental no sólo debe considerarse ligada las ciencias naturales como una asignatura o un área

obligatoria y fundamental del plan de estudios, según el Artículo 23 de la Ley General de Educación, sino que el currículo como un todo debe asumir la educación ambiental con un enfoque integrado e interdisciplinar basado en proyectos de acción conjunta como lo establece el Artículo 14 de la misma Ley General de Educación" (pág. 46).

De otra parte, en los mismos lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998) para el área de Matemáticas se encuentra referenciado el enfoque de sistemas que se adoptó en la renovación curricular retomado de los Artículos 21 y 22 de la Ley General de Educación. Este enfoque basado en la teoría general de sistemas tiene un componente interdisciplinario. En palabras de Ludwing Von Bertalanffy, citado por Torres (1994): "la interdisciplinariedad es por consiguiente obligada. Estas construcciones teóricas ampliadas y generalizadas; estos modelos, son interdisciplinarios". En los lineamientos curriculares se propone el enfoque de sistemas y se destaca el papel que juega su conocimiento en la didáctica de las Matemáticas.

En las ideas expuestas desde los documentos referidos se encuentran alusiones explícitas y tácitas sobre la pretensión de la interdisciplinariedad en el currículo. Es importante anotar que este propósito es también entendido como integración o interrelación, pero en todo caso se refiere a ampliar una visión más integrada del conocimiento desde las disciplinas.

4.2. EDUCACIÓN AMBIENTAL

4.2.1. EL MEDIO AMBIENTE COMO POLÍTICA DE LAS ENTIDADES INTERNACIONALES

El desarrollo teórico de las políticas sobre educación ambiental está representado en libros, publicaciones periódicas y gran número de análisis que se realizan a diario sobre el tema. 1948 060 La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza ve la necesidad de crear programas ambientales universitarios en América Latina y el Caribe, pero la organización monodisciplinar en las universidades dificulta el proceso. 015. Su implementación se inicia a partir de la destrucción de los recursos naturales y surge de manera relevante a partir de los 60 como consecuencia de la degradación y explotación irracional del ambiente. En los 70 para la enseñanza de diferentes aspectos relacionados con el ambiente se acude a conceptos de física, química, biología e ingeniería y a partir de ellos se establecen en los planes de estudio contenidos y análisis de la temática 014.

Desde 1972 se organizaron eventos, cumbres y conferencias intergubernamentales que llevaron a la creación de organismos de distinta índole, los cuales sentaron las bases para lo que en la actualidad se conoce como educación ambiental. Vale la pena recalcar que a partir de las conclusiones y de los documentos que se han presentado en estos eventos, se han elaborado publicaciones como: "Informe sobre la Tierra" y "La Destrucción del Equilibrio Ecológico".

En la conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Humano celebrada en Estocolmo en 1972 se dio por primera vez importancia internacional al tema y se elaboró la declaración de principios que plantea la educación ambiental como herramienta de la comunidad internacional para proteger la naturaleza. En esta cumbre que tenía como parte de su agenda de trabajo el tema del estado del medio ambiente y del habitat, se recomendó a los gobiernos del mundo elaborar políticas específicas y sostenidas de educación ambiental, así como programas de educación, tanto en las versiones formal como en la no formal, destinados a la construcción de saberes y actitudes tendientes a preservar, proteger y conservar la ecología y evitar la contaminación ambiental. Se asumió como referente, el efecto que las actividades humanas ocasionan en la calidad de vida del hombre. Allí se planteó con claridad el carácter global de la crisis ambiental y se propuso la creación del PNUMA, como Programa dependiente de la UNESCO para estudiar, analizar y presentar propuestas relativas al manejo adecuado y la protección del medio ambiente 017 060 . La declaración entre otros aspectos señalaba:

"El hombre tiene el derecho fundamental a unas condiciones de vida adecuadas, en un medio ambiente de calidad, que le permita una vida con dignidad y bienestar, y asume la solemne responsabilidad de proteger y mejorar el medio ambiente para las generaciones futuras. La educación en cuestiones ambientales, especialmente dirigida a las generaciones jóvenes, es esencial con el fin de ampliar la base de una opinión clara y una conducta responsable por parte de individuos, empresas y comunidades, de cara a la protección y mejora del medio ambiente". 018

El PNUMA empieza a funcionar como tal en 1974 y en 1975 la UNESCO y el PNUMA recomiendan la creación del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) a través del cual lideran la realización del Coloquio Internacional del Belgrado sobre Problemática Ambiental y Modelos de Crecimiento y Desarrollo y preparan para 1976 la Conferencia Internacional de Nairobi.

En Belgrado (1975) se planteó como objetivo de la educación ambiental ayudar a las personas y grupos humanos a adquirir valores sociales y de interés por el medio y en la Conferencia Internacional de Nairobi (1976) la UNESCO propuso la creación de un Programa Internacional de Educación Ambiental liderado por la UNESCO y el PNUMA, trazando las directrices generales de cómo trabajar el tema a nivel internacional.

ambientales, produciendo una acción más racional, capaz de responder a las necesidades sociales”.

En 1980 la Unión Mundial para la Naturaleza (UICN), el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF) y el PNUMA elaboraron la Estrategia Mundial para la Conservación (EMC). En este documento se presentó oficialmente el término desarrollo sostenible. Se resaltaba en el mismo que el porvenir de la humanidad, como parte integrante de la naturaleza, está indisolublemente ligado a la conservación de esta y de los recursos naturales. Se afirmaba también, que una condición de la conservación es el desarrollo, ya que este mitiga la pobreza y miseria de cientos de millones de personas. Es decir, se destacaba la interdependencia entre conservación y desarrollo, ya que lo adecuado es proteger y utilizar racionalmente los recursos para que puedan vivir con dignidad y bienestar las generaciones presentes y futuras. Además, teniendo en cuenta la capacidad prácticamente ilimitada de construcción y destrucción del ser humano, se insistía en la necesidad de realizar esfuerzos a escala mundial para mejorar la calidad de vida de la población más pobre del mundo. Se promovió la necesidad del desarrollo sostenible y la equidad internacional. El concepto de desarrollo sostenible se asumió como la base de la concertación entre la protección del ambiente y el desarrollo. El desarrollo sostenible se definió como:

“...el desarrollo que satisface las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de satisfacer las necesidades que puedan tener las futuras generaciones”.

Adicionalmente en el informe se señalaba que:

“Durante el transcurso de este siglo ha sufrido un cambio profundo la relación sustentada entre los seres humanos y el planeta. Cuando comenzó el siglo, ni los seres humanos ni la tecnología tenían el poder de alterar radicalmente los sistemas del planeta. Casi a fines de siglo, no solo el aumento de los seres humanos y sus actividades tienen este poder, sino que están ocurriendo cambios importantes no intencionales en la atmósfera, los suelos, las aguas, entre las plantas y los animales y en las relaciones que existen entre estos. La velocidad con que se da el cambio está sobrepasando la habilidad de las diferentes disciplinas científicas y nuestra misma capacidad para evaluar y aconsejar. Se frustran los intentos de las instituciones económicas y políticas, las cuales se desarrollaron en un mundo diferente y más fragmentado para adaptarse y cooperar. Esto preocupa profundamente a muchas personas que están buscando formas de colocar estos temas en las agendas políticas. Para que las generaciones futuras puedan tener opciones, la generación actual debe comenzar ahora, todos juntos, tanto nacional como internacionalmente”.

Para implementar la educación ambiental a escala internacional, a partir del informe Bruntland, el PNUMA y la UNESCO en Moscú (1987) propusieron estrategias

En la Conferencia Internacional de Educación Ambiental realizada en Tbilisi en 1977, se especificaron las políticas a seguir en educación ambiental 013. Sobre el tema, en conferencias internacionales posteriores, poco se ha añadido a los documentos allí elaborados y aprobados. Al respecto en el volumen III No 1 se señalaba:

“Los informes nacionales dan fe de los importantes avances logrados por una serie de países en la puesta en marcha de programas de educación ambiental, tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Por grandes que hayan sido los logros alcanzados, quedan todavía por cubrir muchas lagunas y deficiencias. Los resultados parecen menos buenos en los centros escolares de enseñanza media que en los de enseñanza primaria, tanto a nivel cuantitativo como en materia de innovaciones. Se ha hecho muy poco en cuanto a la formación ambiental de los profesores extraescolares o de profesores en ejercicio. Todavía hay muy poca gente con la formación necesaria para enseñar ecología, o capaz de contribuir realmente a un programa multidisciplinar. Y lo que es más importante, aún estamos muy lejos de la meta en cuanto a elaborar y perfeccionar unas estrategias globales de educación ambiental, en todas sus formas y para todos los niveles.”

En esta cumbre, se reconoció la necesidad de una visión integral y global del medio ambiente y se definió la educación ambiental como una estrategia interdisciplinaria orientada a resolver problemas locales. Además, se señaló la necesidad de desarrollar, perfeccionar y establecer la teoría, los principios y las aplicaciones de la educación ambiental como una dimensión del conocimiento y de la experiencia, teniendo en cuenta las necesidades de poblaciones tanto urbanas como rurales 018. Entre otros aspectos se enunciaba la necesidad de:

“..formar una ciudadanía consiente e interesada en el ambiente total y sus problemas, que tenga conocimientos, actitudes, motivaciones y compromiso para trabajar de forma individual y colectiva en la solución y prevención de problemas ambientales” 013.

Además en la recomendación No 1 se señalaba que:

“El propósito fundamental de la educación ambiental es también mostrar con toda claridad las interdependencias económicas, ecológicas y políticas del mundo moderno, en las que las decisiones y comportamientos de los diversos países pueden tener consecuencias de alcance internacional”.

Sobre métodos se indicó que la educación ambiental:

“...ha de ser el resultado de la interacción y reorientación de las disciplinas y experiencias educativas, que hacen posible la percepción integrada de los problemas

curriculares de carácter global fundamentadas en la interdisciplinariedad y la integración. Se señalaba que la educación ambiental es un proceso en el cual los individuos y las colectividades a partir de los conocimientos, valores y aptitudes generados, se hacen conscientes del entorno y de esta forma actúan para resolver problemas ambientales presentes y futuros.

En el Seminario Internacional de Capacitación para la Incorporación de la Educación Ambiental en el Currículo de la Educación Básica Primaria celebrado en Malta en 1991 y en el Seminario Internacional de Capacitación para la Incorporación de la Educación Ambiental en el Currículo de la Educación Básica Secundaria celebrado en El Cairo en el mismo año, se recomendó que los docentes participaran en el diseño curricular incorporando la dimensión ambiental en los planes y procesos que se lleven a cabo en la escuela.

En Tepoztlán, Morelos (México) en octubre de 1989 se celebró el Seminario Internacional: ¿Es viable el desarrollo sostenible en América Latina?, allí se manifestó que la situación era muy compleja, y requería la elaboración de estrategias destinadas al logro de la sustentabilidad mundial, nacional y regional. Además se estableció, que la posibilidad de desarrollo sostenible en América Latina requería educación, cooperación internacional e institucionalización de la propuesta (Molero).

El Segundo Proyecto de la Estrategia Mundial para la Conservación fue publicado en 1991 bajo el nombre de: "Cuidar la Tierra, estrategia para el futuro de la vida" por la UICN, el PNUMA y el WWF. En este documento se subraya la complejidad de los problemas y la necesidad de actuar hoy. Se basa el texto en la convicción de que las personas pueden modificar su comportamiento si consideran que ello contribuirá a mejorar la situación. La propuesta está orientada al cambio porque para cuidar la tierra y mejorar la calidad de vida de todos se requieren valores, economía y sociedades diferentes a las que prevalecen hoy en día. Se insiste sobre la necesidad de detener el crecimiento demográfico en todo el mundo, que los ricos estabilicen y en algunos casos reduzcan el consumo de recursos ya que se requiere: mantener las actividades humanas dentro de los límites de la capacidad de carga de la tierra y restaurar los desequilibrios que existen entre las partes más ricas y pobres del mundo en materia de seguridad y oportunidades". Así mismo, se ofrecen elementos para generar en la práctica de la educación ambiental la reflexión en torno al desarrollo sostenible y la equidad internacional, así como para elaborar el marco de referencia de esta práctica.

En la Conferencia de Río en 1992 se generaron múltiples expectativas en cuanto a la posibilidad de comprometer a las naciones en la solución de los problemas ambientales y se elaboraron documentos, que o bien no tuvieron validez jurídica, o no fueron aprobados por todos los países, entre ellos tenemos: Agenda 21, Convención sobre el cambio climático, Convención sobre biodiversidad biológica,

Declaración de principios sobre la ordenación, conservación y desarrollo sostenible de los bosques de todo tipo y la Carta de la tierra.

En la Agenda 21 sobre Educación para el medio ambiente y el desarrollo, entre otros aspectos, se plantearon estrategias para integrar en la formación académica de docentes, académicos-administrativos, instructores de todos los sectores y estudiantes el tema del medio ambiente y del desarrollo. Se propuso el desarrollo de una red internacional para el logro de los objetivos mundiales en materia de educación. Además, se buscó establecer una estrecha relación entre los medios de información y el sistema educativo y se especificó en la conferencia de Río que la educación es esencial para promover el desarrollo sostenible 018

Sobre la Convención de cambio climático, se logró su validez en relación con la protección de la atmósfera, presentando propuestas para controlar la acumulación de gases producidos por el hombre, que provoca el denominado efecto invernadero y como consecuencia el calentamiento de la superficie de la tierra, lo que afecta adversamente a los ecosistemas naturales y a la humanidad.

La Convención de Biodiversidad cuyos fines son la conservación y la utilización sostenible de la biota, señalaba que los seres humanos constituyen el centro de preocupación del desarrollo sustentable y por tanto, tienen derecho a una vida sana y productiva en armonía con la naturaleza, aspectos que han de prevalecer para las generaciones actuales y futuras.

En la Carta de la Tierra, aunque no se hable explícitamente de educación ambiental, se presentaron referencias a ella cuando se solicitó tomar medidas para el mejoramiento del medio ambiente mediante prácticas concretas de educación. Allí se señalaba que:

“...En el plano nacional, toda persona deberá tener acceso adecuado a la información sobre el medio ambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre los materiales y las actividades que ofrecen peligro en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones. Los estados deberán facilitar y fomentar la sensibilización y la participación del público poniendo la información a disposición de todos....”.

Desde antes de iniciar la Conferencia de Río se señalaba que no pasaría de ser un acontecimiento más para discusiones bizantinas, sin incidencia en las soluciones verdaderas que requiere la crisis ambiental.

El Congreso Mundial para la Educación Ambiental y la Comunicación sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo realizado en Toronto (Canadá) en 1992 tuvo como objetivos impulsar la acción con relación al ambiente y el desarrollo a través de la educación y

la comunicación. Se señaló que si se concibe la educación como un proceso social en el cual si bien se reproducen los conocimientos, también se producen otros, vinculados a la realidad sociocultural, es posible propiciar el cambio. En este evento se debatió y confirmó la agenda elaborada en Río y recomendó para fortalecer la educación ambiental el uso de estrategias que incluyeran el trabajo intersectorial e interinstitucional. 061

En 1992 la Comunidad Económica Europea luego de los estudios y análisis pertinentes, incluyó todos los aspectos relativos al ambiente en las ciencias naturales, humanas y sociales de todos los programas escolares en sus diferentes niveles.

Más recientemente sobre el tema de educación la UNESCO ha patrocinado la realización de eventos como Educación para la Población y el Desarrollo en Chile (1994), Cuba (1995) y Paraguay (1995) y en la actualidad apoya la organización de Conferencias en las cuales se analizan problemáticas ambientales específicas, en las cuales se incluye aspectos de educación. En estas reuniones se tratan diferentes aspectos del ambiente, vale la pena resaltar los relacionados con el agua, la última de las Conferencias del Agua se realizó este año en Ámsterdam (Holanda).

Como puede verse, en el ámbito internacional, ya desde el año 1987 se planteó una aproximación a lo que se entiende por Educación Ambiental donde explícitamente se habla de la concientización sobre el problema e implícitamente se plantea la integración e interdisciplinariedad.

La conferencia internacional de Tbilisi (1977) sienta doctrina sólida sobre educación ambiental, pero poco se ha añadido sobre el tema en las otras cumbres internacionales. La Estrategia Internacional de Educación Ambiental en 1987 propone la educación e información de la población a través de los medios de comunicación social.

4.2.2. CURRÍCULO EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Políticas En Colombia:

En Colombia, los primeros esfuerzos legislativos por incorporar la Educación Ambiental a los planes de estudio, se iniciaron con la promulgación a través del INDERENA del Código Nacional de los Recursos Naturales Renovables y no Renovables y de Protección del Medio Ambiente en diciembre de 1974, el cual se reglamentó mediante el Decreto 1337 de 1978. En el Decreto 2811 de 1974, se estableció la participación del sistema educativo en el proceso y mediante el Decreto 1337 de 1978 se estipuló la creación la comisión asesora para la educación ecológica y del ambiente, allí se señalaba que el Ministerio de Educación sería el coordinador de

esta comisión, la cual debería incluir en la programación curricular para los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional, educación no formal y educación de adultos, los componentes de ecología, preservación ambiental y recursos naturales renovables 013. Al mismo tiempo, se planteó el papel de las escuelas, quienes, debían colaborar en las actividades comunitarias, sirviendo como centro de actividades cuando fuera necesario y recogiendo la información e identificando los problemas ambientales de la región. Con esta reglamentación algo se avanza, pero se presentan limitaciones ya que se insiste solamente en la inclusión de cursos y jornadas ambientales en los planteles educativos, lo ambiental se reduce al estudio de la ecología, dejando por fuera aspectos sociales y culturales que son inherentes al tema.

Por ser Colombia un país de gran riqueza biológica y con grandes problemas de degradación ambiental, al expedirse la Constitución de 1991, se tienen en cuenta de manera especial, los parámetros legales que fundamentan las obligaciones que sobre la problemática ambiental competen a diversas entidades del estado y los parámetros legales que refuerzan el trabajo en educación ambiental. Con esto se da un amplio respaldo a los temas ambientales, y se sientan las bases para un desarrollo menos irracional, ya que se consagra en el Artículo 80 el concepto de desarrollo sostenible, en el Artículo 58 se especifica que la propiedad es una función social que implica obligaciones, en el Artículo 333 se analiza que la intervención del estado ha de estar encaminada a alcanzar el desarrollo, entendiendo este no solo en términos materiales. El Artículo 334 explicita que la preservación del ambiente es una de las tres causas por las cuales el estado puede limitar la libertad económica. Adicionalmente, otros 26 Artículos de la Constitución hacen referencia al tema ambiental. La legislación aprobada le aporta a la sociedad civil herramientas eficaces para una gestión ambiental participativa 017.

Al respecto la Ley 30 del 29 de diciembre de 1992 en el Literal 1 especifica:

“Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.”

La Ley 60 del 12 de agosto de 1993: Ley General de Educación en el Capítulo 3 sobre la participación de los municipios en los ingresos corrientes de la nación indica en el Artículo 21 que:

“...las participaciones a los municipios de que trata el artículo 357 de la Constitución se destinarán a las siguientes actividades: Numeral 2 “... vacunación, promoción de la salud, control y vigilancia del saneamiento ambiental y de los consumos que constituyen factor de riesgo para la salud”.

El Numeral 4 especifica que adicionalmente se destinaran a:

“... servicios de agua potable y saneamiento básico: preinversión en diseños y estudios, diseños e implantación de estructuras institucionales para la administración y operación del servicio. Construcción, ampliación y remodelación de acueductos y alcantarillados, potabilización del agua o de soluciones alternativas de agua potable y disposición de excretas, saneamiento básico rural, tratamiento y disposición final de basuras, conservación de microcuencas, protección de fuentes, reforestación y tratamiento de residuos y construcción, ampliación y mantenimiento de pozos, letrinas plantas de tratamiento y redes”.

Mediante la Ley 99 del 22 de diciembre de 1993 se crea el Ministerio del Medio Ambiente y se reordena el sector público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental (SIMA) y se dictan otras disposiciones 013.

Esta Ley entre otras reglamentaciones señala:

“TITULO II. Del Ministerio del Medio Ambiente y del Sistema Nacional Ambiental
Artículo 5. Funciones del Ministerio “Corresponde al Ministerio del Medio Ambiente según el Numeral 9: Adoptar conjuntamente con el Ministerio de Educación Nacional, a partir de enero de 1995, la elaboración de los planes y programas docentes y el pensum que en los distintos niveles de la educación nacional se adelantarán en relación con el medio ambiente y los recursos naturales renovables, promover con dicho Ministerio programas de divulgación y educación no formal y reglamentar la prestación del servicio ambiental..”

TITULO III Sobre la Estructura del Ministerio del Medio Ambiente. Artículo 10.
Estructura Administrativa del Ministerio “Subdirecciones Generales: de Asentamientos humanos y población; de medio ambiente urbano, asentamientos urbanos y población y de Educación ambiental”.

En esta Ley se establece la concertación para propósitos educativos entre los ministerios del Medio Ambiente y Educación, quienes tendrán a su cargo la elaboración de planes y programas docentes y el pensum que en los distintos niveles de educación nacional se adelantarán en relación con el medio ambiente. También se invita a promover con dicho ministerio programas de divulgación y educación no formal.

Adicionalmente, la Ley 70 de 1993 incorpora la dimensión ambiental en programas de etno-educación especialmente referida a comunidades afrocolombianas. La educación, la cultura, las ciencias, las artes y las leyes logran reconocimiento en la constitución de 1991 y el proceso legislativo de las mismas se inicia en la

En la Ley 115 el Artículo 5 especifica los fines de la educación en el numeral -10 y se enuncia:

“..la adquisición de una conciencia para la conservación protección y mejoramiento de medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la nación”.

Bajo el Título I se presentan disposiciones preliminares, en las cuales bajo los Artículos 19, 21 y 22 se hacen referencias a generalidades sobre la problemática ambiental.

En el Título II en la Sección 1 el Artículo 14 especifica que en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación preescolar básica y media es obligatorio cumplir con el Literal C:

“la enseñanza de la protección del medio ambiente, la ecología y la preservación de recursos naturales de conformidad con lo establecido en el Artículo 67 de la Constitución pública”.

En la Sección 3 el Artículo 21 presenta los objetivos específicos de la básica primaria, en el literal h- señala la importancia de la valoración de la higiene y la salud del cuerpo propio y la formación para la protección de los recursos naturales y el medio ambiente.

En el Artículo 22 sobre objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, en el numeral e- se señala la necesidad de desarrollar actividades favorables para el conocimiento valoración y conservación de los recursos naturales y el medio ambiente.

El Artículo 23 que habla sobre áreas obligatorias y fundamentales y en el numeral 1- presenta el área de ciencias naturales y Educación Ambiental. Mientras que el Artículo 29 presenta los objetivos generales de la educación básica, dice:

“...la necesidad de propiciar una educación general mediante el acceso al conocimiento científico, tecnológico y artístico y de sus relaciones con la vida social y la naturaleza”.

En el Artículo 30 sobre los objetivos específicos de la educación media académica, se hace referencia en el literal e- a la Educación Ambiental.

El Artículo 32 de la Sección 4- presenta las áreas fundamentales de la educación media académica, e incluye la de Ciencias naturales y Educación Ambiental, el Párrafo 2 esta dirigido a

“la formación calificada en especialidades tales como agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente...”

En el Capítulo 2 sobre educación no formal, el Párrafo único de Artículo 37 dice:

“La educación no formal se rige por los principios y fines de la educación establecidos en la presente ley, promoverá el perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria”.

El Capítulo 3 sobre la educación para grupos étnicos, señala en el Artículo 56:

“La educación de los grupos étnicos estará orientada por los propios principios y formas generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá además en cuenta los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad y tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura”.

El Capítulo 4 sobre Educación Campesina y Rural señala en el Artículo 64, Párrafo 2 la necesidad de mejorar las condiciones humanas de trabajo y la calidad de vida de los campesinos e incrementar la producción de alimentos en el país. En el Artículo 66 sobre Servicio social en educación campesina indica:

“Los estudiantes de establecimientos de educación formal en programas de carácter agropecuario, agroindustrial o ecológico prestarán el servicio social obligatorio capacitando y asesorando a la población campesina en la región” 013.

Adicional a lo señalado el Decreto 1743 de 1994 reglamenta y especifica al detalle la Educación Ambiental y presenta una propuesta para poner en práctica de manera obligatoria en los centros educativos, el objeto del Decreto es:

“Por el cual se instituye el proyecto de educación ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan ciertos criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el ministerio de educación nacional y el ministerio del medio ambiente...”.

A continuación se presentan los apartes mas importantes de los Artículos correspondientes a los Capítulos que forman el cuerpo de este Decreto:

Capítulo 1. Sobre el Proyecto Ambiental Escolar

Artículo 1. Institucionalización: "a partir del mes de enero de 1995 todo establecimiento de educación formal del país deben tener en sus PEI Proyectos Ambientales Escolares, en las comunidades étnicas tal educación deberá adecuarse a su cultura...".

Artículo 2. Principios Rectores: "La educación ambiental deberá tener en cuenta los principios de interculturalidad, formación de valores, regionalización de interdisciplina y de participación y formación para la democracia, gestión y resolución de problemas...".

Artículo 3. Responsabilidad de la comunidad educativa: "Los estudiantes, los padres de familia, docentes etc. tienen una responsabilidad compartida en el diseño y desarrollo del PRAE...".

Capítulo 2. Instrumentos para el desarrollo del Proyecto Ambiental y Escolar

Artículo 4. Asesoría y apoyo institucional: "El estado avalará e impulsará los proyectos ..."

Artículo 5. Formación de docentes: Los Ministerios de Educación Nacional y del Medio Ambiente conjuntamente con las Secretarías de Educación de las entidades territoriales asesorarán el diseño y la ejecución de planes. Las Facultades de Educación incorporarán contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la dimensión ambiental...".

Artículo 6. Evaluación permanente: "La evaluación de los proyectos ambientales se hará periódicamente y al menos una vez al año por los consejos directivos de los establecimientos educativos y por las respectivas Secretarías de Educación con la participación de la comunidad educativa y las organizaciones vinculadas al proyecto. La evaluación tendrá en cuenta el impacto del proyecto ambiental en la calidad de vida y su relación con los problemas de la comunidad..."

Artículo 7. Servicio social obligatorio: "Los alumnos de educación media de los establecimientos de educación formal, estatales y privados, podrán prestar el servicio social obligatorio previsto en los Artículos 66 y 97 de la Ley 115 de 1994, en educación ambiental participando en los proyectos..."

Artículo 8. Servicio militar obligatorio en educación ambiental: "Como mínimo un 20% de los bachilleres seleccionados para prestar el servicio militar obligatorio, lo harán en educación ambiental, debiendo acreditar haber trabajado en un colegio u otra organización o haber obtenido título de bachiller con énfasis en ciencias agropecuarias". Para prestar el servicio militar obligatorio los Ministerios de Educación Nacional y Medio Ambiente coordinarán la actividad con los distritos militares.."

Capítulo 3. Relaciones Interinstitucionales e Intersectoriales

Artículo 9. Participación en el Sistema Nacional Ambiental: "El Ministerio de Educación Nacional hace parte del Sistema Nacional Ambiental, participará conjuntamente con las demás instituciones gubernamentales y no gubernamentales en las actividades que tengan que ver con la educación ambiental..."

Artículo 10. Estrategias de divulgación y promoción: "El ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente adoptarán políticas conjuntas, estrategias de divulgación y promoción relacionadas con la educación ambiental para la

protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación comunitaria...”

Artículo 11. Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental: “El Consejo Nacional Ambiental creará y organizará un Comité Técnico Interinstitucional de educación ambiental integrado por funcionarios especialistas en el tema, cuya función será la de coordinar y seguir los proyectos de educación ambiental...”

Artículo 12. Participación Territorial: “Las secretarías de Educación Departamentales, Distritales y Municipales harán parte de los Consejos Ambientales de las entidades territoriales que se creen en la respectiva jurisdicción y crearán un Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental para coordinar acciones...”

Artículo 13. Relaciones con las Juntas de Educación: “El Consejo Nacional Ambiental mantendrá comunicación permanente con las distintas Juntas de Educación para coordinar políticas y reglamentaciones...”

Artículo 14. Avances en materia ambiental: “El IDEAM mantendrá informado al Ministerio de Educación Nacional y a las Secretarías de Educación sobre los avances técnicos en materia ambiental para incorporarlos a los lineamientos curriculares, de tal forma que sirvan para la asesoría y diseño del currículo y del plan de estudios de los establecimientos educativos...”

Artículo 15. Asesoría y coordinación en el área de educación ambiental: “Las Corporaciones Autónomas Regionales y los organismos que hagan sus veces en los grandes centros urbanos, prestarán asesoría en las distintas Secretarías de Educación en materia de Medio Ambiente y educación ambiental. En general, las Secretarías de Educación de las entidades territoriales harán parte de los sistemas de información ambiental...”

Artículo 17. Ejecución de la política nacional de educación ambiental: “Los departamentos, los distritos, los municipios, los territorios indígenas y las comunidades campesinas promoverán y desarrollarán con arreglo a sus necesidades y características particulares, planes, programas y proyectos, en armonía con las políticas nacionales...”

Artículo 18. Familiarización de proyectos: “Todos los proyectos de Educación Ambiental remitidos al Fondo Nacional Ambiental (FONAM) para su financiación y cofinanciación, deberán ir acompañados del concepto técnico y de viabilidad del Ministerio de Educación Nacional o de la Secretaría de Educación u organismo que haga sus veces...013”

Para la elaboración e implementación de la legislación sobre Educación Ambiental se tuvo en cuenta documentos como: Plan de Apertura Educativa, el Documento Conpes (1991-1994), el Salto Educativo (1994) y Colombia al filo de la oportunidad (informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994). Es importante resaltar que han existido aportes adicionales de programas como los Núcleos Rurales, la Escuela Nueva y la Renovación Curricular, lo mismo que los correspondientes a algunas ONGs (organizaciones no gubernamentales).

Sobre el documento: Educación para la Democracia, el Desarrollo, la Equidad y la Convivencia. Elaborado por el Ministerio de Educación Nacional en 1996, vale la pena señalar los sitios en los que se menciona la Educación Ambiental:

Capítulo 1. Proyecto de Nación y Educación

Tercer desafío: construcción y aplicación de modelos de desarrollo sostenible con economía sólidas productivas en lo económico y social y competitivas y en equilibrio con el medio ambiente.

Capítulo 2. Propósitos Generales

Numero dos: Sirve para mejorar la calidad de vida de los colombianos y para la defensa de los recursos naturales y preservación del ambiente.

Capítulo 3. Objetivos y Metas del Plan

A donde queremos llegar en el decenio: A formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea al desarrollo sostenible del país y a la preservación del ambiente.

Capítulo 4. Estrategias y Programas de Acción

Séptima Estrategia: Promoción de la cultura y ampliación del horizonte educativo. Formación ciudadana, comunitaria y ambiental. Promoverá proyectos educativos de interés ciudadano relacionados con la conservación del ambiente, del espacio público, del transporte, el uso de los servicios públicos, y de todo aquello que pueda contribuir al desarrollo de la idea de la ciudad educadora.

En resumen se puede señalar que con la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y del Decreto 1743 de 1994 se reglamenta que la educación ambiental será un área obligatoria en los planteles públicos y privados, tanto a nivel de preescolar como de la educación básica y media. Se plantea que sea una dimensión que atraviese el currículo y se reafirma la importancia de los temas ambientales como parte integral de la formación de los individuos y de las colectividades. También la Ley prevé en el Artículo 66 el servicio social en educación campesina y en el 97 el servicio social obligatorio.

En estos Artículos se señala que los estudiantes de la Educación Media pueden participar directamente en los proyectos ambientales escolares, apoyar la formación o consolidación de grupos ecológicos y participar en actividades comunitarias de educación ambiental. El Decreto 1743 de 1994 reglamenta tanto la Ley 99 de 1993 como la 115 de 1994 e instituyó el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) como una modalidad del Proyecto Educativo Institucional.

4.2.3. LINEAMIENTOS CONCEPTUALES BÁSICOS

A través de los últimos años, gracias a la toma de conciencia frente al problema general de la Educación Ambiental, la concepción de ambiente se ha transformado en concordancia con las tendencias del momento, resultando en cada caso parcializada y carente de una intención global e integradora.

Sin embargo, la experiencia ha llevado a plantear un concepto global que puede ser: "Sistema dinámico definido por interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales percibidas o no entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos en los cuales se desenvuelven, bien sean estos elementos de carácter natural, transformados o creados por el hombre". En esta aproximación el concepto de Ambiente abarca nociones que implican que su estudio es complejo por la variedad de factores que se deben tener en cuenta.

Sistema Ambiental. Con base en la aproximación global anterior, se puede entender como un conjunto de relaciones en las que la cultura es mediadora a diferentes niveles.

Educación Ambiental. Cimentada en la definición sobre Medio Ambiente que permite el diseño de políticas para la comprensión y acción de los individuos sobre su entorno, la Educación Ambiental está en estrecha relación con la forma en que se desarrollan los países, hecho que genera el deterioro de la base natural y social. Se quiere entonces trabajar la idea de una perspectiva educativa ambiental que permita repensar la sociedad en su conjunto.

La aproximación sistémica. El estudio del Medio Ambiente es ante todo un campo de investigación; no hay ciencia privilegiada para entenderlo en tanto no es posible pretender su comprensión desde una perspectiva lineal disciplinaria; porque las perspectivas científica, cultural, ética y estética son complementarias e interdependientes.

Criterios para Educación Ambiental. Para el desarrollo de una política ambiental es menester adoptar una posición intercultural (reconocimiento de la diversidad económica, racial, social, etc.). Este factor debe potenciar la retroalimentación de sí mismo. Es decir traducirse en comprensión u cooperación Inter.-étnica.

Objetivos.

- Promover y contribuir a la consolidación de los valores democráticos del respeto, convivencia y participación ciudadana en la relación de los seres humanos con la naturaleza y la sociedad.
- Facilitar la comprensión de la naturaleza compleja del ambiente, ofreciendo medios y herramientas para la construcción del conocimiento ambiental.

-Generar en quien recibe tal educación la capacidad de investigar, evaluar e identificar problemas y potencialidades.
Para tal fin es indispensable desarrollar la investigación en los campos de la pedagogía y didáctica ambiental.

Metas. Se enfocan a unificar, legalizar y proveer de herramientas institucionales a los hoy dispersos y espontáneos esfuerzos ambientales, con mira a la constitución de los PRAES, grupos formales y no formales.

En lo que tiene que ver con las personas fuera de los programas formales, se pretende dar capacitación y/o educación básica que genere nuevas formas de interacción con el ambiente.

Los Proyectos Ambientales Escolares. Desde toda institución escolar se debe darse una vinculación con la solución de la problemática particular de una localidad o región. Esto requiere de una coordinación generada a partir de problemas que tienen que ver con el ambiente a nivel local, regional y/o nacional, con entidades comprometidas en la búsqueda de soluciones. Las acciones que se generen deben permear el currículo a todos los niveles, como también integrar actores sociales de la zona de influencia de la escuela.

BIBLIOGRAFIA

Angel, A. 1992. Perspectivas pedagógicas en la Educación Ambiental. Una visión interdisciplinaria. En: Medio Ambiente y Desarrollo. Tercer Mundo Editores, Santa Fe de Bogotá.

Código Nacional de los Recursos Naturales y Renovables y de Protección del Medio Ambiente. 1974.

Código Educativo II. 1995. Decreto reglamentarios de la Ley General de Educación. Cooperativa Editorial del Magisterio, Santa Fe de Bogotá.

Mejia María Emma 1996. Plan Decenal de Educación 1996-2005. Educación para la Democracia, el Desarrollo, la Equidad y la Convivencia. Ministerio de Educación Nacional, Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional 1994. Ley General de Educación. Santa Fe de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional 1998. Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Serie Lineamientos curriculares. Proyecto Editorial, Santa Fe de Bogotá.

Ministerio del Medio Ambiente 1993. La ley 99 de 1993 por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente. D

Sánchez, R. 1994. Introducción a la Ley General de Educación Texto de la Ley 115. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá. L

Torres Maritza 1995. Serie Documentos de Trabajo: Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental. Ministerio de Educación Nacional, Santa Fe de Bogotá. D

Torres Maritza 1998. Lineamiento Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental, Santa Fe de Bogotá. b

Torres Maritza 1996. Serie Documentos Especiales: La dimensión ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad. Ministerio de Educación Nacional, Santa Fe de Bogotá. L

UNESCO 1977. Conferencia Internacional sobre Educación Ambiental, Informe final. Tbilisi. L

4.3. CULTURA CIUDADANA

La Constitución Nacional, en su artículo 41, plantea que en "Todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana ". El artículo 67, en uno de sus apartes, afirma: " La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia... " El artículo 95 plantea los deberes de las personas y del ciudadano, hace referencia a: "El respeto de los derechos ajenos", "Obrar sobre el principio de solidaridad social", "Defender los derechos humanos", " Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país", "Colaborar con la justicia...".

Esto es ratificado en la ley general de educación, artículo 14. Allí queda abierta la posibilidad de que esta "Enseñanza obligatoria" se trabaje como una asignatura específica, integrada al currículo y desarrollada en el plan de estudios. Entre los objetivos comunes para todos los niveles de la educación básica y media se plantea así mismo "Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y

estimular la autonomía y la responsabilidad" (art. 13). Otra de las enseñanzas obligatorias planteada por la ley es "La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de valores humanos"; sin embargo, estos aspectos no exigen ser abordados como asignatura. El Dec.1860/94 precisa este abordaje concretándolo en proyectos pedagógicos (art. 36).

El documento "Colombia al filo de la oportunidad" afirma que nuestra sociedad demanda un sistema educativo capaz de formar ciudadanos libres y creativos, desde ellos, se consolida la sociedad democrática. Entendiéndose la democracia como el proceso que conduce a mayores grados de participación ciudadana (p 135). Se recalca que " uno de los problemas más graves vinculados con la calidad de la educación es la poca incidencia que parece tener el sistema educativo actual en la formación de actitudes y valores ciudadanos y democráticos" (p 149). Líneas adelante se reconoce como la " relación entre ciencia y desarrollo está vinculada con la generación de conocimientos sobre la realidad social del país, conocimiento orientado al fortalecimiento de una cultura política y a la consolidación de una sólida identidad cultural como base de la propia nacionalidad" (p 174).

Reclamando la desescolarización de la educación ciudadana reclaman el extender a todo el país los enfoques de la ciudad educadora" (P 225), donde todos los funcionarios estatales son responsables de educar en la ciudadanía, los deportes y la recreación son espacios que son tomados como los espacios educativos que propician la formación integral

El decreto 2343 desarrolla los indicadores de logro para conjuntos de grados, entre los cuales están los de las áreas de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, educación ética y valores humanos.

Finalmente, en 1998 el ministerio de educación publica los lineamientos curriculares para casi todas las áreas obligatorias y fundamentales, entre las cuales figuran constitución política y democracia, que correspondería a la "Constitución y la instrucción cívica", y educación ética y valores humanos, que atendería la "Educación para la justicia, la paz, etc."

Los lineamientos para constitución política y democracia plantean:

La "Formación de las subjetividades democráticas" con los componentes: "Desarrollo de la autonomía y del juicio político", "Desarrollo de las competencias dialógicas y comunicativas".

"Construcción de una cultura política para la democracia". Competentes: "Construcción de la esfera de lo público", "Construcción de las identidades colectivas".

La "Formación en el conocimiento y comprensión de las instituciones y de la dinámica política". Componentes: Análisis de situaciones y conocimiento de la constitución.

En los anteriores documentos se asume una cierta transversalidad para estas áreas en el sentido de que no solamente debe trabajarse en los ámbitos propiamente académicos, sino en lo que denominan "Otros ámbitos" (gobierno escolar, personeros y la relación con el contexto).

Los lineamientos para "Educación ética y valores humanos" presentan lo que denominan "Ámbitos y componentes de formación para una educación ética-moral"; entre ellos figuran: "Conciencia, confianza y valoración de sí mismos", "La autoregulación", "Autorealización: proyecto de vida buena y búsqueda de la felicidad", "Ethos para la convivencia", "Identidad y sentido de pertenencia", "Sentido crítico", "Capacidad creativa y positiva", "Juicios y razonamiento moral", "Sentimientos de vínculo y empatía", "Actitudes de esfuerzo y disciplina", "Formación ciudadana", "Competencias dialógicas y comunicativas", "Conciencia de sus derechos y sus responsabilidades".

Es importante resaltar las implicaciones que se dan para el área, como para otras áreas, al introducir las vivencias pedagógicas, el gobierno escolar, la vida comunitaria y la vida social.

En el "Componente de formación ciudadana" se hace referencia al papel de la educación en la formación del ciudadano, orientada a la formación de subjetividades democráticas y el fortalecimiento de espacios públicos, ganando autonomía y juicio público. Buscando participar en los asuntos colectivos. Desde ahí parten las reflexiones sobre el orden social, la colectividad, la ciudadanía, el estudio del ordenamiento jurídico y político y las experiencias éticas y políticas. Se recalca el apoyo que desde el área de sociales se debe dar para el manejo conceptual y las prácticas de justicia. En cuanto a la vivencia y los momentos pedagógicos se señala el "Análisis de situaciones y eventos", programados, circunstanciales y sucesos extraordinarios. En el gobierno escolar hacen énfasis en la reflexión de autoregulación, gobierno escolar, manual de convivencia, centrado su interés en éste último. En lo referente a vida comunitaria se solicita el estudio del contexto social, económico y político de la comunidad, pidiendo la influencia de la comunidad educativa en el contexto local. En un nivel macro se plantea lo referente a la vida social, aparece el contexto nacional e internacional, definiciones de puntos de vista y la participación en campañas nacionales.

Críticas y comentarios:

1. El área de constitución, tal como está planteado en la misma ley, tiene un carácter de área curricular, aunque propone ligar el trabajo a "Otros ámbitos" no académicos. Educación ética tiene un planteamiento más transversal, siguiendo también las recomendaciones de la ley, aunque se trabaja como área específica, en conexión con otras áreas curriculares, a través de vivencias y momentos pedagógicos, en el gobierno escolar, la vida comunitaria y social.
2. A pesar de los esfuerzos hay reiteraciones y fragmentación. Aunque hay avances, no queda muy claro cómo las otras áreas curriculares participan en este tipo de formación.
3. Hay énfasis en la formación para la participación, en lo político, en los valores y en la ética, pero no ha reflexión específica sobre la ciudad y la formación ciudadana. Formación ciudadana es sinónimo de formación para la ciudadanía, desde una perspectiva política y ética que, en buena parte, busca legitimar al estado. Sin embargo, la legitimidad no sólo se construye desde lo político, sino también desde lo social y lo económico.

Estudiar los "Lineamientos curriculares" ² desde el lente de la formación ciudadana nos llevó a las siguientes conclusiones:

Tomados los lineamientos referidos a las áreas obligatorias y fundamentales, al igual que los planteados para el nivel preescolar vemos que todos los documentos tratan, de diversa forma, el tema de la educación y formación ciudadana. Algunos lo hacen de forma más explícita que otros. "Los establecimientos educativos son lugares por excelencia para interrogarnos acerca de quienes somos como personas, como grupo social, como país y como ciudadanos del planeta tierra"³. "Este documento insiste, con la Constitución Nacional, que el aprendizaje de la ciudadanía más que un discurso debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar"⁴. "El desarrollo tiene por objeto, el despliegue completo del hombre con toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos, individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor"⁵.

² Ministerio de Educación Nacional, lineamientos curriculares, Indicadores de logros curriculares, áreas obligatorias y fundamentales (constitución política y democracia, lengua castellana, educación ética y valores humanos, ciencias naturales y educación ambiental) y lineamientos pedagógicos preescolar. Coop. Editorial magisterio 1998.

³ MEN. Indicadores de logros curriculares. Pg. 31.

⁴ MEN lineamientos curriculares. "Constitución política y democracia" Pg. 13.

⁵ MEN lineamientos curriculares "lineamientos pedagógicos PREESCOLAR" Pg. 19.

Esto demuestra el interés, por lo menos del Ministerio, de que estos temas sean trabajados desde la escuela. Se reconoce la importancia de la formación y el desarrollo de este aspecto a nivel nacional.

¿Cómo aparece la formación ciudadana en los lineamientos curriculares? ¿Cómo debería darse? ¿Cómo plantearla desde el currículo de cada institución educativa? ¿Cómo atender, desde el currículo, a la formación ciudadana a nivel global, pero dado desde la autonomía, particularidad y especificidad de la escuela? "Cómo" que, en últimas viene unida al qué, al para qué, al quién y al cuándo de los currículos de nuestras instituciones escolares.

Para las posibles respuestas a estas preguntas digamos que podría aparecer:

Como un área, aspecto desde el comienzo planteado que, afortunada y asertivamente, no se da en la propuesta de los lineamientos.

Como elementos sueltos a formar por algunas áreas, unas con mayor grado de responsabilidad que otras.

Como un eje que atraviesa todo el currículo y, que por tanto, le compete a toda la escuela.

Como una hipótesis de trabajo planteamos que la propuesta del MEN está centrada más en el segundo de estos planteamientos. Por el contrario, de la propuesta de RED se busca trabajar por el tercero de ellos.

Más allá de la transversalidad

La formación ciudadana es, en primera instancia, más que una transversal en la escuela. Utilizando el "Mapa" de una ciudad como telón de fondo diríamos que también lo son las diagonales, las calles, las carreras, sus casas ... el espacio que diariamente vive el ciudadano, es decir su ciudad, con sus lugares, habitantes, circunstancias. En síntesis encuentro de realidades e imaginarios, tanto personales como colectivos. La formación ciudadana, entendida así, es un todo que precisa ser entendido y trabajado, de esta forma, dentro y fuera de la escuela.

Desde los lineamientos se sigue dando la idea de parcelas. Se sigue parcelando demasiado el conocimiento y la formación integral, al menos en lo referido a la formación ciudadana. La ley general plantea un divorcio entre "El estudio, la comprensión, la práctica de la constitución y la instrucción cívica" con "La educación para la justicia, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general la formación con valores humanos"⁶. Este mismo elemento se recoge de la

⁶ Ley general de educación, Pág. 19.

resolución 2343, referido a los "Procesos curriculares e indicadores de logros", donde aparece, dentro de la propuesta general de indicadores de logro curriculares, desde el preescolar hasta el grado once, la "Dimensión ética, actitudes y valores", separada de "Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia" y , también aparte, de la "Educación ética y valores humanos". Es de anotar que la resolución en mención no se logra ver la relación de las otras áreas con estos temas, menos aún con la formación ciudadana. Se plantean áreas específicas para este quehacer, como si las demás áreas del conocimiento nada tuvieran que ver con el ciudadano. Esto, es la práctica, mantiene la idea del "Profesor que dicta una clase" alejado del problema de la formación integral del alumno y su relación con la ciudad. -Léase ciudadano-.

Es tanta la parcelación que llama poderosamente la atención el plantear lineamientos para el "Área de constitución y democracia" por fuera del área de "Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia" ¿Estaremos hablando de un área diferente?.

Los diferentes componentes de la educación ciudadana se encuentran, desde la ley, diseminados cada uno por su lado. Es decir, vemos islas que, de alguna forma agrupadas darían elementos de la formación, desde la escuela, de este aspecto.

Los documentos de "Lineamientos curriculares" buscan un mayor acercamiento entre estos aspectos, hasta el punto que cada planteamiento recoge elementos de este sentido. Así los lineamientos para preescolar, siguiendo los planteamientos de Jacques Delors y otros en su libro *La educación encierra un tesoro* plantean el aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser. Dentro del aprender a vivir juntos afirman el "Aprender a vivir con los demás", lo cual "Implica el descubrimiento del otro" y el tener "Objetivos comunes"⁷. En los lineamientos de lengua castellana, evocando a Alfonso reyes, plantean "Preparar ciudadanos, personas sensibilizadas para construir sociedad"⁸. Esto, lo recalamos bajo el sugestivo subtítulo de "Alfonso Reyes: una escuela para la formación del ciudadano". Este mismo documento, refiriéndose al currículo y al PEI afirma "La escuela es entendida como un espacio (que no necesariamente es el espacio físico) en el que los sujetos: estudiantes, docentes, comunidad, construyen proyectos comunes y se socializan"⁹.

Los lineamientos para ciencias naturales y educación ambiental conciben la "Escuela, en cuanto institución social y democrática, promueve y realiza participativamente actividades que propicien el mejoramiento y desarrollo personal, socio-cultural y ambiental"¹⁰. Luego afirman: "A la escuela como institución social y democrática que presta el servicio público de la educación, le compete el deber de formar para que los

⁷ Op. Cit. Pág. 18 y 19.

⁸ Op. Cit. Pág. 16.

⁹ Op. Cit. Pág. 29.

¹⁰ Op. Cit. Pág. 41.

niños, jóvenes y futuros ciudadanos contribuyan al proceso de construcción de un desarrollo humano sostenible"¹¹. Nótese cómo se piensa en el ciudadano como el de la mayoría de edad, lo cual supone que los niños y los jóvenes no lo son.

Planteamos como respuesta a lo anterior el considerar la FORMACIÓN CIUDADANA como una globalidad de la institución escolar, como un componente holístico de suma importancia, que precisa del reconocimiento y trabajo del conjunto de la comunidad educativa. Este elemento, a su vez, recoge planteamientos de formación de diversas áreas. Además todo lo formativo no cabe en indicadores de logro o en los lineamientos curriculares. La realidad y prácticas escolares y ciudadanas desbordan los escritos, más si estos no recogen las vivencias cotidianas.

En forma acertada los lineamientos de la "Constitución política y democracia" proponen, en la línea de la globalidad: "Es toda la vida de la escuela y todo el currículo el que debe en ponerse al servicio de construir la ciudadanía verdadera que requiere nuestro país"¹². Desafortunadamente esta idea no se desarrolla ni siquiera en esta área menos aún en un nivel general.

Principios de realidad e interinstitucionalidad. Ciudadanos entre la realidad y la utopía.

La parcelación a la que hemos hecho referencia no sólo rompe con la realidad sino con el entendimiento y el compromiso de trabajo conjunto. Una visión global de la ciudadanía nos ayudaría a entender y afrontar mejor el problema.

Existen planteamientos referidos directa e indirectamente a lo que bien podemos definir como formación ciudadana desde las diferentes áreas, sin embargo quedan grandes interrogantes: ¿Cómo romper desde el currículo escolar, en su praxis, esa barrera entre la enseñanza-aprendizaje de las áreas y la formación ciudadana de las personas? ¿Debería existir un proyecto específico, o pedagógico, o curricular para tal fin? ¿Podría existir otra concepción curricular? O, invirtiendo las preguntas ¿Cómo insertar en el currículo la formación ciudadana?

En esta lectura crítica de los lineamientos creemos que a los encargos de proponer políticas oficiales le hace falta, desde estos planeamientos, "Romper las fronteras de la escuela", proponer alternativas de formación ciudadana, no sólo para ser trabajadas al interior de la escuela, sino en conjunto con otras instituciones, con las mismas comunidades, con la ciudad y, por qué no, con el país. Desde la escuela podemos y debemos tener, en conjunto con las comunidades locales proyectos de educación y formación ciudadana. La escuela es apenas una de las diferentes instituciones y

¹¹ Op. Cit. Pág.48.

¹² Op. Cit. Pág. 38.

formas que colaboran en esta tarea. El currículo debe reflejar claramente esta concepción.

Los lineamientos podrían ayudar a definir este derrotero y lo pueden empezar a hacer no encerrándose en ellos mismos. Se puede partir del principio de realidad sociocultural, contextualizar la ciudadanía, darle e imprimirle vida desde el análisis de la problemática ciudadana, de su formación, hasta llegar a teorías referidas a las mismas, pero que sean referentes válidos para mejorar la prácticas de vivencia ciudadana cotidianas.

¿Qué tanto sabe una persona de su ser, de su saber y de su quehacer como ciudadano? ¿De su ciudad, su realidad, sus imaginarios? ¿qué de la participación, de la democracia, de la formulación y logro de proyectos comunitarios? Tantas preguntas que esperan respuestas construidas colectivamente. Así mismo, ¿Cómo construir desde este enfoque de currículo que tenga en cuenta la complejidad de estos aspectos?

¿Retorno a la instrucción cívica?

Creemos que lo más desafortunado de los lineamientos hace referencia a la vuelta al pasado de algo que no ha surtido el efecto esperado: la "Instrucción cívica".

"En un primer momento, el documento aborda el retorno de la educación cívica a la escuela contemporánea"¹³. Sin embargo, y en algo que nos parecen un sin sentido, plantean más adelante (Pág. 21) el desprestigio de la cívica y, llega a afirmar que "A la formación cívica le ha llegado un nuevo cuarto de hora. Es, empero, un civismo redefinido. No tiene su centro en los símbolos. No tiene su fuerte en el culto a héroes y próceres. En esta oportunidad, es más cotidiano, más asociado a la resolución de problemas de la vida, orientado a buscar una convivencia más cualificada"¹⁴. Aceptando la existencia de la reconceptualización el contra sentido empieza a negar y, a su vez, abordar por lo cívico, pero más aún en la propuesta que realizan: "Algunas nociones centrales de la formación ciudadana: constitución, democracia y educación cívica"¹⁵. Desde esta visión formulan la "Formación ciudadana entorno a tres ejes: El desarrollo de una subjetividad para la democracia, el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política"¹⁶. Sobre estos ejes desarrollan la propuesta de lineamientos curriculares para esta "Área".

¹³ Ibid. Pg. 16.

¹⁴ Ibid. Pg. 16.

¹⁵ Ibid. Pg. 16.

¹⁶ Ibid. Pg. 16.

DEL CIUDADANO POLÍTICO AL CIUDADANO CON IDENTIDAD Y PROTAGONISMO

Queremos recalcar el carácter netamente político de la propuesta. Si bien, dentro de la formación del ciudadano este aspecto es importante no podemos reducir la formación de ciudadanos al mismo. La lectura que se hace, hasta ahora, es el de la democracia participativa referida, básicamente a lo político, quedando por fuera el ciudadano de carne y hueso que tiene que enfrentarse cotidianamente a los problemas sociales complejos. Es decir, estamos ante planteamientos ideales desde lo legal, pero reducidos a la hora de generar principios, formas y vivencias ciudadanas. Se busca reducir la participación a lo democrático, pero está en su vez a lo político, como si lo social y lo económico no fueran parte de la vivencia de los ciudadanos. Estos temas aún son tabú en nuestras legislaciones.

Adela Cortina en su artículo " Ciudadanos como protagonistas" refiriéndose al Estado y la ciudadanía llama la atención de cómo el Estado tiene como misión el permitir " reconocerse en esa peculiar forma de identidad que es la ciudadanía. Siendo, desde estos planteamientos la pertenencia y el reconocimiento elementos importantes de la identidad. " Quien no se sabe y siente perteneciente a una comunidad política tampoco se sabe y siente responsable de ella y de sus miembros: sentido de pertenencia y responsabilidad son dos caras de una misma moneda" (p 17).

Así llega a plantear lo que denomina la Ciudadanía legal, la política y la social. La legal se "expresa materialmente en la cédula de identidad y consiste en una suerte de contrato entre el Estado y el ciudadano". Se da el origen de los derechos y deberes.

La ciudadanía política se da en la medida en que "se participe en las deliberaciones y decisiones que se toman en torno a las cuestiones públicas... El auténtico ciudadano...es el que toma parte activa en lo público" (p 21).

Plantea, Cortina, la ciudadanía social siguiendo a Marschall en términos de : " es ciudadano aquel que en una comunidad política de protegido sus derechos civiles (libertades individuales), políticos (participación política) y sociales (trabajo, educación, salud y calidad de vida)... En verdad, bien pocas sociedades han tratado y tratan a sus miembros como ciudadanos sociales (p 22). "

Siguiendo en esta línea plantea las siguientes razones para la exigencia de los derechos sociales: La protección de estos derechos, el argumentar que los derechos civiles y políticos sin la protección de los derechos sociales significa no poder ejercer la libertad civil y la autonomía política. Encuentra, así lo que denomina una doble dirección de la ciudadanía: de la comunidad hacia el ciudadano y de éste hacia la

comunidad. " aquel a quien no se le trata como ciudadano, tampoco se identifica a sí mismo como tal" (p 26).

Con estas ideas plantea una ciudadanía profundamente crítica de la realidad presente, refiriéndose a los ciudadanos como protagonistas, planteando la necesidad de tener claridad sobre los "derechos sociales irrenunciables", que prefiere denominar "derechos de justicia" lo cual significa construir una " sociedad de justicia" (p 27). Combina, así los postulados liberales de sujeto con derechos con la insistencia comunitaria de responsabilidad con la comunidad.

Al momento de formar ciudadanos habría que hablar claramente de estos temas. Este carácter crítico también se forma en la escuela y hace parte, fundamental, del ciudadano del siglo XXI. El ciudadano se ve abocado diariamente a todos estos aspectos, a estas problemáticas

"Es más sensato y productivo asumir la tarea de construir una legitimidad fuerte haciendo que las instituciones respondan a las expectativas de los asociados, por lo que éstos las acatan al sentirse reflejados en ellas. No se trata sólo de erigir un conjunto de instancias estatales satisfactorias, sino de formar los sujetos del orden político, los ciudadanos"¹⁷.

Si por instrucción entendemos el seguir normas previamente establecidas, ajenas al discurrir y al participar ciudadano, creemos, de facto, que el enfoque es errado. O, mejor, desde la posición anterior es el más acertado. Se necesita de personas que sigan instrucciones no de personas, ciudadanos, que las propongan, que estén en contra de ellas, que sean críticos, capaces de hacer otro tipo de planteamientos. El ciudadano, desde otra opción, hace propuestas, participa en la definición de país, de la localidad que quiere, se compromete con ello, esta sería la única forma de llegar al país que queremos, la sociedad a la que deben caminar sus habitantes, no a la que quiere un estado. Dentro de los lineamientos se hace énfasis en lo que denominan la "Legitimación del estado"; creemos en ello pero no a expensas de los ciudadanos, no en contra de su voluntad, como sucede a menudo. Se busca legitimar desde lo político, así las vivencias ciudadanas no den para esta legitimidad.

¹⁷ Ibid. Pg. 22.