

## PROYECTOS AMBIETALES ESCOLARES DE MANIZALES

Luz Elena Sepúlveda Gallego (1)  
Profesora Titular Universidad de Caldas

Manizales, 2007-04-28 (Rev. 2007-06-14)

### RESUMEN

Con base en la Ley General de Educación y sus Decretos reglamentarios, este estudio caracteriza los proyectos ambientales de las instituciones educativas de la ciudad de Manizales (Colombia) en lo relacionado con la temática o problemática objeto del proyecto, el tiempo de planeación, el proceso de elaboración y ejecución, el tipo de evaluación, la organización de la comunidad educativa, los cambios curriculares generados por él, los factores limitantes de su planeación y ejecución y las entidades que se desempeñaron como asesoras.

### PALABRAS CLAVE

Educación ambiental, Proyecto Ambiental Escolar, Manizales.

### SCHOLASTIC ENVIRONMENTAL PROJECTS OF MANIZALES

#### ABSTRACT

Based on the General Law of Education and its prescribed Decrees, this study characterizes the environmental projects of the educative institutions of the city of Manizales (Colombia). The present text focuses on the thematic or problematic object of the project, the planning time, the elaboration and execution process, the type of evaluation, the organization of the educative community, the curricular changes generated by it, the limiting factors of its planning and execution and the advising organizations.

#### KEY WORDS

Environmental education, Scholastic Environmental Project, Manizales.

---

### INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que una de las estrategias de la Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia es la implementación de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), los cuales están reglamentados desde 1994 en el Decreto 1743, se realizó esta investigación con el objetivo general de caracterizar los proyectos ambientales escolares de los establecimientos educativos de la ciudad de Manizales (Caldas-Colombia), específicamente en lo relacionado con la temática o problemática objeto del proyecto, el tiempo de planeación, el proceso de elaboración y ejecución, el tipo de evaluación, la organización de la comunidad educativa, los cambios curriculares generados por él, los factores limitantes de su planeación y ejecución y las entidades que se desempeñaron como asesoras.

La información se recolectó mediante entrevista estructurada y se procesó en epiinfo 6,04.

Entre los resultados de mayor interés encontrados se tiene: de las 201 instituciones educativas con procesos de educación ambiental reconocidos por ellas mismas, sólo el 63% habían elaborado el PRAE, de éstas el 43% lo desarrollaban como una estrategia adicional a la existencia de una asignatura específica o de un componente de educación ambiental; el tema que con mayor frecuencia se abordaba en los PRAE era el manejo de los residuos sólidos y el reciclaje; la mitad de las instituciones recibieron asesoría de agentes externos bien fuera para la elaboración, ejecución, seguimiento o evaluación del PRAE, no obstante sólo el 16% de las mismas recibieron asesoría en todas las fases del proyecto; la participación de profesores, directivos, estudiantes, egresados y comunidad general en las diferentes fases del proyecto fue muy variable y desembocó en contribuir a la organización de la comunidad educativa del 53% de las instituciones; en el 75% de las instituciones la ejecución del PRAE generó cambios curriculares, el que tuvo mayor frecuencia fue la creación del componente de educación ambiental en ciencias naturales o en ciencias sociales; el limitante para la elaboración y ejecución del

PRAE que con mayor frecuencia se refirió fue la falta de presupuesto.

Los PRAE no han tenido el éxito esperado porque persiste la idea de realizar cursos de educación ambiental, los docentes no han recibido capacitación específica, predomina la planeación a corto plazo y el activismo descentrado de la problemática local y regional, la comunidad educativa no asume lo que le compete en la responsabilidad compartida que requiere el PRAE, y los entes asesores no siguen lineamientos acordes al conocimiento actual de los aspectos educativo-ambientales.

Entre las recomendaciones se destacan la necesidad de fortalecer el Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental del municipio de Manizales y capacitar a los docentes y directivos docentes en el marco de la perspectiva holística, compleja e interdisciplinaria del ambiente.

## MÉTODO

Tipo de estudio: descriptivo de corte.

Población: todas las instituciones educativas de la ciudad de Manizales.

Unidad de análisis: la institución educativa.

Proceso metodológico: realización de una entrevista estructurada con la persona que, según el rector de la institución, era la encargada del Proyecto Ambiental Escolar. La información se tabuló y analizó en epiinfo 6,04.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De las 201 instituciones educativas que para el año 2000 ofrecían actividades educativo ambientales en la ciudad de Manizales, 63% (127) lo hacían mediante la estrategia PRAE; de éstas el 45% (57) lo utilizaban como estrategia única, el 38% (48) combinado con un componente de educación ambiental en una asignatura, el 9% (11) combinado con una asignatura específica de educación ambiental y el 8% (11) combinado con una asignatura específica y, además, con el componente de educación ambiental en otra asignatura.

Se hace evidente que en un poco más de la mitad de las instituciones persiste el seguimiento al mandato nacional de 1974 el cual, expresado en el Código Nacional de los Recursos Naturales y Renovables y de la Protección del Medio Ambiente, determina que en educación primaria y secundaria se incluirán cursos sobre ecología, preservación ambiental y recursos naturales renovables, y se promoverá la realización de jornadas ambientales con participación de la comunidad y de campañas de educación popular, para lograr la comprensión de los problemas del ambiente dentro del ámbito en el cual se presenten (2). Como desarrollo de esta norma, el Decreto 1337 de 1978 define que el Ministerio de Educación Nacional incluirá en la programación curricular para los niveles pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional los componentes sobre ecología, preservación ambiental y recursos naturales renovables (3).

A pesar de que el decreto 1743 de 1994, reglamentario de la Ley General de Educación, dice que a partir del mes de enero de 1995, todos los establecimientos de educación formal del país, tanto oficiales como privados, incluirán dentro de sus proyectos educativos institucionales, proyectos ambientales escolares (4), el 23% de los establecimientos educativos de Manizales que cuentan con PRAE ya tenían implementado un proyecto de este tipo. En 1995 lo implementaron el 25% (31), en 1996 el 12% (15), en 1997 el 21% (27), en 1998 el 6% (8) y en 1999 el 13% (17) restante.

Hasta el año 2000, de los PRAE referidos, el 76% (97) había tenido continuidad; los demás habían sido total o parcialmente implementados y dejaron de ser considerados como estrategia educativo ambiental por parte de la institución. Esta situación se relaciona con el tipo de planeación definido para los PRAE, pues el 48% (61) de las instituciones planeaban sus PRAE para un año, el 8% (10) lo hacían para lapsos de tiempo comprendidos entre dos y cinco, el 5% (6) entre los 6 y los 10 años y un 39% (50) de vigencia indefinida o para más de 10 años.

Al respecto, en el análisis estadístico se encontraron diferencias estadísticamente significativas que permiten afirmar la mayor frecuencia de la planeación a largo plazo, es decir de cinco años o más, de las instituciones religiosas (67% frente a 42%), de las instituciones con jornada única (70% frente a 44%), de las instituciones con básica secundaria (61% frente a 38%) y de las instituciones con educación media (64% frente a 38%). Este resultado era de esperarse en tanto el desarrollo de proyectos de largo aliento requieren un nivel educativo relativamente alto y, claro está, suficiente tiempo para dedicarle a la planeación y desarrollo del mismo.

Las temáticas y problemáticas que abordaban los PRAE de Manizales eran, de mayor a menor frecuencia: manejo de residuos sólidos y reciclaje, ornamentación, siembra de árboles y cuidado de la institución; contaminación del ambiente; salidas, sensibilización y celebraciones; uso racional de los recursos naturales; conservación de recursos naturales; prevención de desastres; aseo personal; creación de las asociaciones de padres y egresados; cultivo de hidropónicos; mejoría de las relaciones con los compañeros; programa de restaurante escolar; SIDA y drogadicción; taxonomía local; trabajo artesanal con guadua y cultivo de trucha arco iris. Aunque se percibe una interesante mezcla de temas que van desde lo conservacionista hasta lo social e inclusive lo estrictamente personal, se hace evidente el abordaje del problema de los residuos sólidos pero enfocado a procesos de reciclaje, que dejan de lado la discusión e intervención de la producción de los mismos y convierten la institución educativa en bodega de almacenaje de residuos. El cuidado de la institución, su

ornamentación, la siembra de árboles y la sensibilización como temáticas abordadas por los PRAE muestran una tendencia hacia el activismo cuyo impacto real está seriamente cuestionado. Con base en la información obtenida podría afirmarse que no se está dando cumplimiento al mandato nacional presentado en el Decreto 1743 de 1994 en tanto las temáticas no reflejan que los mismos estén “enmarcados en diagnósticos ambientales locales, regionales y nacionales, con miras a coadyuvar a la resolución de problemas ambientales específicos” (5). Al respecto, la Política Nacional de Educación Ambiental considera como uno de sus retos “superar el activismo y el espontaneísmo en las acciones que se llevan a cabo en Educación Ambiental [...] y propender por la consolidación de procesos integrales que tengan en cuenta tanto los aspectos naturales como culturales y sociales y que tiendan hacia el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades que conforman la nación” (6).

El 50% (64) de las instituciones que para el año 2000 contaban con PRAE recibió asesoría por parte de agentes externos. Se encontró significancia estadística en la mayor frecuencia de asesoría de las instituciones que ofrecían básica secundaria (64% frente a 38%) y media (66% frente a 39%) y en las que iniciaron su PRAE antes de la ley 115 (72% frente a 44%).

De las 64 instituciones que recibieron asesoría, el 45% (29) tuvo un solo asesor, el 30% (19) dos asesores y las demás tuvieron hasta cinco entidades asesoras diferentes. Las entidades referidas como asesoras, en orden alfabético, fueron: Aguas de Manizales, Alcaldía, Assbasalud, bachilleres policías, Bomberos, Cámara de comercio, Casa de la cultura, CASD, Central Hidroeléctrica de Caldas, Circulación y tránsito, Comfamiliares, Corporación Autónoma Regional de Caldas, Cruz roja, Defensa civil, Empresa Metropolitana de Aseo, Empresas Públicas de Manizales, Gases de Caldas, Hospital Infantil Universitario de la Cruz Roja, Instituto Universitario de Caldas, Juntas de Acción Comunal, Manizales reverdece, Manizales verde, Oficina de Prevención de Desastres, padres competentes, Policía ambiental, Policía nacional, Secretaria de Educación Departamental, Secretaria de Educación Municipal, SENA, Servicio de Salud de Caldas, UMATAS, Universidad de Caldas, Universidad de Manizales, Universidad del Bosque, Universidad Javeriana, Universidad Nacional y Universidad Tecnológica de Pereira.

De las 64 instituciones que recibieron asesoría, el 59% (38) la recibieron en la fase de elaboración, el 55% (35) durante la ejecución, el 33% (21) durante el seguimiento y el 16% (10) en la evaluación. Sólo el 16% (10) recibió asesoría en todas las fases.

Las universidades de la ciudad asesoraron el 22% (28) de las 127 instituciones que tienen PRAE; en 13 de estas instituciones, las universidades fueron asesores únicos. El 75% (21) de las asesorías realizadas por las universidades de la ciudad se dieron durante la elaboración del proyecto, el 54% (15) durante la ejecución, el 46% (13) durante el seguimiento y el 25% (7) en la evaluación; sólo en 7 instituciones (25%) las universidades asesoraron todas las fases del PRAE. En el análisis estadístico de los datos se encontraron algunas diferencias estadísticamente significativas que permiten afirmar la mayor frecuencia de las universidades como entes asesores de la fase de elaboración de los PRAE (75% frente a 47%) y de las instituciones que contaban con básica secundaria (31% frente a 14%) y media (33% frente a 14%).

CORPOCALDAS asesoró 29 (22,8%) instituciones de las 127 que tenían PRAE, en 12 de ellas fue asesor único. El 62% (18) de las asesorías brindadas por CORPOCALDAS incluyeron la ejecución del proyecto, el 52% (15) la elaboración, el 41% (12) el seguimiento y el 21% (6) la evaluación. Sólo 6 (20,7%) instituciones fueron asesoradas en todas las fases del proyecto por CORPOCALDAS.

La Universidad de Caldas asesoró 23 (18,1%) de las 127 instituciones y en 12 de ellas fue asesor único. El 70% (16) de las asesorías brindadas por la Universidad de Caldas incluyeron la elaboración del proyecto, el 52% (12) la ejecución, el 44% (10) el seguimiento y el 22% (5) la evaluación del mismo. Sólo en 5 casos la Universidad de Caldas asesoró todas las fases del proyecto. Además se encontró que es estadísticamente significativa la mayor frecuencia con que la Universidad de Caldas asesora instituciones oficiales (28% frente a 12%).

Las diferentes oficinas del gobierno municipal asesoraron 21 (16,5%) de las 127 instituciones. El 81% (17) de estas asesorías incluyeron la ejecución del proyecto, el 62% (13) la elaboración, el 33% (7) el seguimiento y el 24% (5) la evaluación. Sólo 5 instituciones (23,8%) fueron asesoradas en todas las fases del proyecto por parte de las oficinas del gobierno municipal.

Las diferentes empresas de servicios públicos asesoraron 15 (11,8%) de las 127 instituciones. El 60% (9) de estas asesorías incluyeron la ejecución del proyecto, el 47% (7) la elaboración, el 33% (5) el seguimiento y el 20% (3) la evaluación. Sólo 3 (20%) instituciones fueron asesoradas en todas las fases del proyecto por parte de las instituciones de servicios públicos de la ciudad.

Las diferentes ONG de la ciudad asesoraron 7 (5,5%) de las 127 instituciones. En todos los casos estas asesorías se han dado durante la ejecución del proyecto y en el 14,3% (1) durante el seguimiento. Ninguna institución ha recibido asesoría en todas las fases del proyecto por parte de organizaciones no gubernamentales; en ningún caso han asesorado la elaboración ni la evaluación del PRAE.

A pesar de que la búsqueda de apoyo y asesoría debe responder a las debilidades de la comunidad educativa responsable del proyecto, no deja de ser preocupante saber que un buen porcentaje de los agentes externos que participaron en la elaboración del proyecto no se comprometían con el seguimiento y evaluación de lo planeado; cabe suponer que si la comunidad educativa tiene dificultades en la elaboración del proyecto, con mayor razón podrá tenerla en el seguimiento y la evaluación del mismo. Otro asunto de gran importancia aquí sería profundizar en los enfoques y las perspectivas que manejan las diferentes instancias asesoras, lo cual se espera sea adecuadamente intervenido con la implementación plena de la Política Nacional de Educación Ambiental dado que ésta considera como su primera estrategia el fortalecimiento de los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental pues "Para hacer de la Educación Ambiental un componente dinámico, creativo, eficaz y eficiente dentro de la gestión ambiental, es necesario generar espacios de concertación y de trabajo conjunto entre las instituciones de los diferentes sectores y las organizaciones de la sociedad civil, involucrados en la Educación Ambiental. En este sentido, es importante impulsar el trabajo de las entidades y organizaciones que hacen parte del Sistema Nacional Ambiental y fortalecer el trabajo en red de las mismas para darle coherencia, credibilidad y viabilidad a las acciones que éstas emprendan" (7).

En lo referente a la participación en torno al PRAE, el Decreto 1743 define que "los estudiantes, los padres de familia, los docentes y la comunidad educativa en general, tienen una responsabilidad compartida en el diseño y desarrollo del proyecto educativo escolar" (8) y que esta responsabilidad será ejercida a través de los distintos órganos del gobierno escolar. Veamos el grado de participación de las comunidades educativas en lo atinente al PRAE:

Los profesores participaron en la elaboración del PRAE en el 95% (120) de las instituciones, los estudiantes en el 58% (74), los directivos en el 50% (63), los padres de familia en el 26% (33), la comunidad general en el 11% (14) y los egresados en el 7,1% (9). Solamente en el 4% (5) de las instituciones participaron todos los estamentos durante la elaboración del PRAE.

En la ejecución del PRAE participaron los estudiantes del 95% (120) de las instituciones, los profesores del 94% (119), los directivos del 52% (66), los padres de familia del 37% (47), la comunidad general del 17% (21) y los egresados del 7% (9). Sólo en el 5% (6) de las 127 instituciones que tienen PRAE participaron todos los estamentos durante la ejecución del mismo.

Se encontró como significativa la mayor frecuencia con la cual hubo participación de la comunidad general en los proyectos de instituciones privadas (28% frente a 11%).

Para determinar el grado de participación de los diferentes estamentos se indagó si fue alta, media, escasa o nula; como puede verse en el siguiente cuadro, en el estamento estudiantil hay preponderancia de una participación alta, así como en lo referente a profesores y estudiantes; no obstante, este grado de participación alto sólo se presentó en alrededor de la mitad de las instituciones. La participación de padres de familia, egresados y comunidad general fue preponderantemente "nula".

**Cuadro 1.** Grado de participación de los integrantes de la comunidad educativa en el PRAE

ESTAMENTO	Alta		Media		Escasa		Nula	
	#	%	#	%	#	%	#	%
Estamento estudiantil	72	56,7	40	31,5	12	9,4	3	2,4
Estamento docente	72	56,7	37	29,1	15	11,8	3	2,4
Estamento directivo	60	47,2	31	24,4	11	8,7	25	19,7
Padres de familia	9	7,1	23	18,1	26	20,5	69	54,3
Egresados	3	2,4	1	0,8	10	7,9	113	89,0
Comunidad general	8	6,3	15	11,8	8	6,3	96	75,6

Durante el año 2000 participaron en la elaboración y ejecución de los diferentes PRAE de la ciudad de Manizales 18.598 estudiantes, es decir, sólo el 25% de los matriculados durante el mismo año; 1.055 profesores (29%); 206 directivos; 1.497 padres de familia o sea el 2,1%, si se parte de un potencial de participación de al menos un padre por estudiante; 67 egresados y 371 personas de la comunidad general. Aunque en algunos casos los datos de participación parecieran alentadores, si se concibe el PRAE como la estrategia para generar procesos educativo-ambientales, lo que se hace evidente es el alto número de estudiantes que no estarían recibiendo estas oportunidades de aprendizaje; al respecto, se indagó sobre la generación de procesos específicos de aprendizaje; los resultados fueron los siguientes: en el 69% (87) de las instituciones se logró que la mayoría de los estudiantes tuvieran estos procesos de aprendizaje, en el 23% (29) solo algunos y en el 9% (11) ninguno. Respecto a los docentes, en el 58% (73) de las instituciones se logró un proceso de aprendizaje de la mayoría de ellos, en el 32% (40) solo de algunos y en el 11% (14) de ninguno. En el estamento directivo también fue más frecuente que la mayoría viviesen procesos de aprendizaje derivados del PRAE, exactamente para el 58% (73); sólo algunos lo vivieron en el 10% (13) de las instituciones y no hubo aprendizaje derivado del PRAE para los directivos en el 32% (41) de las mismas. La mayoría de los padres de familia tuvieron procesos de aprendizaje derivados del PRAE en el 3% (4) de las instituciones, solo algunos padres en el 47% (59) y ninguno de los

padres en el 50% (64) de las mismas. En lo referente a egresados y comunidad en general, se encontró que el PRAE generó procesos de aprendizaje en la mayoría de ellos solo en el 2% de las instituciones, sólo en algunos en el 9% y el 17% respectivamente y en ninguno en el 98% y el 80% de las instituciones, respectivamente.

El análisis estadístico permite afirmar que es significativa la mayor frecuencia con la cual la mayoría de los estudiantes tienen procesos de aprendizaje derivados del PRAE en las instituciones privadas (82% frente a 63%) y, también, la mayor frecuencia con la cual la mayoría de los profesores tienen procesos de aprendizaje derivados del PRAE en las instituciones que ofrecen educación primaria (64% frente a 39%).

En cuanto a la evaluación de los PRAE, sólo en el 77% (98) de las 127 instituciones que lo tenían, éste había sido evaluado, es por ello que el análisis referente a la evaluación del PRAE toma como 100% esas 98 instituciones, así:

En la evaluación del PRAE participaron los profesores del 92% (90) de las instituciones, los directivos del 66% (65), los estudiantes del 62% (61), los padres de familia del 22% (22), los egresados del 8% (8) y la comunidad general del 8% (8). Es significativa la mayor frecuencia con la cual las instituciones que tienen la estrategia del PRAE combinada bien sea con Asignatura o con Componente tuvieron participación de los directivos en la evaluación del PRAE (77,4% frente a 53,3%). Sólo en el 4% (4) de estas instituciones participaron todos los estamentos en la evaluación del PRAE. El espacio curricular que ofrece el componente específico de una asignatura es propicio para garantizar procesos de evaluación en tanto los mismos están reconocidos curricularmente en el quehacer de docentes y estudiantes y no requiere la programación de actividades extracurriculares en horarios diferentes al definido para la institución.

En el 29% (28) de las 98 instituciones participaron otros entes en la evaluación del PRAE, a saber: Aguas de Manizales (1), EMAS (2), Cámara de Comercio (1), colaboradores (1), CORPOCALDAS (4), empleados de servicios generales (1), jefe de núcleo (4), policía ambiental (1), principal de secundaria (1), secretaría de educación (6), supervisión educativa (3) y Universidad de Caldas (4).

Respecto a los aspectos objeto de evaluación, en el 90% (88) de las instituciones tuvieron en cuenta la evaluación de la ejecución de las actividades, en el 70% (69) el impacto pedagógico en los estudiantes, en el 66% (65) la cobertura del proceso de aprendizaje, en el 65% (64) la solución de problemas ambientales, en el 38% (37) la participación de la comunidad educativa y en el 29% (28) el impacto social en la comunidad. Fue significativamente más frecuente que se evaluara la solución de problemas ambientales en las instituciones religiosas (82% frente a 59%) y en aquellas que no recibieron asesoría por parte de agentes externos (81% frente a 53%). Ante un PRAE formulado en el marco de la normativa nacional se esperaba que todos ellos evaluaran la solución de los problemas detectados pues, como se mencionó antes, su razón de ser detectar la problemática ambiental e intervenirla de manera participativa.

Los resultados de la evaluación fueron utilizados para detectar y corregir las fallas (55 instituciones), definir el cronograma (18 instituciones), definir los logros obtenidos (4 instituciones), cambiar de estrategias (2 instituciones), elaborar el componente de las asignaturas (2 instituciones), incrementar la cobertura del proyecto (2 instituciones); mejorar la participación de la comunidad educativa en el PRAE (una institución), elaborar indicadores de gestión (una institución), manejar integralmente la institución (una institución), mejorar el ambiente institucional (una institución), mejorar la programación de las actividades (una institución) y replantear el PRAE (una institución).

El hecho de que el Decreto 1743 de 1994 defina la responsabilidad compartida en el diseño y desarrollo del PRAE por parte de los diferentes integrantes de la comunidad educativa, lleva a suponer que una de las ganancias adiciones de los PRAE podría ser la organización comunitaria, lo cual, según la información recolectada se obtuvo sólo en el 53% (67) de las instituciones que tenían PRAE. Valdría la pena pensar en cómo un proceso participativo no genera organización comunitaria, ¿qué concepto de organización subyace en las instituciones cuya respuesta fue negativa?, ¿si existe o no el convencimiento institucional de la necesidad de generar procesos de organización comunitaria?, ¿cuál es el motivo para que una institución educativa desperdicie un proceso participativo al no mezclarle elementos organizativos?

Ante la posibilidad de que el PRAE generase cambios curriculares, se indagó este aspecto y se encontró que en efecto en el 75% (95) de las 127 instituciones educativas se habían dado. En el análisis estadístico se encontró significancia a favor de la mayor frecuencia de este fenómeno en las instituciones que tienen como estrategia combinar el PRAE bien sea con una asignatura específica o con un componente en la asignatura ciencias naturales (84% frente a 63%).

Los cambios curriculares derivados del PRAE, en orden de frecuencia, fueron: creación del componente en ciencias naturales, sociales o adecuación de contenidos ya existentes (48 instituciones); transversalidad y articulación del PRAE con las ciencias naturales y las ciencias sociales (12 instituciones); inclusión de dinámicas, videos, jornadas y conferencias específicas en las clases (11 instituciones); creación de una asignatura específica para desligarla de las ciencias naturales (9 instituciones); tiempo para dedicarle al proyecto (13 instituciones); salidas (8 instituciones); inclusión en el PEI (5 instituciones) y celebración de efemérides y

actividades culturales (4 instituciones). Llama la atención la frecuente vinculación del PRAE con las asignaturas, bien sea en lo referido a su creación o a su modificación. Evidentemente en las instituciones educativas de Manizales el PRAE se ha quedado corto en su impacto curricular en tanto no impacta por sí mismo sino por las modificaciones en asignaturas que de él se derivan.

Todos los aspectos evaluados en los PRAE, específicamente los que presentan deficiencias o incumplimientos, fueron justificados por los encargados del proyecto en las limitantes que para su elaboración, ejecución y evaluación habían tenido. En términos generales las limitantes mencionadas en el total de las instituciones educativas de la ciudad fueron:

Falta de presupuesto para el 56% (125) de las instituciones, lo cual fue significativamente más frecuente en las instituciones oficiales (66% frente a 36%).

Falta de tiempo de los docentes para el 43% (96) de las instituciones, lo cual fue significativamente más frecuente en las instituciones religiosas (58% frente a 39%), en las oficiales (49% frente a 31%), en las que ofrecían básica secundaria (52% frente a 36%) y en las que ofrecían educación media (59% frente a 36%).

Falta de tiempo de los padres de familia para el 27% (60) de las instituciones, lo cual fue significativamente más frecuente en las instituciones que tienen PRAE (35% frente a 17%), es decir, que la falta de tiempo de los padres de familia se reconoció con mayor frecuencia como un limitante para la ejecución del PRAE sobre el porcentaje propio del limitante para el inicio del PRAE.

Falta de capacitación de los docentes para el 26% (58) de las instituciones, lo cual fue significativamente más frecuente en las instituciones oficiales (31% frente a 17%), en las que no utilizan el PRAE como única estrategia para desarrollar procesos educativo ambientales (33% frente a 21%), en las que no recibieron asesoría (32% frente a 9%) y en las que no tienen PRAE (33% frente a 21%). Este último dato podría ser la explicación del motivo por el cual no todas las instituciones educativas de la ciudad no tenían definido un PRAE.

Poco compromiso de los docentes para el 17% (38) de las instituciones, lo cual fue significativamente más frecuente en las instituciones oficiales (21% frente a 8,3). De todos es conocido que en muchas oportunidades se considera la elaboración de proyectos educativos como una actividad más que debe realizarse en pro de cumplir con las 'tareas' definidas por el gobierno y no como parte del quehacer fundamental en el proceso formativo de los estudiantes y en el cumplimiento de las responsabilidades sociales de la escuela.

Falta de organización comunitaria para el 16% (36) de las instituciones.

Falta de compromiso de los egresados para el 14% (30) de las instituciones.

Falta de compromiso de los directivos para el 9% (21) de las instituciones, lo cual pareciera contradictorio en tanto es función de los directivos docentes velar por el cumplimiento de las normas.

Rigidez curricular para el 9% (21) de las instituciones, lo cual fue es significativamente más frecuente en las instituciones femeninas (35% frente a 7,3%) y en las que no tienen primaria (23% frente a 4%).

La existencia de varias jornadas para el 9% (20) de las instituciones.

El 39% (87) de las 223 instituciones refirieron haber tenido otros limitantes que por tener bajas frecuencias se agrupan así:

En lo atinente a los profesores y directivos: cambio frecuente de los docentes (1), escasa gestión de la dirección (2), escasez de profesores (1), no hay profesor para el proyecto (4), poca información sobre el PRAE (10), reestructuración (2), poco tiempo directivos (3), poco compromiso profesores (2), paros (2). De este grupo de limitantes merece ser resaltado que para cuatro instituciones el problema haya sido la falta de un profesor para el proyecto, pues esto denota la comprensión parcial de la justificación del PRAE como elemento clave para incluir la educación ambiental en el quehacer educativo.

En lo referente a la infraestructura y a la ubicación de la institución: alrededores no manejables (1), características del barrio (2), colegio nuevo (2), espacio físico limitado (7), factores externos, dañan los árboles (2), falta de conciencia ciudadana (1), horarios rígidos (1), jornada nocturna (2), no hay zonas verdes (2), poca bibliografía (1), posible cierre de la escuela (1). Este conjunto de limitantes genera preocupación pues pareciera que el PRAE debiera ejecutarse en zonas sin problemas. Justamente en este listado de limitantes se encuentran varios problemas ambientales que podrían haber sido intervenidos por las instituciones educativas.

En lo correspondiente a los estudiantes: es muy difícil salir con niños (1), los estudiantes son muy pobres (5), los estudiantes también son trabajadores (2), los niños son muy pequeños (1), poco compromiso de los estudiantes (6), poco tiempo de los estudiantes (3). Desde la perspectiva que da este grupo de limitantes, el



PRAE no ha sido asumido como parte integral del quehacer educativo.

Otras limitantes: poco compromiso padres (4), falta coordinación de la Secretaría de Educación Municipal (3), todo lo extra clase es difícil de realizar (1), el PEI no se ha socializado (2), falta compromiso de los posibles asesores (1), las prioridades de la institución son otras (1) y hay poco compromiso comunidad (1).

Algunas de las observaciones adicionales que se recibieron durante la realización de las entrevistas reflejan situaciones de gran interés respecto a la implementación y utilidad de los PRAE; entre ellas tenemos: "A veces se siembran árboles", "Hacemos actividades ambientales los viernes", "Se hacen campañas ambientales", "Se celebran efemérides", "El PRAE es proyecto de aula", "El PRAE gira alrededor del museo". "El PRAE es de la jornada de la mañana", "El PRAE está en papel, no se ha ejecutado". "Los estratos 4 y 5 de las cercanías impiden el desarrollo del PRAE", "Hacemos un informe sobre la basura encontrada", "No sabemos qué es el PRAE", "Pagaron por la elaboración y ejecución del PRAE" y "Estamos vinculando el PRAE con el servicio social del estudiantado".

---

## CONCLUSIONES

1. Persiste la idea de realizar los procesos educativo-ambientales mediante el desarrollo de temáticas en el marco de asignaturas específicas de educación ambiental o en componentes de este tema en el área de ciencias naturales.
2. Un alto porcentaje de las instituciones educativas de la ciudad de Manizales utilizan el PRAE como una de las estrategias para desarrollar procesos educativo-ambientales; no obstante, en muchos casos también se utiliza el desarrollo de asignaturas o componentes específicos.
3. La obligatoriedad normativa del PRAE no se ha cumplido en la totalidad de las instituciones educativas de la ciudad.
4. Los PRAE se elaboran con vigencias predominantes de corto plazo, lo cual se favorece la realización de actividades poco impactantes, y de escasa ingerencia en la solución de los problemas ambientales que debería abordar.
5. En términos generales, los PRAE no se elaboran con base en la problemática local o regional y le apuntan, en la mayoría de los casos, al activismo y la sensibilización.
6. Las asesorías sobre el PRAE que brindan las diferentes instituciones denotan falta de claridad en la función del agente externo en tanto se circunscriben a alguna de las fases del proyecto y no a su totalidad.
7. La responsabilidad compartida de que habla la normativa nacional al referirse al PRAE no se ha logrado pues los limitantes superan lo que puede lograrse con la buena voluntad de algunos profesores comprometidos la temática educativo-ambiental.
8. Los PRAE no logran generar procesos educativo-ambientales que cobijen, al menos, la totalidad de los estudiantes y profesores de la institución.
9. La organización de la comunidad educativa no ha sido considerada como una de las ventajas inherentes a un PRAE bien planeado y la incorporación del gobierno escolar como mediador de la responsabilidad compartida para su desarrollo aún es incipiente.
10. La falta de presupuesto y la deficiencia en la capacitación de los docentes son las limitantes más frecuentes que explican la no elaboración o la suspensión del PRAE.

## RECOMENDACIONES

1. Fortalecer el Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental del municipio de Manizales y constituirlo en el ente asesor para las instituciones que ejercen como agentes externos en la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de los PRAE.
2. Instituir un proceso permanente de capacitación de docentes que gestione la participación de los profesores de todas las áreas y de los directivos docentes y aborde temáticas ambientales bajo la concepción holística, compleja e interdisciplinaria del ambiente.
3. Comprometer a las instituciones de educación superior para que en sus programas de formación de formadores incluya de manera decidida y profunda la formación ambiental y la estrategia PRAE.
4. Generar un sistema de evaluación de los PRAE con base en indicadores de impacto.
5. Redimensionar de tal manera el PRAE que permita entenderlo como el Proyecto Educativo de la Institución.

6. Incorporar el servicio social del estudiantado en el PRAE.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- BRONFENBRENNER, Urie. La Ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1987. 346 p.
- CASTRO Q., Diego. Módulo experiencia y valoración del Posgrado en orientación y asesoría educativa. Santafé de Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1986.
- CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO. El proceso de análisis de información en la investigación en ciencias sociales. Manizales: CINDE, 1990.
- COLOMBIA, CONGRESO NACIONAL. Ley General de Educación. Santafé de Bogotá: --7 Ediciones Fecode, 1994. 169 p.
- COLOMBIA. Constitución Política de Colombia 1991.
- COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 99 de 1993.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Política Nacional de Educación Ambiental, 2004.
- COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 2811 de 1974.
- COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1337 de 1978.
- COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1743 de 1994.
- COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1860 de 1994.
- COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO. Ética y educación. Santafé de Bogotá: Arte joven, 1992. 142 p.
- FERREIROS, Pilar. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo. p. 205-243. En : Educación y valores. Madrid: Narcea, 1979.
- LEFF, Enrique. (comp.) Ciencias sociales y formación ambiental. Barcelona: Gedisa, 1994.
- LÓPEZ, Jorge Octavio. Fundamentos filosóficos y psicológicos para una propuesta en pedagogía de valores. En : FORO NACIONAL SOBRE ETICA CIVIL Y EDUCACION. (2o: 1993 sep.: Manizales).
- TOBASURA, Isaías y SEPÚLVEDA, Luz Elena. Proyectos ambientales escolares. Estrategia para la formación ambiental. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1997.
- VÁSQUEZ TORRE, Guadalupe Ana María. Ecología y formación ambiental. México: McGraw-Hill, 1993.
- WOODS, P. Análisis. p. 135-160. En : La escuela por dentro. Barcelona: Paidós, 1987.

---

## NOTAS

1. Médica y cirujana, Especialista en Epidemiología, Magíster en Educación, Doctoranda de la Universidad de Salamanca, adscrita al Departamento de Salud Pública de la Universidad de Caldas. [lesga@une.net.co](mailto:lesga@une.net.co)
2. COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 2811 de 1974.
3. Cf. COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1337 de 1978.
4. Cf. COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1743 de 1994.
5. Ibíd.
6. Cf. COLOMBIA. MINISTERIOS DEL MEDIO AMBIENTE Y DE EDUCACIÓN NACIONAL. Política Nacional de Educación Ambiental.
7. Ibíd.
8. Cf. COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1743 de 1994.

Close Window