

**ECOFEMINISMO, UNA PROPUESTA CURRICULAR ALTERNATIVA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CON ESTUDIANTES
SANBERNARDINOS.**

JUAN CARLOS BURGOS OYOLA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO

BOGOTÁ D.C

2024

**ECOFEMINISMO, UNA PROPUESTA CURRICULAR ALTERNATIVA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CON ESTUDIANTES
SANBERNARDINOS.**

JUAN CARLOS BURGOS OYOLA

ASESORA:

SANDRA CAROLINA RAMOS TORRES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO

BOGOTÁ D.C

2024

Dedicatoria

A mi mamita Olga Lucia Oyola por todo su amor y apoyo incondicional, pues sin su ayuda, nada de esto hubiera sido posible, gracias por ser la mejor mamá del mundo, siempre luchando y resistiendo por ambos, te amo.

A mi novio Steven Yate por estar todos estos años a mi lado, especialmente acompañándome durante este proceso, siempre con una sonrisa amable, el abrazo perfecto y ayudándome hasta donde tus alcances te lo permitían, gracias por existir.

Agradecimientos

A la profesora Sandra Carolina Ramos, por siempre motivarme a investigar, proponiéndome asumir los desafíos que ello conlleva, infinitas gracias por sus apreciaciones y enseñanzas durante este largo y álgido camino.

A la Universidad Pedagógica Nacional la cual me posibilitó conocer la Colombia profunda, reconociendo en ella los problemas que nos aquejan como país y procurando siempre la formación de maestros y maestras responsables de un futuro mejor para todos con justicia social, política, económica y ambiental. Por otra parte, agradezco a los profesores y coordinadora de la línea de investigación: Interculturalidad, Educación y Territorio por su compromiso en la formación de nuevos investigadores sociales.

Finalmente agradezco a la profesora Bertha Cortés López, rectora de la I.E.R.D Andes por abrirme las puertas de la institución no solo a mí, sino también a la universidad, posibilitando espacios para la investigación y la transformación social del campo sanbernardino, además de la colaboración y disposición de los profesores y estudiantes, principalmente a los de noveno grado 2024 por sus aportes y enseñanzas, pues de ellos aprendí bastante.

Juan Carlos Burgos Oyola.

CONTENIDO

Introducción.....	7
Marco Metodológico	8
Enfoque investigativo	8
La etnografía y sus aportes a la investigación educativa.....	10
Método de investigación.....	12
Instrumentos y técnicas de recolección de información.....	13
Observación participante	14
Informantes	15
Entrevista semiestructurada	16
Diario de campo.....	17
CAPÍTULO I. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL, TEÓRICA Y DEL TERRITORIO. 19	
1.1 Estado del arte	19
1.1.1 Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)	20
1.1.2 Interculturalidad.....	29
1.1.3 Territorio.....	40
1.1.4 Cuerpo-Territorio.....	48
1.1.5 Ecofeminismo	56
1.2 Caracterización del territorio de investigación y práctica	66
1.2.1 San Bernardo, el pueblo de las momias y despensa agrícola, enclavado entre las montañas del sur oriente cundinamarqués.....	66
1.2.2 Institución Educativa Rural Departamental Andes, creciendo para el futuro en armonía con la naturaleza	70
1.2.3 ¿Quiénes son los estudiantes de noveno grado?.....	72
1.3 Análisis sobre las perspectivas teóricas de las categorías	73
1.3.1 Proyecto Ambiental Escolar: estrategia destinada para la formación ambiental.....	74
1.3.2 Interculturalidad: un proyecto político “ <i>otro</i> ” en la configuración de una sociedad “ <i>otra</i> ”	75
1.3.3 Territorio: un espacio de mayor complejidad.....	77
1.3.4 Cuerpo-Territorio: la piel es la última frontera que nos “separa” del territorio socialmente construido	80

1.3.5 Ecofeminismo: más que un movimiento social, una alternativa para la vida.....	81
CAPÍTULO II CONFIGURACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR.	83
2.1 Planteamiento del problema.....	83
2.2 Pregunta problema.....	89
2.3 Objetivo General	89
2.4 Objetivos Específicos.....	89
2.5 Fundamentación y discusión pedagógica de la propuesta curricular	90
2.6 Propuesta curricular	97
CAPÍTULO III. IMPLEMENTACIÓN Y REFLEXIONES EN TORNO A LA PROPUESTA CURRICULAR, HALLAZGOS Y LIMITACIONES	105
3.1 Antes de empezar, déjeme me presento	105
3.2 Porque hablando la gente se entiende	108
3.3 La cartografía social, un acercamiento simbólico a nuestro territorio	111
3.4 Cartografiando nuestro territorio en el proceso de evidenciar los problemas ambientales	114
3.5 Corpografiando nuestro Cuerpo-Territorio	116
3.6 Verbalizando nuestros sentires	120
3.7 Conclusiones finales	124
3.8 Reflexiones finales de un maestro ciudadano en la ruralidad cundinamarqués	131
Referencias	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Técnicas e instrumentos implementados desde la etnografía. Elaboración propia.	13
Figura 2 Estatua que hace homenaje a la mujer campesina Sanbernardina del escultor César Bula. Elaboración propia.	66
Figura 3 Mapa geográfico del municipio de San Bernardo, Cundinamarca. Adaptado de Wikipedia.	67
Figura 4 Fotografía en la que se divisa el casco urbano del municipio. Elaboración propia.....	68
Figura 5 Paradero de rutas que prestan el servicio de transporte público. Elaboración propia. ...	69
Figura 6 Instalaciones de la I.E.R.D. Andes. Elaboración propia.	70
Figura 7 Instalaciones de la Escuela Honduras. Elaboración propia.	71
Figura 8 Mapa de las veredas en que viven los estudiantes de noveno grado. Adaptado del esquema de ordenamiento territorial de San Bernardo, Cundinamarca, Alcaldía de San Bernardo, 2000 .	73
Figura 9 Estructura de la propuesta curricular. Elaboración propia.	97

Figura 10 La pregunta preguntona, conversación y matriz de FODA. Elaboración propia.	106
Figura 11 Debate, Observación del video reflexiones. Elaboración propia.	109
Figura 12 Estudiantes cartógrafos, acercamiento simbólico al territorio. Elaboración propia. ..	111
Figura 13 Ejercicio cartográfico en la identificación de problemas ambientales. Elaboración propia.	114
Figura 14 Problemas ambientales identificados por los educandos por medio de la ficha. Elaboración realizada por noveno grado.....	115
Figura 15 Ejercicio corpográfico y reflexivo. Elaboración propia.	117
Figura 16 Los círculos de la palabra, un espacio para el trabajo colaborativo y colectivo. Elaboración propia.	120

Introducción

La siguiente investigación y proyecto pedagógico es realizado en el municipio de San Bernardo, ubicado al sur oriente del departamento de Cundinamarca, por otro lado, este proyecto hace parte de la Facultad de Humanidades y del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, adscribiéndose a la Línea de investigación (Interculturalidad, Educación y Territorio). Este proyecto desarrolla una propuesta curricular con estudiantes de la Institución Educativa Rural Departamental Andes del municipio mencionado, pues ante el incremento de los problemas ambientales, es necesario retomar algunas herramientas como el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), pero desde un enfoque ecofeminista y corpográfico, posicionándose como una posible alternativa para su mejoramiento.

Por otra parte, este trabajo de grado está compuesto por tres capítulos, en los cuales encontraremos elementos fundamentales que nos permiten comprender el desarrollo de los mismos, es así como antes de iniciar con el primer capítulo se desarrolla el marco metodológico, en el cual expongo el enfoque investigativo, la etnografía y sus aportes en la investigación educativa, el método, los instrumentos y técnicas implementadas en la recolección de información como lo son: (*observación participante, informantes, entrevista semiestructurada y el diario de campo*). En el primer capítulo denominado “Una aproximación conceptual, teórica y del territorio” presento el estado del arte sobre las categorías de análisis de (**Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), Interculturalidad, Territorio, Cuerpo-Territorio y Ecofeminismo**), seguido de ello, doy a conocer la caracterización del territorio de investigación y práctica, en la cual describo el municipio de San Bernardo y sus dinámicas, la institución educativa y los sujetos con quienes se está investigando, finalmente dentro de este primer acápite, analizo las perspectivas teóricas sobre las categorías mencionadas.

En el segundo capítulo denominado “Configuración de la propuesta curricular” expongo el planteamiento del problema, el cual está relacionado con la forma en que está siendo formulado el PRAE en el país y al interior de la Institución Educativa Rural Departamental Andes, la pregunta problema, los objetivos (general y específicos) que surgen con la intención de responder a pregunta, fundamentación y discusión de la propuesta curricular que toma bases teóricas de la educación popular y las didácticas no parametrales realizadas por los profesores Paulo Freire y

Estela Quinar, finalmente muestro como está compuesta la propuesta curricular, sus tiempos, materiales y recursos complementarios, entendiendo las características y limitaciones de la escuela al estar ubicada en una zona rural. El tercer y último capítulo que compone esta investigación se denomina “implementación y reflexiones en torno a la propuesta curricular, hallazgos y limitaciones” en este acápite se presenta de forma detallada y analítica lo que significó desarrollar y aplicar esta propuesta curricular con los estudiantes de noveno grado, las reflexiones que surgen directamente de este ejercicio y las conclusiones finales.

Marco Metodológico

Enfoque investigativo

Este trabajo de grado se inserta dentro de la investigación cualitativa, la cual se caracteriza por prestar mayor atención a la interpretación del mundo, es decir no maneja esquemas a priori sobre la realidad, sino se centra en el contexto en donde se desarrolla la vida y las experiencias humanas, este tipo de investigación interpretativa, me permite como maestro en constante formación e investigador social, comprender el sentido que los sujetos le dan a su vida y a sus trayectorias. Según Anadón (2007):

La investigación cualitativa-interpretativa es aquella mediante la cual los investigadores se interesan en comprender los significados que los individuos dan a su propia vida y a sus experiencias. El punto de vista, el sentido que los actores dan a sus conductas o a su vida es materia de observación y de investigación. Aquí se da valor a la subjetividad en la comprensión y la interpretación de las conductas humanas y sociales. (p. 18)

Por otra parte, la investigación cualitativa-interpretativa no solo se detiene en la mera observación para la comprensión de las dinámicas propias de la vida de los sujetos, sino también intenta ser un instrumento para la transformación social, entendiendo que la subjetividad y las conductas humanas pueden ser influenciadas por aspectos sociales, culturales, políticos y económicos. Tener en cuenta esos aspectos, posibilita en el marco de este tipo de investigación un recurso para la crítica radical y un modo de promover el cambio social. De acuerdo a lo anterior, el profesor Alfonso Torres (1999) plantea que el paradigma de la investigación cualitativa tiene sus bases en la fenomenología, la sociología comprensiva, las antropologías interpretativas, y la

historia sociocultural, además, de asumir la realidad como una construcción social que solo puede ser entendida desde adentro, lo que implica la participación activa del investigador al interior de una comunidad, sin menospreciar el papel importante de los investigados, pues se debe privilegiar la dimensión subjetiva de con quienes se está investigando, por otro lado, la investigación cualitativa se enfoca en las prácticas, es decir que parte de ellas y retorna a ellas, con el objetivo no de verificar hipótesis o establecer leyes, sino proponer procesos que dinamicen la realidad y su transformación.

La investigación cualitativa no se interesa en los resultados, se centra en los procesos llevados a cabo para el fortalecimiento de distintas comunidades en diversos territorios, visibilizando aquellas condiciones que no posibilitan la liberación, autonomía y emancipación de los agentes sociales, reivindicando conocimientos y saberes populares, de ahí la importancia de optar por el método más adecuado, que nos permita ubicarnos contextualmente, para comprender la realidad y proponer una ruta de acción junto a la comunidad o población con la que se trabaja. Por otro lado, debo mencionar que en este trabajo de grado e investigación se implementa el enfoque crítico social de corte participativo, ya que este paradigma favorece construir puentes entre la teoría y la práctica, exigiendo llevar a cabo una serie de técnicas no directivas que posibiliten una relación horizontal entre el maestro investigador y los educandos-educadores, además de reconocer en ellos el sentido que les dan a sus vidas y costumbres.

Lo anterior me permite establecer una relación entre el paradigma crítico social y la línea de “Interculturalidad, Educación y Territorio” a la cual este trabajo de grado se adscribe, por un lado, se pretende la autonomía racional y la emancipación de los sujetos y por el otro se intenta deconstruir espacios de práctica que reproduzcan manifestaciones autoritarias o formas hegemónicas de conocimiento y a su vez disminuir la brecha social. Alvarado y García (2008) plantean que existen algunos principios que permiten el desarrollo de este enfoque dentro de la investigación, como lo son: conocer y comprender la realidad producto de la praxis, aunar teoría y práctica, guiar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano e incentivar la integración de los participantes (incluyendo al investigador) en los procesos de autorreflexión y en la toma de decisiones.

La etnografía y sus aportes a la investigación educativa

Para el desarrollo de esta investigación y con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos, se opta por la *etnografía* como metodología, pues esta me permite acercarme a las prácticas que tienen los estudiantes de grado noveno de la *Institución Educativa Rural Departamental Andes* y a los significados que estas poseen para ellos. Las prácticas y los significados son dos aspectos esenciales para esta metodología, los cuales únicamente pueden ser identificados, comprendidos y analizados a través de una serie de técnicas que desembocan en la reflexión. Por otro lado, y en términos etimológicos, el concepto de etnografía hace referencia a la escritura o descripción de los sujetos con quienes se está investigando. Según Restrepo (2018):

De forma muy general, la etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspectiva y alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción. (p. 25)

En este mismo orden de ideas, para la antropóloga e investigadora argentina Rosana Guber, la etnografía se desarrolla en dos momentos claves dentro de la investigación social, según Guber (2011) en la investigación social han existido dos paradigmas dominantes, por un lado, está el positivismo, que bajo lógicas del experimento intenta medir y cuantificar variables, en donde el investigador debe establecer leyes universales en la explicación de sucesos particulares a través de técnicas estandarizadas como la encuesta y la entrevista dirigida, por otro lado, se presenta el paradigma del naturalismo, en el cual la etnografía debe ser situada en una realidad concreta para interpretarla, reclamando la inmersión del investigador en ese contexto, que por medio de la observación participante o la entrevista no dirigida busca comprenderla, más no explicarla.

La etnografía como metodología contextual, me posibilita el acercamiento a la comunidad educativa, además, de integrarme a ella y a su cultura, entendiendo esto último como el conjunto de normas y prácticas que configuran la vida cotidiana, así mismo, de reconocer en los sanbernardininos agentes reproductores de su propio mundo social y, reflexionar en torno a ello. Para Restrepo (2018) la etnografía como metodología está orientada hacia la descripción y en las

interpretaciones situadas, detallando fielmente aspectos de la vida social que para los sujetos están cargados de sentido.

Realizar la investigación bajo esta lógica, favoreció el trabajo colectivo, pues sin la aceptación de mi presencia en la comunidad, hubiese sido imposible la inmersión dentro de ella y sus prácticas. Según Bourdieu y Wacquant (como se citó en Guber, 2011) el investigador debe dejar de lado su postura intelectualista o del epistemocentrismo, es decir, el poco relacionamiento de la teoría con el mundo social y las prácticas que los sujetos construyen a diario, pues este posicionamiento ve en el objeto de estudio y en las personas con quienes se está investigando un simple espectáculo, invisibilizando todo el sentido que tendría la investigación desde esta metodología, ahora bien, para Anadón (2007) la etnografía ha tenido una larga tradición dentro del campo antropológico, sin que eso signifique que esta metodología sea exclusivamente implementada por esa ciencia social, atravesando por distintas características que la posicionan como la encargada del registro del conocimiento cultural, centrada únicamente en las relaciones sociales, responsable del análisis holístico de las sociedades o delegada de salvaguardar los relatos orales, en cualquiera de los casos, la etnografía ya no estudia solo a las comunidades indígenas como lo hizo en un primer momento, sino que ha trasladado sus intereses a otras unidades sociales como la familia y la escuela.

De acuerdo a lo anterior, es precisamente la escuela esa unidad social donde la etnografía como metodología implementada en esta investigación adquiere mayor significado, pues como lo menciona Guido (s.f.) esta metodología aplicada al campo educativo (escolar) se interesa por trabajar con sujetos reales, articulándolos a la sociedad a la que pertenecen y a sus estructuras, preguntándose como esas personas piensan, sienten, interpretan el mundo y la realidad escolar, es decir, se motiva por comprender las prácticas y significados que estas tienen en los sujetos, manteniendo un enfoque contextual o situado tal y como lo menciona Restrepo (2018) y Guber (2011).

Por otra parte, la etnografía aplicado al campo educativo especialmente el escolar es de suma importancia y aporte para los mismos procesos pedagógicos, pues como lo asegura Guido (s.f.) esta metodología posibilita develar las capas de la realidad social, además, de apreciar el

contexto en donde se reproducen las dinámicas humanas, para sí mismo poder proporcionar elementos para la transformación de las prácticas pedagógicas. De acuerdo a lo mencionado por la autora, el maestro en su quehacer profesional no es un reproductor mecánico del conocimiento, es principalmente un investigador que interviene en los procesos educativos y favorece la sociología del aprendizaje, en este mismo orden de ideas, Woods (1987) plantea que la etnografía aplicada a la investigación educativa pretende eliminar la barrera entre investigadores y maestros, como si se tratase de algo totalmente distinto, contribuyendo a la relación entre investigación educativa y práctica docente, la etnografía y la enseñanza tienen bastante en común pues el maestro desde su oficio es un observador participante, posee una sensibilidad emocional, logra penetrar las distintas capas de la realidad escolar, estableciendo cambios y transformaciones en la identificación de algunas problemáticas. Conforme a lo expuesto por los diferentes autores consultados, la etnografía representa un elemento fundamental para esta investigación, pues no solo me permite acercar a la población Sanbernardina incluyendo a los estudiantes de noveno grado de la institución educativa Andes, sino además proponer transformaciones en las prácticas pedagógicas concernientes a la formulación del Proyecto Ambiental Escolar y las Ciencias Sociales.

Método de investigación.

Como se mencionó anteriormente, comprender, entender y reflexionar en torno a las prácticas de los sujetos inmersos dentro de su propio mundo social, del cual ellos son directos responsables de reproducir, exige la implementación de métodos adecuados, que nos permitan ubicarnos contextualmente como investigadores, al mismo tiempo que estos resulten ser coherentes con el cuerpo teórico y la metodología implementada en el entendimiento de la realidad a la que nos enfrentamos. Según Barragán et al. (2007) metafóricamente, la metodología puede ser entendida como los planos de caminos y senderos que nos llevan a un determinado lugar, mientras que los métodos son las técnicas y los instrumentos utilizados para hacer el recorrido.

Toda investigación tiene una fase que implica el levantamiento y recolección de datos e información, conocida con el nombre de *trabajo de campo*, que no es lo mismo al territorio en donde se está investigando. Restrepo (2018) plantea que el trabajo de campo es el tiempo en el cual el etnógrafo investigador realiza la mayor labor empírica de su trabajo y para tal fin debe tener

claridad sobre lo que desea comprender, pues es imposible desarrollar una investigación si no se precisa del motivo exacto de quien se aventura a ello, el trabajo de campo está volcado en la obtención de datos e información útiles para la identificación de problemáticas y construcción de la pregunta investigativa, lo que conlleva a poner en práctica una serie de técnicas que están en correlación con la metodología, que en este caso corresponde a la etnografía.

Técnicas e instrumentos aplicados desde la etnografía.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos e información son consideradas como herramientas fundamentales en el **trabajo de campo** tanto para "conocer" a la comunidad con la que se investiga, como al territorio que configuran y las problemáticas que se desea comprender.

- Observación participante
- Informante
- Entrevista semiestructurada
- Diario de campo



Las técnicas cambian según el terreno o lugar de investigación.

Figura 1 Técnicas e instrumentos implementados desde la etnografía. *Elaboración propia.*

Las técnicas más recurrentes dentro de la etnografía son la observación participante, el diario de campo, la entrevista no dirigida y los informantes, pero cabe mencionar que no se tratan de los únicos procedimientos existentes, pues la etnografía al ser una metodología contextual, requiere que las técnicas sean

flexibles y respondan a las dinámicas propias del territorio en el que se está investigando. Para Guber (2011) en el *trabajo de campo* deben estar presentes tres dimensiones que garanticen el buen desarrollo de la investigación y la construcción de las técnicas de recolección de información, primero debe haber una reflexividad del investigador en tanto es miembro de una sociedad o cultura, segundo, debe existir una flexibilidad del investigador en tanto es miembro de una comunidad académica, el cual posee un bagaje teórico y tercero, el etnógrafo investigador, debe reconocer las reflexividades de los sujetos con quienes está investigando. Tener en cuenta lo anterior, nos permite comprender que nosotros como investigadores estamos mediados por una serie de experiencias tanto personales como educativas que nos determinan y en esa misma medida debemos ser conscientes de que las personas con quienes estamos trabajando también están determinadas según sus trayectorias de vida, de ahí la importancia de flexibilizar las técnicas que estamos implementando.

Instrumentos y técnicas de recolección de información.

Con el objetivo de levantar datos e información en el proceso denominado *trabajo de campo*, implemento distintas técnicas acordes a la metodología antes referida (etnografía), para Restrepo (2018) las técnicas son instrumentos o herramientas que tienen como propósito producir datos, por otra parte, estos instrumentos tienen unos alcances y limitaciones, de ahí la importancia de aplicar distintas técnicas para recoger la mayor información que se pueda. De acuerdo a lo anterior, las técnicas llevadas a cabo son las siguientes:

Observación participante

La observación participante es una de las técnicas implementadas en el *trabajo de campo*, este instrumento consiste en propiciar espacios y momentos de contacto con los pobladores del municipio de San Bernardo, especialmente con los estudiantes de grado noveno y docentes encargados de diseñar e implementar el Proyecto Ambiental Escolar, como los profesores Juan José Cortés, Nicol Cruz y Bertha López. Por otro lado, esta técnica me permitió acercarme al territorio con el propósito de conocer de primera mano cómo se ha configurado dicho espacio y bajo qué lógicas, además de reconocer quienes son los actores que reproducen su propio mundo social.

En este mismo orden de ideas, Restrepo (2018) plantea que la observación participante es una de las técnicas más recurridas dentro del trabajo etnográfico, pues desde este instrumento se demanda la presencia del investigador en el territorio y en la comunidad con la que va a trabajar, apelando fundamentalmente a la experiencia, en otras palabras, el etnógrafo investigador debe tener interacción con la problemática que desea comprender para así mismo obtener información al respecto. Con la implementación de esta técnica logré ver lo que la gente hace y cómo lo hace, incluyendo el desarrollo del PRAE al interior de la institución educativa, adicionalmente desde este ejercicio de observación “controlada”, tuve la oportunidad de acompañar otros espacios educativos aparte del tiempo que el colegio me brindó, como lo fue conocer la huerta escolar, los galpones y las conejeras en el marco de la clase de “vivero”, en la cual a los estudiantes se les enseña todo lo relacionado a la agricultura.

La observación participativa me permite tener una referencia más fiel del territorio, pues yo como sujeto mayormente configurado en la ciudad, desconocía muchas de las dinámicas y

prácticas que sucedían en San Bernardo, en un primer momento el municipio se me presentó como un lugar desconocido y ajeno, que solo a través de la interacción con los sanbernardininos logré conocer, esto se dio en distintos momentos como por ejemplo conversar con las personas encargadas del hotel en donde me quedé, los conductores de los “carritos”, trabajadores y cuidadores de la institución educativa y en general personas con las que por diversas situaciones terminábamos charlando. Según Guber (2011) la observación participante es una técnica que se caracteriza por la inespecificidad de las actividades que la conforman, como podrían ser conversaciones esporádicas, bailar, consumir alguna bebida, participar en momentos de dispersión y juego, o simplemente estar presente en una reunión. Finalmente debo hacer una aclaración que para mí como investigador resulta importante, pues si bien es cierto logré conocer algunas de las dinámicas del territorio en términos culturales, económicos y sociales, jamás perdí de vista mi rol como investigador, propiciando relaciones de horizontalidad, empatía y respeto por los sujetos con quienes se investiga.

Informantes

Parte del levantamiento de la información materializada en la caracterización del territorio y en el planteamiento del problema, se obtuvo por medio de la observación participante, sin embargo, esto no hubiera sido del todo posible sin los “informantes”, cuando me refiero a las personas en ese término, lo hago sin la intención de tildar a los individuos como simples espías que trafican con datos de la comunidad a la que pertenecen de forma solapada, pues para el desarrollo de esta investigación y de acuerdo a los planteamientos del antropólogo Eduardo Restrepo, el término de informantes tiene otra connotación menos utilitarista y si se quiere colonialista, para Restrepo (2018) esta técnica hace referencia aquellas personas con quienes logramos establecer una relación horizontal, basada en el respeto, la empatía y el constante aprendizaje sobre el territorio, dado que el informante al ser un miembro de la comunidad, nos brinda cierto acercamiento a aspectos de la vida social y a la problemática que nos interesa estudiar, además, de proporcionar datos que en textos, libros u otras fuentes de información no están disponibles. En esta misma línea argumentativa Olgún (2006) afirma que desde la etnografía se pretende acceder a los significados sociales y para lograrlo es fundamental poner en práctica una serie de métodos que nos permitan reconocerlos, los informantes son ese grupo de personas que debido a su cercanía a la comunidad en la que están inmersos nos brindan una aproximación valiosa

a las problemáticas, asimismo nos ayudan a ampliar nuestra mirada respecto al objeto de estudio que deseamos comprender.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, existieron distintos tipos de informantes de acuerdo a las necesidades de la investigación, por un lado, recurrí a las personas en general *conductores, agricultores, familiares de estudiantes*, con quienes a través de conversaciones esporádicas me explicaron ciertas dinámicas del territorio, como por ejemplo las personas que se movilizaban en los “carritos” me contaban que se dedicaban al campo y al cultivo de frutas como la granadilla, el lulo, la mora y en algunas ocasiones al cultivo de zuquini, prácticas que configuran el municipio de San Bernardo, como un territorio volcado a la agricultura.

Por otra parte, con el objetivo de conocer el funcionamiento del plantel educativo, en un principio acudí al manual de convivencia, en donde encontré una serie de datos institucionales, después conversé con la rectora y algunos maestros tanto de la sede Andes como de la escuela Honduras, recordando que la institución está al estar enmarcada dentro de la nueva escuela, posee varias sedes. Estas personas de forma amable me aclaraban dudas y aspectos de las escuelas, en cuanto a la implementación del PRAE hablé con el docente encargado, quien de forma atenta me facilitó el documento institucional, además, de mostrarme lo que ha podido hacer con los estudiantes. Para la construcción de la caracterización del grupo, los principales informantes fueron los mismos estudiantes de grado noveno, que a través de una serie de preguntas me contaron a que se dedicaban ellos y sus familias más allá del contexto escolar, asimismo, de indagar en el grupo el funcionamiento del PRAE, las actividades realizadas, y el impacto que ha generado en la institución, el cual sorprendentemente los estudiantes afirman desconocer, (situación señalada en el planteamiento del problema).

Entrevista semiestructurada

Otra de las técnicas implementadas en el trabajo de campo para el levantamiento de la información fue la entrevista etnográfica o no “directiva”, este instrumento a comparación de los dos primeros (*observación participante e informantes*) no se basa en la espontaneidad, tampoco en la informalidad y si se quiere esta técnica es mayormente intencionada, pues se pretende conocer algún aspecto de la vida social de manera más precisa y concreta. Según Restrepo (2018):

En un sentido amplio, se puede partir de definir la entrevista etnográfica como un diálogo formal orientado por un problema de investigación. Esta definición amerita ciertas distinciones y aclaraciones. En un primer lugar, la entrevista como un diálogo formal se diferencia de las charlas espontáneas de carácter informal. La entrevista como técnica de investigación no se puede confundir con las charlas que espontáneamente se adelantan con las personas en terreno. (pp. 76-77)

Teniendo en cuenta lo anterior, la entrevista etnográfica es un ejercicio pensado y diseñado cuidadosamente, el cual está cargado de una intencionalidad, pertinencia, coherencia y una preparación previa, pues el investigador debe construir las preguntas de forma abierta, al mismo tiempo que estas den cuenta de la problemática o fenómeno de estudio, para Guber (2011) implementar preguntas abiertas dentro de la entrevista etnográfica, posibilita al informante construir respuestas más elaboradas, aumentando el nivel de interpretación social por parte del investigador, al mismo tiempo que permite al etnógrafo-investigador interferir menos en las respuestas del entrevistado. Con el objetivo de conocer de primera mano lo que se ha hecho sobre el Proyecto Ambiental Escolar, se diseñó e implementó una entrevista semiestructurada (Ver anexo 2), la cual fue realizada al profesor Juan José Cortés, quien después de la pandemia de Covid 19, es el principal encargado de diseñar y ejecutar el proyecto dentro de la institución. La implementación de este instrumento, consistió en la construcción de 21 preguntas que indagaban por las funciones del docente en la institución, historia del establecimiento educativo, creación y desarrollo del PRAE.

Diario de campo.

El diario de campo es una de las técnicas más importantes en la etnografía, pues en este nosotros como investigadores y docentes en constante formación registramos la información que vamos levantando durante el trabajo de campo, este instrumento es considerado como el más valioso de todos, pues condensa a manera de “notas” y “apuntes” sucesos relevantes que están estrechamente relacionados con nuestro objeto de estudio, además, de comprimir lo obtenido a través de la observación participativa, los informantes y la entrevista. Las notas que son plasmadas en el diario de campo, nos permiten regresar a ellas en caso de haber olvidado ciertas situaciones

que podrían resultar de relevancia para nuestra investigación, pues de acuerdo a nuestra naturaleza humana tendemos a olvidar ciertos aspectos y con ello datos importantes. Según Restrepo (2018):

El diario de campo está escrito para uno mismo, por lo que tiene un tono bastante personal. Son notas que se van redactando a medida que se avanza en el trabajo de campo. Sirve para registrar aquellos datos útiles a la investigación, pero también es utilizado para ir elaborando reflexivamente la comprensión del problema planteado, así como las dificultades para resolver y tareas por adelantar. (p. 65)

En mi caso, el diario de campo representó una serie de notas redactadas minutos después de haber terminado la sesión o encuentro con los estudiantes de grado noveno, en él plasmo parte de las dinámicas que sucedieron en torno a las actividades programadas en la propuesta curricular, por otra parte, trato de sistematizar esta información de manera ordenada y por fechas, para recordar fácilmente la información al momento de releer el diario de campo.

CAPÍTULO I. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL, TEÓRICA Y DEL TERRITORIO.

El siguiente capítulo está compuesto por tres momentos claves, el primero de ellos se trata del estado del arte, en el cual hago un rastreo bibliográfico sobre las categorías de análisis de Proyecto Ambiental Escolar, Interculturalidad, Territorio, Cuerpo-Territorio y Ecofeminismo, en ese apartado explico cómo surgen esas categorías dentro de esta investigación y sus aportes. En el segundo momento de este acápite desarrollo la caracterización del territorio de investigación y práctica, es decir, describo de forma detallada el territorio en donde se desarrolla esta investigación, además, de exponer algunos aspectos de la Institución Educativa Rural Departamental Andes y de los sujetos que hacen parte directa de este ejercicio investigativo como lo son los estudiantes de noveno grado, finalmente en este capítulo hago la aproximación teórica sobre las categorías de análisis ya mencionadas, en otras palabras, como esas categorías adquieren sentido y relevancia en el terreno de investigación.

1.1 Estado del arte

El siguiente apartado corresponde al rastreo bibliográfico sobre las cinco categorías de análisis propuestas en este trabajo investigativo y pedagógico: **1) Proyecto Ambiental Escolar, 2) Interculturalidad, 3) Territorio, 4) Cuerpo-Territorio y 5) Ecofeminismo.** Algunas de estas categorías surgen directamente de la línea de investigación de **(Interculturalidad, Educación y Territorio)** a la cual se adscribe este trabajo y otras del interés propio, enriqueciendo este proyecto.

Con el objetivo de conocer que se ha hecho y escrito al respecto, se consultaron diversas fuentes de información como artículos académicos en revistas indexadas, sistemas de información científicas como Redalyc y Scielo, además de leyes, decretos, entrevistas, capítulos específicos de algunos libros, reseñas y trabajos de grado tanto de pregrado como de maestrías. Por otra parte, estas categorías de análisis tienen una relación directa con el escenario de práctica y con el objeto de estudio, es decir, con el PRAE de la Institución Educativa Rural Departamental Andes en el municipio de San Bernardo, pues sería imposible llevar a cabo este proyecto sino se tiene claridad frente a lo que se pretende investigar.

1.1.1 Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)

El Proyecto Ambiental Escolar en sus siglas PRAE es producto de una serie de mecanismos llevados a cabo por los ministerios de Educación Nacional, de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial, con el objetivo de instaurar de forma obligatoria la dimensión ambiental al interior del sistema educativo colombiano, además de promover la formación de una cultura ética en el manejo del ambiente. Los PRAE son considerados proyectos enfocados en la resolución de problemáticas ambientales desde el escenario escolar, pues esta institución tiene la capacidad de configurar un sujeto más comprometido con la naturaleza a través de la educación. Según Torres (1996):

Son proyectos que desde el aula de clase y desde la institución escolar se vinculan a la solución de la problemática ambiental particular de una localidad o región, permitiendo la generación de espacios comunes de reflexión, desarrollando criterios de solidaridad, tolerancia, búsqueda del consenso, autonomía y, en últimas, preparado para la autogestión en la búsqueda de un mejoramiento de la calidad de la vida, que es el propósito último de la educación ambiental. (pp. 57-58)

El Proyecto Ambiental Escolar, es una estrategia pedagógica contextualizada, es decir que tiene en cuenta las particularidades del territorio donde pretende ser implementada, busca generar espacios de reflexión y valores como los mencionados por Torres, para lograr tal cometido debe establecer una serie de criterios en la construcción que favorezcan su desarrollo, para la profesora Torres (1996) los PRAE deben tener en cuenta los siguientes criterios: **A) Regionalización**, la cual hace referencia al reconocimiento del espacio en donde se encuentra inmersa la escuela, analizando aspectos políticos, económicos, sociales y culturales en el diagnóstico de lo ambiental, para así mismo priorizar los problemas más urgentes, otro de los criterios es **B) la Concertación**, la cual reconoce a la escuela como un espacio multiestamental, es decir que está compuesto por distintas estancias, en donde los sujetos tienen la oportunidad de participar en la configuración del proyecto de acuerdo a sus capacidades y responsabilidades, por otro lado, está el criterio de **C) Cogestión** que hace referencia a una especie de autonomía en la toma de decisiones por parte de quienes de forma responsable intervienen en él, finalmente está el criterio de **D) Participación**, el cual se trata

de la apropiación de la realidad desde un enfoque colectivo, en donde los sujetos no solo comprenden los distintos fenómenos que causan los problemas ambientales, sino se asumen en una actitud de responsabilidad, comprometidos con su resolución.

Si bien es cierto el Proyecto Ambiental Escolar es el resultado de una concertación entre las diferentes estancias que componen la escuela como institución, esto no significa que otros actores ajenos a ella no puedan aportar, tal es el caso de agentes gubernamentales y no gubernamentales como las universidades, corporaciones autónomas, fundaciones, el servicio nacional de aprendizaje SENA u otras organizaciones que desde su quehacer aportan a su potencialización. Para el desarrollo de este apartado, se consultaron distintos artículos en donde sus autores mayoritariamente se interesaron en analizar el estado de los PRAE en distintos departamentos, ciudades y municipios del territorio nacional, además, de evidenciar cuáles fueron sus principales alcances y limitaciones.

Ante el incremento de los problemas ambientales en el departamento de Boyacá, se hace necesario realizar una investigación que explique cómo el Proyecto Ambiental Escolar está respondiendo a tal situación desde distintas instituciones educativas. Según Burgos (2017) con el objetivo de conocer de primera mano que se ha hecho, construyó un cuestionario con preguntas cerradas, que diera a conocer las generalidades, formulación y desarrollo del PRAE, una vez aplicado este instrumento, tabula y analiza la información recolectada, encontrando que el 41% de los proyectos son desarrollados en las zonas urbanas, mientras que el 37% corresponde a las zonas rurales, por otra parte, descubre que el 68% de los PRAE consultados fueron creados después del año 2000, cuando se supone que estos proyectos tuvieron que ser construidos mucho antes teniendo en cuenta que fueron instaurados de forma obligatoria dentro del sistema educativo en el año 1994.

En esa investigación Burgos (2017) plantea que las generalidades de los proyectos consultados y analizados estuvieron enfocadas principalmente en el manejo de residuos sólidos, el reciclaje y en menor desarrollaron temas relacionados a la fauna, el paisaje y la ecología humana, por otra parte, Burgos (2017) por medio del cuestionario implementado en su investigación indaga por la participación de estudiantes y docentes dentro de la construcción y configuración del PRAE, encontrando que el 90% de población consultada participó, de igual forma dentro de ese porcentaje

determinó que el 25% corresponde a maestros del área de Ciencias Naturales, demostrando que el Proyecto Ambiental Escolar recae más en estos docentes.

Con el objetivo de reconocer el estado de los PRAE en la ciudad de Manizales, Luz Elena Sepúlveda, implementó la entrevista como técnica en la recolección de información, aplicada a docentes encargados de este proyecto en todas las instituciones educativas de esa ciudad. Según Sepúlveda (2010) el 76% de los proyectos han tenido una continuidad luego de ser creados, mientras que el resto dejaron de ser implementados, el 48% de los PRAE tienen una proyección a un año, ejecutando actividades a corto plazo, las actividades que mayormente se realizaron estuvieron enfocadas en el manejo de residuos sólidos, el reciclaje, la ornamentación, celebraciones y salidas de sensibilización. Hasta este momento es llamativo cómo las instituciones educativas no desarrollan el Proyecto Ambiental Escolar de forma obligatoria, y se enfocan en temas como la ornamentación que no tiene nada que ver con las problemáticas ambientales, ya que estos responden más a una necesidad estética.

Como se mencionó al inicio de este apartado, si bien es cierto que el PRAE es el resultado de un ejercicio de concertación tal y como lo plantea Torres (1996), esto no implica que otros agentes externos al ámbito escolar no puedan contribuir, según Sepúlveda (2010) en el 29% de los Proyectos Ambientales Escolares de Manizales, participaron otros agentes como: Aguas de Manizales, Empresa Metropolitana de Aseo EMAS, Cámara de Comercio, colaboradores no afiliados a instituciones, CORPOCALDAS, policía ambiental, y la Universidad de Caldas, que a su vez favorecieron la construcción de unos lineamientos evaluativos, para redireccionar el proyecto con miras a responder acertadamente a las problemáticas ambientales presentes en ese territorio.

Dentro del proceso de rastreo sobre esta categoría de análisis, se consultó un artículo producto de una investigación realizada en el municipio de Sincelejo en el departamento de Sucre, en donde sus autores se interesaron en caracterizar los PRAE y la cultura ambiental con el objetivo de brindar otras alternativas para su posible mejoramiento. Bustamante et al. (2017) plantean que los Proyectos Ambientales Escolares tienen el propósito de generar un cambio en la concepción educativa contribuyendo a la configuración de una cultura eco pedagógica, además de producir un

cambio en el contenido del currículo, incorporando estrategias que dinamicen el conocimiento y desemboquen en la interdisciplinariedad de las asignaturas.

Con la intención de caracterizar los PRAE en ese municipio, los investigadores implementaron la técnica de la encuesta a grupos focales o estamentos que componen a las escuelas como lo son las familias, estudiantes, docentes, directivos y líderes del PRAE. Para Bustamante et al. (2017) las debilidades del Proyecto Ambiental Escolar en Sincelejo, dependen a quien se le pregunte, para los docentes la falta de recursos económicos, el escaso material didáctico, la falta de asesoría y el exceso de actividades, representan un limitante para esta estrategia, por otro lado, los estudiantes consideran que el problema se debe a la falta de recursos humanos, el poco tiempo destinado y el espacio físico, mientras que los directivos advierten que la dificultad que tienen los PRAE radica en la renuencia de los docentes a realizarlo, el escaso compromiso con la institución y el exceso de actividades, finalmente las familias consultadas son quienes menor participación tienen en la construcción y configuración del proyecto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se denota que no existe una comunicación entre estamentos como tampoco un mismo objetivo en cuanto a la construcción y ejecución del PRAE al interior de las instituciones educativas estudiadas, como se ha mencionado, esta estrategia pedagógica debe estar encaminada hacia lo ambiental, partiendo principalmente del contexto mismo, que a su vez posibilita la construcción de las actividades, según Bustamante et al. (2017) gran porcentaje de las escuelas consultadas en el municipio de Sincelejo, construyeron el Proyecto Ambiental Escolar sin hacer una lectura previa del territorio, proponiendo actividades totalmente descontextualizadas de las problemáticas ambientales reales, en donde resalta el reciclaje, el aseo y la arborización, descuidando otras dimensiones como la reflexión, configuración de otros valores en pro del medio ambiente y la interdisciplinariedad en las asignaturas, pues los profesores líderes del PRAE son del área de Ciencias Naturales.

Conforme a lo anterior, los autores consultados nos han brindado unos elementos claves para comprender cómo se han formulado y desarrollado el PRAE en diferentes partes del país, por un lado, tenemos las actividades que mayormente se realizan están enfocadas en el reciclaje y manejo de residuos sólidos y, por otra parte, esta estrategia pedagógica es llevada a cabo por los

docentes de una sola área. Retomando los planteamientos de Luz Elena Sepúlveda (2010) y relacionándolos con los de Bustamante et al. (2017) el PRAE en la ciudad de Manizales no apunta a convertirse en una estrategia interdisciplinar, pues históricamente los profesores encargados de liderarlo están vinculados directamente con las Ciencias Naturales o la Biología, pues socialmente se considera que quienes están formados en estas áreas tienen la responsabilidad de asumir tales tareas.

Otra de las fuentes consultadas fue un artículo producto del análisis de los PRAE en distintas instituciones oficiales del municipio de Valledupar en el departamento del Cesar, que tuvo por objetivo entablar una discusión en cuanto a reconocer el tipo de racionalidad con que fueron construidos los proyectos y así mismo proponer otras alternativas en su configuración. Para el desarrollo de ese estudio, los investigadores solicitaron a los 41 colegios públicos sus PRAE para ser analizados, pero sólo 12 respondieron a tal petición. Figueroa e Imperador (2021) plantean que, una vez concluida la revisión documental, encontraron que en la mayoría de Proyectos Ambientales Escolares prolifera una racionalidad que objetiva e instrumentaliza a la naturaleza, en tanto la reconocen como un recurso que hace parte de las dinámicas económicas, en la producción de bienes y servicios, por otro lado, se da mayor importancia al tratamiento de residuos sólidos.

Es interesante como los PRAE en distintos contextos no solo geográficos desarrollan las mismas actividades y tienen en cuenta los mismos conjuntos de problemas, asumiendo una actitud que no responde a las problemáticas ambientales reales de los territorios. Para Figueroa e Imperador (2021) los Proyectos Ambientales Escolares se basan en unos objetivos ecologistas neoliberales, que, en vez de cuestionar el sistema económico y su crecimiento, se enfocan en soluciones ficticias que se quedan en el mero activismo y celebración de fechas del calendario ambiental, provocando una abstracción de los problemas ambientales en los sujetos, al mismo tiempo que se da un proceso de alienación en los individuos que construyen el PRAE pues subordinan los valores humanos al interés económico.

Teniendo en cuenta lo que los investigadores y autores de los artículos consultados han dicho, es necesario buscar otras alternativas que nos permitan potencializar esta estrategia

pedagógica, según Figueroa e Imperador (2021) de acuerdo a sus hallazgos, es indispensable pensar la educación ambiental desde nuestros territorios, articulada a los problemas del contexto mismo, los saberes ancestrales podrían representar otro camino que nos permitan transitar hacia una educación ambiental no impuesta, condicionada por representaciones, imaginarios y prácticas de corte eurocéntrico, el trabajo desarrollado por los seringueiros, los zapatistas, afrodescendientes y pueblos indígenas de América Latina pueden convertirse en nuevos referentes para el fortalecimiento del PRAE.

En el ejercicio de búsqueda y rastreo, se consultó un artículo producto de una investigación que tuvo por objetivo determinar si los Proyectos Ambientales Escolares en la ciudad de Bogotá, más exactamente en la localidad de Bosa han generado procesos de gestión ambiental y cómo estos aportan al mejoramiento del territorio en términos ambientales. Para esto el investigador analizó los proyectos en las once instituciones educativas oficiales del sector, además de entrevistar a los docentes encargados del mismo y examinar si estos colegios contaron con apoyo extra del Jardín Botánico José Celestino Mutis o la Secretaría de Educación Distrital, Mora (2015) plantea que una vez revisados los documentos que recogen los PRAE en cada una de las instituciones educativas, surgen cuatro grupos de iniciativas que trazan el campo de acción, el primero tiene que ver con el fomento de la conciencia ambiental, seguido del manejo de residuos sólidos, el tercero está enfocado en la cultura de la preservación, conservación y aprovechamiento de los recursos naturales y el cuarto grupo consiste en la formación de valores ambientales y responsabilidad con el entorno natural.

De acuerdo a lo expuesto por Mora, observamos que existe una tendencia dentro del PRAE a ejecutar las mismas actividades, como el manejo de residuos sólidos, que para el investigador resultan un tanto contradictorias, según Mora (2015) las actividades planteadas al interior de los proyectos se construyeron desde el pleno desconocimiento de las reales problemáticas presentes en el territorio, pues en consonancia con algunos datos de la alcaldía local, Bosa se caracteriza por la constante contaminación atmosférica provocada por algunas fábricas presentes en el sector, contaminación por desechos industriales, tenencia irresponsable de animales y el mal estado de algunas vías que dificultan la movilidad de camiones recolectores de basuras, y esas problemáticas en ninguno de los casos fueron tenidas en cuenta por los colegios a la hora de construir el PRAE.

Establecer actividades descontextualizadas al territorio desembocan en un limitante para el PRAE, además, de ir en contravía de los principios que exige la ley como el de la regionalización, que busca precisamente un conocimiento real de contexto, para así mismo establecer las rutas de acción, por su parte Mora (2015) considera que otro elemento que perjudica al Proyecto Ambiental Escolar, es que este recae en los docentes del área de Ciencias Naturales, sumado a eso la poca participación de la comunidad adyacente a las instituciones educativas y el desarrollo del trabajo comunitario, sin embargo, no desconoce las posibilidades importantes que tiene este instrumento en la formación de ciudadanos comprometidos con su medio ambiente más cercano. Otro de los documentos consultados con la intención de conocer como se ha trabajado el PRAE, tuvo por objetivo indagar el grado de participación de los docentes y los estudiantes en el diseño y ejecución del mismo, asimismo de reconocer cuál fue el impacto de esta estrategia en la comunidad educativa e identificar la relación de las actividades propuestas de acuerdo al contexto.

El documento revisado es producto de una investigación realizada en el Colegio Instituto Técnico Internacional ubicado en la ciudad de Bogotá, localidad de Fontibón, en donde los investigadores se cuestionaron si el PRAE en ese establecimiento educativo responde al marco legal vigente, involucra a la comunidad educativa, cumple con los objetivos, metas y actividades propuestas, además de saber cuáles han sido los aportes que el proyecto ha hecho a la comunidad. Para el desarrollo de este estudio se aplicaron técnicas como la entrevista a los maestros encargados, encuestas a los estudiantes de grado cuarto y quinto, la matriz de Vester, que es una herramienta estadística utilizada para priorizar problemas a partir de sus causas.

Para Quimbayo y Pacheco (2016) en los resultados obtenidos a través de la matriz mencionada, los principales problemas ambientales se relacionan con el poco interés de los maestros de áreas distintas a las Ciencias Naturales en el proyecto, falta de pertenencia institucional, mal manejo de residuos sólidos provenientes del refrigerio y desconocimiento de los problemas ambientales. De acuerdo a lo que exhiben los investigadores, eso no se podrían catalogar como problemáticas ambientales, se trata más bien de las causas que impiden el buen desempeño del Proyecto Ambiental Escolar, por otra parte, se menciona que los líderes de la

estrategia son docentes de un área exclusiva, reafirmando lo dicho por autores ya consultados a lo largo de este apartado.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos por los investigadores es evidente que el PRAE en esa institución educativa carece de varios elementos que podrían ser de utilidad, como los mencionados por Torres (1996), de ahí que Quimbayo y Pacheco (2016) planteen en reelaborar el PRAE entendido como un proyecto educativo, enfocado en la participación con la comunidad, dejando de lado prácticas verticales y adoptando una actitud horizontal, favoreciendo la integración de saberes y alternativas que lograrían mejorar su potencialización como por ejemplo incluir la dimensión lúdica, respondiendo no solo a las necesidades internas de la institución, sino también a las de la comunidad aledaña. Como se ha mencionado a lo largo de este apartado, el Proyecto Ambiental Escolar se instauró por primera vez y de forma obligatoria en el sistema educativo nacional en 1995 gracias al decreto 1743 promulgado cinco meses antes, hasta este preciso momento deberían existir diferentes sistematizaciones de experiencias en cuanto a la formulación, desarrollo y resultados alcanzados, pero en la realidad la información encontrada es muy limitada, resaltando las dificultades que impiden su desempeño al interior de las instituciones educativas.

Continuando con la búsqueda y el rastreo de esta categoría de análisis se encontró una investigación realizada en Bogotá durante los años 2004-2005, fecha en la que se cumplieron diez años de existencia del PRAE dentro del sistema educativo colombiano, para esto los investigadores se interesaron en comprender cómo se desarrolló el proyecto al interior de las 25 instituciones educativas oficiales de la localidad de Rafael Uribe, en donde solo 19 aceptaron ser parte del estudio, en la recolección de datos, aplicaron una serie de encuestas a diversos grupos focales que estuvieron compuestos por estudiantes de básica secundaria, acudientes y docentes. Herrera et al. (2006) plantean en los resultados obtenidos después del tratamiento estadístico que el principal problema del proyecto se identificó en la baja participación en el diseño y ejecución de los grupos focales, por otra parte, los PRAE no son tratados como proyectos educativos sino como jornadas por la defensa de algún componente del medio como la atmósfera, el agua o el paisaje, las actividades implementadas se reducen a campañas de reciclaje, en las cuales no se cuestionan los

procesos productivos y los estilos de desarrollo y de consumo o se realizan campañas de reforestación sin que se hable de la importancia de los equilibrios naturales.

De acuerdo a lo anterior, podríamos decir que históricamente ha existido una fuerte tendencia a implementar una serie de actividades descontextualizadas al territorio, asumiéndolas como parte fundamental del proceso educativo y pedagógico, que responden más a jornadas de sensibilización y de poca trascendencia. Según Herrera et al. (2006):

Por otra parte, sin plena conciencia y convencimiento del papel fundamental de la educación ambiental en el proceso de la formación de los educandos, quizás nunca se llegará a desarrollar la suficiente voluntad institucional para iniciar verdaderos proyectos de educación ambiental envolventes, que transformen la sociedad y la conduzcan hacia modos de producción menos destructores de los ecosistemas naturales. Y, por lo mismo, más difícil aún, es pretender llevar esa conservación a niveles que puedan garantizar el bienestar de generaciones futuras como lo pregona la teoría del desarrollo sostenible. (p. 121)

Sin la plena convicción de la importancia del Proyecto Ambiental Escolar como una estrategia para el cuidado, conservación y mejoramiento del medio ambiente desde la escuela, esta estrategia no tendrá mayores resultados, tal y como lo demuestran los investigadores consultados, la implementación sistemática de las mismas actividades y los mismos objetivos, denota un estancamiento del proyecto a nivel general. Con el objetivo de seguir indagando sobre el PRAE, se consultó otra investigación que se interesó por conocer el estado de estas estrategias en las localidades de Suba y Engativá en Bogotá, para esto se tomó como objeto de estudio los proyectos de los colegios Hogar de Nazareth, Gimnasio Vermont, de carácter privados y el proyecto de la institución educativa Colegio Simón Bolívar, de carácter oficial.

Para el desarrollo de este estudio, las investigadoras tomaron como punto de referencia los criterios planteados por Torres (1996) para la construcción del PRAE y como técnicas para la recolección de la información, implementaron la entrevista y la encuesta. Según Gamboa et al. (2017) en los resultados obtenidos, se denota que el PRAE existe dentro de las tres instituciones

educativas el proyecto, sin embargo, presentan serias dificultades como por ejemplo no contar con el suficiente tiempo, seguimiento y evaluación del mismo, por otra parte, el proyecto es liderado por los docentes de Ciencias Naturales, impidiendo que esta estrategia se convierta en una herramienta interdisciplinaria.

La falta de seguimiento de los principios planteados por la ley, o los criterios establecidos por la profesora Maritza Torres, referenciada en la mayoría de trabajos y artículos consultados, propicia establecer una serie de actividades que no responden a las problemáticas ambientales presentes en cada uno de los territorios en los que las instituciones educativas están inmersas, desaprovechando el potencial de esta herramienta en la resolución de los problemas de orden ambiental. Gamboa et al. (2017) plantean en los resultados de su investigación, que los tres colegios, implementan actividades inconexas al territorio contextual, convirtiéndose en un proyecto de impacto corto en la comunidad. A modo de cierre sobre esta categoría de análisis, se puede decir que el Proyecto Ambiental Escolar como se ha venido construyendo carecen de varios elementos que podrían aportar a su potencialización, como la dimensión afectiva o emocional, pues se ha dado mayor relevancia a temáticas como el reciclaje, manejo de residuos sólidos, el aseo y la ornamentación, que no brindan soluciones a las problemáticas ambientales, sino se quedan en el mero activismo de corto plazo.

Reconocer como se han construido los PRAE a lo largo y ancho del país es fundamental pues no se pueden proponer cambios o alternativas si realmente no hay un conocimiento previo sobre el mismo, como vimos el Proyecto Ambiental Escolar ha sido configurado casi de la misma forma, obviando las verdaderas problemáticas ambientales que tanto afectan nuestros territorios y proponiendo “soluciones” que poco o nada resuelven las situaciones de deterioro ambiental.

1.1.2 Interculturalidad

Hablar hoy en día de interculturalidad requiere de un análisis teórico riguroso que nos brinde luces suficientes para su comprensión, pues cuando nos referimos a este concepto, pareciera que indicáramos la simple interacción entre culturas, noción socialmente construida y alejada de

la realidad, pues este concepto al estar enmarcado dentro de un proyecto político, busca reivindicar una parte de la sociedad históricamente dominada e invisibilizada por pequeños grupos que ostentan el poder y modelan la cultura a su acomodo.

Para el profesor y antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2014), examinar el concepto de interculturalidad instaurado al interior de los discursos culturizantes, es más que necesario, pues existe una sospechosa relación entre el poder, la banalización, las élites y la supuesta homogeneidad en la cultura, entender el concepto de interculturalidad, implica descomponerlo en las partes que lo integran, es decir, en los prefijos “inter” y “culturalidad-cultura” y estudiarlos por separado. La cultura es un término que nace dentro de la tradición occidental y se populariza en el siglo XX gracias a disciplinas como la antropología, pues los estudiosos de la época afirmaban que la cultura es una característica de todos los grupos humanos, desplazando los imaginarios eurocéntricos como poseedores absolutos de cultura, además, de evidenciar que existen otras culturas con unos sistemas de significados propios, que solamente son entendibles en su contexto. Para Restrepo (2014) El *relativismo cultural* desarrollado por los antropólogos en ese momento, permitió dar valor a cada cultura por sí misma, eliminando las barreras de superioridad o inferioridad establecidas por los europeos, que respondían más a una ideología colonialista.

El aporte que hicieron los antropólogos sobre el *relativismo cultural*, permitió hacer frente a esa actitud arrogante sobre qué es y que no es cultura, sin embargo, con el tiempo este concepto ha ido perdiendo fuerzas, y su aparición dentro del pensamiento crítico ya no da cuenta de ciertas dinámicas que suceden dentro de la cultura. Restrepo (2014) ha identificado una serie de problemáticas que limitan el concepto, por un lado, existe una noción de cultura como un estilo de vida de todo grupo humano, que tiende a referirse a lo compartido, provocando el efecto de homogeneización e invisibilizando las diferencias que existen en la cultura, por otro lado, esa noción no da cuenta de las relaciones de poder, jerarquizaciones y sometimientos, además, de justificar el racismo desde lo cultural, cuando antes se hacía desde la raza y finalmente la noción de cultura que predomina en la actualidad pareciera haber existido desde siempre en el mundo, pues no da cuenta del proceso de su construcción y configuración en el tiempo.

Teniendo en cuenta las problemáticas identificadas por Eduardo Restrepo al interior de la noción de cultura, las clases subalternas también habían sido conscientes de tal situación, estas últimas propusieron configurar un nuevo concepto que asumiera no solo las diferencias sino también las luchas de las clases menos favorecidas. Según Restrepo (2014) una de las propuestas que surge de la necesidad de mejorar el término de cultura, es reemplazar ese sustantivo por el adjetivo *cultural*, convirtiéndolo en un concepto que evita su cosificación y lo posiciona como un aspecto que hace parte de la vida social.

Continuando con el análisis que realiza el profesor Eduardo Restrepo sobre la configuración del concepto de interculturalidad, Restrepo (2014) plantea que el prefijo “inter” significa literalmente “entre” lo que implica que existen otras unidades que posibilitan la interacción con otros, pero de igual forma involucra la existencia de demarcaciones y fronteras bajo un mismo marco de totalidad, es decir, que desde esta perspectiva se intenta establecer relaciones e interacciones entre culturas a partir del encuentro como iguales, sin olvidar sus particularidades propias, por otra parte, la interacción sólo es posible en tanto haya un diálogo entre las unidades, sin que esto signifique que deba ser armonioso, pues precisamente se trata de mostrar las diferencias que las separa o distingue y que son ocultadas por el concepto vigente de cultura. Teniendo en cuenta lo expuesto por Restrepo, la interculturalidad se enmarca dentro de una dimensión política e ideológica, pues surge desde las clases subalternas como proyecto que visibiliza las diferencias, entendidas no sólo como aquello que las distingue del resto, sino también las desigualdades, producto de las relaciones de poder inmersas en la cultura y ejercidas por un pequeño grupo dominante.

La interculturalidad es un concepto que ha sido interpretado de distintas formas, en algunos casos se reconocen las dimensiones políticas inmersas en él y los impactos que estas pueden tener en la sociedad, en otras ocasiones solo se entiende como la interacción entre culturas, invisibilizando las disputas por el poder en la cultura y las implicaciones que ello conlleva. Para Rehaag (2006) la interculturalidad es la interacción entre distintas unidades culturales, es decir el encuentro de culturas bajo un mismo marco de multiculturalismo, partiendo de la idea de que todas las culturas son iguales de válidas, y que solamente a través de la interrelación con el otro “extraño” somos capaces de reconocer lo que nos distingue y caracteriza. De acuerdo a lo anterior, es

interesante cómo la autora considera que mediante el contacto con otros logramos percibir lo que nos diferencia, sin embargo, no menciona las relaciones de poder o las jerarquizaciones sociales, acercándose más a los análisis simples que menciona Restrepo (2014).

Interpretaciones como las de Rehaag (2006) sobre la interculturalidad, hacen parte de los discursos producidos en el escenario de la globalización, que, a través de conceptos como la cultura, terminan desdibujando hechos y situaciones que se producen en ella como las desigualdades o la dominación. Para Walsh (2002) hablar hoy en día sobre este término, implica indudablemente aceptar que existen otras interpretaciones procedentes de historias y realidades sociales distintas, que al final terminan articulándose a los procesos de globalización. De acuerdo a lo mencionado por Walsh, la interculturalidad es un concepto que está en constante tensión, dependiendo del lugar de enunciación y la intención de cada quien, por un lado, se intenta encubrir las relaciones de poder inmersas en la cultura siguiendo las lógicas hegemónicas de discursos supuestamente neutrales y, por otra parte, se asume dentro de una actitud que evidencia el carácter político y social de este concepto al interior de la cultura.

Continuando en la misma línea sobre asumir el carácter político y social de la interculturalidad, Walsh (2002) plantea que para el caso ecuatoriano la interculturalidad surgió directamente del movimiento indígena como una respuesta concreta a la hegemonía dominante en ese país, inicialmente ese nuevo paradigma y proyecto social estuvo enfocado en el sistema educativo y luego centró todas sus fuerzas en la consolidación de un Estado Plurinacional. Teniendo en cuenta lo anterior, la autora nos hace un primer acercamiento a este término como producto construido por las clases históricamente dominadas y, no como fruto de un Estado monocultural, precedido y controlado por un pequeño grupo que ostenta el poder, que tiende a excluir otra parte de la sociedad, como también de la configuración de democracia y de ciudadanía.

Como se ha venido mencionando a lo largo de este apartado, el concepto de cultura inmerso dentro de los discursos “culturizantes” que van de la mano de la globalización, intentan borrar toda diferencia al interior de las culturas, al mismo tiempo pretenden naturalizar el poder de unos sobre otros y bajo esas coyunturas es que clases subalternizadas consideran la interculturalidad como un proyecto político y social. Según Walsh (2002) la interculturalidad como una práctica social y

política debe ser entendida como *oposicional* y *hegemónica*, oposicional porque cuestiona las estructuras de poder del Estado que excluye a una parte de la sociedad y hegemónica porque es una construcción que tiene por principio la *voluntad*, es decir, que aquellos sujetos que hagan parte del proyecto, tienen la capacidad de promover cambios sociales, esa nueva hegemonía es un desafío directo al Estado, posicionando subjetividades políticas “otras” y posibilitando cambios profundos en la configuración de una civilización alterna, en donde se reconocen las implicaciones que esto conlleva en un Estado con bases tradicionales colonialistas.

Recordando la idea de que la cultura es una característica de todo grupo humano que debe ser entendida en su contexto propio, la interculturalidad también exige la misma condición, pues este concepto tiene en cuenta las formaciones sociales, disputas y oposiciones que se dan en un territorio determinado y materializadas en la cultura, según Walsh (2002) en la interculturalidad se evidencian las formaciones, estructuras y resistencias, siempre presentes en lo cultural, al igual que las relaciones de poder y las acciones de las clases subalternas para transformarlas, por otra parte, esas disputas entre lo oposicional y lo hegemónico tienen lugar en un espacio determinado, mismo espacio que ha sido moldeado por múltiples campos de poder, para el caso ecuatoriano las comunidades indígenas han incidido en la configuración de un proyecto político e ideológico intercultural, que a su vez ha posibilitado transformaciones como por ejemplo la Constitución Política ecuatoriana de 1998, en donde el Estado no solo de forma discursiva sino institucional incorpora o asume los principios de igualdad y equidad entre las culturas.

El neoliberalismo como un proceso globalizado, ha servido como instrumento de unos pocos para moldear la cultura a su acomodo, en los discursos culturizantes se pretenden desdibujar las diferencias entre las distintas culturas existentes, favoreciendo naturalizar la dominación de unos sobre otros, para García (como se citó en Martínez, 2016) vivir en un mundo como el de hoy en día, implica que coexistamos con marcas de autos, equipos de fútbol, mercancías provenientes de varias partes, idiomas e internet, que a su vez ha provocado esfumar las fronteras culturales e ideológicas, al mismo tiempo que ha posibilitado el surgimiento de conflictos como el desempleo derivado de la comercialización de productos a bajos costos o la migración, de acuerdo a lo anterior es difícil establecer un significado concreto sobre el concepto de cultura, pues en algunos casos se considera como el grado de educación, ilustración o refinamiento que posee una persona, en otros,

podría hacer referencia a lo que nos separa como especie de la naturaleza o también podría ser entendido como el conjunto de procesos sociales de significación, en cualquiera de los casos es fundamental reconocer el “poder” implícito y oculto en las narraciones globalizadas sobre cultura.

Es interesante como los autores consultados para abordar el concepto de interculturalidad, primero se remiten al de cultura, pues el primero se deriva como una respuesta que intenta hacer evidente las diferencias ocultadas por posturas multiculturales que van de la mano con el neoliberalismo. Según García (como se citó en Martínez, 2016) en la cultura reducida al mercado y a la globalización neoliberal, esa que intenta dar una visión de sí misma como homogénea, diferentes grupos como los ecologistas, las comunidades indígenas, los jóvenes excluidos y aquellos que reclaman por su diversidad sexual, se convierten en la fuerza que denota esa diferencia, permitiéndoles unirse entre sí para la configuración del proyecto intercultural, para el caso Latinoamericano, la interculturalidad se ha construido a partir de tres conceptos claves, 1) *La Diferencia*, que hace alusión a la distinción en términos étnicos, en donde el neoliberalismo en su estructuración de la sociedad excluye a las comunidades indígenas, además, de empobrecerlas, sin olvidar que también las desplaza, 2) *La Desigualdad* que hace referencia a las distinciones contenidas en la cultura y materializadas en el establecimiento de clases sociales, como la burguesía, las clases medias y populares, que a su vez determina ciertas formas de consumo y finalmente está el concepto de 3) *Desconectados* que hace mención al grupo de individuos que ven rotos sus vínculos con la sociedad al quedarse sin empleo, no contar con vivienda, estar en situación de marginalización como los migrantes o indocumentados, pero también hace referencia a las personas que trabajan en empleos informales sin un mínimo de garantías sociales, lo que se pretende con la interculturalidad en América Latina es asumir todas esas problemáticas como una forma de repensar el futuro a partir de la transformación.

De acuerdo a lo anterior, podemos ver que realmente la idea de una cultura homogénea no es del todo correcta, las clases subalternizadas en su quehacer político son conscientes de las diferencias tan marcadas con la otra parte de la sociedad que insiste en la eliminación de esas distinciones, como una estrategia para ocultar su capacidad de poder que incide en la configuración de cultura y a su vez de las dinámicas que se reproducen en ella como la dominación, la exclusión y la jerarquización. Para Walsh (2007a) la interculturalidad en América Latina tiene una

significación geopolítica y de resistencia en tanto proyecto social, cultural, político y epistemológico, que busca hacer frente a la colonización, por otra parte, este proyecto aspira superar la interpretación de interculturalidad como la simple interacción entre culturas, tal y como lo entienden en Canadá, Estados Unidos o Europa, convirtiéndose en insumo para la construcción de un conocimiento “otro”, una práctica política “otra”, un poder social y estatal “otro” en la configuración de una nueva sociedad “otra”.

Según lo expuesto por Catherine Walsh, la interculturalidad es un proyecto político que no solo se piensa las prácticas sociales inmersas en la cultura, sino también busca transformar la academia, ya que al interesarse en lo epistémico pretende la generación de un conocimiento “otro” que responda a esa necesidad de cambio, la interculturalidad en América Latina ha sido desarrollada de forma más predominante en el Ecuador gracias a las comunidades indígenas, que han visto en ella un principio de su quehacer político. Según Walsh (2007a):

Representa, en cambio, una configuración conceptual, una ruptura epistémica que tiene como base el pasado y el presente, vividos como realidades de dominación, explotación y marginalización, que son simultáneamente constitutivas, como consecuencias de lo que Mignolo ha llamado modernidad/colonialidad. Una configuración conceptual que, al mismo tiempo construye una respuesta social, política, ética y epistémica para esas realidades que ocurrieron y ocurren, lo hace desde un lugar de enunciación indígena. (p 50)

Como bien lo explica la anterior autora en su texto, hablar de interculturalidad exige referirse a la cultura, pues es a partir de las problemáticas que suceden en ella, que se origina la interculturalidad. Por otro lado, es importante reconocer que, bajo estas lógicas, la interculturalidad asume una posición que va mucho más allá del mero discurso, pues las clases subalternas históricamente dominadas conocen bien los paradigmas hegemónicos y, entienden cuáles son los puntos principales que se deben alterar, es decir, que esa parte de la sociedad que ha sido excluida no actúa por simple capricho, sino que ha desarrollado un pensamiento crítico capaz de articular diferentes realidades y racionalidades para transformar la sociedad como una civilización alterna y a su vez constitutiva.

La interculturalidad entendido como un proyecto político se interesa por distintos aspectos de la vida social tal y como podría ser la económica, la construcción de conocimientos, la educación y la configuración de políticas públicas, situación que permite comprender porque el concepto de interculturalidad es analizado desde diferentes enfoques y campos de acción. Para Mella (2021) en América Latina durante la primera mitad del siglo XXI ha prosperado cierta preocupación por comprender la diversidad cultural de la región, al mismo tiempo que se ha intentado estructurar marcos jurídicos que reconozcan esa pluralidad, haciendo frente a la discriminación, el racismo y toda forma de exclusión proveniente de las relaciones históricas del colonialismo, en este proyecto se pretende formar sujetos conscientes de sus particularidades para la construcción de justicia, igualdad y diversidad.

La interculturalidad como proyecto social ha generado distintas posiciones entre los académicos, por un lado, encontramos lugares de enunciación marcados como los del antropólogo Eduardo Restrepo o la profesora Catherine Walsh, quien indiscutiblemente se ha convertido en un referente importante sobre este concepto debido a sus aportes académicos y trabajo de base con comunidades indígenas en el Ecuador. De igual forma, así como se ha intentado definir el concepto de cultura que ha suscitado diversas posturas, la interculturalidad se ha vuelto un concepto de disputa y contención no solo por el Estado como institución que persiste en colar discursos multiculturales como si fueran interculturales, sino también entre los intelectuales existe una serie de desencuentros.

El sociólogo y profesor colombiano Axel Rojas (2011) tiene una visión muy diferente de lo que es la interculturalidad, en su artículo consultado, él analiza la problemática de la interculturalidad en relación con la educación indígena y la etnoeducación en nuestro país, como supuestos programas que surgen como alternativas en el proceso de transformar las relaciones históricas de subordinación entre culturas. Rojas (2011) plantea que, al interior de la cultura, existen distintas tensiones por el poder que no solo implican al Estado y su capacidad de gobernar sobre los “otros”, sino también a quienes, desde su lugar de enunciación como maestros, activistas, intelectuales, intervienen sobre aspectos sociales puntuales sobre el deber ser de las cosas. Es interesante ver como este sociólogo no sólo se opone a la interculturalidad como un proyecto

político, sino, además se aleja de la forma de pensamiento de Walsh, pues evidencia que a los intelectuales en general también les interesa la gobernabilidad, entendida no sólo como un ejercicio de poder que proviene exclusivamente del Estado, sino de entidades, organizaciones, y personas a las que se les reconoce un grado de autoridad para intervenir en las conductas humanas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el profesor Axel, evidencia otro tipo de tensión que ya no es únicamente el de las élites y las clases subordinadas, sino también las disputas entre quienes desde su lugar de poder legitimado a partir de su trayectoria académica pueden intervenir en las conductas humanas, sin importar sus buenas intenciones. Para Rojas (2011) la educación indígena y la etnoeducación como programas interculturales resultan una contradicción, pues a partir de estos se determina a quienes son considerados como los “otros”, además, de sus circunstancias y su relación con la cultura. En un principio los procesos educativos de las comunidades indígenas y negras en Colombia no estuvieron enfocados en la preservación de su cultura y tradiciones, todo lo contrario, se intentaron borrar y eliminar sus costumbres y cultura a través de la educación, asumir la educación indígena y la etnoeducación como programas que hacen parte del proyecto político intercultural es desconocer trabajos de bases propios de las comunidades indígenas que se asemejan a los desarrollados por el profesor Paulo Freire en cuanto a la educación popular, o por lo menos a los desarrollados desde las mismas comunidades.

De acuerdo a lo expuesto por el autor, la educación indígena y la etnoeducación son términos de reciente aparición, que a través de un supuesto ejercicio político intercultural busca reivindicar una parte de la sociedad colombiana que históricamente ha sido excluida, sin embargo, el profesor Axel Rojas menciona que los procesos educativos al interior de las comunidades indígenas y negras han existido desde hace mucho tiempo, y estos programas son productos de organizaciones y personas que mediante un poder legítimo de gobernabilidad en la cultura, se piensan esas estrategias como una forma de moldear la conducta humana. Bajo esas lógicas y concordancia con Rojas la interculturalidad dejaría de ser un proyecto “político” para ser un ejercicio configurado desde el poder, proveniente del Estado o de intelectuales.

A partir de lo anterior se afirma que en los diferentes autores consultados sobre interculturalidad, existe variedad de posturas, algunos lo asumen como un proyecto político que

tiene origen en las comunidades indígenas, otros consideran que se trata de la simple interacción entre culturas en medio de un mundo globalizado, sin dar mayor cuenta de las relaciones de poder inmersas en la cultura, y otros manifiestan que se trata de un proyecto construido desde arriba para las poblaciones más vulnerables. “Aunque la interculturalidad aparece como una nueva forma de relacionarse, como un discurso político de resistencia y reivindicación cultural de algunos grupos poblacionales, es importante mencionar que sus usos políticos o sociales no son homogéneos” (Castillo y Guido, 2015, pp. 19-20). Esto indica que el término ha sido analizado desde múltiples enfoques, como por ejemplo lo concerniente a lo educativo.

Como hemos visto, la interculturalidad es un concepto que no se ha terminado de consolidar del todo y en ese sentido analizaremos cómo se entiende la interculturalidad en la escuela, que es el espacio de práctica y de investigación de este trabajo. Según Castillo y Guido (2015) en el ámbito educativo han aparecido cuatro modelos que intentan explicar cómo se asume la interculturalidad: 1) *Modelo Asimilacionista*, en este no se tienen en cuenta las diferencias culturales al momento de la enseñanza, es decir, si un estudiante proviene de otra cultura será objeto de culturización y deberá abandonar sus costumbres para adaptarse a una nueva, 2) *Modelo Integracionista*, tiene como propósito democratizar y garantizar el desarrollo de los Estados, generando actitudes de respeto y tolerancia entre los estudiantes, favoreciendo una supuesta participación igualitaria entre las diversas culturas, sin embargo, la cultura dominante no trabaja por transformar las condiciones sociales de las culturas denominadas como minoritarias, 3) *Modelo Multiculturalista*, en este se supera la visión de una escuela totalizante y homogeneizante que disciplina desde la cultura, se intenta educar en el respeto y la tolerancia, promoviendo la inclusión del “otro” no sólo en el discurso, sino también en los currículos escolares, estableciendo contenidos antirracistas, antisexistas y finalmente 4) *Modelo Interculturalista*, este modelo surge en América Latina desde las comunidades indígenas, con el objetivo de desenfocar el trabajo educativo solo del aspecto lingüístico y ampliarlo a otros elementos culturales.

La escuela como institución social no ha estado alejada de los debates en torno a la interculturalidad, al contrario, los ha asimilado desde distintos enfoques y posturas, en unos denota las relaciones de poder inmersos en la cultura y en otros casos posee ciertos discursos homogeneizantes, al igual que los Estados que van de la mano a la agenda de la globalización, que

si bien reconocen que existen diferencias entre las culturas las intentan borrar al mismo tiempo que no se procura en transformar sus condiciones sociales. Según Arroyo (2016) y siguiendo los mismos postulados de Walsh (2007a) y Walsh (2002), la interculturalidad surge como una alternativa al multiculturalismo, buscando reivindicar metodologías y epistemologías propias, es decir, latinoamericanas, al mismo tiempo que se aleja de ese pensamiento ligado al neoliberalismo, en ese orden de ideas, la escuela se convierte en un territorio de disputa, pues en él, las comunidades indígenas y afrodescendientes de Colombia pueden generar espacios etnoeducativos y de interculturalidad en tanto se reconoce su sabiduría, además, de cuestionar las maneras en que han sido excluidos de la sociedad a partir de negaciones que han encontrado sustento en la colonialidad del ser, saber y del poder.

La interculturalidad asumida como un proyecto en constante creación y re creación, en la formulación de una alternativa “otra” ante las injusticias y desigualdades provocadas por el actual sistema económico dominante, también es pensada como una posibilidad que permite transitar la escuela de otra forma, es decir, implementar un tipo de educación enlazada con experiencias pedagógicas “otras”, promoviendo la intervención a los currículos, diseños pedagógicos y prácticas educativas para la emancipación. Según Arroyo (2016) la educación con un enfoque intercultural, entendido como un proyecto político, podría conducir la escuela hacia nuevos caminos pedagógicos que cuestionen el sentido de la educación y los privilegios instalados en ciertas clases sociales dominantes, además, de superar aquellos discursos epistemológicos “desde arriba” y totalmente descontextualizados que son instrumentos de opresión y dominación.

La escuela al ser un espejo que refleja lo que sucede en la sociedad, no puede escapar a los debates en torno a las disputas por el poder inmersos en la cultura, como bien lo mencionó Arroyo (2016) la escuela se ha convertido en un territorio de disputa, pues en esta institución no solo circulan procesos de enseñanza y conocimientos, sino también se ha configurado como un mecanismo de regulación, en el que existe un orden y jerarquización que valida y subordina ciertas prácticas. Para Rojas y Castillo (2007) la interculturalidad como un proyecto político inmerso en el ámbito educativo implica repensarnos el poder desde todas las fuentes, es decir, que si bien es cierto los Estados tienen la capacidad de gobernar sobre los demás, también existe un grupo de personas que tiene la facultad de establecer cierto tipo de orden social, proponiendo estrategias

como la “educación propia” haciendo parecer que las distintas comunidades ya sean indígenas o afrodescendientes no contarán con la potestad suficiente para ser ellas mismas quienes definan sus propias rutas de acción, por otra parte, aquellos que ejercen cierto poder, olvidan que son muy pocas las comunidades en el mundo globalizado que coexisten en total aislamiento, y bajo esas condiciones la interculturalidad educativa se debe desarrollar en lo multicultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, la interculturalidad para el profesor Axel Rojas (2011) pareciera en cierto aspecto más el resultado de un grupo de intelectuales que teorizan sobre las comunidades y no con las comunidades, ejerciendo cierto tipo de poder, aparte hace un llamado a ser más conscientes de que no podemos olvidar que todos estamos inmersos en un mundo globalizado y que las comunidades no se encuentran desconectadas del mundo. Rojas y Castillo (2007) consideran que el verdadero proyecto intercultural educativo tiene raíz en tanto reconozcamos en los grupos sociales minoritarios históricamente excluidos, su capacidad de reproducir su propio saber, de lo contrario sería configurar nuevos aparatos de colonialidad.

Como vimos a lo largo de este apartado sobre interculturalidad, existen distintos significados y posturas, para algunos se trata de la simple interacción entre culturas, para otros consiste en un proyecto político en tanto busca reivindicar otra parte de la sociedad históricamente excluida, desplazada y empobrecida. Por otra parte, la interculturalidad y en función de esta investigación consiste en reconocer en los estudiantes sanbernardininos y en las mujeres que han desarrollado el concepto de ecofeminismo, (tema que ampliaré más adelante) una serie de conocimientos importantes para hacer cambios a la forma en que se viene construyendo y ejecutando el Proyecto Ambiental Escolar, es decir, no se pretende evidenciar la interacción entre culturas, que en este caso se traducen en el contacto entre estudiantes y profesores campesinos y yo un maestro ciudadano, sino se trata de reconocer en ellos y en las mujeres ecofeministas sujetos productores de un conocimiento “otro”.

1.1.3 Territorio

Para el desarrollo de esta investigación, se decidió incluir el concepto de territorio como una categoría de análisis, la cual surge en un primer momento de la línea a la que se adscribe este

trabajo y, por otro lado, aparece con el objetivo de comprender cómo se articulan las relaciones de poder en el espacio, pues la expresión del poder y las interacciones humanas ocurren en un escenario concreto, es decir, no acontecen de forma etérea o suspendidas en el aire. Con la intención de saber que se ha hecho y escrito al respecto, se consultó un artículo de los profesores Gustavo Montañez y Ovidio Delgado, en donde ellos discuten de manera teórica los conceptos de espacio, región y territorio como elementos claves en la construcción de un proyecto nacional democrático. Según Montañez y Delgado (1998) los conceptos analizados no constituyen una definición absoluta, como tampoco están desprovistos de contenido, por el contrario, territorio y región son dos manifestaciones del poder materializadas en el espacio que pueden conllevar a distintas formas de cooperación entre los sujetos o de conflicto.

En este primer acercamiento al concepto de territorio, los autores nos brindan ciertas luces en tanto consideran que las dinámicas humanas y de interacción ocurren en un espacio concreto que a su vez puede generar algún tipo de enfrentamiento, lo anterior nos indica que el territorio como categoría de análisis no es neutral e inactiva, sino es cambiante y dinámica. Para Montañez y Delgado (1998) hablar de territorio, implica remitirnos al concepto de espacio geográfico, entendido como el conjunto indisociable de *objetos y sistemas de acciones*, que son los responsables de producir un nuevo espacio de mayor complejidad. Ese espacio al cual los profesores hacen referencia se trata del territorio y, es donde toda relación social transcurre, teniendo en cuenta lo anterior y lo mencionado por los autores, el territorio es una construcción social e histórica, pues no es algo dado por la misma naturaleza, sino construido por nuestra propia especie.

En su artículo, los profesores mencionados consideran que, para la construcción de un proyecto nacional utópico colombiano, se deben tener en cuenta una serie de consideraciones en cuanto a las distintas definiciones que existen sobre territorio. Montañez y Delgado (1998) afirman que en el territorio se dan todas las relaciones sociales como un ejercicio de territorialización o apropiación por parte de los sujetos de un nuevo espacio configurado, esto quiere decir que el Estado como figura de gobernabilidad no es el único que realiza tal acción, como normalmente se entiende, sino también los individuos, grupos, organizaciones y empresas locales, nacionales o multinacionales ejercen procesos de territorialización. Un elemento a destacar sobre el

acercamiento que nos hacen los autores sobre el territorio son las acciones que ejecutan los sujetos para apropiarse de ese espacio socialmente construido, sin esa detentación el territorio no sería posible.

Los procesos de apropiación de ese nuevo espacio configurado a partir de los objetos y los sistemas de acciones, pueden generar distintas dinámicas en el territorio, como por ejemplo la conflictividad y la construcción de identidades que responden a lealtades que los sujetos establecen con el espacio. Montañez y Delgado (1998) aseguran que la territorialidad hace referencia al grado de control que ejercen las personas, grupos, organizaciones, Estados y empresas sobre una porción de espacio geográfico a través de expresiones materiales o simbólicas que garanticen su control, por otra parte, esa apropiación determina el territorio en términos jurídicos, de hecho y afectivos. Lo anterior nos permite intuir que existen distintos tipos de territorios, de acuerdo al grupo de individuos que se apropien del espacio, configurándolo según sus intereses.

En ese mismo orden de ideas, el profesor y antropólogo guatemalteco Mario Sosa Velásquez también comparte una visión similar a la de los profesores Gustavo Montañez y Ovidio Delgado en cuanto al territorio, según Sosa (2012) plantea que el territorio es el resultado producido por una representación, construcción y apropiación que hacen los sujetos sobre un espacio determinado, sin embargo, ese espacio no es permanente y fijo en el tiempo, pues este tiende a cambiar en la misma medida en que los sujetos lo hacen, es decir, que existe una relación dialógica entre los individuos y el espacio que producen.

En términos generales la configuración de un nuevo espacio de mayor complejidad no solo implica las acciones de apropiación que realizan los sujetos sobre este, sino también las transformaciones que hacen en él, que a su vez condicionan sus relaciones con la naturaleza. El territorio antes de ser una construcción social primero fue un espacio natural que estuvo integrado por diferentes elementos medioambientales como los ecosistemas, una vez instrumentalizados adquieren sentidos y significados para los grupos humanos como por ejemplo un recurso económico. Según Sosa (2012):

En ese sentido, el ambiente es ese complejo diverso con sucesivas transformaciones espaciales, naturales y artificiales; es naturaleza transformada por el ser humano, con lo cual ésta adquiere un carácter producto de la apropiación y transformación histórica, desde una valorización y prácticas pasadas y presentes y sus sinergias convertidas en tendencias. (p. 8)

El territorio no solo debería ser comprendido como la expresión espacial del poder, sino también como aquellas transformaciones que la especie humana provoca sobre la naturaleza en la configuración de su mundo social, es decir que el hombre se convierte en el productor de su propio espacio. Continuando con el proceso de rastreo sobre esta categoría de análisis, encontramos un artículo que posee una visión muy especial sobre el territorio, este documento tuvo su origen en una investigación que se interesó en comprender cómo el Consejo Comunitario del Territorio Ancestral del río Yurumanguí en el municipio de Buenaventura a través de una serie de luchas y resistencias logró la adquisición de los títulos colectivos sobre un territorio ancestral, perteneciente a las comunidades afrodescendientes. Escobar (2014) plantea que el territorio consiste en un espacio colectivo, compuesto por todo el lugar suficiente para que mujeres, hombres y jóvenes produzcan sus propias vidas, además, de ser el espacio en donde se expresa la supervivencia étnica, histórica y cultural.

Como bien lo mencionan los profesores Montañez y Delgado (1998) en su artículo, el territorio es el resultado de la interacción entre los objetos y los sistemas de acciones, sin embargo, Escobar (2014) afirma que el territorio va mucho más allá de esa simple base material y de instrumentalización del espacio en la creación de una comunidad humana, pues se debe tener en cuenta que no siempre existe una lógica de uso sobre la naturaleza, pues hay comunidades que logran establecer un tipo de relación afectiva con los no humanos, desligándose de la noción de representatividad típica de la modernidad, en donde prevalece un tipo de pensamiento racional occidental que se desvincula de la naturaleza. Teniendo en cuenta lo mencionado por Escobar, los sujetos tenemos distintas formas de apropiarnos del espacio en la configuración del territorio y esto a su vez podría desembocar en conflictos con quienes no comparten nuestra misma visión del mundo, existen diversos territorios y cada uno es producto de una serie de intereses, que para el

caso de la comunidad aledaña al río Yurumanguí en Buenaventura significó casi su exterminio en medio del marco del conflicto armado en nuestro país.

Según Escobar (2014) para el año 2000 la mayoría de los territorios afrodescendientes del pacífico colombiano se convirtieron en geografías del terror, pues la presencia de grupos militares, paramilitares y de guerrillas causó olas de violencia en contra de las comunidades y del mismo territorio, siendo este último un lugar ideal para el cultivo de la palma africana, el banano y la expansión de la ganadería a gran escala, rompiendo directamente las relaciones afectivas que las comunidades habían establecido con la naturaleza. Como hemos visto, el territorio es la materialización del poder en el espacio, y esos grupos armados a través de la violencia consiguieron modificar ese lugar de acuerdo a sus intereses económicos, en este orden de ideas podemos decir que el territorio tiene múltiples escalas, en tanto no hay un territorio único y universal.

Continuando con la idea de que el territorio posee múltiples escalas se consultó el artículo del profesor, geógrafo e investigador mexicano Guillermo Castillo Ramírez, quien nos hace un acercamiento al tema desde la visión de Mançano. Según Castillo (2021) plantea que durante las últimas décadas el concepto de territorio ha tomado gran relevancia en las Ciencias Sociales a pesar de haber sido implementado por primera vez hace más de un siglo, este concepto se ha desarrollado principalmente en Europa, Norteamérica y recientemente en América Latina con el objetivo de dar cuenta de distintas dinámicas territoriales como lo concerniente a lo socioeconómico, político y cultural, por otra parte, el territorio como concepto ha sido en nuestra región desarrollado principalmente en Brasil bajo la influencia de pensadores como Marcelo Lopes de Souza, Carlos Walter Porto Gonçalves y Bernardo Mançano Fernandes, siempre con un carácter político y multidimensional, pues se considera que el territorio solo se remite al espacio de gobernanza desde órganos como los Estados Nacionales, siendo esta una visión demasiado reduccionista.

En los procesos de apropiación del espacio para la construcción del territorio no solo intervienen los Estados, sino también una serie de individuos que guiados por unos intereses propios materializan su poder y control sobre el espacio. Para Castillo (2021) hablar del territorio,

implica entender que este tuvo su origen en el espacio geográfico, el cual sufrió una fragmentación a partir de procesos de territorialización llevados a cabo en él, para comprender el poder implícito en los ejercicios de apropiación el autor se remite a los cuatro núcleos identificados por Mançano: 1) *Soberanía*, hace referencia a las relaciones de poder entre diversos agentes sociales e instituciones involucradas, en donde configuran un determinado territorio el cual es objeto de toma de autonomía y control, como por ejemplo un gobierno que ejerce su poder sobre un territorio concreto, 2) *Totalidad*, es un rasgo distintivo de todo territorio, en donde los sujetos y las instituciones sociales bajo un marco de totalidad y de plena autonomía, controlan dicho territorio, haciendo que se diferencie de otros, 3) *Multidimensionalidad*, hace referencia a las diferentes dinámicas constitutivas que pudieron dar origen a un determinado territorio, como las dinámicas económicas, políticas, culturales o ambientales, en otras palabras, indica los intereses que guiaron la territorialización y, 4) *Multiescalaridad*, nos habla de la relación entre distintos territorios que se encuentran inmersos en uno más grande.

En cualquiera de los casos identificados en los núcleos propuestos por Bernardo Mançano Fernandes y referenciados en el artículo del profesor Guillermo Castillo (2021) se denotan las expresiones del poder concretizadas en el espacio geográfico, las cuales pueden generar identidades, arraigos o choques entre territorios. Para Ceroni (2022) el pensamiento desarrollado por Mançano tiene sus orígenes en los aportes del materialismo histórico, desplegado principalmente en la década de los sesenta y los ochenta en Europa, como una respuesta a la geografía de tipo regionalista que utilizaba el término de territorio con fines descriptivos, por otra parte, los geógrafos que se adscriben a esta corriente de pensamiento, especialmente los brasileños, consideran el territorio como la base material para la construcción de la realidad social, compuesta tanto por la naturaleza como por lo artificial en medio de un marco de totalidad.

Otro de los geógrafos brasileños reconocidos y que ha estudiado el concepto de territorio ha sido el profesor Rogério Haesbaert, quien se asume dentro de la misma corriente de pensamiento de Mançano. Según Haesbaert (2013) plantea que el territorio es donde están contenidas las relaciones sociales, sin embargo, no podemos olvidar que antes de ser un espacio configurado, fue naturaleza no dominada por el hombre, desde esta visión, se intenta dar mayor visibilidad al espacio geográfico, como la primera forma del territorio que posee una base material natural, la

cual va cambiando de acuerdo a las lógicas humanas y las expresiones del poder. Teniendo en cuenta lo mencionado por Haesbaert en la construcción del territorio y lo planteado por Castillo (2021) en la expresión del poder identificado en los cuatro núcleos propuestos por Mançano, se denota un elemento clave que es el poder, dando la impresión que sin este principio el territorio no podría existir. Según Haesbaert (2013):

Yo no soy politólogo, pero me atrevo hablar un poco del concepto de poder, porque no se puede definir el territorio sin hablar del poder y sin precisar a qué tipo de poder nos estamos refiriendo. Dependiendo del concepto de poder que se maneja, también cambiará el concepto de territorio. Por ejemplo, si adoptamos la versión más tradicional referida al poder del Estado o al poder de la clase hegemónica, el territorio es un macroterritorio básicamente vinculado a las grandes estructuras político-económicas dominantes. Pero si se piensa que el poder también se manifiesta como movimiento de resistencia que está involucrado en todo tipo de relación social, tendremos microterritorios y habrá muchas otras formas de reconstruir el poder y el territorio a partir de esta concepción. (p. 25)

La anterior afirmación resulta interesante por tres elementos a destacar, primero, el territorio es posible en tanto haya un ejercicio de poder que transforme el espacio geográfico en uno de mayor complejidad, segundo, el poder no es algo único e igual en todo el mundo social y tercero, bajo esa lógica los territorios van a ser diferentes entre sí, confirmando la idea de Mançano en cuanto a que el territorio es multidimensional porque es producto de distintos intereses, además, de poseer una dimensión de multiescalaridad, dicho de otro modo, territorios anclados a otros más grandes y donde hay interacción. En este mismo orden de ideas sobre el espacio geográfico, Sack (1983) plantea que todo lugar en algún momento determinado puede ser usado como territorio, es decir, al crear un territorio estamos creando un tipo de lugar, sin embargo, hay una gran diferencia entre ambos, el territorio demanda un esfuerzo constante en su establecimiento y mantenimiento que solo se consigue a través de la territorialidad, entendida como el intento de individuos y grupos por afectar, influir, excluir y controlar personas, fenómenos y relaciones en el espacio.

De acuerdo a lo mencionado por el geógrafo estadounidense Robert Sack el territorio sirve para contener toda expresión social, sin embargo, también es un instrumento para excluir, según Haesbaert (2013) así como existe un ejercicio de apropiación sobre el territorio, también se podría presentar la pérdida y control sobre el mismo, denominado como desterritorialización, fenómeno típico de nuestro mundo contemporáneo, en donde la globalización del neoliberalismo ha borrado las diferencias entre territorios, afectando principalmente a los subalternizados, sin que esto signifique que queden sin un lugar en el mundo en un sentido literal, pues desde su lugar de resistencia pueden recrear un nuevo territorio distinto, manifestando otra forma de poder.

Como esta investigación y trabajo de grado se desarrolla en la escuela como escenario de práctica y de estudio, es necesario comprender cómo esa institución mediante operaciones de poder se configura como un territorio y para eso es fundamental retomar las ideas y discusiones llevadas a cabo por los distintos autores consultados. Robert Sack en su artículo indica que todo lugar se puede convertir en un territorio en un determinado momento, el geógrafo Rogério Haesbaert, considera que el territorio es posible en tanto haya una territorialización, y los profesores Gustavo Montañez y Ovidio Delgado, afirman que el Estado no es el único con la capacidad de transformar el espacio, sino también los individuos, organizaciones, grupos y empresas. Teniendo en cuenta lo anterior, encontramos que la escuela es el “caldo de cultivo” perfecto para la configuración de un nuevo territorio, el cual se caracteriza por poseer dinámicas muy distintivas.

Debemos recordar que el territorio no es solamente una construcción material, sino también simbólica y social, bajo esta perspectiva Ospina et al. (2021) plantean en su investigación que la escuela es un territorio en tanto se producen en ella tres procesos fundamentales, 1) contiene las prácticas generadas por los sujetos que habitan en ella, como por ejemplo sus memorias, intereses y expectativas, 2) en la escuela se producen ciertas prácticas que la distinguen de otros escenarios y 3) la escuela al ser un territorio distinto a otro, puede generar relaciones de tensión, pues los sujetos que lo configuran como los maestros y maestras en su quehacer pedagógico pueden alterar prácticas que impactan dentro o fuera de ella, lo anterior no significa que los profesores sean los únicos reproductores de la escuela-territorio, sino es un ejemplo de cómo ellos desde su labor ejercen cierto tipo de control.

La escuela como territorio está condicionado según los intereses de los sujetos que la habitan, en este caso, ese espacio, se caracteriza por su enfoque educativo, en donde los procesos de enseñanza y aprendizaje le dan un valor distintivo, de igual forma cada individuo posee maneras particulares de habitarla, por ejemplo, para un profesor podría significar su lugar de trabajo, mientras que para un estudiante es su lugar de juego y aprendizaje, en donde cada uno desde su subjetividad expresa de forma espacial su poder y control sobre ese territorio. Para Ospina et al. (2021) la escuela entendida como un territorio, implica superar la visión en ella de simple infraestructura que transmite conocimientos, considerándola como un espacio complejo en donde se dan dinámicas de enseñanza-aprendizaje, reflexión política y compromiso social, como formas de territorialización.

Como vimos a lo largo de este apartado, el concepto de territorio es mucho más complejo de lo que aparenta, involucra reconocer en él ejercicios de poder en la transformación del espacio natural, por otra parte, consiste en identificar cuáles son los sujetos que propician tales transformaciones y descubrir cuales son las relaciones que los individuos establecen con ese espacio, más allá de la instrumentalización y dominación de la naturaleza, la escuela al ser un territorio involucra considerar los ejercicios de apropiación de dicho espacio por parte de los sujetos que lo habitan, es así como desde una propuesta curricular y desde el fortalecimiento del PRAE los estudiantes y maestros configuran ese territorio, en beneficio del cuidado de la naturaleza.

1.1.4 Cuerpo-Territorio

De acuerdo a lo anterior, hablar de territorio implica reconocer los procesos de territorialización o apropiación del espacio geográfico con la intención de proyectar en el nuestro poder ya sea de forma material o simbólica. El establecimiento de relaciones de poder no solo impacta en los espacios geográficos modificados por la especie humana sino también en las alteraciones provocadas a los distintos ecosistemas, posibilitando el surgimiento de problemáticas ambientales más adelante, para nadie es un secreto que el actual sistema económico neoliberal y globalizado es el causante principal de muchas de las crisis que nos afligen hoy en día, como por ejemplo el aumento de la pobreza, crecimiento de la brecha entre clases, desaparición de especies

animales, destrucción de territorios para la explotación de minerales y trastornos climáticos, entre otros. Por otra parte, todos esos problemas mencionados también perjudican nuestros cuerpos, los cuales no solamente son el medio por el cual percibimos y experimentamos el mundo, sino, además se convierten en instrumentos de lucha y resistencia.

Referirnos al concepto cuerpo-territorio, supone superar la imagen que tenemos sobre nuestros cuerpos como masas físicas o el simple conjunto de órganos que componen nuestra humanidad, es decir, demanda la capacidad de superar la idea del cuerpo en términos biológicos, para comprenderlo como un territorio, en este caso, el primer territorio que habitamos. En Agua y Vida: Mujeres, Derechos y Ambiente (2017) hablar del cuerpo-territorio, exige examinar como se ha construido lo que se denomina como territorio, por un lado, se afirma que el territorio es donde construimos nuestras relaciones tanto individuales como colectivas, posee ciertas características como, por ejemplo: *a) concreto*, porque es material y visible, *b) geográfico*, porque se puede localizar rápidamente, además, de tener paisajes, fauna y flora propios, *c) histórico*, porque tiene una ancestralidad o inicio en el tiempo, pero sobre todo el territorio es donde se han legitimado casi de manera homogénea y sistemática ciertas formas de vivir, pensar, ser y estar.

De acuerdo a la organización ecofeminista chiapaneca mencionada, en la configuración del territorio la especie humana ha tenido la capacidad de representarlo y significarlo según sus intereses, al mismo tiempo ha validado ciertas prácticas e invalidado otras expresadas en el espacio, provocando desigualdades entre los sujetos, especialmente hacia las mujeres y la naturaleza. Según Agua y Vida: Mujeres, Derechos y Ambiente (2017) en el actual mundo “moderno” la configuración del territorio está sustentada en una serie de dicotomías que garantizan el sometimiento de las mujeres y la naturaleza por parte del capitalismo patriarcal, como por ejemplo las dualidades entre: humano/*animal*, cultura/*naturaleza*, mente/*cuerpo*, razón/*emoción*, espíritu/*carne*, hombre/*mujer*, civilizado/*salvaje* e individuo/*comunidad*, por otra parte, bajo la lógica capitalista, el territorio se entiende como un espacio inerte, en donde elementos naturales como la tierra, las plantas, el agua o semillas, son considerados como recursos de beneficios individuales y de lucro, ya que hacen parte de las dinámicas económicas globales.

Teniendo en cuenta lo expuesto por la organización, un mundo marcado por la destrucción de la naturaleza y la sumisión de las mujeres, requiere de luchas y resistencias que solo son posibles a través del cuerpo. Según Agua y Vida: Mujeres, Derechos y Ambiente (2017) el término de cuerpo-territorio, surge de la geografía feminista, la cual ve en él una entidad espacial de complejas relaciones que no pueden ser separadas del entorno social, cultural e histórico, es decir, el cuerpo deja de ser ese aglomerado de órganos y sistemas biológicos, para convertirse en el medio que nos permite existir y habitar el mundo, en donde la única “frontera” que nos separa del territorio físico es nuestra piel. Bajo esta perspectiva es interesante cómo se retorna al cuerpo en medio de un sistema capitalista que nos ha prohibido habitarlo, ha implantado en cada uno de nosotros ciertas formas de comportarnos y de ser y de pensar, nos han sexualizado, racializado, culturizado, es decir, nuestro cuerpo es una construcción antagónica de nosotros mismos y configurado por otros, quienes nos determinan, pero en esa misma medida el cuerpo es nuestro lugar de resistencia y de lucha por el territorio.

En esa misma línea argumentativa, Haesbaert (2020) plantea que si bien el término de cuerpo-territorio surge dentro de la geografía feminista, este tuvo su origen principalmente en los movimientos indígenas de América Latina, quienes cuestionaron el neoliberalismo en medio de un lenguaje emancipatorio que reclama el derecho al buen vivir, el derecho de la naturaleza, la autonomía y el Estado plurinacional, es decir, encuentran en esos discursos sustento para afirmar que el cuerpo hace parte de la naturaleza y no se puede desprender de ella, lo que le pasa al territorio también le pasa al cuerpo, concebido como una relación dialógica. Comprender la anterior idea desde el pensamiento colonialista y moderno no tendría bastante sentido, pues desde este paradigma se ha determinado que hombre y naturaleza son totalmente distintos y lo único que los une es el uso que hace de ella la especie humana.

En las Ciencias Sociales y la geografía “tradicional” la cuestión del cuerpo-territorio es de reciente aparición, pues en un primer momento estas disciplinas estaban en total desinterés por atender este nuevo objeto de estudio, y fue gracias a la geografía feminista que la duda por la corporeidad toma centralidad en la academia a partir de 1990 con un enfoque post-estructuralista en los trabajos desarrollados por los británicos Gillian Rose, Steve Pile, Linda McDowell y Gill Valentine. Para el caso latinoamericano el estudio del cuerpo en la geografía fue desarrollado por

Alicia Lindón y Joseli Silva, manifestando que el cuerpo no podía seguir siendo analizado de manera neutral y hegemónica, pues posee características que lo determinan como el sexo, la raza, el género y su clase social, todo esto visto desde el pensamiento decolonial. Según Haesbaert (2020) el pensamiento decolonial tuvo un papel fundamental, pues a partir de esta otra mirada se intenta reconocer como la herencia colonial impregnó y configuró las relaciones de poder en América Latina, como por ejemplo la relación entre hombres y mujeres, en donde las mujeres son subordinadas en todas sus dimensiones, pero también se intenta reivindicar otras formas de vida y las luchas producidas por la defensa de los territorios, en el que el cuerpo deja de ser entendido como el conjunto de órganos y se convierte en un territorio de resistencia, que se revela ante las lógicas extractivistas que también son un legado del colonialismo.

El colonialismo ha estructurado gran parte de las dinámicas que hoy en día se siguen practicando en América Latina y que difícilmente se lograrán superar, pues el arraigo de estas es demasiado fuerte y ha alcanzado interiorizarse en distintas esferas de las sociedades, incluyendo las indígenas, en donde la dominación del territorio físico comenzó primero con el sometimiento del cuerpo-territorio por parte de los invasores, sexualizándoles y racializándoles y que hasta hoy en día se sigue manteniendo de la mano del capitalismo patriarcal. Para Dorronsoro (2013) el colonialismo determinó el espacio y el tiempo, pues con la llegada de los conquistadores las concepciones sobre el espacio fueron transformadas invalidando las relaciones que los pueblos originarios habían establecido con su entorno y el tiempo fue segmentado en pasado, presente y futuro, es decir, configuraron un territorio para contener la monoculturalidad de acuerdo a los intereses de los invasores.

Para entender el término de cuerpo-territorio, es necesario comprender de donde surge y por qué, de acuerdo a los dos autores mencionados, este concepto aparece como una respuesta al legado colonialista que determinó el territorio y sus elementos naturales como recursos económicos y subordinó el cuerpo de las mujeres, especialmente el de las indígenas de América Latina, por otra parte, el término es desarrollado por la geografía feminista, pero este tuvo su origen en el seno de las comunidades indígenas que cuestionan la herencia colonialista y el actual sistema económico hegemónico. Según Dorronsoro (2013) el cuerpo-territorio resulta de la propia cosmovisión de las comunidades indígenas y su relación con la naturaleza, además, también se da

dentro del feminismo comunitario como una propuesta política y epistemológica que se preocupa por la mujer indígena, separándose de esos otros feminismos que poco o nada visibilizan la situación de desigualdad de las mujeres del sur global y en el peor de los casos se otorgan así mismas cierta representación por todas las mujeres.

En relación con lo anterior, debemos mencionar cuál es la relación entre el cuerpo-territorio y el feminismo comunitario, este tipo de feminismo latinoamericano tuvo su origen principalmente en Bolivia a finales del siglo XX, logrando expandirse a otros países de la región, como movimiento político su lucha está orientada en contrarrestar las dinámicas del capitalismo patriarcal, racista y colonial, el cual históricamente no solo ha dominado a las mujeres, sino también a los hombres y a la naturaleza, su principal objetivo es establecer un nuevo orden político, basado en la igualdad, la reciprocidad y la complementariedad no sólo entre humanos, sino también con los no humanos. Según Martínez (2019) el feminismo comunitario encuentra en el patriarcado el origen de todos los males, de ahí que su apuesta sea por desmontarlo para construir otra forma de vida sin capitalismo, sin racismo ni discriminación, en donde la construcción epistémica de este movimiento se enfoque en las categorías de memoria, patriarcado, comunidad y cuerpo-territorio-vida. De acuerdo a lo expuesto por Martínez, este tipo de feminismo tiene por objetivo trabajar desde lo comunitario, lo cual implica la participación de los hombres al igual que reivindicar el papel que tiene el cuerpo en la defensa de los territorios, desde esta perspectiva se pretende retornar a esa cosmovisión de interdependencia que poseen las comunidades con la naturaleza y que el actual sistema económico ignora.

Hablar de cuerpo-territorio implica hacerlo desde un enfoque comunitario, en donde lo individual debe quedar relegado ante las necesidades grupales, para Lara de la Rosa (2019) el cuerpo-territorio es el “lugar” donde emerge la conciencia de cada sujeto, además, de ser el medio por el cual se experimenta el mundo, posibilitando la construcción de la historia personal y colectiva, sin dejar de lado que es ahí también donde configuramos nuestros proyectos de vida y para tal fin se apela al feminismo comunitario para tejer redes desde los cuerpos femeninos, masculinos, adultos y de jóvenes que se movilizan de cara hacia las transformaciones y luchas desde sus cuerpos por el territorio. En este orden de ideas y como lo mencioné al inicio de este apartado, el cuerpo entendido como un territorio deja de ser el mero conjunto de órganos y se

convierte en el instrumento por el cual obtenemos la experiencia de vivir, sin embargo, esto no significa que sea una acción mecánica, pues vivir también es resistirnos y luchar por mejores condiciones, y en este caso implica la defensa de nuestros territorios desde nuestros cuerpos.

El concepto de cuerpo-territorio desde su aparición en el seno de las comunidades indígenas a partir de su cosmovisión propia del mundo y posterior desarrollo dentro del feminismo comunitario y la geografía feminista, ha sido estudiado y analizado desde distintos enfoques, la profesora e investigadora mexicana Giulia Marchese se ha interesado en este concepto, visto desde la violencia ejercida por el sistema capitalista. Según Marchese (2019) el cuerpo entendido como un territorio, es un término que efectivamente surge al interior de las comunidades indígenas y es ampliado por la geografía feminista y por la geografía del género, pues la geografía “tradicional” históricamente solo se ha enfocado en la esfera pública, es decir, en lo visible, relegando al cuerpo a lo privado y lo íntimo, desconociendo que existe una relación intrínseca entre ambos, pues el cuerpo es atravesado por los discursos y prácticas que ocurren en el espacio físico, por otra parte, los cuerpos al ser catalogados como mapas, llevan grabados en su esencia historias y memorias que orientan las conductas.

De acuerdo a lo mencionado por la profesora Guila, el territorio como lo entienden los geógrafos Sosa (2012) y Montañez y Delgado (1998), no es lo mismo al cuerpo-territorio, tampoco se trata de una extensión del territorio en términos físicos, el cuerpo-territorio es una comparación o analogía, pues ambos son construcciones sociales, están mediados por relaciones de poder, condicionados y violentados, lo que los diferencia es que en el territorio se dan las dinámicas sociales, mientras que el cuerpo es el que las emana y a su vez se podría convertir en el lugar donde nos resistimos y transformamos esas violencias. El cuerpo-territorio se transforma en un instrumento de denuncia, en este caso la violencia ejercida por el capitalismo que no solo afecta el territorio, sino también los cuerpos, y estos últimos son el medio para erradicarla. Según Cruz (2020):

La violencia que se dibuja en los escenarios de América Latina, sobre todo en los territorios de los pueblos originarios, es un elemento que define la defensa del

territorio por parte de las mujeres; trastoca su vida cotidiana y remueve el significado de poner el cuerpo en esa resistencia. (pp. 52 -53)

Teniendo en cuenta lo mencionado por las y los autores nombrados, la defensa del territorio sería imposible sin la dimensión corporal, pues en un acto de conciencia vemos en nuestro cuerpo-territorio un instrumento de resistencia, Cruz al igual que Marchese, analizan este concepto inmerso dentro de los procesos de violencia y ambas consideran que el cuerpo-territorio es indispensable para vivir la vida y es un lugar primordial para habitar desde una cosmogonía distinta, en la medida que las mujeres se organizan y tejen redes desde lo comunitario, superan el cuerpo como la simple masa biológica, si bien es cierto que este concepto es desarrollado desde un enfoque comunitario, en el cual se incluyen a los hombres, son las mujeres las principales movilizadoras del mismo, y eso se debe a que históricamente han sido ellas quienes más han padecido la violencia. Según Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2017):

Para nosotras es muy importante poner el cuerpo en el centro porque lo consideramos un vehículo que nos ayuda a sentirnos libres y felices, y a través de él escuchamos nuestro territorio y sentir el lugar que habitamos es muy importante porque dependemos de él para vivir. Entonces, creemos que nuestra lucha ha de iniciar en el cuerpo de las personas que más dependen del territorio y muchas veces, esas personas somos las mujeres. Pero no entender el cuerpo sólo como carne y huesos, sino también con su espíritu, con sus miedos, angustias y felicidades, es decir, entender el cuerpo como un territorio político para defender. (p. 20)

Por consiguiente, el cuerpo cobra sentido en una dimensión totalmente distinta a la de masa biológica, y es que para defender ese “otro” territorio, es decir, ese espacio geográfico que ha sido modificado por los humanos, es necesario que exista una reapropiación o una reterritorialización del cuerpo. El cuerpo-territorio, también ha sufrido todo tipo de violencia al igual que los territorios que han sido dominados y explotados por el actual sistema económico capitalista “neoliberal” en su más reciente versión, sin embargo, para proteger esos territorios que contienen las dinámicas sociales, es necesario empoderarnos primero de nuestros cuerpos, pues sería incoherente luchar

por ese espacio configurado, si aun en el cuerpo-territorio persisten prácticas y formas de comportamiento que les fueron implantadas a través de ejercicios de control y violencia.

Así como el territorio sana lentamente para poder recuperarse ante las dinámicas neoliberales, el cuerpo-territorio encuentra en las redes de apoyo entre mujeres y en la misma naturaleza la fuerza necesaria para mejorar, según Cabnal (como se citó en López, 2018) sanar es un ejercicio político que no solo implica la agrupación entre mujeres para compartir los dolores y superarlos en colectivo, demanda también la re- conexión con la naturaleza, andar los bosques, sentir el agua de los ríos, contemplar los cielos, restablecer tales vínculos a la hora de sanar no solamente es para estar bien, sino para continuar la lucha contra el patriarcado y el neoliberalismo en estadios de plena conciencia. Teniendo en cuenta lo mencionado por la activista feminista e indígena guatemalteca Lorena Cabnal, la defensa del territorio involucra cuerpos lúcidos, capaces de identificar lo que les imprimieron para que lo transformen.

En este mismo orden de ideas, y acercándose un poco al posicionamiento de Cabnal, la activista, filósofa, historiadora y feminista italiana Silvia Federici, también se interesa por el cuerpo, identificando que sobre este existe una falsa apropiación de los sujetos, pues el capitalismo continúa ejerciendo sobre nosotros su poder. Según Federici (2022) el cuerpo es el testimonio de las penas y de las alegrías, también es el testigo de las luchas que hemos librado en silencio, sin embargo, la ciencia, la medicina y la tecnología de la mano del actual sistema están transformando los cuerpos de acuerdo a unos estereotipos, implantando la necesidad de cambiarlo conforme a unas normas de belleza, y esto a su vez ha limitado el accionar político y de transformación de las verdaderas desigualdades, de ahí que el feminismo durante las últimas décadas visibilice el cuerpo-territorio como un instrumento político encaminado a poner límites al capitalismo y sus dinámicas. Conforme a lo expuesto por las autoras consultadas, el cuerpo-territorio es posible en tanto se desarrolle en él la conciencia, la crítica, la reflexión y su capacidad creadora para la verdadera transformación y defensa de los territorios.

Una visión muy similar a la de las autoras y activistas mencionadas es la de la poeta lesbiana-feminista Dorotea Gómez, quien expone en uno de sus artículos su experiencia personal en medio del conflicto armado interno que atravesó su territorio (El Quiché) y su cuerpo en

Guatemala entre 1960 y 1996, el cual surge en un primer momento por el descontento del pueblo indígena contra el gobierno de carácter autoritario que explotaba la población rural y luego es producto de la respuesta brutal y armada que tuvo el Estado en contra de las comunidades indígenas. Esto a su vez favoreció que se agudizaran problemas estructurales como el racismo, la violencia, al mismo tiempo que aumentó el desplazamiento, las masacres y las desapariciones y bajo esas coyunturas es que Dorotea asume su cuerpo como un territorio político. Gómez (2012) asume el cuerpo-territorio con una dimensión política, considerándolo como el espacio en donde realmente se puede habitar, a partir de un estado de conciencia, permitiéndole re- pensarse y construir su historia de manera reflexiva, crítica y constructiva, por otra parte, reconoce que su cuerpo-territorio está atravesado por otras dimensiones como lo espiritual, lo emocional y lo racional y ninguna se sobrepone a las demás.

Teniendo en cuenta lo expuesto por todas y todos los autores consultados sobre esta categoría de análisis, encontramos que el concepto de cuerpo-territorio surgió principalmente en el seno de las comunidades indígenas latino americanas y fue desarrollado dentro del feminismo comunitario y decolonial, al igual que la geografía feminista que tuvo sus primeros avances en Gran Bretaña y luego en Brasil con la intención de dar cuenta del cuerpo como un espacio al que se le ha impreso ciertas prácticas de orden capitalista y patriarcal, se habla de cuerpo-territorio en tanto este es consciente de la forma en que ha sido moldeado y bajo esa misma lógica es capaz de reconfigurarse, de ahí que se considere que el cuerpo ya no es una simple masa biológica, sino un instrumento de lucha y de resistencia.

1.1.5 Ecofeminismo

Al momento de escoger el Ecofeminismo como una de las categorías de análisis que componen esta investigación, se intenta indagar también por algunos elementos claves que podrían ayudar en la configuración y fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) al interior de la Institución Educativa Rural Departamental Andes, por otro lado, asumiéndome como maestro en constante formación y como investigador social, intento averiguar por esas otras formas de pensar, sentir y luchar por un mundo más justo, en ningún momento deseo expropiar el trabajo

político y académico que han llevado a cabo mujeres que defienden sus cuerpos, sus territorios y la naturaleza en medio de un mundo capitalista, al contrario pretendo resaltar sus aportes y trabajos.

Para poder hablar del Ecofeminismo como una corriente de pensamiento, primero debemos entender cómo surge este al interior del movimiento feminista y para eso recurrimos al profesor Renán Vega Cantor, quien hasta hace muy poco tiempo estuvo adscrito al departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, en su más reciente obra literaria y académica nos hace un acercamiento al tema, a partir de la relación entre la mal llamada “crisis ambiental” y el capitalismo. Según Vega (2019) el feminismo visto como un movimiento social de mujeres tuvo sus primeras manifestaciones y de forma intermitente en el siglo XIX, pero es solo a mitad del siglo XX que se consolida como tal, por otra parte, en 1970 el movimiento se integra a distintas tendencias, haciendo que hoy en día el feminismo sea tan diverso entre sí, tanto así, que existen posturas que pueden llegar a ser antagónicas.

Tener en cuenta lo anterior, nos permite comprender por qué en algunas vertientes del feminismo no se habla sobre la naturaleza, como tampoco de las condiciones sociales y políticas de las mujeres del sur global, tal y como lo manifestó Dorronsoro (2013) en el apartado sobre cuerpo-territorio y la necesidad de configurar un nuevo tipo de feminismo latino americano, basado en el trabajo comunitario. Vega (2019) plantea que en la actualidad el feminismo no es necesariamente de izquierda, ni popular, ni, mucho menos anticapitalista, a pesar de que sus primeras dirigentes entre 1960 y 1970 tuvieran un pensamiento cercano a la izquierda mundial de la época, sin embargo, para ese periodo y el surgimiento de otras vertientes hubo un distanciamiento que provocó configurar otro tipo de alianzas con nuevas tendencias, como por ejemplo la derecha y la extrema derecha, principalmente en los Estados Unidos. La lucha de las mujeres al interior de los feminismos es variada y con distintas agendas, de ahí la necesidad de comprender al feminismo como un movimiento heterogéneo, diverso y múltiple.

A medida que se iban configurando nuevas vertientes del feminismo, hubo uno que surgió principalmente en Europa a finales del siglo XIX, que poco a poco se iba nutriendo del movimiento obrero y del socialismo, acercándose bastante a los supuestos teóricos del Marxismo, viendo en análisis como el de las clases sociales, la explotación económica, las contradicciones sociales y los

modos de producción dentro del capitalismo una base teórica que les permitiera explorar otros campos, según Vega (2019) el feminismo desde la perspectiva socialista se movió principalmente en dos temas novedosos, el primero fue la civilización patriarcal y el segundo fue la sociedad de clases, entendiendo que las mujeres “no” son una clase social, pero la clase si atraviesa la relación entre hombres y mujeres, convirtiéndose en punto clave para la lucha política y fuerza anticapitalista. De acuerdo a lo mencionado por el profesor Renán Vega, las agendas políticas del movimiento feminista no surgieron directamente del marxismo, pero si vieron en este una base que les permitió construir una agenda propia de cara a las transformaciones sociales, poniendo en la mesa del debate temas como el género, el poder personal y la opresión femenina.

Teniendo en cuenta lo anterior, observamos que existió una especie de superación del marxismo por parte del feminismo, lo cual permitió el surgimiento de nuevos temas y teorías, como por ejemplo el Ecofeminismo. Para Kuletz (1992) el Ecofeminismo nace principalmente del feminismo radical (socialista) y de los movimientos ecologistas de principios de 1970, sin embargo, tal y como sucede con el feminismo, no es una corriente de pensamiento homogénea y única, pues existen distintas versiones, que se han desarrollado en diferentes partes del mundo como en India de la mano de Vandana Shiva y en Australia, gracias a Ariel Salleh, lo anterior nos permite entender por qué el Ecofeminismo es tan variado y asumido desde distintas posturas.

En ese mismo orden de ideas, Vega (2019) plantea que el Ecofeminismo se ha extendido a distintos lugares del mundo de acuerdo a la emergencia ambiental que nos convoca, integrando por primera vez y en toda la historia del feminismo a mujeres del sur global, como la física y filósofa Vandana Shiva, quien ha desarrollado trabajos en torno a la relación mujer-naturaleza, al impacto de la denominada revolución verde sobre la economía familiar y campesina de la India, a la dominación de las mujeres entendidas como un medio natural y el carácter patriarcal que ha tomado últimamente la ciencia occidental, entre otros. Sin embargo, el tema sobre la naturaleza es de reciente aparición dentro del movimiento y no ha sido desarrollado en todas las vertientes del feminismo. Barbara Holland -Cunz, quien es una de las principales activistas e intelectuales que ha desarrollado el concepto de Ecofeminismo en Alemania, considera que dentro del feminismo en general, existe un grupo de mujeres que han sido excluidas y relegadas de las agendas propuestas, pues de manera hegemónica se da mayor relevancia a los aspectos económicos que si

bien también son importantes, ignoran la ecología y otras prácticas feministas, en medio de un mundo destruido por la lógica capitalista. Según Holland (1996) el Ecofeminismo que se desarrolló en Alemania, surgió en medio de un sector feminista principalmente antiecológico y anti-ecofeminista, invisibilizando las discusiones socio teóricas sobre el problema de la naturaleza y la situación global, lo cual en un primer momento fue catalogado como contradictorio, teniendo en cuenta que el feminismo es un ejercicio político que intenta dar voz a las mujeres las cuales históricamente han sido silenciadas, es decir, en términos intrafeministas existen diversas posturas que pueden llegar a chocar entre sí o no tener los mismos intereses.

Como bien lo mencionó el profesor Renán Vega en su texto, el feminismo no debe entenderse como un movimiento único y homogéneo, pues dentro de su configuración existen distintas posiciones como por ejemplo aquellas que reconocen la importancia de la naturaleza, en esa misma línea de pensamiento Holland (1996) plantea que después de una historia de más de veinte años, el feminismo no puede seguir siendo concebido como un movimiento monolítico y unidimensional, por el contrario se cuestiona si realmente el feminismo desde un enfoque “hegemónico” preocupado solamente por los aspectos económicos llegó a constituirse como una lectura eficaz de la realidad, es decir, si esta visión recoge todas las problemáticas por las que atraviesan las mujeres o contrariamente las invisibiliza. De acuerdo a lo anterior, observamos que desde el Ecofeminismo se intenta responder a esas otras necesidades y realidades que no podían seguir siendo ignoradas, encontrando en ellas bases para hacer otro tipo de análisis que dieran cuenta de la opresión hacia la mujer y materializadas de otras formas.

Con la necesidad de comprender como operan los ejercicios de poder y control sobre las mujeres, pequeños grupos al interior del feminismo, plantean otro tipo de discusiones, es así como en 1974 la escritora, poeta, novelista y feminista francesa Françoise d'Eaubonne propone por primera vez el concepto de Ecofeminismo, según Puleo (2000) a principios de la década de 1970 algunos grupos feministas en Francia consideraban que existía una estrecha relación entre la superpoblación, devastación de la naturaleza y la dominación masculina, en medio de una sociedad que ha sido construida a partir de una perspectiva falocéntrica que ha quitado poder a las mujeres, sin embargo, este concepto fue desarrollado de forma más amplia en el mundo anglosajón por la filósofa radical Mary Daly, que vio en el tema de la salud un elemento crucial para hablar sobre la

recuperación del control sobre el cuerpo femenino, pues los avances en la industria implican a su vez el aumento de la contaminación con pesticidas, fertilizantes y conservantes que enferman los cuerpos de las mujeres y los hombres, pero estos últimos al no tener la capacidad de parir, no dan valor a la vida, más en cambio desarrollan una actitud agresiva y de odio hacia la naturaleza.

Con cuestionamientos como los mencionados por las autoras citadas, es que se empieza a constituir la corriente de pensamiento Ecofeminista, es decir, se sospecha que la dominación del cuerpo femenino y la explotación de la naturaleza provienen del patriarcado. Según Vega (2019) entre los aspectos centrales que se pueden destacar del Ecofeminismo es que existen puntos en común entre la represión de la naturaleza y la represión de las mujeres, y comprender esa relación permitió al movimiento feminista adoptar una posición más ecologista, además, de entender que para solucionar los problemas relacionados con lo ecológico se necesita de una perspectiva feminista. De acuerdo a lo expuesto por el profesor Renán Vega, encontramos la raíz de la relación entre feminismo y ecología, en un intento de aunar fuerzas y luchas, pues el sistema capitalista y patriarcal feminiza la naturaleza para explotarla y naturaliza a la mujer para dominarla.

El Ecofeminismo como corriente de pensamiento al interior del movimiento feminista, surgió con la intención de ampliar los análisis que hasta ese momento habían sido reducidos solo al aspecto económico, además, de tener en cuenta muy poco un mundo que ha sido dicotomizado por el capitalismo en beneficio propio, según Herrero (2013) el Ecofeminismo como corriente de pensamiento y como movimiento explora los puntos en común entre el feminismo y la ecología, con el propósito de construir un diálogo entre ambos para potencializarse no solo de forma conceptual sino también políticamente, una vez establecida la interlocución, era fundamental visibilizar como el sistema ha configurado el mundo de manera dualista, es decir, construido unas categorías de dominio y otras de dominación como por ejemplo naturaleza/cultura o razón/cuerpo.

Teniendo en cuenta lo mencionado por la antropóloga, ingeniera, profesora y activista ecofeminista española Yayo Herrero, el Ecofeminismo procura mostrar otras prácticas que ejerce el capitalismo, dicho de otra manera, nos invita a comprender las causas y consecuencias de la división de la sociedad occidental. Siguiendo en esa misma línea de la activista mencionada, Vega (2019) plantea que uno de los elementos que caracterizan al Ecofeminismo es la crítica al modelo

de pensamiento dicotómico, además, de interconectar las más diversas formas de explotación y opresión que también se dan de manera global como el sexismo, el racismo, la dominación de clase, destrucción de la naturaleza, dominación imperialista y la explotación de los países pobres, hacer visibles tales situaciones es enfrentar la crisis por la sobrevivencia, producidas por el patriarcado.

Retomando la idea de Kuletz (1992) sobre la heterogeneidad, variedad y multiplicidad del Ecofeminismo, Puleo (2000) plantea que esta corriente de pensamiento y movimiento ha transitado por dos tendencias desde su aparición en la década de 1970 en Francia, primero hay un Ecofeminismo clásico “esencialista” que tuvo su origen en el feminismo socialista, caracterizándose por posicionar el cuerpo femenino como un instrumento de resistencia al tecnopatriarcado, posibilitando el surgimiento de una conciencia “ginocéntrica”, es decir, aquella que es construida exclusivamente por las mujeres y una actitud “biofílica” que hace referencia a retornar a la naturaleza, desde esta posición se determina que la situación actual del mundo se debe a que la esencia masculina y femenina (Eros y Tánatos) no están en sintonía, pues el hombre en su esencia y constitución tiende a ser agresivo, rudo, mientras que las mujeres son más pasivas, dóciles. Por otra parte, Puleo (2000) asegura que en el Ecofeminismo esencialista algunos grupos americanos han adoptado ciertos matices místico-religiosos, endiosando a la naturaleza o comparándola con una madre a modo de rechazo de la civilización falocéntrica.

De acuerdo a lo mencionado por la activista española Alicia Puleo, el Ecofeminismo bajo el *esencialismo* posicionó el cuerpo de las mujeres como un instrumento que hace frente a las dinámicas del patriarcado, sin embargo, esta postura también ha sido tema de debate dentro del feminismo, pues se considera que los problemas de devastación de la naturaleza y dominación de los cuerpos femeninos no corresponde a una cuestión metafísica, como tampoco a un determinismo de los cuerpos según sus “esencias”. Es así como Puleo (2000) afirma que durante la década de los ochentas surgió el denominado *Ecofeminismo Espiritualista*, venido esta vez desde el sur de la mano de Vandana Shiva, quien ha sido su principal portavoz en India, además, esta nueva vertiente del Ecofeminismo se aleja de la filosofía y de las creencias religiosas occidentales, para asumir una postura más cercana al contexto en donde se está desarrollando, bajo esa perspectiva se cree que las problemáticas ambientales y de dominación de los cuerpos femeninos se deben a una

alteración de los principios que rigen a los humanos, es decir el principio de (Shakti) femenino y (Purusha) masculino, se vieron afectados por la entrada del pensamiento reduccionista moderno occidental entre los siglos XV y XVIII, perjudicando directamente el supuesto equilibrio armonioso de (Prakriti), es decir, la naturaleza.

Vandana Shiva es una de las principales activistas del Ecofeminismo en India, a su vez ha desarrollado gran variedad de trabajos como estudiar el carácter patriarcal de la ciencia moderna occidental, lo cual le ha significado un sinnúmero de críticas y cuestionamientos, pues algunas feministas y activistas del movimiento, consideran que su pensamiento esencialista es demasiado reduccionista y totalizante, para la socióloga y feminista pakistaní Maxine Molyneux y para su colega estadounidense Deborah Lynn Steinberg, el pensamiento de Shiva es excesivamente romántico en cuanto realza la experiencia femenina materializada en su conciencia y su supuesta buena relación con la naturaleza, la cual ubica al Ecofeminismo como la salida perfecta a los problemas ambientales y a la dominación sobre las mujeres. Según Molyneux y Lynn (1995) uno de los principales errores que tiene Shiva es asumir que toda expresión científica lleva en sí misma un carácter patriarcal o una identificación puramente masculina, además, de creer fuertemente la idea de que todas las mujeres del mundo son oprimidas, de ahí su interés en proponer el Ecofeminismo como una alternativa no solo de movimiento político sino también científica, ignorando por completo las diferencias de poder, experiencias y situación entre las mujeres, además, de la clase y la cultura a la que pertenecen.

Con el surgimiento del Ecofeminismo “esencialista” en la década de los ochentas, numerosas mujeres y activistas no se asumieron dentro de esa forma de pensamiento, por el contrario, realizaron fuertes críticas a esa vertiente, al considerar que sus reflexiones y modos de entender el mundo eran muy limitados y hasta deterministas, de ahí, se vieron en la necesidad de configurar lo que se denominó como Ecofeminismo “constructivista”. Según Puleo (2000) esta nueva perspectiva fue desarrollada por activistas como Barbara Holland, Val Plumwood, Ynestra King y Karen Warren, con el objetivo de construir una teoría que superará la del Ecofeminismo esencialista, sin perder de vista un punto en común, la dominación sobre las mujeres y la explotación de la naturaleza por parte del sistema patriarcal, por otra parte, Holland y King, retornan al pensamiento dialéctico del socialismo y sus denominadas “utopías”, sin embargo, esta

corriente de pensamiento y sistema económico se caracterizó por su poco interés por la explotación de la naturaleza no humana, de ahí que las activistas consideran que la crítica socialista debía incluir ese aspecto como una forma de denuncia radical a la dominación, otro elemento a destacar de esta nueva forma de Ecofeminismo es que no se basa en esencialismos que determinan a los sujetos, sino se interesa en examinar la masculinidad en términos históricos y en cómo los hombres a través de la filosofía occidental sedimentaron el pensamiento “patriarcal”, y viabilizaron la dominación de todo aquello considerado como naturaleza, incluyendo el cuerpo, emociones, afectividad y sexualidad.

Teniendo en cuenta lo mencionado por Alicia Puleo, el Ecofeminismo “constructivista” se aleja de los postulados “esencialistas” y, configura un nuevo modelo de análisis que nos permite comprender el porqué de la dominación de los cuerpos femeninos y la explotación de la naturaleza, como bien lo menciona la activista al referirse al trabajo de Barbara Holland y Ynestra King, encontraron el origen de la situación en esas primeras formas de pensamiento que distinguen al hombre como algo diferente del mundo natural, además, de considerar a la mujer como más cercana a la naturaleza, justificando su sometimiento. En este mismo orden de ideas, Díaz (2019) plantea que el Ecofeminismo constructivista se caracteriza por hacer análisis históricos de los sujetos, en donde los hombres y las mujeres somos producto de una construcción social y las relaciones que establecemos entre nosotros como especie y con la naturaleza no están determinadas por aspectos biológicos, sino por fenómenos históricos.

Es interesante como el Ecofeminismo desde esta otra perspectiva asume los problemas ambientales y la dominación de los cuerpos de las mujeres, como producto de una configuración histórica y patriarcal y no como un determinismo mediado por el sexo, en esta visión no se pretende establecer jerarquías entre los hombres y las mujeres en el cuidado del planeta de acuerdo al grado de relación que posea con la naturaleza, se trata de entablar las responsabilidades que todos tenemos. Dentro del constructivismo se ha desarrollado lo que se denomina como Ecofeminismo crítico, según Díaz (2019) este tipo de Ecofeminismo parte de la idea de que todos los seres humanos somos naturaleza y cultura, además, de que existe unos lazos afectivos rotos con los no humanos y que es fundamental volver a tejerlos, es decir, que como especie estamos peleados con el resto de la naturaleza y necesitamos volver a ella.

El Ecofeminismo crítico tiene su sustento en el constructivista, en tanto realiza análisis históricos a las relaciones entre hombres y mujeres, sin embargo, su principal enfoque de interés es estudiar lo que se denomina como “racionalidad”, es decir la forma de pensamiento actual que está permeada por un carácter patriarcal y de desprendimiento de la naturaleza. Este tipo de Ecofeminismo ha sido principalmente desarrollado por la filósofa y profesora española Alicia Puleo, según Tapia (2017) el Ecofeminismo que promueve Puleo, intenta establecer diálogos entre los distintos ecofeminismos, al mismo tiempo que se amplía el análisis de la ecología social, este tipo de ecofeminismo al tener una base filosófica en las ideas de la ilustración, critica todo aquello que la razón fue incapaz de comprender, es decir, ideas filosóficas de carácter patriarcales o androcéntricas irracionales que provocaron la situación del mundo actual y bajo esta perspectiva, las mujeres no se convierten en las salvadoras del mundo, pero si en sujetos activas para el cambio y la transformación.

De acuerdo a lo mencionado por Tapia, el Ecofeminismo propuesto por Alicia Puleo, tiene como propósito analizar las formas en que el pensamiento actual del mundo globalizado se ha configurado desde un carácter patriarcal y lejano a la naturaleza, este ecofeminismo retoma el pensamiento ilustrado y critica el actual modelo neoliberal como el principal causante de los problemas ambientales y movilizador de ideas y comportamientos que dominan a los cuerpos femeninos y masculinos, según Escribano (2017) esta nueva vertiente de ecofeminismo se basa en la crítica ilustrada al prejuicio, además de poseer un carácter emancipatorio en cuanto reconoce la importancia de los derechos humanos y propone el paradigma de la igualdad, en este ecofeminismo no se rechazan los avances científicos pero se les cuestiona de forma continua.

Desde esta visión se propone confrontar el actual sistema dominante en su misma esencia, es decir, en las ideas que le ha permitido configurarse, utilizando ideas de la ilustración como posicionar al hombre como centro del mundo. Según Puleo (2022) su propuesta ecofeminista crítica busca eludir los peligros que encierra la modernidad para las mujeres, sin que esto signifique que la modernidad se deba eliminar, sin embargo, es necesario remitirnos al pensamiento ilustrado y como una forma de emancipación y transformación, esta perspectiva nos permite hacer una interpretación de la realidad cotidiana para poder intervenir en ella y transformarla. A modo de

cierre para este apartado, realizamos un pequeño recorrido en como el Ecofeminismo se ha constituido como una posible alternativa para enfrentar los problemas ambientales y la dominación de los cuerpos y los territorios de las mujeres, recordemos que esta corriente de pensamiento y movimiento tuvo sus orígenes en el feminismo de carácter socialista, luego se da paso a un ecofeminismo “esencialista” que reconoce las energías que determinan a los sujetos y sus relaciones con la naturaleza y finalmente surge el ecofeminismo constructivista que se enfoca más en análisis históricos en el cual está el “crítico” desarrollado por Puleo y sus críticas al modelo hegemónico actual.

La relación que se produce entre las cinco categorías de análisis propuestas en esta investigación consiste en reconocer como se configuran los territorios de acuerdo a unos ejercicios de “territorialización” expresados por los estudiantes grado noveno de la I.E.R.D Andes que en este caso pretenden asumir una responsabilidad con la naturaleza por medio del Proyecto Ambiental Escolar, sin embargo, como vimos a lo largo del apartado sobre el PRAE, estos instrumentos no están siendo desarrollados de la mejor manera, pues los PRAE son ejecutados e implementados a partir del desconocimiento real sobre la situación ambiental de los territorios en los que están inmersas las escuelas. Por otra parte, los PRAE recaen en docentes de Ciencias Naturales, convirtiéndolos en instrumentos casi exclusivos de una sola área de conocimiento. De acuerdo a lo expuesto anteriormente, surge la necesidad de recurrir a la categoría de análisis de interculturalidad, entendida no como la simple interacción entre culturas que lo único que ocasiona es invisibilizar las relaciones de poder manifestadas en la cultura, sino como un proyecto político que surge desde las clases desplazadas, excluidas e históricamente invisibilizadas que tienen la capacidad de generar epistemologías “otras” para la construcción de un mundo “otro”, es por esta razón que se acude al ecofeminismo como un alternativa para el fortalecimiento del PRAE pues desde esta perspectiva se quiere visibilizar otras formas de pensamiento y sentires, estas formas también atraviesan nuestro cuerpo, entendido como el primer territorio que habitamos y contralamos conscientemente.

1.2 Caracterización del territorio de investigación y práctica

El siguiente apartado corresponde a la caracterización del territorio y de los sujetos con quienes se está investigando, los cuales son estudiantes de grado noveno de la *Institución Educativa Rural Departamental Andes* del municipio de San Bernardo en el departamento de Cundinamarca. En esta caracterización vamos a encontrar elementos claves que nos permiten comprender ese territorio no solamente en términos económicos, como se explica, en tanto productor principal de alimentos, especialmente de frutas, sino también la cultura de carácter agrícola que se ha desarrollado allí y que de forma directa tiene incidencia en la institución educativa o escenario de práctica, como veremos más adelante la escuela ha transformado su enfoque educativo para intentar responder a las necesidades de la población que atiende, por otra parte, pretendo en este apartado mostrar cómo se han configurado ciertas dinámicas relacionadas con lo económico tanto en la parte rural como en el casco urbano del municipio, sin dejar de lado la dimensión geográfica y su efecto en el terreno de investigación.

1.2.1 San Bernardo, el pueblo de las momias y despensa agrícola, enclavado entre las montañas del sur oriente cundinamarqués

“Con mi tiple y mi guitarra hoy le canto a San Bernardo, esta gente tan querida y especial a los del campo, que labriega todo el día para llevar al mercado esos frutos tan queridos que cultivan con trabajo..., esos frutos tan queridos que cultivan con trabajo... (Sanabria Gil, 2022)



Figura 2 Estatua que hace homenaje a la mujer campesina Sanbernardina del escultor César Bula. Elaboración propia.

Cuando se mencionan a las momias, normalmente traemos a nuestra memoria imágenes de los cuerpos encontrados de Reyes y Faraones que gobernaron en el Antiguo Egipto, recuerdos que han sido alimentados por el cine, la televisión y la literatura, pues todos en algún momento hemos oído hablar de los restos momificados de Ramsés II, quien construyó los templos Abu Simbel, o la Reina Nefertiti, quien en su momento causó revuelo por abandonar la adoración de dioses egipcios y centrar sus creencias únicamente en Atón, o Tutankamón, hijo de Nefertiti, conocido hoy en día en todo el mundo como el niño

faraón, pues accedió al poder con la edad de tan solo 9 años, considerado como uno de los gobernantes más jóvenes. Sin embargo, en Colombia al sur oriente del departamento de Cundinamarca y enclavado entre las montañas, existe un pueblo conocido con el nombre de San Bernardo, en donde de forma natural e inexplicable se da la momificación de un 20% de los muertos que son enterrados en su único cementerio, construido en 1956.

Ubicación geográfica de San Bernardo, Cundinamarca.



Figura 3 Mapa geográfico del municipio de San Bernardo, Cundinamarca. Adaptado de Wikipedia.

San Bernardo hace parte de los 116 municipios que componen el departamento de Cundinamarca y a su vez integra la provincia de Sumapaz, sumado a los municipios de

Fusagasugá,

Silvania, Granada, Tibacuy, Pasca, Arbeláez, Pandi, Venecia y Cabrera. Su principal atractivo turístico es el Mausoleo José Arquímedes Castro, en donde de modo enigmático se viene presentando un fenómeno desde hace varias décadas, de manera natural y sin ningún tipo de intervención, gran porcentaje de los muertos que son puestos en bóvedas tienden a momificarse, a comparación de las momias de reyes y faraones del Antiguo Egipto, que a través de técnicas de embalsamamiento sus cuerpos eran preservados, si bien es cierto las momias de San Bernardo no encarnaron el rol de gobernantes influyentes, encarnaron el papel de mujeres y hombres campesinos que mediante su trabajo y entrega en labores propias del campo, favorecieron el progreso del municipio, tal y como sucedió con la señora *Saturnina Torres de Bejarano*, quien nació el 1928 y murió en 1993 a la edad de 65 años a causa de un paro cardíaco, hoy su cuerpo momificado hace parte de la colección expuesta en el museo desde el año 2001, al igual que los señores *Alberto Pabón Ángel* y *Jorge Armando Cruz Urrea*, todos ellos residentes, vecinos, campesinos y amigos de San Bernardo.



Figura 4 Fotografía en la que se divisa el casco urbano del municipio. Elaboración propia.

El municipio de San Bernardo es considerado como la mayor despensa de alimentos del departamento de Cundinamarca debido a su geolocalización, según el Plan de gestión del riesgo municipal del municipio de San Bernardo, Cundinamarca (2012) el municipio posee cuatro tipos de pisos bioclimáticos: **cálido** con una temperatura promedio superior a los 24 grados, **pre montano** con temperaturas que oscilan entre los 24 y 17 grados, **bajo montano** con temperaturas entre los 12 y 17 grados, y **páramo** con temperaturas que varían entre los 6 y 12 grados. Lo anterior explica porque en algunas zonas de la parte rural, se dan productos como el lulo, mora, feijoa, granadilla, uchuvas, tomate de árbol, papas, y la curuba, siendo la fruticultura principal fuente económica del territorio y origen de trabajo entre sus habitantes. Desde que uno llega al territorio, puede observar que existe una cultura que gira en torno a la agricultura, de ahí la importancia de iniciar este apartado con parte de la letra de la canción “Canto a San Bernardo” del compositor local Mauricio Sanabria Gil.

Por lo general sus habitantes visten prendas como el poncho, sombreros y botas plásticas, que podrían indicar que son trabajadores del campo, sin que esto signifique que sea un aspecto exclusivo de los campesinos, además de ver cómo se movilizan en motos y automóviles camperos, que son los únicos carros y medios de transporte con la capacidad de recorrer los largos y tediosos caminos hacia las veredas. El municipio no cuenta con un sistema vial en óptimas condiciones, pues la vía Arbeláez - San Bernardo, históricamente se ha caracterizado por estar en constante abandono estatal, agudizado por problemas como hundimientos y deslizamientos provocados por la misma inestabilidad de los suelos en que se halla la carretera.



Figura 5 Paradero de rutas que prestan el servicio de transporte público. Elaboración propia.

La existencia de San Bernardo como municipio integrado a la provincia de Sumapaz y al departamento de Cundinamarca es de reciente creación, en un principio el territorio en donde hoy en día se encuentra ubicado el pueblo, hizo parte de la jurisdicción del municipio de Pandi, colonizado a finales del siglo XIX, sólo hasta 1910 bajo la bendición del padre Francisco Antonio Mazo, el caserío fue declarado como pueblo y en honor a Monseñor Bernardo Herrera Restrepo, arzobispo de

Bogotá entre 1891 y 1928. En 1914 el pueblo es declarado como un corregimiento independiente a Pandi y en 1927 por la Ordenanza No 63 de ese mismo año, San Bernardo es catalogado como municipio, tal y como lo conocemos en la actualidad.

Gran porcentaje de la economía del municipio está sustentada principalmente en la agricultura, especialmente en la fruticultura, fenómeno más propio de las zonas rurales, pues es la fuente de trabajo. En cambio las dinámicas económicas del casco urbano de San Bernardo son producto de la administración municipal, el centro de salud, atención de las oficinas del Banco Agrario, la registraduría, Bancamía y el juzgado, que al final se convierten en generadores de empleo, por otra parte, a esos trabajos se les suma el empleo de carácter informal originado por la presencia de panaderías, restaurantes, pequeños almacenes de ropa, misceláneas, hoteles, carnicerías, bares, talleres mecánicos, barberías y, en otra medida la prestación de servicios de transporte hacia las veredas o municipios cercanos por medio de motos o camperos.

La zona rural del municipio está conformada por veintitrés veredas en las que encontramos: Aguamarilla, Aguanegra, Alejandría, Andes, El Carmen, El Diamante, El Dorado, El pilar, Honduras, La despensa, La Graciela, Las Vegas, Laurel Alto, Laurel Bajo, Pirineos, Portones, Quecos, San Antonio, San Francisco, San Miguel, Santa Marta, Santa Rita y Tulcán, mientras que el casco urbano está compuesto por siete barrios: Bellavista, Juan XXIII, La Ascensión, San Antonio, San Gabriel, Santa Teresa y Villa del Prado. Lo anterior significa que la mayor extensión territorial de San Bernardo está concentrada en la ruralidad con 248.38 Km², a comparación del

centro urbano que solo posee 0.6 Km². La despensa agrícola como se le conoce al municipio de San Bernardo está a una distancia aproximada de 99 Km de Bogotá, lo que equivale a tres horas, sin embargo, por los trancones a la salida de Soacha, además, de los constantes mantenimientos en la (Ruta Nacional Bogotá-Girardot) y el mal estado de la vía Arbeláez-San Bernardo, la cantidad de tiempo incrementa, por otra parte, las empresas que prestan el servicio de transporte entre la capital del país y el municipio son: Cootranstequendama, Expreso Gómez Villas y en algunas ocasiones Auto Fusa, siendo estas empresas, otras generadoras de empleo.

1.2.2 Institución Educativa Rural Departamental Andes, creciendo para el futuro en armonía con la naturaleza



Figura 6 Instalaciones de la I.E.R.D. Andes. Elaboración propia.

Esta investigación se realiza en la Institución Educativa Rural Departamental Andes, del municipio de San Bernardo, el cual es un plantel de carácter oficial y aprobado por el Ministerio de Educación Nacional, en donde se imparten clases en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica con énfasis en medio ambiente a través de lo que se denomina la *Escuela Nueva*, es decir, un modelo educativo de multigrado, en donde un solo maestro puede tener a

su cargo un número reducido de estudiantes de distintos grados reunidos en un único grupo, tema que desarrollaré más adelante, cuando mencione las escuelas de preescolar y básica primaria que hacen parte de la I.E.R.D Andes. Esta institución educativa se encuentra ubicada en la vereda el Diamante, zona rural del municipio de San Bernardo, en donde actualmente atiende a 105 estudiantes que se encuentran cursando el bachillerato y su formación técnica con la ayuda del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.



*Figura 7 Instalaciones de la Escuela Honduras.
Elaboración propia.*

Como lo mencione al inicio de este apartado, la I.E.R.D Andes hace parte de lo que se denomina la Nueva Escuela, es por esta razón que solo en la sede principal se atienden a estudiantes de secundaria, ya que los 102 educandos que se encuentran cursando sus estudios en preescolar y básica primaria, están ubicados en una serie de escuelas localizadas en las veredas aledañas, en donde un solo maestro por escuela es el encargado de ofrecer el servicio educativo a modo de multigrado. Por otro lado, he de mencionar que ese modelo educativo no es de reciente aparición, este surgió por primera vez dentro del sistema educativo nacional en la década de 1970 con el objetivo de garantizar la educación, especialmente a la población rural a través de estrategias curriculares flexibles, cooperativas, y comunitarias.

Los estudiantes que asisten a la Institución Educativa Andes, provienen de las veredas cercanas como: El Laurel Bajo, Laurel Alto, Andes, Diamante, Tulcán, Honduras y El Pilar, el colegio al estar ubicado en una zona rural ha enfocado su plan de acción hacia el campo, desarrollando proyectos agrícolas con los educandos y estableciendo los objetivos institucionales en esa dirección. “*Creciendo para el futuro en armonía con la naturaleza*” es el lema institucional, pues como apuesta educativa y política pretende formar estudiantes que amen la naturaleza y hagan buen uso de los recursos que esta proporciona, implementando modelos pedagógicos que conlleven a una mentalidad productiva y responsable con el medio ambiente.

Como se ha comentado antes, las vías en el municipio de San Bernardo no están en óptimas condiciones y esto se debe a varias razones más allá de la voluntad política y el descuido de las distintas administraciones municipales en la destinación de recursos económicos, que, si bien agudizan la problemática, no son las únicas causantes de esta. Primero que todo debemos comprender que este municipio cundinamarqués está enclavado entre las montañas de la Cordillera Oriental y esto a su vez determina las condiciones geológicas y geomorfológicas de sus suelos. El Diamante, vereda en la que se ubican las instalaciones de la I.E.R.D Andes se caracteriza por la presencia de montañas escarpadas, es decir, elevaciones irregulares y abruptas que contienen rocas

blandas, pues su composición es lutitas y arcillolitas, por otra parte, esta zona en especial es de alto riesgo por la inestabilidad causada por la erosión del suelo y la filtración de agua, que en épocas de lluvias agrava aún más la situación.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos entender los problemas de movilidad en el sector, la vereda El Diamante está ubicada a 10Km del casco urbano de San Bernardo, lo que implica que quienes nos debemos movilizar hasta esa zona rural, tenemos que hacer uso de los medios de transporte descritos, como los camperos o las motos, ya que al ser un lugar de tan difícil acceso no hay posibilidad que vaya otro medio de transporte. “Los carritos” como son denominados los camperos, también cumplen la función de movilizar productos como cebolla larga, bultos de papas, y canastas de tomate de árbol para ser comercializados en el pueblo y ser luego traídos a Bogotá, por otra parte, en temporada de lluvias llegar hasta el colegio se torna muy complicado, debido a los deslizamientos y derrumbes. El recorrido hacia el colegio empieza en el casco urbano de San Bernardo a las 6:00 am, este campero o “carrito” como le dicen los sanbernardinios, recoge a los profesores y estudiantes que viven en el centro urbano, para llevarlos hasta la vereda El Diamante, el trayecto tiene una duración de 45 a 50 minutos dependiendo de las condiciones de la carretera. Son muy pocos los estudiantes y docentes que viven en el pueblo, la mayoría tienen su lugar de residencia en las veredas circundantes a la institución educativa.

1.2.3 ¿Quiénes son los estudiantes de noveno grado?

Esta investigación y proyecto pedagógico, se realiza con estudiantes de grado noveno de la I.E.R.D Andes, este grupo se caracteriza por ser relativamente pequeño, pues está conformado por 17 educandos con edades entre los 13 y los 15 años, más la inclusión de un estudiante de 18 años que se encuentra en extra edad debido a una condición mental que ha sido una limitante para su proceso educativo “tradicional” sin desconocer otros talentos y habilidades que posee el estudiante en su aprendizaje, manifestando gran interés por temas como la agricultura y las técnicas que le son enseñadas en la clase de vivero, demostrando grandes capacidades. Por otra parte, los estudiantes de este grado residen en las veredas circundantes a la institución educativa como El Laurel Alto, Laurel Bajo, El Dorado, Tulcán, Andes, El Diamante, Honduras y Aguamarilla, ningún alumno de este grado vive en el casco urbano de San Bernardo. En términos económicos, las familias de los estudiantes de grado noveno se dedican a la agricultura como la principal fuente

de trabajo y de sustento, sin embargo, algunos padres trabajan en la conducción de tractomulas y el cuidado de fincas en municipios cercanos. Las principales actividades agrícolas que desarrollan los educandos junto a sus familiares es el cultivo de tomate de árbol, papa, arveja, mora, curuba, granadilla, papayuela, maíz, cebolla, arracacha, zuquini, zanahoria y lulo.

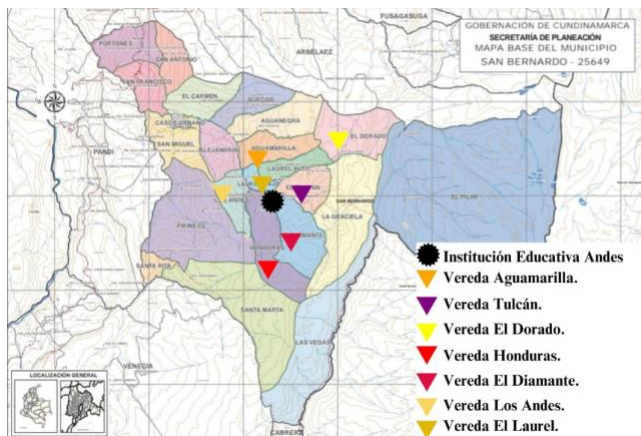


Figura 8 Mapa de las veredas en que viven los estudiantes de noveno grado. Adaptado del esquema de ordenamiento territorial de San Bernardo, Cundinamarca, Alcaldía de San Bernardo, 2000

La mayoría de estudiantes de grado noveno no solo estudian, sino también se dedican a ayudar a sus familias con las actividades que exige el campo, como el cuidado de animales, la recolección de cultivos que son para la venta y el consumo propio. Por otro lado, en términos actitudinales, el grado noveno se caracteriza por ser callado y poco participativo en las actividades propuestas, sin embargo, a través de pequeños juegos y ejercicios se puede

motivar a los estudiantes y lograr que estos cambien su predisposición y sean más participativos durante la sesión o encuentro. A modo general el grado noveno es un curso tranquilo en donde no existen peleas entre los estudiantes, ni divisiones tan marcadas que impidan la convivencia entre ellos, en los momentos que se necesita la colaboración de todo el grupo, los estudiantes están dispuestos a ayudar en lo que se requiera, además, de ser siempre atentos y respetuosos.

1.3 Análisis sobre las perspectivas teóricas de las categorías

El siguiente apartado corresponde al análisis sobre las perspectivas teóricas identificadas en el rastreo bibliográfico y materializadas en el estado del arte, como lo mencioné al inicio de este primer capítulo, este trabajo investigativo y pedagógico está basado en cinco categorías de análisis: **Proyecto Ambiental Escolar**, **Interculturalidad**, **Territorio**, **Cuerpo-Territorio** y **Ecofeminismo**, algunas de estas categorías surgen directamente de la línea de investigación a la cual se adscribe este proyecto y, otras surgen del interés propio en un intento de establecer otras alternativas para el mejoramiento del PRAE de la Institución Educativa Rural Departamental Andes. Para el desarrollo de este apartado, me sustentaré en una serie de autores en específico, los

cuales desde su trayectoria académica y desde sus lugares de enunciación brindan elementos claves para el desarrollo de esta investigación.

1.3.1 Proyecto Ambiental Escolar: estrategia destinada para la formación ambiental.

Para desarrollar un acercamiento sobre la categoría de análisis de Proyecto Ambiental Escolar, se toma como referente a la profesora Maritza Torres Carrasco, quien en su momento trabajó como coordinadora del programa de educación ambiental establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y, quien además fue una de las primeras personas en escribir sobre cómo se deberían construir y formular los PRAE para que estos puedan responder de forma asertiva a las diferentes problemáticas ambientales presentes en cada uno de los territorios en los que están inmersas las diferentes instituciones educativas. Retomando la idea de Torres (1996) sobre el proyecto ambiental, entiendo que este surge como una disposición normativa dentro del sistema educativo nacional como un intento de instaurar la educación ambiental por medio de esta estrategia, sin embargo, este proyecto no debería ser construido de forma única u homogénea, pues al ser una estrategia contextual, tiene que tener en cuenta el territorio en el que esta surge, de ahí que la autora asegure que todos los PRAE tendrían que estar basados en la Regionalización, Concertación, Cogestión y la Participación, los cuales son elementos fundamentales que pueden garantizar la formulación de un buen Proyecto Ambiental Escolar.

Hablar del Proyecto Ambiental Escolar inmerso dentro del sistema educativo colombiano, implica hacer un análisis de cómo este fue instaurado de forma obligatoria a través del decreto 1743 de 1994 y para eso nos debemos remitir a la ley 99 de 1993 que tuvo por principio general responsabilizarse de la política ambiental del país y, en la cual se creó por primera vez el Ministerio del Medio Ambiente, reorganizando el sector público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente al igual que los recursos renovables. Una vez consolidado este Ministerio parte de sus funciones estuvieron encaminadas en apoyar al Ministerio de Educación Nacional en la implementación de planes y programas al interior de los pénsun en los diferentes niveles educativos. Es a partir de esto que se piensa como instituir de forma ineludible la dimensión ambiental en las escuelas, dando como resultado el decreto 1743 del 3 de agosto de 1994.

El trabajo coordinado entre el Ministerio del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación Nacional dio como resultado instaurar de forma obligatoria y fija la dimensión ambiental dentro del sistema educativo colombiano. El Decreto 1743 de 1994, define en su artículo 2, los principios rectores del Proyecto Ambiental Escolar, los cuales deberán estar orientados en la interculturalidad, formación de valores, regionalización, interdisciplinariedad, participación en pro de la democracia y la gestión en la resolución de problemas. Por otra parte, se menciona que esta disposición normativa tendrá vigencia a partir del mes de enero de 1995 y deberá ser acogida por todos los establecimientos educativos tanto oficiales como privados, impartiendo la educación ambiental en los currículos de preescolar, básica y media.

De acuerdo a las principales discusiones identificadas en el rastreo bibliográfico sobre el PRAE, este proyecto ambiental a pesar de existir hace más de veinte años dentro del sistema educativo colombiano, no ha sido construido de la mejor manera, pues tanto las actividades como los objetivos propuestos, están muy alejados de la realidad ambiental de cada uno de los territorios en que estos surgen, de ahí que los autores consultados expresen cierta preocupación en cómo el Proyecto Ambiental Escolar está siendo construido de manera única y casi hegemónica. En este orden de ideas, parto del análisis sobre lo que se ha hecho y dicho al respecto, puesto que este es mi objeto de estudio, más exactamente el PRAE de la Institución Educativa Rural Departamental Andes. Como lo mencioné en la caracterización del territorio de investigación y práctica, este establecimiento educativo se distingue por estar en la zona rural del municipio de San Bernardo en el departamento de Cundinamarca, estableciendo así un proyecto ambiental orientado a la agricultura, pues este PRAE no solo articula las problemáticas ambientales presentes en el sector, sino, además integra prácticas agropecuarias con la intención de mejorarlas, aportando en la construcción de conciencias más responsables y la obtención de nuevos conocimientos en el tema para ser aplicados a la cotidianidad del contexto, es decir, hacer más sustentable el cultivo de frutas y otros alimentos. A pesar de que la I.E.R.D Andes ha desarrollado el PRAE, este todavía puede ser mejorado, tema que expondré más adelante.

1.3.2 Interculturalidad: un proyecto político “otro” en la configuración de una sociedad “otra”

Esta categoría de análisis se aborda desde los postulados del antropólogo colombiano y profesor Eduardo Restrepo (2014) y la profesora estadounidense Catherine Walsh (2002), (2007a) y (2007b), quien es una de las principales intelectuales en el tema en América Latina. Para referirme a la cuestión, inicialmente me remito al pensamiento de Restrepo (2014) quien a mi parecer establece un primer acercamiento al tema de forma clara y comprensible, pues él afirma que, para hablar de interculturalidad primero debemos entender qué es la *cultura*, y por qué algo que parece tan inofensivo es tan importante de comprender. Según Restrepo (2014) cultura es un término que se difundió a mediados del siglo XX gracias a trabajos llevados a cabo por antropólogos que determinaron que la cultura es una característica de todo grupo humano, posicionando el relativismo cultural como una muestra de que no existe una *sola* cultura en el mundo, sino que existen varias y cada una de ellas cuenta con sus singularidades y particularidades que son entendibles en su contexto mismo, visión que en un momento resultó crucial contra el pensamiento eurocentrista que se consideraba así misma como la fuente de cultura para el resto del mundo. Por otra parte, Restrepo (2014) afirma que ese relativismo cultural que evidenció la presencia de múltiples culturas en el mundo con el tiempo fue perdiendo fuerzas en las narrativas y en los discursos, favoreciendo el uso del término de *cultura* como algo homogéneo, es decir, a partir de esa perspectiva los pequeños grupos *dominantes* desdibujaron las diferencias entre las culturas para garantizar su poder y justificar las desigualdades entre los sujetos, en otras palabras, poner a andar su poder por medio de la cultura.

Continuando con el pensamiento de Restrepo (2014) la interculturalidad surge de un posicionamiento y una crítica política frente a lo que se considera como cultura, reivindicando no sólo lo que nos distingue del otro, sino también visibilizando las desigualdades producto de las relaciones de poder en la cultura, de ahí que este término esté enmarcado dentro de lo político. En este mismo orden de ideas Catherine Walsh (2002) asegura que la interculturalidad surge directamente de los grupos sociales que históricamente han sido relegados y dominados, en un intento de construir un proyecto político capaz de configurar una sociedad “otra” y una civilización “otra” desde las subjetividades y materializadas en la cultura. Teniendo en cuenta lo mencionado por los autores, entiendo esta categoría de análisis y aplicado a este trabajo investigativo no sólo como la interacción entre unidades culturales, es decir, entre los estudiantes sanbernardinos de noveno grado que poseen una cultura campesina y yo el maestro-investigador que me he

construido y configurado desde la ciudad, sino también como un intento de construir un nuevo conocimiento y proponer unas metodologías distintas en la enseñanza de la educación ambiental a través del Proyecto Ambiental Escolar, pues como lo asegura Walsh (2007a) en el uso del término de cultura se han intentado disipar una serie de desigualdades y marginalizaciones, pero es en la *interculturalidad*, que las clases subalternizadas en América Latina han encontrado el valor geopolítico para hacer frente a las fuerzas totalizantes del neoliberalismo, proponiendo una práctica social otra, una fuerza social otra y, un poder Estatal otro.

Como maestro en *constante formación* y en lo que Freire (2005) plantea sobre la inconclusión de nuestro ejercicio como sujetos inacabados, reconozco que la escuela no se encuentra fuera de estos debates, al contrario hoy más que nunca nuestro deber es construir nuevos conocimientos que no respondan a las lógicas dominantes del neoliberalismo, razón por la cual Walsh (2007b) afirma que la Interculturalidad también es una cuestión epistemológica, es decir, la base para construcción del conocimiento, pensar un orden del conocimiento, es reconocer que existen otras alternativas que van más allá de las políticas y de los currículos educativos, en donde se considera que tanto las ciencias como las epistemológicas son objetivas y neutrales, manteniendo la colonialidad de las mentes. Teniendo en cuenta lo mencionado por Catherine Walsh, abordo esta categoría desde el trabajo colaborativo entre los estudiantes de noveno grado y yo, pues se pretende la construcción de una propuesta curricular desde el ecofeminismo y las corpografías, pero también lo asumo desde la educación popular y las didácticas no parametrales, tema que desarrollaré en el *capítulo II*, pues como bien lo expresa Walsh (2007b) pensar la interculturalidad en el plano educativo, exige examinar nuestras prácticas pedagógicas y reconocer las relaciones de poder que están inmersas en ellas, de paso precisa reconocer en los sujetos históricamente excluidos su capacidad para producir y crear nuevas epistemes.

1.3.3 Territorio: un espacio de mayor complejidad

La siguiente categoría de análisis es abordada desde los autores Gustavo Montañez y Ovidio Delgado (1998), Guillermo Castillo (2021) y Ospina et. al (2021) en un intento de comprender que es el territorio visto más allá de un mero concepto salido de la geografía como disciplina y enmarcado al espacio de práctica en donde se desarrolla esta investigación. De acuerdo a los profesores colombianos Montañez y Delgado (1998) el concepto de territorio en la geografía

hace referencia a la relación indisociable entre los objetos y los sistemas de acciones, es decir, entre los sujetos y su capacidad para provocar modificaciones en el espacio, como una relación dialógica, por otra parte, el territorio es una construcción social que sólo se puede conseguir a través de un ejercicio de apropiación, es decir, por medio de lo que los autores reconocen como territorialización el cual indica un tipo de dominio y control sobre el espacio que en un primer momento fue natural.

Un elemento fundamental de ese ejercicio de control o de territorialización según Montañez y Delgado (1998) es que este *poder* no solamente recae en los Estados, sino también en las empresas, organizaciones, grupos pequeños de personas e individuos, que intentan establecer en el espacio modificaciones de acuerdo a sus intereses, lo cual puede provocar a su vez una serie de disputas entre los mismos. Desarrollar esta categoría dentro de esta investigación es de suma importancia, pues tiene una fuerte correlación con las categorías antes mencionadas, es decir, con el *Proyecto Ambiental Escolar y la Interculturalidad*, por un lado, se intenta una reapropiación del espacio y desde el cuerpo mismo con el objetivo de mejorar la enseñanza de la educación ambiental por medio del PRAE y, por otra parte, se hace desde las clases subalternizadas con el propósito de configurar una nueva forma de pensamiento.

En este mismo orden de ideas, para el profesor mexicano Guillermo Castillo Ramírez (2021) el concepto de territorio surgió hace más de un siglo, sin embargo, durante las últimas décadas este concepto ha tenido mayor relevancia en América Latina gracias a disciplinas como las Ciencias Sociales y la geografía brasileña que se destaca por su corte socioeconómico, político y cultural, en donde predomina la multiescalaridad del territorio, idea desarrollada principalmente por *Bernardo Mançano Fernandes*, Castillo (2021) afirma que para Fernandes el territorio es una construcción que se obtiene a partir del espacio geográfico, es decir, el territorio es una fragmentación del espacio (natural) que se hace de forma intencionada y desde varios agentes que desean emanar algún tipo de control sobre el mismo. La anterior idea resulta de suma importancia pues es necesario reconocer que el municipio de San Bernardo es un territorio socialmente construido bajo unas lógicas concretas y por unos sujetos particulares, además de comprender que la Institución Educativa Rural Departamental Andes también es otro territorio que posee unas dinámicas propias y unos sujetos propios que lo reproducen. Así mismo, las problemáticas

ambientales representan un momento de tensión entre los sujetos, pues se intenta establecer un tipo de orden sobre otro, ocasionando la destrucción de la naturaleza, pero como los sujetos reproducen su propio espacio, son ellos mismos quienes tienen la posibilidad de contrarrestar tales lógicas.

Como lo mencioné en la caracterización, el municipio de San Bernardo, Cundinamarca, se ha destacado por su papel tan importante para la economía del departamento, pero también como despensa agrícola que abastece de alimentos especialmente *frutas* a ciudades como Bogotá, es por esta razón que en términos culturales ese municipio se ha configurado bajo una cultura campesina, modificando el espacio natural para la construcción de un territorio agrícola. Castillo (2021) plantea que para Fernandes analizar el territorio desde una perspectiva *multiescalar* evita una lectura reduccionista del espacio fragmentado, de ahí que proponga cuatro núcleos constitutivos del territorio (*Soberanía, totalidad, multidimensionalidad y multiescalaridad*), el primero de ellos hace referencia a la capacidad de poder que tiene un sujeto o institución para ejercer control y autonomía sobre dicho espacio, pudiendo ser el Estado o un campesino sobre su tierra, el segundo de los núcleos, hace referencia a un rasgo distintivo que tiene todo territorio, es decir, en ese espacio que fue natural se producen ciertas dinámicas que lo hacen distinto a otros territorios, el tercer núcleo hace referencia a las distintas dinámicas que pudieron dar lugar a la construcción de dicho territorio, como por ejemplo las dinámicas políticas, económicas, sociales o culturales y finalmente está el núcleo de la multiescalaridad, el cual indica que dentro de un territorio se pueden configurar otros territorios pero a distintas escalas. Esta idea me resulta sumamente interesante, puesto que San Bernardo está configurado de esa manera, en mi ejercicio de observación pude distinguir que las dinámicas que se dan en la zona urbana son distintas a las de la zona rural y, que los sujetos manifiestan su poder y control de formas muy variadas a pesar de que todos están inmersos dentro de un marco de totalidad que es el municipio en un sentido administrativo.

Continuando con la idea de *Fernandes* sobre la multiescalaridad del espacio socialmente construido, en un territorio se pueden configurar otros territorios de mayor o menor dimensión y es precisamente así como la escuela puede ser tomada como uno de ellos, Ospina et al. (2021) plantean que la escuela vista como un territorio no es del todo equivocada, pues allí se dan una serie de procesos que ocurren como en otros territorios, como por ejemplo una serie de prácticas propias llevadas a cabo por los docentes y los estudiantes, hay una serie de intereses y expectativas,

además, unas formas particulares de apropiación, que no son las mismas desarrolladas por los estudiantes y los docentes. En este caso esta idea fue reveladora, puesto que se pretende establecer otra forma de control y apropiación del espacio para responder a las problemáticas ambientales por medio del PRAE, del ecofeminismo y el cuerpo-territorio.

1.3.4 Cuerpo-Territorio: la piel es la última frontera que nos “separa” del territorio socialmente construido

Como lo he mencionado antes, las categorías de análisis propuestas para esta investigación están inherentemente unidas entre sí, es decir, encuentro una correlación entre todas ellas, como por ejemplo nuestra incapacidad de no estar en un espacio que no ha sido moldeado por cada uno de nosotros y desde nuestra subjetividad, es por esta razón que hablar de cuerpo-territorio resulta de tan importante interés, pues es a través del cuerpo que nosotros construimos nuestro mundo social. Como lo expliqué en el apartado anterior, el territorio no es algo dado por la naturaleza, sino es el resultado de una serie de *acciones consientes* que modifican el espacio, fracturándolo para dar lugar a una serie de poderes, intereses y conveniencias.

En ese ejercicio de territorialización o apropiación del espacio, se han configurado unas formas más dominantes que otras, relegando especialmente a las mujeres hacia lo privado y lo íntimo, mientras que los hombres amparados en unas lógicas patriarcales se han hecho del poder y configurado un mundo donde las mujeres son dominadas y la naturaleza explotada. Esta categoría de análisis es abordada desde la organización feminista y ecofeminista Agua y Vida: Mujeres, Derechos y Ambiente (2017) en donde se afirma que pensar el cuerpo-territorio, exige reconocer que el territorio (en un sentido físico) ha sido construido para legitimar ciertas formas hegemónicas de vivir, pensar, ser y estar. La configuración de un territorio en un sentido *moderno*, está basado en una serie de “dicotomías” o dualismos que garantizan cierto tipo de dominaciones, como por ejemplo humano/animal, cultura/naturaleza, hombre/mujer, mente/cuerpo. Para esta organización feminista, el término de cuerpo-territorio surge de la geografía feminista en donde el cuerpo no puede ser separado de su entorno social, cultural, histórico y político, al mismo tiempo que este se convierte en un territorio distinto al físico, pero que también lo padece, puesto que los cuerpos han sido racializados, sexualizados y culturizados, al mismo tiempo que se ha convertido en la herramienta en donde reside la *resistencia*.

Bajo esta lógica, el cuerpo entendido como un territorio deja de ser el mero aglomerado de órganos fundamentales para la vida en términos biológicos y se convierte en el lugar de resistencia que también se piensa el otro territorio (físico) pues lo que le pasa al territorio también le pasa al cuerpo, es decir, se hace mucho más evidente esa relación dialógica que mencioné en el apartado sobre territorio. Se propone el cuerpo-territorio como una forma distinta de enseñar la educación ambiental desde el Proyecto Ambiental Escolar, pues es necesario poner nuestro cuerpo como eje principal, pues la educación de este tipo no puede seguir objetivando la naturaleza y abstrayéndonos de los problemas ambientales. Por otra parte, este concepto también es aplicado y entendido desde los postulados del Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (2017) en el cual se reconoce la relación de interdependencia entre los territorios físicos y corpóreos, además, de distinguir que nuestro cuerpo-territorio está atravesado por angustias, miedos, felicidades y, sobre todo por la conciencia, que es el motor de defensa de los territorios.

1.3.5 Ecofeminismo: más que un movimiento social, una alternativa para la vida

Esta última categoría de análisis fundamentalmente estará sustentada en los postulados de la activista feminista y ecofeminista española Alicia Puleo (2000), (2011) y (2022), quien a mi parecer ha desarrollado un tipo de feminismo que puede ser aplicado al contexto de la investigación, pues este es asumido desde el ecofeminismo constructivista y crítico, y no desde el ecofeminismo espiritualista “esencialista” desarrollado por Vandana Shiva en India. El ecofeminismo de Puleo se basa en los análisis históricos del desarrollo del patriarcado y la dominación masculina sobre el cuerpo de las mujeres y la explotación de la naturaleza, materializados en la filosofía occidental. Para Puleo (2011) el ecofeminismo fue un término que apareció por primera vez en Francia en 1974 gracias al trabajo llevado a cabo por la activista feminista Françoise d'Eaubonne, quien sugirió un contacto entre el feminismo de la época y la ecología, pues encontró una relación sospechosa entre el aumento de la natalidad y el poco control de las mujeres sobre sus cuerpos en medio de una sociedad patriarcal, llevándola a pensar que las mujeres habían perdido esa esencia de dadoras de vida para ser convertidas en objetos en el plano de la fecundidad, sin dejar de mencionar la relación que existían entre el aumento demográfico, el sobreconsumo, la contaminación, y devastación de la naturaleza.

De acuerdo a lo anterior, el ecofeminismo como movimiento y corriente de pensamiento se ha configurado siempre con la intención de cuestionar la relación existente entre el capitalismo, la dominación de los cuerpos femeninos y la destrucción de la naturaleza, para Puleo (2022) en el ecofeminismo se abordan nuevos problemas originados en el desarrollo industrial, dominación patriarcal, pero también se reivindican valores, actitudes y virtudes de la ética del cuidado producidos por las mismas mujeres, generando posibles cambios civilizatorios, dentro de esta corriente de pensamiento también se tiene en cuenta a los hombres como parte fundamental del proceso, pues se intenta la configuración de un hombre nuevo comprometido con la naturaleza que trabaje junto a las mujeres sin llegar a concebirlas como salvadoras del mundo.

El ecofeminismo como corriente de pensamiento y movimiento social, aplicado a esta investigación permitió entender la educación ambiental desde otra perspectiva, en la cual podemos asumir otros valores y actitudes que se alejan de esa visión androcentrista, en donde los valores masculinos son los únicos que configuran el mundo y la desconexión con la naturaleza es su principal característica, pues esta última es vista en términos económicos o como recursos los cuales se deben aprovechar. Para finalizar, se intenta humanizar el Proyecto Ambiental Escolar desde la configuración de nuevos valores y desde el cuerpo mismo.

CAPÍTULO II CONFIGURACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR.

El siguiente acápite está compuesto por seis momentos claves, los cuales serán expuestos de manera detallada a medida que su lectura avanza, el primero de ellos se trata del planteamiento del problema, en el cual explico cómo se han construido los denominados Proyectos Ambientales Escolares en Colombia gracias al surgimiento del Ministerio del Medio Ambiente a principios de la década de 1990 y su colaboración con el Ministerio de Educación Nacional en la formulación de planes y programas que incluyeran la dimensión ambiental dentro del sistema educativo, por otra parte, presento dentro de ese mismo apartado como se ha implementado el PRAE al interior de la Institución Educativa Rural Departamental Andes del municipio de San Bernardo, dando como resultado el segundo momento de este capítulo el cual está relacionado con la pregunta problema.

Como tercer y cuarto momento, encontraremos el objetivo general y los objetivos específicos que surgen en un intento de dar respuesta a la pregunta problema formulada, en el quinto momento de esta acápite desarrollo la fundamentación y discusión de la propuesta curricular basándome principalmente en postulados teóricos sobre la educación popular y las didácticas no parametrales, reconociendo en ella la importancia de retornar la humanización al acto educativo. Finalmente, en el sexto y último momento de esta capítulo expongo un cuadro que recoge de forma organizada la propuesta curricular desde un enfoque ecofeminista y corpográfico.

2.1 Planteamiento del problema

Hoy más que nunca los problemas ambientales por los cuales el mundo está atravesando son evidentes, las temperaturas durante los últimos años han aumentado casi 1,52°C en todo el planeta, los trastornos climáticos son cada vez más perceptibles, las fuertes sequías se agudizan día con día, los incendios forestales durante los últimos tres años han arrasado con más de 15.9 millones de hectáreas a nivel mundial, sin olvidarnos de las implicaciones que ello conlleva no solo en la pérdida de la biodiversidad sino también en el desequilibrio natural de los ecosistemas y el desmejoramiento de toda expresión de vida, incluyendo la humana. Parte de la anterior descripción del planeta ya estaba presente dentro de la conciencia de las distintas sociedades y

países alrededor del mundo, los cuales se reunieron hace más de cuatro décadas, con el fin de buscar soluciones a tal situación y poder “minimizarlas”.

Es así como en 1972 en Estocolmo (Suecia), se llevó a cabo la primera Conferencia de las Naciones Unidas dedicada a la protección del medio ambiente, contando con la participación de 113 delegaciones incluyendo a Colombia, de este encuentro internacional se determinaron ciertas directrices para que cada país de forma autónoma y siguiendo con unos compromisos adquiridos en el ámbito político desarrollará estrategias de cara a las problemáticas ambientales. En el denominado “*Plan de acción para el medio humano*” se concretaron tres grandes grupos de trabajo, 1) Evaluación del medio, 2) Ordenación del medio y 3) Medidas auxiliares, este último grupo estuvo enfocado en buscar soluciones a los problemas ambientales a través del sector educativo. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1973) una de las principales recomendaciones para los organismos que hacen parte del sistema ONU, fue adoptar las medidas necesarias a fin de establecer un programa educativo internacional sobre el medio ambiente, este programa debía tener un enfoque interdisciplinario y de carácter escolar y extraescolar, orientado principalmente a la enseñanza de jóvenes y adultos en contextos tanto urbanos como rurales.

Hago alusión a lo anterior con la intención de dar a conocer los motivos que movilizaron al Estado colombiano para la inclusión de la dimensión ambiental al interior del sistema educativo nacional, si bien es cierto el Proyecto Ambiental Escolar no es resultado directo de la conferencia de las Naciones Unidas llevada a cabo en Estocolmo, encuentra en ella la necesidad de incluir esta dimensión. Según Sepúlveda (2010) una vez terminada la conferencia de la ONU sobre el medio humano, Colombia expide la Ley 23 de 1973, considerada como la primer ley marco ambiental del país y el Decreto 2811 de 1974 llamado Código Nacional de los Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente, que tuvo por objetivo: 1) conservar y preservar el medio ambiente, además, de incentivar el uso racional de los recursos renovables, 2) controlar los efectos nocivos que trae consigo la explotación de la naturaleza y 3) regular la conducta humana y establecer la administración pública de los recursos naturales. Con la puesta en marcha del decreto mencionado, se imparte la enseñanza de unos primeros cursos sobre ecología a estudiantes de secundaria y universitarios, además, de hacer uso de los medios de comunicación de la época como la radio y la televisión para la promoción de campañas en favor del medio ambiente.

De acuerdo a lo mencionado por Sepúlveda (2010), Colombia después de la conferencia de Estocolmo, intentó incluir la dimensión ambiental dentro del sistema educativo nacional, sin embargo, con la promulgación y entrada en vigor de la Constitución Política de 1991, la cuestión del cuidado del medio ambiente se hizo mucho más clara y evidente, materializada en los artículos 8,49, 65, 79 y 80 del **Título I** (*De los Principios Fundamentales*), **Capítulo 2** (*De los Derechos Sociales, Económicos y Culturales*) y **Capítulo 3** (*De los Derechos Colectivos y del Ambiente*). A pesar de existir unos avances en cuanto a la dimensión ambiental, el Proyecto Ambiental Escolar inmerso dentro del sistema educativo colombiano solo fue posible con la aparición del Ministerio del Medio Ambiente en 1993, mediante la Ley 99 de ese mismo año, parte de las funciones de este nuevo ministerio fue reorganizar el sector público encargado de administrar y proteger el medio ambiente, además, de los recursos renovables.

El Ministerio del Medio Ambiente (MMA), en cumplimiento de sus funciones, determinó una serie de disposiciones como, por ejemplo, trabajar de forma colaborativa junto con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la formulación de programas y planes que incluyeran la dimensión ambiental en los distintos niveles de educación del país y de acuerdo a los lineamientos establecidos en la Ley General de Educación 115, como máxima reguladora del servicio educativo. Dentro de la ley general de educación, se menciona que parte de los fines del servicio educativo está en desarrollar una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, además de hacer un uso racional de los recursos naturales mediante la configuración de una cultura más ecológica que posibilite la prevención de futuros desastres. Por otra parte, esta ley exige a todo establecimiento privado u oficial que se dedique a ofrecer educación formal, incorporar de manera obligatoria todo aquello que se relacione con poner en práctica la Constitución Política, el aprovechamiento del tiempo libre, la recreación, el deporte, la ecología y la enseñanza de la protección del medio ambiente a través de proyectos y planes de estudio.

De acuerdo a lo anterior, la enseñanza de la educación ambiental no se realizará a través de una asignatura única o exclusiva, sino se hará a través de otros mecanismos como los proyectos extracurriculares. En este orden de ideas, el Ministerio del Medio Ambiente junto con el Ministerio

de Educación Nacional deciden configurar un marco legal que garantice el desarrollo de un proyecto orientado a la formación ambiental, es así como surge el Decreto 1743 de 1994 por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal. Según Sepúlveda (2010):

Según la norma, el proyecto deberá partir de un diagnóstico ambiental local teniendo en cuenta los principios de la *interculturalidad*, *regionalización*, e *interdisciplinariedad* para contribuir en la resolución de problemas ambientales específicos; su realización será responsabilidad de la comunidad educativa, lo cual implica la participación de estudiantes, administrativos, egresados, docentes y padres de familia en un proceso que articula así la educación ambiental y la organización y participación de la comunidad. El Decreto también define los instrumentos para el desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar y enuncia las posibles relaciones interinstitucionales e intersectoriales para la formulación y ejecución del mismo. En este sentido, por disposición del gobierno nacional, los establecimientos educativos deben liderar proyectos tendientes a solucionar los problemas ambientales locales, regionales y nacionales de acuerdo con las características sociales, económicas, culturales y ambientales de la localidad. (p. 151)

El Proyecto Ambiental Escolar posee unos principios rectores que favorecen su “buen” desarrollo al interior de las instituciones educativas, además de evidenciar la necesidad de integrar otras instituciones públicas que también pueden aportar. Retomando las ideas expuestas en el rastreo bibliográfico sobre el PRAE Torres (1996) plantea que existen cinco criterios fundamentales para construir el proyecto, 1) **Regionalización**, el cual hace referencia a la lectura del territorio en donde están presentes los problemas ambientales, pues estos tienen un carácter espacial y temporal, 2) **Concertación**, la cual indica la intervención que puede hacer cualquier persona o grupo con el objetivo de colaborar en la resolución de las problemáticas ambientales, es decir, en la construcción del proyecto no solo intervienen los estamentos que componen la escuela, sino también otros agentes, 3) **Cogestión**, hace referencia a la construcción de un proyecto común, 4) **Participación**, indica la apropiación de la realidad y de sus fenómenos, materializados en la cotidianidad y 5) **Interculturalidad**, entendido como la diferencia entre distintos grupos humanos que habitan un mismo territorio, pero lo conciben de forma singular.

El Proyecto Ambiental Escolar de acuerdo a la norma, entró en vigor a partir del mes de enero de 1995 y de forma obligatoria en todos los establecimientos que prestan el servicio educativo de carácter formal, sin embargo, y como lo evidencian los trabajos consultados en el rastreo bibliográfico, Burgos (2017), Sepúlveda (2010), Bustamante et al. (2017), Figueroa e Imperador (2021), Mora (2015), Quimbayo y Pacheco (2016), Herrera et al. (2006) y Gamboa et al. (2017), el PRAE no se ha venido implementando de la forma más adecuada pues no pone en práctica los principios rectores y por el contrario establecen actividades que no responden a las problemáticas ambientales presentes en los territorios, configurando casi de manera sistemática y dominante un único modo de construir los PRAE.

Es interesante cómo las instituciones educativas en las que los autores mencionados analizaron los Proyectos Ambientales Escolares se remiten a las mismas actividades para contrarrestar los problemas ambientales, como lo son el manejo de residuos sólidos, el reciclaje y celebración de fechas del calendario ambiental, que para Figueroa e Imperador (2021) desemboca en una abstracción de las problemáticas, es decir, no se analiza el origen del problema de manera crítica en un contexto determinado y aun así se intenta resolver, en pocas palabras, hay una objetivación de la naturaleza y un vacío de responsabilidades, sin mencionar la ausencia de las dimensiones afectivas, emocionales y corporales dentro de los PRAE, además del carácter casi exclusivo que tienen en cuanto son desarrollados en la mayoría de casos por maestros afines a las Ciencias Naturales.

Teniendo en cuenta lo mencionado por los distintos autores consultados, surge la necesidad de buscar otras alternativas que fortalezcan el Proyecto Ambiental Escolar, posibilidad que podría estar en la implementación de la corriente de pensamiento ecofeminista. El Ecofeminismo es considerado como un movimiento y una corriente de pensamiento que surgió por primera vez en Francia a inicios de la década de 1970 gracias a la activista feminista Françoise d'Eaubonne, la cual sospechaba que existía una estrecha relación entre la sobrepoblación, deterioro ambiental, dominación sobre el cuerpo de las mujeres y el patriarcado. Sin embargo, esta corriente de pensamiento ha transitado por dos grandes tendencias como el “*esencialismo*” y el “*constructivismo*”, los cuales poseen formas distintas de entender los problemas ambientales.

Esta última tendencia resulta de mayor aporte para el fortalecimiento y potencialización del PRAE pues en ella se desarrolla lo que se denomina como Ecofeminismo crítico, el cual comprende los problemas ambientales desde un análisis histórico, producto de unas formas de pensamiento dominantes, replicadas al interior de la sociedad occidental y extendidas por todo el mundo, según Melero y Limón (2017) una educación desde esta perspectiva ecofeminista y enfocada en los problemas ambientales, favorece la formación de hombres y mujeres, mayormente comprometidos, solidarios, y portadores de propuestas claves para el desarrollo responsable de sus entornos. Como lo he mencionado a lo largo de este documento, esta investigación y propuesta curricular se desarrolla en la Institución Educativa Rural Departamental Andes del municipio de San Bernardo en el departamento de Cundinamarca, en donde el Proyecto Ambiental Escolar titulado “*Proyecto productivo y ambiental, campo sostenible y educado*”, presenta una serie de actividades que podrían aportar al mejoramiento de los problemas ambientales presentes en el territorio (rural):

- Elaboración de abonos sólidos y líquidos.
- Germinadores para la huerta escolar.
- Huerta escolar.
- Establecer el banco de plantas para la reforestación.
- Elaboración de compostaje a partir de la recolección de estiércol animal.
- Clasificación de residuos sólidos entre papel, cartón, plásticos y botellas PET.

Las anteriores actividades, fueron diseñadas por el propio colegio, con la intención de responder a las siguientes problemáticas, las cuales se identificaron a través de la observación directa, realizada por el consejo directivo y académico, además, de algunos datos obtenidos del esquema de ordenamiento territorial y del plan de desarrollo municipal:

- Uso excesivo de agroquímicos que deterioran los recursos naturales.
- Tala indiscriminada de bosques con el objetivo de ampliar la frontera agrícola, afectando directamente la cantidad y calidad de los recursos suelos, fauna y flora.
- Deslizamientos por erosión y aguas regadas.
- Falta de un sistema de alcantarillado y de potabilización de agua para el consumo humano.
- Falta de un sistema para el manejo de residuos sólidos, incluyendo excretas de animales y personas.

Conforme a lo anteriormente mencionado, el Proyecto Ambiental Escolar de la Institución Educativa Rural Departamental Andes, presenta una serie de actividades que buscan responder a las problemáticas ambientales presentes en ese territorio, sin embargo, se evidencia un conjunto de obstáculos que impiden el buen desarrollo del PRAE como lo son: el desconocimiento del proyecto por parte de docentes, estudiantes y familias, implementación no continua, actividades que hasta ahora están en desarrollo y de las cuales es imposible conocer sus impactos a futuro, sin dejar de mencionar que carece de otras dimensiones como la corporeidad, afectivas y emocionales que podrían aportar al mejoramiento del PRAE. De acuerdo a lo expuesto, es que surge la siguiente pregunta problema, la cual orienta esta investigación.

2.2 Pregunta problema

¿Cómo se podría fortalecer el Proyecto Ambiental Escolar de la Institución Educativa Rural Departamental Andes del municipio de San Bernardo con los estudiantes de grado noveno desde una propuesta curricular ecofeminista y corpográfica?

A partir de la pregunta problema formulada, se proponen los siguientes objetivos, con la intención de dar respuesta a la misma y poder estructurar las rutas de acción en esta investigación.

2.3 Objetivo General

- Diseñar e implementar una propuesta curricular ecofeminista y corpográfica con los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Rural Departamental Andes, que aporte al fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar.

2.4 Objetivos Específicos

- Identificar las principales discusiones conceptuales sobre las categorías de Proyecto Ambiental Escolar, Interculturalidad, Territorio, Cuerpo-Territorio y Ecofeminismo, a través de la elaboración del estado del arte.
- Incentivar en los estudiantes de grado noveno prácticas ecofeministas y corpográficas para el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar de la Institución Educativa Rural Departamental Andes.

- Resignificar el rol del maestro de Ciencias Sociales a través de la investigación educativa y la configuración de una propuesta curricular ecofeminista y corpográfica con los estudiantes de noveno grado para el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar de la Institución Educativa Rural Departamental Andes.

2.5 Fundamentación y discusión pedagógica de la propuesta curricular

“Los actos reflexivos generan así, una posibilidad de conocimiento que supera la racionalidad técnica, objetiva y desprovista de emoción en el compromiso del sentir para vivir.”
(Quintar, 2006, p. 23).

La siguiente propuesta curricular surge de la necesidad de buscar nuevas alternativas que fortalezcan el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) de la I.E.R.D Andes, esta iniciativa pedagógica se propone desde la educación popular, las didácticas no parametrales y desde la corriente de pensamiento ecofeminista, la cual cuestiona la relación hombre-naturaleza y la dominación del cuerpo femenino. Por otra parte, en esta propuesta se desarrollan una serie de actividades y estrategias que surgen directamente del ecofeminismo como las corpografías, las cuales asumen nuestros cuerpos como territorios, superando la visión que tenemos de ellos como meras masas biológicas, convirtiéndolos en instrumentos claves para la defensa y cuidado del territorio que habitamos y construimos colectivamente, reconociendo que el territorio en un sentido físico es producto de las relaciones sociales establecidas en el tiempo y en el espacio.

Las actividades y estrategias que se plantean en esta propuesta curricular, están encaminadas en convertirse en otras metodologías que favorezcan el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar titulado “*Campo sostenible y educado*” y poder así responder a las problemáticas ambientales presentes tanto en el territorio escolar como en el aledaño a la institución educativa Andes. He de mencionar que esta propuesta en un primer momento encuentra motivación en el rastreo bibliográfico realizado sobre la categoría de PRAE, en el cual se evidenció que gran mayoría de instituciones educativas en el país implementan casi de forma única y exclusiva las mismas actividades como el manejo de residuos sólidos, el reciclaje y la celebración de fechas del calendario ambiental. Establecer las actividades desde la corriente de pensamiento ecofeminista, permite integrar al Proyecto Ambiental Escolar otras dimensiones que no han sido tenidas en cuenta como las afectivas, emocionales y corporales, sin dejar de señalar que en este

ejercicio es fundamental la participación de los estudiantes de noveno grado, como principales sujetos de acción y construcción de esta propuesta.

Con relación a lo anterior, esta propuesta curricular se enmarca dentro de la educación popular en tanto pretende retornar a los educandos a nuevas estructuras que les permitan ser sujetos para sí mismos, es decir, individuos conscientes que transformen su realidad humanizándolos, al mismo tiempo que ellos tengan la posibilidad de percibir la relación dialógica con su contexto y, para eso es necesario deconstruir las barreras que se han impuesto al proceso pedagógico y educativo, en donde el maestro es el único protagonista y los estudiantes simples espectadores no participantes. Esto último es una característica de lo que el profesor y filósofo brasileño Paulo Freire denominó como educación bancaria, “la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 2005, p.79). En este sentido el acto educativo no debería recaer solamente en la figura del maestro, sino que tendría que integrar al educando como parte esencial del proceso, pues es ineludible dejar de concebir a este último como un objeto que no piensa, desprovisto de toda acción.

Por otra parte, con el objetivo de enriquecer la discusión y fundamentación de esta propuesta curricular se apela a la didáctica no parametral, la cual no solo reconoce el potencial creador de los maestros en la configuración de los contenidos programáticos, es decir, temas que debería enseñar, sino además buscar en el presente otras fuentes epistemológicas, lo cual conlleva a recuperar la identidad de los maestros, pues desde su formación profesional y crítica identifica lo que debería ser enseñado.

Esta propuesta curricular está fundamentada principalmente desde postulados de la educación popular establecidos por Paulo Freire en donde no se pretende la formación de sujetos adaptados al mundo, sino individuos que desarrollen la capacidad de transformarlo, dicho de otra manera, personas conscientes de sí mismas y su lugar en el mundo y con el mundo, pues no es un proceso que se alcance individualmente sino en colectivo. “La tendencia entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este

pensar de la acción” (Freire, 2005, p. 96). Superar la contradicción maestro-estudiante y estudiante-maestro, típica de la educación bancaria, requiere establecer una relación dialógica, es decir reconocernos en el otro, además de ser partes de un mismo proceso, en este caso el acto educativo. Negar la capacidad de pensamiento de los estudiantes es una acción violenta pues los disciplina, excluye, inferioriza y deshumaniza, al mismo tiempo que despoja al maestro de su potencial creador. Según Freire (2005):

Es por esto mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importa los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros. (p. 99)

Pensar en una educación humanizadora y problematizadora, exige una relación de horizontalidad, en la cual el mundo se convierte en el mediador entre maestros y estudiantes, transformándolos en sujetos históricos e inacabados que están en constante formación, además de ser seres reflexivos de su propia realidad con capacidad de transformarla. De ahí que esta propuesta curricular se interese por buscar otras alternativas que fortalezcan el PRAE con la inserción de los estudiantes, y no como el resultado de la sola intervención de los maestros. Por otro lado, introducir el pensamiento ecofeminista como una alternativa dentro del Proyecto Ambiental Escolar, responde a la urgencia de maestros que se piensan sus prácticas pedagógicas e innovan en el quehacer docente. Fuertemente relacionado al posicionamiento del profesor Paulo Freire, la académica y también maestra argentina Estela Quintar nos acerca a la educación popular desde lo didáctico, especialmente desde lo no parametral.

¿Cuál es la relación entre la educación popular y las didácticas no parametrales? en medio de un contexto como el de hoy en día, en donde la identidad del maestro como sujeto creador se ha perdido, hablar de didácticas no parametrales es necesario y más cuando quien enseña no se siente comprometido con su ejercicio. Quintar (2006) plantea que discutir sobre la didáctica no parametral, implica reconocer la epistemología del presente potencial desarrollado por Zemelman, el cual se convierte en un punto de análisis de la realidad histórico-contextual que adquiere sentido y significado en los sujetos que la construyen, esto quiere decir que es un recorte de la realidad vivida y que siempre está en constante movimiento, dando como resultado modos de sentir, pensar y actuar que a su vez se convierten en insumos para establecer parámetros de pensamiento y acción,

jaqueando el modo de enseñar, tradicionalmente concentrado en conocimientos disciplinares escolarizados. Paredes (2013) plantea que el presente potencial fue propuesto por el sociólogo Hugo Zemelman en un intento de asumir la realidad social como un proceso en constante movimiento e inacabado, el cual se convierte en insumo fundamental para la construcción de conocimiento social en distintas direcciones, de ahí la importancia de reconocer este dinamismo en la realidad social para el establecimiento de temas de enseñanza en la escuela, sin que esto signifique que la escuela sea el único espacio para la enseñanza y el aprendizaje.

Lo anterior nos permite reconocer al maestro como sujeto reflexivo y su capacidad de sugerir temas para ser enseñados, pues desde su resignificación humana, cuestiona el qué, el para qué y el con quién, situación que el conocimiento totalizante bancario desconoce o poco le interesa desarrollar. Quintar (2006) plantea que la didáctica no parametral es un posicionamiento que ve en el proceso de enseñanza una intencionalidad, atravesada por sentidos y significados, contemplando al sujeto que aprende anclado en su territorialidad contextual, convirtiéndolo en un individuo dialógico con el mundo en que vive. Considero que la enseñanza desde postulados de la educación popular y las didácticas no parametrales demanda una comprensión de los procesos subjetivos, además de sustentarse en principios como la reflexión, la comunicación, la emancipación y la consideración de los individuos como sujetos históricos. Fomentar una educación emancipatoria y proponer didácticas desde la propia realidad de los estudiantes favorece la construcción de conocimientos. Por otro lado, Quintar (2006) plantea que las didácticas parametrales, es decir aquellas que fueron pensadas por otros y no por los mismos maestros, anulan el deseo por el saber, y el aprendizaje se basa en la transferencia de información que conlleva a una competencia entre pares, hacer didáctica consiste en vincular otras formas de pensar y sentir la realidad, asimismo de interpretar la ciencia, transitándola por la geografía propia y el cuerpo mismo.

Proponer una educación emancipatoria y desde la didáctica no parametral, es posibilitar recorrer otros caminos para la enseñanza libertaria, es atreverse a humanizar nuestra labor como maestros y luchar por reconquistar nuestra identidad y capacidad creadora, basados en la solidaridad la justicia y la no violencia. Paulo Freire, quien es considerado como el principal precursor de la educación popular, también se refirió al tema, no como didácticas parametrales, sino como “paquetes”, es decir “contenidos” escolares que han sido pensados por otros, y peor aún

maestros que se asumen dentro de esas lógicas poco éticas. Freire (2010) plantea que a veces los sabelotodo hacen explícito en los paquetes que construyen la idea de que están viabilizando el quehacer docente, cuando en realidad están generando un comportamiento esclavo, domesticado y limitado en los maestros, rechazando el reto de aventurarse a crear con criticidad, conteniendo su autonomía y el de la escuela. De acuerdo a lo anterior, la educación popular y las didácticas no parametrales son un llamado a los docentes a no permitir cuerpos interdictados, es decir cuerpos impedidos de ser y pensar, limitados en su capacidad creadora, un verdadero maestro comprometido con su labor busca otras alternativas para la enseñanza. Según Freire (2010):

Entre ellos, por ejemplo, el de rechazar el papel de simples seguidoras dóciles de los paquetes que producen los y las sabelotodo en sus oficinas, en una demostración inequívoca ante todo de su autoritarismo y, como una extensión del autoritarismo, de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen las maestras de saber y crear. (p. 32)

Ser creadores del acto educativo junto a los educandos y de acuerdo al contexto mismo es reivindicarnos como maestros que somos, únicamente permitiéndonos ser y, tal actividad exige de ciertos compromisos, como el reconocimiento de lo humano, de la realidad concreta y la superación de la contradicción docentes-estudiantes, en donde el primero posee la verdad absoluta y el segundo la asimila como tal. De acuerdo a los autores mencionados y a su posicionamiento, la cuestión de la didáctica no se puede resumir en un saber instrumental, basado en el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para la enseñanza.

Ante los evidentes problemas ambientales por los cuales el planeta está atravesando, buscar otras alternativas educativas es apremiante, el ecofeminismo como movimiento y corriente de pensamiento, se ha visto así misma como una posibilidad pedagógica, porque no solo denuncia el sometimiento del cuerpo femenino y la explotación de la naturaleza, sino también intenta transformar la sociedad a través de la configuración de valores y actitudes distintos. Escribano (2017) plantea que el ecofeminismo posee ciertos valores que podrían nutrir la educación en un sentido global, orientados hacia la sostenibilidad de la vida y desde principios femeninos, lo cual significa que no sean exclusivos de las mujeres en términos biológicos, sino son el resultado de la misma corriente de pensamiento. Valores como la solidaridad, sororidad, igualdad, equidad, tolerancia, respeto, altruismo, empatía, entre otros, son indispensables para transformar el modelo

capitalista y aspirar a la ecojusticia social, el ecofeminismo incorporado en el proceso educativo adquiere sentido en la permanente formación-reflexión-acción, en la conformación de un sujeto diferente.

El ecofeminismo como alternativa en el fortalecimiento del PRAE brinda otros elementos, que en la construcción tradicional no se tienen en cuenta o son muy poco visibilizados, como la cuestión de la emocionalidad, priorizando la memorización de conceptos, típica de la educación bancaria, que no transforma el pensamiento de los estudiantes como tampoco sus contextos. Escribano (2017) plantea que el ecofeminismo introducido al acto educativo permite la superación del androcentrismo, es decir la visión masculina como el centro de las relaciones sociales, además de rebasar la idea de que la vida humana está por encima de otras manifestaciones de vida presentes en la naturaleza, recurriendo a un aprendizaje emocional-afectivo, en la recuperación de las relaciones de interdependencia con el mundo natural y del cual somos parte. Sin la superación de esa idea androcentrista, ningún ecosistema se podrá salvarse, en este orden de ideas, la corriente de pensamiento mencionada, se convierte en otra posibilidad.

Para la profesora y filósofa mexicana Georgina Aimé Tapia, es necesario incluir el aspecto emocional en la educación ambiental, Tapia (2023) plantea que el ecofeminismo aporta en la construcción de un marco teórico-metodológico para la educación ambiental, pues desde esta corriente de pensamiento se valora la dimensión del cuidado y la afectividad, ya que el conocimiento objetivado sobre las problemáticas ambientales no basta para cambiar de paradigma, es necesario recuperar las relaciones afectivas que nos conectan con la naturaleza.

El Proyecto Ambiental Escolar que se ha venido construyendo de forma predominante se enfoca en enseñar contenidos sobre contaminación, manejo de residuos sólidos, cambio climático, entre otros temas, pero desvincula las emociones. Limón y Solís (2014) plantean que diseñar propuestas educativas encaminadas hacia lo ambiental y desde el ecofeminismo consiste en desprenderse de modelos colonialistas y capitalistas para dar paso a nuevas voces y construir a partir del diálogo, además del consenso, por otro lado, la propuesta debe tener un enfoque de género que posibilite la participación de todos sin exclusión alguna, lo cual nos permite incluir valores relacionados con la identidad femenina, pues sin la superación del androcentrismo es imposible un avance hacia un mundo más justo y la consolidación de una ecociudadanía. En este

mismo orden de ideas y en relación con el presente potencial mencionado por Estela Quintar, Puleo (2011) asegura que en la enseñanza de la educación ambiental es necesario hacer una lectura del mundo e identificar nuestros posicionamientos para introducir cambios profundos en lo que se considera valioso y enfrentar las fuerzas desatadas del capitalismo.

Ante el aumento de las problemáticas ambientales, es necesario hacer transformaciones al Proyecto Ambiental Escolar, integrando otras posibles alternativas que favorezcan su fortalecimiento, según Bustamante et al. (2017) los PRAE deberían estar enmarcados dentro de las pedagogías críticas, considerando que los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan allí son el resultado de la práctica social y del conocimiento dinámico e inacabado, en donde se favorece la apropiación del mundo y en donde no se considere al Proyecto Ambiental Escolar como un ejercicio cerrado, de ahí la importancia de retomar el pensamiento de Paulo Freire y Quintar, aplicado a la enseñanza de la educación ambiental.

En esa misma línea de argumentación, hablar de educación ambiental y desde las Ciencias Sociales implica reconocer que como disciplina no estamos exentos de los problemas ambientales, como tampoco podemos considerar que su enseñanza sea cuestión únicamente de biólogos o profesionales afines a las Ciencias Naturales, pues estaríamos desconociendo uno de los principios básicos de la educación ambiental que es su interdisciplinariedad, además entraríamos en una contradicción entre quienes nos asumimos en la educación popular y las didácticas no parametrales, pues como eje principal partimos de un contexto concreto y real que esta atravesado por problemáticas de toda naturaleza, incluyendo ambientales. Para Leff (1998) el saber ambiental y la formación de sujetos en esta dirección tiene su origen en los sistemas educativos y en las políticas ambientales, sin embargo, el sistema económico neoliberal globalizado insiste priorizar el pragmatismo, el utilitarismo y el eficientismo de la educación de acuerdo a las exigencias del mercado, sin embargo, una educación ambiental que se enmarca dentro de la educación popular exige viabilizar otras alternativas para su enseñanza, como la interdisciplinariedad que pretende eliminar la parcialidad del conocimiento y promover una visión más integradora del mundo.

Por otra parte, hablar de educación ambiental desde las Ciencias Sociales, representa un desafío mayor, pues debemos salir de nuestra zona de confort e integrar a nuestras clases otras

temáticas de las cuales no estamos acostumbrados a enseñar, observar el presente potencial no como un mero recorte de la realidad, sino como una fuente epistemológica de conocimiento.

2.6 Propuesta curricular

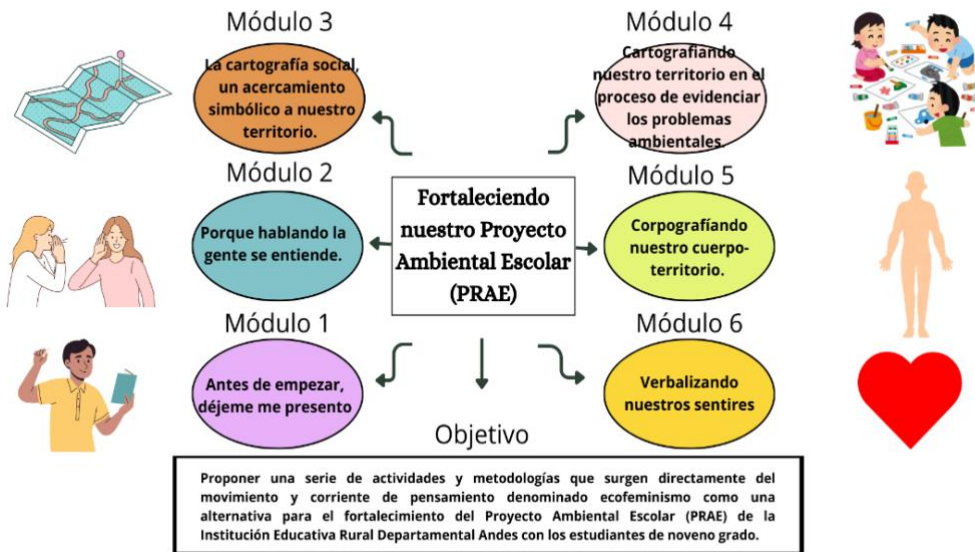


Figura 9 Estructura de la propuesta curricular. Elaboración propia.

la siguiente forma: Título: Fortaleciendo nuestro Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), nombre ideado por los mismos estudiantes, luego de esto encontramos el tema: ecofeminismo como una alternativa insertado al PRAE, el planteamiento del problema, en el cual se explica cuáles son los motivos que impulsan a construir esta propuesta curricular, el área que se pretende fortalecer, el grado que participó y el tiempo de cada sesión.

He de mencionar que el tiempo que se establece en esta propuesta curricular corresponde al tiempo proporcionado por las directivas, por otra parte, se realiza una breve presentación que propone el ecofeminismo como una alternativa para el fortalecimiento del PRAE en donde se desarrollan algunas estrategias y metodologías como las corpografías las cuales entienden a nuestros cuerpos como territorios y en función de la categorías de cuerpo-territorio propuesta para esta investigación. Finalmente, en esta propuesta se exponen los módulos, temas, actividades y recursos complementarios como lo son: canciones y videos descargados con anterioridad a la

En el siguiente apartado se presenta de manera detallada y descriptiva la organización de la propuesta curricular construida y llevada a cabo con los estudiantes de grado noveno. Esta propuesta curricular está estructurada de

sesión, comprendiendo las características rurales de la I.E.R.D Andes y su limitado acceso a energía eléctrica e internet.

FORTALECIENDO NUESTRO PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR (PRAE)		
Tema	Ecofeminismo como alternativa para el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar de la Institución Educativa Rural Departamental Andes, San Bernardo, Cundinamarca.	
Problema	<p>A partir del rastreo bibliográfico realizado sobre la categoría de análisis de Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), se evidenció que existe una fuerte tendencia a desarrollar un único proyecto de forma homogénea basado en actividades como el manejo de residuos sólidos, el reciclaje y celebración de fechas conmemorativas del calendario ambiental, lo anterior ha representado un limitante de esta herramienta educativa, pues estas actividades no responden a los verdaderos problemas ambientales presentes en cada uno de los territorios en los que se encuentran inmersos los planteles educativos. Por otra parte, a esas limitaciones, se les suma el hecho de que gran porcentaje de los PRAE son liderados únicamente por los docentes de Ciencias Naturales o afines a ella, sin dejar de mencionar la poca participación en el diseño y ejecución del proyecto de docentes distintos a las ciencias naturales y de los estudiantes.</p> <p>Construir Proyectos Ambientales Escolares de la misma forma, provoca una objetivación de la naturaleza y una abstracción de las problemáticas en los sujetos, pues no nos reconocemos como parte de la naturaleza y establecemos barreras entre ambos. Proponer el ecofeminismo como una alternativa para el fortalecimiento del PRAE, implica establecer otras metodologías y actividades que reconozcan la afectividad, la emocionalidad y la corporeidad como elementos fundamentales de la educación ambiental a través del Proyecto Ambiental Escolar.</p>	
Área	Curso	Tiempo
Proyecto Ambiental Escolar	Noveno	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los jueves cada 15 días. - Tres horas de trabajo continuo.
Presentación		
<p>El presente trabajo investigativo y pedagógico se enfoca en el ecofeminismo como un movimiento y una corriente de pensamiento que surge de la unión de las luchas feministas y ecológicas en la década de los setentas, que tuvo por objetivo superar la dominación del cuerpo femenino y la explotación de la naturaleza. Por otro lado, dentro de este trabajo se destaca otros procesos como por ejemplo asumir el cuerpo como un territorio, pues desde esta perspectiva el cuerpo deja de ser visto como una masa biológica y pasa a ser el medio por cual experimentamos el mundo y defendemos el territorio que habitamos, entendiendo este último como una construcción social, mediada por relaciones de poder.</p>		
Objetivo	Proponer una serie de actividades y metodologías que surgen directamente del movimiento y corriente de pensamiento denominado ecofeminismo como una alternativa para el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) de la Institución Educativa Rural Departamental Andes con los estudiantes de noveno grado.	
	La siguiente propuesta curricular está compuesta por los siguientes seis módulos, algunos de ellos encaminados desde el ecofeminismo con el objetivo de fortalecer el	

Módulos	Proyecto Ambiental Escolar “ <i>Proyecto productivo ambiental campo sostenible y educado</i> ” de la I.E.R.D Andes del municipio de San Bernardo. <ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de empezar, déjeme me presento / primer encuentro. 2. Porque hablando la gente se entiende. 3. La cartografía social, un acercamiento simbólico a nuestro territorio. 4. Cartografiando nuestro territorio en el proceso de evidenciar los problemas ambientales. 5. Corpografiando nuestro cuerpo-territorio, ubicando las problemáticas ambientales. 6. Verbalizando nuestros sentires. 	
Contenidos		
Presentación primer encuentro		
Antes de empezar, déjeme me presento.	Primer encuentro con los estudiantes de grado noveno, presentación y la razón por la cual me encuentro en su territorio.	<p>Primer momento: Para comenzar esta sesión y por ser el primer encuentro con los estudiantes se hará una actividad “rompe hielos” con la intención de generar acercamientos, basados en la confianza y el respeto. La pelota preguntona, es una actividad que consiste en presentarse de forma lúdica, en donde cada estudiante deberá responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es tu nombre? • ¿Qué edad tienes? • ¿Qué te gusta hacer en tus tiempos libres? • ¿De dónde eres? <p>Para el desarrollo de esta actividad los estudiantes harán círculo en donde todos nos sentaremos y pasaremos la pelota a la persona que queramos que responda las preguntas.</p> <p>Segundo momento: En esta segunda actividad se les pedirá a los estudiantes continuar en el mismo círculo y contar su experiencia y opiniones respecto a cómo se ha implementado el PRAE en la institución educativa, mencionado el tipo de actividades realizadas, las personas encargadas del proyecto y el tiempo invertido.</p> <p>Tercer momento: Como tercera actividad y de acuerdo a lo dicho por los estudiantes, se les pedirá que desarrollen una matriz FODA, con el fin de identificar falencias y aciertos del PRAE.</p>
Módulo.	Temática	Actividades
Porque hablando la gente se entiende.	El debate como un momento de discusión y reflexión en torno al PRAE y las problemáticas ambientales que nos afectan.	<p>Primer momento: En este segundo encuentro con los estudiantes, se organizará un debate en torno a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Creen que existen otras alternativas para potencializar y fortalecer el PRAE? • ¿Qué son problemáticas ambientales? • ¿Las problemáticas ambientales afectan más a las mujeres que a los hombres? • ¿Son las mujeres mejores cuidadoras de la naturaleza que los hombres? • ¿Consideran que somos parte de la naturaleza?

		<p>Para el desarrollo de esta actividad, los participantes deberán hacer una mesa redonda y conformar tres grupos de trabajo, en los cuales discutirán las preguntas anotadas en el tablero, y tendrán que escoger a un integrante del grupo para que comente al resto del curso sus opiniones frente a las preguntas. Por otra parte, en cada grupo de trabajo, deberán seleccionar a una persona para que recoja todas las ideas de forma escrita, con el objetivo de que esas ideas no se olviden y luego puedan ser reflexionadas de forma colectiva.</p> <p>Segundo momento: Una vez se haya concluido con el debate, se les pedirá a los estudiantes continuar en esos mismos grupos de trabajo y de acuerdo a las ideas anotadas reflexionar en torno a ellas. Cada grupo deberá exponer la reflexión a la que llegaron con el resto del curso.</p> <p>Recurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - [Video] ¿Qué es la contaminación ambiental? https://youtu.be/TV-YEQOIFuQ
Modulo	Temática	Actividades
La cartografía social, un acercamiento simbólico a nuestro territorio.	La cartografía social, un instrumento que favorece conocer mi territorio.	<p>Primer momento: Para este tercer encuentro con los estudiantes, se abordará el tema de la cartografía social y conceptos relacionados a ella como: mapas, elementos que componen los mapas, rosa de los vientos, y el sentido que tiene hacer mapas.</p> <p>Segundo momento: Como actividad se les pedirá a los estudiantes construir un mapa del colegio, identificando espacios comunes para todo el curso, como por ejemplo la cancha de fútbol, la huerta, salones de clase y elementos presentes en dichos espacios, este mapa deberá contener los elementos explicados anteriormente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Título. 2. Cuerpo o dibujo. 3. Rosa de los vientos. 4. Tabla de convenciones. <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colores. - Marcadores. - Hojas blancas. <p>Tercer momento: Una vez los estudiantes hayan terminado de construir sus mapas, deberán exponerlos al curso para identificar los espacios comunes, ratificando esa información entre todos, además, deberán ubicar en sus mapas los sentimientos y emociones que esos espacios les generan.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Emociones. 2. Sentimientos. 3. Sensaciones. <p>Cuarto momento: Antes de finalizar esta sesión, se les entregará a los estudiantes la <i>Ficha de registro en la identificación de problemáticas ambientales</i>, la cual deberá ser desarrollada en grupos de tres o en parejas, para esto los grupos tendrán que identificar una serie de</p>

		<p>problemáticas ambientales presentes en el colegio o a sus alrededores. De forma atenta deberán seguir las instrucciones de la ficha, pues es un insumo de gran importancia para la siguiente sesión. (Ver anexo 3).</p> <p>Recursos complementarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - [Video] Partes del mapa-elementos del mapa y sus características https://youtu.be/l3jc5qLLyQY - [Video] Los mapas (parte 1) https://youtu.be/xZLP4i_W_UM - [Video] Los mapas (parte 2) https://youtu.be/9k25rdvq2Og
Modulo	Temática	Actividades
Cartografiando nuestro territorio en el proceso de evidenciar los problemas ambientales.	Uso de la cartografía social como una metodología para situar los problemas ambientales que aquejan a nuestro territorio y la toma de posición frente a ellos.	<p>Primer momento: Para iniciar esta sesión, se les pedirá a los estudiantes organizar una mesa redonda y presentar a sus compañeros los resultados de la ficha realizada en grupos de tres o en parejas, además, de exponer las entrevistas que realizaron, ya sea desde los audios grabados o la transcripción de la entrevista. (Ver anexo 3).</p> <p>Segundo momento: Como segunda actividad, se les pedirá a los estudiantes organizarse en los mismos grupos que habían conformado en la sesión anterior, después deberán construir un ejercicio cartográfico en donde ubiquen las problemáticas ambientales reconocidas por medio de la <i>Ficha de registro en la identificación de problemáticas ambientales</i>, la cual es un insumo importante en la recolección de información.</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colores. - Marcadores. - Pinceles. - Témperas. - Pliegos de papal Kraft. <p>El producto que surge de esta actividad cartográfica deberá tener los elementos que componen un mapa, como el título, cuerpo o dibujo, rosa de los vientos y tabla de convenciones.</p> <p>Tercer momento: Como última actividad para esta sesión, los estudiantes expondrán el ejercicio cartográfico, donde reflexionaremos en torno a los problemas ambientales, y cómo estos afectan al territorio y a nuestros cuerpos, además de saber cuál es nuestro posicionamiento.</p> <p>Recursos complementarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - [Canción] Solo para ti, La Otra. https://youtu.be/kKth-tMNOMI - [Canción] Semillas, Muerdo y Perotá Chingó. https://youtu.be/hfzSy9IkRIQ
Modulo	Temática	Actividad
Corpografiando nuestro cuerpo-territorio.	La cartografía corporal como	<p>Primer momento: Para iniciar esta sesión, a los estudiantes se le hará un acercamiento conceptual a la cartografía corporal, entendiendo el cuerpo nuestro</p>

	<p>instrumento para verbalizar lo que no se dice, y como lugar de resistencia.</p>	<p>primer territorio que habitamos y superando la idea que tenemos sobre este como mera masa biológica.</p> <p>Segundo momento: Como actividad se les pedirá a los estudiantes organizarse en parejas para luego dibujar sobre un pliego de papel Kraft el croquis de su cuerpo, es decir, que los estudiantes deberán extender el papel en el suelo y uno de ellos deberá acostarse sobre él para ser dibujado (cabeza, brazos, tronco y piernas). Una vez esté completo el dibujo deberán ubicar las emociones, sentimientos y pensamientos que les provoca ver su territorio deteriorado de acuerdo a las problemáticas que identificaron en el ejercicio de la cartografía social, el cual hicieron con la ficha y las entrevistas.</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pinceles. - Témperas. - Colores. - Marcadores. - Pliego de papel Kraft - Figura humana de papel. <p>Problemáticas ambientales identificadas por los estudiantes de grado noveno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quema de basuras. 2. Mal manejo de residuos sólidos, pues no se utilizan de manera adecuada las canecas y sus colores, plásticos, reciclables y papel cartón. 3. Contaminación del río (Río Negro) cercano a la I.E.D.R Andes con agroquímicos y animales muertos que no son enterrados. <p>Para el desarrollo de esta actividad, los estudiantes tendrán que tener en cuenta las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué lugares identificamos las problemáticas ambientales? - ¿En qué parte de mi Cuerpo-Territorio ubico esas problemáticas y por qué? - ¿Qué sentimientos, emociones y sensaciones me generan esas problemáticas? - ¿Cómo desde el cuerpo territorio puedo aportar al mejoramiento de las problemáticas ambientales? - ¿Cómo se manifiesta de forma negativa esas problemáticas en mi cuerpo? - ¿Cómo es mi relación con la naturaleza? <p>Tercer momento: Una vez finalizada la segunda parte, a cada estudiante se le entregará una tarjeta que tiene figura humana, y en ella los estudiantes deberán hacer un poema, cuento, historieta a modo de reflexión sobre la importancia que tiene el cuerpo -territorio en la defensa del territorio que habitamos y la resolución de las problemáticas ambientales.</p>
Modulo	Temática	Actividades

<p>Verbalizando nuestros sentires.</p>	<p>El círculo de la palabra, otra forma de comunicación en igualdad de condiciones.</p>	<p>Primer momento: Verbalizando nuestros sentires es el último encuentro con los estudiantes de grado noveno, y el círculo de la palabra es la actividad precisa para dar un cierre a este proceso, pues es un momento para la reflexión de forma consciente, la búsqueda de estrategias que aporten al fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar de manera colectiva. Para iniciar esta sesión, se les pedirá a los estudiantes sentarse en el piso formando un círculo, luego de esto, los estudiantes deberán cerrar sus ojos y escuchar de forma atenta a las siguientes indagaciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exhalar e inhalar, reteniendo el aire por cinco segundos en cada respiración, 6 repeticiones. 2. En silencio y de forma consciente escuchar los sonidos que nos rodean. 3. Ser consciente de mi cuerpo, identificar las zonas de tensión en nuestro cuerpo-territorio, dolores, tristezas, frustraciones y en silencio decir la siguiente afirmación “<i>libero aquello que me hace daño, estoy en paz</i>” 4. Agradecer por mí y por aquellos que nos acompañan en el círculo. 5. Abrir los ojos lentamente y de forma suave. <p>Segundo momento: Una vez finalizado el primer momento, se les pedirá a los estudiantes continuar sentados en el mismo círculo para dar inicio a la lectura del cuento titulado: <i>El canto de la manuela</i> del texto <i>Colorina colorada ¡Ya No quiero ser un hada!</i></p> <p>Tercer momento: Una vez finalizada la lectura del cuento “<i>El canto de la manuela</i>”, a cada estudiante se le entregará una hoja blanca en la que deberá dibujar a los personajes del cuento y escribir un pequeño comentario sobre qué les pareció la actitud de Manuela y de los demás personajes de la historia, para luego compartirlo con el resto del grupo.</p> <p>Preguntas orientadoras en la elaboración del comentario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hacía Manuela con su madre en el bosque? - ¿Por qué Manuela se abrazó a los árboles? - ¿Qué aprendió Manuela del bosque? - ¿Por qué crees tú que las mujeres respondieron al canto de Manuela? - ¿Qué hubieras hecho tú? - ¿Por qué crees tú que estamos conectados con la naturaleza? - ¿Cómo los hombres aportan al cuidado de la naturaleza? - ¿Cuáles sonidos de la naturaleza son los que más te gustan y cómo te sientes cuando los oyes? <p>Cuarto momento: Recordemos cuáles fueron las problemáticas ambientales que identificamos por medio de la ficha y ubicamos en la cartografía social y en la actividad corpográfica.</p>
--	---	--

		<ol style="list-style-type: none"> 1. Quema de basuras. 2. Mal manejo de residuos sólidos, pues no se utilizan de manera adecuada las canecas y sus colores, plásticos, reciclables y papel cartón. 3. Contaminación del río con agroquímicos y animales muertos que no son enterrados adecuadamente. <p>El objetivo de recordar las problemáticas ambientales e identificadas por medio de la ficha y las cartografías implementadas es pensar de manera colectiva en posibles acciones que permitan contrarrestar tales situaciones, pensado principalmente el cuerpo-territorio y el fortalecimiento del PRAE para la defensa del territorio del deterioro ambiental, inspirados en el cuento leído.</p> <p>Quinto momento:</p> <p>Para finalizar con esta propuesta curricular, se les pedirá a los estudiantes pensar formas de agrupar esta experiencia colectiva, es decir, cómo dar a conocer al resto de la comunidad educativa el trabajo que realizamos durante estos últimos meses. En ese mismo círculo de la palabra que organizamos se hará una lluvia de ideas para poder pensar entre todos esa estrategia, y que recoja todo lo trabajado. (<i>Cartilla Margarita la osa ecológica, una propuesta ecofeminista y corpográfica para el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar</i>)</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas. - Colores. - Marcadores. - Cuento: <i>El canto de la manuela</i>. <p>Recursos complementarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - [Cuento] Colorina colorada ;Ya No quiero ser un hada! https://lalentevioleta.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/colorinacolorada1.pdf - [Canción] La Naturaleza, Los Cafres. https://youtu.be/IVoXwgh-lbk - [Canción] La serpiente polen, La Muchacha. https://youtu.be/y9bjZ6NhgIQ
--	--	---

En el siguiente y último capítulo que compone esta investigación presento de forma reflexiva la implementación de la propuesta curricular construida con los estudiantes de grado noveno, además de hacer un análisis de cada uno de los módulos que se propone, resultados y conclusiones finales.

CAPÍTULO III. IMPLEMENTACIÓN Y REFLEXIONES EN TORNO A LA PROPUESTA CURRICULAR, HALLAZGOS Y LIMITACIONES

Este tercer y último capítulo está compuesto por ocho momentos claves, los primeros seis están encaminados en describir lo que representó la implementación de la propuesta curricular con los estudiantes de noveno grado en el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar PRAE desde una perspectiva ecofeminista y corpográfica. Como séptimo momento de este acápite, encontraremos las conclusiones finales de esta investigación, finalmente en el octavo momento se expondrán una serie de reflexiones personales de un maestro ciudadano.

Antes de comenzar con el desarrollo de este capítulo, he de mencionar que esta propuesta curricular es producto de un trabajo colectivo entre los estudiantes de noveno grado y yo el maestro investigador, con el objetivo de fortalecer el PRAE. En un primer momento hubo una reunión con la profesora y rectora de la I.E.R.D Andes Bertha Cortés López, quien desde un inicio estuvo interesada en el proyecto, además de posibilitar los espacios de práctica no solo a mi como investigador y maestro en formación, sino también a la línea de investigación *Interculturalidad, Educación y Territorio* de la Licenciatura de **Ciencias Sociales**, pues anteriormente en ese territorio se había llevado a cabo otra investigación.

De la reunión mencionada, se establecieron los tiempos y momentos de prácticas con la intención de no provocar alteraciones a los espacios académicos tanto de los estudiantes como de los demás maestros de la institución, por otro lado, este último capítulo está organizado tal y como se planteó en la propuesta curricular.

3.1 Antes de empezar, déjeme me presento

Este primer acercamiento con los estudiantes de noveno grado fue posible a través del módulo titulado “*Antes de empezar, déjeme me presento*” el cual estuvo segmentado en tres momentos. En el primer momento de este encuentro se desarrolló un juego llamado la pelota preguntona, el cual consistió en hacer que los estudiantes y el maestro investigador se presentaran y conocieran de manera lúdica, respondiendo una serie de preguntas como por ejemplo ¿Cuál es tu nombre?, ¿Qué edad tienes?, ¿Qué te gusta hacer en tus tiempos libres?, y ¿De dónde eres? Para

el desarrollo de esta actividad, los participantes tuvimos que realizar un círculo con la intención de ir rotando entre las personas una pelota y responder las preguntas planteadas y escritas en el tablero. El anterior juego es considerado como una actividad rompe hielo, pues pretende que las personas participantes se conozcan de forma más entretenida, además de promover la integración.

Parte de la información resultante de este primer momento sirvió para la construcción de la caracterización del grupo, como por ejemplo saber que las edades de los estudiantes de noveno grado están comprendidas entre los 13 y 15 años, más un estudiante de 18 años que se encuentra en estado de extra edad, por otra parte, se reconoce que el grupo está compuesto mayoritariamente por mujeres pues la cantidad de niñas es de 10, mientras los niños son solamente 7, teniendo un curso conformado por 17 estudiantes en total. Una vez finalizado el juego, expliqué a los estudiantes cuál era el propósito de mi presencia en las instalaciones del colegio, comentándoles un poco sobre los primeros hallazgos encontrados en la elaboración del estado del arte sobre la categoría de análisis de PRAE y la necesidad de fortalecer tales proyectos debido al aumento de las problemáticas ambientales no solo en nuestro país, sino alrededor del mundo.



Figura 10 La pregunta preguntona, conversación y matriz de FODA. Elaboración propia.

Como segundo momento se les pidió a los estudiantes continuar en ese mismo círculo y contar cómo ha sido su experiencia en la implementación del Proyecto Ambiental Escolar, además de conocer de primera mano cuáles han sido las actividades desarrolladas. En esta segunda actividad los estudiantes expresaron que la I.E.R.D Andes se ha caracterizado por desarrollar proyectos agropecuarios como la huerta escolar, la lombricultura, galpones de gallinas ponedoras y

elaboración de composta a partir de las heces de una vaca que hay en la institución. Sin embargo, los estudiantes manifestaron desconocer que existía como tal el Proyecto Ambiental Escolar, además de no saber cuál era el nombre y los objetivos de este al interior de la institución, información que fue corroborada por el docente encargado de liderar el PRAE. J. J. Ramos (comunicación personal, 16 de mayo, 2024) asegura que *“no existe una participación masiva de los estudiantes y de toda la planta docente en el proyecto, siendo esto un limitante que debe ser mejorado por medio de estrategias y actividades que fortalezcan el proyecto ambiental y sea conocido por toda la comunidad educativa”*.

Como tercer momento de este primer módulo, se les entregó a los estudiantes una matriz de FODA, la cual es considerada como una técnica en la identificación de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de un proyecto en específico. En este caso los educandos desde su desconocimiento sobre el PRAE intentaron desarrollar la matriz, dando como resultado que efectivamente ignoran cómo se desarrolla el Proyecto Ambiental Escolar al interior de la institución, además de describir ciertas problemáticas que también afectan el desarrollo de los proyectos agropecuarios, en cuanto a las fortalezas (internas), los estudiantes de noveno grado consideran que la huerta escolar, el galpón de gallinas ponedoras, la vaca y la lombricultura representan una excelente idea que no solo pone al servicio de la comunidad educativa la construcción de conocimientos sobre técnicas que mejoran la agricultura, también proporciona alimentos para el consumo propio y generar recursos económicos a través de la venta de los mismos, sin embargo existe una serie de retos identificados en las debilidades (internas) como la falta de herramientas necesarias para el trabajo en la institución, poco tiempo destinado a esas actividades, falta de conocimientos, y la poca colaboración de la misma comunidad escolar.

Teniendo en cuenta la matriz de FODA, los estudiantes de noveno grado consideran que las oportunidades (externas) que representan los proyectos agropecuarios desarrollados por la institución educativa se podrían materializar en el posible reconocimiento que estas le traerían a la I.E.R.D Andes, sin embargo, existen algunas amenazas (externas) que se agudizan con las debilidades ya mencionadas, y son todas aquellas que se relacionan con los factores climáticos como las fuertes sequías a causa de fenómenos meteorológicos como el niño y la presencia de plagas en la huerta escolar. Este primer acercamiento con los estudiantes de noveno grado no solo

significó conocer un poco de la vida de los sujetos con quienes se investiga, sino también un diagnóstico del Proyecto Ambiental Escolar, como he mencionado antes, esta investigación y propuesta curricular se asume dentro de la educación popular, de ahí que sea importante romper con las contradicciones de la educación bancaria, partiendo principalmente del diálogo y desde una relación horizontal, este primer encuentro me permitió pensar en la posible configuración de la propuesta curricular de acuerdo a estos primeros hallazgos encontrados. Freire (2005) plantea que el educador-educando en el proceso de estructurar el contenido programático no lo hace desde la imposición, sino desde una devolución organizada y sistemática producto de la interacción y el diálogo, partiendo del mundo como mediador entre ambos (*educador – educandos*), guiados por la esperanza y la solidaridad, es decir que esta propuesta surgió del contexto mismo, modificándose de acuerdo a las necesidades del territorio, como también a sus posibilidades y limitantes.

3.2 Porque hablando la gente se entiende

Este segundo encuentro con los estudiantes de noveno grado estuvo orientado principalmente en la realización de un debate en torno al Proyecto Ambiental Escolar PRAE y la percepción que tenemos de nosotros mismos como parte de la naturaleza, de ahí el nombre de esta sesión. Para dar desarrollo a esta actividad, se pidió a los estudiantes organizar tres grupos en los cuales y de forma autónoma debían escoger un representante para hablar frente al resto del grupo y otra persona que en una hoja escribiera las ideas que fueran surgiendo, para luego poder regresar a ellas.

Antes de iniciar con el debate, se mostró el video titulado “*¿Qué es la contaminación ambiental?*” con el objetivo de aclarar las dudas sobre qué son los problemas ambientales y cuáles son los principales contaminantes que provocan daños en la naturaleza y nuestros cuerpos. Se propuso el debate como un ejercicio que intenta establecer otro tipo de relación con los estudiantes mediado por el diálogo y la argumentación. Para Patti (2018) el debate puede ser entendido como un ejercicio de discusión, el cual recurre a la argumentación, razones o motivos en el proceso de convencimiento del otro sobre una problemática específica, sin embargo, la autora afirma que tal postura es demasiado limitada, pues el debate debe ser considerado como un ejercicio principalmente dialéctico, el cual ayuda a los estudiantes a mejorar su expresión oral, al mismo

tiempo que contextualiza los problemas y no como un espacio de conquista en el establecimiento de una verdad absoluta.



Figura 11 Debate, Observación del video reflexiones. Elaboración propia.

Proponer a los estudiantes la realización de un debate, significó conocer de ellos mismos sus posturas y conocimientos frente al Proyecto Ambiental Escolar, además de problematizar sus cuerpos respecto a la naturaleza, según Patti (2018) el debate basado en las preguntas posibilita en los educandos la auto revisión de sus procesos cognitivos, es decir los confronta con su realidad por medio de la conciencia. En este mismo orden de ideas los profesores Paulo Freire y Antonio Faundez analizan la importancia de las *preguntas o*

preguntar para la educación en medio de un mundo en donde predomina la *educación bancaria*, la cual no se interesa tanto en las preguntas sino en las respuestas, denotando un saber estéril. Según Freire y Faundez (2013) en la educación actual pareciera que se nos ha olvidado preguntar, existe una castración de la curiosidad y el maestro tiene la respuesta a todo sin la necesidad de preguntar nada, pues preguntar en un contexto autoritario es visto como una provocación al orden, mientras en un contexto democrático es un estímulo a la curiosidad al mismo tiempo que relaciona la cotidianidad de los estudiantes con la construcción de conocimientos.

Las preguntas planteadas para esta sesión inicialmente encontraron fundamento en los postulados de Puleo (2000) sobre el ecofeminismo constructivista y crítico, el cual no determina a los sujetos de acuerdo uno desequilibrios “espirituales” tal y como lo hace el ecofeminismo desarrollado por Vandana Shiva en India, sino se interesa en hacer unos análisis más amplios como

comprender hasta donde los estudiantes de noveno grado poseen una visión androcentrista de la vida y de los problemas ambientales.

Una vez los estudiantes discutieron las preguntas en sus respectivos grupos, dimos inicio al segundo momento de la actividad, y fue comentar al resto del curso, cuáles habían sido las principales ideas y reflexiones a las que llegaron. En cuanto a la primera pregunta (*¿Creen que existen otras alternativas para potencializar y fortalecer el PRAE?*), hubo un acercamiento entre los tres grupos, pues coincidieron que era necesario fortalecer el PRAE usando nuevas tecnologías o redes sociales, pues consideran que parte de los problemas que este proyecto posee se debe al poco conocimiento del mismo, como lo mencioné antes, existe un desconocimiento general de este documento al interior de la institución, viendo en esas nuevas tecnologías un medio para movilizar el PRAE.

Las respuestas que se obtuvieron en la segunda pregunta (*¿Qué son problemáticas ambientales?*) fueron muy interesantes, pues los estudiantes de noveno grado afirman que los problemas ambientales son todas aquellas situaciones provocadas por los humanos en donde no solo se ven afectados así mismos, sino también a la naturaleza, por otro lado, los grupos convergieron en que el principal contaminante es causado por las basuras y agudizado por una actitud poco responsable con la naturaleza. En cuanto a la tercera pregunta (*¿Las problemáticas ambientales afectan más a las mujeres que a los hombres?*), un grupo afirmó que sí, y eso se debe a la fragilidad y susceptibilidad del cuerpo femenino a enfermarse con mayor facilidad con la contaminación, otro grupo respondió que los principales afectados no son las mujeres ni los hombres sino los animales y el último grupo consideró que tanto las mujeres como los hombres se ven afectados por las problemáticas ambientales en la misma medida. Como lo mencioné con este ejercicio dialéctico, no se busca que el estudiante responda una serie de preguntas de forma mecánica, se trata de ponerlo en una situación de indagación y de relación con el mundo. De ahí que las preguntas no solo se interesen en cómo aportar al mejoramiento del PRAE sino también a saber cuál es la conexión de sus cuerpos con la naturaleza.

Continuando con el debate, se les hizo a los estudiantes una cuarta pregunta (*¿Son las mujeres mejores cuidadoras de la naturaleza que los hombres?*), las respuestas que se obtuvieron

fueron diversas y variadas, hubo un grupo que aseguró que tanto las mujeres como los hombres contaminan, sin embargo, ellas han desarrollado una mayor actitud de cuidado hacia la naturaleza, como en el cuidado de animales enfermos. Otro grupo afirmó que las mujeres son mejores cuidadoras del medio ambiente en general, pues según las estudiantes, los hombres actúan como si nada les importara, dejando de lado el cuidado que la naturaleza requiere, el tercer y último grupo, aseveró que tanto los hombres como las mujeres pueden ser buenos cuidadores de la naturaleza. En la cuarta y última pregunta de este debate, se cuestionó a los educandos si se consideraban como parte de la naturaleza y, de forma sorprendente hubo un consenso entre todos, pues asumen que somos el resultado de millones de años de evolución y que aún seguimos dependiendo de ella para existir, como por ejemplo para alimentarnos. He de mencionar que realizar esta actividad requirió de paciencia, pues en un primer momento los estudiantes estaban renuentes hablar entre sí, pues si bien es cierto que llevan muchos años estudiando juntos, les da pena hablar en público, pero apenas unos pocos se animaron hacerlo, el resto de sus compañeros también lo hizo, de ahí la importancia de saber esperar y animarlos a hablar.

3.3 La cartografía social, un acercamiento simbólico a nuestro territorio



Figura 12 Estudiantes cartógrafos, acercamiento simbólico al territorio. Elaboración propia.

Este tercer encuentro con los estudiantes de noveno grado, estuvo enfocado en hacer un primer acercamiento simbólico al territorio y, para tal fin se pensó en la cartografía social como una metodología capaz de ubicarnos contextualmente en el espacio socialmente construido. Esta sesión está compuesta por 4 momentos, el primero de ellos estuvo a mi cargo, en donde expliqué que son los mapas, entendidos como una representación gráfica de un determinado territorio, sin

embargo, esa representación está cargada de cierto sentido que intenta expresar algún tipo de información, es decir que los mapas revelan una serie de datos que deben ser leídos o interpretados y para eso debemos hacer uso de los elementos que lo componen, como lo son el título, el cuerpo o dibujo, la rosa de los vientos y la tabla de convenciones, los cuales fueron otros conceptos explicados en este primer momento.

Para enseñar estos conceptos, hice uso de tres proyecciones cartográficas como el planisferio, un globo terráqueo y un mapa político de Colombia, los cuales nos muestran un tipo de información que solo puede ser comprendida si se utilizan adecuadamente sus elementos. Como una forma de despejar algunas dudas, proyecté los siguientes videos o recursos complementarios: *Partes del mapa- elementos del mapa y sus características* y *los mapas parte 1 y 2*, he de mencionar que estos videos fueron previamente descargados y guardados en un computador portátil, pues por las mismas características rurales de la escuela, algunas veces no hay energía eléctrica ni acceso a internet.

Una vez explicada esta primera parte, iniciamos con el segundo momento, y fue pedirle a cada uno de los estudiantes construir un mapa de la institución educativa, que para el caso de este ejercicio sería más prudente denominarlo como un plano debido a la escala del espacio que intenta representar, identificando algunos lugares comunes como por ejemplo la cancha de fútbol, la huerta escolar y los salones de clase, en esa proyección cartográfica, tendrían que poner en práctica los elementos vistos en clase y que componen los mapas. Se implementó esta actividad como una metodología que permite a los educandos tener un acercamiento alegórico del espacio que han configurado, según las profesoras Habegger y Mancila (2006) la cartografía social es una ciencia que a través de trazados sobre el territorio brindan una serie de datos para luego ser representados por medio de mapas, por otra parte, las autoras afirman que esta ciencia ha evolucionado, dejando de lado el imaginario común de simple espejo de la realidad geográfica, acentuando el componente político y la experiencia cultural e interpersonal de quienes hacen los mapas. Otra de las indicaciones que se les sugirió a los estudiantes al momento de construir sus mapas fue ubicar las emociones y sentimientos que esos espacios les generan, además de pensar en las posibles problemáticas ambientales presentes en dichos lugares.

Una vez que los estudiantes terminaron de construir sus mapas, comenzamos con el tercer momento de esta sesión, hicimos una mesa redonda en donde cada quien expuso su mapa, comentaba los lugares que ubicó, las emociones y sentimientos que les generó y los posibles lugares en los que había algún tipo de problemática ambiental. Este ejercicio fue significativo para los estudiantes porque encontraron que los espacios que ellos habían ubicado en el plano y que les generaba algún tipo de sanción, también les sucede a otros de sus compañeros.

Por otra parte, este ejercicio fue revelador para mí como maestro en formación y como sujeto externo a la comunidad educativa, pues a través de este pude conocer algunas partes de la institución, además de las topofilias que los educandos habían desarrollado como por ejemplo la sensación de hambre cuando ubicaron el restaurante, el sueño que les provoca el salón de química y la felicidad que les causa la cancha de fútbol en la hora del descanso, por otro lado, los *estudiantes cartógrafos*, manifestaron que la principal fuente de contaminación son las basuras, ubicadas en la cancha, la cooperativa escolar, el parque y el restaurante. Este ejercicio fue pensado para que cada estudiante lo realizara de forma individual y así llevar a cabo la actividad de la siguiente sesión, por lo tanto, era necesario que los educandos tuvieran conocimientos básicos sobre cómo construir un mapa, pero esta vez se haría de forma colectiva, porque es ahí en donde adquiere mayor significado la cartografía social como una metodología participativa y comunal.

Como cuarto y último momento de este encuentro, se les pidió a los estudiantes conformar grupos de máximo tres personas para entregarles una ficha de registro en la identificación de problemáticas ambientales, (Ver anexo 3), desarrollar este recurso fue indispensable para efectuar la cuarta sesión, pues se pretendió reunir la mayor información sobre problemas de orden ambiental presentes tanto en la institución como alrededor de la misma, siguiendo lo planteado por Torres (1996) cuando menciona los cinco criterios fundamentales para la configuración del PRAE. La ficha propuesta estuvo compuesta por cuatro puntos, (1) consistió en identificar alguna problemática ambiental y fotografiarla o dibujarla, (2), mencionar el lugar exacto en donde está ubicada, (3), hacer una pequeña descripción y (4) realizar una corta entrevista con la intención de indagar qué piensan otras personas sobre la situación y sus posibles soluciones, esta información fue útil para la siguiente sesión y descrita en el próximo apartado. He de mencionar que se pactó con los estudiantes traer la ficha resuelta en su totalidad para el siguiente encuentro.

3.4 Cartografiando nuestro territorio en el proceso de evidenciar los problemas ambientales

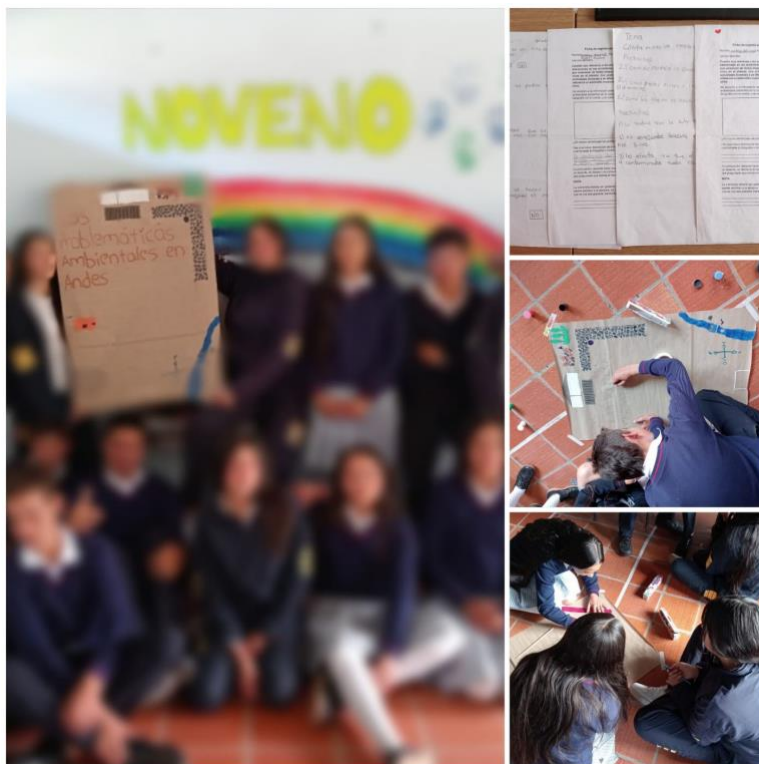


Figura 13 Ejercicio cartográfico en la identificación de problemas ambientales. Elaboración propia.

Esta cuarta sesión, como bien lo afirma el título, estuvo principalmente volcada en la construcción de un ejercicio cartográfico de manera colectiva, en donde los estudiantes tuvieron que situar los problemas ambientales identificados por medio de la ficha de registro, entregada a ellos en el encuentro anterior. Esta sesión estuvo repartida en tres momentos. En el primero, se les pidió a los educandos organizarse en sus respectivos grupos y realizar una mesa redonda con el objetivo de

exponer su ficha, fotografía o dibujo, descripción, y reproducir la entrevista que llevaron a cabo. La elaboración de la ficha significó un elemento clave, pues como lo mencioné, el sentido de la cartografía social radica en el trabajo colaborativo y colectivo que este posibilita, sin embargo, ningún ejercicio de este tipo parte de la espontaneidad, sino se basa en una serie de datos, experiencias y observaciones recolectadas con anterioridad. Según Habegger y Mancila (2006) la cartografía social posee en sí un proceso constitutivo basado en el diagnóstico del territorio, el cual se puede obtener por medio de entrevistas, grupos de discusión o análisis documentales, los cuales a su vez permiten la producción cartográfica o diseño de mapas y, este último se convierte en un instrumento por el cual reconocemos los problemas presentes dentro del territorio.

La ficha en mención exigió a los estudiantes identificar alguna problemática ambiental presente en el territorio, también los impulsó a ubicarla en un espacio concreto, a cuestionar a los demás su perspectiva y opinión sobre la misma. Como resultado de la exposición por parte de los

estudiantes, se concluyó que existen tres grandes problemáticas de orden ambiental en el territorio, el primero de ellos es la quema de basuras al interior de la institución, pues al estar en una zona rural, no existe un sistema de recolección de residuos, otro de los problemas registrados está relacionado con el mal manejo de residuos sólidos, pues según los estudiantes, no hay un buen manejo de las canecas y sus respectivos colores. Por otra parte, otro de los problemas detectado tiene que ver con la contaminación de la fuente hídrica que abastece de agua a la vereda *Andes* (Rio Negro) cercana a la I.E.R.D Andes con agroquímicos y animales muertos que no son enterrados adecuadamente, según A.F Garzón (comunicación personal, 18 de abril, 2024) *“la problemática sobre el manejo de residuos sólidos se debe a que los estudiantes están colocando los desechos plásticos en donde deberían ir los orgánicos, existe una confusión en el uso de los colores, sin embargo, esto no significa que los estudiantes no sepan a ciencia cierta el significado de los colores, se trata más de una falta de colaboración”*.



Figura 14 Problemas ambientales identificados por los educandos por medio de la ficha. Elaboración realizada por noveno grado.

Una vez finalizado el primer momento de esta sesión, se les entregó a los estudiantes los siguientes materiales (colores, marcadores, pinceles, témperas y pliegos de papel Kraft) para la realización del ejercicio cartográfico colaborativo y colectivo, con el objetivo de construir un conocimiento integral del territorio sobre las problemáticas ambientales identificadas, por otra parte, en este ejercicio se aplicaron los conocimientos aprendidos sobre los elementos que componen el mapa,

de ahí que los estudiantes hayan titulado su trabajo como *“Las problemáticas ambientales en Andes”* y en la tabla de convenciones transcribieron las figuras implementadas, incluyendo el

dibujo de la rosa de los vientos para situarnos. El tercer y último momento de esta sesión, consistió en exponer de forma colectiva el mapa, comentar entre todos lo que significó hacer este ejercicio y reflexionar en torno a esas problemáticas que aquejan al territorio y que se extiende más allá de la institución, además, de posicionar el cuerpo como un receptor de esas situaciones. De esta reflexión, los estudiantes de noveno grado, consideraron que efectivamente existe un descuido y poco valor hacia el planeta, por otro lado, afirman que es necesario un cambio en las formas de actuar, pensar y hacer las cosas, finalmente una de las conclusiones más lindas de este encuentro fue que es fundamental cuidar el planeta como si fuera nuestro propio cuerpo, es decir, reconocieron esa relación de interdependencia *humanos/naturaleza*. Esto último me llevó a pensar en Freire (2005) cuando menciona que entre más se problematizan a los estudiantes como seres del mundo y con el mundo, mayor serán los desafíos de estos a responder a las problemáticas existentes, pues se reconocerán como (*parte de*) y no como (*fuera de*), haciendo de ellos sujetos mayormente comprometidos con el cambio, pues ya no están en un estado de aislamiento, abstracción o negación de sí mismos, estadios típicos de la educación bancaria, sino ahora son sujetos involucrados en su propia transformación.

3.5 Corpografiando nuestro Cuerpo-Territorio

Como lo he mencionado a lo largo de esta investigación y proyecto educativo, lo que se pretende es diseñar e implementar una propuesta curricular ecofeminista y corpográfica, lo que indica posicionar el cuerpo como parte fundamental del proceso educativo en el fortalecimiento del PRAE de la institución educativa Andes. Para dar sentido a lo anterior, en esta quinta sesión con los estudiantes, se llevó a cabo la cartografía corporal como una metodología feminista que no solo reconoce a nuestro cuerpo como instrumento esencial en la experiencia humana, sino también como el primer territorio que habitamos, en este sentido, el cuerpo-territorio no es una extensión del territorio (físico), sino el medio por el cual lo experimentamos, construimos y significamos, además de ser la herramienta por la cual defendemos el territorio socialmente construido del deterioro ambiental, es decir, superamos la idea del cuerpo como mera masa biológica y lo convertimos en un medio para la defensa.

Esta quinta sesión estuvo compuesta por tres momentos, en el primero de ellos, se les explicó a los estudiantes que es el cuerpo-territorio, haciéndoles mención que no se trata del

territorio en un sentido (físico), pues nuestro primer territorio (el cuerpo) esta mediado por nuestras emociones, dolores, angustias, pensamientos, experiencias y sentimientos, además de aquellas cosas que la sociedad ha impreso en cada uno de nosotros, como la cuestión del género, la raza, el sexo, y otras formas que determinan nuestro comportamiento. Tener esa conversación con los estudiantes, nos permitió reflexionar sobre cómo nuestros cuerpos han sido moldeados por otros, y cómo la sociedad y el mundo en general se ha estructurado en esa función. Una vez finalizada la primera parte, dimos inicio al segundo momento, se les pidió a los educandos, hacer parejas y grupos de máximo tres personas, para luego entregarles los materiales: *pinceles, témperas, colores, marcadores, pliegos de papel Kraft y figuras humanas de cartón.*



Figura 15 Ejercicio corpográfico y reflexivo. Elaboración propia.

Este segundo momento estuvo enfocado principalmente en la realización de un ejercicio corpográfico, en donde los estudiantes no solo tuvieron que dibujar el croquis de sus cuerpos como (*cabeza, tronco, brazos y piernas*) sobre un pliego de papel Kraft, sino ubicar en ellos las problemáticas ambientales identificadas en la sesión anterior y las emociones o sensaciones que estas les genera, además, de tener en cuenta una serie de preguntas escritas en el tablero, con la intención de que estas les permitan

desarrollar el ejercicio corpográfico.

- ¿En qué lugares identificamos las problemáticas ambientales?
- ¿En qué parte de mi cuerpo-territorio ubico esas problemáticas y por qué?
- ¿Qué sentimientos, emociones y sensaciones me generan esas problemáticas?
- ¿Cómo desde el cuerpo-territorio puedo aportar al mejoramiento de las problemáticas ambientales?

- ¿Cómo se manifiestan de forma negativa esas problemáticas en mi cuerpo?
- ¿Cómo es mi relación con la naturaleza?

El objetivo de esta actividad es reconocer como esas problemáticas no solo afectan al territorio sino también a los cuerpos de cada uno de los estudiantes, pero al mismo tiempo este se convierte en el instrumento perfecto de resistencia, pues a través de un ejercicio consciente somos capaces de generar cambios y transformaciones, sin olvidarnos de los compromisos. El desarrollo de esta actividad fue muy significativo pues a través de este los estudiantes lograron no solo ubicar dentro de sus cuerpos-territorios las problemáticas ambientales identificadas, sino también los sentimientos que eso les genera como la rabia, la tristeza, el dolor, el estrés, vergüenza y culpa.

Por otro lado, los educandos relacionaron los problemas ambientales y las emociones provocadas con partes explícitas de sus cuerpos, como por ejemplo la tristeza en los ojos por medio de lágrimas y el corazón roto, el mal manejo de residuos sólidos en las manos, la contaminación del río con agroquímicos en el estómago, (*debemos recordar que el agua que se consume en las veredas cercanas al colegio, proviene de la fuente hídrica Río Negro*), el enojo en el pecho y en la cabeza aquellas ideas que pueden ser útiles para hacer transformaciones y cambios de conciencia.

El cuerpo-territorio está configurado según las trayectorias que cada uno de nosotros ha transitado, es decir, marcas grabadas en el que pueden ser dolorosas, traumáticas o placenteras, pero al mismo tiempo se ha convertido en el instrumento de nuestras resistencias. Para Díaz (2016) la corpografía consiste en graficar desde el cuerpo y con el cuerpo, es una cartografía que le da palabra a nuestro territorio, mencionando lo que antes no había sido nombrado, procede de un punto de fuga que realizamos cuando nuestro cuerpo no está totalmente sometido a un tipo de control. La cuestión de las emociones es fundamental en el fortalecimiento del PRAE, pues nos conecta con la naturaleza, nos hace conscientes de nosotros mismos y del otro territorio que habitamos desde nuestra humanidad corpórea subjetiva.

Como lo mencioné en la fundamentación y discusión curricular que da sustento a esta propuesta, parte de los contenidos desarrollados aquí se basan en la didáctica no parametral, según

Quintar (2006) el contenido didáctico es todo aquello que puede ser enseñado y aprendido, sin embargo, no todo puede ser visto de esta manera, pues los contenidos didácticos están sujetos a una serie de motivos que buscan representar tanto intencionalidades como experiencias y conceptualizaciones, permeando a su vez el comportamiento humano. Con relación a lo expuesto, y desde esa perspectiva todo sistema educativo puede ser visto como un aparato ideológico de los estados, pero en el mejor de los casos se convierte en un espacio potencial en la construcción de nuevas significaciones, conocimientos y transformaciones subjetivas e intersubjetivas.

Sustentar esta propuesta curricular desde los postulados del profesor Paulo Freire (2005) me permite reconocer la importancia que tiene la cuestión de la subjetividad en la configuración de los contenidos programáticos, por otra parte, Estela Quintar también hace un análisis sobre este mismo tema en relación al contenido didáctico, visto desde las didácticas no parametrales. Según Quintar (2006) la construcción de los contenidos didácticos vistos no desde una hegemonía curricular implica realizar otro tipo de mediciones contracultura, es decir, como maestros debemos salirnos de aquellos sistemas de simbolizaciones socialmente aceptadas y naturalizadas en los imaginarios sociales que determinan un tipo de educación basada en lo explicativo y no en lo interpretativo, negando a los sujetos y sus subjetividades, favorecer una educación que no continúe las lógicas de ese arquetipo educativo podría hacer una mejor lectura del mundo, proponiendo nuevos temas en la configuración del contenido programático. Teniendo en cuenta lo mencionado por Quintar (2006) y Freire (2005) se propone el ecofeminismo como un elemento que podría aportar al fortalecimiento del PRAE de la I.E.R.D Andes.

Una vez los estudiantes terminaron de hacer el mapeo corpográfico, realizamos una pequeña exposición en donde las parejas y grupos mostraron al resto de sus compañeros sus creaciones, además, de explicar cuáles fueron las problemáticas ambientales que ubicaron y los sentimientos y emociones que eso les generó. El tercer y último momento de esta sesión, se les pidió a los estudiantes realizar una mesa redonda, para entregarles una pequeña figura humana de cartón, en donde de forma reflexiva hicieran un cuento, un poema o una historieta, colocando el cuerpo-territorio como parte fundamental en la defensa del territorio, en este momento, los educandos escribieron una serie de mensajes y consignas que hacen un llamado a la acción y al

cambio, al igual que unos compromisos personales con la naturaleza en medio del reconocimiento de las relaciones de interdependencia y más por su cercanía con el campo.

3.6 Verbalizando nuestros sentires

Para dar cierre a esta propuesta curricular, se implementó una serie de actividades que no sólo reconocen aquellas cosas (negativas) que atraviesan a nuestros cuerpos, sino, además la capacidad de agenciamiento de los estudiantes de noveno grado en el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar, para tal fin recurrimos al *círculo de la palabra* como eje principal de esta sesión. Como lo he comentado antes, esta propuesta se basa en postulados de la educación popular y en esa justa medida se buscó establecer otro tipo de comunicación con los educandos, distinto al de la educación bancaria, en donde ellos no intervienen del proceso educativo.



Figura 16 Los círculos de la palabra, un espacio para el trabajo colaborativo y colectivo. Elaboración propia.

Esta última sesión está compuesta por cinco momentos claves, en el primer momento, se les explicó a los estudiantes que son los círculos de la palabra, reconociendo la importancia que tiene esta *forma* para algunas comunidades indígenas de nuestro país, como una manera armónica basada en el respeto en el proceso de compartir con los otros su sabiduría. Para Majín (2018) los círculos de la palabra poseen una base originaria en las comunidades indígenas que con el tiempo se ha convertido en el medio por el cual estas transmiten

sus conocimientos, además de ser un mecanismo en el establecimiento del diálogo sustentado en la *igualdad* de quienes participan del círculo. Dentro del primer momento de esta sesión, se les pidió a los estudiantes sentarse en el piso del salón, para luego hacer un corto ejercicio de

meditación, con esta actividad se pretende que los educandos sean más conscientes de los sonidos que nos rodean, identifiquen las zonas de tensión en sus cuerpos al igual que las frustraciones, dolores, tristezas que los atraviesan para ser liberados.

En algunas comunidades indígenas los círculos de la palabra poseen un componente sagrado, de ahí la intención de proponer la meditación como un momento de encuentro consigo y con el otro, según Pranis (como se citó en Bernal y Echeverri, 2009) la forma “*circular*” de este ejercicio de comunicación tiene la capacidad de congregar a las personas, además de generar en ellas confianza, respeto, intimidad, buena voluntad, sentido de pertenencia, generosidad y reciprocidad, los círculos representan una confrontación con uno mismo y es una invitación a cambiar en relación a la comunidad a la cual se pertenece. Una vez finalizado el ejercicio de “meditación” pasamos al segundo momento, y fue la lectura del cuento titulado: “*El canto de la Manuela*” que hace parte del texto “*Colorina colorada ¡Ya No quiero ser un hada!* de la organización de mujeres (*Feministas Tramando*), como tercer momento, se les entregó a los estudiantes hojas blancas en las cuales tuvieron que dibujar a los personajes del cuento, además de escribir un corto comentario al respecto y para eso se les anotó en el tablero una serie de preguntas con el objetivo de que los educandos se inspirarán en la historia de la Manuela y buscarán soluciones a las tres principales problemáticas ambientales identificadas en el territorio.

- ¿Qué hacía Manuela con su madre en el bosque?
- ¿Por qué Manuela se abrazó a los árboles?
- ¿Qué aprendió Manuela del bosque?
- ¿Por qué crees tú que las mujeres respondieron al canto de Manuela?
- ¿Qué hubieras hecho tú?
- ¿Por qué estamos conectados con la naturaleza?
- ¿Cómo los hombres aportan al cuidado de la naturaleza?
- ¿Cuáles sonidos de la naturaleza son los que más te gustan y cómo te sientes cuando los oyes?

Como cuarto momento de esta sesión, recordamos cuáles fueron esas problemáticas ambientales identificadas en sesiones pasadas, **1) Quema de basuras**, **2) Mal manejo de residuos sólidos**, pues no se utilizan de manera adecuada las canecas y sus respectivos colores, plásticos (*azul*), ordinarios no reciclables (*verde*) y papel cartón (*gris*), **3) Contaminación del río (*Río Negro*)**

con agroquímicos y animales muertos que no son enterrados adecuadamente. El propósito de rememorar tales problemáticas es pensar en posibles soluciones de forma colectiva e inmersas dentro del PRAE, es decir, como el grado noveno puede responder a esas afectaciones, que como hemos visto, no solo perjudican al territorio sino también a nuestro primer territorio (el cuerpo). El resultado de estas primeras actividades fue muy interesante, pues como grupo aseguran que es fundamental ser consciente de la relación existente entre naturaleza y humanos, lo cual incluye eliminar esa división entre hombre y mujeres, pues ambos al ser considerados como parte de la naturaleza deben cuidarla en esa misma medida, por otro lado, como estrategias para contrarrestar las problemáticas ambientales mencionadas surgen las siguientes iniciativas por parte de los mismos estudiantes:

- Hacer manualidades con la “basura” y evitar así su quema.
- Construir letreros en los sitios en donde están ubicadas las canecas de basura, explicando cada uno de los colores y dando ejemplos.
- Disminuir el uso de plásticos de un solo uso.
- Exigir a la comunidad en general la construcción de un espacio exclusivo para arrojar los agroquímicos.
- En caso de morir algún animal del ganado, enterrarlo lejos de las fuentes hídricas.
- Disminuir el uso de papel.

En el quinto momento de esta última sesión, se les pidió a los estudiantes continuar en ese mismo círculo, y entre todos pensar en posibles formas de organizar todo el trabajo realizado y de paso establecer mecanismos para dar a conocer el Proyecto Ambiental Escolar en la institución educativa, pues como se evidenció en las primeras sesiones de esta propuesta, existe gran desconocimiento de este por parte de los estudiantes. Como resultado de esta actividad y teniendo en cuenta el contexto rural del colegio, se acordó que el producto final de la implementación de esta propuesta curricular fuera construir una cartilla llamada “*Margarita la osa ecológica, una propuesta ecofeminista y corpográfica para el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar*”. Por otra parte, con la elaboración de esta cartilla se intenta reivindicar un animal (oso perezoso) que tuvo bastante presencia en el territorio en donde se encuentra la institución educativa, pero que debido a modificaciones en el espacio como la tala de árboles para ampliar la frontera ganadera

del sector ha ido desapareciendo, por otro lado, con este material se intenta reconocer los aportes que hace el ecofeminismo como otra alternativa a la enseñanza de la educación ambiental y fortalecimiento al PRAE.

Según los estudiantes de noveno grado, esta cartilla en su contenido debería ser dinámico, como contener dibujos, crucigramas, sopas de letras, proponer distintos temas, pero relacionadas al Proyecto Ambiental Escolar, datos curiosos, y presentados por Margarita, quien es una osa perezosa que también ha sufrido de las consecuencias de las problemáticas ambientales. Para los educandos, este animal posee ciertas características que lo hacen la imagen perfecta de la cartilla, es lenta pero segura y siempre da la impresión de que estuvieran sonriendo, tiene un aspecto tierno, además de ser sensible a los cambios bruscos de su ecosistema.

Si bien es cierto que la construcción de la cartilla es una iniciativa que surge directamente de los estudiantes como una forma de dar a conocer el PRAE, está también presentará las actividades que se realizaron con los educandos como un insumo que pueda ser consultado y replicado al resto de la institución educativa Andes, el diseño de esta cartilla estuvo a mi cargo y en ella se reflejara todo el trabajo llevado a cabo de estos últimos meses, además de los conocimientos que se construyeron de forma colectiva y colaborativa, pues sin la participación de los educandos esta propuesta curricular no se hubiera podido configurar y desarrollar, pues no se trató de un ejercicio impositivo, sino un trabajo colectivo y colaborativo.

Esta cartilla se asume dentro de lo que el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda a lo largo de su obra denominó como devolución sistemática del conocimiento, según Moncayo (2015) Fals Borda en el desarrollo de su ejercicio académico, se interesó en investigar la realidad para transformarla, proponiendo nuevas alternativas a la investigación y desligándose de esa “validez cientificista” que aborda el mundo social como si se tratase de una ciencia exacta, basada en principios como la confiabilidad, inducción y la deducción, olvidando que la realidad social y el comportamiento humano no puede ser reducido a un sistema cerrado, dejando por fuera lo fortuito, aleatorio y dinámico que es la experiencia humana, además, de abstraer al investigador del proceso de estudio, Fals Borda por su parte transformó esta concepción y situó al investigador como parte fundamental del proceso social junto a los sujetos con quienes está investigando, es decir, tanto el

investigador como la comunidad en la que está inmerso tienen un papel protagónico del proceso de estudio y bajo esta lógica el investigador reconoce el potencial intelectual de las comunidades, especialmente las más segregadas.

Reconocer ese potencial, implica por parte del investigador asumir un compromiso pedagógico-político, pues no se pretende la acumulación de datos en un ejercicio epistemológico que conlleve a la aplicación de leyes universales, sino a reformas sociales que no mantengan el *statu quo* y a su vez formar sujetos más empoderados y de acuerdo a su propia historicidad. Según Moncayo (2015) el principio de devolución sistemática del conocimiento planteado por Fals Borda, surge directamente de la interacción con las comunidades y retorna a ellas sin ningún tipo de arrogancia y puede ser materializada a través de cartillas ilustradas, radio, revistas y videos que utilizan un lenguaje y alfabetización acorde a los sujetos con quienes se investigó, por su parte Majey (2023) plantea que en la devolución sistemática del conocimiento no solo se reflejan datos, sino el “*ethos*” que son los valores sociales fundamentales recuperados y reparados, siempre sujetos a la reflexión continua durante el proceso de investigación, lo que significa una aceptación del conocimiento construido por las comunidades involucradas.

Los contenidos programáticos desarrollados en esta propuesta curricular, siempre estuvieron sujetos a una reflexión continua, pues los resultados obtenidos en cada sesión eran reflexionados de manera grupal, buscando no solo la comprensión de las problemáticas ambientales sino también la inmersión de los sujetos dentro de los mismos, de igual forma, en todas las sesiones no sólo se pretendió la denuncia de los problemas ambientales sino también sus posibles soluciones para así mismo fortalecer el Proyecto Ambiental Escolar.

3.7 Conclusiones finales

En el siguiente y último apartado de este acápite presentaré las principales conclusiones que surgieron de la implementación de esta propuesta curricular, como lo mencioné en el segundo capítulo denominado “*Configuración de la propuesta curricular*”, parte de los objetivos allí expuestos emergen a partir del planteamiento del problema, el cual se configuró con base al rastreo bibliográfico sobre las categorías de análisis de *Proyecto Ambiental Escolar*, *Interculturalidad*, *Territorio*, *Cuerpo-territorio* y *Ecofeminismo*, teniendo en cuenta lo anterior, explicaré cuáles

fueron los alcances, hallazgos, limitaciones que sobresalieron y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Parte fundamental de esta investigación radicó en saber que se ha dicho y hecho sobre las categorías de análisis, especialmente sobre el PRAE de acuerdo a los autores consultados sobre este tema, existe una preocupación generalizada sobre cómo se está desarrollando este proyecto *obligatorio* al interior de las instituciones educativas, pues como bien lo mencionaron Burgos (2017), Sepúlveda (2010), Bustamante et al. (2017), Figueroa e Imperador (2021) y Mora (2015) los proyectos no están respondiendo a las problemáticas ambientales presentes en cada uno de los territorios en los que están inmersos los colegios y, eso se debe principalmente a la objetivación de la naturaleza a través de objetivos totalmente desconectados de la realidad ambiental, sin dejar de mencionar que si bien se trata de un ejercicio interdisciplinar e intercultural, este surge directamente de los maestros, particularmente de aquellos vinculados a las Ciencias Naturales, por otro lado, parte de la “crisis” en los PRAE y de acuerdo a los autores mencionados se debe a la baja participación de estamentos como el de los estudiantes y el de los maestros distintos a las Ciencias Naturales, situación que pude evidenciar en mi escenario de práctica.

De igual forma, el rastreo bibliográfico y consolidación del estado del arte sobre las categorías de análisis ya señaladas, me permitió identificar las principales discusiones conceptuales, siendo este el primer objetivo específico alcanzado y, reconociendo la relación existente entre ellas, pues no podemos hablar de PRAE si primero no entendemos cómo ha sido construido y configurado el *territorio*, como tampoco de *interculturalidad*, que en este caso se tradujo en el trabajo colaborativo entre los estudiantes de la institución Andes con una cultura campesina y yo un sujeto mayoritariamente formado en la ciudad en pro de establecer cambios en la enseñanza de la educación ambiental materializada a través del *Proyecto Ambiental Escolar*. Comprender la forma casi hegemónica en la que han sido construidos los PRAE y la desatención a los problemas ambientales, me condujo a proponer el *ecofeminismo* como una alternativa en su fortalecimiento, dando mayor relevancia a la corpografía y otras dimensiones poco exploradas como las que constituyen a nuestro *cuerpo-territorio*.

Esta propuesta pedagógica y curricular es el resultado del trabajo mancomunado entre los estudiantes y yo el maestro investigador, sin embargo, también es producto de una lectura del contexto en el que está inmerso el plantel educativo, es decir, parto de la realidad concreta en el que está mi objeto de estudio el PRAE y los sujetos que lo configuran. Yo al igual que los autores mencionados, comparto la misma preocupación sobre cómo están siendo desarrollados los Proyectos Ambientales Escolares al interior de las instituciones educativas y, más aún cuando los problemas de esta índole siguen incrementando día con día.

Partir esta investigación desde la realidad concreta, exigió de mí como maestro e investigador estar inmerso dentro del territorio de práctica, proponiendo actividades que me permitieran hacer un diagnóstico frente a lo que ha sido el desarrollo del PRAE por parte de los sujetos, es así como planteé en un primer momento el desarrollo de una matriz de FODA, en la cual los estudiantes de noveno grado, manifestaron desconocer la existencia del Proyecto Ambiental Escolar, acercándose casi a los mismos resultados obtenidos por los autores anteriormente mencionados en sus respectivas investigaciones, cuando aseguran que parte de las limitaciones que tiene este proyecto es el desconocimiento del mismo por parte de los estamentos que componen la escuela. La matriz me permitió reconocer que los estudiantes no conocían el proyecto, como tampoco sus objetivos ni las actividades establecidas allí, sin embargo, admitieron que la institución ha desarrollado una serie de proyectos agro, respondiendo a las características rurales y campesinas en las que está inmersa la I.E.R.D Andes, obteniendo de ellos conocimientos útiles para la cotidianidad del campo.

Otro de los elementos a destacar en estas conclusiones es que el PRAE en un sentido general se ha caracterizado por la poca participación estudiantil en su formulación, de ahí su desconocimiento por parte de algunos miembros de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta lo anterior, se les propuso a los educandos el debate como una de las actividades y desde una perspectiva ecofeminista, la cual implicó superar la visión androcentrista que tenemos de la naturaleza, pues por el tipo de preguntas planteadas se les proporcionó a los estudiantes cuestionar la relación de sus cuerpos con la naturaleza al mismo tiempo que se les preguntó sobre el género y su relación con el cuidado de la misma, sin olvidar que también se les interpelló sobre otras posibles alternativas en el fortalecimiento del PRAE. Esta actividad exigió la participación de los

estudiantes, los cuales a través de este ejercicio se reconocieron como parte de la naturaleza, sin embargo, afirmaron que el cuidado de la naturaleza no está mediado por una cuestión del género, sino de la actitud que tengamos frente a ella, pues los hombres y las mujeres son tan cuidadores como destructores de la misma, afectando no solo a la humanidad sino a otras expresiones de vida. Llegar a este punto reclamó la participación de los educandos quienes fueron confrontados con la realidad, indagando en ellos mismos las respuestas a estas preguntas, siendo esto un elemento fundamental que todo Proyecto Ambiental Escolar debería contener.

El PRAE debe ser construido de acuerdo al contexto mismo en el que surge, pues como lo afirma Torres (1996) el Proyecto Ambiental Escolar está mediado por una serie de criterios como la *Regionalización*, *Concertación*, *Cogestión* y la *Participación*, los cuales podrían favorecer la configuración de excelentes propuestas, siguiendo el planteamiento de la autora en mención, a los estudiantes se les propuso hacer uso de la cartografía social entendida como una metodología que nos permite hacer un acercamiento simbólico al territorio, es decir, a reconocer en un primer momento que el “territorio” es una construcción social y en la cual como especie damos lugar no solo a las cosas que construimos en términos materiales, sino también aquellos elementos que constituyen nuestra subjetividad como las emociones generadas a partir de las vivencias personales.

En este orden de ideas, los educandos reconocieron no solo su territorio en términos físicos, sino además identificaron las principales problemáticas ambientales presentes tanto al interior de la I.E.R.D Andes como alrededor de la misma y a partir de esto generar estrategias colectivas para contrarrestarlas. Desde la cartografía social entendida como una metodología colectiva y colaborativa, los estudiantes sin saberlo pusieron en práctica los criterios mencionados por Maritza Torres, pues hubo (**Regionalización**) en tanto existió reconocimiento del espacio en el diagnóstico de lo ambiental, (**Participación**) la cual se tradujo en una apropiación de la realidad concreta ,además de (**Cogestión**) en tanto los educandos fueron quienes tomaron las decisiones de lo que se debería hacer frente a los problemas ambientales detectados, lo único que faltó fue la (**Concertación**) pues esta exige la participación de todos los estamentos que componen la institución educativa como las directivas, docentes y estudiantes, esa concertación no fue posible debido al poco tiempo permitido como también por el cambio de horario de los maestros, pues

internamente los profesores han organizado unos tiempos de clases que les permita salir algunas veces a la semana más temprano, comprendiendo los problemas de transporte hasta el sector del Diamante, vereda en la que está ubicada la I.E.R.D Andes.

Hacer uso de la cartografía social tal y como la entendió Habegger y Mancila (2006) implicó un reto mayor a los estudiantes, pues estos no solamente debían ser conscientes de su territorio sino además tuvieron que hacer un pequeño ejercicio investigativo en donde recogieron información necesaria y básica para la construcción y elaboración de los mapas, en términos de Freire (2005) es hacer a los educandos (*parte*) de y no (*fuera de*) del proceso educativo e intervención del Proyecto Ambiental Escolar. Como lo mencioné anteriormente, los (PRAE) a nivel general se han caracterizado por hacer una abstracción de los sujetos en las problemáticas ambientales y, con el objetivo de fortalecer el de la I.E.R.D Andes construimos una propuesta ecofeminista con los estudiantes de noveno grado lo cual consistió en recurrir a las corpografías, entendiendo el cuerpo como un territorio que no solo experimenta el (*otro*) territorio, sino además lo defiende y lo cuida.

Uno de los hallazgos principales es que los estudiantes a través de su ejercicio cartográfico, identificaron tres grandes problemáticas ambientales presentes en el territorio tanto escolar como veredal, el primero de ellos es la quema de basuras al interior de la institución, pues al no existir un sistema de recolección de desechos, estos deben ser quemados detrás del colegio, ocasionando malos olores y posible contaminación del aire, en relación a lo anterior, los educandos encontraron que el mal manejo de residuos sólidos y el uso inadecuado de las canecas de basura agudiza la situación, pues a la hora de quemar los desechos no hay una clasificación correcta de la basura y todo se quema, perdiendo la oportunidad de reutilizar estos desechos en otras cosas como las manualidades. En cuanto al problema ambiental identificado en la vereda, los estudiantes consideraron que la contaminación del río (*Río Negro*) que abastece a la comunidad de agua se ve afectado por el desecho de productos agroquímicos utilizados en los diferentes cultivos, además, del mal manejo de animales de ganado que mueren y son arrojados al agua en algunas ocasiones.

Con la intención de provocar en los estudiantes una participación real en el fortalecimiento de su Proyecto Ambiental Escolar y alejado de una actitud que genera abstracción de las

problemáticas ambientales en los sujetos, el ecofeminismo posibilitó el uso de las cartografías corpográficas, es así como en la quinta sesión denominada “*Corpografiando nuestro Cuerpo-Territorio*” los estudiantes articularon las problemáticas identificadas con su cuerpo, es decir, consideraron como esos problemas de orden ambiental no solo afectan el territorio socialmente construido sino también al cuerpo-territorio, pues como bien lo aseguran Agua y Vida: Mujeres, Derechos y Ambiente (2017) es imposible separar el cuerpo del entorno social, cultural e histórico pues es a través de este que experimentamos el mundo y lo configuramos, no obstante, pensar el cuerpo significa pensar a su vez el mundo y fue así como los educandos no solo reconocieron los daños que provocan las quemas de basuras agudizadas por el mal manejo de residuos sólidos y la contaminación del agua en sus cuerpos-territorios, sino también la capacidad de agencia que tiene este para incentivar transformaciones, proponiendo posibles soluciones y generando una serie de compromisos colectivos.

Hablar de cuerpo-territorio exige superar la idea que tenemos de este como mero conjunto de órganos que cumplen una determinada función en el mantenimiento de la vida, pues es una concepción que limita la capacidad de acción que tenemos como individuos y más aún cuando se trata de un ejercicio consciente y reflexivo, pues luchar por el territorio desde el cuerpo consiste en reconocer que lo que le pasa al territorio también le sucede al cuerpo, es decir, hay una relación dialógica entre ambos que es imposible de romper y bajo estas lógicas los estudiantes de noveno grado reconocieron que esas problemáticas también tienen lugar en el cuerpo-territorio, pues es desde el cuerpo mismo que estas emanan, es decir, destruimos el medio ambiente desde el cuerpo porque generamos desechos, alteramos los ecosistemas, tenemos actitudes mercantilistas entre otras, pero también el cuerpo se revela ante estas dinámicas denunciando, resistiéndose y proponiendo cambios en pro del cuidado del territorio y, es ahí en dónde radica la importancia del cuerpo-territorio.

En el ejercicio corpográfico, los estudiantes plasmaron los hallazgos encontrados en la cartografía social, es decir, establecieron la relación dialógica entre ambos ejercicios, nombrando desde el cuerpo lo que antes no había sido mencionado, además de las emociones y sentimientos que esto les generó, como la tristeza, la rabia, la vergüenza, pero también graficaron las posibles soluciones a esas problemáticas. Con la intención de dar un cierre a esta serie de actividades, con

los estudiantes realizamos un “*círculo de la palabra*” el cual representó el espacio propicio para el diálogo, para la reflexión y el trabajo colectivo, implementamos este ejercicio porque está sustentado en la *igualdad*, ninguno de los participantes es menos que nadie y por su forma *circular* todos estamos en la misma posición en la relación con la comunidad a la que se pertenece, por otra parte, este ejercicio provocó en mí una reflexión en una doble vía, primero reconocer la importancia del diálogo para el trabajo colectivo y segundo distinguir que si bien estamos trabajando en beneficio de la comunidad educativa yo no hago parte de ella, tal y como lo plantea Guber (2011) cuando menciona la reflexividad del investigador en tanto es un sujeto que está determinado según la comunidad a la que pertenece y el bagaje teórico que le acompaña.

El círculo de la palabra significó un espacio para el diálogo, pero también para el trabajo colectivo y colaborativo, pues sin esto las cartografías implementadas no tendrían sentido, pues ambas actividades no solo se quedan en la denuncia de las problemáticas ambientales, sino hacen una invitación a los sujetos a establecer cambios en la realidad social, es decir, apropiarse del territorio para resignificarlo y cuidarlo. En este espacio los estudiantes tuvieron la oportunidad de explicar cuáles fueron sus sentires en relación cuerpo/naturaleza, cuerpo-territorio/territorio, hombre/mujer, hombre/naturaleza y mujer/naturaleza, de este ejercicio surgió la idea de construir la cartilla “*Margarita la osa ecológica, una propuesta ecofeminista*” con el propósito de dar a conocer al resto de la comunidad educativa todo el trabajo realizado.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, puedo decir que el *objetivo general* propuesto en esta investigación fue alcanzado en su totalidad, pues se diseñó e implementó una propuesta curricular ecofeminista e intercultural con los estudiantes de grado noveno, por otro lado, otro de los objetivos específicos logrado se relaciona con incentivar en los estudiantes del grado en mención prácticas ecofeministas y corpográficas para el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar. Finalmente, el tercer objetivo específico conseguido estriba en resignificar el rol del maestro de Ciencias Sociales por medio de la investigación educativa y la configuración de una propuesta curricular, como bien lo explique en la fundamentación y discusión de la propuesta, es necesario deconstruir dinámicas típicas de la educación bancaria, en donde los estudiantes son simples espectadores de su proceso educativo, mientras que los maestros son reproductores de un

contenido programático que ha sido pensado por otros, en una actitud de pasividad y contenidos en su quehacer profesional que en palabras de Freire (2010) considera como cuerpos interdictados.

Las limitaciones que tuvo esta investigación en un primer momento se debieron al incumplimiento de los espacios establecidos con las directivas, pues al momento de surgir alguna actividad extracurricular de último momento mi tiempo de práctica quedaba suspendido y se debía reagendar el encuentro con los estudiantes, por otra parte, la I.E.R.D Andes al situarse en un contexto de ruralidad es difícil el acceso a internet o el servicio de luz de forma constante, lo cual implicó que el uso de videos u otro tipo de material audiovisual fuera limitado, teniendo que descargarlo con anterioridad en mi (pc) para luego ser proyectado. Finalmente, y para cerrar este último acápite, en este trabajo investigativo y pedagógico nunca me propuse apropiarme del desarrollo intelectual y académico de mujeres que se asumen dentro del feminismo y el ecofeminismo como Barbara Holland, Alicia Puleo, Yayo Herrero y Vandana Shiva, al contrario, encuentro en ellas una serie de posturas que asumen la vida y la academia desde otros sentires los cuales pueden aportar bastante, especialmente a lo relacionado a la enseñanza de la educación ambiental. Es evidente que aún queda mucho camino por recorrer no solamente en términos teóricos sino también pedagógicos y didácticos, pero este trabajo puede ser el comienzo de muchos más.

3.8 Reflexiones finales de un maestro ciudadano en la ruralidad cundinamarqués

Diseñar e implementar esta propuesta curricular con los estudiantes de noveno grado de la institución educativa Andes del municipio de San Bernardo, representó varios desafíos para mí no solo en el plano personal sino también en el formativo, pues debí asumir una posición frente a lo que será mi quehacer docente de aquí en adelante. He de “confesar” que esta experiencia investigativa me sacó de mi zona de confort *ciudadina*, pues tuve que llegar a un lugar (rural) totalmente desconocido y del que había escuchado muy poco. Sin embargo, rápidamente logré encontrar herramientas en la academia que me permitieron posicionarme en un territorio distinto al mío, optando por la etnografía como una metodología que me posibilitó conocer no solamente ese nuevo territorio en términos físicos, sino también prácticas ajenas a las mías y el sentido que estas tienen para los Sanbernardininos, especialmente para los estudiantes de noveno grado, en palabras de Guido (s.f.) el investigador tiene la capacidad de conocer y para eso debe recorrer el

arduo camino del des-conocimiento al reconocimiento, es decir, colocar en práctica una serie de herramientas que le permitan averiguar eso que le parece lejano y oculto.

Por otra parte, tuve que asumir el rol que cumplen cientos de maestros rurales en los campos de nuestro país, quienes se movilizan por trochas, caminan largas distancias o recorren en camperos varios kilómetros hasta llegar a las escuelas, siempre con el objetivo de enseñar. Pero enseñar no es cualquier cosa, exige de quien se aventura a ello una formación constante, pues como bien lo menciona Freire (2005) somos sujetos inconclusos y debemos ser conscientes de nuestra inconclusión en la permanente formación. Conforme a lo anterior, construir una propuesta curricular con los estudiantes de noveno grado, me exigió tomar una posición frente a lo pedagógico, descubriendo en la educación popular y en las didácticas no parametrales sustento y sentido, pues como lo asegura Quintar (2006) el enseñar no es un acto vestido de neutralidad, sino está sujeto a unos intereses, que en este caso correspondieron en proponer el ecofeminismo como una alternativa para el fortalecimiento del PRAE reivindicando otros sentidos y formas de estar en el mundo y, con el mundo, más aún cuando los problemas ambientales siguen aumentando.

A medida que desarrollaba mi investigación descubrí la relación entre la etnografía como metodología implementada y la construcción de la propuesta curricular, viendo en la primera un puente que me permitió cruzar hacia lo pedagógico y lo didáctico, pues como bien lo menciona Guido (s.f.) la vigencia de esta metodología al interior de las investigaciones educativas radica en la posibilidad de develar las capas de la realidad social, al igual que dar relevancia a los sentidos que tienen las prácticas diarias en los sujetos, además, de reivindicar no solo el papel del *investigado* sino del *maestro investigador*, que desde su quehacer profesional contribuye a la sociología del aprendizaje, sugiriendo otras alternativas teóricas y prácticas que conlleven al mejoramiento de la intervención educativa, es así como desde este posicionamiento mi proceso formativo estuvo mediado por la constante reflexión, superando la visión generalizada de la etnografía como mera observación y descripción del territorio, apoyada en pensadores como Paulo Freire y Estela Quintar que posibilitaron resignificar la docencia, la investigación y mis prácticas.

Llegar al municipio de San Bernardo me permitió ampliar un poco más mi visión respecto a la educación rural, encontrando en ella un posible lugar en donde pueda desarrollar mi quehacer

profesional, si bien esta investigación representó todo un desafío, también fue una experiencia increíble, pues logré conocer otros lugares, otra cultura y otras personas, si en este preciso momento en que estoy escribiendo estas palabras, alguien me preguntara si yo ¿volvería a repetir tal experiencia? Con toda la seguridad del caso diría que sí.

Referencias

- Agua y Vida: Mujeres, derechos y ambiente, AC. (2017). *Defensa del territorio, cuerpo-territorio, apuntes Ecofeministas*. Instituto Nacional de Desarrollo Social.
- Alcaldía Municipal. (2012). *Plan de gestión municipal del municipio de San Bernardo, Cundinamarca*. Alcaldía Municipal.
- Alcaldía Municipal de San Bernardo. (2000). *Esquema de Ordenamiento Territorial San Bernardo Cundinamarca 2000: EOT San Bernardo Cundinamarca 2000*.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio - crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación* (2), 187 - 202.
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Anadón, M. (2007). La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los logros innegables y cuestionamientos presentes. *Pedagogía y Saberes* (27), 13 - 26.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01212494.27pys13.26>
- Arroyo Ortega, A. (2016). Pedagogías decoloniales: perspectivas situadas. En A. Arroyo Ortega, *Interculturalidad y Educación desde el Sur* (págs. 48-66). Universidad Politécnica Salesiana.
- Barragán, R., Salman, T., Aillón, V., Cordova, J., Langer, E., Sanjinés, J., & Rojas, R. (2007). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. FUNDACIÓN PIEB.
- Bernal Acevedo, F., & Echeverri Echeverri, A. (2009). *Manual para Facilitación de Círculos de Diálogo en Instituciones Educativas, Adaptación del Manual para facilitadores de círculos de Key Pranis*. Fundación pedagógica Nuestramérica.
https://www.nuestramerica.org/pdfs/CirculosDialogo/ManualdeCirculosparainstituciones_educativas.pdf
- Burgos Ayala, A. (2017). Estado de los proyectos ambientales escolares en Boyacá. *Luna Azul* (44), 39-58.
- Bustamante Gazabón, N. d., Cruz Barrios, M. I., & Vargas Rivera, C. (2017). Proyectos ambientales escolares y cultura ambiental en la comunidad estudiantil de las instituciones educativas de Sincelejo, Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9(1), 215-234.
- Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿Principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de Educación* (69), 17-43.
- Castillo Ramírez, G. (2021). BERNARDO MANÇANO FERNANDES Y EL TERRITORIO COMO PROCESO ESPACIAL DE CONSTRUCCIÓN POLÍTICA. LAS PROPUESTAS SOBRE EL PODER, LA ESCALA Y LA MULTITERRITORIALIDAD. *CEG Centro de Estudios Geográficos* (117), 287-303.
- Ceroni Acosta, M. B. (2022). Territorio y materialismo histórico - geográfico: aproximaciones y nuevas perspectivas. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 31(2), 463 - 475. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.15446/rcdg.v31n2.89620>
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). *Mapeando el cuerpo - territorio, Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*.
<https://doi.org/https://miradascriticadelterritoriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>

- Congreso de la República de Colombia. (1994, de febrero). *Ley 115 de 1994*. Gaceta oficial del Congreso. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Cruz Hernández, D. T. (2020). Mujeres, cuerpo y territorios: entre la defensa y la desposesión. En D. T. Cruz Hernández, & M. Bayón Jiménez, *Cuerpos, Territorios, y Feminismos Compilación latinoamericana de teorías, metodologías, y prácticas políticas*. (págs. 45-61). Ediciones Abya-Yala.
- Díaz Estévez, A. (2019). Ecofeminismo: poniendo el cuidado en el centro. *ENE revista de enfermería*, 13(4).
- Díaz Silva, S. M. (2016). *Corpografía del hambre. Cuerpos que resisten [Monografía de licenciatura]*, Universidad de la República Uruguay. Repositorio institucional. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/8472/1/Diaz%2C%20Sandra.pdf>
- Dorronsoro, B. (2013). El territorio cuerpo-tierra como espacio tiempo de resistencias y luchas en las mujeres indígenas y originarias. *IV Coloquio Internacional de Doctorandos/as do CES, 6-7 dezembro 2013*, 1-10.
- El presidente de la República de Colombia. (1994, 3 de agosto). *Decreto 1743 de 1994*. (D. oficial, Ed.) <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1301>
- Escobar, A. (2014). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. En *Sentipensar con la tierra Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia* (págs. 67-132). Ediciones UNAULA.
- Escribano Dengra, R. M. (2017). Tejiendo lazos entre el ecofeminismo crítico y la educación para el desarrollo. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 2(21), 151 - 164.
- Escribano Dengra, R. M. (2017). Tejiendo lazos entre el ecofeminismo crítico y la educación para el desarrollo. *Revista de investigación y divulgación sobre estudios de género*, 2(21), 151 - 164.
- Federici, S. (2022). Elogio del cuerpo que baila. En S. Federici, *Ir más allá de la piel, repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo* (págs. 173 - 180). Traficantes de sueños.
- Figueroa Ramírez, A. A., & Imperador, A. M. (2021). Análisis de los proyectos ambientales escolares (PRAE) en Valledupar, Colombia, según la teoría de racionalidad ambiental de Enrique Leff. *educação ambiental*, 16(2), 370-380.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta, crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores. .
- Freire, P. (2005). Capítulo II. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (págs. 78 - 101). Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI editores.
- Gamboa Quevedo, J. M., Gómez Anzola, A. S., & Rojas Pardo, M. (2017). *Los proyectos ambientales escolares (PRAE): logros, limitaciones, y perspectivas. Estudio de caso en tres instituciones educativas de Bogotá D.C. (2004-2016)*.
- Gómez Grijalva, D. (2012). *Mi cuerpo es un territorio político*. Brecha Lésbica.
- Guber, R. (2011). *La etnografía método, campo y reflexividad*. XXI Siglo veintiuno editores. .
- Guido Guevara, S. (s.f.). *Etnografía, Interculturalidad y escuela*.

- Habegger, S., & Mancila, I. (2006). *BEU Biblioteca Digital De Extensión Universitaria*. BEU Biblioteca Digital De Extensión Universitaria : <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/365>
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 8(15), 9-42.
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (De la tierra): Contribuciones Decoloniales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*(29), 267-301.
- Herrera, J. (2008). *Juan Herrera.net*. Juan Herrera.net: <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>
- Herrera, J. F., Reyes, L., Amaya, H. O., & Gerena, O. A. (2006). Evaluación de los proyectos ambientales escolares en colegios oficiales de la localidad 18 en Bogotá. *Gestión y Ambiente*, 9(1), 115-122.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de economía crítica*.(16), 278 - 307.
- Holland Cunz, B. (1996). *Ecofeminismos Feminismos*. Ediciones Cátedra Universitat de Valencia Instituto de la mujer. .
- Kuletz, V. (1992). Ecofeminismos Entrevista a Barbara Holland - Cunz. *Ecología Política*(4), 9-19.
- Lara de la rosa, J. M. (2019). El lugar de los cuerpos-territorios de las mujeres indígenas en procesos de desterritorialización y reterritorialización radicadas en Bogotá, Colombia. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 6(50), 45-79.
- Lara Páez, M. Y. (2022). Conformación de semilleros de investigación, una alternativa pedagógica para fortalecer procesos educativos enfocados en el estudiante como centro de su aprendizaje. *PANORAMA*, 16(31). [https://doi.org/https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i2\(31\).3515](https://doi.org/https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i2(31).3515)
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI editores .
- Limón Domínguez, D., & Solís Espallargas, C. (2013). Educación ambiental y enfoque de género, claves para su integración. *Investigación en la escuela*, 37 - 50.
- López, E. (26 de Junio de 2018). *Avispa Midia*. Avispa Midia: <https://avispa.org/lorena-cabnal-sanar-y-defender-el-territorio-cuerpo-tierra/>
- Majey, A. S. (2023). Aportes de Orlando Fals Borda a la etnografía crítica. Principios y tensiones estrategias en el diálogo con los pueblos indígenas. *Revista D' ANTROPOLOGIA I INVESTIGACIO SOCIAL*(12), 73 - 94. <https://doi.org/https://doi.org/10.1344/contxt.2023.12.73-94>.
- Majín Melenje, O. H. (2018). El círculo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural en la comunidad Yanakuna - Popayán Cauca. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 23(2), 149 - 163. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6574>
- Marchese, G. (2019). Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio: Elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia. *Entre Diversidades Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*.(13), 9-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.31644/ED.V6.N2.2019.A01>
- Martínez Jacinto, M. G. (2016). Néstor García Canclini. Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de la interculturalidad. *De Raíz Diversa*, 3(6), 261-267.

- Martínez, S. (2019). Feminismo comunitario. Una propuesta teórica y política desde Abya Yala. *Servicios sociales y política social*. (119), 21- 33.
- Melero Aguilar, N., & Limón Domínguez, D. (2017). Educar en espacios comunitarios de participación, cooperación y ecodesarrollo desde una perspectiva ecofeminista. *Revista electrónica EDUCARE*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/doi: http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.22>
- Mella, P. (2021). La interculturalidad en el giro decolonial . *Utopía y Praxis Latinoamericana* , 26(93), 242 - 250. <https://doi.org/> <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27966751007>
- Molyneux, M., & Lynn Steinberg, D. (1995). El ecofeminismo de Shiva y Mies: ¿Regreso al futuro? *Ecología Política*.(8), 13 - 23. <https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/20742799>
- Moncayo , V. M. (2015). *Orlando Fals Borda Una Sociología Sentipensante para América Latina* . Siglo XXI Editores, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Montañez Gómez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos básicos para un proyecto Nacional. *Cuadernos de Geografía*, 7(12), 121-134.
- Mora Ortiz, J. R. (2015). Los proyectos Ambientales Escolares. Herramientas de gestión ambiental. *Bitácora Urbano Territorial*, 25(2), 66-74.
- Naciones Unidas. (1973). *Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano* . .
- Olgún Allendes, K. (2006). *El privilegio de mandar: Análisis de recepción de la comedia política mexicana*. https://doi.org/https://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/olguin_a_kg/
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., & Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Revista Territorios*(44), 1-20.
- Paredes, J. P. (2013). El presente potencial y la conciencia histórica: realidad social, sujeto y proyecto. A la memoria de Hugo Zemelman Merino. *Revista Latinoamericana*, 12(36), 243-261.
- Patti, P. E. (2018). *El debate como metodología de enseñanza - aprendizaje [ponencia, VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad]*. Repositorio institucional. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/11593/1.43%20El%20debate%20como%20metodolog%c3%ada%20de%20ense%c3%b1anza-aprendizaje.pdf?sequence=52&isAllowed=y>
- Puleo, A. (2000). Luces y sombras del ecofeminismo. *Asparkía Investigació Feminista*.(11), 37 - 46.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Titivillus.
- Puleo, A. H. (2022). El ecofeminismo y sus compañeros de ruta. Cinco claves para una relación positiva con el ecologismo, el ecosocialismo y el de - crecimiento. *Revista del centro de estudios avanzados*(48), 101 - 122. <https://doi.org/https://doi.org/10.31050/re.vi48.38365>
- Quimbayo Guarín, A. B., & Pacheco Sierra, L. S. (2016). Vivencia y experiencia del "PRAE" en el Instituto Técnico Internacional de Fontibón - Bogotá, D.C. *Educación y Territorio*, 6(11), 41-70.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida* . Instituto Politécnico Nacional .

- Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*(2), 1-9.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Ámbito de Encuentros*, 7(1), 9-30.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 12-23.
- Sack, R. D. (1983). Capítulo I El significado de la territorialidad. En *El significado de la territorialidad* (págs. 1-11). Taylor & Francis, Ltd.
- Sanabria Gil, M. (2022). Canto a San Bernardo [canción]. <https://youtu.be/ve4Mfp6wHuU>
- Sepúlveda Gallego, L. H. (2010). "Praeizar" el proyecto educativo institucional: Una alternativa para incluir la dimensión ambiental en la educación básica y media. *Luna Azul*, 30, 142-163.
- Sosa Velásquez, M. (2012). Capítulo I Una aproximación inicial El territorio como relación geo-eco-antrópica. En *¿Como entender el territorio?* (págs. 7-27). Editorial CARA PARENS.
- Tapia González, G. A. (2017). El Ecofeminismo crítico de Alicia Puleo: tejiendo el hilo de la «Nueva Ariadna». *Revista de investigaciones Feministas*, 8(1), 267 - 282. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/INFE.52965>
- Tapia González, G. A. (2023). Perspectivas filosóficas para una educación ambiental ecofeminista. *Revista de filosofía y educación* , 8(1), 1 - 12.
- Torres Carrasco, M. (1996). *La dimensión ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad Proyectos Ambientales Escolares*. Interlínea Editores Ltda.
- Torres Carrillo, A. (1999). Unidad uno: Estrategias de investigación cualitativa. En A. Torres Carrillo, *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. (págs. 5 - 49). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas UNAD.
- Vega Cantor, R. (2019). Feminismo, Ecología y Socialismo. En R. Vega Cantor, *El Capitaloceno, crisis civilizatoria, imperialismo ecológico y límites naturales* (págs. 61 - 67). Teoría & Praxis.
- Vélez Torres, I., Rátiva Gaona, S., & Valera Corredor, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía - Revista colombiana de Geografía*, 21(2), 59 - 73.
- Walsh, C. (2002). (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. *Interculturalidad y política, Norma Fuller (ed)*, 1- 23.
- Walsh, C. (2007a). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En C. Walsh, *El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 47-62). Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2007b). Interculturalidad, Colonialidad y Educación. *Ponencia en el primer seminario internacional (Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad* . Bogotá.

https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf

Wikipedia. (29 de febrero de 2024). *San Bernardo Cundinamarca [Mapa]*. Mapa del municipio de San Bernardo: [https://es.wikipedia.org/wiki/San_Bernardo_\(Cundinamarca\)](https://es.wikipedia.org/wiki/San_Bernardo_(Cundinamarca))

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Ediciones Paidós Ibérica.

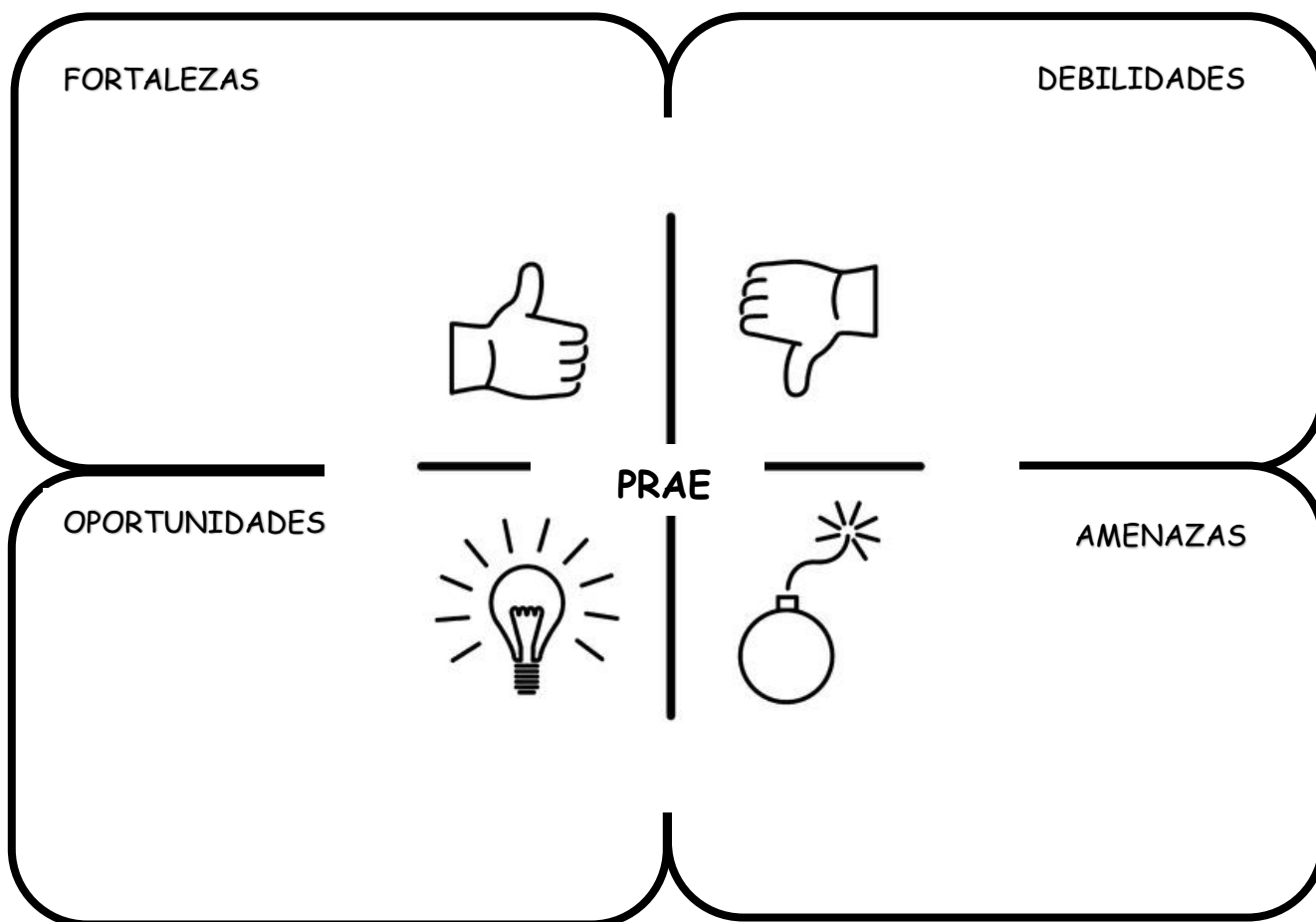
Anexos.

1. Matriz de FODA.

Nombre: _____ Fecha: _____ Curso: _____

La siguiente matriz se le conoce con el nombre de FODA y es el acrónimo de las palabras **Fortaleza, Oportunidades, Debilidades y Amenazas**. Esta herramienta nos permite hacer un análisis y diagnóstico de ciertas actividades que merecen nuestra atención como el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), además de indicarnos que aspectos debemos mejorar y cuales podemos potencializar.

De acuerdo a lo anterior, en cada uno de los cuadros deberás escribir una pequeña lista con los aspectos que tu consideras positivos, beneficiosos, de desventaja, o negativos dentro del (PRAE) en la institución.



2. Formato de la entrevista semiestructura realizada a docentes encargados del PRAE.



Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades - Licenciatura en Ciencias Sociales
Estructura de entrevista a docentes.

Colegio/Institución: _____ Fecha: _____

Nombre del docente: _____ Área de enseñanza: _____

Entrevistador: Juan Carlos Burgos Oyola.

- ¿Cuál es su nombre?
- ¿Cuál es su área de enseñanza y en qué grados imparte clases?
- ¿Hace cuánto tiempo trabaja en esta institución educativa?
- ¿Sabe cómo y cuándo se fundó esta institución?
- ¿Cuántas sedes tiene esta escuela?
- ¿Sabe si hay otras instituciones educativas diferentes a esta en el municipio?
- ¿Qué tipo de población estudiantil atiende la institución?
- ¿En promedio cuántos estudiantes asisten a esta sede?
- ¿En términos generales que sabe sobre el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)?
- ¿Cuál es el nombre del proyecto?
- ¿Cuándo y cómo se construyó el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en esta institución educativa?
- ¿Cuál es el propósito que tiene el proyecto ambiental dentro de la institución?
- ¿Qué problemáticas se tuvieron en cuenta al momento de construir este proyecto pedagógico ambiental?
- ¿Han disminuido las problemáticas ambientales en la institución, con la construcción y aplicación del (PRAE)?
- ¿Como docente participó en el diseño del Proyecto Ambiental Escolar?
- ¿Sabe de qué manera los estudiantes contribuyeron en la construcción del (PRAE)?
- ¿Qué actividades se llevan a cabo con los estudiantes dentro del (PRAE)?
- ¿Sabe si se tuvieron en cuenta a las familias de los estudiantes en el diseño de este proyecto pedagógico?
- ¿Sabe si en la construcción del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) ha intervenido alguna ONG, universidad, fundación, junta de acción comunal o algún agente externo a la institución? y de ser afirmativo ¿Cómo fue su participación y contribución?
- ¿Cómo se evalúa el Proyecto Ambiental Escolar y los resultados obtenidos?
- ¿De qué manera el Proyecto pedagógico aporta a la relación entre estudiantes y naturaleza?

3. Ficha de registro en la identificación de problemáticas ambientales.

Ficha de registro para la identificación de problemas ambientales.

Nombre _____ Fecha _____ Curso _____

Lee con atención.

Cuando nos referimos a los problemas ambientales, estamos indicando que se trata de las alteraciones en los ecosistemas, provocando desequilibrios en la naturaleza y el ambiente que amenazan de forma inequívoca la salud, supervivencia y existencia de todos los seres vivos en el planeta. Los problemas ambientales por lo general son producidos por las actividades humanas y se diferencia de los desastres naturales, ya que estos últimos hacen referencia a catástrofes ocasionados por eventos naturales como terremotos, tsunamis, entre otros.

De acuerdo a la información anterior y a tus conocimientos sobre este tema, identifica problemas ambientales presentes en tu colegio y alrededor. Después determinar la problemática, tómale una fotografía con tu celular, y en caso de no contar con uno, dibújalo en la siguiente tabla.



¿En dónde identificaste la problemática? _____

Has una breve descripción del problema ambiental que encontraste en tu colegio o alrededor y del cual tomaste la fotografía o hiciste el dibujo.

A continuación, deberás hacer una entrevista corta a un compañero de un curso distinto al tuyo o a un docente, en donde tú le comentes sobre la problemática ambiental que identificaste y le tendrás que preguntarle qué piensa al respecto y cuales podrían ser las posibles soluciones.

NOTA

La entrevista deberá ser grabada en audio máximo de dos minutos, pero antes de eso tienes que pedirle permiso a la persona, en caso de que la persona no te haya dado su consentimiento para que se voz sea grabada, transcribe las respuestas en las siguientes líneas.

4. Cartilla: Margarita la osa ecológica, Una propuesta ecofeminista y corpográfica para el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar, (usar código QR)



Presentación


La siguiente cartilla es producto del trabajo realizado entre los estudiantes de noveno grado (2024) de la I.E.R.D Andes del municipio de San Bernardo, ubicado al sur oriente cundinamarqués y el maestro-investigador Juan Carlos Burgos, estudiante de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional en el marco del desarrollo del trabajo de grado titulado **“Ecofeminismo, una propuesta curricular alternativa para la enseñanza de la educación ambiental con estudiantes sanbernardinós”**, el cual tiene por objetivo diseñar e implementar una propuesta pedagógica ecofeminista y corpográfica para el fortalecimiento del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE).




1

Contextualización


Ubicación geográfica de San Bernardo, Cundinamarca.



San Bernardo, es un municipio ubicado al sur oriente del departamento de Cundinamarca, hace parte de la provincia del Sumapaz junto con los municipios de Fusagasugá, Silvania, Granada, Tibacuy, Pasca, Arbeláez, Pandí, Venecia y Cabrera.

El municipio es conocido como la despensa agrícola del departamento cundinamarqués debido a su cultura campesina, volcada principalmente al cultivo de frutas como el tomate de árbol, lulo, balú, mora, gulupa, feijoa y granadillas. Por otra parte, San Bernardo es conocido como el pueblo de las momias, pues es un fenómeno que se da de manera natural.






2

Créditos y agradecimientos

A los estudiantes de grado noveno (2024) por permitirme entrar a su comunidad, conocer su territorio y compartir conmigo sus conocimientos en la construcción de otro mundo posible, este trabajo no hubiera sido realizable sin la participación de Karen, Maicol, Lina, Kevin, Alisson, Anderson, Wendy, Nayron, Mariana, Yilber, Zaday, Felipe, Ingrid, Juliana, Derly, Daniela y Yorman. De igual manera, se aprecia la colaboración prestada por la profesora Bertha Cortés y los demás maestros encargados de liderar el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE).




3

Introducción


El presente material pedagógico es una propuesta que surge directamente del trabajo investigativo llevado a cabo por la Universidad Pedagógica Nacional y la Institución Educativa Rural Departamental Andes, con la intención de proponer “otras” metodologías para la enseñanza de la educación ambiental por medio del denominado Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y su fortalecimiento a través de una perspectiva ecofeminista y corpográfica. Ante el incremento de los problemas ambientales tanto en zonas urbanas como rurales, es necesario retomar este instrumento inmerso dentro del sistema educativo nacional, haciendo frente a tal situación, sin embargo, es fundamental revisarlo continuamente para saber si realmente responde a la realidad ambiental de los distintos territorios en lo que se implementa.

Este trabajo es producto del esfuerzo colectivo, en donde a sus principales hacedores (*estudiantes de noveno grado*) se les permitió intervenir en el mismo, reconociendo en ellos sujetos poseedores de ciertos conocimientos y habilidades en el diagnóstico de lo ambiental en su propio espacio construido. Llegar a ese reconocimiento humano implicó hacerlo desde postulados de la educación popular elaborados por el profesor Paulo Freire y las didácticas no parametrales, desarrolladas por la profesora Estela Quintar.




4

Esta cartilla está compuesta por cinco breves capítulos, en donde se pretende exponer y replicar lo desarrollado en la investigación mencionada en la presentación, con la intención de que este material se convierta en elemento fundamental para el fortalecimiento del (PRAE) titulado **“Proyecto productivo y ambiental, campo sostenible y educado”**. En el primer capítulo, se expondrá información relevante sobre qué es el (PRAE), en el segundo acápite presentaremos el proyecto de la I.E.R.D Andes para que sea conocido por la comunidad educativa, en el tercer capítulo hablaremos sobre Ecofeminismo y sus mayores exponentes, en el cuarto acápite se explica cuáles son esas otras metodologías que aportan al Proyecto Ambiental Escolar y finalmente el quinto capítulo recoge la bibliografía. Esta cartilla es presentada por *Margarita la osa perezosa*, la cual es un animal que habita la zona rural de San Bernardo y quien también ha sufrido las consecuencias de las problemáticas ambientales del sector.



UNA PROPUESTA ECOFEMINISTA Y CORPOGRÁFICA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR.



5

Contenido

Pag.

7

10

12

14

22

Capítulo 1.

Hablemos sobre el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)

Capítulo 2.

¿Conoces tu Proyecto Ambiental Escolar?

Capítulo 3.

Ecofeminismo, una alternativa para la vida

Capítulo 4.

Metodologías "otras" para el fortalecimiento de un (PRAE) "otro"

Bibliografía.



6



Capítulo 1

Hablemos sobre el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)

A continuación, te explicaré cómo surge el Proyecto Ambiental Escolar



El Proyecto Ambiental Escolar o en sus siglas (PRAE), es un proyecto que toda institución educativa formal debe tener, pues parte de los objetivos de la educación en nuestro país consisten en formar personas mayormente responsables con su medio ambiente y las escuelas no son ajenas a ello. Este proyecto existe dentro del sistema educativo hace más de 20 años gracias al decreto 1743 de 1994 que lo instaure por primera vez y de forma obligatoria en el sistema y en su más reciente versión encontramos el decreto 1075 de 2015, por otra parte, hallamos otras disposiciones normativas que le dan sustento legal al (PRAE) como la ley 1549 de 2012.

Los osos perezosos son uno de los mamíferos más lentos del mundo y esto a su vez les permite conservar mayor energía.

Dato curioso



7



¿Sabías que todos podemos aportar al mejoramiento del Proyecto Ambiental Escolar?

Los (PRAE) son proyectos enfocados en la resolución de las problemáticas ambientales presentes en los distintos territorios en los que están ubicadas las instituciones educativas, según Torres (1996) el Proyecto Ambiental Escolar pretende articular a las escuelas en la resolución de tales problemáticas, generando espacios comunes para la reflexión, la solidaridad, la autonomía y la autogestión, mejorando la calidad de vida de las personas, como fin último de la educación ambiental.



El (PRAE) al ser un proyecto educativo escolar, pretende ser construido por toda la comunidad educativa, en donde directivas, docentes de todas las áreas, estudiantes y familias puedan participar en su formulación y desarrollo, según Torres (1996) el Proyecto Ambiental Escolar debe seguir los siguientes criterios para su buen funcionamiento, **Regionalización, Concertación, Cogestión y Participación.**

8

Regionalización

Es la lectura que hacemos sobre el espacio, diagnosticando la realidad ambiental y las problemáticas existentes para ser resueltas.



Concertación

Reconoce a la escuela como un espacio multiestamental conformado por (docentes, estudiantes, directas y familias)



Cogestión

Es la autonomía que tiene la escuela y las personas que intervienen el (PRAE) para tomar las mejores decisiones en su configuración, lo cual implica una responsabilidad.



Participación

Es la apropiación de la realidad, donde las personas no solo comprenden las problemáticas, sino, además las resuelven.



Actividad

Resuelve la siguiente sopa de letras

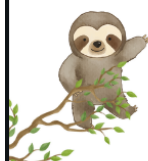
- Ambiental
- Educación
- Participación
- Cogestión
- Escolar
- Proyecto
- Concertación
- Estudiantes
- Regionalización
- Docentes
- Familias

A R C T A Y L H I B R R M E N
L M N A T F O Y N W A N B N O
L E B D M A S G F L E O D O I
E T O I P E R N G V D I O I C
I S L T E E S C A D U C P C A
C E T N C N S I B A C A F A P
W T N U O E T S I O A T A Z I
G P Z N D I Y A R M C R M I C
S L O S T I T O L C I E L I
A R D I E O A S R S O C L A T
L A T U R P I N E P N N I N R
O E S N A W N R T G I O A O A
Y C E G E O R A L E O C S I P
E M I O V C N E R U S C A G P
N L I O G R O H P A N E S E Y
O T R U N I Z D O T D V E R M
G Y O I E W P R O A C Y E I B

9

Capítulo 2

¿Conoces tu Proyecto Ambiental Escolar?



¿Sabías que la Institución Educativa Rural Departamental Andes tiene su propio Proyecto Ambiental Escolar?



La Institución Educativa Rural Departamental Andes al igual que otras instituciones educativas del país ha formulado un (PRAE) respondiendo a la características rurales en que se ubica la escuela. "Proyecto productivo y ambiental, campo sostenible y educado" es el título que lleva este instrumento dentro del colegio. Todo proyecto en su formulación propone unos objetivos que orientan tanto las actividades como los temas, para el caso de la I.E.R.D Andes el objetivo principal está enfocado en implementar el (PRAE) desde el área técnica agroambiental, desarrollando metodologías para el manejo de residuos sólidos y el cuidado del ambiente con los estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media vocacional.



10

La Institución Educativa Rural Departamental Andes, ha desarrollado un proyecto educativo ambiental, en donde su principal eje articulador es una granja integral autosostenible. Esta granja está compuesta por una serie de procesos o estaciones que favorecen su correcto funcionamiento, entendido como un sistema.



11

Capítulo 3

Ecofeminismo, una alternativa para la vida

Hablemos sobre Ecofeminismo y sus aportes a la enseñanza de la educación ambiental a través del (PRAE).



Como hemos visto, el Proyecto Ambiental Escolar es una estrategia pedagógica muy importante para contrarrestar las problemáticas ambientales desde la escuela, sin embargo, en algunas ocasiones en su configuración hemos dado mayor relevancia a ciertas dimensiones y descuidado otras. Tal es el caso del reciclaje, celebración de fechas del calendario ambiental y otras actividades, dejando de lado las dimensiones afectivas, emocionales y corporales, las cuales también son importantes dentro del (PRAE).

Ante el incremento de los problemas ambientales alrededor del mundo, es necesario retomar algunas estrategias ya existentes dentro de nuestro sistema educativo nacional como el Proyecto Ambiental Escolar, además, es prudente buscar otras corrientes de pensamiento que nos brinden luces teóricas y metodológicas para la transformación social. El ecofeminismo en su conformación ha intentado convertirse en una alternativa no solo para la enseñanza de la educación ambiental, sino, también como una posibilidad para la vida.

12

Ecofeminismo según las autoras más relevantes.



Françoise d'Eaubonne fue una escritora y activista feminista francesa que en 1973 crea el término de ecofeminismo, para dar cuenta a la unión entre el feminismo y la ecología como una alternativa a un mundo en crisis. Desde el ecofeminismo se pretende cuestionar nuestra relación con la naturaleza y el cuerpo femenino, pues tanto la naturaleza como las mujeres son las principales afectadas por las lógicas capitalistas.

Alicia Puleo es una activista feminista española que no solo reconoce en el ecofeminismo una corriente de pensamiento que cuestiona el modelo de producción económica actual (neoliberal), sino, además lo propone como un elemento fundamental para la enseñanza de la educación ambiental, ya que desde esta perspectiva se pretende formar sujetos con claras reivindicaciones de justicia ecológica, basados principalmente en metodologías sobre el cuidado de la naturaleza.



13

Capítulo 4

Metodologías "otras" para el fortalecimiento de un (PRAE) "otro"

El ecofeminismo también se ha pensado la enseñanza de la educación ambiental, es así como Alicia Puleo (2011) asegura que una educación desde esa perspectiva debe tener en cuenta la emocionalidad. Por otra parte, en el ecofeminismo se intenta recuperar las relaciones de interdependencia con la naturaleza, es decir, reconocernos como parte de ella. Históricamente el cuerpo femenino ha sido dominado por la sociedad patriarcal por su supuesta cercanía con la naturaleza, pero es ahí en el (*cuerpo*) donde las mujeres han encontrado su lugar de resistencia, de ahí que hablemos sobre el término Cuerpo-Territorio.



Dato curioso



El término de Cuerpo-Territorio tiene su origen en el feminismo comunitario, el cual es el principal espacio que habitamos y controlamos.

14

Desde el ecofeminismo y los feminismos, se han propuesto varias metodologías como las (**corpografías**) que pueden ser replicadas en la enseñanza de la educación ambiental, que en nuestro país se hace por medio del (PRAE). Esas otras metodologías reivindican la importancia del cuerpo, de las emociones y la afectividad como elementos fundamentales del proceso, además, de superar la idea del cuerpo como solo el conjunto de órganos, convirtiéndolo en un instrumento de lucha y resistencia ante las problemáticas ambientales.

De igual forma, podemos hacer uso de otras metodologías que no surgen directamente del ecofeminismo, pero aparecen de procesos llevados a cabo desde lo comunitario, como las cartografías sociales y los círculos de la palabra.



15

Ahora te explicaré cuáles son esas otras metodologías que todos podemos implementar en el fortalecimiento del (PRAE)



cartografía social

La cartografía social es una metodología que nos permite hacer un acercamiento simbólico a nuestros territorios, para Habegger y Mancila (2006) hace referencia a los trazados que realizamos sobre el espacio que producimos con la intención de obtener datos que luego podamos representar en mapas, esta metodología en un principio estuvo enfocada en describir algunos aspectos de la realidad geográfica, sin embargo, ha evolucionado y ahora puede ser implementada en otras situaciones, como en lo político y cultural.

En la actualidad la cartografía social nos posibilita hacer un diagnóstico de lo ambiental en donde todos a través de la observación, las experiencias u otras fuentes de información damos cuenta de la realidad de esa porción de territorio, este ejercicio implica la participación colectiva no solo en la denuncia de ciertas situaciones, sino, también las posibles soluciones que damos entre todos.

16

Actividad

Con la intención de hacer partícipe a los estudiantes de la formulación del (PRAE), se propone la siguiente actividad: 1) organizar grupos de máximo cinco personas, 2) pensar en posibles problemáticas ambientales presentes tanto en el colegio como en sus alrededores, 3) dibujar un mapa de forma grupal en donde ubiquen tales problemáticas. Ese mapa debe tener un título, rosa de los vientos que nos permita ubicarnos y una tabla de convenciones que posibilite su interpretación. Aquí encontrarás una serie de recursos complementarios los cuales podrás consultar con la ayuda de tu profesor, por otra parte, te mostraré un ejemplo de cómo construir una mapa.

Materiales:
-Marcadores.
-Colores.
-Hojas blancas

Recursos complementarios

- ¿Qué es la contaminación ambiental?
<https://youtu.be/TV-YEQOIFuQ>
- Partes del mapa-elementos del mapa y sus características
<https://youtu.be/13jc5qLyQY>
Los mapas (parte 1)
- https://youtu.be/xZLP4i_W_UM?si=CCdpu9MXwFotiyPa
Los mapas (parte 2)
- <https://youtu.be/9kZ5rdvq2Og?si=L4Qdc6yBLrVKVI5x>

Título del mapa: *Problemas ambientales en Silvania.* (Ejemplo)



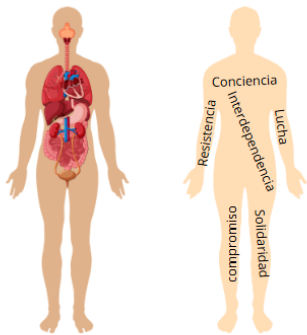
Tabla de convenciones

- Mal manejo de residuos.
- Tala del bosque.
- Contaminación del aire
- Contaminación del río.

17

Corpografías

Las corpografías son otras metodologías que surgen de los feminismos y del ecofeminismo en un intento de romper los dualismos existentes entre humanos y naturaleza, por otra parte, desde esta perspectiva se afirma que el cuerpo es el primer territorio que habitamos, el cual también sufre las consecuencias de la destrucción de la naturaleza debido a las lógicas neoliberales que ve en ella un recurso fundamental para la acumulación de capital. Desde esta forma de pensamiento, el cuerpo deja de ser entendido como un sistema biológico, y se convierte en un instrumento de lucha y defensa de nuestros territorios por medio de la conciencia y las transformaciones sociales que provocamos.



18



Actividad

Una vez los estudiantes hayan terminado su ejercicio cartográfico e identificado las principales problemáticas ambientales, se les pedirá continuar en los mismos grupos conformados. Para desarrollar esta actividad, a cada grupo se les entregará un pliego de papel Kraft, marcadores y colores, deberán extender el pliego de papel en el suelo del salón y un integrante tendrá que acostarse boca arriba sobre el mismo, mientras sus compañeros dibujan el croquis de su cuerpo.

Cuando el dibujo esté completado, cada grupo deberá ubicar en ese cuerpo-territorio las problemáticas ambientales que identificaron en la cartografía social. La intención de esta actividad es reconocer cómo mi cuerpo se ve afectado por los problemas ambientales, por ejemplo, cómo me afecta a mí la tala de los bosques o la contaminación de los ríos. Por otra parte, los estudiantes deberán escribir dentro del dibujo las emociones y sensaciones que esas problemáticas ambientales les provocan, pero también las posibles soluciones y compromisos que vamos a desarrollar para frenar tales situaciones.

Materiales:

- Pliego de papel Kraft.
- Marcadores.
- Colores.

(Ejemplo)



Fuente: Archivo propio. Corpografías, estudiantes noveno (2024) I.E.R.D. Andes

19

Círculos de la palabra

Otra de las metodologías que se pretende implementar son los denominados círculos de la palabra, es una metodología que surge en el seno de algunas comunidades indígenas de nuestro país como los Emberá, Inga, Kamsa, entre otras más. Los círculos de la palabra por su forma representan una manera armónica de compartir con los demás nuestra sabiduría basados en el respeto. Para Majín (2018) esta metodología se ha convertido en un medio por el cual se transmiten conocimientos, además, de ser un mecanismo para establecer el diálogo sustentados en la igualdad.

En los círculos de la palabra se puede dialogar sobre distintos temas, por su forma es una invitación a confrontarnos a nosotros mismos con relación a la comunidad a la que pertenecemos, en estos ejercicios se intentan generar espacios de confianza, respeto, generosidad y transformaciones en beneficio de toda la comunidad.



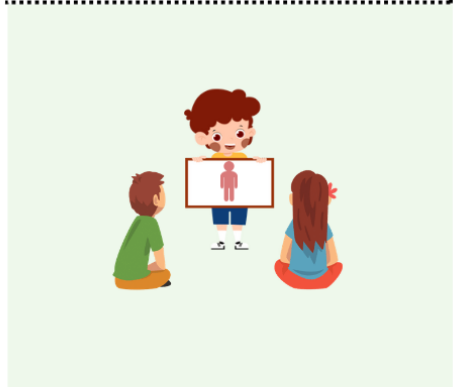
20



Actividad

Para la siguiente actividad, todos los estudiantes y el maestro deberán sentarse en el suelo del salón formando un círculo, en este círculo cada grupo escogerá mínimo dos integrantes para que comenten al resto de participantes cuáles fueron las principales problemáticas ambientales que identificaron y ubicaron en la cartografía social, después de ello, expondrán a todo el círculo su ejercicio corpográfico, explicando cuáles fueron las emociones y sensaciones que les provocó esas situaciones y cuáles serán las posibles soluciones y transformaciones que pueden provocar.

Una vez todos los grupos hayan expuesto sus primeros dos ejercicios, entre todos los participantes del círculo deberán buscar posibles soluciones de forma colectiva a esas problemáticas ambientales. Estas problemáticas tendrán que ser consideradas dentro de la formulación y desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), en cumplimiento de los criterios que propone Torres (1996).



21

Bibliografía 5

- Habegger, S., & Mancilla, J. (2006). BEU Biblioteca Digital De Extensión Universitaria. BEU Biblioteca Digital De Extensión Universitaria. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/365>
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (De la tierra): Contribuciones Decoloniales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*(29), 267-301.
- Majín Melenje, O. H. (2018). El círculo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural en la comunidad Yanakuna - Popayán Cauca. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 23(2), 149 - 163. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6574>
- National Geographic. (17 de Octubre de 2022). Curiosidades del perezoso: conoce a este animal exclusivo del continente americano. Curiosidades del perezoso: conoce a este animal exclusivo del continente americano: <https://www.nationalgeographic.com/animales/2022/10/curiosidades-del-perezoso-conoce-a-este-animal-exclusivo-del-continente-americano>
- Puleo, A. (2011). Ecofeminismo para otro mundo posible. *Títivillus*
- Torres Carrasco, M. (1996). La dimensión ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad *Proyectos Ambientales Escolares*. Interlinea Editores Ltda.

©(Creador del elemento) a través de Canva.com

22

Margarita la osa ecológica

UNA PROPUESTA ECOFEMINISTA Y CORPOGRÁFICA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PROYECTO AMBIENTAL ESCOLAR.



Gracias

