

La formación de los jóvenes en liderazgo ambiental como un factor de apropiación territorial*



Volumen 5 N.º 42
enero - junio de 2017
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 51-71

The Training of Young Men and Women in Environmental Leadership as a Factor of Territorial Appropriation

A formação dos jovens em liderança ambiental como um fator de apropriação territorial

Lida Esperanza Carrillo García**

Fecha de recepción: 06-11-2016

Fecha de aprobación: 27-05-2017

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Carrillo, L. (2018). La formación de los jóvenes en liderazgo ambiental como un factor de apropiación territorial: el caso de la IED Eduardo Umaña Mendoza. *Nodos y Nudos*, 42, 51-71.

* Agradecimientos a los organizadores y participantes del X Congreso Internacional de Estudios Ambientales y del Territorio. "Territorios, Espacios Naturales, Sustentabilidad y Crisis de Civilización" (Galápagos, Ecuador, junio de 2016). Al igual que al "Seminario Internacional de Planeación participativa en América Latina y Colombia" (Bogotá, septiembre de 2016), por sus comentarios y aportes, los cuales contribuyeron a fortalecer los ejes de análisis de esta investigación.

** El presente artículo científico surge como resultado del proceso de investigación realizado para optar el título de magister en Planeación para el Desarrollo de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y contó con la asesoría de Angie Carolina Torres Ruiz, estudiante del doctorado Pontificia Universidade Católica do Paraná. Gestao Urbana. lidaescg@gmail.com



Volumen 5 N.º 42
 enero - junio de 2017
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 51-71

RESUMEN

En este artículo se analiza la manera como se estructuran los procesos de formación del liderazgo en la educación ambiental escolar, y cómo estas habilidades pueden llegar a ser determinantes en la percepción y apropiación territorial de los jóvenes, a partir del estudio de caso de la Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza de Bogotá. En el artículo se revisan las disposiciones normativas de la educación ambiental escolar en Colombia, se analizan las dinámicas de la educación ambiental que se han desarrollado en dicha institución y se reflexiona sobre los procesos de apropiación territorial de los jóvenes líderes ambientales.

Como participantes de esta investigación se contó con cuatro docentes y ochenta estudiantes pertenecientes a la institución educativa seleccionada; junto con tres jóvenes líderes comunitarios vinculados al proyecto escolar. El diseño metodológico incluyó la aplicación de entrevistas, encuestas y revisión documental. El análisis de los instrumentos permitió develar relaciones entre los procesos de formación en liderazgo desde la escuela y las maneras en que los jóvenes perciben su territorio y actúan frente a problemáticas ambientales. Es así que el entorno territorial define al líder ambiental y la escuela debe involucrarse en mayor medida en su proceso de formación contemplando factores como la cultura, la identidad territorial y dotar a los estudiantes de conocimientos contextuales, así como incentivar su sentido de pertenencia.

Palabras clave: educación ambiental; liderazgo juvenil; participación; territorialidad

ABSTRACT

This paper analyzes the way the way in which leadership training processes are structured in school environmental education, and how these skills can become determinants in the perception and territorial appropriation of young people, based on the study case of school district Eduardo Umaña Mendoza in Bogotá. The paper reviews the legal provisions on school environmental education in Colombia, analyzes the dynamics of environmental education developed in said institution, and reflects on the process of territorial appropriation of young environmental leaders.

Four teachers and eighty students from the selected school took part in the investigation; together with three young community leaders who joined the school project. The methodological design included interviews, surveys, and document review. The analysis of the instruments revealed relationships between the processes of leadership training from the school and the ways in which young people perceive their territory and act in the face of environmental problems. Thus, the territorial environment defines the environmental leader, and the school must be more involved in their training process, contemplating factors such as culture, territorial identity, and providing students with contextual knowledge, as well as encouraging their sense of belonging.

Keywords: environmental education; youth leadership; participation; territoriality

RESUMO

Neste artigo, analisa-se a forma na que os processos de formação em liderança são estruturados na educação ambiental escolar e como essas habilidades podem ser determinantes na percepção e apropriação territorial dos jovens, a partir do estudo de caso da Instituição Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza de Bogotá. No artigo, revisam-se as disposições normativas da educação ambiental na escola na Colômbia, analisam-se as dinâmicas da educação ambiental que foram desenvolvidas nessa instituição e reflete-se sobre os processos de apropriação territorial dos jovens líderes ambientais.

Como participantes dessa pesquisa, têm quatro professores e oitenta estudantes da instituição educativa escolhida, além de três jovens líderes comunitários vinculados ao projeto escolar. O desenho metodológico inclui a aplicação de entrevistas, enquetes e revisão documental. A análise dos instrumentos permitiu revelar relações entre os processos de formação em liderança desde a escola e as formas nas que os jovens percebem seu território e atuam frente a problemáticas ambientais. É assim como o entorno territorial define o líder ambiental e a escola deve se involucrar mais no seu processo de formação, levando em conta fatores como a cultura, a identidade territorial e dar aos estudantes os conhecimentos contextuais, assim como incentivar seu sentido de pertença.

Palavras-chave: educação ambiental; liderança juvenil; participação; territorialidade

Introducción

La educación ambiental se considera primordial en las estructuras curriculares escolares en Colombia. Al respecto, la Política Nacional de Educación Ambiental plantea: "La escuela debe abrir espacios para este tipo de formación. Debe dar prioridad a la construcción permanente de actitudes y valores sobre la transmisión de productos o resultados del trabajo disciplinario" (Ministerio de Ambiente, 2002, p. 10). Sin embargo, en los documentos de política no se precisan métodos, componentes y alcances; y se cuenta con poca información acerca de cómo el educando asume o podría asumir una postura frente a su realidad, y actuar en su territorio. Resulta entonces pertinente analizar la manera como se estructuran los procesos de educación ambiental en la escuela y si estos son determinantes de la percepción y apropiación territorial de los jóvenes. Para ello, se considera necesario estudiar la relación entre educación y gestión ambiental, desde la perspectiva de la formación del liderazgo ambiental juvenil en el contexto escolar.

La gestión ambiental requiere de la educación ambiental; sin embargo, tiende a desconocerse esta interdependencia en el sistema educativo formal, en el que las acciones pedagógicas escolares suelen limitarse a la conceptualización ambiental, sin considerar el contexto territorial en el que se desenvuelve el estudiante (Castrillón y García, 2009). Según Freire (2002), esta desarticulación entre formación ambiental, acción y contexto descuida la relación de los procesos pedagógicos con el mundo próximo. Ante ello, la educación y la gestión ambiental deben adquirir una identidad contextual y relacional para dar respuestas claras y asertivas a las problemáticas que se enfrentan. En consecuencia, se puede afirmar que toda actividad, programa o proyecto de educación ambiental debe incorporar un componente de gestión y formación del liderazgo ambiental, donde los participantes puedan interactuar e intervenir su contexto social y natural de forma pertinente (Castrillón y García, 2009).

Este proyecto de investigación, inscrito en la línea Desarrollo, Políticas Públicas y Planeación Participativa¹, estudia estas relaciones, revisa el marco de la política de educación ambiental en Colombia, analiza la experiencia de formación ambiental desarrollada en la Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza (IED-EUM)² de Bogotá y brinda elementos de reflexión que pueden contribuir a emprender o mejorar procesos de planeación participativa del proyecto de educación ambiental en el caso de estudio, y en otras instituciones escolares.

El artículo se estructura en dos secciones: la primera, expone los resultados de la investigación respecto a las iniciativas de formación en liderazgo ambiental juvenil desarrolladas en la IED-EUM entre los años 2007 y 2016, su historia, evolución y la percepción que tienen los estudiantes sobre su participación en estas; la segunda, se dedica al análisis de los procesos y factores de apropiación territorial de estudiantes participantes y otros jóvenes líderes ambientales.

Conceptos clave

La formación del liderazgo ambiental

El enseñar a los estudiantes a encaminar las emociones es actualmente un asunto prioritario en las agendas institucionales, pues promete grandes posibilidades en el momento de dar respuesta a muchas de las demandas sociales que se le plantean a la escuela (Secretaría de Educación de Bogotá, SED, 2012-2). Así como lo plantean Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), la capacidad de los estudiantes para identificar y gestionar de manera adecuada sus estados emocionales les permite entender y controlar sus impulsos, facilitando las relaciones comunicativas con los demás (Riggio y Reichard, 2008). La comunicación asertiva y el respeto de los derechos del otro, de esta manera, se vuelven determinantes, por ser habilidades propias de los líderes (SED, 2012-2).

Es así que la escuela debe propender por la formación de líderes transformacionales, es decir, por personas emprendedoras, visionarias, con habilidad para inspirar (Barbutto y Burbach, 2006, Bass y Riggio, 2006, Zárate y Matviuk, 2012), dispuestos a escuchar, a reconocer sus emociones, creencias y valores, a potenciar sus acciones y productos a través de la participación en la organización (Garzón, 2010). Una de sus principales actitudes debe ser la disposición a ayudar a las comunidades a clarificar sus metas, dilucidar la complejidad de los acontecimientos y de las interacciones sociales, seleccionar alternativas prácticas y proponer proyectos futuros (Zárate y Matviuk, 2012). Estas habilidades y actitudes llevadas al escenario ambiental se pueden traducir como la capacidad de generar el encuentro, el intercambio de experiencias, la identificación de situaciones ambientales, la circulación de discursos, el reconocimiento de los contextos, la planeación de acciones y la participación comunitaria; usando diferentes espacios, procesos y estrategias (Garzón, 2010)

El Estado colombiano reglamenta la institucionalización de la educación ambiental y la define en su artículo primero como un "proceso dinámico y participativo" (Ley 1549, 2012, p. 1) hacia la formación de personas con actitudes y capacidades particulares para "la construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas" (p. 1).

Participación e identidad juvenil

En ámbitos académicos, marcos de acción de proyectos gubernamentales, comunitarios y de políticas públicas, los jóvenes se sitúan como actores estratégicos, (Guerrero, 2009).

La participación juvenil no es sólo un avance democrático, se ha convertido en una necesidad. Sin la participación activa de los y las adolescentes en las metas de vida y bienestar, no será posible el desarrollo humano de calidad ni el desarrollo efectivo de nuestras sociedades. (Krauskopf, 2000, p. 125).

Por lo anterior, resulta urgente en este contexto la generación de condiciones para el ejercicio de la ciudadanía³ en los adolescentes como "actores

1 Fortalece espacios académicos como: Teorías y Perspectivas del Desarrollo Humano Integral, Modelos y Tendencias del Desarrollo en América Latina y en Colombia, Políticas Públicas, entre otros (Universidad Santo Tomás, 2014).

2 La selección de esta institución se debe a la relación laboral que posee la autora del artículo como investigadora y docente, sumado al proceso que durante seis años ha acompañado en la construcción de un proyecto ambiental escolar que responda a las necesidades propias del contexto territorial en mención.

3 Desde la Política Distrital de Infancia y Adolescencia se contempla que el ejercicio de la ciudadanía en esta población involucra el reconocimiento como actores de sus propios derechos, implica partir de su condición de actores transformadores

transformadores de su propia realidad" (De Bogotá, AM, 2011, p. 22), dados los profundos cambios en la integración social tanto en la familia como en la escuela y el trabajo, que han desarticulado las vías tradicionales de participación política. Los jóvenes de hoy encuentran en mecanismos de participación alternativos⁴ la posibilidad de constituir su propio mundo, crear identidades, sensibilidades y expresiones sobre el sistema político en el que están insertos (Ortega, 2012; Otero, 2003).

En perspectiva, el documento *Las políticas públicas de juventudes en América Latina* destaca la inminente necesidad de repensar la escuela como un lugar integrador de las nuevas generaciones de adolescentes, fundamentado en el conocimiento de su realidad y sus ideales (Rodríguez, 2010), para así brindarles herramientas que les permitan conectar, de manera más visible para ellos, las actividades escolares con sus entornos y sus procesos de territorialidad.

Por ello la importancia que tiene la geografía y conformación territorial⁵ en la juventud rural y urbano-rural, por el amplio dominio del territorio que pueden alcanzar estos jóvenes (Guerrero, 2009). Así, "La escuela, más allá de un espacio físico, tiene toda una connotación sociocultural y constituye un espacio de identidad y diferenciación" (p. 611). La comprensión del territorio para ellos es el punto de partida para que se den los procesos de territorialidad que sustentarán el desarrollo para sus comunidades (Vidal y Pol, 2005).

Territorialidad y educación ambiental

Es urgente resignificar la dimensión territorial de los conceptos ambientales, dejar de observar los conflictos ambientales como meras reivindicaciones

económicas e incorporar los elementos identitarios y territoriales en sus análisis, como elementos esenciales de la pedagogía ambiental (Leff, 2002). En este contexto, es indispensable entender el territorio, reconociendo su conflictividad, y fundar su análisis en el tejido de memorias colectivas, para desde allí estructurar propuestas de reconfiguración territorial, hechas desde una perspectiva cultural, con énfasis en aspectos no siempre lo suficientemente abordados, como la intersubjetividad, el conflicto, la complejidad y la inestabilidad (Lozano, 2012).

El concepto de lugar también permite acercarnos a la comprensión de la cultura, el conocimiento, la naturaleza y la economía, pero requiere recobrar su valor desdibujado a partir de los procesos de globalización (Escobar, 2000). Desde esta óptica, se entiende que la apropiación territorial es punto clave en

...el abordaje de cuestiones como la construcción social del espacio público, la ciudadanía, la sostenibilidad y en suma para aportar elementos teóricos y empíricos, que permitan investigar e intervenir modos de interacción social más eficaces, justos y adecuados a las demandas sociales actuales. (Vidal y Pol, 2005, p. 1).

Leff (2002) plantea una educación ambiental surgida desde las comunidades y los territorios y propone su postulado de "valor y territorio como una política del lugar y la diferencia". Esta perspectiva territorial de los procesos de educación ambiental escolar requiere la formación de actores juveniles influyentes en sus comunidades, por ello resulta conveniente revisar la política ambiental y las posibilidades que esta brinda a dichos procesos formativos desde la escuela.

Una mirada a la política nacional y distrital para la educación ambiental

La tabla 1 muestra una síntesis de los principales referentes normativos y de política pública, que desde la Constitución de 1991 han reglamentado la inclusión temática de la educación ambiental en los entornos educativos formales a nivel nacional y local.

de su propia realidad tanto en el plano individual como colectivo. Se hace necesario entonces crear espacios, facilitar condiciones y construir mecanismos que permitan el pleno ejercicio de la autonomía, la exigencia de su cumplimiento y el rechazo de su vulneración (De Bogotá, am, 2011, p. 22)

4 Maffesoli plantea la relevancia de distintas formas de coparticipación comunitaria movida por una actitud sentimental en donde el autorreconocimiento es el móvil básico que preside la lógica de lo social y permite comprender particularidades de la cultura posmoderna (Pasín, 2003, p. 203).

5 La conformación de los territorios se delimita en razón del conjunto de prácticas y vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación que se ejercen sobre espacios geográficos específicos (Pérez, 2004, p. 63).

Tabla 1. La política nacional y distrital para la educación ambiental

Año	Documento	Propósitos y/o aportes
1993	Ley 99 de 1993	Se crea el Ministerio de Medio Ambiente y se estructura el Sistema Nacional Ambiental (SINA), que representa el "conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales ambientales" (Ley 99/93, artículo 4).
1994	Ley 115 de 1994 (ley general de educación)	La inclusión de la educación ambiental se consolidó como un elemento de acción que obliga a las instituciones educativas a manejar este componente transversalmente en los currículos escolares.
1995	Política Nacional Ambiental	Ubica el desarrollo sostenible como una de las metas del desarrollo del país, y a la educación ambiental dentro de las estrategias primordiales para disminuir el deterioro del ambiente, con el fin de contribuir a las metas de desarrollo (MMA y MEN, 2002).
1996	Plan Decenal de Educación 1996-2005	Incorpora la educación ambiental como una perspectiva indispensable para el mejoramiento de la calidad de vida del país, principio base que mantiene el actual Plan Decenal de Educación 2006-2016.
2011	Decreto 675	Reglamenta la Política Pública Distrital de Educación Ambiental. Dentro de sus principios rectores propone una educación diferencial, en donde la diversidad cultural y social propicie el encuentro de saberes, con la participación de diversos actores en torno a los objetivos de la gestión ambiental distrital. Se reglamenta la creación de la Comisión Intersectorial de Educación Ambiental (Cidea) como instancia articuladora de la gestión de la educación ambiental distrital, encargada de promover estrategias tales como los PRAE ⁶ , y los Procesos Comunitarios de Educación Ambiental (Proceda), entre otros (Decreto 675, 2011).
2012	Ley 1549 de 2012	"Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial" (p. 1).

Fuente: elaboración propia

A partir de la promulgación de la *Constitución política de Colombia* (1991) se brindan oportunidades al trabajo en educación ambiental, al incorporarla dentro de los conceptos de autonomía y descentralización. Se puede ver cómo la Ley 99/93 presenta al SINA como una propuesta novedosa en materia de coordinación de actores, alrededor de la gestión ambiental nacional, al plantear la integración de los estamentos estatales con la sociedad civil organizada, los diversos grupos étnicos del país y el sector privado y académico (MMA y MEN, 2002). En este entorno de integración de actores y ya a escala local, la Política Distrital de Educación Ambiental de Bogotá, en 2011 presenta una apuesta social estructurada y posiciona de nuevo a las instituciones educativas con sus PRAE como entes articuladores de actores sociales alrededor de la gestión ambiental.

Esta institucionalización normativa de la educación ambiental presiona a las comunidades educativas a cumplir con los lineamientos legales, pero no orienta, de manera suficiente, las posibilidades de implementación, apropiación y proyección. Las demandas institucionales que deben atender las escuelas y la multiplicidad de lineamientos curriculares frente a los que debe ofrecer respuesta rápida y eficiente implican, en muchas ocasiones, que los equipos de trabajo de las instituciones escolares se preocupen por cumplir con los estándares y formatos requeridos, sin contar con los tiempos necesarios para planear procesos de forma crítica, con suficiente fundamento académico, contando con la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa y en diálogo con el contexto del cual forman parte.

En el caso de la educación ambiental escolar, contar con un marco normativo favorable es importante, pero no basta. Por ello, esta investigación pretende aportar

6 Los PRAE son proyectos que incorporan la problemática ambiental local al quehacer de las instituciones educativas, teniendo en cuenta su dinámica natural y sociocultural en contexto. (Colombia aprende, s. f.).

Figura 1. Ubicación del área de estudio

Fuente: adaptación de la autora a partir del archivo digital PRAE-EUM 2015

elementos críticos para la revisión de las iniciativas desarrolladas en el colegio Eduardo Umaña Mendoza y posibilitar la incorporación de estas experiencias en instituciones educativas con características similares.

Contexto de investigación

La Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza⁷ (IED-EUM), ubicada al costado suroriental de la ciudad de Bogotá, en el barrio Villa Alemana de la localidad de Usme, fue fundada en 2005.⁸ Se encuentra en una de las áreas de transición entre la zona urbana y la rural; cuenta con ecosistemas estratégicos y espacios integrales de la estructura ecológica principal de la ciudad, es punto de conexión con la región de los llanos orientales y colinda con áreas de protección ambiental (parque Entre Nubes y páramo de Sumapaz) (IED-EUM, 2010).

En Usme, el contraste entre modos de vida, elementos naturales y procesos de urbanización, como en otros sectores periféricos de urbes latinoamericanas,

ha generado conflictos por el uso del suelo, al propiciar la oposición de los habitantes oriundos del sector, en este caso con raíces campesinas, a los acelerados y poco planificados procesos de urbanización. Varios estudios confirman esta problemática, así como la ausencia de planeación estatal, la falta de apropiación y reducida participación de gran parte de pobladores recién llegados a estos territorios, en contraste con el interés de los oriundos en mantener su ruralidad y sus costumbres (Ramírez, 2009; Sastoque, 2015; Torres, 2015).

Los conflictos ambientales son fenómenos importantes a través de los cuales se pueden medir las relaciones sociales y económicas de los territorios, que suelen estar ligadas a un contexto más amplio asociado con la realidad social, económica y política regional o nacional, como lo afirma Leff (2000). En este escenario, la conservación o el cambio de uso de ecosistemas estratégicos suele ser el centro del debate, pues unas y otras opciones son consideradas como necesidad prioritaria en zonas de transición urbano-rural, lo que pone en discusión el cierre o la apertura de los límites al crecimiento urbano, la movilidad rural y los acuerdos en torno al agua, la biodiversidad (Ramírez, 2009; Tupaz y Rodríguez, 2016) y la conectividad ecológica urbano-rural (Gaitán y Ruiz, 2008).

7 Recibe su nombre en homenaje al reconocido abogado Eduardo Umaña Mendoza, asesinado por su compromiso con los sectores populares de Colombia y la defensa de los derechos humanos (SED, 2014).

8 La jurisdicción de la localidad Quinta de Usme se extiende en tres de los territorios ambientales de Bogotá: cerros orientales, cuenca del río Tunjuelo y páramo de Sumapaz. Cuenta con 9691,7 Ha aproximadamente, y comprende buena parte del territorio rural de la ciudad (Alcaldía Mayor de Bogotá, s. f.).

En el contexto de estudio confluyen instituciones, organizaciones y empresas que defienden la preservación de valores sociales y culturales, así como la protección de la estructura ecológica y sus elementos naturales, ya que esta representa, para muchos de los pobladores, parte importante de su historia compartida y su sustento. Tanto en la revisión de la literatura como en la aproximación a los actores territoriales, durante esta investigación fue posible identificar el trabajo de educación, apropiación y defensa territorial, en algunos casos colectivo y en otros realizado de manera aislada, de organizaciones como la Biblioteca Popular el Uval, la Fundación Suasie Yewae, el Jardín Botánico de Bogotá, el Agro Parque los Soches, la Red Juvenil Territorio Sur y la Fundación Cerros Orientales, entre otras.

Es en este contexto territorial, en el que están activos distintos conflictos e iniciativas de educación y gestión ambiental, donde funciona la IED-EUM. A ella asisten estudiantes habitantes de barrios populares, periurbanos y de bajos ingresos económicos, tales como Villa Alemana, Villa Anita, Sucre, Alfonso López, El Brillante y El Tuno. Por ello, desde sus inicios, esta comunidad educativa presentó una propuesta pedagógica socialmente comprometida, cuyo propósito ha sido la transversalidad del currículo a partir de la formación en derechos humanos. El Proyecto Educativo Institucional (PEI), enmarcado en el modelo pedagógico crítico social, propone tres ejes de articulación curricular: análisis de la realidad, liderazgo y gestión comunitaria.⁹ Una de sus materializaciones es, justamente, el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), que vincula los ejes articuladores del PEI a las iniciativas de trabajo que se adelantan en la localidad de Usme, en perspectiva de una gestión ambiental enfocada y en diálogo con el territorio.

Diseño metodológico

La importancia de los procesos de interacción de los jóvenes con su entorno lleva a estructurar el presente estudio cualitativo con base en los postulados

del interaccionismo simbólico, descrito por Blumer (1986). Este confiere excepcional importancia a los significados sociales que un colectivo asigna a su entorno, en donde las personas actúan no solo por estímulos sino por guiones culturales de acuerdo a los significados que las cosas tienen para ellos en su contexto, así "los significados son productos sociales que surgen durante la interacción" (Blumer, 1969, citado por Taylor y Bogdan, 1987). La investigación se centra en el significado o interpretación de la realidad, en el contexto del área de estudio en términos de vida social, cultural y física de los actores.

Se optó por el estudio de caso descriptivo, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en cuanto al seguimiento a los procesos de formación del liderazgo ambiental en los jóvenes participantes. Por ser un método articulador del dato y la teoría, facilita describir la situación social, explicar sus factores y componentes, volver familiar lo desconocido y generar un lenguaje común acerca del tema (Rodríguez, 2005).

El objetivo general consistió en estudiar la incidencia de la formación del liderazgo ambiental de los jóvenes de la IED-EUM en sus procesos de apropiación territorial, a través del análisis de las iniciativas de formación escolar en liderazgo ambiental desarrolladas en la institución en el periodo 2007-2016 y las formas en las que los jóvenes líderes ambientales reconocen el territorio y se apropian de él. El estudio se desarrolló entre el primer semestre de 2015 y el segundo del 2016.

Participaron en la investigación los docentes del área de ciencias naturales, los estudiantes de bachillerato de la jornada diurna de la IED-EUM, y los líderes de organizaciones sociales que actualmente apoyan el desarrollo del PRAE, a saber: la Biblioteca Popular El Uval y la Fundación Suasie Yewae, junto con dos estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN)¹⁰.

Para la aplicación de los instrumentos se convocó aleatoriamente a un grupo de setenta y un estudiantes de bachillerato, nueve estudiantes pertenecientes al Comité Ambiental Escolar (CAE)¹¹, cuatro docentes del

9 El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es la carta de navegación de los colegios, en donde se especifican, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión (MEN, s. f.).

10 Estos últimos, en el marco de su proceso de investigación con el comité ambiental de la institución, como requisito de grado.

11 Con el Acuerdo 166 de 2005 se reglamenta la creación del Comité Ambiental Escolar (CAE) en los colegios públicos y privados de Bogotá con el fin de desempeñarse como órgano asesor en materia ambiental del gobierno escolar.

área de ciencias naturales y tres líderes ambientales de las instituciones de apoyo al PRAE. La fase de alistamiento del proyecto incluyó la construcción del estado de la cuestión y la realización de una entrevista piloto a dos líderes ambientales locales; este ejercicio permitió estructurar las categorías y subcategorías de análisis para dar respuesta los objetivos específicos del proyecto:

1. Caracterizar las iniciativas de formación del liderazgo ambiental implementadas en la IED-EUM en el periodo 2007 a 2016.
2. Reconocer las formas de apropiación del territorio de los jóvenes líderes ambientales.
3. Identificar las potencialidades y limitantes de la Institución educativa en la formación de gestores ambientales juveniles presentes y actuantes en su territorio.

Las categorías estructuradas fueron Liderazgo ambiental y Territorialidad de los jóvenes líderes. Estas, a su vez, contienen subcategorías y componentes de análisis específicos (tabla 2).

Tabla 2. Categorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías	Componentes de análisis
Liderazgo ambiental	Iniciativa de formación en la escuela	Liderazgo en el ámbito escolar
		Liderazgo dentro de la educación ambiental
	Desarrollo de habilidades personales y sociales	Perfil del líder ambiental
		Ejes de la formación del liderazgo ambiental
Territorialidad	Reconocimiento e identidad	Límites y limitantes del territorio Usme
		Conocimiento y vínculo con su historia y su cultura
		Problemáticas, necesidad y potencialidades de su territorio
	Vivencia	Lugares representativos y apreciados de su territorio
		Conflictos o falencias que afectan su territorio
	Características en su contexto	Jóvenes en el entorno urbano rural

Fuente: elaboración propia

Una vez definidas las categorías analíticas, se dio paso al diseño y la aplicación de instrumentos. Para el análisis de la categoría Liderazgo juvenil y su subcategoría Iniciativas de formación en la escuela, se revisaron los textos del PRAE institucional (en sus tres versiones, de los años 2012, 2014 y 2016), con el fin de reconstruir y aplicar análisis documental a dicho proceso. Las demás categorías y subcategorías se trabajaron de acuerdo con el siguiente esquema instrumental: a partir del análisis documental de las iniciativas de formación del liderazgo ambiental implementadas en el periodo 2007-2016 se dio paso a la caracterización descriptiva de los procesos de formación de las habilidades tendientes al liderazgo de los jóvenes que conforman CAE.

Para el reconocimiento de las formas de apropiación territorial y la identificación de los ejes de formación en liderazgo ambiental que incidieron en los procesos de apropiación territorial de los líderes ambientales juveniles, primero se desarrolló una encuesta semiestructurada, aplicada de manera personal y simultánea, desde la plataforma Google Encuestas a ochenta estudiantes. Posteriormente se empleó el paquete estadístico SPSS (en inglés, Statistical Package for the Social Sciences) para el análisis de las primeras 14 preguntas planteadas en formato de selección múltiple con única respuesta (preguntas 1 a 9) y de múltiple respuesta (preguntas 10 a 15). Los restantes 7 numerales de pregunta abierta se procesaron en hoja de cálculo Excel, para un posterior análisis de

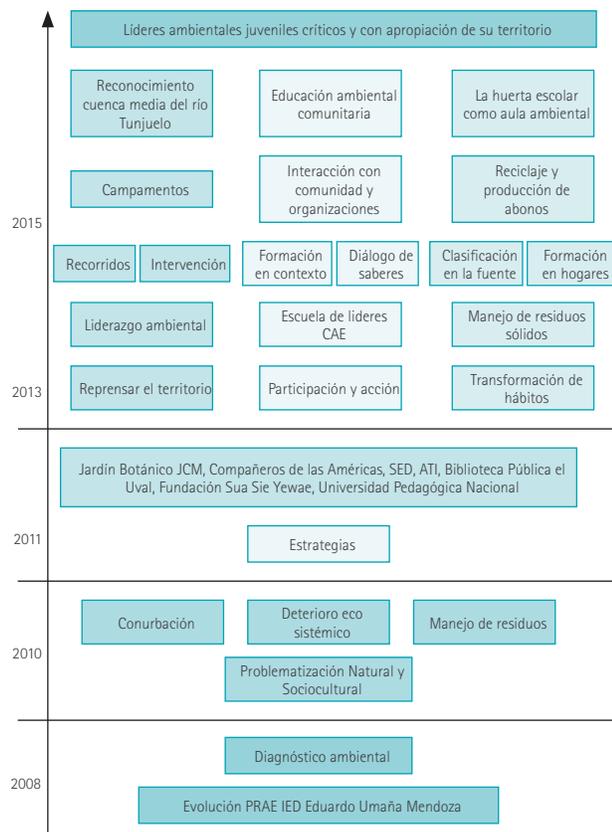
contenido. La lectura preliminar de los resultados arrojados por este instrumento dio paso al diseño de las entrevistas a profundidad para docentes del área de ciencias naturales de la institución y a los líderes ambientales del CAE y de las organizaciones vinculadas a los procesos del PRAE.

Resultados y discusión

Alcances y limitantes de las iniciativas de formación del liderazgo ambiental en la IED-EUM

La consulta en los registros de actas de reuniones de área, los diarios de campo de los maestros y la lectura de los cuatro documentos base del PRAE permitieron conocer los procesos de gestión y las iniciativas de formación en liderazgo ambiental juvenil que se implementaron en la institución a partir de cada una de sus estrategias de acción durante el periodo 2007-2016 (figura 2). El primer paso se dio a partir de la adecuación del espacio para establecer la huerta escolar como aula ambiental en el 2012 (IED-EUM, 2012), apoyada con el programa de manejo integral de residuos sólidos. Como lo plantean los docentes, este proceso permitió que los estudiantes se apropiaran de espacios escolares, generaran propuestas frente a las problemáticas ambientales que identificaban y tomaran acciones para contribuir a la solución de problemas como la mala disposición de los residuos sólidos dentro y fuera del colegio. Para ello, se hicieron capacitaciones por parte de los estudiantes en sus hogares, en técnicas de clasificación en la fuente y aprovechamiento de los residuos de origen orgánico para producción de abonos, junto con el acopio y la transformación de reciclables y la elaboración de ladrillos ecológicos con botellas PET¹² desde sus casas, que luego llevaban al colegio para la adecuación de espacios y elaboración de muebles.

Figura 2. Evolución PRAE de la IED Colegio Eduardo Umaña Mendoza



Por otro lado, la interacción con el grupo de testistas de la UPN en 2013, quienes trabajaron con el CAE, demuestra a los docentes la necesidad de que los estudiantes recorran su territorio y reconozcan sus problemáticas y potencialidades para que, desde ellos, surjan propuestas de acción más allá del entorno escolar próximo (IED-EUM, 2014). Así se inician los recorridos territoriales, procesos de embellecimiento de espacios en la zona aledaña a la institución y salidas de reconocimiento de la cuenca media del río Tunjuelo y sus afluentes, actividades que permitieron a los estudiantes mirar sus espacios comunes desde otras perspectivas, interactuar con el territorio, reconocerlo como un elemento vivo y participar de su gestión (Contreras y Téllez, 2015). Estos procesos de participación de los estudiantes líderes del CAE llevó a que fueran convocados a partir del año 2014 a diversos encuentros de formación, diálogo e intervención ambiental por organizaciones presentes en la zona. Allí, se estrecharon vínculos con entidades de apoyo.

12 Es un sistema de autoconstrucción que utiliza las botellas PET (plásticas) no retornables y otros materiales no reciclables que se depositan en su interior a manera de ladrillos. (Ruiz, López, Cortés y Froese, 2012).

El contar con el liderazgo de algunos de los estudiantes, les ha permitido participar en discusiones sobre las problemáticas de su territorio con autoridades ambientales regionales como la CAR, frente a las cuales han tenido la oportunidad de sentar una postura y formarse para la acción y el pensamiento creativo. Dentro de este proceso de formación y diálogo propiciado por la CAR, en el año 2015 fueron certificados como promotores ambientales juveniles tres estudiantes líderes del proyecto. (Entrevista personal con docentes de ciencias naturales EUM, noviembre de 2015).

Los docentes líderes del proyecto afirman que los estudiantes demuestran una alta preocupación por cuestiones ambientales que afectan a su localidad y muchos opinan y proponen acciones desde sus percepciones y vivencias;

...se muestran curiosos, y preguntan sobre los sucesos de su territorio, lo que potencia en estos estudiantes que permanecen en el proceso, el desarrollo de habilidades sociales y personales que les permite [sic] ponerse al frente de sus comunidades en ámbitos sociales, políticos y académicos con apropiación del territorio, trascendiendo con su ejemplo como líderes de sus grupos etarios. (Entrevista personal con docentes de ciencias naturales EUM, noviembre de 2015).

Los estudiantes que se han mantenido en el proceso del CAE por más de un año demuestran mucha seguridad en el momento de presentarse frente a un auditorio, son más influyentes en sus grupos de clase y propositivos cuando enfrentan una situación problema. Al respecto plantea uno de los estudiantes líderes con la mayor permanencia en el CAE: "Tenemos una formación en liderazgo y muchos ya damos frutos, nos forman desde un pensamiento crítico. Opinamos y profundizamos en los argumentos".

No obstante, al contrastar dichas iniciativas con la visión de docentes y estudiantes, parece que estos esfuerzos no son suficientes, por lo que se hace necesario que este componente transversal se estructure con mayor acierto en la escuela, pues tan solo un 30% de los estudiantes se mantienen de manera constante en el PRAE, tal como lo demuestran los registros del proceso y las afirmaciones de los estudiantes, que manifiestan desánimo de seguir participando ante la posibilidad de reprobación asignaturas académicas. Las dinámicas formativas desarticuladas que muchas veces se dan en la

institución obstaculizan el proceso, pues una parte del colectivo docente se rehúsa a reconocer la formación que los estudiantes adelantan dentro de las actividades PRAE y a asumir un proceso académico evaluativo más flexible e integral y no solo asignaturista. Al respecto una de las estudiantes tesisistas de la UPN, al preguntarle acerca de las debilidades de la formación de los líderes ambientales en la institución, responde:

Las prácticas siguen estando muy sujetas a la institucionalidad y a la naturalización de las problemáticas ambientales. No se profundiza frente a las acciones posibles [sic] para aportar a las soluciones de fondo. Se sigue viendo la educación ambiental como una disciplina aislada de las demás áreas del conocimiento, y aparte del campo político y comunitario. (Entrevista a líderes ambientales)¹³.

Apoya esta postura el planteamiento que hacen Hernández y Monsalve (2015), en su proceso de investigación llevado a cabo en la institución educativa entre los años 2013 y 2015:

El comité no tiene una mirada de las problemáticas ambientales de manera interdisciplinaria, pues es elaborada desde el área de biología y sus docentes [...], no existe una relación problematizante de las prácticas de los sujetos [...], no se reconocen las prácticas de sectores campesinos como prácticas ambientales, lo que impide una lectura del hombre-naturaleza desde diversos ámbitos y atmósferas, limitando lo que puede denominarse cultura ambiental. (p. 28).

Los docentes líderes del proyecto plantean que, a pesar de contemplarse el liderazgo como uno de los ejes articuladores del PEI, no se evidencia el compromiso por planear las acciones tendientes a la formación de dichas habilidades desde todas las áreas del saber, y cuando lo hacen, es de manera aislada y desarticulada. Los estudiantes muchas veces desconocen la intencionalidad de los procesos en los que participan; esto lo confirma la encuesta que respondieron, pues al indagar acerca de cómo creen que es la formación del liderazgo en la institución, el 44% afirma que es sectorizada, deficiente, escasa o no tiene conocimiento de dicho proceso (figura 3).

13 Respuestas obtenidas durante la entrevista a líderes ambientales de las organizaciones que apoyan el trabajo prae-eum. Junio de 2015. Disponible en <https://www.dropbox.com/s/mpt6ormnoyq9j8c/Respuestas%20entrevista%20a%20L%C3%ADderes%20Ambientales.docx.pdf?dl=0>

Figura 3. Gráfica. Respuesta a la pregunta 7 de la Encuesta a estudiantes

Fuente: elaboración propia

En contraste con estos resultados, en la entrevista personal con los estudiantes líderes del CAE¹⁴, estos coinciden en afirmar que los procesos desarrollados dentro de la institución a través de los ejes articuladores del PEI, han generado en gran parte del colectivo estudiantil importantes habilidades comunicativas, pensamiento crítico y capacidades de argumentación, que si se canalizan y fortalecen adecuadamente, representan un potencial importante que permitirá posicionar al colegio como líder en la formación de gestores comunitarios. Sin embargo, plantean que esto solo será posible si se encaminan dichas habilidades a procesos de gestión como aquellos en los que ellos participan a través del CAE, pues el común de los estudiantes adolecen de falta de espacios para interactuar en su contexto. Estas afirmaciones son apoyadas por los resultados del proceso de investigación adelantado por las estudiantes tesisistas de la UPN, quienes afirman que la formación en pedagogía crítica¹⁵, sumada a los orígenes periurbanos de los jóvenes, representa un gran potencial para la gestión comunitaria de la localidad¹⁶.

Pese a los factores limitantes descritos, la evolución del PRAE de la institución en los últimos cinco años muestra que se ha encaminado la planeación de las actividades hacia ejes de gestión y formación del liderazgo ambiental, lo que ha permitido en esta investigación agrupar dichas actividades de acuerdo con lo que Garzón (2010) considera que se debe priorizar en la formación de líderes ambientales. Dichos ejes de formación integran, en primer lugar, el encuentro, el intercambio de experiencias y la identificación de situaciones ambientales; como segundo componente, la circulación de discursos, el reconocimiento de los contextos; y finalmente, la planeación de acciones y la participación comunitaria, usando diferentes espacios, procesos y estrategias (tabla 3).

Cuando se dirigen los esfuerzos hacia el reconocimiento del territorio, la interacción con las problemáticas del entorno y el diálogo con otros actores sociales externos a la institución, se fortalece el último eje de formación, referido a los procesos de planeación y participación, la relación más tangible entre liderazgo y territorialidad, pues como lo plantea Leff (2002), contribuye a la resignificación de la dimensión territorial incorporando los elementos identitarios y territoriales en sus análisis.

14 Entrevista personal con líderes CAE. 3 de mayo de 2016. Disponible en <https://www.dropbox.com/s/2nehivgr8u32596/ENTREVISTA%20PERSONAL%20CON%20ESTUDIANTE%20L%20C3%88DERES%20DEL%20COMIT%20C3%89%20AMBIENTAL.pdf?dl=0>

15 La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política, social y cultural, a la vez que se plantea el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia (Martínez, 2006).

16 "El espacio escolar del EUM, posee un gran potencial político, crítico, y analítico, frente a las dinámicas territoriales, pasando por iniciativas e innovaciones pedagógicas, con un sentido transformador con la comunidad, enfocándolo en

un contexto barrial y rural haciendo mella en las subjetividades políticas y socio económicas, y la importancia de la memoria y en la defensa del ambiente" (Cubillos y Rodríguez, 2016).

Tabla 3. Ejes de formación del liderazgo ambiental en la IED-EUM

Ejes de formación	Descripción de componentes
Encuentro, intercambio de experiencias y circulación de discurso	El trabajo en este eje incluye reuniones periódicas de los integrantes del CAE con los docentes y líderes de las organizaciones de apoyo al proceso PRAE. Los estudiantes socializan sus logros y dificultades de los procesos de gestión que tienen a cargo dentro y fuera de la institución: <i>Participación en la planeación y ejecución de actividades de la huerta escolar, seguimiento a los procesos de transformación de residuos sólidos, sensibilización ambiental escolar y gestión territorial.</i> Resultados preliminares de este proceso de empoderamiento fueron canalizados en septiembre de 2016 en un evento liderado por el CAE, al cual fueron convocados los colegios de la localidad e instituciones comunitarias y gubernamentales: la Primera Feria Agroecológica Eduardo Umaña Mendoza (IED-EUM, 2016)
Reconocimiento de contextos e identificación de situaciones ambientales	Los recorridos territoriales, los conversatorios con el CAE, las salidas pedagógicas y los talleres liderados por las instituciones de apoyo son las principales actividades que enriquecen este eje de formación. A partir de estos, los estudiantes han podido reconocer las problemáticas y potencialidades de su territorio y desde allí, participar y emprender por cuenta propia y en compañía de estudiantes de otras instituciones proyectos de gestión ambiental, en el marco de las Estrategias de Mitigación para el Cambio Climático que lideran la Corporación Autónoma (CAR), la Secretaría de Ambiente y la Fundación Suasie Yewae.
Planeación y gestión participativa	Este nuevo eje de formación surge a partir del diálogo y análisis desde diferentes frentes de gestión. Por un lado, la participación de los estudiantes en procesos de formación y certificación como promotores ambientales, los resultados del trabajo de investigación de los estudiantes tesisistas UPN y el desarrollo de la presente investigación; eventos que llevaron a identificar la necesidad de planificar los procesos de gestión ambiental desde un enfoque participativo en donde el diálogo con la comunidad educativa ha sido determinante.

Fuente: elaboración propia

La apropiación territorial de los jóvenes líderes ambientales

La caracterización de los jóvenes en su entorno rural o periurbano se hizo necesaria con el fin de entender las particularidades y necesidades propias en su contexto. Los procesos de apropiación territorial en este tipo de entornos requieren que se reconozca la superposición de múltiples territorios, destacándose el cultural, el económico y el ambiental, con diferentes enfoques por influencia de la diversidad generacional (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA, 2000). Son estas nuevas generaciones las que, con mayor facilidad, se adaptan a los cambios, y emergen en ellas nuevas ruralidades (IICA, 2000).

En la IED-EUM, los jóvenes participantes de los proyectos institucionales son conscientes de estos cambios y de las responsabilidades que implica habitar su territorio; reconocen el valor del campesino dentro de su cotidianidad y en las relaciones próximas con

la urbe que los circunda y, a la vez, se reconocen ellos mismos como integrantes de estas nuevas ruralidades¹⁷. Respecto de su condición de jóvenes pertenecientes a la franja urbano-rural, los estudiantes líderes del proyecto plantean:

Somos conscientes no solo de lo que nos sucede en nuestras problemáticas sino también de la realidad política y social de la vida de ciudad. Tenemos una conciencia mucho más global [...].

...los jóvenes urbano-rurales, tiene [sic] en ellos una combinación de muchos aspectos, se tiene conciencia del territorio, con conocimiento de la tecnología y deseo desde allí de innovar. Generamos una nueva visión. Si se invierte educación en esta población, seremos capaces de muchas más cosas, porque tenemos mayores

17 Véase: Corporación Educativa y de Desarrollo Social "Hilando Sueños", Red Juvenil UBUNTU, Programa Nacional de Concertación Cultural del Ministerio de Cultura y Colegio Eduardo Umaña Mendoza, IED. *Una mirada a las concepciones frente a las Nuevas Ruralidades*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Zc7NiLTPkI>

potencialidades por la conciencia y cercanía que tenemos con el entorno. (Véase el formulario Entrevista a líderes CAE)¹⁸.

En términos de los docentes del área de ciencias naturales, los estudiantes se ven vinculados a su territorio al vivenciar los espacios de la localidad como parte de su cotidianidad.

Algunos caminan largas distancias para llegar al colegio y en este trayecto exploran los aspectos positivos y negativos de su territorio. (Entrevista personal noviembre de 2015).

Los estudiantes del CAE reconocen las fronteras geográficas de la localidad y las relacionan con las cualidades ambientales que esta posee, como el páramo, los ecosistemas limítrofes con los municipios aledaños y las fuentes hídricas, al igual que su veloz transformación asociada a los procesos de urbanización, el cual ven como uno de los problemas más sentidos de su localidad. Al respecto, menciona uno de ellos que a partir de "los proyectos de urbanización se ha visto un alto deterioro del ambiente, la urbanización ha traído, delincuencia y drogadicción. Antes se podía salir en la noche tranquilamente era un verdadero ambiente de pueblo" (entrevista a líderes CAE)¹⁹.

Plantean como potencialidades de su territorio, el poder realizar actividades de esparcimiento, recreativas, culturales y de ecoturismo. Consideran como limitantes para el trabajo comunitario los problemas de inseguridad asociados al consumo de drogas y pandillismo; la apatía, la pereza y el desarraigo de muchos pobladores; la indiferencia social y poca presencia estatal frente a las problemáticas sociales y ambientales.

Puntualizando en estos factores, que consideran una limitante para sus procesos de gestión ambiental, un estudiante líder del CAE plantea que algunos habitantes de la zona con orígenes campesinos, "se interesan solo por sus propias necesidades y proyectos, son poco participantes, se han desinteresado de su

territorio, ansían estar en la ciudad y algunos ya no valoran su entorno" (entrevista a líderes CAE)²⁰. Quizá por la arremetida violenta de la urbanización ilegal, o también por la pobreza, hay una buena población en desarraigo. Esta postura coincide con la percepción de los docentes, quienes plantean que la localidad, y específicamente el barrio, "posee una población que se ha visto obligada a habitar hace poco el territorio²¹ y por ende no siente arraigo y desconocen su valor cultural" (entrevista a docentes)²².

Así plantea el líder de la UPN: "ellos se ven inmersos en la transformación de su territorio y desean aportar a la solución de las problemáticas que los aquejan" (entrevista a líderes ambientales)²³. Por su parte, la docente de Ciencias Naturales de ciclo 3 de la institución plantea que

...ellos muestran sensibilidad a los problemas ambientales y entienden que la comunidad tiene la capacidad de cambiar sus condiciones, sin embargo, las diversas situaciones sociales que viven, desbordan su forma de ver la vida y en algunos casos los lleva a alejarse de la idea de trabajar en comunidad. (entrevista a docentes).

Es así que los gobiernos locales, las organizaciones y los estamentos educativos tenemos la oportunidad de ser núcleos generadores de participación y gestión para el desarrollo local participativo, vinculando como protagonistas a la población juvenil (IICA, 1998). Son los jóvenes los que piden mayores y mejores espacios de participación para no solamente ser escuchados sino para ejercer su derecho de hacer parte de las decisiones sociales, ambientales y políticas de sus comunidades.

18 Entrevista personal con líderes del CAE. 3 de mayo de 2016. Disponible en <https://www.dropbox.com/s/2nehivgr8u32596/ENTREVISTA%20PERSONAL%20CON%20ESTUDIANTE%20L%20C%3%8DDERES%20DEL%20COMIT%3%89%20AMBIENTAL.pdf?dl=0>

19 Entrevista personal con líderes CAE. 3 de mayo de 2016. Disponible en <https://www.dropbox.com/s/2nehivgr8u32596/ENTREVISTA%20PERSONAL%20CON%20ESTUDIANTE%20L%20C%3%8DDERES%20DEL%20COMIT%3%89%20AMBIENTAL.pdf?dl=0>

20 Entrevista personal con líderes CAE. 3 de mayo de 2016. Disponible en <https://www.dropbox.com/s/2nehivgr8u32596/ENTREVISTA%20PERSONAL%20CON%20ESTUDIANTE%20L%20C%3%8DDERES%20DEL%20COMIT%3%89%20AMBIENTAL.pdf?dl=0>

21 "Bogotá tiene la mayor recepción de víctimas del conflicto. La mayor concentración de víctimas se ubica en las localidades de Ciudad Bolívar (28 813 personas registradas), Bosa (21 067), Kennedy (20 659), Suba (15 251), San Cristóbal (13 003), Usme (12 112), Engativá (8 387)". (*El Universal*, octubre de 2016. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.co/colombia/bogota/bogota-tiene-la-mayor-recepcion-de-victimas-del-conflicto-135858>).

22 Respuestas obtenidas durante la entrevista personal a docentes de la IED-EUM. Junio de 2015. Disponible en <https://www.dropbox.com/s/dcd6yn2qvajeaz2/Respuestas%20entrevista%20a%20docentes.docx.pdf?dl=0>

23 Respuestas obtenidas durante la entrevista a líderes ambientales de las organizaciones que apoyan el trabajo PRAE-EUM. Junio de 2015. Disponible en <https://www.dropbox.com/s/mpt6ormnoyq9j8c/Respuestas%20entrevista%20a%20L%20C%3%ADderes%20Ambientales.docx.pdf?dl=0>



Autor : Santiago Casanova, 4 años, grado Jardín
Título : El pollo
Año : 2013
Técnica : Lápiz, vinilos y marcador

Potencialidades y limitantes de la IED EUM en la formación de líderes ambientales juveniles actuantes en su territorio

La escuela, más allá de ser un espacio físico, tiene toda una connotación sociocultural y constituye un espacio de identidad y diferenciación (IICA, 1998). Por ello, debe aprovecharse cada uno de sus espacios académicos para estrechar lazos entre los estudiantes, su entorno y sus múltiples dinámicas. En este sentido, los jóvenes de la institución que no han participado del CAE consideran que no tienen espacios para conocer e intervenir frente a las problemáticas de su territorio. Les gustaría poder hacerlo, pues algunos que sí actúan están vinculados a otros espacios de participación, próximos pero sin interlocución con la escuela. En síntesis, como lo plantea la docente de la Biblioteca El Uval: "...un líder ambiental se forma en el territorio, conociéndolo, recorriéndolo, con espacios de reconocimientos de experiencias, con espacios de formación política, experimentando, innovando los procesos y herramientas de aprendizaje enseñanza", a lo que se suma la líder de ATI: "forjando la lectura crítica de la realidad para con base en ello, reflexionar, analizar y actuar de manera personal y colectiva, buscando transformar injusticias ambientales".

El consolidar los ejes de formación del liderazgo ambiental expuestos anteriormente, llevó a estructurar mecanismos de autogestión por parte de los estudiantes líderes ambientales, que les han permitido de manera efectiva superar las limitaciones del contexto escolar y disciplinar para orientarse hacia procesos consistentes de apropiación territorial y trascender, con su ejemplo, en otros miembros de la comunidad educativa umañista, lo que redundó de manera positiva en su territorio. Así como lo plantea la docente de ciencias del ciclo 3, "el paisaje y las actividades que realizan en espacios naturales cercanos a sus casas son el primer punto de conexión con el territorio, aunque tienen fuertes distractores, que los movilizan a centrar sus energías en situaciones de carácter netamente convivencial". Es así que hay que aprovechar el potencial que su territorio les brinda, afrontando los retos que les impone.

Es preciso entonces continuar desde las relaciones sociales existentes, para potenciar las destrezas, habilidades y capacidades asociadas a la toma de decisiones participativas para el bien común (IICA, 2000), en donde muchos más jóvenes de la institución gestionen de manera efectiva su entorno con actividades que promuevan el desarrollo local, vinculando en sus iniciativas, a estudiantes y pobladores presentes en su territorio.

Los líderes del CAE se sienten seguros y optimistas frente a las habilidades que la institución ha potenciado en ellos: "la formación crítica dentro del colegio, ha abierto mucho la visión de los jóvenes y tenemos mejores expectativas para nuestro futuro". Ellos consideran que los jóvenes de la institución "a pesar de no pertenecer al CAE poseen un amplio interés de participar. Necesitan es de más incentivo y posibilidades de participación" Esta situación se debe aprovechar para generar nuevos proyectos que vinculen sus talentos y gustos con las causas ambientales, como los que el CAE ya lidera, que apunten a las necesidades prioritarias en sus contextos y conecten la institución educativa con las comunidades, cumpliendo así con el objetivo primordial que debe perseguir todo PRAE.

Conclusiones

Los procesos y espacios que brinda el PRAE de la IED-EUM son un escenario adecuado para estructurar actividades que involucren la investigación, en donde los jóvenes se apoyen en los mecanismos de la planeación participativa²⁴ y enfoquen sus esfuerzos hacia la defensa de su territorio, favoreciendo transformaciones sociales que redunden en el desarrollo local.

Se concluye, a partir de este estudio, la urgencia de generar desde la escuela espacios diversos que promuevan el ejercicio de habilidades de liderazgo, que posibiliten la interacción de los jóvenes con comunidades, dinámicas y conflictos territoriales tan complejos como los que configuran un territorio, como ha sido el caso de Usme, en este trabajo investigativo.

24 La planificación participativa está estrechamente vinculada a los modelos de gobernanza a los que se hace referencia en la actualidad. La gobernanza reclama hoy la articulación entre diversos tipos de agentes, el diálogo y los acuerdos como prácticas democráticas y la posibilidad de generar pactos que, por su propia naturaleza política, acuerden visiones de conjunto acerca del modelo de sociedad que se quiere consolidar (Sandoval, Sanhueza y Williner, 2015, p. 14).

La propuesta de formación de líderes ambientales desde la escuela permite integrar estas iniciativas con los diversos procesos formativos y sociales que componen y acompañan el entorno escolar, propiciar el diálogo y los escenarios de participación que los estudiantes reclaman.

La conformación territorial tiene especial importancia para los jóvenes que se desenvuelven en un entorno urbano-rural; ellos demuestran cierto dominio e interés por su territorio, pues es allí donde establecen relaciones con sus pares, como lo señala Guerrero (2009). Esta circunstancia se debe aprovechar para la formación del liderazgo juvenil ambiental, teniendo en cuenta la integración de los componentes que especifica la propuesta de educación ambiental, sumada al reconocimiento de los actores, para así estructurar proyectos que reconozcan las condiciones y necesidades educativas, sociales, culturales, de identidad, económicas y políticas de los jóvenes.

El componente ambiental, caracterizado como una de las problemáticas más sentidas y evidenciadas por la comunidad estudiantil, todavía se trabaja de manera desarticulada y casi exclusiva dentro de las actividades propuestas por el PRAE, sin diálogo e interacción con otros espacios académicos, que tienden a mantener un esquema asignaturista en la planeación, implementación y evaluación educativa. Se considera deseable estructurar proyectos interdisciplinarios que permitan potenciar aún más las habilidades de los jóvenes, en relación con su realidad, favoreciendo la curricularización dinámica del componente ambiental.

Los jóvenes se encuentran en busca de espacios de convergencia social; hay una sinergia entre los términos *juventud* y *participación*. Así, la escuela tiene la oportunidad de brindarles herramientas, conectar de manera más visible y vivencial las actividades escolares con sus procesos de territorialidad, potenciar las habilidades de liderazgo en los jóvenes y propiciar que vuelvan la mirada a sus raíces, fortaleciendo lazos con su territorio y haciéndolos partícipes de nuevas apuestas territoriales.

Referencias

- Barbuto, J. y Burbach, M. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *The Journal of Social Psychology*, 146(1), 51-64.
- Bass, B. y Riggio, R. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.
- Bogotá tiene la mayor recepción de víctimas del conflicto. (Octubre de 2016). *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.co/colombia/bogota/bogota-tiene-la-mayor-recepcion-de-victimas-del-conflicto-135858>
- Castrillón, G. y García, Y. (2009). *Aproximación a un estado del arte de la didáctica en la educación ambiental*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Colombia aprende. (s. f.). *ABC de los proyectos educativos escolares-PRAE*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-81637.html>
- Contreras, T. y Téllez, C. (2015). *Caracterización ambiental del territorio como estrategia pedagógica destinada al cuidado y preservación del componente hídrico en las instituciones educativas distritales Eduardo Umaña Mendoza y Quiroga Alianza* (tesis de maestría). Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.
- Corporación Educativa y de Desarrollo Social Hilando Sueños, Red Juvenil UBUNTU, Programa Nacional de Concertación Cultural del Ministerio de Cultura e IED Eduardo Umaña Mendoza. (2016). *Nuevas ruralidades, nuevas identidades juveniles*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Zc7NiLTPkI>
- Cubillos, Y. y Rodríguez, A. (2016). *Umañistas por el territorio: una experiencia investigativa y pedagógica hacia la construcción de una educación ambiental comunitaria en la escuela* (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En A. Viola, *Antropología del desarrollo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2002). *Concientización: teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Editorial Galerna-Búsqueda de Ayllu.
- Gaitán, M. y Ruiz, F. (2008). *Conectividad ecológica en la zona urbano-rural en la localidad de Suba*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá

- Garzón, (2010). *Implementar la formación de líderes ambientales, así como el Plan Educativo Institucional (PEI) con la ejecución del Seminario de Formación permanente Cátedra Enrique Pérez Arbeláez en el marco de la línea de acción Innovación e Investigación Pedagógica del proyecto 317*. Procesos de educación y cultura para la conservación y uso sostenible de la biodiversidad del Distrito Capital. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Recuperado de http://webs.uvigo.es/pmayobre/master/textos/Evangelina_garcia/practica_inte_emocional.pdf
- Guerrero, L. (2009). Categorías etéreas. ¿Juventudes campesinas? Nuevas formas de socialización e identidad en el campo. En F. Lozano y J. Ferro (eds.), *Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI* (pp. 597-629). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, C. y Monsalve, A. (2015). *A transformar la escuela, rompiendo muros; construyendo vínculos comunitarios. La agroecología como posibilidad pedagógica entre el Colegio Eduardo Umaña Mendoza y la Biblioteca Popular El Uval*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza. (2012). *Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) 2012*. Recuperado de <https://www.dropbox.com/s/e16fjudbjsuf57t/PRAE%202012.pdf?dl=0>
- Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza. (2014). *Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) 2014*. Recuperado de <https://www.dropbox.com/s/2lm53z0pir2tlh4/PRAE%20EUM%202014.pdf?dl=0>
- Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza. (2014). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito.
- Institución Educativa Distrital Eduardo Umaña Mendoza. (2016). *Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) 2016*. Recuperado de <https://www.dropbox.com/s/huasbhq6e2btlv3/PRAE%20EUM%202016.pdf?dl=0>
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura-IICA. Dirección de Desarrollo Rural Sostenible. (1998). *La juventud rural como actor del desarrollo sostenible*.
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura-IICA. Dirección de Desarrollo Rural Sostenible. (2000). *Jóvenes y nueva ruralidad. Protagonistas actuales y potenciales del cambio*. Proyecto Género y Desarrollo Rural, IICA-ASDI.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. En *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas 1998 (pp. 19-134). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>
- Leff, E. (2000). *La complejidad ambiental*. México: Editorial Siglo XXI.
- Leff, E. (2002). Geopolítica de la diversidad y el desarrollo sustentable. En A. Ceceña y E. Sader (Coords.), *La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial* (pp. 191-216). Buenos Aires: Clacso.
- Lozano, F. (2009). Comentario. *Territorio, hegemonía y cultura. Las configuraciones de los Territorios Rurales en el siglo XXI* (pp. 561-575). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica*, 29.
- Ortega, Y. (2012). *La cultura ciudadana de redes sociales como un mecanismo de fortalecimiento de la democracia: un estudio de caso sobre la red juvenil territorio sur en Usme, 2009-2011*. Recuperado de repository.javeriana.edu.co
- Otero, A. (2003). *Representaciones y participación juvenil: el caso de los jóvenes del movimiento de trabajadores desocupados de Lanús*. Informe final del concurso Movimientos Sociales y Nuevos Conflictos en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas Clacso. Recuperado de www.clacso.org.
- Pasín, Á. (2003). Una aproximación a la sociología de lo imaginario de Michel Maffesoli. *Sociológica*, 18(53), 101-119.
- Pérez, M. (2004). La configuración territorial en Colombia: entre el conflicto, el desarrollo y el destierro. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 51, 62-90. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/ier/recursos_user/documentos/revista51/61_90.pdf
- Ramírez, A. (2009). Análisis de los conflictos ambientales en interfases urbano-rurales. *Nodo*, 3(6).
- Rodríguez, E. (2010). *Políticas públicas de juventudes en América Latina. Avances concertados y desafíos a encarar en el marco del Año Internacional de la Juventud. Bases para la construcción de respuestas integradas*. Brasilia: Unesco
- Rodríguez, M. (2010). *Métodos de investigación*. México: Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Ruiz, D., López, C., Cortes, E. y Froese, A. (2012). *Nuevas alternativas en la construcción: botellas PET con relleno de tierra*. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/> p. 295
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sandoval, C., Sanhueza, A. y Williner, A. (2015). *La planificación participativa para lograr un cambio estructural con igualdad: las estrategias de participación ciudadana en los procesos de planificación multiescalar*. Manuales de la Cepal 1. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39055/S1501278_es.pdf?sequence=7

- Sastoque, V. (2015). *Señor presidente no creo en vos; señor policía no temo de voz. Represión estatal y paramilitar y prácticas juveniles en los barrios Alameda, Brisas, Anita y Almendros*. Recuperado de repository.urosario.edu.co.
- Secretaría de Educación del Distrito. SED. (2012-1). *Plan Sectorial de Educación 2012 -2016. Educación más Humana*. Bogotá: autor.
- Secretaría de Educación del Distrito. SED. (2012-2). *Desarrollo socio afectivo. Reorganización curricular por ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros*. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/desarrollo_socioafectivo.pdf.
- Secretaría de Educación del Distrito. SED. (2012-3). *Reorganización curricular por ciclos*. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Registro de información estadística SED. Formulario oficial E-600*. Colegio Eduardo Umaña Mendoza. Bogotá: autor.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, SAICF.
- Torres, A. (2015). Los conflictos ambientales en la cuenca del río Tunjuelo en Bogotá. En A. Torres y A. Torres (eds.), *Acción colectiva. Gestión territorial y gobernanza democrática en Bogotá* (pp. 225-263). Bogotá: Universidad Piloto.
- Tupaz y Rodríguez, 2016. *Diversidad y arreglo espacial de las macrófitas presentes en la laguna La Virginia, Páramo de Sumapaz*". Tesis de maestría. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Bogotá.
- Universidad Santo Tomás, Unidad de Investigación. (2014). *Documento de línea de investigación en Desarrollo, Políticas Públicas y Planeación Participativa. Facultad de Sociología*. Bogotá.
- Vidal, T. y Pol, E. (2005). *La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares* (pp. 1-17). Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61819/81003>
- Zárate A. y Matviuk, S. (2012). Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas. *Cuadernos de Administración (Universidad del Valle)*, 28(47), 91-104.
- ## Referencias normativas
- Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia-Codia. (2011). *La política de Infancia y Adolescencia en Bogotá D. C. 2011-2021*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Congreso de la Republica. *Constitución política de Colombia, 1991*. Bogotá: Presidencia de la República.
- De Bogotá AM. (2011). *La Política de Infancia y Adolescencia en Bogotá DC 2011-2021*. Bogotá: Consejo Distrital de Política Social.
- Decreto 675 de 2011 (4 de agosto), por medio del cual se adopta y reglamenta la Política Pública Distrital de Educación Ambiental. *Diario Oficial* 44.509.
- Ley 99 de 1993 (22 de diciembre), Por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 41146.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. Colombia. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- Ley 1549 de 2012 (5 de Julio), por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial. *Diario Oficial* 48482
- Ministerio de Medio Ambiente (MMA) y Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental [SINA]*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Plan Decenal de Educación 1996-2005. Pacto Social por la Educación*, pp. 23-60.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Plan Decenal de Educación 2006-2016. Pacto Social por la Educación*, pp. 23-60.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f.). *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>

DIÁLOGO DEL CONOCIMIENTO

Si enseñamos a nuestros niños [Jóvenes] solo lo que conocemos, nunca podrán hacerlo mejor que nosotros

GUNTER PAULI (2011)

La experiencia de la investigadora Lida Esperanza Carrillo frente al estudio y reflexión sobre la formación de jóvenes con liderazgo ambiental en el territorio, nos invita a repensar la educación en nuestras instituciones, dejando de hacer lo que convencionalmente hacemos, para promover otras formas de ser y actuar en las escuelas. Sus aportes a la investigación en educación tienen un gran valor para el reconocimiento de una necesaria transformación de las prácticas y orientaciones pedagógicas, con consecuencias directas sobre la formación del individuo, los colectivos, y la relación entre estos y su entorno.

En particular se destacan ideas que señalan que el lugar y los contextos en donde cotidianamente se mueven los estudiantes son el punto de partida para la construcción de conocimientos y para dar sentido a lo que se hace y se aprende en las escuelas. De alguna manera su investigación se conecta con ideas que se han venido gestando en nuestro país con grandes pensadores como Paolo Lugari, quien permanentemente invita a pensar en hacer una educación desde el trópico para el trópico (Calderón, 2012), en donde los asuntos, necesidades y oportunidades de lo local toman relevancia sobre las soluciones y necesidades que nos han impuesto muchas veces desde la perspectiva global.

Además, las cotidianidades que nos menciona la autora no solo incluyen procesos de reconocimiento de los actores y problemáticas que se encuentran en la institución sino que tienen en cuenta el contexto en el cual esta se halla inmersa, muchas veces permeada por las grandes problemáticas del país como el desplazamiento de las familias, el desarraigo en los territorios, los procesos de inserción poco planificados, la búsqueda de alternativas en las grandes ciudades, entre otros. Estos problemas no pueden permanecer ajenos a nuestras escuelas, si lo que queremos es realmente promover una transformación social de las relaciones entre nosotros y el ambiente.

Es de gran importancia también el énfasis que se hace en el aprendizaje acerca de la emocionalidad para el desarrollo de habilidades sociales y personales que les permitan a los jóvenes construir colectividades sobre la base del reconocimiento del otro y de sus posibilidades de participación para la gestión del cambio social y con ello la apropiación del territorio. Esto nos regresa a la necesidad de construir dinámicas escolares que transformen la actitud pasiva de los jóvenes frente a sus procesos de aprendizaje y las encaminen hacia escenarios en donde ellos sean los que propongan y lideren acciones de cambio en sus escuelas, comunidades barriales, y hasta en sus propios hábitos y los de sus familias.

Finalmente, se plantea como reto y posible apertura en el campo de la investigación la necesidad de fortalecer el trabajo integral, de forma que la mirada crítica de los jóvenes sobre lo que sucede en su entorno no solo suceda como parte de la iniciativa de algunos profesores o grupos de estudiantes particulares, sino que permee en la práctica (no solo en el discurso) los intereses de los sujetos que forman parte de la institución. Se trata entonces de construir redes que fortalezcan las propuestas de acción y gestión en los territorios y posibiliten aprendizajes colectivos (Escobar, 2012) de manera que la educación ambiental vuelva la mirada hacia el sentipensar con los territorios (Escobar, 2014), privilegiando el conocimiento y los saberes propios de las comunidades sobre los conocimientos descontextualizados que actualmente son promovidos desde algunas políticas de educación, y que permean muchas aulas, para promover el discurso de la calidad.

Referencias

- Calderón, M. (2012). *Renacimiento en el trópico: Paolo Lugari o los tiempos de Gaviotas*. Bogotá: Centro las Gaviotas.
- Escobar, A. (2012). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Artes y Letras.
- Pauli, G. (2011). *Economía azul: 10 años, 100 innovaciones, 100 millones de empleos*. México D. F.: Tusquets.

MÓNICA OFELIA GARCÍA CALVO