

Aportes desde la experiencia en La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá para resignificar la educación ambiental



Neyder Arley Martínez Romero

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Bogotá D.C., 2026

Aportes desde la experiencia en La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá para resignificar la educación ambiental

Neyder Arley Martínez Romero

Trabajo de grado para optar al título de:

Licenciado en Biología

Directora: María Angelica Molina Albarracín

Magister en Estudios sociales

Línea de investigación:

Pensamiento Crítico Política y Currículo

Grupo de investigación:

COM-VITE “COMUNIDAD, VIDA Y TERRITORIO”

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Ciencia y Tecnología

Departamento de Biología

Bogotá D.C., 2026

Dedicatoria

Quisiera comenzar estas palabras dedicándolas a las personas que reconocen su función con respecto al contexto y gracias a ello hoy existen procesos sociales como La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá, quienes aportan e invitan a reflexionar sobre la práctica educativa del futuro maestro en biología en un país reconocido por sus recursos y riquezas, pero perdido entre asesinatos, desplazados, imposiciones, mafias, represiones y torturas.

A mis profesoras y profesores que dejaron huellas en las rocas y en mi cabeza sus ideas siguen haciendo eco, así como aquellos quienes sus marcas leves en la arena se las llevo el viento, “todos tuvimos maestros, no reconocerlos en un robo”.

A mis amigos y amigas del colegio, de las calles, de la universidad, de Guaches y Guarichas por Bacatá, y de la vida, por ayudarme a reinventarme y creer que puedo ser un agente social diferente, que toma decisiones siendo responsable de la acción política de mis propias acciones. Para las personas que ya no están.

A mi mamá que, con su esfuerzo y arduo trabajo, sacrifico su vida y posibilito buscar un camino diferente de la violencia y la pobreza, por ayudarnos a salir adelante y creer en que somos alguien en la vida. A mis hermanas y hermanos por apoyarme a continuar. A mi papá. A mis familias.

La invitación a la disciplina y a la autonomía son motivos suficientes para continuar con la formación en biología, pero en especial para el futuro licenciado. El orden es primordial para cumplir con los quehaceres diarios o mantener un grupo en orden, recae en el ejemplo por valor y cumplimiento que se puede sostener una comunidad como a una familia.

Agradecimientos

Culminar este trabajo de grado es un logro académico personal y es resultado de un proceso de formación profesional que hoy en día me permiten cuestionar la importancia de enseñar biología en Colombia, agradeciendo a todas las personas que me han acompañado y educado para educar.

A mi tutora Angelica por su compromiso y acompañamiento durante el proceso, por orientarme en la construcción del documento, su contenido y coherencia, así como su trabajo al grupo de investigación.

A mis profes de la Universidad Pedagógica Nacional y de la vida por compartir el conocimiento y mostrar los diferentes lugares de trabajo de la biología y su enseñanza, lo que fortalece mi proyecto de vida y ayuda a estructurar un camino mejor orientado.

A mi familia porque sin su ayuda hoy yo no estaría aquí, en el barrio hay muchos peligros. Aun con sus contradicciones estructurales, les recuerdo con cariño.

A mis amigos, amigas y compañeros de la universidad por mostrarme que todos buscamos algo mejor para nuestra vida y la vida de los demás desde la educación.

A La Escuela Guaches y Guarichas por la recibida y la búsqueda por mostrar una realidad distinta a lo que nos ofrece el barrio que vulnera la vida, solos se defiende lo que se ama y solo se ama lo que se conoce, a la UPZ 80 Corabastos y a la Reserva Distrital de Humedal de La Vaca, gracias a Guillermo por ser mi amigo de vida, en la universidad y del proceso de educación popular. A Gabriela y Hugo por colocar su vida al servicio de la comunidad dando todo y sin pedir nada a cambio, y todos los demás que en el caminar el territorio hemos compartido y me han enseñado a educar

Tabla de contenido

Aportes desde la experiencia en La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá para resignificar la educación ambiental	1
Dedicatoria	3
Agradecimientos.....	4
Tabla de contenido	5
Capítulo 1. Introducción, antecedentes y planteamiento del problema	7
1. Introducción	7
1.1. Antecedentes y estado actual del tema	10
<i>Investigaciones sobre concepciones de educación ambiental</i>	<i>11</i>
1.2. Objetivos y planteamiento	34
<i>Planteamiento</i>	<i>35</i>
<i>Objetivos.....</i>	<i>46</i>
1.3. Justificación.....	47
Capítulo 2. Marco teórico y propuesta metodológica	52
2.1. Marco contextual	52
<i>Bacatá y Techotiba</i>	<i>52</i>
<i>El ordenamiento territorial</i>	<i>55</i>
<i>La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá ..</i>	<i>57</i>
2.2. Marco conceptual	59
<i>La sistematización de experiencias</i>	<i>61</i>
<i>El concepto de concepción</i>	<i>63</i>
<i>El concepto de educación ambiental.....</i>	<i>65</i>
<i>Tendencias teóricas en educación ambiental</i>	<i>69</i>
2.3. Metodología.....	100
<i>Fase 1. La experiencia de la educación ambiental desde el proceso vivido</i>	<i>102</i>

<i>Fase 2. Reflexiones de fondo (resultados y análisis de resultados)</i>	109
<i>Fase 3. Punto de llegada (conclusiones)</i>	110
Fase 2. Reflexiones de fondo (Capítulo 3. Resultados y análisis de resultados)	111
<i>3.1. Concepciones sobre educación ambiental vinculada a la experiencia y contraste teórico con la experiencia desarrollada en La Escuela</i> <i>Guaches y Guarichas por Bacatá</i>	111
<i>Educación popular como identidad</i>	112
<i>Educación ambiental para la vida</i>	119
<i>Educación popular ambiental en la transformación territorial</i>	125
<i>Contraste teórico y experiencial</i>	133
Fase 3. Punto de llegada (Capítulo 4. Conclusiones y recomendaciones) ..	141
<i>4.1. Aportes de la experiencia para resignificar la educación ambiental</i>	141
Referencias	145
Anexos	156

Capítulo 1. Introducción, antecedentes y planteamiento del problema

1. Introducción

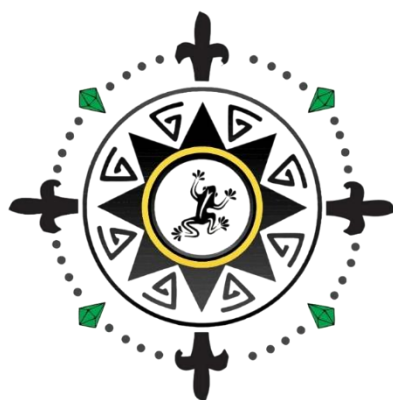


Ilustración 1. Isotipo antiguo de La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá. Tomado de Facebook

Esta investigación sobre el proceso en *La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá* (Kennedy, Bogotá o Techotiba, Bacatá, Colombia, busca reconocer los aportes gestados en el proceso para la resignificación de la educación ambiental a partir de un contraste de concepciones entre las experiencias desarrolladas al interior del proceso de educación popular, y lo que la teoría reporta sobre lo que se concibe como educación ambiental.

El **capítulo 1** presenta diferentes antecedentes sobre las concepciones en educación ambiental, se revisa un total de **24** documentos distribuidos en **12** artículos, **1** libros, **3** tesis de doctorado, **3** tesis de maestría y **5** tesis de pregrado, entre el año 2000 al 2025 para obtener un espectro amplio de las concepciones y registrar todas las tendencias hallada para ser contrastadas.

Posteriormente, junto a los objetivos se expondrá la necesidad de reconocer los movimientos populares por la deuda histórica con las y los educadores populares en Latinoamérica como en el contexto colombiano ante la necesidad de comprender qué es la educación ambiental desde las concepciones, y una posibilidad de cambio y de transformación que atiende a lo común desde la educación popular.

Finalmente, se exponen argumentos por los cuales la educación ambiental se relaciona con educación no formal y el por qué adquiere relevancia dentro de la educación popular, además, su pertinencia en el conocimiento profesional del maestro de biología y del grupo de investigación COM-VITE “COMUNIDAD, VIDA Y TERRITORIO” de la Universidad Pedagógica Nacional en busca de compensar la deuda social y educativa, donde se resalta la importancia de reconocer los aportes que se gestan en las experiencias de educación ambiental que se consolidan fuera de lo

institucional y que surgen de un compromiso político con la vida en los territorios, particularmente para La Escuela de Educación Popular Guaches y Guarichas por Bacatá dada su trayectoria e impacto.

El **capítulo 2** expone en sus primer apartado un marco contextual de la situación en Colombia con relación al crecimiento poblacional y los procesos históricos, sociales, culturales, asociados al conflicto. En este sentido, muestra la importancia del cuidado ambiental y su relación con el ordenamiento territorial y la educación ambiental. Asimismo, se presenta una crítica a dichas intervenciones enfocadas en responder intereses particulares al evidenciar en el ordenamiento territorial la educación ambiental en zonas de conservación y sus zonas complementarias, áreas de importancia ecosistémica, de disposición general y en el sistema distrital de cuidado. Por último, aparece una breve presentación de La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá.

Posteriormente, el segundo título presenta el marco conceptual que aproxima al lector a la sistematización de experiencias desde la perspectiva de Oscar Jara. En este sentido, se reconoce su complejo y cambiante contexto de construcción en Latinoamérica como producto del trabajo social y fortalecido posteriormente por la educación popular, por ello la importancia de usar metodologías participativas como la sistematización de experiencias, por su relevancia en la producción del conocimiento situado.

Seguidamente, se abordan las concepciones como representaciones mentales que actúan como organizadores implícitos de los procesos cognitivos y de razonamiento personal. Estas funcionan como marcos de referencia desde los cuales las personas interpretan la realidad, construyen creencias y elaboran concepciones particulares que orientan su pensamiento y sus acciones, estrechamente vinculadas a experiencias con una fuerte carga afectiva

Continuamente, se toman elementos de algunos autores para abordar la educación ambiental evidenciando una pérdida en su comprensión y posicionamiento al afirmarse, desde la política pública, una separación de las ciencias sociales y las ciencias naturales, repercutiendo en las formas de elaborar el conocimiento y el sentido de la educación ambiental. Luego, se aborda la educación popular por su recorrido histórico, el cual evidencia actuaciones ambientalistas al margen de los problemas cotidianos, considerándose una defensa y expresión para la vida que retoma metodologías de la educación popular para transformar.

El segundo título cierra al mostrar las **principales tendencias teóricas** en educación ambiental enunciada por distintos autores, revisando 12 artículos indexados, 1 libro, 3 tesis

doctorales, 3 tesis de maestría y 5 trabajos de pregrado. Estas tendencias se complementan con la revisión de artículos de la base de datos de PublindeX. En este proceso se identificaron 53 artículos distribuidos en 27 revistas; de ellos, 18 fueron descartados y 35 revisados a profundidad. Como resultado, se construyó la **matriz 2** de tendencias teóricas de la base de datos PublindeX, y la **matriz 1** de las categorías elaboradas a partir de las bases teóricas sobre educación ambiental codificadas.

El tercer título del capítulo 2 presenta la construcción de la metodología tomando en consideración la sistematización de experiencia propuesta por Oscar Jara quien considera cinco tiempos en atención a las siguientes tres fases para la ejecución de la investigación:

La fase 1 recoge los tres primeros tiempos basados en: 1) escoger la experiencia en educación ambiental gestada en La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá, 2) formular un plan de sistematización basado en indagar el tipo de archivo existente sobre la experiencia, y 3) recuperar el proceso vivido revisando el archivo que dé cuenta de las estrategias desarrolladas en educación ambiental, recopilando 161 fragmentos, organizándolos, describiéndolos y analizándolos, revisando 86 álbumes fotográficos, 44 videos de Facebook, 6 videos de YouTube, 1 podcast, 5 páginas web, 2 trabajos de grado como archivo de la Universidad Pedagógica Nacional, 8 registros de cuaderno de campo análogo y 9 digitales durante la práctica pedagógica 2023-1 y 2023-2. Estas 161 descripciones de la experiencia se organizan en 42 descripciones sobre educación ambiental, 49 descripciones sobre educación popular y 70 descripciones sobre educación popular ambiental (EPA), para caracterizar las concepciones en educación ambiental a partir de las categorías encontradas y las subcategorías emergentes, obteniendo la **matriz 4**. Este archivo corresponde a 106 estrategias desarrolladas que nacen e integran la experiencia.

La fase 2 corresponde al cuarto tiempo de las reflexiones de fondo, que implica un análisis crítico de la información recopilada, para ello se toman las 7 tendencias teóricas reportadas por la literatura y se contrastan con la experiencia recuperada, obtenida de la codificación de la **matriz 3** presentada en el **capítulo 3**. En estos títulos se hace una descripción de cada uno de los ejes que componen la concepción al interior de La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá, donde se pone en evidencia que está inmersa en un contexto marcado por múltiples conflictos, los cuales han transformado los ecosistemas y las relaciones de la sociedad con la naturaleza, a partir de procesos de degradación, despojo y desigualdad, que configuran el territorio dentro de la vulneración.

Por esta razón, es desde la experiencia comunitaria que emerge el territorio como agente de cambio para la vida, el cuidado y la resistencia, disputando el sentido sobre el ambiente y la

educación, cuando la educación ambiental se posiciona como una práctica situada en la justicia, atravesada por las relaciones sociales, culturales, ecológicas y económicas, donde se reconocen los saberes, las memorias y las experiencias colectivas, como fuentes legítimas de producción y reproducción del conocimiento, lo que coloca en tensión sus dinámicas de dominación y jerarquía, y con ello, posibilita que la afectividad propia de la educación popular reconfigure los vínculos con el territorio por unos pensados para sostener, desde el cuidado de la vida dichas relaciones.

En este sentido, la educación popular ambiental desde su carácter crítico y transformador cuestiona las estructuras epistemológicas que sostiene sistemáticamente la degradación ambiental y las desigualdades frente a la vida, promoviendo la construcción de conocimiento compartido desde las experiencias y desafiando la centralización de la academia. Esto posiciona al territorio como un actor que recoge memorias, prácticas, luchas y resistencias, que resignifican la educación ambiental como un proceso político, ético y comunitario, pensado para las personas históricamente invisibilizadas como agentes de transformación para defender y posicionar la vida en el centro, y para crear nuevos sentidos al habitar el mundo.

La fase 3 corresponde al quinto tiempo como punto de llegada, donde se enuncian los aportes que ofrece la experiencia en La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá en la resignificación de la educación ambiental presentada en el **capítulo 4**, situándola en los territorios y en las vivencias del día a día de las comunidades. El contexto colombiano propone transformar los conflictos socioambientales por medio de nuevas narrativas que reconocen a los sectores populares como actores para la construcción de justicia social y ambiental.

Asimismo, aporta al desplazar las hegemonías al concebir el territorio como sujeto de vida y fuente de conocimiento, donde la comunidad se configura como productora del saber desde la experiencia, lo que requiere una pedagogía crítica orientada al cuidado de la vida que valida y construye desde el sentipensar, y cuestiona las estructuras dominantes que han generado las crisis en las que viven continuamente los actores marginados de la sociedad. Estos aportes inciden en la academia y en la formación docente al promover otras epistemologías sustentadas en perspectivas críticas, situadas y horizontales, y en el ejercicio del maestro como una práctica ética y política comprometida con la defensa del territorio y la construcción colectiva del conocimiento.

1.1. Antecedentes y estado actual del tema

Este título presenta la revisión de 24 documentos, entre ellos: 12 artículos de investigación de revistas como *Ambiente & Sociedad*, *Entramado*, *ECOVIDA*, *Formación Universitaria*, *Gestión y desarrollo libre*, *Hallazgos-Investigaciones Autofinanciadas*, *Luna Azul*, *MENDIVE*, *Nuevas tendencias en investigación en educación ambiental*, *PACA*, *Praxis & Saber*, y *Tecné*, *Episteme y Didaxis*; 1 libro de la Universidad de Tolima; 3 tesis de doctorado, todas de España, de la Universidad de Alcalá, Universidad de Huelva y Universidad de Valladolid; 3 tesis de maestría de la Universidad de Pinar del Río (Cuba), Universidad de Tolima y Universidad del Valle, y 5 tesis de pregrado de la Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle.

Investigaciones sobre concepciones de educación ambiental

Ramírez et al. (2023), en el artículo titulado “**LA EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL UNA EXPERIENCIA EN LA COMUNIDAD DE GUAYACÁN. GUANTÁNAMO**” presenta una experiencia sobre educación popular ambiental en la comunidad de Guayacán, municipio de El Salvador, en la provincia de Guantánamo, Cuba. La población de estudio está compuesta por 265 actores sociales los cuales 153 son de sexo masculino y 112 femenino, con diferentes edades entre niños, adolescentes, familias y colectivos laborales, el criterio de la muestra es el probabilístico y el de saturación, con una triangulación metodológica a partir de datos recogidos mediante encuestas, entrevistas y talleres de socialización de experiencias.

Sobre la concepción de la educación popular ambiental en la comunidad de Guayacán, la investigación manifiesta un camino de transformaciones profundas sobre las formas de pensar y actuar a través del aumento de la concienciación que lleva implícito el fortalecimiento de individuos con capacidades instaladas para un proceso sistemático que aporta al desarrollo comunitario desde la dimensión ambiental, con conocimientos, habilidades, valores y actitudes que facilitan la identificación de sus problemas y la construcción colectiva de saberes sobre las realidades comunitarias y la búsqueda de alternativas para proporcionar mejoras en la calidad de vida de las personas.

Bejarano y Roldán (2022), en la tesis de pregrado titulada **“Concepciones sobre educación ambiental en la básica primaria de las instituciones educativas María De Los Ángeles Cano Márquez y Jorge Alberto Gómez Gómez (sede Santa Ana)”** caracterizan algunas concepciones sobre educación ambiental. La investigación es cualitativa y el método usado es la sistematización de la experiencia. Esta se desarrolla en tres fases: 1) recopilación de información, 2) interpretación de los datos y ejecución, 3) conclusiones. Los instrumentos de recolección de información son la observación no participante, actividades en clase, entrevistas semiestructuradas y análisis documental.

Los autores, en las percepciones sobre la educación ambiental de los agentes institucionales, evidencian que en la institución Jorge Alberto Gómez, al hacer lectura del proyecto educativo institucional, se presentan vacíos en cuanto al proyecto de educación, pues no se evidencian asuntos pedagógicos o rutas estratégicas para los estudiantes, y señalan el trabajo de una docente con el proyecto ambiental escolar. Por otro lado, en Santa Ana son pocas las evidencias en educación ambiental, siendo una maestra la que toma la iniciativa para abordar asuntos ambientales. Finalmente, en la institución María de los Ángeles Cano Márquez, en las mallas curriculares de Ciencias Naturales, estas no finalizan su ejecución y desarrollo, reflejándose en conductas y comportamientos de los estudiantes y sus espacios alrededor de la basura y sus olores.

Otros actores externos a la institución, como los padres, participan en la huerta o realizan charlas en conjunto con empresas de reciclaje como modo de vida y conservación, sin que se evidencie un mejoramiento en la toma de conciencia de los estudiantes por motivación o desinformación. Los autores de la investigación evidencian que los infantes no reconocen la importancia de la educación ambiental o su incidencia para la vida humana, “es decir, solo tienen una concepción naturalista, lo cual deja de lado la importancia de reconocer el ambiente y sus entornos como espacios de interacción con ellos mismos, con lo otro y con los otros donde se comparten asuntos sociales y culturales.” (p.50)

“En cuanto a los padres de familia, se puede afirmar que la concepción que tienen acerca de la EA traspasa esa mirada abstracta y naturalista, y dan cuenta de aspectos más relevantes desde sus experiencias y de las vivencias que han tenido a lo largo de sus vidas, [...] esto se debe posiblemente a las lecturas que ellos mismos hacen de los territorios donde viven donde se evidencian problemáticas asociadas a la poca educación ambiental que tienen los integrantes de las comunidades”. (p.50)

Los docentes manifiestan que la educación ambiental, como proceso, permite al individuo comprender sus relaciones con su entorno a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad social, económica, ambiental y cultural, para que se generen en la realidad concreta y en la comunidad actitudes de valoración y respeto al ambiente. Sin embargo, las instituciones no reflejan estas reflexiones.

Los docentes demuestran claridad sobre la educación ambiental y acogen la definición que aporta el Ministerio de Educación sobre la interacción entre lo natural, lo social y lo cultural, reconociendo que lo político y lo económico, también hacen parte de la educación ambiental, y que estos intereses afectan la manera en que se entiende y enseñan los asuntos relacionados con la educación ambiental, presentándose vacíos teóricos

Flores y Ruiz (2022) en el artículo titulado **“Retos de la formación y la reflexión crítica para mejorar las concepciones de ambiente y educación ambiental en profesores de educación básica”** se enmarcan en la enseñanza de la educación ambiental y el problema de las concepciones reducidas de ambiente, educación ambiental y su enseñanza por parte de profesores, lo cual ha dificultado la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela. Se asumen desde el paradigma cualitativo y un carácter heurístico al valerse del estudio de caso. Se analizan seis profesores analizados de ciencias naturales y educación básica de la ciudad de Ibagué, Colombia, 4 son mujeres y 2 son hombres; 4 profesores son de educación secundaria y dos de primaria. Para la recolección de información se aplicaron dos cuestionarios en línea al inicio y al final, los cuales fueron evaluados por un experto nacional en la didáctica y otro internacional en la educación ambiental.

Los autores concluyen que las acciones de los profesores frente a la educación ambiental se asocian a concepciones arraigadas y derivadas del desconocimiento o de una escasa formación. Además, mencionan que “Desde su pensamiento los profesores se ubican, inicialmente, en visiones reducidas del ambiente como “medio ambiente” y en concepciones netamente naturalistas y conservacionistas. En la mayoría de sus afirmaciones se identifica además una tendencia activista igualmente reducida de lo ambiental”. (p.34)

Luego del proceso, logran una comprensión basada en la formación y la reflexión crítica, además de una visión de ambiente en completitud, apropiándose de una visión sistémica que integra elementos culturales, sociales, económicos, además, de lo natural y todos ellos en una interacción permanente. La educación ambiental se asume más allá de los residuos o de la formación en valores, resaltando el pensamiento crítico, el cual se enfoca en la resolución de

problemas como elemento estratégico dentro del tratamiento didáctico de la educación ambiental en la escuela.

Pérez et al. (2022) en el artículo titulado **“La educación popular ambiental, concepción metodológica a favor de una pedagogía sustentable”** buscan fundamentar la contribución teórico-metodológica de la educación popular ambiental a la formación ambiental del Centro de Investigación y Servicios Ambientales ECOVIDA, Cuba. Los métodos investigativos usados son el análisis documental, la sistematización e investigación-acción-participación. El proceso de sistematización se realiza con una muestra de 30 actores; de ellos, 6 son del centro de educación y promoción y 24 son egresados de la formación, de los cuales 5 hacen praxis en ámbitos comunitarios, 5 en espacios de decisión política y 4 son investigadores y especialistas de ECOVIDA, asociados al proceso de investigación, desarrollo e innovación tecnológica.

Los autores mencionan que el proceso de sistematización posibilita la elaboración de una concepción metodológica de la educación popular ambiental, la cual responde de forma identitaria, en estructura y función, al proceso de formación, el cual incita al aprendizaje desarrollador y ofrece una orientación transformadora de la práctica educativa. Asimismo, deben tenerse en cuenta las necesidades y expectativas de aprendizaje de cada grupo social y tomar el saber vivencial, los cuales constituyen elementos potenciales para la educación popular ambiental al trabajar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrecer una concepción metodológica creativa, de carácter lúdico, donde los diseños y demandas se ajustan a los grupos de forma participativa.

Asumir la concepción de la EPA más que como una metodología, como una filosofía de vida, constituyes un aspecto ético que rescata la coherencia necesaria entre el discurso y la práctica, equivalente a buscar la congruencia entre el pensar, hablar y actuar. Los educadores asumen los aprendizajes vividos como propuestas renovadoras para desaprender el camino andado si es necesario, y enrumbar sus prácticas. Se aspira a ser consecuentes desde la comprensión crítica, tanto externa como interna, por medio de la reflexión grupal en el proceso y la teorización compleja de la realidad orientada a la transformación de las prácticas, lo cual no cumple las lógicas resistencias al cambio que en ocasiones se experimentan.

En el principio de integración y concepción sistémica (saberes, disciplinas, cosmovisiones) la educación popular ambiental vence las rupturas de la sociedad moderna, como las existentes entre lo natural y lo social o lo científico y lo popular, entre otras relaciones, al fomentar la integración, los vínculos y los nexos para el pensamiento crítico. Los autores asumen la concepción teórico-metodológica como un proceso de toma de posición, selección y ubicación

teórico práctica coherente para enfrentar el fenómeno objeto de estudio, al tomar como exigencia el saber y el saber-hacer como elementos fundamentales para orientar el hecho educativo.

Esta concepción ha posibilitado la formación de sujetos colectivos con capacidades y habilidades para la incidencia política en la gestión ambiental de sus territorios, a partir de un enfoque interdisciplinario, participativo y dialógico que ha rebasado las escisiones características de la modernidad y que refuerza el valor de las identidades comunitarias, el empoderamiento popular en la construcción colectiva de conocimientos, saberes y estrategias integradoras que armonizan con el sistema socionatural y revierten los modelos de desarrollo economicistas y depredatorios en pos de una racionalidad ambiental basada en la equidad y el respeto por la biodiversidad.

La concepción teórico-metodológica de la EPA constituye un referente para las prácticas de gestión ambiental desde el punto de vista cognitivo, asociativo y metodológico, con posibilidades de multiplicación, siempre que se contextualice a las condiciones de cada grupo humano y se clarifiquen los por qué y para qué de cada espacio de formación ambiental y sus sentidos políticos y pedagógicos.

Ramírez y Pedraza (2022) en el artículo titulado “**Representaciones sociales sobre educación ambiental desde un contexto rural**”, analizan las representaciones sociales sobre educación ambiental de diez docentes de instituciones educativas rurales. La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo desde un enfoque cualitativo. La muestra está compuesta por diez docentes de la Institución Educativa Tierra Negra, tres de la sede Mirabuenos y siete de la sede Central, quienes orientan procesos educativos en básica secundaria y media. Para recolectar información se realizan cuestionarios de asociación perceptivo-conceptual y entrevistas en profundidad. Finalmente, se realiza análisis de la información.

La representación social más común entre los docentes es la naturalista, pues la educación ambiental se ve como un mecanismo para enseñar a los estudiantes a cuidar a los seres vivos. Sin embargo, algunos docentes afirman que no es solo para cuidar, sino una estrategia que permite concientizar y generar valores en los estudiantes al comprender el ambiente.

La información, el campo de representación y las actitudes de los docentes, en relación con la EA, están ligados a su formación profesional y a su experiencia educativa. Los docentes con una formación en ciencias naturales o que enseñan ciencias muestran representaciones sociales naturalistas, globalizadora, antropocéntrica-técnicas e integrales. Por otro lado, los docentes cuya

formación se liga a las ciencias sociales y las humanidades evidencian representaciones sociales moral/ética y resolutive.

Gonzáles (2021) en la tesis de máster titulada “**Estrategia de Educación Popular Ambiental para el enfrentamiento al cambio climático en la comunidad Río Blanco, municipio La Palma**” busca contribuir a la preparación de la comunidad Río Blanco, del municipio La Palma, Cuba, para el enfrentamiento del cambio climático desde la concepción de educación popular ambiental. Como método teórico se utiliza el método dialectico-materialista, el histórico-lógico, el análisis-síntesis y el sistémico-estructural; como método investigativo se usa el análisis de documentos y la investigación acción-participación; finalmente, como técnica de investigación se usa la observación participante, la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión. Se propone una estrategia desarrollada a partir de procesos de capacitación y participación propiciados en la comunidad mediante actividades, la cual parte del reconocimiento de las problemáticas ambientales y el cambio climático.

El autor, en la investigación, usa la educación ambiental no formal al dirigirse a todos los sectores de la comunidad, para proporcionar mayores conocimientos y comprensión sobre la realidad ambiental global y local, y favorecer la participación hacia un desarrollo social. Desde el punto de vista metodológico de la concepción de educación popular se basa en dos principios: un principio practico-teórico-práctico y la producción colectiva de conocimiento. En términos conceptuales, la educación popular ambiental debe su nombre a dos corrientes afines, la educación popular y la educación ambiental.

La Educación Popular Ambiental pone en diálogo los saberes populares y científicos, retoma de la Educación Popular los presupuestos metodológicos, aborda los problemas desde y con la comunidad, tiene en cuenta el carácter participativo y el poder en la toma de decisiones, en busca de la transformación consciente de los individuos en diversos niveles e instancias sociales. (p.27)

Desde el punto de vista teórico-conceptual, se sistematizan las bases teóricas del enfrentamiento al cambio climático. Para ello se asume la concepción teórica-metodológica de la Educación Popular Ambiental. La misma ofrece los elementos conceptuales y prácticos que pueden ayudar a adquirir una visión sistemática de un entorno natural y social, donde los procesos de formación, capacitación, información y reflexión para ampliar los conocimientos juegan un papel fundamental. En la educación popular ambiental los sujetos son protagonistas de su propia realidad y, a su vez, partícipes

de sus propios cambios en función de buscar solución a los problemas que les afectan.
(p.64)

Pino y Gálvez (2021) en el artículo titulado “**Concepciones sobre educación ambiental en estudiantes de licenciatura en tres universidades de Colombia**” tienen como objetivo comprender el concepto de educación ambiental de los estudiantes y establecer la relación de este entre los estudiantes de las diferentes universidades. La investigación es mixta concurrente de corte comprensivo. Las unidades de análisis son los conceptos de ambiente, educación ambiental y las problemáticas ambientales. La unidad de trabajo está compuesta por 10 estudiantes de la Universidad de Antioquia, 13 de la Universidad Antonio Nariño y 10 de la Universidad del Tolima. Como criterio de inclusión se propuso estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, estudiantes de séptimo a décimo semestre y estudiantes que cursaran prácticas. Se aplicó un cuestionario mediante la escala Likert y una entrevista semiestructurada.

En la Universidad de Antioquia, respecto a las concepciones de educación ambiental, predominan las características de las corrientes etnográfica, holística y bioregionalista; en la Universidad Antonio Nariño, las corrientes bioregionalista, etnográfica y holística; y en la Universidad del Tolima, la corriente etnográfica, bioregionalista y práxica. Hay un acercamiento entre las universidades con las corrientes etnográfica y bioregionalista al evidenciar transformaciones a nivel de educación ambiental superior, con la intención de posibilitar bases epistémicas sólidas y el conocimiento de las causas sociohistóricas de los problemas ambientales, conduciendo a una toma de decisiones integral y responsable.

Existen acercamientos y alejamientos en las concepciones de educación ambiental de las tres universidades. La concepción naturalista, conservacionista/recursista, científica, moral/ética, holística, práxica y crítica se acerca a lo planteado por los estudiantes de la Universidad de Nariño y del Tolima, distanciándose de la Universidad de Antioquia. Las concepciones humanistas, etnográficas y ecoeducación se acercan a lo planteado por los estudiantes de la Universidad de Antioquia y de Nariño, mientras que se distancian de los estudiantes de la Universidad del Tolima. La concepción bioregionalista se acerca a lo planteado por los estudiantes de la Universidad del Tolima y de Antioquia; la corriente resolutiva se acerca a lo planteado en las tres universidades; y la corriente feminista y de desarrollo sostenible/sustentable se distancia en las tres universidades.

Las concepciones de educación ambiental relacionadas con las problemáticas ambientales igualmente se acercan o distancian entre universidades. La concepción sistémica, moral/ética,

práctica, crítica y ecoeducación se acercan a la Universidad de Nariño y del Tolima, distanciándose de la Universidad de Antioquia. La corriente feminista se acerca a la Universidad de Antioquia y de Nariño, distanciándose de la Universidad del Tolima. En las tres universidades se evidencia el distanciamiento entre las posturas frente a la corriente naturalista, conservacionista, científica, humanística, holística, bioregionalista, etnográfica y de sostenibilidad/sustentabilidad

Flores et al. (2020), en el libro titulado **“Concepciones de ambiente, educación ambiental y su enseñanza en profesores de ciencias naturales”**, presentan los resultados de un proceso investigativo que indaga las concepciones de profesores respecto al ambiente, la educación ambiental y su enseñanza en las ciencias naturales, para reconocer potencialidades y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación ambiental. La investigación es cualitativa de corte comprensivo. Las categorías de análisis son el ambiente, la educación ambiental y su enseñanza en la educación básica. Los participantes son tres profesores de Ciencias Naturales de educación básica de la ciudad de Ibagué; las técnicas e instrumentos son el cuestionario, la entrevista y la observación no participante. La investigación se desarrolla en cuatro fases: 1) indagación de concepciones; 2) análisis de información; 3) informe final; y 4) socialización de resultados.

Se identifican dificultades en la enseñanza de la educación ambiental como consecuencia de las discusiones teóricas constantes y la falta de consenso para encontrar acepciones integradoras. Dichas concepciones se vinculan a la escasa formación del profesorado y a las insuficientes propuestas educativas y didácticas que puedan emerger. Las concepciones sobre educación ambiental de los profesores 1 y 2 se ubican en posturas primarias, como contenidos asociados a los valores y componentes naturales; por su parte, el profesor 3, ubicado en otra postura, reconoce la dimensión social, económica, ecosistémica y política como parte de la problemática ambiental. Al vincular el ambiente con la educación ambiental, los profesores no logran identificar la relación entre lo que se piensa del ambiente y la manera de actuar en él y, por consiguiente, presentan dificultades en sus orientaciones para acciones educativo-ambientales.

Los elementos conceptuales identificados sobre ambiente, educación ambiental y su enseñanza presentan posturas reducidas; sin embargo, aparecen indicios de alternativas más abarcadoras. Del contraste entre las concepciones de los tres profesores, resulta posible comprobar la existencia de visiones o posturas sobre la enseñanza de la educación ambiental, donde predominan lo natural, lo biológico, lo ecológico, lo sistémico, lo didáctico y lo complejo. Los enfoques son reflejados por medio de la educación ambiental, infiriendo la influencia a la que es sometida como resultado de las representaciones que los profesores establecen del ambiente.

Respecto a los acercamientos y distanciamientos entre las concepciones de los profesores con relación a la literatura, estas presentan visiones reducidas, principalmente hacia posturas naturalistas y conservacionistas, alejadas de la visión sistémica y compleja necesaria para alcanzar los objetivos de la educación ambiental.

Galvis, Perales y Ladino (2020), en su artículo titulado **“Concepciones sobre ambiente y educación ambiental de profesores de centros educativos rurales de Bogotá-Colombia”**, proponen como objetivo llevar a cabo una caracterización de las concepciones de ambiente y educación ambiental que presentan los profesores de instituciones educativas de Bogotá, haciendo referencia a centros educativos rurales. La investigación se lleva a cabo en cuatro colegios rurales públicos con atención a primera infancia en los grados preescolar y básica primaria, y a adolescentes de educación secundaria. La muestra está compuesta por 25 hombres y 23 mujeres, quienes cumplen con al menos un año de experiencia y cuya formación se vincula a cualquier campo disciplinar de la educación. La metodología es cualitativa y la etnografía rápida es elegida en la investigación. Para obtener información, se aplica una entrevista estructurada basada en el modelo de clasificación múltiple de ítems.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación de las entrevistas definen seis categorías, consideradas las principales tendencias de ambiente y educación ambiental: naturaleza (28%), deterioro ambiental (22%), ruralidad (16%), sustentabilidad (15%), conservación (11%) y subsistencia (8%). El entorno y el escenario educativo en el quehacer del maestro influyen a la hora de actuar y desarrollar la práctica educativa. Lo cultural y la vida en el campo determinan las tendencias de los profesores para promover acciones educativas de protección de la naturaleza y desarrollo social. Cuatro de las concepciones generales descritas por los profesionales tienen algún tipo de relación conceptual con sus propuestas, siendo estas naturalista, problema, sustentabilidad y conservación. Dentro de las concepciones se identifican la ruralidad y la subsistencia, no definidas en las corrientes de Sauvé.

Solís y Barreto (2020), en el artículo titulado **“La visión de la educación ambiental de estudiantes de maestría en pedagogía en el marco de la Cátedra de Paz en Colombia”**, buscan ofrecer los conocimientos y visiones sobre sostenibilidad y educación ambiental para una cultura de paz de los maestros en formación de posgrado, con el fin de incorporarlos en las mejoras de propuestas de programas de formación docente. La muestra está compuesta por 175 estudiantes de la maestría en pedagogía de la Universidad de la Sabana en ejercicio docente: 75 % mujeres y 25 % hombres. La información se obtiene mediante un cuestionario con preguntas abiertas y de elección múltiple tipo Likert

Los estudiantes proponen la educación ambiental como alternativa para la resolución de los problemas socioambientales, donde es indispensable que el docente sea coherente con sus pensamientos y actitudes, y que se apoye en el desarrollo de un pensamiento crítico junto a la acción para el cambio. Es posible abordar las conexiones entre violencia, problemas ambientales, crisis de valores y educación de forma compleja y sistemática al analizar sus causas y consecuencias. Es esencial para la sostenibilidad la inclusión de nuevos enfoques y propuestas clave que formen parte de los posicionamientos actuales de la educación ambiental desde una educación ética crítica, orientada a una participación política y social activa para la paz y la resolución de conflictos.

Peña (2019) en la tesis de pregrado titulada **“PROPUESTA DE EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL Terra-Orio: Relatos de La Cajita COMO POSIBILIDAD PARA LA APROPIACIÓN DEL TERRITORIO CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE LA VEREDA LA CAJITA, MELGAR (TOLIMA) DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE COMO TEJIDO SOCIAL”** busca construir una propuesta de educación popular ambiental para la apropiación del territorio. La propuesta es cualitativa, fundamentada en un enfoque interpretativo. Se plantea la sistematización de la experiencia como ruta metodológica, construyendo una matriz de sistematización.

Además, al involucrar a los niños y niñas, se fundamenta la educación popular ambiental en el contexto como una concepción y propuesta metodológica, ética, política y pedagógica que vincula y problematiza la dimensión ecológica, potenciando sujetos sociales críticos en el día a día y nutriéndose a partir del diálogo.

La experiencia fue un elemento que atravesó la mayoría de las actividades en los encuentros, pues fue desde allí desde donde se identificó que los niños y las niñas construyen sus discursos y los argumentos a la hora de problematizar situaciones en su contexto. Ello es un elemento importante dentro de la concepción de educación popular ambiental (EPA), ya que no desconoce ni desprestigia la construcción de conocimiento a partir de la cotidianidad, por el contrario, considera que esa forma de construir conocimiento vincula a la comunidad y promueve participación [...]. (pp.92-93)

Quintero y Solarte (2019) en el artículo titulado **“Las concepciones de ambiente inciden en el modelo de enseñanza de la educación ambiental”** busca identificar los modelos de enseñanza de la educación ambiental presentes en las prácticas de docentes a partir de un estudio de caso y poner a prueba si en el ejercicio de la enseñanza de la educación ambiental

determina las concepciones que maneja el educador. La metodología es cualitativa, se realiza entrevista a maestra, una encuesta, análisis documental y diario de clase, la información se contrasta con una encuesta y entrevista a los estudiantes de la maestra.

Las autoras afirman que el estudio de caso permite comprender las particularidades de las concepciones de la maestra sobre el ambiente y la educación ambiental, junto a sus prácticas, a la luz de los modelos resolutivo, naturalista, antropocéntrico, activista y sistémico. Además, el estudio de caso colectivo hace pertinente identificar las concepciones de los maestros de las instituciones educativas, donde se requiere un proyecto común asumido desde intenciones claras y conscientes en relación con una concepción compleja del ambiente y la educación ambiental desde un modelo sistémico.

Molina (2018) en el artículo titulado **“Concepción de la educación ambiental ante la crisis ecológica”** pretende exponer algunos antecedentes investigativos que evidencian el papel docente como ente responsable de la educación ambiental. La metodología es descriptiva y busca mostrar los resultados de una revisión documental y realizar una investigación crítica de cuatro investigaciones preseleccionadas. La información se aborda desde la búsqueda de fuentes, lectura inicial, esquema preliminar, recolección de datos, análisis e interpretación, esquema definitivo, introducción, conclusiones e informe.

La autora evidencia dificultad para promover una conciencia ambiental a partir de la educación ambiental y la débil noción que prevalece en los docentes en ejercicio sobre el tema al tener una concepción tradicional antropocéntrica y descontextualizada.

Gálvez (2017) en la tesis de magister titulada **“CONCEPCIONES DE AMBIENTE, EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SU ENSEÑANZA EN PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES DE EDUCACIÓN BASICA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE IBAGUÉ”** busca comprender las concepciones de ambiente, educación ambiental y su enseñanza, que poseen profesores de ciencias naturales de educación básica de la ciudad de Ibagué. La investigación es cualitativa de corte comprensivo e interpretativo, donde participan profesores de ciencias naturales de educación básica. Las técnicas e instrumentos de recolección de información son cuestionarios, entrevistas y observaciones de clase, y se desarrolla en cinco fases.

La autora identifica dificultades en la enseñanza de la educación ambiental como consecuencia de la discusión teórica y la falta de consenso para encontrar acepciones integradoras. Las concepciones se vinculan a la escasa formación ambiental del profesorado y a propuestas educativas y didácticas insuficientes que emergen del profesor. La orientación de la

educación ambiental reclama atención al estar ligada al conocimiento adquirido en la formación, relacionada principalmente con lo natural y distante de una formación crítica, analítica y reflexiva, lo cual direcciona hacia la apropiación de la realidad, el reconocimiento, la valoración y el respeto por el ambiente.

Los elementos identificados sobre ambiente, educación ambiental y su enseñanza presentan posturas reducidas. Hay alternativas abarcadoras que vinculan aspectos transversales e interdisciplinarios, una mirada compleja y la resolución de problemas con pensamiento crítico. Las posturas de los profesores comprueban la existencia de visiones pensadas predominantemente desde lo natural y, sucesivamente, desde lo biológico, ecológico, sistémico, didáctico y, sutilmente, desde lo complejo.

Ramírez (2017) en su tesis de pregrado titulada **“AMBIENTE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CONCEPCIONES SOBRE ALGUNOS MAESTROS EN FORMACIÓN DEL ÉNFASIS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE”** determina las conceptualizaciones que sobre ambiente y educación ambiental construyen maestros en formación en el énfasis de educación comunitaria, interculturalidad y ambiente de la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. La investigación es de tipo exploratorio, La población muestra está compuesta por 12 participantes del grupo de investigación equidad y diversidad y filosofía, sociedad y educación, y 12 estudiantes del grupo Pedagogía Urbana y Ambiental. La técnica investigativa es la clasificación múltiple de ítems, Se recolecta la información mediante 16 fichas de problemas ambientales acompañada de una imagen por cada maestro y se clasifican según los criterios que cada entrevistado desee proponer. Finalmente, se asigna un valor de 1 a 5 a cada tarjeta al considerar tres preguntas dirigidas.

En este sentido, establece tres tipologías de educación ambiental proponiendo los postulados de Caride y Meira (2001), sin embargo, la tercera no es identificada con claridad, por consiguiente, se proponen dos, la cuales son:

1) Como acción tecnológica: es una herramienta cuyo fin es formar e instruir para racionalizar las acciones sobre el ambiente. Las propuestas se orientan al diseño, experimentación y evaluación de instrumentos y programas educativos ambientales, eligiendo procedimientos pedagógicos eficaces para afrontar problemas ambientales por medio de la innovación tecnológica, el conocimiento científico y la economía, desconociendo las causas profundas. Al integrarse este tipo de educación ambiental a las políticas educativas, se encuentran tres categorías: primera, como formación ambiental, donde su contribución es la alfabetización

ambiental, adquiriendo conceptos científicos y tecnológicos para solucionar el deterioro; segunda, como técnica aplicada a la solución de problemas, donde cada solución funcional es legitimada por conocimientos científicos y tecnológicos, resolviendo por sí sola los problemas concretos; y tercera, como técnica conductual aplicada al fomento de actitudes y hábitos proambientales, donde los individuos son iguales al momento de asumir las responsabilidades y obligaciones por la crisis ambiental.

2) Como práctica social crítica: es un proceso de análisis crítico en torno a las realidades ambientales, sociales y educativas interrelacionadas para reconocer aquellas poco visibilizadas. Acoge el diálogo de saberes y la reflexión en torno al sistema interpretativo moderno y hegemónico. Es necesario: reconocer la dimensión política como parte de la educación, permitiendo otra lectura sobre el problema ambiental, conceptualmente inmersa en un conjunto de significados y significantes cambiantes de acuerdo con intereses y relaciones; reflexionar sobre las relaciones con el otro y lo otro; comprender las representaciones sociales que emergen de cada construcción cultural y dar lugar a diálogos y discusiones en el entramado complejo de relaciones de la crisis ambiental; reconocer el problema ambiental como problema de conocimiento al cuestionar el propio conocimiento mostrado como único y verdadero; comprender cómo el sistema de valores influye en las relaciones humanas con el ambiente, poniendo en discusión lo que encasilla las situaciones en dicotomías; ver la educación ambiental como educación social, orientada desde un proceso de transformación de sujetos a través del diálogo, los saberes y el trabajo cooperativo, que proponga espacios para reconstruir el pensamiento ambiental; y, por último, una educación comunitaria donde la naturaleza es configurada como patrimonio cultural, al reivindicar los valores de la pluralidad cultural y el reconocimiento de las identidades étnicas y de los saberes desconocidos y opacados por el discurso ambiental occidental.

Quintero (2016) en la tesis de maestría “**RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE UNA MAESTRA: UN ESTUDIO DE CASO**” realiza un estudio de caso para establecer las relaciones entre las concepciones que tiene una maestra sobre educación ambiental y sus prácticas. La metodología es cualitativa, se aplica una entrevista a la maestra y a los estudiantes del curso que orienta, se realizan registros de observaciones de clase, una revisión documental institucional y entrevistas a la maestra, Los datos obtenidos se interpretan a partir de un análisis de contenidos y los resultados se validaron a través del proceso de triangulación.

Se identifica que las concepciones de la maestra se enmarcan principalmente en un modelo sistémico y, en coherencia, realiza sus prácticas. No obstante, se identifica también el modelo

antropocéntrico en la práctica, posiblemente por las interpretaciones propias y de la comunidad educativa, así como por el propósito enunciado en un concurso de la institución educativa, donde se pretende adelantar acciones para cuidar y conservar el ambiente, compatibles con el modelo sistémico.

Identificar la relación entre las concepciones y el modelo de educación ambiental lleva a resaltar la importancia de incluir, en la formación de maestros en formación y en ejercicio, estrategias para incidir sobre las maneras de concebir el ambiente y los propósitos de la educación ambiental, debido a que las concepciones que subyacen al quehacer pedagógico de los maestros son persistentes y difíciles de cambiar, requiriendo tanto esfuerzo institucional como procesos de formación.

Angrino y Bastidas (2014) en su tesis de pregrado titulada **“EL CONCEPTO DE AMBIENTE Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: ESTUDIO DE CASO EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE JAMUNDÍ”** tienen como objetivo analizar cómo las concepciones de ambiente y educación ambiental repercuten en la enseñanza de los profesores de educación ambiental de las instituciones seleccionadas localizadas en el municipio de Jamundí. La metodología de investigación es cualitativa, al emplear el estudio de caso instrumental, la población seleccionada para la investigación está conformada por 18 docentes de dos instituciones del municipio de Jamundí, la muestra se determinó por selección al azar sistemática, con un total de 4 personas. Las técnicas e instrumentos para recolectar la información incluyen se realiza una encuesta con tres preguntas y entrevista semiestructurada

En las concepciones encontradas, la educación ambiental es interdisciplinar y, de acuerdo con una visión global, se debe tener en cuenta el concepto de ambiente desde una postura sistémica; asimismo, se entiende como un proceso para la toma de decisiones y la realización de acciones orientadas a mitigar o buscar soluciones a los problemas ambientales mediante la comprensión de las relaciones entre las variables de los sistemas.

Se encuentra que la concepción predominante de los docentes de las dos instituciones del municipio de Jamundí es la naturalista, y esta se ve reflejada en la práctica ecológica desarrollada, con poca relación con lo social, lo cultural y otros factores. De esto infieren las autoras que una adecuada práctica depende de la claridad de las conceptualizaciones para lograr los impactos requeridos y esperados en los procesos de formación. Por esto, es necesario que no se fragmenten las concepciones educativas de las concepciones ambientales, así como aclarar las confusiones y dificultades del concepto de ambiente para que este integre lo natural, lo cultural y lo social.

Molano (2013) en la tesis doctoral **“Concepciones y prácticas sobre educación ambiental de los docentes en las universidades de Bogotá. Implicaciones para los currículos de las facultades de educación”**, busca caracterizar las concepciones y prácticas docentes sobre educación ambiental que se promueven en los programas de educación de las universidades bogotanas y establecer sus implicaciones en la construcción de currículos para dichos programas.

La investigación es un estudio de caso instrumental no experimental. Estudia los programas de educación ambiental de las universidades de Bogotá para indagar en las concepciones de los docentes y caracterizar sus prácticas pedagógicas de acuerdo con estas. Una vez caracterizadas, se establecen las implicaciones en los currículos actuales de las facultades de educación y se proponen lineamientos curriculares como bases del deber ser en la formación ambiental de los estudiantes cursantes de carreras de educación en las universidades de Bogotá que los ofertan.

La muestra la constituyen 9 universidades reportadas en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que ofrecen veintidós programas de licenciatura en educación donde se dictan cátedras o asignaturas de educación ambiental. La población objetivo está conformada por docentes en ejercicio de los programas de licenciatura en educación que imparten asignaturas asociadas a la educación ambiental y por 420 docentes en formación. Las unidades de análisis, conceptualizadas desde el marco teórico, acotan el problema y clasifican los hallazgos en educación ambiental de la siguiente manera: los fines; los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales; la pedagogía y didáctica; y la evaluación. Se usa una matriz de contenido, una entrevista semiestructurada, un instrumento de observación en el aula y un cuestionario cerrado para obtener información.

Destaca la relación entre las concepciones y las prácticas como marco fundamental que permite la comprensión de los aportes conceptuales. Las concepciones responden a dos necesidades: 1) evidenciar la pluralidad de puntos de vista posibles, diferenciarlos de acuerdo con el marco teórico-conceptual definido y establecer complementariedades y diferencias; y 2) ayudar a establecer reflexiones docentes sobre las intenciones de enseñanza y lo que realmente se hace en el aula.

El estudio de las concepciones, en primer lugar, puede comenzar a cerrar las brechas entre la epistemología y la didáctica, y construir un currículo alternativo basado en la transparencia, la confianza, el diálogo y el acto de enseñar y aprender. Las concepciones y las acciones derivadas de estas pueden reestructurarse o transformarse de acuerdo con las posibilidades del sujeto de

interactuar con otros/as y hacer de las experiencias aprendizajes que afecten la forma de comprender el mundo. Los cambios en las concepciones influyen en el conocimiento personal según la cantidad de conocimientos adquirida y las relaciones entre estos; entonces, la complejidad de generar un cambio está ligada a la complejidad de las concepciones.

En segundo lugar, las concepciones o representaciones surgen en el sistema escolar en el que se encuentran inmersos docentes y estudiantes, como una red compleja de relaciones cambiantes según el contexto, según se vea y según lo que se quiere evidenciar. Así, las concepciones son más complejas y arraigadas según su calidad y cantidad de nodos, unidas a las experiencias propias y a aquellas de las personas con quienes interactúan a diario.

En tercer lugar, en la investigación se relaciona con fuerza la carga ideológica y conceptual que poseen las concepciones y las implicaciones que tienen en la actuación profesional. Aun así, el conocimiento de las concepciones no es garante de actuar en consecuencia, pues pueden existir acciones inconexas al no reflexionar sobre las concepciones que llevan a prácticas sin fundamento.

Cardona (2013) en la tesis doctoral titulada “**CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS EXPERIMENTALES EN FORMACIÓN**” elabora un modelo teórico que exprese los diferentes componentes del conocimiento y las creencias del profesorado en formación de ciencias de la Universidad de Antioquia en la seccional del bajo Cauca respecto a la educación ambiental identificados en la literatura especializada y usarlo para describir y explicar la progresión del conocimiento y las creencias de un grupo de estudiantes de ciencias en formación inicial.

El autor menciona que los presupuestos de la investigación cualitativa permiten analizar un caso concreto con sus particularidades en un contexto local y temporal, mediante la aprehensión de la realidad circundante, las dinámicas y las producciones orales y escritas de las personas participantes. Hace énfasis en la investigación descriptiva porque interesa detallar las relaciones presentes entre variables en una situación dada y dar cuenta de los cambios que ocurren en esas relaciones en función del tiempo. El trabajo se mueve entre el paradigma interpretativo y el socio-crítico dialéctico.

El trabajo se organiza en tres fases: 1) presentación y elaboración de la propuesta inicial del programa, planificación de la acción y aprobación por parte del comité de la carrera; 2) desarrollo del programa de formación; y 3) recolección y análisis de la información. Los perfiles de las personas participantes, junto con sus roles, son los siguientes: un tutor de los cursos de monografía y proyecto pedagógico, además de investigador principal; dos directores de tesis; y,

por último, el grupo sujeto de investigación, conformado por 12 maestros en formación inicial de la Universidad de Antioquia matriculados en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Se aplican cuestionarios, documentos escritos y entrevistas en audio como instrumentos de recolección de información.

Los conocimientos y creencias del profesorado de ciencias experimentales acerca de la educación ambiental, a partir de la concepción de los maestros participantes del estudio, están compuestos por cuatro dimensiones, cada una con sus respectivas categorías. Asimismo, se afirma que el conocimiento didáctico del contenido constituye una transformación de tres parcelas: el conocimiento disciplinar, el conocimiento del contexto y el conocimiento pedagógico general, que abarca el conocimiento curricular y el conocimiento pedagógico.

1) Conocimientos y creencias disciplinares: las concepciones grupales de ambiente tienden a ser holísticas; las de problema ambiental ahondan en que el ser humano es causante de estos y que sus acciones afectan el conjunto de elementos del entorno humano y/o físico-natural; y la perspectiva o enfoque de la educación ambiental es holística/sistémica.

2) Conocimientos y creencias pedagógicas referidas a: las concepciones sobre la enseñanza de la educación ambiental, desde los recursos pedagógicos y didácticos, las estrategias de enseñanza y la planificación; el aprendizaje de la educación ambiental desde los objetivos de evaluación, la participación de los estudiantes y la evolución conceptual.

3) Conocimientos y creencias curriculares, que agrupan las concepciones sobre: el sistema educativo, su estatus, así como las orientaciones y normas curriculares; los propósitos relacionados con la sensibilización y el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos, además de la adquisición de conocimientos, habilidades y participación para prevenir los problemas ambientales; los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y las áreas que aportan; y la modalidad de integración curricular de la educación ambiental, que no es homogénea, pues la práctica y los aspectos de enseñanza coexisten en el pensamiento y en las acciones de los profesores.

4) Conocimientos y creencias sobre el contexto, que abarcan las concepciones sobre: el entorno comunitario, donde aparecen aspectos del contexto sociocultural y ambiental; el centro educativo, que se refiere indirectamente a las políticas internas de la institución; y los estudiantes, considerados desde sus características e intereses.

Las evoluciones en las concepciones sobre el conocimiento y las creencias de los profesores de ciencias experimentales acerca de la educación ambiental, después de participar en un

programa de formación en investigación y educación ambiental, inciden favorablemente, pues han ocurrido cambios significativos en la estructura del conocimiento y las creencias al contrastar el estado de las concepciones iniciales y finales de cada categoría. La manera de exteriorizar los saberes personales incita al otro a reevaluar las concepciones declaradas respecto a la educación ambiental.

Las dificultades más comunes de los maestros para integrar la educación ambiental en el aula se relacionan con: 1) las definiciones formativas y el conocimiento profesional, especialmente en lo referente a las estrategias para transversalizarla; 2) normas y orientaciones curriculares poco claras, que no establecen mecanismos adecuados que sirvan de instrumento a los maestros para articular los proyectos pedagógicos transversales; 3) la poca importancia otorgada a la educación ambiental, dejándola reducida a una actividad puntual y esporádica; y 4) las concepciones en relación con el ambiente y los recursos naturales, que sobreponen cualquier intento de modificar las conductas y desarrollar valores socioambientales a favor de interacciones armónicas entre los seres humanos y el ambiente.

Almeida (2012) en su tesis doctoral titulada **“Las concepciones de Educación Ambiental de los profesores del curso de Agropecuaria de la Escuela Agrotécnica Federal de San Luis – MA”**, busca conocer las concepciones en educación ambiental de los profesores del curso de Agropecuaria en la Escuela Agrotécnica Federal de San Luis – Maranhão, Brasil. La investigación es cualitativa y opta por la investigación participante como método de investigación. Los sujetos de investigación son profesores del curso de agropecuaria graduados de ingeniería agrónoma y medicina veterinaria, distribuidos en 4 sin posgrado, 16 especialistas, 14 con maestría y 1 doctor, 13 del sexo femenino y 22 del masculino. Se aplica análisis documental, entrevista semiestructurada y de grupo, y finalmente realiza análisis de contenidos.

Los autores abordan una perspectiva de educación ambiental sistematizada en Brasil desde dos vertientes que surgieron a lo largo de la década de 1970 y que actualmente se desdoblaron en nuevas concepciones e inclinaciones. La primera es la pedagogía histórico-crítica, inspirada en Marx, Gramsci, Makarenko y George Snyders, y representada por autores como Demerval Saviani, Marilena Chauí, José Carlos Libâneo y Carlos Roberto Jamil. La segunda es la pedagogía libertaria, asociada a Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, Vanilda Paiva y Miguel Arroyo, siendo Paulo Freire y Moacir Gadotti los dos autores más citados por los educadores ambientales tanto en Brasil como en otros países.

El discurso superficial de la educación ambiental apunta a una visión de consenso en su concepción y sus finalidades, entendidas como acciones inequívocas y positivas para todos. Dicha

homogeneización se da por la ausencia del carácter crítico y problematizador de la realidad, lo que resulta en una baja comprensión, una limitada actuación en los procesos sociales y una escasa transformación de la sociedad como totalidad compleja. La educación ambiental es realizada desde una concepción de medio ambiente.

La concepción conservadora de la educación ambiental, también denominada convencional, se caracteriza por centrarse en las acciones del individuo y en el cambio de actitudes para establecer una nueva relación entre el ser humano y la naturaleza. La sensibilización acerca de los problemas ambientales se realiza de forma descontextualizada, construyendo una visión fragmentada del mundo. No se cuestiona la estructura económica vigente ni las formas de relacionamiento social, siendo eficaz para despolitizar a los educandos y a otros sectores vinculados a la educación ambiental. Además, descontextualiza social y políticamente los problemas ambientales y desvincula los aspectos históricos, sociales y económicos que los generaron.

La disociación entre los aspectos biológicos, políticos y sociales de la crisis ambiental constituye uno de los argumentos centrales de la educación ambiental crítica, donde se destaca el carácter estructural de dicha crisis y la necesidad de respuestas transformadoras, tanto políticas como éticas. Las contradicciones y los conflictos sacan a la luz oportunidades para cuestionar y transformar en profundidad el modelo social vigente.

Es necesaria una discusión más profunda respecto a las concepciones de educación ambiental conservadora y educación ambiental crítica. Un aspecto cada vez más destacado es la distancia existente entre los desarrollos teóricos de la educación ambiental y las prácticas educativas y pedagógicas en las escuelas (Almeida, 2012). Además, la educación ambiental crítica se presenta como una contraposición a la conservacionista, pues desde su referente teórico busca una lectura del mundo más compleja e instrumentalizada para intervenir en los procesos de transformación socioambiental.

En los presupuestos pedagógicos de la educación ambiental, Almeida (2012) identifica tres concepciones de la educación y su dimensión ambiental: 1) como búsqueda de equilibrio, donde las actitudes y los valores universales son importantes en los contenidos y, pedagógicamente, en su interiorización; la educación ambiental es concebida como un proceso individual al valorar al educando como sujeto de conocimiento, sin priorizar el carácter histórico de la apropiación del conocimiento y de la formación humana; 2) se refiere a la revalorización de los valores técnicos y de sus formas de transmisión; en la educación ambiental se enfatiza la preparación intelectual individual mediante la transmisión de conocimientos acumulados, de tal forma que, al apropiarse

de los conocimientos tradicionalmente valorados como universales, los individuos estarán preparados para la vida; y 3) pone énfasis en los aspectos políticos, históricos y culturales, donde el abordaje sociopolítico es predominante por la valoración del individuo en su dimensión colectiva y por la comprensión de las relaciones sociales como tareas ambientales de la educación y de la educación ambiental.

La educación ambiental debe ser una práctica social capaz de renovar el proceso educativo y actuar en varios niveles de la enseñanza, siendo una educación para la vida y no una práctica distante, que estimule la acción humana como medio para la resolución de problemas concretos en busca de mejorar la calidad de vida. Debe llegar a todas las personas, dondequiera que se encuentren: dentro y fuera de las escuelas, en asociaciones comunitarias, religiosas, culturales, deportivas y profesionales, entre otras.

La educación ambiental no es practicada, aunque sea una exigencia curricular, al no tener relación con el currículo escolar desarrollado en la Escuela Agrotécnica Federal de San Luis – MA, los Parámetros Curriculares Nacionales y las Directrices Curriculares Nacionales. La práctica de la educación ambiental requiere una revisión de las concepciones presentes en las escuelas, en los profesores y en el currículo; no basta con sugerir que se constituya en un eje articulador o en un tema transversal. La concepción de educación ambiental de los profesores es conservadora, lineal y tradicional, pues aparecen ideas simples sobre la preservación sin relacionarlas con las cuestiones socioambientales.

El autor propone un programa de formación continua en temas ambientales para los profesores del curso de agropecuaria, con el fin de cumplir la legislación vigente y transformar la visión fragmentada mediante el cambio de la concepción conservadora de la educación ambiental por una crítica.

Camacho y Marín (2011) en su tesis de pregrado **“TENDENCIAS DE ENSEÑANZA DE EDUCACION AMBIENTAL DESDE LAS CONCEPCIONES QUE TIENEN LOS MAESTROS EN SUS PRÁCTICAS ESCOLARES”** pretenden identificar cómo las concepciones de los docentes de la ciudad de Cali, encargados de la formación en educación ambiental, repercuten en la enseñanza de esta. La metodología de investigación es cualitativa. Se cuenta con la participación de 113 docentes del proyecto “Hacia una nueva cultura educativa en el municipio de Santiago de Cali; Nuevas Relaciones Escuela-Comunidad-Ciudad”, y la población la constituyen 29 docentes del proyecto que enseñan educación ambiental o aquellos que responden el mayor número de preguntas de los cuestionarios. Mediante un muestreo de selección al azar,

la muestra queda conformada por 4 docentes. Los instrumentos para recoger información son el cuestionario, la matriz de cualificación, las observaciones, la entrevista y el registro fotográfico.

En 1975, en el Seminario Internacional de Educación Ambiental, esta se orienta a formar una población mundial consciente y preocupada por el medio ambiente y los problemas asociados, con conocimientos, actitudes, aptitudes, motivaciones y compromisos para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas presentes y futuros. Por su parte, en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental de 1977, se establece que la educación debe transmitir conocimientos, formar valores y desarrollar competencias y comportamientos que favorezcan la comprensión y solución de los problemas ambientales.

En el Congreso Internacional de Educación Ambiental realizado en Moscú en 1987, la educación ambiental es definida como un proceso permanente en el que los individuos y las colectividades cobran conciencia de su medio y adquieren conocimientos, valores, destrezas, experiencias y determinación que les capacitan para actuar individual y colectivamente en la solución de los problemas ambientales presentes y futuros.

Las autoras encuentran que muchos docentes responden a la formación en educación ambiental de manera empírica, basados en sus propias convicciones. Sin embargo, un grupo, al contar con formación profesional, orienta sus procesos formativos hacia enfoques ecológicos o naturalistas, lo que dificulta la formación de ciudadanos críticos y reflexivos frente a su realidad biofísica, social, política, económica y cultural. En consecuencia, se limita la posibilidad de generar en las personas y sus comunidades actitudes de valoración y respeto por el ambiente a partir de la comprensión de su realidad concreta.

La formación ambiental de la mayoría de los docentes es insuficiente, debido a que su formación inicial suele orientarse hacia disciplinas como la biología y la química, y en ocasiones hacia otras áreas relacionadas con el medio natural. Aunque frecuentemente se les asigna la responsabilidad de liderar procesos de educación ambiental, no necesariamente cuentan con la formación requerida para desarrollarlos de acuerdo con los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, se evidencian diferencias significativas en las concepciones y estrategias de enseñanza de la educación ambiental empleadas por los educadores.

Cardona y Jiménez (2009) en su artículo **“Las concepciones iniciales del profesorado de educación básica y media sobre la educación ambiental”** pretenden conocer las concepciones declaradas sobre educación ambiental de un grupo de profesores pertenecientes a diferentes áreas académicas e instituciones educativas del departamento de

Antioquia. La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y plantea un estudio descriptivo. La muestra está conformada por 35 profesoras y profesores de educación básica y media de las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, lengua castellana, matemáticas y primaria, quienes laboran en los municipios de Medellín, Envigado, Itagüí y Cauca. Para la recolección de la información se aplicó un cuestionario a cada docente, el cual incluyó algunas preguntas tipo Likert.

Se obtienen tres subgrupos de dificultades para llevar a cabo la educación ambiental: las relacionadas con los profesores, las asociadas al alumnado y las vinculadas al sistema escolar. Este último es el que presenta mayores dificultades para integrar la educación ambiental, seguido por los profesores y, finalmente, por el alumnado. En cuanto a las actividades que caracterizan la educación ambiental, el pensamiento de los profesores se orienta principalmente hacia las actividades para el ambiente, seguido de las actividades sobre el ambiente y, por último, de las actividades en el ambiente. Estos resultados contrastan con los reportados en España, donde el orden predominante es: sobre el ambiente, en el ambiente y para el ambiente.

Los profesores presentan una amplia diversidad metodológica, sin que ningún ítem supere el 50 % de las respuestas. Las estrategias más frecuentes son el trabajo individual y la explicación del profesor, lo que concuerda con un modelo tradicional de enseñanza que continúa predominando en las prácticas educativas. Las salidas de campo tienen una presencia limitada, en parte por la preocupación de los profesores frente a la responsabilidad que implica acompañar a sus estudiantes en estos espacios. Asimismo, los pequeños proyectos tienen poca cabida dentro de la educación tradicional, donde la investigación suele asociarse exclusivamente al trabajo científico especializado. Los juegos también son poco utilizados como estrategia didáctica debido a la prioridad otorgada a los contenidos curriculares; sin embargo, podrían aportar importantes beneficios, especialmente los juegos de rol, al favorecer la toma de decisiones, el desarrollo de actitudes ambientales y la puesta en práctica de conocimientos procedimentales y conceptuales orientados a la búsqueda de soluciones para los problemas ambientales.

Cuellar y Méndez (2006) en el artículo titulado **“CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE DOCENTES DE PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL O AFINES”** determinan las concepciones sobre educación ambiental de los docentes que orientan las áreas de biología y ciencias sociales en programas de licenciatura en educación ambiental de universidades colombianas. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo-cuantitativo. La información se obtiene mediante entrevistas

estructuradas y no estructuradas, así como encuestas aplicadas a los docentes. En total, se consideran 21 universidades presenciales y 7 de educación a distancia.

Los autores encuentran que la educación ambiental se relaciona y se ve afectada por la globalización de la economía y los procesos de homogeneización cultural. Asimismo, señalan que esta se encuentra presente de diversas formas en el quehacer social del país a través de la participación popular y que ha llegado a formar parte de los currículos de diferentes instituciones educativas. Sin embargo, destacan el escaso trabajo orientado a que la educación ambiental contribuya al mejoramiento de la calidad de vida en las distintas regiones del país. Además, mencionan:

La ausencia de conocimientos y de una conciencia ambiental de las personas que trabajan educación ambiental, una insuficiente preparación teórica y práctica desde el punto de vista pedagógico y científico-técnico para trabajar educación ambiental en los procesos educativos y de la dimensión educativa en los procesos de desarrollo, con una concepción de interdependencia medio ambiente-desarrollo y por consiguiente con un carácter interdisciplinario, ha reducido la educación ambiental al estudio de la naturaleza y de los recursos naturales desvinculados de los procesos sociales y de desarrollo. (p. 200)

Para los autores, el trabajo educativo comunitario debe caracterizarse por el respeto a la diversidad de tradiciones culturales y a la autonomía de las comunidades, expresada en la capacidad de determinar sus propias necesidades y las formas de solucionar sus problemas.

Andrade (2004) en su artículo titulado **“Las representaciones sobre educación ambiental de un grupo de estudiantes en Brasil”** analiza la manera en que los cursos de formación docente del magisterio contribuyen al proceso de incorporación de la educación ambiental en las representaciones de los estudiantes. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo. Para la recolección de la información se emplean cuestionarios de ocho preguntas y diarios de campo elaborados por estudiantes durante su fase de práctica pedagógica. La población participante está conformada por cinco estudiantes del curso de magisterio.

El concepto de medio ambiente es determinante en las acciones de educación ambiental. La superficialidad con la que se aborda este concepto y la necesidad de incorporarlo en los currículos escolares pueden suscitar acciones descontextualizadas y carentes de compromiso político y ético. La incorporación de la dimensión ambiental en las prácticas escolares está relacionada con las interpretaciones realizadas por los profesores, cuyas representaciones se construyen a partir de aportes y experiencias personales y sociales definidas a lo largo de la

historia de cada individuo. En este sentido, la educación ambiental representa una crítica y una alternativa a los procesos pedagógicos conservadores, donde la toma de conciencia de los estudiantes constituye un elemento fundamental para la construcción de pensamiento crítico en torno a la relación entre el ser humano y la naturaleza.

Las representaciones de las estudiantes presentan una marcada incoherencia entre el pensar y el hacer pedagógico. Aunque el ambiente y la educación ambiental son abordados ampliamente en el discurso, en la práctica se expresa un modelo de enseñanza restrictivo, sustentado en propuestas tradicionales asociadas a una concepción naturalista del ambiente. Esta visión de la educación ambiental, vinculada a valores de mercado, oportunistas y competitivos, reproduce rasgos característicos de la estructura capitalista.

Los cursos de formación ambiental deben ajustar sus propuestas curriculares a los desafíos que plantea la crisis ambiental y sus representaciones. Si durante la formación inicial no se emprenden acciones formativas orientadas a revertir esta tendencia, las representaciones sobre las cuestiones ambientales continuarán influenciadas por valores que desconocen la complejidad socioambiental.

1.2. Objetivos y planteamiento

La relación conciencia-circundamuneidad o conciencia-medio ambiente ha supuesto que las gentes tienen conciencia de sus posibilidades tanto como de sus determinaciones y de sus limitaciones; las políticas medio-ambientales ha estado signadas, primordialmente, por la mentalidad positivista en el comando y en la dirección de diseños macrosociales. (Vargas, 2006, p.153)

En los siguientes títulos se expone la experiencia del investigador, así como algunos hechos que caracterizan la educación ambiental a partir de los movimientos sociales, donde se evidencia la influencia de la política internacional en la educación y las respuestas nacionales orientadas a su incorporación. No obstante, el conocimiento en educación ambiental se ha construido mediante procesos de cooptación de las y los educadores populares, aun cuando estos han surgido como respuesta a necesidades y conflictos educativos, sociales y ambientales. Además, dicha

construcción se ha desarrollado sin suficientes garantías ni una proyección investigativa consolidada como disciplina, lo que ha dejado una deuda histórica en el campo educativo.

Todo ello configura una educación ambiental alejada de la vida cotidiana, en la que se separa la cultura de la naturaleza y se concibe cada territorio y cada actor territorial como objeto de investigación, más que como educador de primer orden. Finalmente, esta situación contribuye a la consolidación de concepciones de educación ambiental, en el caso colombiano, injustas e históricamente excluyentes.

Planteamiento

Punto de partida: la experiencia del investigador

Mi primer acercamiento al proceso se remonta al 27 de marzo de 2021, en tiempos de pandemia.



Ilustración 2. Aula ecológica Amparito Cañizares. Tomado de Facebook

En ese momento, la organización realizaba un acompañamiento para la aplicación de pruebas del virus de inmunodeficiencia humana a las personas que transitaban por la calle 38 sur con carrera 82, en la frontera de los barrios María Paz y Llano Grande, cerca de la puerta 7 de Corabastos y de la ya retirada Virgen de Corabastos¹. En la inocencia de recorrer por primera vez las calles de la Unidad de Planeamiento Zonal 80, surgieron múltiples

inquietudes frente a las problemáticas ambientales presentes en diferentes dimensiones, pues ninguna cuadra era igual a otra y cada una reflejaba situaciones particulares, unas más evidentes que otras, asociadas a las prácticas de sus habitantes.

Conforme asistía al proceso, comencé a reconocer otros lugares de la localidad, como la central mayorista de alimentos Corabastos y la Reserva Distrital de Humedal La Vaca, en sus

¹ El sector de la 38 que limita con el barrio María Paz se convierte en una topofobia por los frecuentes robos y la invasión del espacio público por comerciantes y corateros, un lugar que al transitar se convierte en inseguro para las mujeres por los diferentes tipos de acoso que se presentan en la plaza de mercado. (Martínez, 2020, p. 117)

sectores norte y sur. Para entonces cursaba asignaturas de tercer semestre de la Licenciatura en Biología en la educadora de educadores y afrontaba algunas dificultades personales, por lo que mi participación se volvió esporádica.

Fue durante la práctica pedagógica del plan curricular de la Licenciatura en Biología cuando me fue posible retornar al proceso, en el periodo 2023-1. En ese momento, mi formación y el acompañamiento de profesores y compañeros me llevaban a cuestionar la importancia de la educación ambiental, al percibir una respuesta negativa frente a sus alcances, justificada por los esfuerzos invertidos sin una incidencia aparente, así como por los interrogantes sobre su lugar como área de conocimiento.

En paralelo, las electivas de conservación, ecología y educación ambiental mostraban un panorama complejo sobre sus orígenes, vinculados a una crisis ecológica, ambiental, civilizatoria y de pensamiento. Este escenario reúne hoy cambios de paradigma en una realidad atravesada por intereses socialmente relevantes que demandan ser cuestionados. Allí surgió la necesidad de problematizar las concepciones sobre educación ambiental, al evidenciar en la literatura la escasa visibilidad de lo que, durante años, han realizado las comunidades y diversas personas para transformar sus realidades frente al abandono, la indiferencia y la ineficacia de las políticas públicas y del Estado.

Vivir la experiencia en La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá durante la práctica pedagógica posibilitó encontrarnos en la conmemoración del Día Internacional de los Humedales y en la celebración de los cinco años de la escuela; participar en SEÑASdo; sentipensar y callejear el territorio; escuchar música; construir fanzines; asistir a talleres de grafiti; realizar cineforos; conversar sobre salud mental, conflicto armado en Colombia, sustancias psicoactivas y sueños; levantar el Centro de Escucha Guaches y Guarichas Sentipensantes (Martínez, G., 2024); jugar, recrearnos, hacer deporte, desarrollar arte con sentido, tocar la tierra, cuestionar la basura y el alimento, sembrar, fotografiar y pintar.

Estos momentos de la práctica pedagógica ponen en cuestión una educación ambiental limitada a lo natural, al evidenciar el impacto de acciones con un profundo sentido social². Su incidencia busca que sean las personas quienes transformen un mundo atravesado por desigualdades, violencias, vulneraciones, injusticias y pobreza. En este contexto, el ambiente no se desliga de la educación popular; por el contrario, se fortalece en ella debido a su afinidad, al

² La educación ambiental requiere de ser asumida más allá de los residuos o de la formación en valores, pues requiere de resaltar el pensamiento crítico enfocado en resolver los problemas, y así, lograr una comprensión de la formación y reflexión crítica, y una visión que integre elementos culturales, sociales, económicos y naturales (Flores y Ruiz, 2022).

requerir una perspectiva crítica, política y transformadora, pensada para las formas de vida que habitan los territorios, muchas veces teorizados por académicos y dirigidos desde escritorios alejados de sus realidades.

Es en este momento cuando el proceso inmersivo de la práctica pedagógica permite al maestro-investigador reconocer con mayor profundidad las situaciones educativas, sociales y ambientales presentes en el sector. Esto fortalece el interés por abordar las problemáticas ambientales de la ciudad y, particularmente, las de la Unidad de Planeamiento Zonal 80 Corabastos, desde otras formas de organización orientadas a la defensa de los territorios y de las formas de vida que los habitan.

El ser de la educación ambiental hacia el devenir conceptual

En el mundo entorno que nos es común la conciencia medio-ambiente ha sido el fruto del descubrimiento del mundo como territorio común de los seres humanos, en donde podemos y debemos realizar todas las dimensiones de nuestro ser, de nuestro que hacer y de nuestro poder ser. (Vargas, 2006, p.155)

Razonablemente, el mundo y el sistema educativo han asignado a la educación ambiental un papel esencial en la resolución de los problemas ambientales latentes desde su consolidación en la década de 1970, e incluso desde antes, debido a las presiones ejercidas por movimientos sociales que exigían a las administraciones emprender acciones frente a las relaciones entre las poblaciones humanas y los severos impactos sobre el ambiente (García y Zabala, 2008).



Ilustración 3. Siembra en Huerta Feroz. Tomado de Facebook

En primer lugar, a **nivel internacional**, la preocupación por la naturaleza impulsó el surgimiento de movimientos liderados por biólogos, ecólogos y militantes, según señalan los autores. Estas iniciativas desencadenaron acciones educativas orientadas al conocimiento, la concientización, la restauración y la preservación del

ambiente en los ámbitos local, regional y global. Asimismo, promovieron la creación de conferencias, instituciones, programas y marcos normativos dirigidos a la protección del patrimonio de la humanidad, considerados necesarios para el desarrollo. Posteriormente, estas iniciativas fueron objeto de críticas al considerarse una forma de conquista ideológica que subordinó la educación a los fines de la sostenibilidad.

En consecuencia, el fortalecimiento de la sostenibilidad como horizonte político permeó los fundamentos de la educación ambiental en América Latina, desplazándola progresivamente hacia la educación para el desarrollo sostenible. En Colombia, este proceso se articuló con el Ministerio de Educación Nacional como entidad encargada de promover y vigilar su incorporación al sistema educativo formal. Según Ramírez (2017), ello fortaleció el discurso económico y propició transformaciones en las políticas educativas orientadas a satisfacer intereses distintos de aquellos que dieron origen a la educación ambiental.

Por su parte, Calixto (2010) destaca la identidad de los movimientos sociales latinoamericanos a partir de sus acciones. En el caso de aquellos centrados en cuestiones ambientales y en su relación con la sociedad, señala el surgimiento de movimientos ambientalistas en contextos marcados por necesidades y problemáticas cada vez más complejas. Entre ellas, menciona que siete de los diecisiete países megadiversos del mundo albergan territorios de pueblos indígenas, situación que ha estado acompañada por la pérdida de complejos sistemas de conocimiento y por diversas formas de represión ambiental, incluyendo la criminalización y la muerte.

De ahí que la educación ambiental en América Latina esté marcada por fenómenos como la pobreza, la dependencia económica, la articulación de los procesos sociales con tradiciones emancipadoras regionales y la construcción, durante la década de 1990, de una agenda propia para el desarrollo y el ambiente. Según el autor, estas condiciones configuran un contexto distinto al de Norteamérica y Europa.

Igualmente, Ramírez (2017) señala que América Latina ha experimentado un desarrollo político, económico y educativo diferente al de Occidente. En el ámbito educativo, la educación popular surgió desde la década de 1960 como respuesta a la crisis de las pedagogías hegemónicas, incorporando posteriormente elementos de la educación ambiental a través de experiencias comunitarias y participativas. La particularidad del problema ambiental en América Latina, frente a los enfoques internacionales, radica en su estrecha relación con la insatisfacción de necesidades básicas, el analfabetismo, la pobreza, el crecimiento demográfico, la disponibilidad de recursos,

la baja remuneración docente, la escasa preparación profesional, los currículos poco flexibles, la estratificación escolar y el limitado reconocimiento de la figura del educador popular.

Asimismo, Angrino y Bastidas (2011) sostienen que la educación ambiental surge en un contexto de crisis provocadas, principalmente, por la cultura occidental. Desde esta perspectiva, afirman que en Europa y Estados Unidos la educación ambiental fue concebida de manera instrumental. Los autores señalan que los factores sociopolíticos y culturales del contexto suelen aparecer marginados o ausentes en estos enfoques. Por ello, sostienen que la educación ambiental no puede desligarse de tales dimensiones, especialmente en América Latina, donde surge vinculada a necesidades concretas y cotidianas de las comunidades y se expresa a través de movimientos sociales, en los que los problemas ambientales y sociopolíticos se encuentran profundamente articulados.

En suma, el surgimiento de las ideas promovidas en cumbres y eventos internacionales resulta positivo. El problema radica en asumir un modelo educativo monocultural y hegemónico como estrategia de solución y prevención, sin considerar la heterogeneidad ni las características demográficas de las poblaciones, como señalan Flores et al. (2022).

Por otro lado, Alvelar y Urbano (2022) mencionan que el origen de la educación ambiental en **Colombia** estuvo mediado por los procesos sociales y políticos de América Latina. Esta se gestó como respuesta desde movimientos populares, procesos de transformación institucional y tensiones teóricas y prácticas, fortaleciéndose posteriormente mediante los compromisos nacionales adquiridos en cumbres internacionales. Durante la década de 1960 comenzó a involucrarse a la comunidad en la gestión de los recursos desde una perspectiva conservacionista y, en la década de 1980, emergió una visión más integradora e interdisciplinaria para abordar los problemas ambientales desde el pensamiento ambiental latinoamericano.

En la década de 1990, las políticas ambientales en Colombia se orientaron hacia la educación ambiental ante la necesidad de educar, involucrar y sensibilizar a la comunidad en el tránsito hacia el desarrollo sostenible. Como ejemplo, las autoras señalan que, para el año 2016, quince de los veintinueve países de América Latina y el Caribe habían diseñado y ejecutado iniciativas orientadas a institucionalizar la educación ambiental mediante estrategias, políticas, planes y programas de educación ambiental o educación para el desarrollo sostenible.

A finales de la década de 1990 apareció el pensamiento poscolonial, a través del cual un grupo de intelectuales latinoamericanos desarrolló discursos críticos sobre el papel de las ciencias

sociales y la educación, abriendo paso a nuevas formas de interacción y conceptualización de las prácticas en América Latina. En este contexto se promovieron luchas y procesos de resistencia orientados a la búsqueda de identidades capaces de responder a las problemáticas propias de la región (Eljure y Ríos, 2022).

Considerando lo anterior, Ibáñez, Gómez y Rodríguez (2018) señalan que Colombia ha sido un país receptivo a las tendencias internacionales y proclive a incorporar fenómenos legislativos externos. Esto ha favorecido la adopción constante de teorías construidas fuera de los contextos locales, dejando en segundo plano los saberes propios. Un ejemplo de ello ocurrió tras la Declaración de Estocolmo de 1972, cuando el país expidió la Ley 23 de 1973, mediante la cual se concedieron facultades extraordinarias al presidente de la República para expedir el Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente, además de dictar otras disposiciones.

Posteriormente, mediante el Decreto-Ley 2811 de 1974, particularmente en su artículo 14, se reglamentó la inclusión de cursos de ecología, preservación del medio ambiente y recursos naturales renovables en los niveles de educación primaria, secundaria y universitaria. Asimismo, se promovió el desarrollo de estudios interdisciplinarios, la realización de jornadas ambientales con participación comunitaria y la implementación de campañas de educación popular en contextos urbanos y rurales para favorecer la comprensión de los problemas ambientales.

La Asamblea Constituyente de 1991 incorporó el discurso del desarrollo sostenible, introduciendo un esquema político y económico asociado a los procesos de globalización (Ramírez, 2017). Posteriormente, el Decreto 1743 de 1994 instituyó los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) en todos los niveles de educación formal y estableció criterios para la educación no formal e informal. Asimismo, fijó mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente para promover la educación ambiental en todo el territorio colombiano (Ibáñez, Gómez y Rodríguez, 2018).

A finales del siglo XX, Colombia se encontraba inmersa en profundas tensiones derivadas del incremento de los conflictos asociados a la violencia, el narcotráfico, la desigualdad y la corrupción política (Ramírez, 2017). De manera particular, el conflicto armado, presente durante más de seis décadas, desencadenó múltiples problemáticas ambientales y sociales, lo que llevó a repensar los fines y las formas de la educación desde diferentes ámbitos (Solís y Barreto, 2020).

En la **proyección popular y comunitaria** como un ámbito del enfoque sociocultural de la pedagogía social³, Del Pozo (2017), señala que esta ha tenido un mayor desarrollo práctico que profesionalizado en América Latina y particularmente en Colombia. De igual manera, en el plano normativo y político, tanto en Colombia como en otros países latinoamericanos y del mundo, no se ha reconocido plenamente la participación activa e institucional de pedagogos(as) y educadores(as) sociales. Esta situación responde, en parte, a factores como las dinámicas derivadas del conflicto armado, la débil institucionalidad estatal, la insuficiencia de políticas sociales y educativas orientadas al bienestar colectivo, la ausencia de un campo laboral consolidado para estos profesionales, las limitadas posibilidades de proyección investigativa, la corrupción política y la histórica presencia de otras disciplinas con mayor reconocimiento en los ámbitos de la intervención y la acción social.

De este modo, la educación ambiental también puede comprenderse como una educación social, pues su orientación pedagógica no puede reducirse a una relación objeto-sujeto (Ramírez, 2017). Desde esta perspectiva, cobra relevancia reconocer la dimensión social de la educación ambiental. Al respecto, Angrino y Bastidas (2014) afirman:

“Lo anterior evidencia que ha presentado la Educación Ambiental una prioridad al entorno, al componente físico y no tanto al social, ello resulta de la influencia que tiene la concepción de ambiente en los formadores (bien sean éstos, docentes o no). Si bien el concepto de ambiente es orientador de la Educación Ambiental, por tanto, se necesita tener una claridad en cuanto a su significado y aún más en la incidencia que puede tener para el quehacer ambiental” (p. 17).

En consecuencia, las formas de comprender el ambiente inciden directamente en los propósitos, alcances y prácticas de la educación ambiental. Cuando el ambiente es concebido únicamente desde su dimensión natural o física, se restringen las posibilidades de comprender las relaciones históricas, culturales, económicas y políticas que configuran las problemáticas socioambientales contemporáneas.

En conclusión, ante este panorama internacional y nacional se comprende porque, “[...] lo que hemos sido en relación de lo que somos como mundo, en un intento por vislumbrar lo que hemos asumido como crisis ambiental, es evidencia de nuestra relación con la vida y las rupturas

³ La pedagogía social es entendida como sustantividad contextualizada del conocimiento científico y del arte que orienta y fundamenta la práctica socio-educativa considerada principalmente para escenarios no formales e informales, para prevenir, actuar y rehabilitar con individuos, colectivos y comunidades, fomenta su promoción, participación y potenciación, formando socioeducativa y socioculturalmente desde la diversidad (Del Pozo, 2017).

del devenir en el mundo [...]” (Molina, 2022, p. 97), lo cual constata algunas razones por la cual la educación ambiental presenta dificultad para lograr sus objetivos al focalizar los fines ambientales en respuesta a intereses instrumentales, e igualmente importante, desconceptuar la educación popular aun cuando aparece como respuesta a la crisis educativa, social y ambiental, dentro del país como en América Latina producto de los movimientos sociales, lo que resulta en rupturas en el conocimiento y su devenir, y en cómo nos sabemos en el mundo lejos de lo popular y comunitario.

En este sentido, al hacer una revisión de investigaciones sobre las concepciones en torno a la educación ambiental es posible ver cómo en ambientes educativos no populares hay una recurrencia y permanencia por asumir la educación ambiental desde perspectivas naturalistas, ecológicas y otras miradas mecanicistas y convencionales que no relacionan cuestiones socioambientales en su abordaje. Así mismo, las investigaciones ponen en evidencia que en ocasiones la literatura utilizada para orientar los procesos de educación ambiental recoge visiones reduccionistas alejadas de la complejidad, además, en muchos casos la actuación profesional no es acorde a las concepciones y comúnmente devienen de la política educativa y ambiental.

En contraste, las investigaciones en torno a la educación ambiental en contextos de educación popular son concebidas desde la transformación del pensar y el actual y como alternativa para mejorar la calidad de vida y aportar al desarrollo comunitario, además, deja ver cómo en estos contextos la educación ambiental se concibe de forma situada e integra a la comunidad al hacerse partícipe en los procesos y toma de decisiones, y tomar como base la reflexión crítica, la mirada relacional y por ende la necesidad de tejer vínculos para la construcción colectiva de conocimientos, de ahí se le menciones como una filosofía de vida comunitaria.

La educación obtiene por esta razón una deuda histórica en el reconocimiento del educador popular al cooptarlo en el conocimiento como las políticas educativas hacen con las comunidades y sus saberes, apareciendo así la necesidad de buscar significados contemporáneos de la educación ambiental desde la experiencia en La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá por su labor educativa, social y ambiental, y la proyección investigativa para el grupo de investigación COM-VITE “COMUNIDAD, VIDA Y TERRITORIO”, al buscar compensar la deuda social y educativa con el compromiso de cuidar la vida. Ante ello Molina (2020) invita a:

Adéntranos en el espejo de nuestras representaciones, pasar como Alicia al país de las maravillas, mostrar que estas representaciones están en un marco, lo cual no implica su negación, pero si sospechar de la estabilidad que ofrece ese marco, y reconocer la

insuficiencia de la imagen, dudar de nuestra certeza, abrir la puerta del miedo, y relatarnos desde narrativas diversas e interconectadas. (pp.73-74)

Encontramos entonces el por qué las concepciones de educación ambiental en el caso colombiano no toman valor, y se reducen a acciones inmediatas y sin reflexión. “[...] En consecuencia, es posible encontrar una educación enmarcada en acciones de protección y conservación del ambiente natural, mas no busca reflexionar sobre las causas y consecuencias reales de la actual crisis ambiental civilizatoria [...]” (Flores et al. 2020, p. 48).

Estamos, pues. ante un panorama muy diverso y heterogéneo. Tal disparidad puede ser enriquecedora, pero dificulta enormemente la reflexión en la acción y la evaluación de nuestras actuaciones. Por eso, resulta imprescindible analizar y debatir aquellos problemas teóricos que llegan a constituir formidables barreras para el adecuado desarrollo de la E.A. (educación ambiental, paréntesis propio) y la mejora de su práctica. (García, 2003, p.3).

El devenir de la educación ambiental

La conciencia comunitaria de la vivencia-experiencia del medio ambiente ha operado una ruptura, casi radical, entre la experiencia fáctico-existencial de quien lo usufructúa y la vida fáctico-existencial del científico ecologista. Esos dos circunmundos están separados obedeciendo la tradición histórica de división entre manos y mente, a la cultura de Occidente en donde unos piensan como debe ser el mundo y otros actúan a partir de preceptos. (Vargas, 2006, p.155)

Martínez (2020) al analizar las problemáticas territoriales en la unidad de planeamiento zonal 80 Corabastos evidencia la urbanización ilegal sobre la hoy Reserva Distrital de Humedal de La Vaca desde los años ochenta al desaparecer la laguna de la Magdalena rellenando el espejo de agua, algunos de los barrios de invasión construidos posteriormente serán legalizados y otros reubicados como consecuencia de la violencia y el desplazamiento en Colombia desde los años

cincuenta, perdiendo el humedal las características propias de un sistema acuático y la biodiversidad del ecosistema.

El humedal en el sector norte señala el autor para el año 2006 entra en recuperación y posteriormente en el 2017 el sector sur, el reciclaje como actividad económica junto a las actividades derivadas de la central más grande de alimentos Corabastos, generaron igualmente impactos al ecosistema lo cual clarifica las dinámicas sociales. Producto de las obras de recuperación aparecen procesos de fortalecimiento de las organizaciones sociales y ambientales y su interacción con las entidades distritales para generar soluciones para la comunidad.



Ilustración 4. Reserva Distrital de Humedal La Vaca sector sur. Tomado de Facebook

En esta situación, Eljure y Ríos (2022) proponen la sistematización de experiencia para definir como los procesos y experiencias de la educación popular toman rumbo, personalidad y características propias de un espacio geográfico. El investigador o formador popular en lo que a metodología se refiere, debe presentarse como móvil de conceptualización de experiencias, abriendo escenarios y teorías de diálogo y reflexión sobre las situaciones inherentes al pensar y sentir humano (Eljure y Ríos, 2022).



Ilustración 5. Imagotipo antiguo de La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá. Tomado de Facebook

Por ejemplo, al interpretar a Martínez (2020) La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá aparece en parte por la experiencia propia, por las instancias de participación como la mesa territorial de la Reserva Distrital de Humedal de La Vaca⁴, al identificar al colegio unidad educativa el futuro del mañana como única institución

⁴ En este sentido, se trata de un espacio de participación de la comunidad y las instituciones públicas y privadas para la planeación de acciones concretas en el ámbito ambiental de la localidad, para incidir en la toma de decisiones, acciones, campañas, procesos de capacitación, difusión de la normativa a la comunidad, incidencia en la política pública y la formulación de proyectos que incidan en la localidad. (Martínez, 2020, p.19)

educativa de carácter privado con educación básica y media en la unidad de planeamiento zonal 80 Corabastos, y pensar el abordaje de la problemática ambiental, todo alrededor de la falta de apropiación territorial identificado por el observador, educador popular e investigador.

El orden complejo del mundo exige los docentes modificar sus posturas epistemológicas, modificar sus formas de ver el mundo y concebir la educación ambiental, uniendo los fragmentos secuela de la escuela tradicional en un mundo lleno de interacciones al involucrar en la realidad hacia la comprensión de lo que sucede y replantear sus posturas epistemológicas e ideologías⁵ (Molano, 2013).

Estas evidencias son muestra de los saberes seleccionados de la educación ambiental gestada en el territorio los cuales guardan mayor relevancia para iniciar esta investigación. La educación ambiental entra contacto con el medio desde la inmersión en el mundo, estableciendo relaciones necesarias para su comprensión, por lo tanto, es y se piensa desde el mundo, desde la posición particular de donde se construye los conocimientos ambientales contextualizados (Molano, 2013).

Finalmente, vemos en la educación ambiental en Colombia enmarca bajo los criterios del ministerio de educación nacional vinculada a los procesos educativos a través de los profesores los cuales presentan dificultades en su proceso de formación y autoformación, influyendo en las tendencias y modos de actuar, y evidenciar problemas con sus concepciones por reduccionismo, aislamientos, descontextualización o la ausencia de métodos alternativos para su enseñanza (Gálvez, 2017).

Pino y Gálvez (2021) mencionan la existencia de diversas causas para investigar las concepciones de educación ambiental destacando: 1) la falta de conceptos claros con propuestas difusas en la aplicación curricular de la educación ambiental, 2) el reduccionismo conceptual dirigido a la ecología y la cívica, 3) el activismo e intervencionismo sin objetivos educativos claros que trascienden en un cambio sociocultural.

La necesidad de generar otros pensamientos, ideas y conceptos a partir de las concepciones de los profesores frente a la educación ambiental reducidas y centradas requiere de fortalecer el proceso formativo para transformar las concepciones al considerar que lo que se

⁵ Las ciencias sociales se empeñan en reestablecer el orden desde la comprensión del mundo dependiente de la relación sujeto-sujeto, el observador y su devenir histórico, y la posición de los sujetos subjetivos e intersubjetivos (Molano, 2013).

piensa y saben los profesores es lo llevado al aula de clase, por tanto, sus concepciones influyen en las ideas apropiadas por sus estudiantes (Flores et al, 2020).

Pregunta problema

En busca de aportar a resignificar la educación ambiental con esta investigación a distintas instancias que buscan comprender y compensar las deudas sociales en el país y colocar las experiencias populares en primer orden, este sujeto cuestiona:

¿Cuáles son los aportes para la resignificación de la educación ambiental que surgen de la experiencia gestada en el proceso de La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá?

Objetivos

Objetivo general

Reconocer los aportes para la resignificación de la educación ambiental que surgen de la experiencia gestada en el proceso de La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá.

Objetivos específicos

- Caracterizar las concepciones sobre la educación ambiental vinculados a las experiencias desarrolladas por La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá.
- Contrastar las tendencias teóricas en educación ambiental con las concepciones de educación ambiental encontradas en la experiencia desarrollada en la escuela.
- Analizar los aportes que ofrece la experiencia para la resignificación de la educación ambiental.

1.3. Justificación

Hoy por hoy, quienes en las grandes ciudades hacen más por el medio ambiente son quienes trabajan como basureros. Este es un raro momento de complementariedad comportamental que llena de la conciencia de subsistencia realizando una conciencia de comunidad, quizás mucho más alta de la que ese mismo trabajador tiene presente cuando opera seleccionado cartones y botellas o dejando sólo el material orgánico para que se descomponga en basureros. En este tipo de actividad se hace del comportamiento en función de la subsistencia una conciencia universal que efectúa por obra del trabajo. (Vargas, 2006, p.156)

La educación ambiental reclama atención. Los antecedentes evidencian como a partir de políticas descontextualizadas la formación ambiental resulta peligrosa al concebirse reducidas y distante del carácter crítico y problematizador, e ignorar cómo cambia según los intereses y relaciones que asumen lo natural desarticulado o mediado por visiones educativas, históricos, sociales, culturales y económicos, que se contraponen al cuidado de la vida e instauran vacíos teóricos



Ilustración 6. Alcaraván sobre residuos y desechos dentro del Río Funza. Tomado de Facebook

Por esta razón, es posible dar bases epistémicas solidas en la educación con conocimiento sociohistóricos de los problemas ambientales, dentro de posicionamientos y participación política y social en un país donde la violencia permea la crisis y requiere de paz en la resolución de conflictos producto de intereses instrumentales en la economía, sobre los ecosistemas y la vida.

Requerimos nuevas concepciones que asuman la educación ambiental como algo común, que integre propuestas educativas y didácticas comprometidas con la transformación desde perspectivas éticas y relacionales, así como poner en discusión la innovación tecnológica y el conocimiento científico, o el sistema de valores designado en algunas representaciones, así como abrir posibilidades de interactuar con otras personas y hacer experiencias de aprendizaje, fortalecer las concepciones adquiridas y las relaciones de complejidad unidas entre nodos de experiencias propias y entre concepciones.

En este sentido, las tendencias teórico conceptual presentadas por Eljure y Ríos (2022) en la educación no formal son de importancia para esta investigación, primero como elemento complementario de la educación formal, y más cuando los sistemas educativos de América Latina tienen investigaciones para establecer un diálogo y articular e integrar métodos y objetivos para el mejoramiento y desarrollo social según las necesidades de los contextos locales, o como herramienta para construir políticas educativas garantes de la educación permanente.

Segundo, la transformación de relación de la educación no formal y la educación popular a partir de los proyectos socioeducativos en toda Latinoamérica establecen límites relacionales y comparten objetivos y prácticas, el impacto de los proyectos de educación no formal y su importancia como alternativa para asegurar el derecho a la educación durante la vida y en diversos contextos sociales articula métodos y técnicas provenientes de la educación popular.

Tercero, las investigaciones en búsqueda de elaborar una estructura conceptual para describir y comprender los procesos de la educación posibilitan establecer apreciaciones conceptuales sobre los fundamentos de la educación ambiental a partir de la educación no formal, así como evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje y los elementos conceptuales para reflexionar sobre la práctica educativa.

Señalan los autores que las investigaciones sobre la educación ambiental en la educación no formal tienen en común con la educación popular en su objetivo la participación horizontal de la comunidad en el proceso de transformación social.

El estudio de Eljure y Ríos (2022) permite considerar las ventajas de la educación no formal y popular para enfrentar los retos educativos del siglo veintiuno, la forma como se equiparán las experiencias formativas en educación popular en los territorios latinoamericanos es relevante para el desarrollo conceptual y las reflexiones hacia soluciones realizables, exponiendo en los lugares donde se trabajan logros y dificultades para otras experiencias.

Por otro lado, el plan de nacional de desarrollo 2022-2026: *Colombia, Potencia Mundial de la Vida*⁶ por el Departamento Nacional de Planeación (2022), busca la inclusión en la participación de los sectores populares reconocidos como actores de primer orden en la conformación social, cultural y económica del país, al privilegiar pactos sociales, acuerdos económicos y formas de trabajo y producción social y cultural de los sectores populares, además,

⁶ Su objetivo consiste en: “sentar bases para el para que el territorio se convierta en un líder de la protección de la vida a partir de la construcción de un nuevo contrato social que propicie la superación de las injusticias y exclusiones históricas, la no repetición del conflicto, el cambio en la relación con el ambiente y una transformación productiva sustentada en el conocimiento y armonía con la naturaleza ante la desigualdades significativas de acceso, educación, salud, deporte y cultura.” (Departamento Nacional de Planeación, 2022).

propone implementar el acuerdo regional sobre el acceso a la información, la participación pública y el acceso a la justicia en asuntos ambientales en América latina y el Caribe (Acuerdo de Escazú), al desarrollar en el proceso un programa nacional de educación ambiental enfocado a las regiones priorizadas de mayor conflictividad y con enfoque diferencial.

En contraste, Molina (2022) encuentra tensiones producidas por los planes de ordenamiento ambiental y territorial por las características de la cultura depredadora dominante, la cual domina la naturaleza por el paradigma de la modernidad y la ciencia positivista. Por ello, para hacer frente a la crisis ambiental implica transformar lo cooptado por alternativas que reconozcan la cultura y la naturaleza como unidad, reconociéndolo desde otros sentidos y construyendo modos de agenciamiento políticos acorde con el cuidado de la vida.

En este sentido, este trabajo aporta al desarrollo investigativo en el departamento de biología sobre la educación ambiental como área afín de la biología y su enseñanza en su perspectiva contemporánea, como al proyecto educativo del programa licenciatura en biología de la Universidad Pedagógica Nacional⁷ (2022) al tener presente en el acontecer de la vida la realidad del país, reconocer las implicaciones y el significado de ser maestro en biología en Colombia, y la comprensión de las concepciones de los profesores en torno a su quehacer.

De igual manera, aporta a los objetivos del grupo de investigación COM-VITE “COMUNIDAD, VIDA Y TERRITORIO” al promover y desarrollar estrategias de educación que compensen la deuda social y educativa como parte del compromiso de cuidar la vida desde la educación popular como soberanía epistémica, al resignificar el lugar de la educación ambiental desde su problematización en la práctica investigativa como sucede desde la crítica a la educación ambiental conservacionista, por lo que aparece la necesidad de reclasificarla con adjetivos para redefinirla por la insatisfacción ante el reduccionismo a lecturas de la biología o el comportamiento, por ejemplo, la educación ambiental transformadora, educación ambiental popular o educación ambiental emancipadora, entre otras (Almeida, 2012). Menciona la autora con relación a la crítica de la razón moderna en la educación ambiental crítica que:

Se critica, en ese sentido, el paradigma moderno por su capacidad de imprimir las características arriba señaladas (educación tecnicista sin política, la sobrevaloración de la tecnología ante las cuestiones ambientales o el dualismo como naturaleza y cultura, paréntesis propio) a las relaciones sociales, a las relaciones de la sociedad con la naturaleza

⁷ Expone la importancia la investigación como camino para la transformación social y la formación como maestro-investigador, junto a los trabajos de grado por aproximar profesional y creativamente la comprensión de una problemática educativa en escenarios educativos no convencionales desde la enseñanza y áreas a fines.

y consecuentemente a las relaciones en los planteamientos educativos. En ese sentido, revela la crisis del paradigma moderno en la medida en la que él no contesta a los problemas de alta complejidad de la vida contemporánea como es el caso de los problemas ambientales. (p.167)

Esta investigación apuesta por la resignificación de la educación ambiental pensada como herramienta institucionalizada para cuidar de los recursos dentro de la sostenibilidad, por un proceso educativo de sujetos que se reconocen parte de la vida, como muestra el semillero VIDA, TERRITORIO Y EDUCACIÓN CRÍTICA “VITEK” del grupo de investigación, aprendiendo desde las particularidades múltiples sus complejidades y fragilidades, de las problemáticas ambientales y su solución desde la causa social, al reconocer, dar a conocer y transformar en busca de un cambio distante de los discursos extractivistas y dentro de enfoques críticos, políticos, culturales, económicos y sociales.

Hay que llevar la educación ambiental, como el conocimiento más allá de las explicaciones frías del texto, situar las experiencias de conocimiento y las relaciones que derivan del mundo de la vida (Molina, 2022). La lectura del contexto es primordial ya que de ella dependen los objetivos, herramientas y actividades, hay decisiones basadas en el diálogo y el cuestionamiento y evaluación lo fundamenta la comunidad, definiendo sus técnicas de participación y modelo pedagógico (Eljure y Ríos, 2022).

Finalmente aportara a La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá al poner en discusión las concepciones teóricas establecidas en educación ambiental con la producción común que surgen de vivir y compartir la experiencia, que como muchos procesos sociales y comunitarios no son reconocidos por la rigurosidad académica y por ello es necesario posicionarlos, resaltar su investigación y manifestar los puentes que permitan visibilizar otras narrativas y conocimientos locales desde la educación popular como lugar de construcción de conocimiento, para que sea el barrio, las calles y las personas que la habitan, las que den el sentido a la educación y su accionar en busca de transformar el sentido de la academia hacia un lugar de construcción de teorías a partir de sistematizar las experiencia, extendiendo la invitación como maestro, investigador y principalmente como educador popular, a que más personas se organicen para reconocer y defender los territorios, y compartir y aportar a estas ideas del saber en la transformación social.

Con el reconocimiento legal de la educación ambiental, los docentes tienen una visión parcializada y descontextualizada de la realidad, sin tomar en cuenta la problemática ambiental y desenfocada de la verdadera problemática local, regional, nacional y global (Pino y Gálvez, 2021).

Es por ello por lo que el estudio de las concepciones y de las prácticas docentes pueden comenzar a cerrar la brecha entre los campos de la epistemología y la didáctica y así construir un currículo alternativo que se base en la transparencia, la confianza, el diálogo y en el acto conscientemente intencionado de enseñar y de aprender (Molano, 2013). Cambiar las concepciones puede favorecerse siempre que el sujeto sea consciente de sus ideas y acciones derivadas, capaz de comparar, contrastar y argumentar sus propias ideas y tomar la decisión asumida y explícita de cambiar unas u otras concepciones y acciones de acuerdo con las reflexiones surgidas en un proceso metacognitivo menciona el autor.

Para los profesores, educadores ambientales u otros actores sociales encargados de desarrollar procesos educativos en material ambiental, el tema de las representaciones es clave para abordar las diferentes temáticas y problemáticas relacionadas con la educación ambiental, es necesario identificar dichas representaciones para determinar dificultades, obstáculos epistemológicos o aportes valiosos y, a partir de allí, posibilitar su transformación hacia formas de representar lo ambiental de mayor complejidad (Flores et al, 2020, p.19).



Ilustración 7. Reserva Distrital de Humedal La Vaca sector norte. Tomado de Facebook

Capítulo 2. Marco teórico y propuesta metodológica

2.1. Marco contextual

Pero atención: no nos rebelamos contra la sociedad, sino contra una sociedad determinada. No obedecemos porque no queramos obedecer jamás a nada ni a nadie, sino porque queremos mejores razones para obedecer de las que nos dan y jefes que ordenen con una autoridad más respetable. (Savater, 2004, p.40)

En estos títulos se revisan algunas intervenciones actuales en la ciudad de Bogotá y principalmente en la unidad de planeamiento zonal 80 Corabastos de la Localidad 8 Kennedy, en las que se muestran relaciones del crecimiento poblacional asociados a procesos históricos, sociales y culturales, y el conflicto armado en Colombia. Así mismo, se relaciona con la política nacional de cuidado donde se encuentra el ambiente como sujeto de cuidado y se reconocen a las organizaciones de cuidado colectivo y comunitario, como a las étnicas, campesinas y territoriales, también como sujetos con prácticas y conocimientos profundos y ancestrales de cuidado realizado principalmente por mujeres.

Posteriormente se evidencia en el plan de ordenamiento territorial una definición sobre la educación ambiental y en asociaciones de uso compatible de la estructura ecológica principal, en áreas de importancia ecosistémica, áreas compatibles para la conservación, disposición general y en el sistema distrital del cuidado, en las que hay una crítica a las acciones desarrolladas para la planeación y el desarrollo urbano donde las acciones se enfocan en favorecer intereses distintos las cuales continúan con la producción de concepciones en educación ambiental reducidas.

Finalmente, se presenta a La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá, resaltando sus distintas estrategias que abordan elementos de la educación ambiental.

Bacatá y Techotiba

Interpretando a la Gobernación de Cundinamarca (2023), en tiempos prehispánicos los muisca que habitaban en Bacatá (Bogotá) se asentaban sobre territorio no inundables cuando los ríos Funza (río Bogotá), Tunjuelo y Fucha eran caudalosos, construyendo caminos y comunicando los asentamientos de Fontibón y Boza, y permitiendo salir al salto del Tequendama y la Laguna de Bozachía, este camino ahora es la avenida Agoberto Mejía o Cr 80. La llegada de los españoles y sus asentamientos posteriormente llevaron a la esclavitud y la redistribución de la tierra conquistada incluyendo Techotiba⁸ (Kennedy).

Con respecto a los caminos, es necesario colocar en discusión las representaciones asumidas por la gobernación sobre la relaciones con las otras formas de vida y las interpretaciones de los habitantes predecesoras al quedar reducidas a senderos, pues menciona la Gobernación de Cundinamarca (2023) que “las preocupaciones que manifestaban las comunidades de los cabildos de Suba y Bosa eran una invitación a educar para la vida, a entender otras formas de comprender el concepto de habitar más allá de la presencia humana en los territorios” (p.220). Caminar el territorio entonces es entenderse con la vida al situar las relaciones espirituales que influyen en la construcción de los caminos para que el distrito reconozca y cuide de los sistemas sagrados de la comunidad muisca.

Se encuentra entonces el asentamiento del conocimiento y las relaciones sagradas y espirituales en puntos específicos como el caso del Humedal Tingua Azul para la localidad de Kennedy, dejando de lado conexiones de la vida con el agua o la tierra, por ejemplo, el recorrido del agua hacia Las Juntas (unión ríos Tunjuelo y Funza), como los caminos que llevan a Boza creados y retirados de la identidad territorial, pierden las conexiones que plan pretende recuperar para la movilidad, la estructura ecológica o el cuidado⁹.

Los resguardos indígenas son retirados en 1850 cuando se ordena a cada indígena una parte de la tierra vendida posteriormente a costos bajos (Secretaría de Planeación, 2021). En 1948 comienza a construirse la Avenida Las Américas para conectar el servicio de aeropuerto acordado a construir casi dos décadas atrás en tiempos recesión económica, ahora en conflicto y desplazamiento de habitantes por El Bogotazo.

⁸ La localidad se encuentra entre los ríos Tunjuelo al sur, al norte y oriente por el río Fucha, al noroccidente se encuentra el río Bogotá. Cuenta con El Humedal de Techo, El Burro y Vaca y el lago Timiza (Secretaría de Planeación, 2021).

⁹ Cuidado ambiental es considerado como “actividades y procesos que contribuyen a la preservación, restauración, protección y defensa de la naturaleza, biodiversidad, territorios y los entornos vitales urbanos y rurales en el marco de una relación de interdependencia constitutiva de la vida en todas sus expresiones. El cuidado ambiental es una actividad fundamental para el sostenimiento de la vida en sí misma, la justicia ambiental y la armonía ecosistémica”. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2025, p.129)

En 1950 la ciudad de Bogotá se consolida como lugar de acogida a desplazados por la violencia. La violencia política menciona Secretaría de Planeación (2021) generó migraciones masivas de desplazados rurales ubicándose en Techotiba, el inicio de un proyecto de urbanización y construcción de viviendas masivas en 1961, y en 1974 la construcción de la central de alimentos más grande del país Corabastos y el barrio Patio Bonito, traen consigo formas de ocupación urbanísticas.

En los 2000 el ritmo de crecimiento poblacional y de ocupación se dispara, la migración de la ciudad se impulsa en el 2005 ante el crecimiento poblacional y las tendencias habitacionales y productivas hacia municipios cercanos, en el 2014 el crecimiento se acelera como una mancha oscura a los municipios cercanos donde la mayoría de las personas son de Bogotá.

Dentro del plan nacional de cuidado del Consejo Nacional de Política Económica y Social (2025) se sustenta al ambiente como sujeto de cuidado por la sentencias T-622 de 2016 en el que se ve porque la protección del ambiente y la biodiversidad son prioridad y de interés superior en tratados internacionales suscritos por Colombia, la constitución política y principalmente a la jurisprudencia de la corte, por la cual el río Atrato, su cuenca y afluentes hoy son sujeto de derechos, dando avances bioculturales:

Dicho lo anterior, la política nacional de cuidado reconoce a las organizaciones de cuidado colectivo y comunitario, así como a los procesos organizativos, étnicos, campesinos y territoriales con prácticas de cuidado propias, como sujetos de derechos en el marco del Sistema Nacional de Cuidado. Estos procesos organizativos centran su accionar en el cuidado de la vida, con énfasis en los cuidados esenciales para su sostenimiento, por ello es común que realicen actividades de cuidado de diversos tipos. Entre estos, cuidado a personas, territorial, ambiental o a animales. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2025, P.30)

El Consejo Nacional de Política Económica y Social (2025) evidencia entonces que estas comunidades poseen prácticas de cuidado propias para mitigar el cambio climático¹⁰, así como que el cuidado es principalmente realizado por mujeres donde el ambiente también aumenta el

¹⁰ El enfoque de justicia ambiental y cambio climático “reconoce las desigualdades sociales y ambientales que se generan a partir de los efectos del cambio climático y las afectaciones al medio ambiente por cuenta de la crisis climática. Este enfoque reconoce que los impactos y afectaciones al medio ambiente no son distribuidos de manera justa y es necesaria una respuesta institucional que contribuya a la garantía y goce efectivo de los derechos de las poblaciones y territorios afectados.” (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2025, p.138)

trabajo de cuidado, y se basa así en una concepción de vida en resistencia a la dominación y lucha por la transformación¹¹.

Por otro lado, los asuntos de educación ambiental son abordados en los compromisos del Ministerio de Educación Nacional, el cuál enfatiza en el desarrollo de competencias y cualificaciones para la formación y educación de las personas cuidadoras, así como orientaciones curriculares para flexibilizar el currículo, con énfasis en la atención educativa a personas en condiciones de vulnerabilidad y personas cuidadoras.

Finalmente, es al Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible al que se solicita: 1) formular e implementar un estrategia de fortalecimiento de capacidades en resiliencia climática para mujeres rurales cuidadoras del ambiente, 2) diseñar e implementar una estrategia pedagógica y comunitaria para fortalecer la capacidad de incidencia de personas cuidadoras rurales o defensoras de la biodiversidad, el ambiente y la vida para cumplir con el Acuerdo de Escazú en la defensa de los derechos humanos, 3) definir lineamiento para integrar necesidades, roles y habilidades de las personas cuidadoras rurales o defensoras del ambiente en acciones, planes, proyectos y programas del sector ambiental para el país.

El ordenamiento territorial

En el plan de ordenamiento territorial Bogotá Verdece 2022-2035 de la Secretaría de planeación (2021) define la educación ambiental dentro del uso del conocimiento de la estructura ecológica principal como:

Actividades orientadas a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales). Igualmente, para participar activamente en la construcción de apuestas integrales (técnicas, políticas, pedagógicas y otras), que apunten a la transformación de su

¹¹ El feminismo, en sus diversas corrientes y enfoques, como reivindicación de los intereses de las mujeres, es un movimiento y una concepción de la vida basada en la resistencia a dicha dominación y la lucha por su transformación. Así, a lo largo de la historia de la humanidad nos encontramos con una serie de procesos y movimientos que permanentemente han reflejado esta búsqueda. Sin embargo, es en la sociedad capitalista donde surgen con mayor fuerza las luchas y reivindicaciones de las mujeres: primero a favor de la igualdad de los derechos civiles y políticos; posteriormente a favor del pleno reconocimiento a todos los derechos, y más recientemente, como apuesta por la conquista de un paradigma de cuidado de la vida. (Jara, 2018, p.68)

realidad, en función del propósito de construcción de sociedades ambientalmente sustentables y socialmente justas. (P.74)

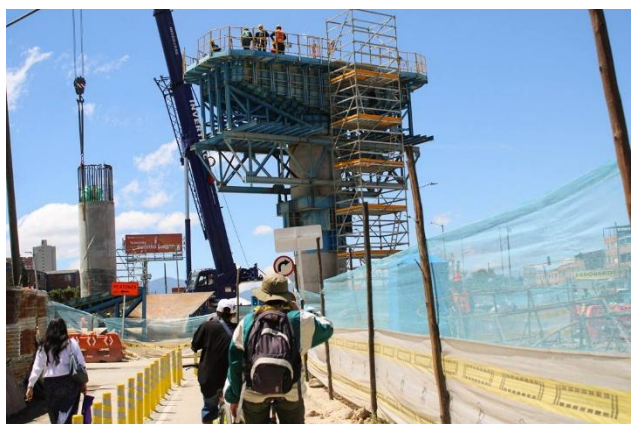


Ilustración 8. Construcción del Metro de Bogotá sobre la avenida Villavicencio. Tomado de Facebook

La educación ambiental aparece entonces asociada a los usos principales y compatibles de la estructura ecológica principal en: 1) zonas de conservación como paisajes sostenibles, en parques distritales ecológicos de montaña, en la reserva distrital de humedales y el régimen de uso de las reservas distritales de humedales como medida de compensación al generar y mejorar espacios de educación ambiental, 2) áreas de especial importancia ecosistémica como el complejo de paramos Cruz Verde-

Sumapaz o cuerpos hídricos naturales, 3) áreas complementarias para la conservación como parques de borde, 4) disposición general de la estructura como la agricultura urbana y periurbana, y 5) el sistema distrital de cuidado en los servicios ambientales.

Según Gobernación de Cundinamarca (2023) en el sector suroccidente urbano de Bogotá se agrupa ahora en el tercer sector de las unidades de planeamiento local alrededor de los cuerpos de agua que desembocan en el río Bogotá, entre ellas, la unidad 14 Patio bonito¹² abarca la unidad de planeamiento zonal 80 Corabastos, donde se ejecuta la acción estratégica Chucua La Vaca¹³ según Secretaría distrital de Planeación (2023).

Esta intervención urbana desde la perspectiva de investigador considera los suelos poco más que una oportunidad para el desarrollo ajeno a las comunidades, resultando en acciones para continuar con el desplazamiento urbano al retirar viviendas, donde las construcciones cierran el comercio local para posteriormente ser dueños del suelo y reactivar el comercio, todo, dentro del mercado bajo la idea de productividad y el uso de lo público.

Abrir la Reserva Distrital de Humedal de La Vaca para crear a su alrededor un borde de humedal para una ciudadela productiva, llega a ser perjudicial sino logra garantizar la existencia

¹² Caracterizada para la productividad espera la intervención de zonas de reactivación económica y fortalecer la red de plazas de mercado, así como intervenir el espacio con parques, calles y bosque, y conectar los dos sectores del Humedal La Vaca (Gobernación de Cundinamarca, 2023).

¹³ La Actuación Estratégica Chucua la Vaca comprende un territorio estratégico para el Distrito y para la región central del país. Esto debido a la localización de la Central Mayorista Corabastos, la más grande del país con aproximadamente 420.000 m² de extensión que genera grandes impactos Urbanísticos de tipo económico, ambiental, social y en la movilidad no solo en el ámbito de la Actuación estratégica sino en toda la zona suroccidente del Distrito. (Secretaría Distrital de Planeación, 2023, p. 43)

del humedal ante las dinámicas presentes en la unidad de planeación, en este sentido, es posible cuestionar si de hacerse va de acuerdo con la justicia de su existencia, así como evitar densificar aún más la población de la localidad y en la unidad.

Resulta necesario por ello, estar atentos a los cambios dados al territorio y colocar en discusión qué si bien los puntos del plan buscan solventar algunas necesidades prioritarias, estas pueden ser atendidas o no de manera eficaz. Requiere entonces en el proceso comprender que la complejidad del trabajo institucional debe ir más allá del asistencialismo técnico, y dignificar el trabajo popular y comunitario al promover la producción digna de los saberes que por años han sido usados para construir el conocimiento y las políticas sin el respectivo reconocimiento.

La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá

La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá es una organización popular que trabaja en la ciudad de Bogotá D.C. (Bacatá) en la localidad 8 Kennedy, en los diferentes barrios de la unidad de planeamiento local 80 Corabastos¹⁴, como plataforma articula distintas colectividades quienes piensan el territorio desde la educación popular, la investigación acción participativa y la educación propia, y ha tenido como ejes la memoria, la identidad y el territorio:

La Escuela de EducAcción Popular Ambiental Guaches y Guarichas por Bacatá busca el reconocimiento y la apropiación territorial para la defensa del Humedal La Vaca, es una plataforma que recoge colectividades como el colectivo Para Que Nunca más, Gaia Saluky, en articulación con la mesa territorial del Humedal La Vaca, el Colegio Unidad Educativa el



Imagen 9. Isologo de La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá año 2022. Tomado de Facebook

¹⁴ Esta se delimita con grandes avenidas como la Av Américas al norte, la Av Ciudad de Cali al occidente, Av. Villavicencio al sur y la Av. Agoberto Mejía al Oriente; alberga 18 barrios (La Esperanza, La María, Villa Nelly, Villa Emilia, El Amparo, El Olivo, Amparo Cañizares, San Carlos, La Concordia, Pinar del Río II, El Llanito, Llano Grande, María Paz, Villa Nelly III Los Alisos, Villa de la Loma, Villa de la torre, El Saucedal y Pinar del Río). (Martínez, 2024, p.13)

Futuro del Mañana (UEFM) y sus estudiantes en el servicio social, creando procesos educativos e investigativos desde el barrio. (Con-ciencia y Tecnología, 2024)

La Escuela de EducAcción Ambiental Popular Guaches y Guarichas por Bacatá empieza su proceso el 24 de febrero del 2018¹⁵ con tres colectivos (Colectivo Gaia Saluky, Colectivo Unidos X el Cambio y Colectivo PQNM) y diferentes aliados (Fundación Banco de Semillas, UEFM¹⁶, JAC La Concordia, JAC San Carlos, JAC, Villa de la Torre, JAC El Amparo, JAC Villa de la Loma, JAC Villa Emilia, JAC Villa Nelly 3 los Alisos, JAC El Olivo entre otros). (Martínez, 2020, p.31)

Así mismo, es un proceso que busca generar espacios de encuentro con la comunidad y los actores que esta la habitan para generar un reconocimiento territorial, y a partir de ese reconocimiento partir, empezar a construir una hoja de ruta que permita desde el arte, la cultura, el deporte, desde la educación y el ambiente, tener las posibilidades de incidir e impactar de forma positiva en la transformación de la realidad que vivimos cotidianamente:

Este espacio que funciona los domingos de todo el año con la intención de que nuestros jóvenes tengan un espacio donde se pueda ver otra realidad distinta a la que nos presenta nuestros territorios, nuestros barrios. [...] Desde la experiencia los chicos y las chicas nos contaran que sentían en su territorio y ese fue el primer momento para construir nuestra hoja de ruta, al principio simplemente era una idea de trabajo de grado, pensando una escuela no solo para la comunidad, sino para nosotros que nos estábamos formando como maestros, esa era la intención de la escuela, como íbamos a aprender otro tipos de narrativas construidas desde la educación popular, a lugares de enunciación donde el profe está inmerso, como el colegio. (Con-ciencia y Tecnología, 2024)

¹⁵ En resumidas cuentas, nace la Escuela de EducAcción Ambiental Popular Guaches y Guarichas por Bacatá, un espacio donde nos autodefinimos como guardianes del territorio, donde las ideas y las acciones son nuestra presentación y el objetivo la apropiación del territorio, para lograrlo nos apoyamos en la EP (educación popular, paréntesis propio) apuntando a construir conocimiento de manera colectiva. La lectura del contexto construye nuestra hoja de ruta, entregándole al sujeto la oportunidad de hablar y de participar, sin importar su nivel de educación, resaltando el saber obtenido a partir de la experiencia, una educación para que el sujeto al construir saber construya identidad, reconociendo los pueblos originarios que habitaron este espacio y que nos dotan de saberes que se resisten a ser olvidados, la lucha de los pueblos indígenas se vuelve nuestra en la medida que reconozcamos nuestras raíces, la defensa del territorio es la herencia de nuestros mayores. (Martínez, 2020, p.106)

¹⁶ Hemos venido caminando por los diferentes barrios, colocando el tema de los humedales en discusión y por ende otras organizaciones y personas interesadas en el tema se han venido adhiriendo a nuestra propuesta, uno de cuales es el colegio UEFM. Los estudiantes, por medio del servicio social de los grados décimo y undécimo aportan al proceso en el territorio. (Martínez, 2020, p.31)



Ilustración 10. Salón comunal barrio El Olivo, unidad de planeamiento zonal 80 Corabastos. Tomado de Facebook

2.2. Marco conceptual

En los siguientes títulos se aproxima al lector a la sistematización de experiencias desde la perspectiva de Oscar Jara (2018) el cual muestra el origen de la sistematización por parte de los trabajadores sociales en Latinoamérica fortalecida con la educación popular y por ello la importancia de hablar de la experiencia más allá de sistematizar información por su producción del conocimiento situada por la vida de las personas.

Seguidamente, se muestra dentro de las representaciones mentales las concepciones como organizadores implícitos de conceptos de naturaleza cognitiva, relacionados con los que se percibe y el proceso de razonamiento personal, usadas para explicar fenómenos como marcos de referencia de la realidad. Estos marcos de organización establecen creencias y concepciones de una realidad en particular, validando el pensamiento y el actuar, que condicionan la forma de realizar tareas, derivadas de la experiencia de manera fuertemente afectiva.

Posteriormente, se toman elementos de algunos autores para abordar la educación ambiental al reconocer la pérdida en su comprensión y posicionamiento al buscar afirmarse en la política pública, así como la separación de la ciencias sociales y naturales, lo que repercute en la

forma en que son elaborados los conocimientos y la pérdida de sentido de la educación ambiental. Por esta razón, la importancia de su enseñanza para superar los reduccionismos en la formación del profesorado en la que urgen alternativas para superar la tendencia a la conservación a favor del desarrollo sostenible.

Luego, se aborda la educación popular ambiental desde su recorrido histórico la cual surge al evidenciar actuaciones de ambientalistas al margen de los problemas cotidianos de las comunidades y de grupos comunitarios que no toman el ambiente como eje de trabajo. Es así como se considera una defensa y expresión para la vida, que incluye aspectos naturales, físicos, económicos, políticos, sociales y culturales, al retomar los presupuestos metodológicos de la educación popular en busca de la transformación, contribuyendo a la formación docente en la deconstrucción y resignificación del saber ambiental, la cual presenta una digresión histórica que rezaga a la educación popular ambiental informal gestada en calles, barrios y comunidades, ante procesos de dominación y depredación por los modelos de desarrollo economicistas, extractivistas y patriarcales de la educación ambiental.

Continuamente, se presentan los principales elementos para considerar la educación ambiental en perspectiva a sus tendencias antagónicas identificadas al analizar cronológicamente en el material bibliográfico de acceso en línea distribuidos en 10 artículos de investigación indexados, 1 libro, 2 tesis de magister, y 4 tesis de pregrado, con el objetivo de reconocer las principales tendencias en la educación ambiental.

Finalmente, estas tendencias se fortalecen con la revisión de artículos de la base de datos Publindex, el Sistema de indexación y Homologación de Revistas Especializadas de Ciencia Tecnología e Innovación del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación, encontrando un total de 53 artículos distribuidos en 27 revistas diferentes, descartando 18 artículos por no encontrar hallazgos relacionados a la investigación y revisando a profundidad 35 restantes. De allí, se obtiene como resultado la **matriz 2** de tendencias teóricas de la base de datos Publindex y la **matriz 1** de las categorías construidas con bases en las tendencias teóricas sobre educación ambiental.

Todo esto soporta en el concepto de educación ambiental algunas aproximaciones desde argumentos de autores, en busca de ir más allá de sus reduccionismos y ampliar en el panorama la discusión al representar la educación ambiental.

La sistematización de experiencias

Fundamentos históricos de la sistematización de experiencias

El concepto de sistematización de experiencia según Jara (2018) surge en América Latina como producto de la construcción de marcos propios de interpretación teórica desde nuestra realidad específica, un proyecto distinto de sociedad basado en buscar la justicia social y la autodeterminación.

Señala este autor lo interesante del periodo histórico con cambios y tensiones desde 1959 porque represento un momento fértil para el pensamiento crítico y la búsqueda de un pensamiento propio, donde los primeros abordajes que surgen de la sistematización en Latinoamérica provienen del trabajo social, al identificarla como factor que sirve como base para elaborar un cuerpo técnico, conceptual y teórico propio del trabajo social.

Durante los años 70 y 80 surge la educación popular conocida como pedagogía de la liberación, marca una nueva manera de entender lo educativo, donde la sistematización acompaña este recorrido, así, se multiplican las experiencias de educación popular a lo largo y ancho de América Latina. Muchas de las técnicas y dinámicas utilizadas por las comunidades base serán compartidas por experiencias de educación popular realizada en otros ámbitos y muchas de ellas construyen herramientas afines a la sistematización de experiencias.

La sistematización de experiencias desde el enfoque popular resulta en uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y búsqueda de alternativas a las dominantes en la investigación y la evaluación educativa:

Entraba en la escena del debate educativo latinoamericano una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro entre sus protagonistas, quienes aportan una mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción en las cuales participan. (Jara, 2018, p.40)

La sistematización de experiencias busca penetrar en la trama próximo-compleja de las experiencias y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de la teorización y apropiación

de lo vivido, requiere curiosidad epistemológica y rigor metódico¹⁷ para convertir el saber de las experiencias a partir de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo.

La experiencia como proceso en la construcción de la metodología

Jara (2018) muestra la distinción entre sistematizar información y sistematizar experiencias mostrando a la experiencia en “procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes actores y que se llevan a cabo en un contexto económico, social y cultural determinado, y en situaciones organizativas o institucionales particulares” (p.52), las experiencias son relevantes al ser procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos.

Estas experiencias tienen dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social, entre ellas está presente las percepciones, sensaciones e interpretaciones de las personas que viven las experiencias:

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características de sus protagonistas: los hombres o las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos, y esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas a la vez, las vivimos y nos hacen vivir; somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias de las que somos sujetos y objetos al mismo tiempo. Así, toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata. (Jara, 2018, p.54)

Estas experiencias, señala Jara (2018) son vivenciales, lo cual implica vincularse física, emocional e intelectualmente con el entramado inmediato en el que me relaciono, por lo cual las experiencias se vuelven lugares vivos de creación y producción de saberes:

¹⁷ **Con la curiosidad epistemológica, el rigor metódico**, partiendo de saberes de la experiencia, y problematizándolos, podemos pasar a producir una mirada crítica y creadora que nos convierte en sujetos de transformación. Reconstruimos nuestra experiencia como objeto y nos reconstruimos a lo largo del proceso, de modo que no volvemos a ser las mismas personas, en un proceso que no es mecánico ni lineal, sino siempre un desafío creador. (Jara, 2018, p.56)

En síntesis, hablamos de sistematizar experiencias que son siempre vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar. Cada una constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad, por eso necesitamos comprender esas experiencias, por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicar y compartir sus aprendizajes. Sistematizar experiencias, en definitiva, es un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo ello, como un desafío para la creación de nuevos acontecimientos inéditos, pero cargados de sentido. (Jara, 2018, pp.56-57)

La sistematización de experiencias se trata de la producción de un conocimiento situado, lleno de contradicciones en el que esta la experiencia y para quien la realiza, por lo tanto, se vincula a las relaciones de poder en donde se debate la experiencia y en la medida que es un esfuerzo de apropiación crítica y transformadora, aportando a construir nuevas relaciones de poder.

En definitiva, pues, la sistematización, al permitirnos penetrar en el entramado de relaciones de poder que atraviesan todo tipo de experiencias, tanto con una lectura crítica de las mismas, como con una actitud transformadora, es un factor de empoderamiento. Por ello, también, la sistematización de experiencias puede dar una contribución importante a la reconceptualización de las teorías políticas existentes, aportando elementos que provengan de la interpretación crítica de las relaciones de poder que se generan en la vida cotidiana y no están restringidos al campo de las relaciones políticas formales. (Jara, 2018, p.66)

El concepto de concepción

Flores y Velásquez (2020) señala en la didáctica de la educación ambiental a las representaciones como tema de mayor desarrollo y como punto de partida en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando las personas generan representaciones del mundo en que viven, de sus realidades, de la vida, el ambiente, los territorios, de la problemática y los conflictos

ambientales¹⁸. Las concepciones, junto a las ideas previas, percepciones y modelos mentales se encuentran dentro de las representaciones mentales.

Las concepciones, entonces, son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza cognitiva, incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, entre otros, relacionados con lo que se percibe y el proceso de razonamiento de las personas. También son construcciones personales, que realizan las personas para explicar los fenómenos que conocen, estos funcionan como marcos de referencia para las personas en relación con su realidad.

Hablar de concepciones entonces alude a una o varias ideas que se forman en la mente de los individuos señalan Simarra y Cuartas (2017), lo que permite identificar como una persona concibe algo y la forma en llevar la práctica diaria. Como conjunto de ideas y formas de actuar de los profesores guardan mayor o menor relación con su conocimiento escolar interconectado con referentes epistemológicos, metodológicos o didácticos, convirtiéndose en herramienta para conocer la forma de pensar del docente, donde sus esquemas y paradigmas hacen que actúe en sus actividades pedagógicas de determinada manera, es desde la experiencias del que hacer¹⁹.

Igualmente, las concepciones son interpretadas como creencias o formas de pensamiento, condicionando la forma de las personas de realizar tareas (Flores y Velásquez, 2020), son verdades asumidas por las personas, aceptadas como indiscutibles, derivadas de la experiencia o la fantasía, de manera fuertemente afectiva. Las concepciones son marcos organizadores implícitos de conceptos, principalmente cognitivos, estableciendo que creencias y concepciones hacen parte del conocimiento.

Por otro lado, pueden ser juicios o ideas implicando una convicción individual sobre una realidad en particular, validando el pensamiento y el actuar, se forma temprano de manera arraigada, lo que tiende a permanecer, aunque enfrente contradicciones lógicas señalan Flores y Velásquez (2020). Del mismo modo, señalan Simarra y Cuartas (2017) las concepciones de los docentes en ocasiones no coinciden entre sus discursos con sus acciones, lo que hace necesario tener presente las concepciones de los educandos.

¹⁸ Las representaciones sociales son consideradas como una forma de conocimiento cotidiano y práctico, que permiten obtener una visión funcional del mundo; se recrean en las interacciones cotidianas, se comunican a través de distintos medios, entre los que se encuentran las instituciones educativas, por ello, son consideradas como un conocimiento popular, de sentido común por el cual se incorporan al lenguaje cotidiano los conocimientos científicos. (Calixto y Ramírez, 2022, p.128)

¹⁹ Las concepciones dan significado a las experiencias de los maestros, produciendo distintos tipos de enseñanza, esta a su vez, puede resolver los inconvenientes que se les presenten en el aula, o modificar sus concepciones por la práctica misma (Simarra y Cuartas, 2017).

Finalmente señalan las autoras:

“Para entender el concepto de concepción, hay que analizarlo de manera interdisciplinaria, ya que no está ligada a un concepto literal de diccionario o adscrita a un determinado campo del saber, sino más bien enmarcado en un término constructivista que emerge dentro de la didáctica de cada docente, y sólo es ahí, donde podemos resignificar el concepto para dar explicación al mismo. Las concepciones están ligadas a procesos cognitivos. En la que el Maestro tiene claridad conceptual del proceso de la didáctica que lleva dentro del aula a través de un proceso sistemático. En la que se desarrolla un aprendizaje significativo. Debe haber correspondencia entre la concepción y el actuar docente.” (Simarra y Cuartas, 2017, pp. 212-213)

El concepto de educación ambiental

Educación ambiental

La revisión de las tendencias en educación ambiental permite ver desde una perspectiva amplia diferentes formas de ser representada, por ello, la necesidad de reconocer los aportes que ofrece esta experiencia de educación popular a las concepciones en educación ambiental. Para ello, son considerados los aportes de Almeida (2012), Gálvez (2017) y Ramírez (2017), para aproximar a la discusión conceptual de educación ambiental considerando algunos de sus elementos en sus concepciones.

En primer lugar, Almeida (2012) presenta una educación ambiental la cual perdió la densidad de comprensión que le caracteriza y su capacidad de reflejar y posicionarse frente a inclinaciones existentes y que buscan afirmarse en el proceso de consolidación junto a la política pública en el país, principalmente luego de aprobar la política de educación ambiental en 1999.

La autora señala que es preciso recordar que históricamente hubo una escisión entre las ciencias sociales y las naturales, en lo que se refiere a la relación sujeto – objeto y la realidad, con implicaciones profundas en el modo y finalidad con que los conocimientos fueron elaborados. El cuerpo teórico se encuentra en las categorías conceptuales señalizadas para su comprensión

crítica y define su identidad, lo que posibilita comprender su sentido educativo y transformador, en contraposición al bloque hegemónico definido como orientación principal.

De este modo, el problema de la educación ambiental se debe a la pérdida de su sentido al vaciar el contenido propio y orientarse a otras finalidades. Por ello la importancia de posicionar otras concepciones populares cuyo sentido lo defina la experiencia de las personas que viven inmersos en sus realidades, y se relacionan y orientan con lo ambiental al vivir las situaciones derivadas de las problemáticas sociales y su influencia cultural, económica, educativa, política, productiva-reproductiva, entre otras, de la vida. Al respecto la autora menciona:

La ausencia de ponderación histórica configura un empobrecimiento teórico de la Educación Ambiental, comenzando por el propio entendimiento del sentido de la educación en relación sociedad-naturaleza y su actuación en el escenario de reversión de la degradación ambiental y de la crisis de la civilización instalada. El modo en que nos definimos como naturaleza y desde las relaciones sociales es estrictamente histórico y cultural, así como el modo de producción y organización en un contexto dado. Obviar eso es actuar de forma inocente, sin capacidad de hacer histórica la acción educativa, y, muchas veces, es actuar en un sentido conservador antagónico con lo que es discursivamente definido como inherente la Educación Ambiental. Como consecuencia, muchas veces se dice querer salvar la vida y el planeta, pero se reproducen las relaciones sociales más perversas y desiguales que sitúan tanto el proceso de explotación de la denominada naturaleza exterior como las del ser humano (por tanto, de la naturaleza como totalidad). (p.142-143)

Gálvez (2017) en la definición de educación ambiental en su trabajo, considera primero aspectos relacionados a su enseñanza para superar el reduccionismo evidente en la formación del profesorado y sus posturas positivistas, las cuales llevan a una relación económica y tecnocrática del ambiente. Por esto, urge de alternativas en el conocimiento y participación del profesorado en la articulación con el contexto de las concepciones, y superar la tendencia a la conservación a favor del desarrollo sostenible.

Este autor coloca en discusión al profesorado al abordar las concepciones sobre la educación ambiental en un escenario formal, el cual ratifica la tendencia de la sostenibilidad ante la necesidad de alternativas para superar su perspectiva dominante, por ello, los maestros requieren de reconocer su contexto para hablar de educación ambiental y visibilizar otras prácticas en la producción del conocimiento que sido despojadas por el Estado y la acumulación

de capital, lo cual han eliminado lo común y lo popular de la discusión y sus formas de sostener la vida.

En este sentido, Ramírez (2017) muestra en la educación su inspiración para superar estas formas de dominación que han llevado al despojo de lo popular en la educación ambiental la cual acciona de forma distinta y reconoce en el dialogo otras formas de relacionarse y construir el conocimiento:

Tratamos la Educación Ambiental definida en Brasil desde una matriz que ve la educación como elemento de transformación social inspirada en el diálogo, en el ejercicio de la ciudadanía, en el fortalecimiento de los sujetos, en la superación de las formas de dominación capitalistas y en la comprensión del mundo en su complejidad y de la vida en su totalidad. Diálogo entendido en un sentido original de cambio y reciprocidad, volviéndose la base de la educación. En una perspectiva transformadora y popular de la Educación Ambiental, nos educamos dialogando con nosotros mismos, con aquél que identificamos como parte de nuestra comunidad, con la humanidad, con los otros seres vivos, con los vientos, las mareas, los ríos, en fin, el mundo, transformando el conjunto de las relaciones por las cuales nos definimos como ser social y planetario. (p.130)

Educación popular ambiental

El origen de la educación popular ambiental se rastrea a comienzos de 1960 y finalizar 1980 (González, 2021). Esta corriente educativa y política nace en el cono sur desde los pueblos indígenas de Latinoamérica, de campesinos, afros, personas sin trabajo, excluidos y excluidas, y ha sido aislado por políticas burocráticas. Desde la década de los ochenta del siglo veinte surge un proceso denominado educación popular ambiental por los cuestionamientos al comportamiento de algunos grupos de ambientalistas que actúan al margen de los problemas cotidianos de las comunidades, y grupos comunitarios que no tienen al ambiente como eje de trabajo.

A principios de los noventa algunos autores latinoamericanos sobre todo ONG, redes regionales y locales con experiencia en educación popular, desarrollo local, promoción social, entre otros, comenzaban a inventariar, escribir, divulgar, el origen y la historia de una experiencia de educación ambiental, que grupos de educadores venían desarrollando con algunos sectores pobres. Quedaba claro que se hablaba de una educación popular que

tributaba a la educación ambiental y viceversa. La mayoría de estas prácticas se centraban en la formación para el cuidado y protección de los recursos naturales (p.43)

Este proyecto político señala la autora, apunta a la liberación de los pueblos desde su territorio y sus particularidades, por ello defiende la autonomía, el territorio, la tradición ancestral, la educación propia, siendo, en fin, una defensa para la vida. Parte de una visión holística del ambiente que incluye aspectos naturales, físicos, sociales y culturales, además, de identidad con el ambiente en un proceso de transformación, siendo las personas protagonistas de su realidad y partícipes de sus propios cambios en busca de solución a los problemas en su comunidad.

Esta educación popular ambiental señala Gonzáles (2021) retoma de la educación popular los presupuestos metodológicos al abordar problemas desde y con la comunidad, tiene carácter participativo y el poder en la toma de decisiones en busca de la transformación consciente de los individuos en diversos niveles e instancias sociales. La autora en el análisis de los referentes teóricos de la educación popular ambiental constata que posibilita generar procesos y espacios comunitarios de inter-aprendizaje que promueven el empoderamiento desde una perspectiva crítica-compleja de la educación en el ámbito popular ambiental y contribuye a la preparación de las comunidades para enfrentar el cambio climático.

Para Valera (2022) el concepto de educación popular ambiental abarca otras formas de expresión y expresión de la vida, contribuyendo a la formación docente²⁰ de forma más humana y con compromiso socioambiental al construir el trabajo en trípode con la docencia, educandos y la comunidad. Esta educación va más allá de tener influencia en la vida académica al buscar la integralidad entre la vida cotidiana y los quehaceres sociales, culturales, económicos y políticos, recreando los conocimientos por medio de la interacción del entorno con el pasado.

Para este autor, en la educación popular ambiental los procesos educativos son transversales e interdisciplinarios, buscando deconstruir y resignificar el saber ambiental a partir de procesos de construcción colectiva, comprendiendo la importancia de la naturaleza y la confluencia de diferentes individuos y culturas como miembros de una misma sociedad. Esta educación popular ambiental reafirma el principio de inseparabilidad que tiene como deber de la

²⁰ Es necesario hacer una apreciación al autor sobre la formación docente, pues es necesaria que sea asumida diferente a la forma general ya que para el caso particular del escrito de esta investigación es importante reconocer y pensar la docencia diferente al tomar fuerza por el cuestionamiento del sujeto que enseña en un marco de la política que dictamina que se debe enseñar, lo que resulta en una despedagogización del maestro como productor del saber y por lo cual se diferencia al maestro como sujeto que posiciona desde el saber pedagógico, y de allí construye y orienta sus prácticas de enseñanza.

universidad pública, al redefinir el ámbito de la construcción del conocimiento en educandos y docentes, más allá del aula, como muestra de movilización social o expresión comunitaria, que reúne a los individuos en el mejoramiento de sus realidades en lo afectivo, corporal, intelectual, conductual, como seres biopsicosociales.

Las experiencias dentro y fuera de Colombia sumadas a lo largo de las décadas, conforman las políticas y acciones que exigen un cambio en el trato de la naturaleza, fomentando la creación de la educación ambiental, gestada previamente en las calles y barrios. Esta digresión en el recorrido histórico y la introducción del tema ambiental en la institucionalidad de la educación formal, como requisito para el cambio social, muestra un rápido desenvolvimiento en el modelo de desarrollo dominante, dejando de lado y rezagada a la educación popular ambiental informal, rescatada desde la educación popular, nuevamente gestada en barrios y comunidades rurales y ampliando el campo de la educación ambiental.

En este sentido, Pérez et al. (2022) muestra en el quehacer de la educación popular ambiental, incentivar el ejercicio de democracia y la justicia ambiental con el compromiso de aportar a procesos emancipatorios, contrahegemónicos a todo tipo de dominación patriarcal, para construir colectivamente un presente sin depredación, que cuestione los modelos de desarrollo de producción que ponen en juego la existencia de la biodiversidad al acelerar los impactos del cambio climático.

La educación popular ambiental como un concepto político-pedagógico señalan los autores y sus acumulado de buenas prácticas en América Latina y el Caribe, forma sujetos colectivos con capacidades y habilidades para la incidencia política y la autogestión de los bienes naturales comunes. Desde un enfoque participativo que supera la escisión característica de la modernidad, promueve estrategias colectivas y el liderazgo democrático contrahegemónico a estos modelos de desarrollo economicistas, extractivistas y patriarcales causantes del desequilibrio ambiental.

Tendencias teóricas en educación ambiental

Las presentes tendencias se identifican al analizar cronológicamente el material bibliográfico de acceso en línea para la reconstrucción de las tendencias en 10 artículos de investigación en revistas indexadas como Brazilian Journal of Animal and Environmental

Research, Educación Física y Deporte, Electrónica en Educación y Pedagogía, Hallazgos – Investigaciones Autofinanciadas, Investigación en la Escuela, Luna Azul, Luz, Nuevas tendencias en investigación en Educación Ambiental, South Florida Journal of Health y Tecné, Episteme y Didaxis: TED; 1 libro de la editorial Ariel S.A.; 2 Tesis de doctorado ambas de España de la Universidad de Alcalá y Universidad Valladolid; 1 tesis de especialización de la Universidad de Antioquia; 2 tesis de magister de la Universidad de Tolima y Universidad Pinar del Río; y 4 tesis de pregrado de la Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle, por ser fuentes de difusión en el sector académico y de mayor disponibilidad.

Posteriormente se revisan los artículos publicados por temporalidad en la base de datos Publindex, el Sistema de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de Ciencia Tecnología e Innovación (<https://scienti.minciencias.gov.co/publindex/>) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación en el lapso de tiempo 2022-2025 para evidenciar otras tendencias, esta revisión usa como campo de búsqueda la **educación ambiental** en el buscador de artículos por nombre del artículo y palabras clave, evidenciado lo siguiente:

Un total de 53 artículos en 27 revistas diferentes distribuidas de la siguiente manera: 1 artículo de la Revista Ánfora; 1 artículo de la Revista Apuntes Contables; 11 artículo de la Revista Ciencias Naturales una Mirada a Nuevos Conocimientos; 1 artículo de la Revista Científica; 2 artículos de la Revista Científica del Amazonas; 2 artículos de la Revista Criterios; 1 artículo de la Revista Dearq; 2 artículos de la Revista DIXI; 2 artículos de la Revista Electrónica en Educación y Pedagogía; 1 artículo de la Revista En-Contexto; 1 artículo de la Revista de Investigación Desarrollo e Innovación; 1 artículo de la Revista ID EST Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio y Trabajo; 4 artículo de la Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía; 1 artículo de la Revista Humanismo y Sociedad; 3 artículos de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; 1 artículo de la Revista Luna Azul; 1 artículo de la Revista Papeles; 1 artículo de la Revista Plumilla Educativa; 1 artículo de la Revista Praxis & Saber; 3 artículos de la Revista Producción + Limpia; 1 artículo de la Revista SIGNOS – Investigación en sistemas de gestión; 1 artículo de la Revistas Suma Psicología; 1 artículo de la Revista Tecnura; 2 artículos de la Revista Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad; 1 artículo de la Revista U.D.C.A ACTUALIDAD & DIVULGACIÓN CIENTÍFICA; 2 artículos de la Revista UNIMAR; y 1 artículo de la Revista Uni-pluriversidad.

De estos 53 artículos, 18 son descartados por no encontrar hallazgos sobre alguna tendencia en educación ambiental que aporte al contraste entre concepciones, dejando un total de 36 artículos disponibles que fortalecen las tendencias en educación en educación ambiental,

correspondientes a los siguientes autores: Águila (2022), Andrade et al (2022), Bustamante y López (2022), Calixto y Ramírez (2022), García, Morales y Caurín (2022), Flores y Ruiz (2022), García y Herrera (2022), Godoy y Cardozo (2022), Murillo (2022), Ocampo y Parra (2022), Ramírez y Pedraza (2022), Reyes y Velásquez (2022), Rojas, Arbeláez y Garzón (2022), Suárez y Rosero (2022), Cabrera (2022), Bueno, Velásquez y Ruiz (2023), Gustín, Chaves y Gonzáles (2023), Herrera y Daza (2023) Humanez, Valencia y Ortega (2023), Jurado y Hernández (2023), Ordoñez, Pasaje y Gonzáles (2023), Peñaloza, Knight y Attiwill (2023), Poblete, López y Torres (2023), Rodríguez y Moreno (2023), Villamil (2023), Trujillo y Cadena (2023), Velandia (2023), Aleán et al. (2024), Casillas y Adame (2024), García, Velásquez y Hernández (2024), López, Olaya y Molina (2024), Mautino et al. (2024), García, Velásquez y Hernández (2024), Marlés, Peña y Pardo, Medina y Páramo (2024), y Medina y Páramo (2024), (**Ver anexos, matriz 2**).

Se acude a la fuente primaria para caracterizar las tendencias base de esta investigación (**ver anexos, matriz 1**)

Varias tendencias teóricas y sus sentidos antagónicos

Bejarano y Roldan (2022) basan sus tendencias en Astolfi, Ballantyne y Sauvé:

1) Astolfi presentan una variedad de concepciones: 1) medio-objeto es un lugar en que se mueven y viven los humanos, el medio es un todo, no divisible en elementos distintos, 2) medio-armonía es un sistema armónico en que cada cosa ocupa un lugar, 3) medio-recursos constituye un conjunto de ofertas que los seres vivos pueden escoger, dependiendo de las preferencias de cada ser vivo como de un mínimo esfuerzo para abastecerse, 4) medio-componentes es un conjunto de componente que construyen sus partes, no implica que el medio ejerza una acción sobre los seres vivos, 5) en el medio-factores interdependientes, los factores no actúan de forma separada, la interacción puede modificar la acción de un factor en función de los demás, 6) medio biocéntrico es considerado una proyección externa de las necesidades del organismo, además, biorrelativo porque saca específicamente e incomparablemente lo que necesita.

2) Los autores mencionan a Ballantyne y tres concepciones sobre el medio ambiente implicadas en procesos educativos: “concepción ecocéntrica donde se considera que el medio ambiente es para ser usado; concepción tutelada donde el medio ambiente es un elemento que debe transformarse o aprovecharse con precaución y cuidado, y finalmente concepción

egocéntrica donde se considera que medio ambiente está en interdependencia con la sociedad y que se debe tender a un equilibrio o balance”. (p.26)

3) Sauvé y la cartografía de corriente en educación ambiental organiza sus tendencias en dos grandes grupos, de pensamiento de larga tradición y de pensamiento reciente:

Pensamiento de larga tradición: 1) la corriente naturalista esta forjada en la relación con el medio natural, reconociendo el valor intrínseco de la naturaleza, asociada al movimiento de educación natural y posiciones de la educación en el exterior 2) conservacionista/recursista señala posiciones centradas en la conservación de recursos, tanto la calidad como su cantidad, 3) resolutive se centra en el estudio de problemáticas ambientales como sus componentes sociales y biofísicos y sus controversias inherentes 4) en la sistémica permite identificar los componentes de un sistema ambiental y visibilizar relaciones entre componentes, permite una visión de conjunto correspondiente a una síntesis de la realidad aprehendida, 5) en la corriente científica se asocia al desarrollo de conocimiento y de habilidades relativas a la ciencias del medio ambiente, 6) en la humanista pone énfasis en la dimensión humana del ambiente construido en el cruce de naturaleza y cultura, corresponde a un medio de vida, con sus dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas, estéticas, etc., 7) en la moral/ético el fundamento de la relación con el medio ambiente es el orden ético, el actuar se fundamenta en un conjunto de valores, más o menos conscientes y coherentes entre ellos, también, invitan a la adopción de una moral ambiental, prescribiendo un código de comportamiento socialmente deseables.

Pensamiento reciente: 8) la corriente holística integra diferentes formas de entender el medio ambiente, algunas preocupadas por situaciones psico-pedagógico, otras ancladas a una cosmología en la que todos los seres están relacionados entre ellos, 9) en la bio-regionalista hay un lugar geográfico, la historia y la cultura humana que habita forman parte de la definición, mira el ambiente desde el ángulo de sistemas naturales y sociales, cuyas relaciones contribuyen a crear un sentimiento de lugar de vida, 10) en la práxica pone énfasis el aprendizaje en la acción, por la acción y para mejorar la acción, se trata de poner inmediatamente en situación de acción y de aprender a través de proyectos por y para ese proyecto, 11) en la crítica se analizan las dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y las problemáticas ambientales, por ejemplo, las intenciones, posiciones, de argumentos, valores, decisiones, acciones de los protagonistas de una situación, 12) la ecofeminista es un ámbito teórico precisando la compleja y sensible relación entre el medio ambiente y la naturaleza femenina y abre el horizonte para feministas y ecologistas, 13) la etnográfica pone énfasis en el carácter cultural de la relación con el medio ambiente, la cultura de referencia de las poblaciones o comunidades implicadas, 14) la

ecoeducación está dominada por la perspectiva educacional de la educación ambiental, el medio ambiente es aquí percibida como ambiente es una esfera de interacción esencial para la eco-formación o la eco-ontogénesis, 15) la ideología del desarrollo sostenible ha penetrado poco a poco el movimiento de la educación ambiental y se ha impuesto como una perspectiva dominante, se trata de aprender a utilizar racionalmente los recursos de hoy para que haya suficiente para todos y asegurar en el proceso las necesidades del mañana.

Calixto y Ramírez (2022) mencionan que la educación ambiental ha desarrollado múltiples enfoques o corrientes con diversos objetivos, entre las más aceptadas son las que propone Sauve siendo: 1) naturalista como naturaleza, 2) conservacionista/recursista como conservación de los recursos, en calidad y cantidad, 3) resolutive como un conjunto de problemas, 4) sistémica como un sistema ambiental con relación entre sus componentes (elementos físicos y sociales), 5) científica como resultado de las relaciones de causa y efecto, 6) mesológica/humanista con énfasis en la dimensión humana del medio ambiente, 7) moral/ética como relación de orden ético con el medio ambiente, 8) holística con múltiples dimensiones de relación socio-ambientales en conjunto con diversas dimensiones de la persona que entre en relación con estas realidades, 9) bio-regionalista comprende un espacio geográfico y un sentido de identidad en las comunidades humanas, 10) práxica como problemas socio-ambientales a resolver, 11) crítica cuestiona el origen de los problemas ambientales locales y desarrollo local, 12) feminista en la reconstrucción de las relaciones de género armonioso y con la naturaleza, 13) etnográfica con carácter cultural de relación con el medio ambiente, 14) eco-formación como esfera de interacción esencial para la eco-formación o la eco-ontogénesis, 15) sostenibilidad/sustentabilidad se consideran las preocupaciones sociales y económicas en el tratamiento de los problemas ambientales.

Además, señalan que en el contexto latinoamericano se mencionan otras corrientes como la educación ambiental comunitaria, la educación popular ambiental y la educación ambiental y territorio, sin una mayor descripción.

Echeverry y Jaramillo (2022) identifican las siguientes tendencias: 1) Entender el ambiente como entorno que habitamos y nos rodea, incorporando esta percepción en los entornos familiares, institucionales, academias o ecosistemas, en lo cual confluyen interacciones con la naturaleza, 2) descripciones de sistemas biológicos, interacciones ecológicas en entornos particulares mediados por ciclos biogeoquímicos y formación de comunidades bióticas y abióticas, 3) cuidado y protección de los recursos naturales, conservación de bienes y servicios naturales y ecosistémicos, ligado a que la percepción ambiental tiene como una de sus funciones

dirigir y regular actividades de la vida diaria de las personas, 4) Los conflictos ambientales o socioambientales para entender la realidad como contraposiciones de intereses en la relación humano y naturaleza, 5) en el Carmen de municipio del Carmen de Viboral, Antioquia, tendencias se enmarcan en el ámbito formal y someramente son relacionadas a la educación ambiental o la eco-pedagogía, dejando una brecha en escenarios informales y “dejando entrever una desarticulación entre la visión municipal de la EA (educación ambiental, paréntesis propio), las instituciones y entidades que buscan fomentarla y la realidad de las comunidades que confían en ésta como un motor para el cambio socioambiental”. (p.39)

Machuca y Pérez (2022) en el diagnostico de las tendencias actuales en educación ambiental en la conservación de ecosistemas y se evidencia lo siguiente:

La educación ambiental, estimada como mecanismo para disminuir la problemática ambiental en relación a conseguir resultados positivos en temas de conservación, es recomendada por profesionales en varios países del mundo, ya que se considera un pilar fundamental para lograr resultados positivos en el medio ambiente. (p.1139)

Una de las preguntas de investigación en la planificación es ¿cuál es la tendencia de los estudios de educación ambiental si se basa en un estudio unidireccional o colaborativo? A lo que las autoras responden “La educación ambiental desde el enfoque colaborativo hecho en las comunidades puede condicionar la conciencia de las personas, mejorando la comprensión de nuevos conceptos, ya que aprenden en común, en un mismo entorno.” (p.117)

Reséndiz (2022) presenta las siguientes tendencias según su cronología:

Las tendencias en Medio ambiente van desde el conservacionismo en 1950 a 1969, pasando por la Ecología de 1970 a 1987, hasta llegar a Río y la Agenda 21 en 1993 donde se adopta la sustentabilidad y al término de la década de la Educación Ambiental en el 2015 se adopta la sostenibilidad) (Zambrano y Castillo, 2010)(Desantes, 2010), con la puesta en Marcha de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (2015 a 2030) que tiene sus antecedentes en los Objetivos del milenio (2000 a 2015) y que a su vez tiene su origen en Educación para Todos (1985 a 2000) (Comisión para América Latina, 2018). (P.4130-4131)

Las tendencias ambientales marcan hoy el tránsito de la Educación Ambiental a la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible, el regresar al conservacionismo por decir lo menos es un anacronismo, aunque hoy todos los recursos, todas las iniciativas,

todos los actores y es necesario utilizarlas para concientizar a la población e impactar en el medio ambiente. (p.4138)

Entonces, las tendencias internacionales, nacionales de educación y en medio ambiente no deberían definir las políticas públicas en torno a la EA (Educación Ambiental, paréntesis propio). Todo ello en el marco de la crisis civilizatoria hoy pasa por el aspecto de la EA y de la cultura en general. No existe ningún programa de remediación, mitigación, contención, conservación o desarrollo de recursos naturales que no pase por un cambio cultural y en la EA. Por todo lo anterior se tiene que los retos y desafíos de la EA se multiplican ante la crisis civilizatoria y el dialogo de saberes y conocimientos se hace más acuciante frente a las tendencias internacionales. (p.4141).

Valera (2022) frente a la educación popular ambiental menciona lo siguiente:

Mostar como la educación popular ambiental o la ecopedagogía supone tomar principios y valores ambientales como principios educativos en un proceso continuo de producción cultural tendiente a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y la naturaleza. Como educadores y educadoras populares incrementar los procesos de socialización de este tipo de experiencias, deben ir en acuerdo al contexto o comunidades específicas, teniendo en cuenta las características físicas y socioculturales de cada territorio y atendiendo a los valores de la justicia, la solidaridad, y la equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades característico de la educación popular. (p.131)

Gonzáles (2021) reconoce algunas de las tendencias mencionadas en este documento antes por otros autores, entre ellas la perspectiva de la educación ambiental en la conservación, sin embargo, el autor reconoce una tendencia adicional sobre la educación popular ambiental:

La Educación Ambiental y la Educación Popular están estrechamente vinculadas. Ambas se complementan e identifican en el enfoque de la participación local, en el rescate de saberes, en el proceso de reflexión colectiva y la propuesta de alternativas de solución. Desde la década del 80 del siglo XX surge un nuevo proceso denominado Educación Popular Ambiental (EPA), a partir de la aparición de cuestionamientos al comportamiento de algunos grupos ambientalistas que insistían en actuar al margen de los problemas cotidianos de las comunidades, y grupos comunitarios que no tenían la cuestión ambiental como eje de su trabajo. (p.24)

Así mismo, el autor señala que la educación popular ambiental es un proceso permanente que desde su perspectiva política proporciona elementos teóricos y prácticos con el fin de modificar actitudes, elevar la comprensión y enriquecer el comportamiento de los sectores populares en las relaciones socioculturales con el medio biofísico, en busca de sociedades sustentables, la cual desde la equidad social responda a las particularidades culturales y ecológicas. Además de ser un proceso permanente, tributa al desarrollo social al propiciar que los sujetos realicen una lectura crítica de la realidad, lo que posibilita identificar problemas, seleccionar alternativas de acción y construir o reconstruir propuestas factibles de solución, transformar el entorno a partir de cambios de actitudes respecto a su realidad, teniendo en cuenta las características socioculturales para satisfacer las necesidades básicas y con ello elevar la calidad de vida, lo que contribuye al desarrollo social.

La incidencia recíproca de la educación popular y el ambientalismo político en el contexto Latinoamericano para la transformación de saberes y paradigmas de conocimiento en la comprensión de relaciones sociedad-naturaleza, son elementos de base para el resquebrajamiento de las corrientes de pensamiento hegemónico que existen en estos contextos, lo que atribuye el auge de nuevas tendencias que trajeron cambios en los paradigmas educativos, lo que propició la adquisición de nuevos saberes populares como sustento de la educación popular ambiental.

Pino y Gálvez (2021) basan sus tendencias en la cartografía de corrientes en educación ambiental planteadas por Sauvé, caracterizado desde las categorías de visión de relación humana con el mundo de Foladori, como lo son la visión antropocéntrica, biocéntrica y ecocéntrica de la siguiente manera:

1) Corriente naturalista: presenta una visión ecocéntrica antropocéntrica débil, concibe el ambiente en la relación sociedad naturaleza y como un sistema, el propósito de formación se basa en el conocimiento experiencial de intercambio con el medio. 2) Corriente conservacionista/recursista: presenta una visión ecocéntrica basada en la preservación y evangelización de la ecoeficiencia, la concepción de ambiente se asume como un objeto, su formación consiste en el uso adecuado de los recursos y el desarrollo de conciencia ambiental en el ámbito del consumo. 3) Corriente resolutive: muestra una visión antropocéntrica de ambientalismo moderado, el ambiente se concibe como un sistema, su formación consiste en propuestas de innovación y modificación de conductas y comportamientos.

4) Corriente sistémica: su visión es antropocéntrica con ambientalismo moderado, desarrollo sostenible débil y econocéntrica en la evangelización de la ecoeficiencia y desarrollo sostenible, su concepción es como sistema, su formación consiste en la racionalidad ambiental y

toma de decisiones y resolutive. 5) Corriente científica: su visión es antropocéntrica con ambientalismo moderado, y su concepción es como objeto, su formación consiste en el desarrollo de competencias científicas. 6) Corriente humanista: su visión es ecocéntrica y antropocéntrica débil, su concepción de ambiente se basa en la relación sociedad naturaleza y como sistema, su formación es comprensiva reflexiva.

7) Corriente moral/ética: su visión es antropocéntrica por el ambientalismo moderado, su concepción de ambiente es como sistema, su formación consiste en el desarrollo de valores ambientales, modificación de la conducta y la racionalización de las situaciones ambientales. 8) Corriente holística: su visión es ecocéntrica, la concepción de ambiente es como sistema, su formación consiste en la diversidad desde el ser y su entorno. 9) Corriente Bio regionalista: su visión es ecocéntrica por la evangelización de la ecoeficiencia, su concepción de ambiente es como sistema, su formación se basa en la apropiación del territorio. 10) Corriente praxeológica: su visión es ecocéntrica por el ambientalismo moderado, su concepción de ambiente se basa en la relación sociedad naturaleza, su formación consiste en la transformación de la visión clásica del ambiente.

11) Corriente crítico social: su visión es antropocéntrica por el marxismo, ecocéntrica por la ecología profunda y la justicia ambiental, su concepción de ambiente consiste en la relación sociedad naturaleza, su formación se basa en la transformación social dilucidando las relaciones de poder. 12) Corriente feminista: su visión es antropocéntrica por el marxismo, su concepción se basa en la relación sociedad naturaleza, su formación consiste en la transformación de las relaciones de poder entre géneros. 13) Corriente etnográfica: su visión es biocéntrica, su concepción de ambiente es como sistema, su formación consiste en la comprensión del medio desde la cultura. 14) Corriente de Eco-educación: su visión es ecocéntrica por el ambientalismo moderado, su concepción de ambiente es como sistema, su formación y desarrollo personal sucede a través de la relación con el medio. 15) Corriente sostenibilidad/sustentabilidad: su visión es antropocéntrica por el ambientalismo moderado y ecocéntrica por la evangelización de la ecoeficiencia, su concepción de ambiente es como objeto y como sistema, su formación se basa en el consumo responsable, manejo de residuos y producción de energías limpias.

Gálvez (2017) respecto a las tendencias sobre la conservación, desarrollo sostenible y política en educación ambiental al asumirse en la misma y en la vida considera:

Finalmente la EA (educación ambiental, paréntesis propio) que se propone en este trabajo, busca considerar primero aspectos relacionados con su enseñanza, para luego superar el reduccionismo evidente en la formación del profesorado el cual presentan postura positivista, que conlleva a una relación economicista y tecnocrática del ambiente, por lo

tanto urge generar alternativas desde el conocimiento y la participación propia del profesorado que permitan la articulación con el contexto de dichas concepciones, además de superar las tendencias que asumen la EA como mera conservación del ambiente y a favor del desarrollo sostenible, cumpliendo con exigencias normativas; institucionales o de Estado, sin dejar de lado la relevancia de la EA en la vida en general, para lo cual resulta útil una perspectiva de la EA desde la transversalidad superando la fragmentación del conocimiento y abarcándola desde la complejidad, lo holístico, integrador, con visión crítica-reflexiva desde el buen vivir y con carácter decisorio. (pp.57-58)

Además, encuentra 3 periodos de tendencia conceptual:

Ahora con el fin de abordar lo concerniente a la EA, Eschenhagen, M. (2003) establece 3 periodos de especial tendencia conceptual de la EA, lo que ha permitido su trasegar y progreso teórico, iniciando con el periodo comprendido entre los años 60s y 70s, donde la EA se orienta de acuerdo a acciones de conservación del medio ambiente y sus recursos, posteriormente llega un segundo periodo el cual reconoce la problemática ambiental, e intenta establecer la necesidad de concienciar, pues dicha problemática ambiental se debe abordar más allá de la conservación, vinculando los aspectos sociales, económicos y políticos, estos ultimo directos influenciadores y generadores de la misma. Finalmente, el tercer periodo hace referencia a una EA como instrumento del desarrollo sostenible, esta última en tensión, y aunque no se aborda en este trabajo, permanece abierta para futuras discusiones. (p.60)

E incluso presenta 3 modelos relacionales sobre el concepto de ambiente asociados a la enseñanza de la educación ambiental:

La RS 3 (red semántica 3, paréntesis propio) muestra los vínculos que los profesores hacen entre su concepto de ambiente y el tipo de enseñanza de EA en la escuela, refiriéndose a estos como: Modelo Inicial: Naturalista: “necesidad de educarnos en la parte ambiental, desde la escuela el respeto por el ambiente. Modelo Emergente: Desarrollo Sostenible: “necesidad de hacer del ambiente un espacio sostenible y armónicos. Modelo Predominante: Ambientalista: “de la experiencia de la situación del planeta se evidencia en la alteración, vínculos de conocimientos y de acciones hacia la conservación, vínculo de pertenencia entre la enseñanza aprendizaje, partir de los preconceptos”. (p.91)

Ramírez (2017) presenta las tendencias de ambiente a partir de Sauve quien propone el ambiente como problema, como recurso, como naturaleza, como biosfera y como comunidad:

1) El ambiente como problema para solucionar aparece como aquello amenazado por el deterioro o como una solución, por ello es asociado a elementos biofísicos que debe preservarse. Así, se ve como un problema que a través de estrategias educativas y gestión requieren una solución. 2) El ambiente como recursos para administrar es el patrimonio biológico asociado a la calidad de vida, dichos elementos biológicos se agotan o se degradan, se contempla como una perspectiva sostenible llevada a cabo a partir de propuestas sustentadas desde la política ambiental. 3) El ambiente como naturaleza para apreciar, respetar o preservar, del cual la humanidad se ha disociado y es necesario renovar los vínculos que contribuyen a la calidad del ser, se asocia a las percepciones naturaleza-útero, es decir, el respeto por un mismo origen. 4) Ambiente como biosfera para vivir juntos, deriva de la noción de ambiente como organismo autorregulador, en donde confluyen seres y cosas adoptando una visión sistémica de la realidad compleja. 5) Ambiente como medio de vida para reconocer, para administrar, se refiere al ambiente de la escuela, de la casa, el trabajo, el ambiente es propio ante el cual cada uno desarrolla sentido de pertenencia, de allí se aprende a conocer y administrar. 6) El ambiente comunitario para participar acoge el ambiente de una colectiva humana, un medio de vida compartido y construido por elementos antropológicos y naturales invita a desarrollar competencias asociadas al trabajo del sociólogo, del político como trabajador social y comunitario, busca apropiarse la rapidez y multiplicidad del mundo actual y futuro, involucrando a la comunidad.

Por otro lado, la autora se basa en María Luisa Eschenhagen quien desarrolla tres vertientes identificadas como el ambiente como objeto, el ambiente como sistema y el ambiente como crítica a la visión del mundo moderno:

- 1) El ambiente como objeto toma las bases epistémicas positivistas, en la cual cosifica, fragmenta y se objetiva al hombre como a la naturaleza, los seres vivos e inertes son objetos que se pueden medir o cuantificar, adquiriendo valor monetario desde la economía, en cuanto a la educación puede desarrollarse a partir de la educación ecológica. Esta subcategoría se relaciona con el ambiente como recurso para administrar.
- 2) El ambiente como sistema encuentra sus bases epistémicas en la teoría de los sistemas, en donde los objetos no pueden ser analizados de forma aislada ya que forman parte de diversos sistemas, bajo el devenir histórico de la educación ambiental es posible evidenciar la necesidad de interdisciplinariedad sustentada en argumentos de la teoría de sistemas, volviendo a los estamentos, en particular la educación, realizando un llamado a las disciplinas en torno a los problemas ambientales. Esta subcategoría se

relaciona al ambiente como problema para solucionar y el ambiente comunitario para participar.

- 3) El ambiente como crítica a la visión de mundo actual se caracteriza por reconocer la relación entre la problemática ambiental y el conocimiento, porque este legitima y justifica una apropiación específica de la sociedad sobre el entorno, se considera el problema ambiental como expresión de una crisis civilizatoria, por lo tanto, la discusión se da en las bases epistemológicas de las realidades construidas por la humanidad. Se asocia a la visión de ambiente como naturaleza para apreciar, respetar y preservar, el ambiente como biosfera para vivir juntos por mucho tiempo y el ambiente como medio de vida para conocer y administrar.

Sumado a esto, Ramírez (2017) habla de la educación ambiental o la educación para el desarrollo sostenible, conocida así en la actualidad, teniendo cambios normativos, conceptuales e históricos. El agravante del crecimiento poblacional y los recursos naturales y la capacidad de carga hacen insostenible a la naturaleza, de allí aparece la pertinencia de una educación para fomentar hábitos que garanticen satisfacer las necesidades futuras, acudiendo a la sustentabilidad o sostenibilidad.

Bajo esta apreciación, la autora propone los postulados de Caride y Meira (2001) quienes acogen y señalan la construcción de cada tendencia y un enfoque epistémico:

- 1) La educación ambiental como acción tecnológica y ciencia aplicada: su objetivo es fomentar e instruir a individuos y comunidades para racionalizar sus acciones ambientales, en esta educación se preguntan por el cómo inmediato y práctico de los fenómenos ambientales, la acción humana sobre el ambiente y sus consecuencias.

Al integrarse esta educación ambiental a políticas educativas aparecen tres categorías producto de la incidencia del devenir histórico y epistemológico en las que se encuentra la educación sobre el ambiente: a) en la educación como formación ambiental, la principal contribución a los problemas ambientales reside en la alfabetización que propende por adquirir conocimiento científicos y tecnológicos que contribuyan a solucionar el deterioro ambiental, b) educación como técnica aplicada a la solución de problemas, donde cada problema tiene una solución funcional y adecuada por conocimientos científicos y tecnológicos, la educación ambiental es una tecnología aplicada, c) la educación ambiental como técnica conductual aplicada al fomento de actitudes y hábitos proambientales, se orienta a la formación de conductas y comportamientos a favor del ambiente, por lo tanto los individuos son iguales al momento de asumir las responsabilidades y obligaciones ante la crisis ambiental.

2) La educación ambiental como practica social crítica: es un proceso de análisis crítico en torno a realidades educativas interrelacionadas para reconocer aquellas poco visibilizadas desde la sociedad moderna, y así mismo, configurar aquellas que se orientan hacia una racionalidad económica e instrumental. En esta educación las preguntas conllevan al por qué o para qué son abordadas, así como su origen epistémico, político, humanístico, pedagógico y económico, pero poco se cuestiona su orientación hacia la ciencia y la tecnología.

Angrino y Bastidas (2014) muestran como las primeras tendencias defensoras del ambiente son de carácter ecologista, donde su objetivo es proteger a la naturaleza de la mano del hombre, dejando de lado las relaciones que entre estos existen²¹. Sin embargo, existen nuevas formas de pensamiento como punto de partida de la manera en que hoy se concibe el ambiente:

- 1) Visión antropocéntrica: surge a final de 1980 donde la importancia de conservar al medio ambiente consiste en que a partir de la preservación se proteja la vida del hombre. Esta visión esta precedida por pensamientos que plantean la relación del hombre con la naturaleza, todo gira alrededor del humano y la naturaleza está a su servicio.
- 2) Visión geocéntrica: presta atención al planeta como entorno de los humanos, permite analizar los sistemas de un sistema en donde se incorpora la diferenciación, las interrelaciones espaciales y su integración en la superficie del planeta.
- 3) Visión biocéntrica: integra al humano como parte del ecosistema sin ser lo más importante, para convertirse en un elemento más que compone un sistema vivo, es el resultado de las ciencias biológicas donde la percepción de individuo ha sido transformada por las teorías evolucionistas, por la ecología y el medio.
- 4) Visión sistémica: presta atención a los cambios de flujo de energía, analiza el ecosistema, el hombre, y los grupos humanos que constituyen un elemento en las relaciones sistémicas con el medio externo para comprender el metabolismo.
- 5) Visión dialéctica: su fundamento son las relaciones hombre naturaleza situada en un contexto histórico que cuenta como son los procesos y sus interacciones, permite comprender cualquier objeto como totalidad dialéctica desde una posición integradora y sistémica, existiendo sistemas complejos y los super complejos.
- 6) Visión paternalista: de carácter ambientalista, tiende a plantear la necesidad de conocer las causas y consecuencias de las problemáticas ambientales, promoviendo

²¹ Lo anterior explica un poco por qué la Educación ambiental surge en la década de los sesenta como un movimiento social de carácter internacional; primero con un pensamiento ecologista, ante la necesidad de darle soluciones al impacto negativo provocado al medio. (Angrino y Bastidas, 2014, p.37)

una formación de conciencia para mejorar las acciones humanas dirigidas a la conservación y la protección del medio. Se asume como el hombre como el único de asumir sus responsabilidades respecto al ambiente, obedeciendo al desarrollo sostenible para mejorar la calidad de vida humana.

- 7) Visión ecológica: existe un ecosistema mental y emocional de la humanidad donde las relaciones son aún más directas e inmediatas en el plano físico, defiende aumentar el contacto con la naturaleza, las personas interrumpen la preocupación acerca de sí mismo producto del ritmo acelerado de las grandes ciudades y comienzan a vivir el mundo diferente.

Así mismo, los autores presentan las corrientes en educación ambiental según Sauvé, de la siguiente manera:

- 1) Corriente naturalista: realiza actividades y su estimulación el aprendizaje en relación con la naturaleza desde un enfoque experimental usando la pedagogía del juego.
- 2) Corriente conservacionista/recursista: gira en torno a la gestión ambiental y la conservación de los recursos.
- 3) Corriente resolutive: ayuda a desarrollar habilidades para resolver problemas ambientales o plantear sus posibles soluciones.
- 4) Corriente sistémica: identifica diferentes componentes de un sistema ambiental y resalta las diversas interacciones entre los elementos biofísicos y los sociales de una situación ambiental.
- 5) Corriente científica: pone énfasis en el proceso científico e integra una exploración del medio, observar los fenómenos, emerger hipótesis, la concepción de un proyecto para resolver un problema y mejorar una situación, dentro de la influencia de las ciencias.
- 6) Corriente sostenibilidad/sustentabilidad: realiza prácticas al servicio del desarrollo sostenible apoyando los cambios sociales y económicos reduciendo la incidencia en el ambiente.
- 7) Eco-educación: es dominada por la perspectiva de educación ambiental como medio para la formación.

Molano (2013) señala las tendencias teóricas en educación ambiental desde Lucie Sauvé, Eduardo García y María Novo:

Las corrientes de Sauvé se caracterizan en función de la concepción dominante de medio ambiente, los objetivos de la educación ambiental, y los enfoques que se privilegian y las estrategias o modelos pedagógicos usados. Los más recientes se encuentra:

1. Holística: analizada desde lo holístico de cada ser y cada fenómeno, comprendiendo las relaciones en su totalidad. Favorece estrategias para la apropiación del entorno por exploración libre y autónoma usando todos los elementos para el aprendizaje
2. Práctica: adelanta iniciativas para el aprendizaje por acción desde la participación, que brinde conocimientos y habilidades para los contextos particulares integrando la reflexión y la acción en la práctica, en su premisa la participación y la investigación-acción pretenden transformar. Se establecen pautas de cambio de las formas tradicionales de enseñar y aprender por cuanto va cambiando las formas y las relaciones de poder.
3. Crítica social: inspirada en las ciencias sociales e incluida en la educación intenta establecer en la educación ambiental la posición, argumentos, valores e ideas de ver, pensar y actuar en lo ambiental. Se analiza la coherencia, el discurso, la práctica, muestran las relaciones de poder, se explicita la relación de las problemáticas ambientales y la educación y se analiza el componente político e ideológico ligado a las posturas y transformaciones ambientales
4. Etnográfica: pone en acento analizar lo ambiental desde la concepción de cultura, estableciendo relaciones entre la naturaleza, la tierra, los seres vivos, según la cultura y sus particularidades adquiriendo connotación de etnoeducación o etnopedagogía.
5. Eco educación: se distinguen dos alternativas la primera, eco-formación como socio-formación y eco-formación referida a lo que proporciona el ambiente para el desarrollo de las personas y la segunda, eco-ontogénesis establece la relación con el medio ambiente fundamental para el desarrollo cognitivo de las personas
6. Para el desarrollo sostenible/sustentable: a beneficio del desarrollo sostenible como objetivo perseguido desde 1980 por la cumbre de la tierra dando importancia a usar los recursos naturales sin desconocer las necesidades de las generaciones que vienen.

Del profesor de Sevilla Eduardo García se identifican por lo menos tres tendencias que son la educación sobre el medio, la educación en el medio y la educación para el medio, donde cada una lleva una forma de pensar el ambiente y realizar prácticas, dando un carácter pluripragmático, sin embargo, todas son de carácter antropocéntrico, lo que supone una visión de ambiente como recurso, o la naturaleza como algo que cuidar y preservar, desde una visión paternalista. García realiza una caracterización de corrientes pasando por las de corte naturalista donde se privilegia la comprensión del medio natural y se inscriben las tendencias ecológicas, y otras ambientalistas donde es fundamental identificar y analizar las causas y consecuencia de los problemas ambientales, y la última de carácter contemporáneo donde se trabaja el desarrollo sostenible,

donde se plantean posturas éticas y se proponen cambios profundos en las estructuras económicas y sociales.

Por último, la tendencia integradora de María Novo donde el paradigma de la complejidad exige a los docentes modificar sus posturas epistemológicas, modificando su forma de ver y percibir el mundo y concebir la educación ambiental. La enseñanza ambiental desde el punto de vista sistémico plantea bases para dejar de ver el mundo de manera fragmentada y comprender nuestras acciones como causas y consecuencias del deterioro ambiental. Se trata así de unir las piezas fragmentadas consecuencia de la escuela tradicional y ver el mundo de manera compleja, integrada y llena de interacciones, y la tarea de los educadores debe involucrar al alumnado en la realidad para que comprendan lo que sucede, analicen, sintetices y reestructuren sus posturas epistemológicas e ideológicas.

Almeida (2012) muestra las tendencias en educación ambiental basada en Sauve, Guimarães y Sorretino, de la siguiente manera:

Recoge 5 de las 15 corrientes de educación ambiental propuestas por Sauve (2005) al describir la naturalista, conservacionista/recursista, práctica, ecoeducación y sostenibilidad, de la siguiente manera:

- 1) Naturalista: conocer y aprender sobre la naturaleza.
- 2) Conservacionista/recursista: se basa en la prevención de los recursos y gestión ambiental, se centra en reducir, reutilizar y reciclar, o lo centrado en la gestión del agua y de la basura.
- 3) Práctica: su énfasis es el aprendizaje para la acción, por la acción y para mejorar la acción, consiste en integrar la teoría con la acción.
- 4) Ecoeducación: Esta dominada por la perspectiva educativa de la educación ambiental, se trata de aprovechar la relación con el medio ambiente para el desarrollo personal para la fundamentación de actuaciones significativas y responsables.
- 5) Sostenibilidad: busca enseñar a utilizar racionalmente los recursos de hoy para que allá suficiente para todos y se asegure las necesidades del mañana.

Encuentra en Guimarães (2004) dos corrientes de educación ambiental:

- 1) Conservadora: conserva el movimiento de construcción de la realidad de acuerdo con intereses dominantes, centra su visión del mundo en un mundo fragmentado, simplificado y con relaciones reducidas. Esta educación privilegia o promueve la

transmisión del conocimiento correcto para comprender la problemática ambiental y transforme el comportamiento y la sociedad.

- 2) Crítica: en contraposición a la conservadora, propone una visión de mundo más compleja, es un proceso dialógico bajo la teoría crítica. Sus objetivos se centran en la promoción de ambientes educativos de movilización sobre los problemas socioambientales.

Por último, Sorrentino (1992) divide y clasifica la educación ambiental en cuatro corrientes:

- 1) Conservacionista, en países desarrollados y de mayor relevancia en contextos preocupados por beneficiar un modelo de desarrollo que beneficia al humano con los recursos de la naturaleza generando impactos.
- 2) Educación al aire libre, sus participantes son naturalistas, y grupos de deportistas y ocio en la naturaleza.
- 3) Gestión ambiental, aquellos que luchan contra la degradación ambiental y humanistas, y a favor de la libertad democrática, con preocupaciones centradas en la sociedad y las generaciones futuras.
- 4) Economía ecológica, formulada alrededor del desarrollo sostenible y tiene como participantes empresarios, gobernantes o algunas ONG'S.

Cardona y Jiménez (2009) encuentra algunas concepciones sobre la educación ambiental y su relación con la enseñanza de la educación ambiental: 1) concebir la educación ambiental desde la noción ecologista-activista, en la que prima una mirada tradicional del ambiente, su perspectiva conservacionista. 2) En la educación ambiental el componente ambiental es de importancia porque condiciona la orientación didáctica y los contenidos de las asignaturas, además de suponer en algunos casos, un obstáculo para el desarrollo de actitudes proambientales por el alumno.

Además, los autores señalan que la propuesta impulsada y reglamentada por el ministerio de educación para integrar la dimensión ambiental en la educación, tiende a asumirse como un proyecto externo a los contenidos curriculares en el plan de estudios que como un proyecto que invada los diferentes tipos de contenidos que se desarrollan en el plan de estudios.

Espino, Gonzáles y Ramírez (2008) señalan a continuación los siguientes aspectos sobre la educación ambiental.

La educación ambiental es un elemento esencial de todo proceso de ecodesarrollo y, como tal, debe proveer a los individuos y comunidades destinatarias, de las bases intelectuales, morales y técnicas, que le permitan percibir, comprender y resolver eficazmente los problemas generados en el proceso de interacción dinámica entre el medio ambiente natural y el creado por el hombre. (p.57)

Diversos autores sostienen que su nacimiento comienza frecuentemente con un claro tinte conservacionista e impulsado por la creciente conciencia del deterioro del medio; las experiencias pioneras se relacionan con itinerarios y actividades en la naturaleza, salidas al campo, etc., impulsadas por grupos de maestros y profesores innovadores e inquietos que, en distintos países consiguieron respaldo institucional. (p.58)

El medio, entonces comienza a ser denominado “medio ambiente” en un proceso de enriquecimiento semántico que se interpreta como muy clasificador. La naturaleza ya no sólo está ahí, pasiva para que el hombre se sirva de ella y la utilice; ya no es solamente un “medio” para satisfacer las necesidades humanas. La naturaleza es, a la vez “ambiente” del hombre, aquello que le rodea y le permite vivir, aquello que condiciona la existencia misma de la humanidad, incluso su supervivencia. Este “ambiente” tiene en sí mismo sus reglas, presenta un funcionamiento sistémico, unas exigencias y es, en definitiva, el espacio de acción-reacción en el que los hombres pueden avanzar, no “a costa de” los demás elementos del sistema, sino en interacción dinámica con ellos. (p.59)

En resumen, la educación ambiental es un proceso que consiste en acercar a las personas a una comprensión global del medio ambiente (como un sistema de relaciones múltiples) para elucidar valores y desarrollar actitudes y aptitudes que les permitan adoptar una posición crítica y participativa respecto a las cuestiones relacionadas con la conservación y correcta utilización de los recursos y la calidad de vida. (p.60)

Entendida así, la educación ambiental es un proceso de aprendizaje permanente basado en el respeto de todas las formas de vida... tal educación afirma valores y acciones que contribuyen a la transformación humana y social y a la preservación ecológica. Ella estimula la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas, que conserven entre sí una relación de interdependencia y diversidad. Es una educación que no es “neutra”, sino ideológica. Es un acto político basado en valores para la transformación social (p.61)

Covas y Martínez (2006) valoran las tendencias y perspectivas que se manifiestan en países de Iberoamérica para la enseñanza en educación superior.

En el caso colombiano, el concepto de medio ambiente que ha presidido de la política de educación ambiental abarca nociones que implican las ciencias físicas y naturales, como las ciencias humanas y los saberes tradicionales de las comunidades. En la ley general de educación, la educación ambiental se contempla que debe estar presente en todos los centros públicos y privados de la educación formal, tanto escolar, en básica y media, desarrollada en una dimensión que atraviese el currículo, estando presente en todos los componentes del currículo, estando junto a la educación para la salud y la educación sexual como ejes transversales.

Cuellar y Méndez (2006) encuentra una tendencia sobre la cultura en la educación ambiental cambiando los modos de relación, entre otras definiciones:

La educación ambiental surgió en la década de 1970 como respuesta al deterioro del medio ambiente y se debe entender como un proceso de aprendizaje que facilitará la comprensión de la realidad del medio ambiente y del proceso sociohistórico que ha conducido a su actual detrimento. Tiene como propósito que cada individuo posea una adecuada conciencia de dependencia y pertenencia con su entorno, que se sienta responsable de su uso y mantenimiento y que sea capaz de tomar decisiones en este plano. (p.186)

Hablar de educación ambiental es hablar de cómo el entorno influye en los procesos de acceso individual a la cultura y también cómo los individuos (como sociedad) influyen en el medio en que se desenvuelven y son influidos por éste. (p.186)

La educación ambiental es un proceso que se encarga de la orientación formativa, dirigida a todas las personas, para crear sensibilidad ante los problemas de tipo ambiental que desemboca en la comprensión holística del medio, en el compromiso frente a las generaciones actuales y futuras respecto a la sostenibilidad de la vida, finalmente, en la formación en actividades armónicas frente al medio ambiente mediante el desarrollo de actitudes que impliquen la participación de toda la comunidad, teniendo en cuenta el contexto en el que se desenvuelve y las políticas que lo rigen, para llegar a la prevención, tratamiento y solución de tales problemas, de tal manera que se llegue a promover un cambio de paradigma ante el medio ambiente. (p.187)

A la educación ambiental se accede identificando las características, problemas, límites, parámetros y estructura; sin embargo, desde siglos anteriores hasta el presente, se propendía por el contacto con el medio natural y se construían legados culturales a través

de los cuales se aprendía del medio y de las vivencias que proporcionaba, poco a poco tal tendencia fue alejándose hasta llegar a pensar que nunca estuvo el hombre, se autoeliminó, al menos de pensamiento, del contexto natural, ya que no era más sino lo que brindaba infinitamente todo para el servicio del hombre. Con tal pensamiento había cambiado la relación hombre-naturaleza, generándose fenómenos como la explosión demográfica y con ella problemas de contaminación, aumento de la temperatura en la tierra, agotamiento de los recursos y otros. (p.187)

Hasta 1968, la educación ambiental consistía en transmitir conocimientos acerca de los aspectos bióticos y abióticos de la naturaleza, y a partir de esa fecha, en algunos países europeos se plantea como una dimensión que debe permear todas las disciplinas del conocimiento y, por tanto, exige una aproximación interdisciplinaria (p.187)

Sobre esta base, se inicia un proceso que, con las Conferencias de Estocolmo en 1972, de Nairobi en 1976, de Tbilisi en 1977, de Moscú en 1987 (entre otras), con la creación del PNUMA en 1973 y la formulación de la Agenda XXI en 1992, introduce reflexiones acerca del crecimiento, del desarrollo y de la pobreza y genera un debate político y ético en el marco del cual se precisa la educación ambiental formal y no-formal. En estos años se pasa de una concepción de la educación ambiental como enseñanza de las ciencias naturales, a aquella de una educación que suministra bases de información y conciencia, que deben propiciar conductas activas de uso correcto del medio, para finalmente llegar hoy a “La educación ambiental para una sociedad sustentable equitativa (como) proceso de aprendizaje permanente, basado en el respeto por todas las formas de vida”. Esta educación afirma valores y acciones que contribuyen a la transformación humana y social, y a la preservación ecológica, y pretende contribuir a la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas. (pp.187-188)

En la actualidad la educación ambiental no es considerada como una disciplina con autonomía, sino como una enseñanza interdisciplinaria transversal. En los últimos diez años, educadores de todas las disciplinas han decidido dedicar al medio ambiente y a la educación ambiental una parte de su labor didáctica (Mayer, 1998). (p.188)

Desde otra concepción, la educación ambiental presupone dos miradas que, aunque diversas, son complementarias: una tiene que ver con los efectos del deterioro que sufre el medio ambiente y otra con las causas de ese deterioro ambiental. La primera de ellas sugiere que la educación ambiental es una forma de educación en la que los temas que se abordan se relacionan con los problemas del medio ambiente, algo evidente. La otra

plantea que la educación ambiental debe tratar los problemas de utilización y gestión de los recursos en la proyección hacia una mejor calidad de vida. (p.189)

¿La educación ambiental ha sido entendida como?: el proceso orientado a potenciar actitudes de conservación y mejoramiento del medio ambiente; en la actualidad, como una dimensión esencial de la educación contemporánea que se preocupa por optimizar la red de relaciones persona-grupo social-ambiente. (pp.196-197)

Andrade (2004) frente a las concepciones en educación ambiental, menciona las siguientes referencias que dan cuenta de las tendencias:

Las discusiones teóricas sobre las cuestiones educativas han respaldado un espacio en el debate también en torno a la Educación Ambiental, como un modo de reflexionar sobre la actitud del ser humano y su relación con el medio. Un proceso que idealmente se orienta a la formación de la conciencia ecológica de los ciudadanos. (p.14)

La Educación Ambiental representa una crítica y una alternativa a los procesos pedagógicos conservadores. Pero su cuestionamiento no se limita al espacio educativo, puesto que, en el presente, la pobreza, la injusticia social, la violencia y las míseras condiciones de vida constituyen rasgos comunes a muchas sociedades e imponen la necesidad de repensar el modelo de desarrollo económico y social. La toma de conciencia sobre esta situación por parte de los alumnos es básica para construir un pensamiento crítico en relación a las interacciones hombre-medio. (p.15)

Además, la comprensión del medio ambiente evidencia el carácter dinámico asociado al concepto, considerando las interacciones sociales, aun cuando se hace desde una perspectiva antropocéntrica, privilegiando la utilidad del recurso. La orientación calificada como naturalista se evidencia en los diarios de campo cuando las narraciones se limitan a la naturaleza y los animales, y desconsidera las interrelaciones establecidas en los ecosistemas.

La desarticulación entre el discurso y la práctica apunta a dos niveles de comprensión del concepto de educación ambiental: por un lado, el discursivo donde la visión naturalista parece superada, pero en la práctica los profesores presentan dificultades en la promoción de actividades pedagógicas que incluyan al humano como parte del medio ambiente.

El antropocentrismo de las representaciones de medio ambiente es evidente, lo que supone que se trata de una concepción impregnada en la cultura común, extendida a la sociedad

en los medios de comunicación, libros didácticos y otro tipo de literatura, y las prácticas pedagógicas en las escuelas.

García (2003) evidencia que la educación ambiental es un ámbito de pensamiento y acción en el que predomina la heterogeneidad y el debate, la diversidad de paradigmas teóricos, estrategias de actuación, practicantes y escenarios. Se trata así de un campo pluriparadigmático, con diversas tendencias, todas aún vigentes.

La definición educación ambiental tradicional como educación sobre el medio (objeto de estudio), en el medio (recurso) y para el medio (proteger y cuidar) integrar las tendencias tres tendencias clásicas. La focalización sobre el medio lleva a la educación ambiental como enseñanza de la ecología o como comprensión de los problemas ambientales, la focalización en el medio lleva a la investigación del medio, finalmente, la focalización en una educación para el medio lleva a la educación ambientalista. De otro lado, esta perspectiva de educación sobre, en y para el medio, se asocia a un enfoque antropocéntrico, en las dos primeras por un recurso y en la última en un paternalismo que supone el cuidado y mejora del medio. Estas definiciones clásicas están en crisis.

Estamos en un momento de inflexión en la historia de la educación ambiental, pasar de la educación ambiental conservadora y proteccionista focalizada en la comprensión del medio y de los problemas ambientales y en la sensibilización, a una educación ambiental asociada a una capacitación para la acción, el tratamiento del conflicto y el cambio social. Ambas tienen en común el reconocimiento de la crisis ambiental y la necesidad de buscar soluciones, pero difieren en las causas de la crisis y en los cambios a realizar.

Es posible agrupar los diferentes paradigmas en tres grandes tendencias: 1) un modelo inicial de corte naturalista, centrada en la comprensión del medio, en los conceptos ecológicos y la investigación del entorno, 2) un modelo dominante de tipo ambientalista, el cual busca favorecer, ayudar, proteger, respetar, preservar o conservar el medio, mediante comprender, sensibilizar, concientizar y capacitar a la población sobre el tratamiento de los problemas ambientales, 3) un modelo emergente, próximo al desarrollo sostenible y el cambio social, con variantes y submodelos, desde posturas reformistas hasta las posturas más radicales

Caride y Meira (2001) muestran dos posturas sintetizadas por Foladori, con significados para la educación ambiental:

1) La postura que considera la educación ambiental como un objetivo en sí misma y con contenido propio, equiparada con la ecología y las ciencias naturales, construyendo un

instrumento para solucionar los problemas ambientales, en la medida en que son esencialmente técnicos.

2) Los problemas ambientales son el derivado de la estructura económica-social determinada, y la educación ambiental para tener sentido, debe complementar los cambios estructurales en la sociedad, de ahí que la educación ambiental a una educación social, relativa al como la sociedad humana se relaciona entre sí para disponer del mundo físico y material y los otros seres vivos.

Además, los autores dicen a su entender que la educación ambiental es una pedagogía de crisis, y dispone de un territorio abierto y con dos fronteras, primero las ciencias naturales de las que emerge como un saber disciplinar en construcción, vinculada al deterioro ecológico y la demanda social de alternativas ante los riesgos. Segundo la historia de la humanidad y sus relaciones con el medio ambiente, que testimonia las posibilidades para restablecer de equilibrios perdidos, y un futuro marcado por la necesidad de aprender a vivir y convivir en un estado de permanente crisis.

Síntesis de las tendencias teóricas

Las tendencias teóricas codificadas muestran como resultado un total de 7 tendencias condensadas mostradas a continuación:

1. Acción tecnológica y ciencia aplicada: son acciones tecnológicas y las ciencias físicas y naturales en los procesos formativos orientando su actividad a mitigar los problemas ambientales, presenta 3 tipos:

- *Como ciencia física y natural:* su objetivo es fomentar e instruir a individuos y comunidades de sus acciones ambientales, su principal contribución es la alfabetización de conocimientos científicos y tecnológicos.
- *Como problema o problemática:* orienta sus propósitos a mitigar y solucionar los problemas y problemáticas del ambiente basada en conocimientos tecnológicos y científicos, se presenta en la educación formal y no formal.
- *Como técnica conductual:* fomenta actitudes y hábitos proambientales.

2. Ambiente: entiende que el humano está dentro del ambiente, lo reconoce como parte de sí mismo, como también sus diferencias sin excluirse, presenta 8 formas de entender el ambiente:

- *Como ambientalismo:* acoge esferas de las competencias ciudadanas e implica de forma amplia lo ético y moral que dan forma y afinan la conciencia ambiental. Se vincula a los conocimientos y acciones hacia la conservación, y los vínculos entre la enseñanza y aprendizaje partiendo de preconceptos. Lo ambiental condiciona la orientación didáctica y los contenidos de las asignaturas, así como en algunos casos, es un obstáculo para el desarrollo de actitudes proambientales por los reduccionismos de lo ambiental y su enseñanza.
- *Como biosfera para vivir juntos por mucho tiempo:* deriva del ambiente como un organismo autorregulador donde confluyen seres y cosas, adoptando una visión sistémica.
- *Como complejo en relación:* integra los componentes naturales, sociales y culturales, superando el reduccionismo de lo natural y el antropocentrismo al comprender que los humanos hacen parte de un entramado de relaciones que posibilita la vida en todas sus manifestaciones. El ambiente es una construcción dinámica donde las acciones humanas impactan en el equilibrio del planeta, esta mirada resalta que los problemas ambientales deben abordarse desde varias perspectivas considerando las causas y consecuencias sociales, así como el papel del conocimiento que genera en la sociedad apropiación y relación con el entorno.
- *Como medio de vida para conocer y administrar:* el ambiente es visto como un contexto esencial en el transcurso de la vida humana. Esta concepción se contrapone a la desprotección como de una visión antropocéntrica. Se refiere al ambiente de la escuela, de la casa o del trabajo, es propio ante el cual cada persona desarrolla sentido de pertenencia, de allí se aprende a conocer y a administrar.
- *Como naturaleza para apreciar, respetar y preservar:* aparece por la necesidad de renovar los vínculos que contribuyen a la calidad del ser desde el respeto por un mismo origen (uterino).
- *Como problema para solucionar:* se ve como un problema que a través de estrategias educativas y gestión requiere de una solución, reconociendo que existe una relación entre la problemática ambiental y el conocimiento por su legitimización de una apropiación específica.
- *Como recurso para administrar:* reconoce en el patrimonio biológico elementos que se agotan o degradan, contemplada como una perspectiva sostenible llevada a cabo a partir

de propuestas sustentadas por la política ambiental, sus bases epistémicas son positivistas, cosificando, fragmenta y objetiva al humano como a la naturaleza, capaz de cuantificar o medir para adquirir un valor monetario desde la economía.

- *Como visión:* son aquellas posturas que posicionan al hombre dentro del ambiente, tiene 4 tipos:
 - Antropocéntrica: la intervención humana se basa en la obtención de un beneficio para satisfacer sus necesidades, donde la naturaleza está a su servicio. Es un ambiente construido con elementos antrópicos y naturales como una cultura común extendida en la sociedad como en las prácticas pedagógicas.
 - Biocéntrica: el humano hace parte del ecosistema al ser un elemento de la biosfera, es resultado de las ciencias biológicas donde la percepción se transforma.
 - Dialéctica: la relación humano naturaleza en un contexto histórico cuenta como son los procesos y las interacciones, permite comprender cualquier objeto en una totalidad dialéctica desde una posición integradora y sistémica.
 - Paternalista: el hombre es el único en asumir sus responsabilidades ambientales al conocer las causas y consecuencias de los problemas ambientales, dirigiendo su formación de conciencia para dirigir las acciones humanas de protección y preservación.

3. Campo de conocimiento: la educación ambiental se basa en aquellos saberes enmarcadas en reglas específicas producto de la academia como forma de conocer el mundo, presenta 2 campos:

- *Heterogéneo:* la educación ambiental como campo en el que convergen diferentes ideas en continua discusión y tensión se caracteriza por su heterogeneidad en la que confluyen distintas escuelas, enfoques y corrientes de pensamiento, así como concepciones, perspectivas, discursos, prácticas y cosmovisiones, en la que se reconoce varias tendencias como la orientada por la educación popular.
 - Como pluriparadigma: es un ámbito del pensamiento y acción donde predomina la heterogeneidad y debate, todas aún vigentes.
 - Como fenómeno: como articulador es estudiada a partir de algunas teorías aglutinadoras o sobre los problemas ambientales sin teorías o disciplinas dominantes.

- *Larga tradición*: son corrientes dominantes durante las primeras décadas de la educación ambiental como propuestas teóricas, presenta 7 tendencias teóricas:
 - Científica: es resultado de las relaciones de causa y efecto, pone énfasis en el proceso científico y la exploración del medio dentro de las ciencias ambientales desarrollando competencias científicas.
 - Conservacionista recursista: se centra en la conservación, preservación, gestión, valoración, cuidado y protección de recursos, bienes y servicios ecosistémicos y ambientales, por su calidad y cantidad. El ambiente se asume como un objeto y su formación se centra en el uso adecuado de los recursos y el desarrollo de conciencia ambiental para el consumo, de acuerdo con los intereses dominantes en un mundo fragmentado, simplificado y con relaciones reducidas.
 - Humanista: Pone en énfasis la dimensión humana del ambiente construido entre la naturaleza y la cultura, su formación es comprensiva y reflexiva.
 - Moral ética: se fundamenta en la relación ética con el ambiente basado en valores ambientales parcialmente coherentes y conscientes entre ellos, invitado a adoptar una moral ambiental con un código de comportamientos.
 - Naturalista: aparece como necesidad de educar desde el respeto por el ambiente realizando actividades y estimulando el aprendizaje desde la relación con la naturaleza.
 - Naturalista como desarticulada: el discurso de la educación ambiental aparece superada, pero en la práctica presenta dificultades en la promoción de actividades pedagógicas que incluyen el humano como parte de la naturaleza.
 - Naturalista como medio natural: privilegia los elementos bióticos y abióticos de los ecosistemas desconociendo las interrelaciones establecidas, donde propende por el contacto con el medio natural y se construyen legados culturales al punto en el que el humano se elimina en el pensamiento del contexto natural.
 - Naturalista como sociedad naturaleza: el propósito de la formación se basa en el conocimiento experiencial de intercambio con el medio.
 - Resolutiva: propone innovación y la modificación de conductas y comportamientos en personas o comunidades para conocer las problemáticas ambientales y solucionarlas o plantear posibles soluciones.

- Como conflicto ambiental: existe una contraposición de intereses humano-naturaleza.
 - Como problemática ambiental: estudia un conjunto de problemas y problemáticas ambientales presentes en las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales.
- Sistémica: identifica los componentes biofísicos y sociales de un sistema ambiental y visibiliza sus relaciones e interacciones.
 - Como antropocéntrica: su formación se basa en la racionalidad ambiental y la toma de decisiones.
- *Pedagógico*: es un proceso educativo, permanente y transformador, que aparece para proteger y solucionar las problemáticas ambientales individual y colectivamente como acto político en respuesta al deterioro ambiental. Busca sensibilizar y adquirir conciencia del entorno, así como conocimientos, valores, destrezas y experiencias, generando una práctica social crítica para la transformación relacional, social y cultural humana:
 - Como campo de acción: el proceso educativo es una acción situada en la realidad cambiante que reconoce la existencia de actores sociales e instituciones que buscan una actuación responsable de los individuos y la comunidad.
 - Como crisis: las fronteras naturales y ecológicas con las demandas sociales, así como las relaciones con el medio, pasan por la cultura y la educación ambiental, que requiere del dialogo de saberes y conocimientos frente a las tendencias internacionales que no deben definir las políticas públicas en educación ambiental.
 - Como ecología: es una respuesta para formar conciencia sobre la protección del ambiente al reconocer las relaciones humanas con la naturaleza.
 - Como educación ambiental popular: permite el desarrollo de prácticas educativas desde la reflexión para genera propuestas de comprensión y acción enfocadas en asumir la crisis ambiental resultado de la relación agresiva fundada en la racionalidad moderna.
 - Como elemento: en los procesos educativos toma lugar como lugar de utilidad para transformar y aprovechar condicionadamente, busca la adecuada participación ciudadana y compromiso social actitudinal responsable.
 - Como estrategia: destaca entre sus objetivos crear conocimientos, valores, actitudes, participación y competencias en y para el ambiente, se centra en resolver los problemas y realidades locales.

- Como integral, transversal e interdisciplinaria: orienta a la formación de personas críticas, reflexivas y críticas para comprender las problemáticas ambientales desde el contexto territorial y transformar la realidad, reconociendo y trascendiendo la educación formal y presentarse en escenarios sociales y comunitarios.
- Como materia o área: sujeta a la institución educativa, introduce al estudiante a la realidad desde un enfoque para comprender, reflexionar y resolver los problemas presentes en la sociedad, la cual requiere de replantear su camino a seguir al ser asumido como un proyecto externo al contenido curricular, como del esfuerzo y compromiso colectivo.
- Como no formal, no convencional, comunitaria o social: presenta una brecha en los escenarios de educación no formal generando desarticulación territorial dificultando la construcción del conocimiento y la toma de decisiones frente a las problemáticas ambientales.
- Como objetivo: la educación ambiental es un objetivo en si misma con un contenido propio y equiparado con la ecología y las ciencias naturales, construyendo un instrumento para solucionar los problemas técnicos.
- Como opción: la ambientalización curricular se soporta en los esfuerzos que incluyen reflexión sobre los problemas del entorno en el ámbito educativo, el concepto de ambiente avanza a una visión holística e integral, considerando la complejidad y las interrelaciones del sistema económico, social y natural.
- Como organicismo: describe los sistemas biológicos, interacciones ecológicas, ciclos biogeoquímicos y comunidades bióticas y abióticas.
- Como relación: es un proceso esencial de la educación contemporánea que lleva entender la interrelación e interdependencia humana con otras formas de vida afectada por aspectos culturales, sociales, económicos, éticos, estéticos, ecológicos y naturales.

4. Cultura y sociedad: la educación ambiental es hablar de la influencia del entorno en los procesos de acceso individual a la cultura y de los individuos que como sociedad influyen en el medio que se desenvuelven y son influenciados por este:

- *Como deber y derecho:* existe un marco jurídico en la política ambiental colombiana que sitúa al sujeto en compromisos de cumplimiento, como capacidad para exigir cumplimiento.

- *Como herramienta:* La educación ambiental es relevante para la promoción de acciones estratégicas en la intervención psicosocial, así como hace posible la transición ecológica, donde la evolución institucional del concepto no siempre corresponde a la representación social, y, por lo tanto, la manera de construirse en lo educativo.
- *Como oportunidad:* reconoce que existen otros procedimientos y mecanismos de desarrollo económico, social, cultural y político, para convivir amigablemente con la naturaleza.
- *Como pilar:* es esencial en el fomento del respeto hacia la biodiversidad (cultural y biológica) para fortalecer a la sociedad y resistir a un modelo capitalista que devasta las relaciones entre humanos y su ambiente.
- *Como turismo:* la educación ambiental carece de articulación con el turismo para formar a los pobladores y fomentar practicas relacionadas, al identificar y actuar en las problemáticas que afectan a la biodiversidad.

5. Medio ambiente: su interpretación asume la existencia de un mundo viviente el cual rodea a los humanos, considerándolo como todo aquello que esta afuera de sí mismo, presenta 10 formas de entender el medio ambiente:

- *Como antropocéntrico:* representa todo lo que forma parte del sistema que rodea la vida humana, donde el medio ambiente queda dejado de lado como un contexto pasivo para el desarrollo social, físico y mental, lo cual hace que las personas se perciban separadas del ambiente por su visión paternalista de los recursos.
- *Como biocéntrico:* es una proyección externa de las necesidades del organismo.
- *Como científico y tecnológico:* este concepto que preside de la política en educación ambiental abarca nociones que implican a la ciencias naturales, físicas, humanas y los saberes comunitarios. Comprende además junto a los elementos paisajísticos biológicos, aspectos relacionados a la población y la tecnología, siendo poco tomados en cuenta.
- *Como complejo:* involucra distinto elementos que se conjugan en la conformación del entorno en el que se desarrolla la vida en general para acercar a las personas a la comprensión global del medio ambiente.
- *Como componentes:* es un conjunto de componentes que construyen sus partes, lo que no implica que ejerzan presión sobre los seres vivos.
- *Como ecológico:* la tendencia del concepto de medio ambiente en ecología ha progresado desde el criterio ecologista para considerar el entorno físico compuesto por elementos naturales.

- *Como enriquecimiento semántico*: el medio pasa a ser considerado medio ambiente donde la naturaleza ya no es pasiva para que el hombre satisfice sus necesidades.
- *Como interdependiente*: los factores interdependientes del medio no actúan de forma separada.
- *Como recurso*: conjunto de ofertas que los seres vivos pueden escoger.
- *Como sistema*: un medio armónico es un sistema donde cada cosa ocupa un lugar.

6. Pensamiento: la concepción de educación ambiental se articula a los modos de vida y la producción de pensamientos dentro de los territorios, presenta 2 tipos de pensamientos:

- *Latinoamericano*: es producto del movimiento latinoamericano que busca nuevos marcos de construcción del conocimiento atendiendo a las necesidades propias del contexto, presenta una tendencia teórica:
 - Como educación popular: es un proceso permanente que desde su perspectiva política propicia elementos teóricos y prácticos con el fin de modificar conductas, elevar la comprensión y enriquecer el comportamiento de los sectores populares en las relaciones socioculturales con el medio biofísico. Supone tomar los principios de lo ambiental como principios educativos en un proceso de producción cultural, la incidencia reciproca entre la educación popular y el ambientalismo político en América latina son la base para la ruptura de corrientes de pensamiento hegemónicas, lo que atribuye una nueva tendencia con cambios de paradigma educativos.
- *Reciente*: son corrientes emergentes que corresponden a preocupaciones recientes que han surgido después de la aparición de la educación ambiental, presenta 8 tendencias teóricas:
 - Bio-regionalista: Su formación se basa en la apropiación del territorio, donde importa la historia y la cultura humana mirando el ambiente desde ángulos naturales y sociales, comprende un espacio geográfico y un sentido de identidad.
 - Crítica: su formación se basa en la transformación social mirando las relaciones de poder, cuestionando y analizando las dinámicas sociales, el componente político e ideológico y el origen de los problemas ambientales. Intenta establecer posición, argumentos, valores e ideas de ver, pensar y actuar en lo ambiental.
 - Como alternativa: es un proceso de análisis crítico de la realidad para reconocer lo poco visibilizado en la sociedad moderna, es una crítica y

una representación que se contrapone a la educación ambiental conservadora y el presente lleno de pobreza, violencia, desigualdad e injusticia, se centra en promover ambientes educativos de movilización sobre los problemas socioambientales.

- Eco-educación: su formación y su desarrollo personal sucede a través de la relación con el medio, distingue dos alternativas, la ecoformación como socioformación y la eco-ontogénesis estableciendo relación con el ambiente fundamental para el desarrollo cognitivo.
 - Como dominada: está dominada por la perspectiva de la educación ambiental como esfera de interacción o como medio para la formación, aprovecha la relación con el medio para el desarrollo personal para la fundamentación de actuaciones estratégicas y responsables.
- Eco-feminista: precisa la compleja y precisa relación entre el ambiente y la naturaleza femenina, reconstruye y transforma las relaciones de poder de género.
- Etnográfica: pone énfasis en el carácter cultural de la relación con el ambiente, estableciendo relaciones entre la naturaleza según la cultura.
- Holística: hay diferentes formas de entender el ambiente, su formación consiste en la diversidad desde el ser, fenómeno y su entorno, comprende las relaciones en su totalidad, favorece la apropiación por expresión libre y autónoma.
- Práctica: el aprendizaje es para la acción, por la acción y para mejorar la acción desde la participación e integrando la teoría, en busca de brindar conocimientos y habilidades para un contexto particular, integrando la reflexión, la acción en la práctica, la participación y la investigación-acción.
 - Como problema ambiental: presenta problemas socioambientales que necesitan solución.
 - Como transformación: su formación consiste en la transformación de la visión clásica de ambiente.
- Sostenibilidad sustentabilidad: la educación ambiental es un instrumento para el desarrollo sostenible con la puesta en marcha de los objetivos para el desarrollo sostenible, bajo la necesidad de un ambiente sostenible y armónico.

- Como consumo responsable: se basa en el consumo responsable de los recursos naturales para fomentar hábitos que garanticen satisfacer las necesidades del futuro.
- Como dominante: se ha impuesto como perspectiva dominante para aprender a utilizar los recursos y asegurar las necesidades del mañana.
- Como social y económico: sus prácticas a favor del desarrollo sostenible, se apoya y considera las preocupaciones sociales y económicas en el tratamiento de los problemas ambientales.

7. Relación humano entorno: la educación ambiental ha evolucionado como propuesta afectiva para promover un cambio en la relación humana con el entorno:

- *Como cambio:* busca un cambio social, ambiental y económico en las formas de ser, estar, relacionarse, construir y producir y reproducir con el ambiente al reconocerle, comprender las relaciones existentes y proponer desde la realidad valores éticos para actuar responsablemente, por medio de soluciones críticas y recreativas que lleven a la toma de decisiones.
- *Como problemática psicosocial:* se relaciona con la ruptura entre humano y naturaleza.
- *Como problemática socio-ecológica:* deriva de las evidencias en el deterioro de los ecosistemas, el agotamiento de los recursos naturales y las desigualdades ambientales.
- *Como problemática educativa:* trasluce la falencia de sus contenidos curriculares y las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para contribuir a la transformación social.

2.3. Metodología

La SE (sistematización de experiencias, paréntesis propio) nos ayuda a comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas. También aporta la posibilidad de intercambiar y compartir aprendizajes, de contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias y cuyo resultado nos permita incidir en políticas y planes a partir de aprendizajes concretos que provienen de experiencias reales.
(Martínez, 2020, p.93)

En los presentes títulos se muestra la construcción de la metodología tomando en consideración la propuesta de sistematización de la experiencia de Oscar Jara quien considera cinco tiempos, en atención a las 3 siguientes fases para la ejecución de la investigación:

La primera fase recoge los tres primeros tiempos basados en: 1) escoger la experiencia en educación ambiental gestada en La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá, 2) formular un plan de sistematización basados en indagar el tipo de archivo existente sobre la experiencia, y 3) recuperar el proceso vivido revisando el archivo que dé cuenta de las estrategias desarrolladas en educación ambiental, recopilando 161 fragmentos, organizándolo, describiéndolo y analizándolo, para caracterizar las concepciones.

Este archivo recuperado es producto del registro de 86 álbumes fotográficos y 44 video de Facebook, 6 video de YouTube, 1 podcast, 5 páginas web, 2 trabajos de grado como archivo de la Universidad Pedagógica Nacional, y 8 registros de cuaderno de campo análogo y 9 digital durante la práctica pedagógica 2023-1 y 2023-2. Todos estos archivos corresponden a 106 estrategias desarrolladas que integraron la experiencia donde estos 161 fragmentos se organizan en 42 descripciones sobre educación ambiental, 49 descripciones sobre educación popular y 70 descripciones en educación popular ambiental.

Continuamente, en la fase 2 de este apartado se hace cuarto tiempo de las reflexiones de fondo que implica el análisis crítico de la información sobre las 7 tendencias teóricas en educación ambiental en contraste con la experiencia recuperada del archivo, presentada en el capítulo 3 del presente documento. Finalmente, la tercera fase corresponde al quinto tiempo propuesto por Oscar Jara como el punto de llegada, donde se obtienen los aportes de la experiencias de La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá en la resignificación de la educación ambiental presentada en el capítulo 4 del presente documento.

Fase 1. La experiencia de la educación ambiental desde el proceso vivido

Primer tiempo, la experiencia: la experiencia escogida es desarrollada por La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá la cual desarrolla distintas estrategias que abordan elementos de la educación ambiental, iniciando en el año 2018 y por tiempo de análisis se recoge hasta el 2025.



Ilustración 11. Imagotipo año 2022 de La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá. Tomado de Facebook

Segundo y tercer tiempo, formulación del plan de sistematización Y recuperación del proceso vivido: esta fase parte de un ejercicio de indagación sobre que tipo de archivo existente sobre la experiencia y a partir de ello, inició el plan de recuperación para su posterior sistematización. Esto último implicó la revisión del archivo existente que dé cuenta de las estrategias desarrolladas en educación ambiental, en este sentido se recopilan así 161 fragmentos derivados del proceso para caracterizar las concepciones en educación ambiental vinculadas a las experiencias (**Ver anexos, matriz 3**), donde se recopila el archivo, se organiza, se describe y se analizan las experiencias.

Los archivos recopilado son productos de registros de 86 álbumes fotográficos y 44 videos de Facebook, 6 videos de YouTube, 1 podcast, 5 páginas web, 2 trabajo de grado como archivo de la Universidad Pedagógica Nacional, 8 registros de cuaderno de campo análogos y 9 registros de cuaderno de campo digital durante la práctica pedagógica 2023-1 y 2023-2. Todo este archivo corresponde a 106 estrategias que fueron desarrolladas e integraron la experiencia de La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá descritas a continuación:

Tabla 1: Estrategias en educación ambiental desarrolladas por La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá

Número	Nombre de la estrategia	Fecha	Descripción
1	Cerro de la cruz	21/06/2018	Caminata ambiental por el Cerro de la Cruz
2	Bicirecorrido ambiental local	24/06/2018	Bicirecorrido por humedales de la localidad de Kennedy

3	Me la juego por el humedal Vaca Sur!!	31/06/2018	Limpieza en el sector sur de la reserva distrital de Humedal (RDH) de La Vaca
4	Otra visión de las plantas	06/08/2018	Salud y organización de la vida
5	Semillas de vida	03/09/2018	Reutilizar material plástico para elaborar germinadores
6	Tabanoy, Guaches y Guarichas	23/09/2018	Desde las plantas medicinales se abordada la conexión con la vida
7	EN BICI POR TECHO	01/10/2018	Bicirecorrido enfático en las dinámicas del agua y la relación humana
9	VISITA COLEGIO FRANCISCO DE PAULA SANTANDER	02/10/2018	Trabajo grupal sobre los humedales
10	Sembrando vida, cosechando sueños	07/10/2018	Siembra de árboles
11	Intervención del parque Tayrona	27/01/2019	Intervención UPZ 82 Patio Bonito, barrio Tayrona
12	Cartografía social	17/02/2019	Cartografía social para identificar topofobias y topofilias
13	Cartografía social	18/02/2019	Cartografía social para identificar topofobias y topofilias
14	Cartografía social	25/02/2019	Cartografía social para identificar topofobias y topofilias
15	Huerta el Caracol 1	03/03/2019	Trabajo en huerta, siembra de árboles y olla comunitaria
16	Huellitas futboleras	07/04/2019	Comederos y bebederos para animales de calle
17	Huerta Caracol 1	19/04/2019	Trabajo del suelo, siembra de árboles y box
18	Los juegos de Xua	03/05/2019	Juegos tradicionales que abordan en un punto el ambiente

19	Visitando el abuelo Vicacha	10/09/2019	Visita al río San Francisco en Bogotá
20	Con los pies en las nubes	17/09/2019	Caminata de descenso por el parque entre nubes
21	Huerta futurista	15/10/2019	Jornada de limpieza y trabajo en huerta
22	Sembrando sueños por la Vaca	17/10/2019	Siembra de árboles en la RDH de la Vaca
23	Elevando sueños por Bacatá	18/10/2019	Escribir mensajes con temática ambiental en las cometas
24	Día de los humedales Sector sur Humedal La Vaca	07/02/2020	Acompañamiento en el día de los humedales
25	Gestión ayudas humanitaria	18/04/2020	Crisis alimentaria por la pandemia y el confinamiento
26	Teatro de papel	28/04/2020	Video que habla sobre la exposición al Covid-19 cruzado con el acceso al alimento
27	Bici-tando a ObaFINSuka Pacas y Huertas del Tintal	14/09/2020	Preparación material orgánico para compostaje
28	La Vaca Paquera	11/10/2020	Elaboración de una paca digestora Silva
29	La Paca por Llano Grande	11/2020	Compactación de la paca digestora Silva
30	Cartografía social navideña	23/12/2020	Recreación y novena popular
31	Veeduría y derechos humanos	25/01/2021	Acompañamiento en la defensa del bosque de Bavaria y Humedal Madre de Agua
32	Recorrido nocturno	02/02/2021	Conmemoración día mundial de los humedales
33	Jornada de chocolate para habitantes de calle	09/04/2024	Jornada de chocolate y pan para habitantes de calle
34	Canto al agua	15/04/2021	Cantar al agua y pintar la cerca del mirador de sector norte de la RDH de la Vaca

35	Jornada de sensibilización con entidades	10/06/2021	Acompañamiento en articulación institucional
36	Hora del cuento	01/09/2021	Espacios para la niñez es considerado
37	Visita barrio La Torre San Cristobal	05/09/2021	Huerta y elaboración de cajones para sembrar
38	Jornadas de alimentación para perros de calle	12/09/2021	Jornada de alimentación y agua a perros en condición de calle
39	Sensibilización sobre el humedal	19/09/2021	Charla sobre el RDH de la Vaca sector sur
40	Avistar y colorear aves	26/09/2021	Avistar aves con guías y libros y colorear aves de humedal
41	Box al calor de la olla	03/09/2021	Trabajo sobre residuos y deporte
42	Festival Chucua La Vaca	27/11/2021	Recorrido por los humedales
43	Novena popular	16/12/2021	Novena popular para la niñez que aborda elementos ambientales
44	Día de los humedales	02/02/2022	Recorrido en la localidad por los humedales
45	Huerta el caracol 1	10/04/2022	Trabajo en huerta
46	Diálogo de saberes y sabores	24/04/2022	Caminata ecológica comiendo frutos
47	Trabajando la tierra 01 de mayo	01/05/2022	Siembra y recuperación en la RDH de la Tingua Azul
48	Mayo de aves	08/05/2022	Avistamiento de aves en relación con la ruta del agua
49	Humedales de Bosa	15/05/2022	Reconocimiento de los humedales de Bogotá
50	Recorrido de avistamiento por el Humedal de Techo	22/05/2022	Avistamiento de aves por el humedal de Techo
51	Recuperando espacios de vida con pacas y alegrías	09/06/2022	Elaboración de pacas biodigestoras Silva
52	Taller ¿qué es la basura?	30/08/2022	Taller sobre la basura
53	BiciBacatá: Humedal El Burro	25/09/2022	Recorrido al Humedal El Burro

54	ComparTejiendo saberes Techotiba – Suba	02/10/2022	Visita al salón comunal Santa Rita y el río
55	Ruta del agua	07/10/2022	Visita a Chiguasuque
56	Recorrido sector norte	20/10/2022	Recorrido por el sector norte de la RDH de la Vaca
57	Predio Monteverde	22/10/2022	Entrega del predio Monteverde
58	Fiesta titiritera	13/11/2022	Elaborar títeres con material reutilizado
59	ComparTejiendo Saberes Suba – Techotiba	20/10/2022	Acompañamiento y recorrido por la UPZ 8o Corabastos
60	Novena popular 2022 el poder del agua	16/12/2022	Enfatiza en el cuidado del agua
61	Novena popular 2022 el poder del fuego	17/12/2022	Enfatiza el cuidado del fuego
62	Novena popular. El poder de la Tierra	18/12/2022	Enfatiza el cuidado de la tierra
63	Novena popular. El poder del Aire	19/12/2022	Enfatiza el cuidado del aire
64	Novena popular. El poder de la familia.	21/12/2022	La familia como lugar de cuidado ambiental
65	Día mundial de los humedales	02/02/2023	Recorrido en el sector sur y juego de estaciones
66	Quinto Aniversario Guaches y Guarichas x Bacatá	26/02/2023	El ejercicio ambiental ligado al habitar el espacio
67	1 de marzo día del reciclador y la recicladora desde el humedal la vaca	01/03/2023	Pinta de las carretas y corte de cabello para las y los recicladores de oficio
68	Enseñados: Callejando con Guaches y Guarichas	19/03/2023	Cartografía en señas que presenta señas ambientales
69	Callejeando: nos fuimos para el sector sur del humedal la vaca	02/04/2023	Reconocimiento de las situaciones ambientales del territorio
70	CE Guaches y Guarichas Sentipensantes	06/06/2023	Feria de servicios social e institucional

71	Formas de sentir: Arte consentido.	13/08/2023	Trabajo con arcilla
72	Manos a la Tierra	20/08/2023	Trabajo en el aula ecológica Amparito Cañizares
73	Más allá de la basura	27/08/2023	Trabajo en el aula ecológica Amparito Cañizares
74	En el Amparito Cañizares sembramos sueños	03/09/2023	Trabajo en el aula ecológica Amparito Cañizares
75	A lo hecho pecho	10/09/2023	Trabajo en el aula ecológica Amparito Cañizares
76	Guaches y Guarichas: Construyendo sueños	17/09/2023	Trabajo en el aula ecológica Amparito Cañizares
77	Siembra sueños en el Amparito Cañizares 2.0	01/10/2023	Trabajo en el aula ecológica Amparito Cañizares
78	Ya casi, Veci Venga le Muestro	08/10/2023	Trabajo en el aula ecológica Amparito Cañizares
79	Una pinta por la vida	01/10/2023	Resiembra de especies vegetales y elaboración de carteles
80	Dulces sonrisas	05/11/2023	Finalización del aula ecológica Amparito Cañizares
81	Urus del agua vengo	19/11/2023	Presentación documental de los pueblos originarios de Bolivia y su relación con el agua y el territorio
82	Recuperación por un mejor territorio	09/12/2023	Recuperación punto crítico de basura Barrio El Olivo
83	Novena popular: el poder del agua	17/12/2023	Reflexionar sobre la importancia y la responsabilidad de cuidar el agua
84	Novena popular: el poder del fuego	18/12/2023	Reflexionar sobre la importancia y relación histórica con el fuego
85	Novena popular: el poder de la tierra	19/12/2023	Reflexión sobre la importancia de la tierra y la resignificación del trabajo del campesinado

86	Novena popular: el poder del aire	20/12/2023	Reflexión sobre la importancia de del cuidado del aire y del fenómeno climático
87	Novena popular: el poder del ambiente	21/12/2023	Reflexión sobre la historia y configuración del territorio
88	Todxs somos investigadorxs	18/02/2024	Reconocimiento de la lucha del Humedal La Vaca e representación sobre el cuidado de la vida
89	Caminando entrenubes	24/03/2024	Recorrido dentro del parque distrital ecológico de montaña Entrenubes
90	Manos a la tierra: Aula Ambiental Amparito Cañizares	05/05/2024	Preparación de alimentos y experiencias compartidas sobre el territorio
91	Jumanji	02/06/2024	Cuidado ambiental dentro del cuidado colectivo
92	Minga en Villa de la torre	09/06/2024	Aporte a la renovación del exterior del salón comunal
93	ALO ¿Alguien por aquí?	11/08/2024	Recorrido alrededor del abuelo Funza por el impacto de la avenida longitudinal occidental
94	Recuperemos el pedazo	01/09/2024	Recuperación de la plazoleta del salón comunal como punto crítico de basura
95	Guaches y Guarichas en el jardín	22/09/2024	Visita al Jardín Botánico de Bogotá y dialogo con un abuelo de comunidad indígena
96	Humedal en movimiento	29/09/2024	Dialogo sobre las problemáticas socioambientales y las luchas sociales en los territorios
97	Invitados a la Huerta Feroz	17/11/2024	Visita a la huerta Feroz
98	7 Novena Popular: Poder del Agua	16/12/2024	Novena sobre el cuidado del agua y los ecosistemas

99	7 Novena Popular: Poder del aire	17/12/2024	Novena sobre el aire y su importancia para un ambiente sano
100	Entre el pedal y el humedal	02/03/2025	Recorrido en el territorio e identificación de sus problemáticas
101	Ecomoda y memoria	16/03/2025	Crítica a la moda y su consumo
102	Cuidado, consumo y SPA-cios de vida	20/03/2025	Charla sobre los espacios de vida desde el cuerpo como primer territorio
103	Entre el pedal y el humedal	13/04/2025	Visita y problematización de puntos estratégicos de la localidad
104	Compartir de saberes y experiencias interculturales	04/05/2025	Compartir y tejer experiencias del territorio con estudiantes extranjeros
105	Cuerpos cautivos, memorias vivas	18/05/2025	Visita a la exposición Pabellon libertad
106	Sumak Kawsay: El buen vivir para la vida digna	25/05/2025	Círculo sobre los derechos humanos

Teniendo como base lo anterior se organizan los registros de forma que no se hiciera una ruptura de los discursos si no que se mantuviera su lógica integral entre unos archivos y otros, evitando realizarse de manera fraccionada al colocar en diálogo constante cada evidencia y sus hallazgos. En este sentido, se organizan las 161 descripciones de la experiencia en 42 descripciones sobre educación ambiental, 49 descripciones sobre educación popular y 70 descripciones sobre educación popular ambiental, para caracterizar las concepciones en educación ambiental a partir de las categorías encontradas y las subcategorías emergentes que nacen de la experiencia (**Ver anexos, matriz 4**).

Fase 2. Reflexiones de fondo (resultados y análisis de resultados)

Cuarto tiempo, reflexiones de fondo (resultados y análisis de resultados): en este tiempo se hace el análisis crítico de la información con la experiencia del archivo recopilado en contraste con las 7 tendencias teóricas encontradas en educación ambiental, esto se presenta en el capítulo 3 de resultado y análisis de resultados del presente documento.

Fase 3. Punto de llegada (conclusiones)

Quinto tiempo, punto de llegada (Conclusiones): a partir de los análisis se obtienen los aporte que ofrece la experiencia en La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá en la resignificación de la educación ambiental, esto se presenta en el capítulo 4 de conclusiones y recomendaciones del presente documento.



Ilustración 12. La Escuela de EducAcción Popular Ambiental Guaches y Guarichas por Bacatá, Llano Grande, unidad de planeamiento zonal 80 Corabastos. Tomado de Facebook

Fase 2. Reflexiones de fondo (Capítulo 3. Resultados y análisis de resultados)

“Faltan un montón de manos, yo también quiero dejar aquí algo y es que comprendo y es algo que hemos hablado mucho, y es que los pobres no tenemos tiempo para pensar en lo ambiental, esto se ha trasladado a las elites, a las clases, también desde un ejercicio de una mirada occidental y pues no es así, los pobres tenemos que pensarnos la papa, pensar que va a ser del arriendo, que va a ser de cada una de las situaciones que vivimos, también tenemos que darnos un espacios de dignificación, entonces es también difícil pensarnos este ejercicio ambiental, pensar en una utopía para todos y todas, pero se hace, algo que me parece muy importante es que también nos pensemos desde los ejercicios populares, pues como damos también el mensaje, muchas veces llevarle a alguien el mensaje de lo ambiental cuando tiene la pansa vacía es muy difícil, es difícil que voltee a mirar el humedal cuando tiene hambre, creo que es un ejercicio estructura que nos ha llevado a esto.”

Garzón Gabriela (2024), tomado de anexos, matriz 3, unidad de información 136.

3.1. Concepciones sobre educación ambiental vinculada a la experiencia y contraste teórico con la experiencia desarrollada en La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá

Para hablar de las concepciones en educación ambiental que se gestan en la experiencia, es necesario hacer una descripción de cada uno de los ejes que componen la concepción al interior de La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá, de modo que, al contrastar con las tendencias reportadas en la teoría se puede establecer si la experiencia descrita se ubica en una de las ya encontradas por los autores reportados o si, por el contrario tiene elementos que la hacen particular (esto se hace tomando como base la **Matriz 3**).

Educación popular como identidad

Reconfigurar el territorio en la resignificación de la educación ambiental



Ilustración 13. Fanzine realizado con La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá. Tomado de Facebook

El análisis evidencia que La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá toma en cuenta, desde la educación popular, los múltiples conflictos que atraviesa Colombia, como las economías extractivistas, el conflicto armado, los modelos de desarrollo eurocentrista, el narcotráfico y las economías asociadas a las sustancias psicoactivas o las industrias ganaderas y agrícolas, que inciden en la transformación de los ecosistemas, de la vida y del sentido de la educación ambiental. Ejemplo de ello es la unidad de información²² 131, que enuncia:

“La localidad de Kennedy ubicada al sur occidente de la ciudad de Bogotá cuyo nombre originario, Techotiba, hace referencia a nuestra gran laguna, que con el tiempo quedo reducida a pequeños relictos de agua divido por la gran mancha urbana generada por la

²² Otros ejemplos son la unidad de información 153 y 155.

oleada migratoria que llega a la capital a consecuencia de la violencia que azotaba el país en los años 50 del siglo XX.”

Del mismo modo, a nivel local, consideran las dinámicas como la expansión urbana, la contaminación con residuos, desechos, la contaminación auditiva y visual, el hambre, entre otros, que colocan en evidencia cómo las decisiones políticas y económicas han deteriorado de manera sistemática la riqueza biológica y cultural de los territorios, favoreciendo los procesos de olvido, despojo y degradación que configuran una estructura social, ambiental y educativa marcada por el abandono institucional y la vulneración a la vida, como enuncia la unidad de información²³ 85:

“Desde nuestros territorios, también se ejerce el encierro, no siempre con barrotes, pero sí con estigmas, con racismo estructural, con abandono estatal y con violencia policial. Entender el encarcelamiento como una herramienta de control social nos permite ampliar la mirada y preguntarnos: ¿qué tipo de libertad estamos construyendo? ¿Quiénes tienen derecho a habitar la ciudad y bajo qué condiciones?”

En contraste, desde la experiencia aparece **el territorio como espacio de vida, cuidado comunitario y de disputa**, donde se tensionan las dinámicas económicas, políticas y culturales que influyen en la educación ambiental y las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, y que impactan en las relaciones biológicas, sociales y simbólicas que sostienen la vida, históricamente enmarcadas en resistencias a la desconexión ambiental al fracturar los ecosistemas y los vínculos que se crean alrededor de la vida. En este sentido, se cuestiona la ciencia y la tecnología cuando los avances ocurren a coste de la vida y de los ecosistemas por los procesos de sobreproducción. Estos enunciados se recogen en la unidad de información²⁴ 85:

“Es importante reflexionar sobre cómo estas dinámicas estructurales no son ajenas a nuestros territorios. Por el contrario, los atraviesan y configuran profundamente nuestra sociedad, marcando cuerpos, decisiones y posibilidades. La exposición Pabellón Libertad nos interpela desde una pedagogía de la memoria y la dignidad. Visibiliza aquello que muchas veces se oculta tras los muros: los rostros, las historias y los sentipensares de quienes han sido excluidxs y castigadxs por un sistema que criminaliza la pobreza, el disenso y la diferencia.”

Es así como desde el barrio emergen procesos de transformación social en busca de replantear la forma de comprender y habitar el territorio en el que se construye la educación

²³ Otros enunciados relacionados están en la unidad de información 62, 91, 93, 100, 131, 145 y 148.

²⁴ Algunas unidades de información que recogen estos elementos son la 8, 12, 47, 48, 59, 94, 111, 136 y 142.

ambiental, donde diversos actores como instituciones públicas, entidades privadas, organizaciones sociales y las comunidades participan en la configuración del espacio por medio de acciones de distinto interés. Aun así, habitar el territorio no implica necesariamente la búsqueda de una transformación social, ni del reconocimiento de las formas comunitarias de organización, lo que sitúa múltiples visiones de entender el ambiente y su cuidado. Esto es visible en las unidades de información²⁵ 139:

“Para el 2018 y con base en articulación con el colegio Unidad Educativa el Futuro del Mañana caminamos el territorio con las y los jóvenes de los distintos barrios de la UPZ 80, trabajando con herramientas como la Cartografía social, ollas comunitarias, el muralismo, los festivales, la biblioteca popular, las huertas urbanas, los bici-recorridos y las caminatas ecológicas, logramos abordar temas como la prevención y mitigación de riesgos en el consumo de sustancias psicoactivas (SPA), la educación popular ambiental, el pensamiento de nuestras comunidades originarias, la prevención de maternidades y paternidades a temprana edad, la promoción de la lectura, la escritura y la oralidad, la soberanía alimentaria, las violencias basadas en género, animalismo, entre otros temas, lo que no se logra sin articulación con otras organizaciones, con instituciones, Juntas de Acción Comunal y la comunidad comprometida que nos demuestra que estas iniciativas son necesarias para seguir construyendo ese mundo al tamaño de nuestros sueños.”

Es así como las prácticas realizadas por el colectivo, como huertas urbanas, el uso de la bicicleta o la reutilización de ropa, permiten pensar y sentir el territorio desde la sensibilidad y fragilidad de los impactos sociales y ambientales. De esta manera, se han fortalecido los saberes locales y las acciones colectivas pensadas para la defensa y el cuidado de la vida. Esto se presenta en la unidad de información²⁶ 146:

“Todo esto lleva a hablar sobre la voluntad, amor y cariño hacia el territorio, soñando así con sentir estos lugares como significativos para nosotros mismos y resaltar al final la memoria y la lucha de los humedales y en especial, la vaca.”

Finalmente, construir nuevas narrativas desde la experiencia, junto a otras personas, dota al territorio de otros significados cargados de memoria, simbolismos y resistencias, diferentes al desarraigo simbólico que han sufrido ecosistemas como el Humedal La Vaca y la educación ambiental, cuya desaparición refleja las lógicas utilitaristas del sistema capitalista que prioriza la

²⁵ Otras unidades de información relacionadas son la 3, 25, 87, 131 y 160.

²⁶ Las unidades de información 5, 51, 53, 85, 100, 135, 136, 145, 157, 159 y 161 recogen también algunos elementos.

vida como un recurso. En este contexto, emergen guardianes del territorio en representación de la diversidad de actores que defienden la vida y el ambiente desde sus distintas interpretaciones, como se evidencia en la unidad de información²⁷ 40:

“Nos encontramos [...], trayendo esta festividad que tiene como objetivo construir territorio, juntar la vecindad y a invitar a que las infancias se tomen los parques y los llenen de alegría, deporte y cultura. A partir de la educación popular nace esta idea que busca resaltar más que una festividad, es la vida.”

EducAcción popular como proceso afectivo, crítico y político

En la escuela, la emergencia de la experiencia territorial y del vínculo directo de las comunidades con los ecosistemas recoge la afectividad como elemento creador del conocimiento popular necesario para el territorio, que demanda un lenguaje afectivo como mediador de la educación ambiental. Este reconocimiento de la vida en sus múltiples expresiones construye la educación ambiental como una experiencia situada, donde los procesos de recuperación territorial representan una acción física, así como también un proceso simbólico que resignifica la relación entre humanos y las distintas formas de vida que habitan los ecosistemas, reconociendo en el proceso a quienes protegen a las diferentes formas de vida que allí habitan. Esto se evidencia en la unidad de información²⁸ 39, cuando:

“Creemos en el trabajo desde la reciprocidad y el tejer relaciones como herramienta de construcción de conocimiento es por esto que para terminar con nuestro ciclo oficial decidimos caminar algunos barrios de la UPZ 80 con la comunidad que nos recibió en Suba, actores de la comunidad y algunos otros interesados en la sesión, es por esto que fuimos a visitar y rememorar las luchas que se han llevado por la organización de la comunidad en la recuperación del sector sur del Humedal La Vaca, caminar por lugares como Villa de la Torre, El Amparo, San Carlos, La pista, Puerta 6, hasta llegar a Llano Grande a mostrar el parque de bolsillo y los resultados de personas que se han apropiado de su sector, para en último momento terminar en el sector norte del Humedal, donde compartimos nuestros sentires, pensares, experiencias y un alimento.”

²⁷ Elementos relacionados se encuentran en las unidades de información 9, 39, 40, 42, 136, 146, 148 y 154.

²⁸ Estos hallazgos se evidencian en la unidad de información 25, 42, 51 y 53.

Como resultado, el conocimiento y el conocimiento ambiental se producen desde la experiencia cotidiana de las personas que habitan el territorio, lo que implica cuestionar las jerarquías tradicionales de la academia como única forma legítima de conocimiento al reconocer los saberes situados y las prácticas concretas como formas de crear relaciones con el ambiente. Esta afirmación se hace con base en la unidad de información²⁹ 142:

“Las organizaciones sociales usan la educación popular para producir un vocabulario crítico para la acción. Esto ha creado un sentido holístico socioecológico del cuidado y fomentado políticamente la voluntad de la comunidad.”

En este sentido, la educación popular aparece para educar a todo el mundo y fortalecer los procesos de apropiación territorial y del conocimiento mediante acciones directas de transformación en la interpretación y defensa del lugar que habitan, recurriendo a lo afectivo como una vía para poner en cuestión a las personas sobre los derechos propios y de las otras formas de vida que habitan y comparten el territorio, situando a la educación ambiental en una perspectiva de justicia, como se expresa en la unidad de información³⁰ 135:

“A partir de un ejercicio de enseñanza de la geografía, empezamos a reconocer primero que todo los barrios que hacen parte de esta UPZ, 18 barrios que hemos intentado posicionar a partir de acciones, o educaciones como le decimos nosotros porque la educación no solo debe ser un acto contemplativo, sino debe ser un acto de resistencia, pero, sobre todo, del hacer.”

Bajo este panorama, **la educAcción popular se configura como una práctica crítica hacia las estructuras** sociales, económicas y culturales, productoras de los procesos de degradación que afectan los territorios y a las personas de forma desigual, como ocurre con la basura, resultado de estructuras productivas que colocan las responsabilidades ambientales sobre ciertos sectores de la sociedad. Esta forma de educación propia estructura un contenido educativo que responde a las necesidades territoriales en busca de su transformación. Esto es evidente en la unidad de información³¹ 62:

“El 9 de diciembre nos pusimos la diez a recuperar un punto crítico en el barrio El Olivo el cual era utilizado como lugar para dejar escombros, comida, y otros residuos que afectan a la comunidad, es por esto que nos dispusimos a darle otra cara para poder utilizarlo como escenario de nuestras novenas populares para la gente de nuestros barrios, esto lo hicimos

²⁹ Otras unidades de información relacionadas son lam5, 9, 47, 73, 77, 91, 136, 139, 145, 146, 148, 145 y 157.

³⁰ Otras unidades de información que abordan estos elementos son la 12, 40, 62, 101, 146 y 148.

³¹ Entr otras, se relacionan con la unidad de información 46, 51, 53 y 59.

desde la EducAcción y el trabajo en colectivo, mientras algunos artistas quisieron aportar desde sus voces y mensajes para crear vínculos armoniosos con la vida.”

Por esta razón, el maestro investigador construye desde allí un posicionamiento político para la defensa de la vida y los ecosistemas, situándose y resignificándose como sujeto que aprende y se transforma desde el diálogo, las experiencias de la educación popular y de vivir el territorio y sus conflictos sociales y ambientales, fortaleciendo los procesos de organización y el conocimiento profesional del profesor. Este posicionamiento se muestra a continuación en la unidad de información³² 136:

“Cuando la escuela inicia, el humedal la vaca sector sur, se encontraba en un proceso de recién recuperación, era nuestra intención también sumar manos a este ejercicio ambiental, creemos en este ejercicio del cuidado, hablamos de una relación integral del sujeto, entonces es imposible pasar por los escenarios organizativos, sociales y populares sin hablar de lo ambiental.”

Emergencias del sujeto como agente de transformación

Para la escuela, los procesos de reconocimiento parten de las experiencias sensibles y simbólicas entre los humanos y las otras formas de vida en sus múltiples expresiones y los elementos del territorio, lo cual cuestiona los procesos de dominación que han reducido la vida a un objeto, y con ello, abre la posibilidad de visibilizar la interdependencia de los ecosistemas que han sostenido la vida, así como a la existencia humana. Esta movilización por la vida genera nuevas formas de interpretar la vida y, con ello, cuestionar las jerarquías epistémicas que han soportado en un marco específico a la educación ambiental pensada como capital, esto se aprecia en la unidad de información³³ 142:

“Entre las dimensiones ambientales del plan de ordenamiento territorial encaminadas a reverdecer, un proceso que funciona para expandir y proteger la estructura ecológica principal en reconocimiento de su importante rol en la planeación inicial. las políticas parecen sensatas, sin embargo, perpetúan una narrativa donde la naturaleza no es reconocida por su valor intrínseco, pero si reconocida por su uso para el desarrollo

³² Esta descripción se presenta además en las unidades de información 8 y 142.

³³ Otras unidades de información son la 85, 154 y 161.

humano. Esta discusión exagera la desconexión entre naturaleza y cuidado lo que lleva a la falta de actualización en las políticas que fomenten una relación saludable entre los elementos sociales y ambientales.”

Es a partir de allí donde el sujeto reconfigura su concepción de ambiente al reconocerse como parte de la vida que se encuentra en medio de estresores por las dinámicas de explotación, fragmentación territorial y pérdida de la biodiversidad, productoras de las injusticias socioambientales, así como de agenciar acciones de cuidado, defensa y protección de la vida, reconfigurando la relación con el territorio y construyéndose desde el cuerpo, el territorio y los ecosistemas que habitan. Esto aparece en la unidad de información³⁴ 152:

“Seguimos caminando un poco más al sur y nos detuvimos un poco antes de la avenida Villavicencio, se señala como en esta zona algunas de las casas y arboles fueron retirados para ampliar la calzada y colocar el metro elevado de Bogotá. En este momento hay dos habitaciones de calle discutiendo. Se hace el señalamiento a que el retiro de los árboles se realizó sin consultarle a la comunidad, también, sobre la importancia de estos para el humedal y los animales que ahí viven.”

Es desde el reconocimiento político, social y ambiental **que los sujetos se posicionan como actores territoriales para comunicar, movilizar y construir los saberes en contextos de vulneración**, marcados por la degradación ambiental y la desigualdad social, trayendo consigo otras narrativas transformadoras de conocer y habitar a sí mismos y relacionarse con los otros y con el barrio, así como posicionar en otro marco diferencial la educación ambiental. Esto aparece en la unidad de información³⁵ 42:

“En el día 3 Nos dimos a un reto gigante, queremos unir el barrio Llano Grande, permitiéndole a los niños y niñas caminar, reconocer y apropiarse su espacio con alegría y seguridad, unimos el parque Vecinal al Parque de Bolsillo, toda una experiencia maravillosa, las calles del barrio se llenaron de alegría y mucha música tuvimos la oportunidad de hablar de la importancia de tierra, de su respeto y la importancia de trabajarla también del rol tan fundamental de nuestros campesinos y sus importancia para nuestro desarrollo.”

Por esta razón, el maestro también se reconfigura al asumirse en las problemáticas socioambientales que demandan una respuesta educativa situada, donde las experiencias con

³⁴ Esto se presenta en las unidades de información 3, 47, 48, 62, 85, 91, 93, 94, 131 y 145.

³⁵ Ideas relacionadas están en las unidades de información 39, 40, 59, 62, 64, 66, 77, 101, 111, 135, 155 y 160.

infantes, jóvenes, adultos, adultos mayores, personas con discapacidad, líderes y lideresas, organizaciones sociales, dispositivos de base comunitaria, recicladores, habitantes de calle, migrantes, víctimas del conflicto armado, campesinos, cuidadoras, mujeres, indígenas, entidades e instituciones, entre otras, generan aprendizajes que trascienden la educación convencional al integrar acciones cotidianas como espacios de construcción de conocimientos que fortalecen los valores para el cuidado de la vida y el territorio. Estas ideas se analizan soportadas en la unidad de información³⁶ 153:

“He pasado por la primera sala observando fotografías, unas más dolorosas que otras y así mismo, igual de significativas. Al final hay un proyector que tiene algunas fotografías con su respectiva descripción, en ella veo desplazamiento forzado, la vida de muchas personas a las que la guerra les ha arrebatado tanto y las implicaciones que ha traído todo esto a la naturaleza.”

Educación ambiental para la vida

Territorializar el aprendizaje y la enseñanza

En La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá, la educación es configurada como un proceso situado que reconoce a la vida del territorio, que incluye personas, ecosistemas y espacios comunitarios, como contenidos vivos de aprendizaje que fortalecen los procesos críticos y los cuestionamientos sobre las estructuras sociales y políticas que niegan históricamente las necesidades de los territorios. Situaciones como los desplazamientos forzados, migraciones o disputas por el suelo, colocan la educación en un contexto de múltiples violencias y formas de exclusión. Esto se afirma soportado en la unidad de información³⁷ 35:

“Seguimos recorriendo las huellas de Sie, los vestigios de agua que quedaron encerrados en esta urbanidad, en este pensamiento aglomerador que nos quiere poner a vivir en cajas de fósforos, donde quieren desalojar a nuestros guardianes naturales, las aves, insectos,

³⁶ Otras unidades de información relacionadas son la 25, 136 y 142.

³⁷ Otras unidades relacionadas son la 4, 31, 32, 61, 75, 83, 90, 103, 108, 114, 118, 119, 121, 122, 123, 150 y 151.

mamíferos, la tierra y sus árboles, es por esto que seguimos creyendo que caminar, conocer y dialogar entre territorios es importante.”



Ilustración 14. Corabastos desde La Reserva Distrital de Humedal La Vaca sector norte. Tomado de Facebook

Es en medio de las situaciones de crisis social y ambiental que se gestan alternativas territoriales de aprendizaje y accionar colectivo, como huertas, economías solidarias o prácticas artísticas, que abordan las problemáticas y construyen, desde la experiencia comunitaria prácticas orientadas a sostener la vida. **La experiencia educativa popular que nace del barrio se construye a partir de la vida cotidiana, las memorias colectivas y los conflictos**, como ocurre con las luchas campesinas, las transformaciones urbanas, los intereses económicos o la defensa de la vida, que atraviesan e influyen en la identidad territorial. La información es contrastada con base en la unidad de información³⁸ 103:

"Aquí, se encuentra el salón comunal, como lo pueden ver, en estos momentos se está haciendo el proceso de generar la limpieza del espacio, aquí es donde se viene realizando el ejercicio de huerta comunitaria, entonces podemos observar también el muralismo como un ejercicio de apropiación territorial ya estamos metiéndole mano, creo que

³⁸ Esta relación de la educación con la experiencia se evidencia en la unidad de información 4, 14, 16, 18, 23, 31, 35, 36, 44, 81, 84, 108, 115, 118, 119, 121 y 151.

estamos acostumbrados a trabajar sobre este tipo de terreno, muy parecido al del humedal la vaca en sus inicios.”

Territorializar el aprendizaje es, entonces visibilizar las prácticas que resignifican la educación ambiental a partir de la confluencia de distintos actores que configuran el territorio y producen formas de conocimiento problematizadoras y transformadoras de las practicas normalizadas a partir de procesos colectivos sobre las responsabilidades compartidas. Así mismo, territorializar la enseñanza implica reconocer la vulnerabilidad histórica de los territorio y de los sujetos a partir de la memoria, elemento central para comprender las dinámicas territoriales y reconstruir los vínculos entre comunidades y los lugares que habitamos. Esta territorialización se aprecia en la unidad de información³⁹ 121:

“Estamos en taller precisamente del concepto de basura, la conclusión a la que se llega esto es un comportamiento humano que merece educación, que merece análisis que al final nos propone a sacar este tipo de pensamiento de nuestras cabezas, que empecemos con la separación de residuos orgánicos para transformación recuperables o aprovechables precisamente con la intención de no dejar por allí más que los desechos, pequeñas cantidades que se generan en nuestras familias, y podemos evitar a que lleguen al relleno sanitario doña Juana, desde aquí se viene construyendo poder popular, se viene construyendo todo el ejercicio del conocimiento colectivo, nos encontramos en este momento con el profe Oviedo, en estos momentos que vienen vamos a empezar todo un proceso de pacas biodigestoras para que también empecemos a cambiar nuestras prácticas, a seguir tejiendo comunidad y hacer de estos ejercicios, ejercicios sociales que involucran a nuestras comunidades, las empoderan y sobre todos empezamos a construir la apropiación del territorio que es la apuesta que queremos construir, entonces bueno.”

El territorio, entonces, es el resultado de procesos históricos y sociales desiguales que han dejado marcada a las comunidades, y son la prácticas que emergen desde el territorio las que contribuyen a reconstruir la memoria colectiva y fortalecen la identidad territorial. Todo ello desencadena en procesos educativos situados para cambiar la cultura por una pensada en sostener la vida desde las formas de relacionarse con el ambiente al reconocer su fragilidad frente a las dinámicas del mercado. Estos resultados y procesos culturales se ejemplifican en la unidad de información⁴⁰ 122:

³⁹ Otras unidades de información relacionadas son la 16, 23, 31, 35, 44, 61, 75, 83, 90, 103, 108, 114, 118, 122, 150 y 151.

⁴⁰ Entre otras unidades de información relacionadas se presenta la 13, 16, 36, 61, 75, 78, 90, 108, 118, 119, 121, 150 y 151.

¿Qué es la basura? es un producto por allá, pero no interiorizamos que siempre hay un acción humana que está detrás de todo este tipo de consecuencias, no, siempre soltar la culpa nos vuelve irresponsables, el no tener conciencia hace parte de nuestras malas prácticas como en este caso lo que sería la basura, un mal habito, un mal pensamiento [...] este comportamiento social nace de lo individual, como el paquetico, me tomo el tinto en el vaso desechable, de a poquitos repercute en la colectividad, en este caso el botadero de doña Juana."

La educación ambiental como proceso gestado en la vida

Dentro del colectivo, la educación ambiental es una experiencia gestada a partir de las experiencias de las personas, quienes desde la confianza y el diálogo accionan ante los problemas emergentes sobre los territorios. Estas experiencias muestran procesos educativos que reconocen las complejas dinámicas territoriales y han desencadenado procesos de transformación y apropiación ante la fragilidad de la vida, las relaciones humanas y los ecosistemas. Estos procesos se ejemplifican en la unidad de información⁴¹ 151:

"La transformación visual del territorio influyo, ahora hay mayor tránsito vehicular y de transeúntes, junto con una disminución de la cantidad de basura, antes se trasladaban de 8 a 10 toneladas diarias de este punto junto con escombros, recuperando este espacio de los habitantes de calle."

En este sentido, la educación ambiental se nutre de las experiencias y saberes de quienes habitan el territorio, al reconocer los saberes ambientales desde las prácticas que movilizan por la biodiversidad y abogan por los derechos de las otras formas de vida al cuestionar las desigualdades y violencias que marcan la relación entre la sociedad y la naturaleza. Dichas experiencias territoriales se muestran en las unidades de información⁴² 118:

"Entonces aquí encontramos algunas de las importancias, no solamente es venir y decir, si aquí hay aves, encontramos la garza, la mirla, encontramos el sirirí, sino que también es hablar un poco sobre ello, sobre lo que conocemos, sobre la importancia que tienen, es por ello la importancia que tiene preservar estos lugares, ustedes creen que cuando estaba en

⁴¹ Otras unidades de información que señalan la importancia de la experiencia en los procesos educativos son la 6, 13, 14, 16, 18, 23, 31, 32, 35, 36, 75, 81, 83, 84, 90, 102, 103, 105, 108, 110, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122 y 150.

⁴² Algunas unidades de información que agencian por las vida son la 11, 18, 23, 31, 32, 35, 36, 44, 81, 83, 84, 90, 103, 108, 122, 150 y 151.

un parqueadero podría venir una garza aquí, no porque que va a encontrar cemento, escombros.”

Por esta razón, el educador popular como maestro investigador articula el saber comunitario con el conocimiento académico, lo que integra en su ejercicio la vida al dialogar, compartir y construir colectivamente experiencias y formas de comprender el territorio y la realidad. **La educación ambiental gestada en la vida promueve entonces, cambios culturales marcados por el cuidado de la vida y las relaciones humanas con el territorio y las otras formas de vida**, frente a las responsabilidades de los impactos sociales y ambientales, rompiendo así, la educación popular las fronteras con la educación ambiental y posibilitando pensar procesos de educación formal y no formal sin dejar de lado las desigualdades y vulneraciones. Estos elementos, producto de la experiencia relacionada con el maestro investigador se presentan en la unidad de información⁴³ 109:

“Yo creo que principalmente nos enfocamos en eso, no solamente con un fin disciplinario, sino con un fin de que generemos estos procesos de reflexión y crítica ante estas aulas vivas, ante estos espacios que tenemos a nuestro alrededor y muchas veces no lo reconocemos y no vemos su importancia.”

Configurar la relación humana con la vida

Es notable, dentro de la organización que los vínculos entre los humanos y las demás formas de vida históricamente se han construido desde las lógicas de dominación y uso, reduciendo la vida a un recurso que desconoce los entramados ecológicos y simbólicos que sostienen su existencia. Por esta razón, resulta relevante la educación ambiental en los procesos pedagógicos y territoriales emergentes que pretenden reconfigurar esta relación hacia el reconocimiento de otros organismos como sujetos necesarios para la vida, en la educación y la construcción de sentido de sí misma. Esta dominación se presenta en la unidad de información⁴⁴ 122:

“No hemos definido que es la basura, seguimos hablando de productos, del plástico, pero la basura es nuestro comportamiento, no son artículos, no son productos, estos son el

⁴³ Ideas relacionadas se encuentran en las unidades de información 11, 18, 23, 61, 81, 84, 90, 103 y 150.

⁴⁴ Elementos de interés se encuentran además en las unidades de información 4, 31, 35, 44, 61, 81, 90, 118, 119, 123, 150 y 151.

resultado de la basura, quiere decir que la basura es un comportamiento social que genera hábitos de consumo, que produce algo en el instante y no toma en cuenta ese impacto que va a generar más adelante, o como estamos en una sociedad de consumo ese impacto, se hacen los locos, porque lo que importa es llenar los bolsillos.”

La vida, entonces, es resultado de una serie de precisas interdependencias que requieren de agencia en la configuración del territorio debido a la continua resistencia a su desaparición; estas relaciones ecológicas, simbólicas y espirituales resignifican el territorio como un espacio de defensa y sostenimiento de la vida frente a una crisis de la biodiversidad y de las relaciones sociales. Estas dinámicas reflejan, así, una distancia creciente entre las personas y la vida, afectando a otras especies y a las comunidades humanas según sus condiciones de vulnerabilidad. Estas lejanías construidas se presentan en la unidad de información⁴⁵ 106:

“Yo les decía a ellos, lo importante del tema de la responsabilidad no solamente con nuestras mascotas, sino también del tema de quienes nos rodean, ese relacionamiento que tenemos con nuestros animales, parece que no perteneciéramos al mismo ecosistema, sino que estamos separados, es como la construcción que queremos comenzar a presentar a los chicos de la escuela.”

En este sentido, son los cuerpos que viven las experiencias donde convergen múltiples relaciones biológicas, sociales y culturales, que amplían el espectro ambiental al integrar dimensiones como la educación sexual, las sustancias psicoactivas o la salud mental, y sitúan al humano como parte de la trama de la vida. Reconocer, entonces, la vida en su diversidad implica transformar las formas en que se construyen las experiencias, saberes y las relaciones de vida dentro de la educación ambiental. Las experiencias de los cuerpos con sus relaciones se presentan como ejemplo en la unidad de información⁴⁶ 38:

“En este día a partir de tres momentos, "las tres r", (Resignificar, reutilizar y representar) se abre un espacio que busque abrir un debate, compartir experiencias y cuestionarnos sobre temas como identidad, sexo y género, poniendo tenciones sobre las dinámicas territoriales, sociales y todos los entornos que construyen y atraviesan nuestros cuerpos, es por esto que a partir de usar material reciclable para crear títeres, se propuso darles una identidad que sería representada en una obra, donde sobresalieron temas como acoso, presión social, drogas, entre otros tipos de violencias que viven a diario los y las jóvenes.”

⁴⁵ El entramado de la vida se recoge también en las unidades de información 6, 11, 35 ,36, 75, 78, 90, 103, 118, 119 y 121.

⁴⁶ Otras unidades de información en relación son la 4, 36, 50, 81 y 150.

Por esta razón, **la reconfiguración humana con la vida requiere de procesos educativos situados, donde habitar el territorio, las experiencias construidas a su alrededor y el contacto directo con los componentes físicos** construyen otras formas de conocimiento, enunciando la vida como un lugar compartido y transitando de una lógica de dominación a una de reconocimiento, interdependencia y cuidado. Dicha configuración humana se presenta en la unidad de información⁴⁷ 36:

“Además de esto queríamos fortalecer esos lazos que como humanos tenemos, pues es difícil tejer redes sino se reconoce el caminar del otro, sus sentires, experiencias y saberes, por eso creemos que debemos seguir andando y construyéndonos como sujetos resilientes, autónomos, con alteridad, libres y llenos de mucho Amor.”

Educación popular ambiental en la transformación territorial

Resituar la vida con relación al territorio

Para la colectividad, reconstruir los vínculos fracturados por las dinámicas históricas de despojo, urbanización y mercantilización de la vida, requiere reconocer el territorio como un entramado donde convergen múltiples expresiones de vida en constante desigualdad e indiferencia estructural; desde allí se construyen vínculos alternativos de cuidado y solidaridad para resignificar los espacios precarizados por medio de prácticas que reconfiguran el sentido de lo común al reinterpretar el territorio. Este reconocimiento del territorio y de los vínculos fracturados se enuncia en la unidad de información⁴⁸ 63:

“[...] Es por eso que ayer en nuestro primer día de decidimos hablar sobre El poder del agua, donde se trató de visibilizar y fomentar la reflexión sobre la importancia y la responsabilidad de cuidar el agua, que es de suma importancia, pues somos vecinos de uno de los humedales de Techotiba, La Vaca, un lugar de lucha, de vida y cuidado, dónde

⁴⁷ Otras unidades de información como la 6, 11, 13, 18, 23, 35, 44, 61, 71, 81, 82, 90, 106, 108, 115, 118, 119, 121, 150 y 151 se relacionan con la relación humana.

⁴⁸ Otras unidades de información relacionadas son la 7, 15, 17, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 37, 49, 55, 60, 67, 68, 71, 79, 80, 88, 89, 95, 96, 97, 98, 104, 107, 112, 124, 116, 125, 127, 130, 132, 133, 134, 137 y 144.

necesitamos que todos y todas aporten para la defensa por la vida. Les dejaremos la consideración del día: Consideración del día 2: El poder del agua ¿Nos hemos preguntado cuál es el poder del agua en nuestras vidas? A diario el agua hace parte de lo que hacemos. Es vital para que las personas podamos vivir y crecer. Pero, ella es mucho más que un recurso a disposición o de propiedad de la humanidad. Aunque suene a lugar común, más que nunca hay que pensar y convencernos que el agua es vida. Es un elemento presente en toda la naturaleza. La Tierra no sería el majestuoso planeta que habitamos de no ser por el agua. En ella fluye vida, son la sangre de nuestros suelos. Son el poder que construye y transforma los territorios y espacios que habitamos. Por ella corre la vida de la que somos parte. Entonces, el agua no nos pertenece. No es un recurso del cual disponemos, usamos y abusamos sin ningún control. No es más que un elemento natural del cual sólo nos tomamos prestado un pedacito de ella, interferimos y nos sumamos en su ciclo. Para ser y hacer vida. Nada más. Porque, como hemos visto en muchas ocasiones, cuando abusamos de ella, alterados sus causas o interrumpimos las zonas de su recorrido, ella pasa de ser vida a ser destrucción y anegación. Por eso su poder es supremo. Y no sólo físico. También, sin duda, su majestuosidad trasciende a lo espiritual y lo inmaterial. Por ello, respetemos el agua, defendamos su existencia y denunciemos a quienes con su poder económico la destruyen. Y desde nuestra vida diaria, comprendamos y relacionémonos con ella sabiendo que solo estamos haciendo parte de un poderoso ciclo de la vida.”

Esta reconfiguración es gestada en medio de tensiones socioeconómicas que agudizan la fragmentación territorial, las cuales han generado presiones de desconexión emocional, espiritual y ecológica, reflejadas en las injusticias sociales y ambientales, lo que ha debilitado las relaciones entre personas y ecosistemas, y han afectado los procesos que sostienen la vida. Ejemplo de esto, es la unidad de información⁴⁹ 71:

“Hola Guaches y Guarichas seguimos en nuestro proceso investigativo popular, en esta ocasión nos encontramos para jugar, decidir y cuestionar esta relación que tenemos con nosotros y con lxs otrxs, es por eso que Jumanji será una sesión donde pondremos a prueba sus respuestas rápidas, su trabajo en equipo y la resolución de conflictos, encontraremos las maneras para crear tejido y cuidado colectivo en un mundo de fragmentos y tensiones.”

⁴⁹ Entre otras unidades de información, se relaciona con la 7, 15, 17, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 37, 43, 49, 59, 67, 79, 80, 86, 89, 96, 97, 112, 116, 124, 125, 126, 129, 130, 132, 134, 137, 138, 143, 144, 147 y 156.

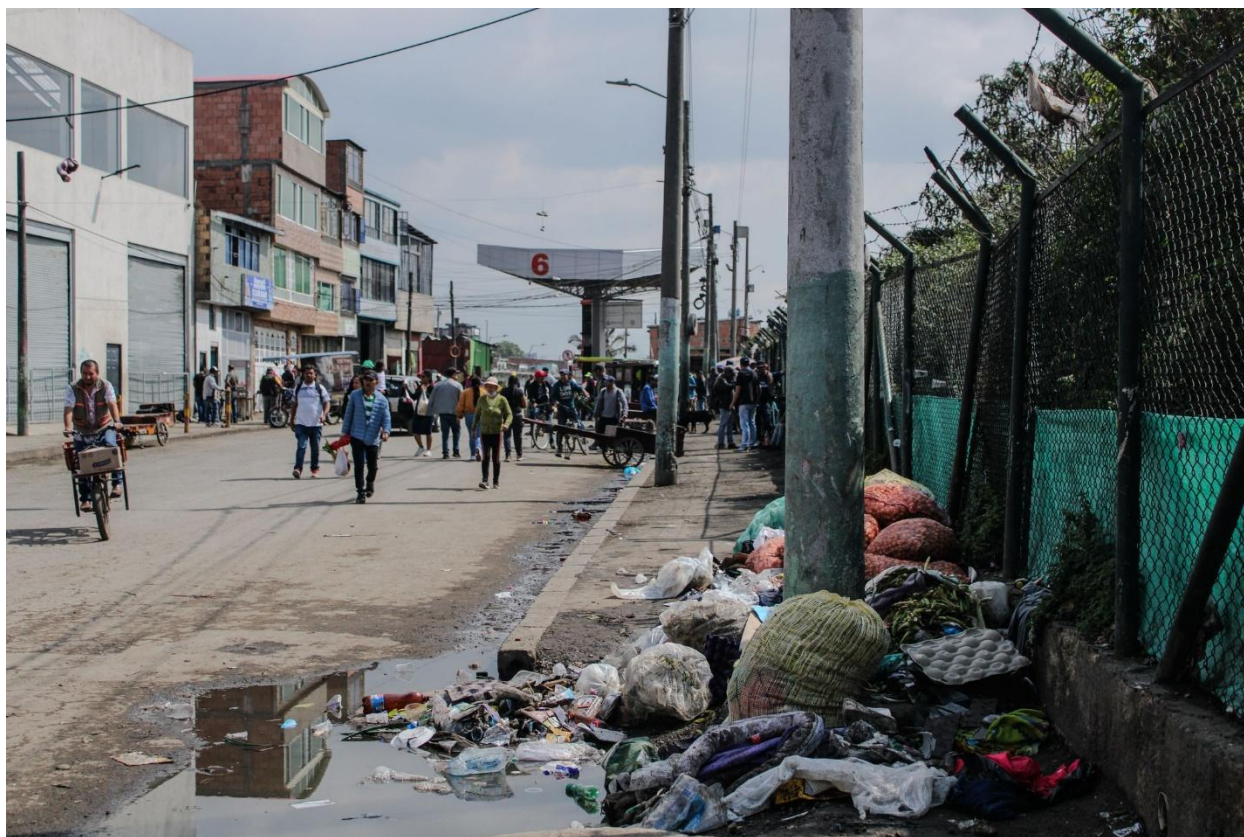


Ilustración 15. Puerta 6 de Corabastos, unidad de planeamiento zonal 80 Corabastos. Tomado de Facebook

Situar la vida desde su diversidad y complejidad en la educación ambiental resignifica el territorio como un espacio para el aprendizaje, la memoria y la transformación, que cuestiona las bases económicas dominantes y propone una alternativa centrada en el cuidado de la vida al reconocer las violencias históricas que han afectado a comunidades humanas así como a las otras formas de vida, fortaleciendo los procesos de organización social y la educación popular desde la promoción de la justicia social, ambiental, ecológica y educativa. En este sentido, la educación ambiental dignifica la vida, visibiliza los territorios y construye colectivamente otras formas de habitar que priorizan el bienestar común, situando la vida en el centro de las decisiones y las prácticas del presente y el futuro. Situar la vida resignifica el territorio, como se evidencia en la unidad de información⁵⁰ 54:

“En este día seguimos dando lo mejor de nosotros para construir nuestra aula ecológica, es por esto que nos juntamos para unir nuestras palabras, saberes y experiencias y las

⁵⁰ La unidad de información 15, 17, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 43, 49, 60, 63, 67, 68, 71, 86, 89, 92, 95, 97, 98, 112, 113, 116, 117, 124, 127, 132, 133, 138 y 156 consideran aspectos de la educación que resignifica el territorio.

convertimos en educAcción, este día junto a las personas de la comunidad empezamos recordando y reconociendo juegos de nuestra amazonia que fomento las risas y el calor que se debe tener para conspirar, así íbamos preparando corazón, mente y espíritu y dejarle algo a nuestros territorios. Seguimos echando pico y pala para soltar el suelo, adecuando nuestra espiral, esa espiral que conserva nuestro amor por labrar la tierra y los pensamientos más positivos que harán crecer nuestros sueños en planta, recordamos que la vida y la muerte hacen parte del ciclo y donde termina uno comienza el otro, reconocemos la vida desde la dignidad, la igualdad, la lucha y la resistencia.”

La educación popular ambiental como proceso de transformación territorial

Como proceso pedagógico, político y comunitario en el colectivo, **la educación popular ambiental reconfigura las relaciones entre el conocimiento, el territorio y la vida**, al desbordarse de los marcos institucionales tradicionales y situarse en la experiencia cotidiana, en el saber local y en las problemáticas reales que viven y atraviesan las comunidades, lo que posiciona la educación popular como eje central para ser, comprender y actuar sobre la realidad. Situar la educación a partir de las experiencias se enuncia en la unidad de información⁵¹ 137:

“Nace la propuesta guaches y guarichas como un lugar de reencuentro y de encuentro con nosotros mismos, y lo hablo desde mi experiencia personal que me ha permitido formarme como maestro, como educador popular y también como sujeto que ha intentado reflexionar y tener procesos de autoconocimiento a partir de las relaciones con los otros, y no solo con nosotros humanos sino también como otras formas de vida.”

En este sentido, su carácter crítico y resignificador cuestiona el sentido instrumental de la educación ambiental y reflexiona sobre las estructuras que han sostenido las desigualdades sociales y ambientales, vinculándola directamente con la vida y generando coherencia entre el discurso teórico y el trabajo práctico sustentado en el cuidado de la vida en todas sus dimensiones. Esta educación configura el territorio como espacio de encuentro, organización y construcción colectiva, lo que fortalece el tejido comunitario y los vínculos entre humanos y otras formas de

⁵¹ Otras experiencias en educación que sitúan las experiencias se enuncian en la unidad de información 15, 17, 19, 20, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 37, 43, 45, 54, 65, 68, 69, 70, 80, 88, 89, 92, 96, 99, 98, 104, 112, 116, 125, 126, 130, 133, 134, 143, 144, 147, 149 y 156.

vida. Los aportes que ofrece la unidad de información⁵² 60 se relacionan con la resignificación de la educación y la configuración del territorio:

“Hola Guaches y Guarichas este día pudimos realizar nuestra jornada de dulces sonrisas, en la cual de la mano de todos sacamos adelante esta actividad para las infancias del barrio Amparo Cañizares en la cual de la mano de las personas de la comunidad les dejamos un lindo mensaje. A partir de esta educAcción damos por terminada la construcción del aula ecológica Amparito Cañizares, el cual, de la mano de toda la comunidad del barrio, de los Guaches y Guarichas y otras organizaciones que nos ayudaron a hacer este sueño realidad, pudimos abrir las puertas de este lugar para el conspire, la acción y la re-existencia de nuestros territorios. Gracias a todas las personas que dejaron su granito de arena para hacer esto posible para los niños de nuestros barrios. Recuerden que nada por arte de magia todo por arte de barrio.”

Es así como esta forma de organizar el conocimiento crítica las estructuras dominantes que aíslan lo popular y lo ambiental, y las sitúa como resultado de procesos históricos de desigualdad, violencia y despojo, profundamente ligadas a las injusticias sociales, lo que exige una educación que transforme las condiciones de producción, donde el conocimiento científico se coloca al servicio de las comunidades, ampliando el espectro de la participación y la toma de decisiones con el territorio. Un ejemplo de crítica a la dominación está en la unidad de información⁵³ 97:

“En este momento nos encontramos en el bosque de Bavaria junto al humedal madre de agua pues pidiendo su liberación, el día de hoy llegaron sobre las horas de la mañana las retroexcavadoras y demás a hacer el procedimiento de una avenida que va a pasar cerca pues a Bavaria donde nos quieren quitar el bosque, entonces, el día de hoy nosotros nos encontramos aquí manifestando el rechazo, saben que necesitamos más aire, más agua, más bosque, no más cemento, entonces hoy como guaches y guarichas venimos a defender estos ecosistemas.”

Por esta razón, el maestro como sujeto político y pedagogo adquiere un papel como articulador de la memoria, las historias y las luchas territoriales en la construcción del conocimiento, ampliando el posicionamiento crítico frente a las desigualdades y apostando por

⁵² Otras unidades de información relacionadas son la 7, 15, 17, 19, 20, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 37, 45, 63, 79, 86, 79, 86, 79, 86, 88, 92, 97, 107, 112, 124, 125, 127, 132, 134, 137, 143, y 147.

⁵³ Frente a las críticas a las estructuras que desligan lo social de lo ambiental se enuncian además en las unidades de información 15, 17, 21, 24, 28, 34, 49, 54, 70, 86, 97, 107, 112, 124, 130, 132, 133, 134, 137, 143, 144 y 156.

visibilizar los saberes comunitarios que emergen de los actores territoriales como agentes de transformación. Finalmente, la educación popular ambiental se configura como una estrategia de resistencia y construcción de alternativas frente al modelo económico que ha mercantilizado la educación, la vida y ha fragmentado los territorios. Ejemplo de ello es la unidad de información⁵⁴ 129:

“Hoy seguimos creyendo en el poder de la gente y la lucha por una conciencia popular ambiental, hoy recordamos el trabajo comunitario que se sigue pensando en la vida y no en la muerte en un país tan rico en bio-diversidad y que a su vez silencia a líderes y lideresas sociales y ambientales.”

La organización de la memoria, la identidad y el territorio en la producción y reproducción del conocimiento en el sujeto

Los procesos colectivos de las comunidades, como ocurre en La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá construyen sentidos sobre la vida, resignificando sus experiencias históricas y configurando formas de habitar y conocer el mundo, como ocurre con la educación ambiental que disputa las lógicas del despojo. La memoria construye prácticas activas que articulan el cuidado ambiental, la educación popular y la acción política en la defensa del territorio. Esta construcción de sentido sobre la vida se evidencia en la unidad de información⁵⁵ 134:

“Desde la educación popular ambiental, en poder intercambiar conocimientos a partir de los diálogos de saberes, desde la investigación acción participativa, desde la educación popular, desde las pedagogías críticas, empezamos a generar procesos o actividades que empiezan a transformar realidades a partir de la participación [...] Hemos intentado siempre acudir a los elementos investigativos, pedagógicos y acciones, que terminen desembocando en la transformación del contexto, en orden de ideas, buscamos formas muy didácticas y pedagógicas, como la olla comunitaria, la huerta comunitaria, hablar del el sentido del territorio desde caminarlo, por medio de cartografías sociales, bici recorridos, caminatas ecológicas, hemos tenido la oportunidad de aprender de otros territorio, a partir del cuidado de la semilla, de la soberanía alimentaria, de la

⁵⁴ Los procesos de resistencia al olvido se enuncian en las unidades de información 7, 10, 15, 17, 20, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 37, 43, 45, 54, 55, 60, 65, 67, 68, 71, 86, 89, 96, 97, 107, 117, 124, 125, 132, 133, 134, 137 y 139.

⁵⁵ Esta afirmación se respalda de las unidades de información 10, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 37, 49, 54, 63, 76, 86, 97, 98, 107, 116, 125, 129, 130 y 133.

sustentabilidad en la movilidad, desde la bicicleta como escenario de resistencia para la transformación de las problemáticas que tenemos en nuestras comunidades, y desde allí, darnos cuenta que la educación es un elemento clave para transformar el primer momento que es el proyecto de vida."

El cuidado, entonces, posee un trasfondo invisibilizado sostenido por actores comunitarios sin su reconocimiento, siendo quienes mantienen y transforman los lugares en espacios de vida. La memoria de estos procesos se construye desde la experiencia barrial, donde el habitar popular dota de sentido a la educación ambiental al responder a las necesidades concretas de los contextos marcados por la violencia, la desigualdad y la fragmentación territorial, expresándose la memoria en prácticas simbólicas y sensibles que tramitan colectivamente la vitalidad y el dolor del deterioro del territorio. El desconocimiento que invisibiliza a los actores territoriales se enmarca en la unidad de información⁵⁶ 132:

"Nunca nadie quiere referenciar o exaltar el trabajo de organizaciones sociales, de líderes y líderes que han venido trabajando durante muchos años, en el proceso de recuperación de nuestro territorio, eso resta, nosotros tenemos la intención de querer transformar estas lógicas [...] para que nuestros jóvenes tengas otra realidad."

Todo ello configura una afectividad de relación con el territorio que reconoce en sí misma sujetos de vida que narran su propia historia de resistencia y educan para conocer el mundo, principalmente de aquellos que han defendido la vida, posicionando su labor como un acto político. Dicha memoria visibiliza las tensiones entre las lógicas comunitarias y las dinámicas económicas dominantes de explotación. En este sentido, la memoria organiza una lectura crítica del presente. Estas narrativas se enuncian a continuación en la unidad de información⁵⁷ 124:

"Me gustaría recoger el mensaje que nos dejó el profe, la estructura ecológica principal es la que nos rigüe a nosotros como ciudad, no es la movilidad, no son las vías, es la estructura ecológica principal y tenemos que entender que el río Bogotá a través del río Neuta que es el que nace en los cerros, se conecta con los humedales, se conecta con el mismo cerro, se conecta con Techotiba, se conecta con Engativa con Fontibón, y es saber que no estamos lejos, es algo que nos separa y no es la movilidad, lo que nos une es el agua, es el río y es

⁵⁶ El trabajo territorial realizado por su actores se presentan en las unidades de información 15, 19, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 37, 43, 45, 54, 55, 57, 74, 76, 88, 95, 96, 97, 104, 112, 113, 116, 117, 125, 126, 127, 130, 133, 134, 137, 139, 143, 147 y 149.

⁵⁷ Narrativas similares se evidencian en las unidades de información 10, 15, 17, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 37, 43, 49, 49, 55, 57, 63, 65, 68, 70, 71, 76, 79, 86, 88, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 107, 116, 125, 126, 127, 129, 132, 133, 137, 143, 144, 147 y 149.

algo fundamental y si usted entiende eso y apropia ese sentir y ese pensar créame que usted va a empezar a transformar el barrio."

Organizar **la memoria articula procesos de apropiación territorial colectiva de diferentes saberes, experiencias y generaciones, lo que configura una identidad que parte de la participación comunitaria, el trabajo de base y las acciones barriales**, que reconocen en el territorio un espacio de vida que promueve otras formas de relación pensadas desde el cuidado y la responsabilidad compartida. Un ejemplo de relación articulada a los procesos de apropiación territorial se encuentra en la unidad de información⁵⁸ 70:

"Hola Guaches y Guarichas en esta oportunidad nos encontramos con la comunidad del barrio Amparo Cañizares, nuestros amigxs de la University College London desde la comida, con un sancochito, mientras la danza rompe fronteras culturales, históricas y sociales, para narrar y compartir saberes y experiencias de nuestro territorio que evocan a la identificación de las problemáticas socioambientales."

Así, actores clave como cuidadoras, las infancias, las juventudes o las comunidades organizadas contribuyen a la transformación de la memoria en la que emerge como agentes de cambio que reconfiguran las prácticas cotidianas y fortalecen la apropiación territorial desde una perspectiva crítica, y sostienen los procesos de defensa desarrollados en riesgo y sin garantías para su continuidad y para la protección de la vida y del territorio. Esta emergencia de agentes de cambio se presenta en la unidad de información⁵⁹ 132:

"Nos vamos a diferentes territorios, conocemos también los cerros orientales que nos parecen importantes también en las lógicas de la estructura ecológica principal, nos vamos al río Bogotá, también a hacer recorridos y sensibilización de las problemáticas que hay, y ponernos en contexto en nuestro territorio, entendiendo que hay problemáticas, somos un territorio privilegiado y más en una localidad como la nuestra donde tenemos declarada una emergencia climática, donde además de eso la contaminación del aire se encuentra en niveles muy altos y vemos que esto no mejora, y no sabemos si sea por voluntad, si es porque definitivamente no hay recursos, pero nosotros no podemos quedarnos quietos, no podemos esperar a que ese futuro del que tanto hablamos pues tenga que vivir las consecuencias de las malas prácticas de la gente, de las malas prácticas de las empresas,

⁵⁸ Estas experiencias y saberes se encuentran en las unidades de información 10, 15, 17, 19, 20, 21, 26, 27, 28, 33, 34, 37, 43, 45, 49, 54, 63, 35, 67, 68, 76, 88, 92, 96, 98, 104, 5, 126, 129, 137, 138, 143, 144 y 156.

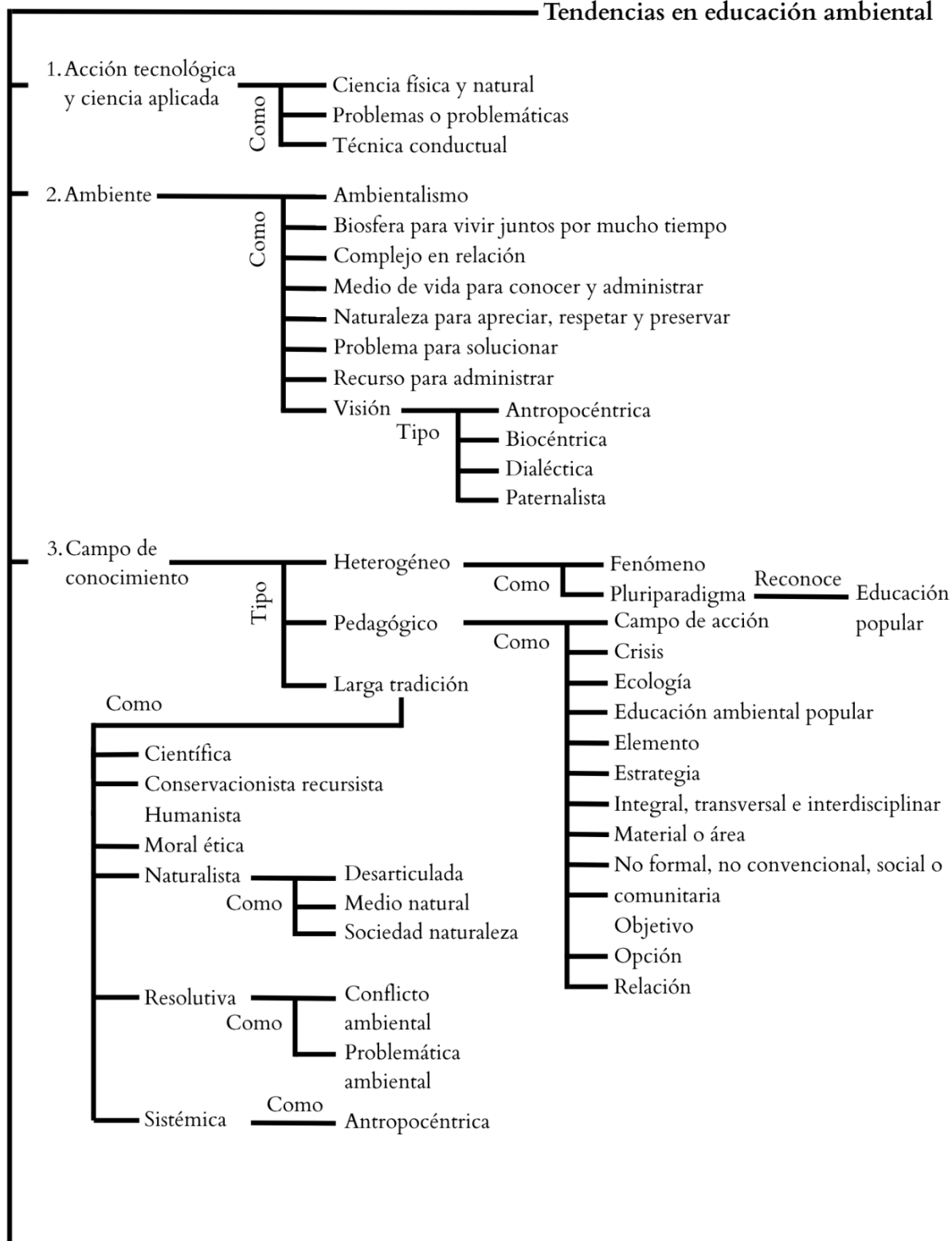
⁵⁹ Otras unidades de información relacionadas son la 7, 15, 17, 19, 20, 22, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 37, 43, 45, 54, 55, 56, 60, 63, 67, 68, 71, 74, 76, 79, 86, 88, 92, 95, 97, 104, 107, 112, 113, 116, 117, 125, 126, 127, 129, 130, 133, 137, 139, 143, 147, 149, 156 y 158.

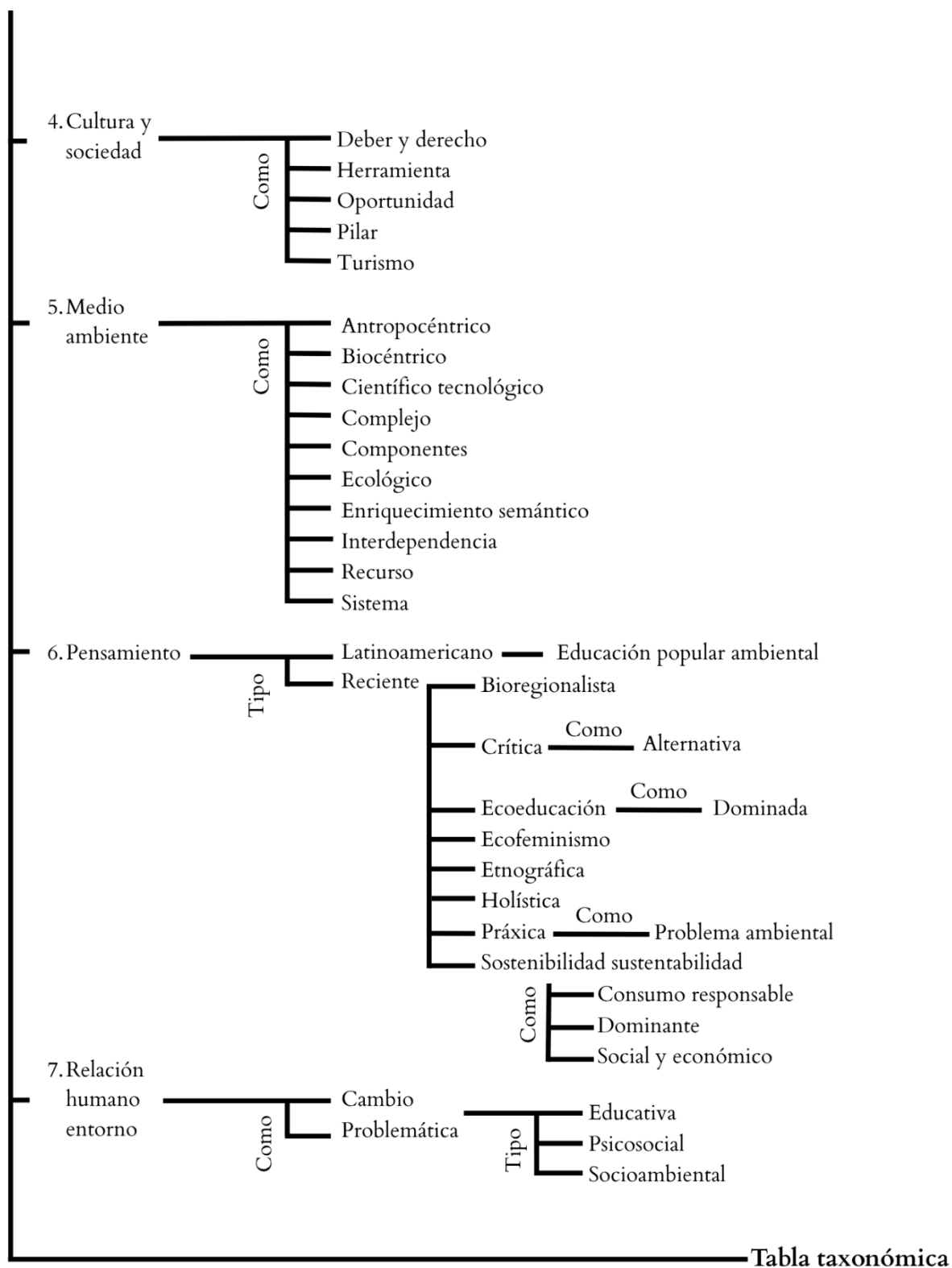
de las malas intenciones de quienes quieren mantener y perpetuar las dinámicas de miseria que hay en nuestros territorio."

Contraste teórico y experiencial

A continuación, se presenta el contraste teórico con el experiencial sobre la educación ambiental para obtener así los aportes que ofrece la experiencia en la resignificación de la educación ambiental; para ello, se presenta el **esquema 1** con una propuesta taxonómica de las tendencias teóricas reportadas, aportando a su reclasificación y facilitando su interpretación:

Tendencias en educación ambiental





Esquema 1. Tabla taxonómica sobre las tendencias teóricas obtenidas durante la investigación, elaboración propia

La teoría y la experiencia

En contraste, la perspectiva de los referentes teóricos reportados en educación ambiental con la experiencia desarrollada en La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá permite evidenciar puntos de encuentro, así como distancias, tensiones, profundidades y apreciaciones que reconfiguran el sentido de la educación ambiental al surgir en el territorio y que emergen en medio de una relación dinámica y propia de la experiencia que encarna, cuestiona y amplía los marcos conceptuales propuestos por la teoría. Así pues, la práctica no parte de aplicar directamente la teoría, sino de una construcción situada. En este sentido, este análisis es organizado al colocar en diálogo la teoría con las categorías emergentes de la experiencia:

1. Al contrastar con la tendencia teórica que posiciona el conocimiento **científico y tecnológico** como lugar para alfabetizar ambientalmente, resolver problemas y modificar conductas, se evidencia que, si bien la escuela reconoce el conocimiento científico y tecnológico, en la experiencia presenta un giro argumental crítico al cuestionar el sesgo instrumental de la ciencia colocada al servicio de la sobreproducción y la productividad a coste de la vida y los ecosistemas, y ratifica que el conocimiento proviene de la experiencia territorial y no únicamente de la ciencia como proveedora del saber, politizando a la ciencia económicamente instaurada y resignificándola desde las necesidades y la realidad del territorio, al separarse de las jerarquías que han dominado el conocimiento.
2. La tendencia de **ambiente** propuesta por la teoría presenta un espectro literario de categorías afines, diversas y contradictorias, donde se consideran las competencias formativas; es interpretado como un organismo; tiene diversos componentes integrados; presenta problemas y soluciones; es algo común y cotidiano; existen vínculos y relaciones; se reduce y cosifica; es política, y el humano se posiciona como parte del ambiente. Por otro lado, el ambiente dentro de la experiencia es una realidad viviente que habita dentro del conflicto, la memoria, la afectividad y la resistencia y, por consiguiente, se distancia del reduccionismo sobre el otro y lo otro.

Es relacionado con la literatura al considerarse en la educación, complejizar el ambiente y ser parte de la vida, enunciar sus problemas, las relaciones construidas y evidenciar sus reduccionismos, y ser parte de la política. Sin embargo, se sitúa en otros contextos que exigen a la educación ambiental dar respuesta a las necesidades reales del territorio; por ejemplo, se distancia de considerar la política como un ejercicio puramente legal y expone

en cada persona la capacidad de decisión en la construcción de la subjetividad política del sujeto y, con ello, su construcción con el ambiente como agentes de cambio.

Así, vivir el ambiente y no del ambiente considera lo complejo y relacional, y rebosa su comprensión al tomar dimensiones históricas, políticas y críticas sobre el despojo, la desigualdad y la degradación sistemática, situándose en otras epistemologías invisibilizadas que merecen su reconocimiento y divulgación, al estar alejadas por los marcos tradicionales del conocimiento.

3. La educación ambiental como un **campo de conocimiento** es una tendencia amplia que reconoce en sí diversidad de múltiples paradigmas con formas de pensamiento y prácticas específicas en continuo debate, incluyendo la proveniente de la educación popular, aquella que sitúa y posiciona el saber comunitario construido colectivamente y que rompe las jerarquías puras en el conocimiento académico.

En este sentido, la experiencia expone una contraposición a la *heterogeneidad* de esta tendencia teórica cuando el conocimiento es construido y moldeado para ser dominante, como aquel que fundamenta la biología y la educación ambiental de *larga tradición*, pensada por la ciencia, la conservación, el naturalismo o la resolución de problemas, lo cual no implica negar su marco, pero sí cuestionarlo y debatirlo.

Por el contrario, la experiencia recoge del *conocimiento pedagógico* la transformación como acto político, y esta va más allá de la sensibilidad cuando la afectividad, proveniente de la educación popular es constructora de los vínculos que sostienen los territorios y posiciona la educación desde los sujetos como contenidos vivos en medio de las violencias, vulneraciones, injusticias y desigualdades estructurales.

Este contraste se distancia de entender la acción proveniente solo de los actores sociales y las instituciones, dejando a la comunidad relegada a ser formada y actuar responsablemente, distanciando las relaciones, ampliando las brechas por medio de la fragmentación y relegando las soluciones de las crisis a las personas más vulnerables.

4. La tendencia teórica de **cultura y sociedad** reportada por la literatura obedece a marcos normativos sustentados en la política; estos marcos han permitido las acciones que han favorecido a los intereses económicos particulares y que, en contraste con la experiencia, son las que han generado las problemáticas que los habitantes de los territorios deben resolver, segregando sistemáticamente las responsabilidades que se forman con la vida, forzando el desplazamiento, y con ello, perdiendo el conocimiento y la memoria que el territorio ha construido.

La experiencia coloca en evidencia que estos marcos legales se imponen para luego ser productos abandonados por el Estado y colocar vidas en medio de las desigualdades estructurales y las vulneraciones a los derechos. La educación ambiental requiere, entonces, de trascender de su función normativa sin desconocerla, para convertirse en un organizador comunitario para la resistencia y defensa de los territorios y de la vida.

5. La tendencia teórica denominada **medio ambiente** es la recopilación de formas de interpretar que asumen al humano externo a la vida; si bien la tendencia recoge elementos importantes como los organismos, el conocimiento científico y tecnológico, su complejidad, sus componentes, elementos e interdependencias, desliga al humano de su contexto y construye así ideas pensadas para el desarraigo y la separación entre lo natural, humano y social.

Esta tendencia se contrapone a la experiencia que busca situar al humano como parte de la vida y reconocer como sus comportamientos han desencadenado una serie de impactos que influyen sobre las otras formas de vida, así como sobre sus componentes físicos, y la forma en que se tejen otras formas de relacionarse y construir vínculos para retornar a ser parte de la vida y comprender que el ambiente también influye en la construcción de sujetos. Esta crítica resignifica el sentido de la educación ambiental porque reduce las brechas entre la educación popular y la educación ambiental, al ser otra forma de producir y reproducir el conocimiento de vida proveniente de las comunidades.

6. **El pensamiento** proveniente de la teoría en educación ambiental encuentra puntos en común con la experiencia desde el pensamiento latinoamericano y la educación popular, al producir y reproducir el conocimiento en respuesta y en confrontación con la educación ambiental hegemónica que desconoce las necesidades de los territorios y se niega al cambio de paradigma que repara las rupturas que sistemáticamente han desligado al humano como parte de la vida.

Estas emergencias teóricas han posicionado perspectivas que consideran importantes al territorio, la cultura o la transformación social; sin embargo, también se evidencian en la teoría procesos de dominación del conocimiento en los que la experiencia no tiene cabida, pues incorporar lo afectivo posiciona la producción de conocimiento en distintos niveles de profundidad y, con ello, crítica las estructuras de dominación que requieren de transformación para su reproducción.

7. Analizar la educación ambiental proveniente de la tendencia teórica basada en la **relación humano-entorno** pone en evidencia que, junto a la experiencia, son propuestas afectivas que buscan cambiar dichas relaciones, planteando la necesidad de transformar

comportamientos y promover cambios de interrelación. La experiencia, sin embargo, profundiza más esta idea cuando enuncia que cambiar estas formas de relación resignifica el lugar al crear otros vínculos con el territorio en el que se gestan otras formas de hacer educación ambiental; así, se distingue de las lógicas de cambio para solucionar y reparar por cambios para transformar vidas comprometidas con su cuidado, lo que implica situar la vida como elemento fundamental.

***La experiencia en La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá,
perspectiva particular de la educación ambiental***

El anterior análisis de las tendencias teóricas reportadas de la literatura con la experiencia gestada en el territorio coloca en discusión que, si bien ambas comparten algunas líneas analíticas y teóricas, es evidente que el territorio hace de la experiencia una forma nueva y particular de entender la educación ambiental y que no puede ser entendida desarticuladamente:

1. La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá trae consigo narrativas lejanas de la dominación homogénea de la ciencia y la tecnología que estructuralmente han llevado a dictar un tipo específico de educación ambiental, y dejan de lado la pluralidad de territorios y formas de ser y estar con el ambiente que responde a las necesidades específicas e invisibilizadas, para imponer una forma homogénea con intereses particulares que no fundamentan la educación ambiental.
2. La experiencia en la escuela encuentra en las tendencias de ambiente y medio ambiente elementos que posicionan y separan a los humanos como parte de la vida respectivamente, suturando las dicotomías y alejándose de las relaciones de dominación que deslocalizan la vida y el sentido del conocimiento.
3. Las tendencias teóricas reportan una fuerte ruptura producto de las corrientes de larga tradición, en las que la escuela se ha posicionado distante desde la educación popular como una mirada crítica de la realidad y una acción contrahegemónica, al sustentarse en los saberes situados, la memoria colectiva y las prácticas comunitarias afectivas, como formas legítimas y auténticas de producción y reproducción del conocimiento, y como tejedoras de vínculos pensados para sostener la vida. Así, las personas se han posicionado en agentes de transformación social que encaran continuamente el reflejo de las desigualdades estructurales.

4. La política de la vida dentro de la experiencia es un organizador comunitario más que un marco normativo, al mostrar cómo las políticas y las estructuras dominantes han contribuido a los procesos de abandono y desigualdad territorial, limitando el accionar de las tendencias teóricas y enunciando contradicciones que vulneran los derechos que se buscan atender.
5. La afectividad dentro de la experiencia es un elemento vinculante para la construcción de territorios vivos pensados para la vida, y con ello, gestar una educación ambiental situada en las realidades concretas que demandan verdaderos marcos de enunciación y acción para el cambio profundo de nuestras relaciones y las formas en que habitamos el mundo; esto ha redefinido qué es la vida y para quién se construye.
6. Los sujetos dentro de la experiencia territorial son actores, agentes políticos que defienden la vida y se sitúan como parte de esta; el reconocimiento del territorio guía su acción política que defiende la vida y construyen otras formas de conocimiento. Así, los sujetos formados son actores, educadores populares, defensores de la vida y productores y replicadores de conocimientos situados.
7. La memoria, la identidad y el territorio toman un papel fundamental desde la experiencia donde: 1) la memoria posibilita organizar el conocimiento para caracterizar los marcos interpretativos propios; 2) la identidad construye el sentido de lucha, resistencia y cuidado que se configura a partir de las prácticas colectivas; 3) el territorio es considerado un espacio de vida, disputa y resistencia, atravesado por dinámicas de conflicto, despojo y desigualdad.
8. La educación popular ambiental producto de la experiencia, integra dimensiones críticas, políticas y afectivas en la construcción del conocimiento, situándose en la vida cotidiana y en las prácticas colectivas, y, así, cuestionando la centralidad producida por la academia con los aprendizajes que trae la afectividad y el cuerpo, demostrando que el sur global tiene otras formas de entender y ser parte de la vida. Estas particularidades aportan a las tendencias teóricas en educación ambiental pues reconoce la sociedad desde otra mirada que sugiere otras epistemologías y, con ello, otras formas de educación.
9. La educación popular inscribe a la experiencia en un pensamiento latinoamericano, así como en tendencias de carácter crítico, práxico y bioregionalista, en este marco, la educación ambiental se reconfigura como un proceso orientado a la justicia en que convergen dimensiones ecológicas, sociales, culturales, políticas y éticas, y amplía su espectro al situarse en contextos que viven la desigualdad, la violencia y la resistencia.

Fase 3. Punto de llegada (Capítulo 4. Conclusiones y recomendaciones)

4.1. Aportes de la experiencia para resignificar la educación ambiental



Ilustración 16. Imagotipo año 2025 de La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá. Tomado de Facebook

Los presentes enunciados son el análisis de un conjunto de aportes que ofrece la experiencia en La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá en la resignificación de la educación ambiental a partir de la sistematización de experiencias, posicionando otras epistemologías y formas políticas y pedagógicas de gestar la educación, situada en atención al territorio y resignificando su representación:

Aporta en:

1. Colombia:

- Enunciando y aportando a la transformación de los conflictos en los que viven inmersos los territorios y que atraviesan a los ecosistemas y las relaciones, caracterizados por la violencia, el despojado y las vulneraciones a la vida por medio de la degradación.

- Educando para cambiar las lógicas de la vulneración que han marcado la historia colombiana y, continuar contado desde nuevas narrativas otras historias de vida que reconoce a los sectores populares como actores de primer orden en la conformación del país y de la educación, en línea con la participación social y la justicia que han demandado nuestro territorios por el conflicto violento, resituando la educación ambiental y posicionándola en la vida y su cuidado.

2. El territorio:

- A desplazar a la educación ambiental de su discurso hegemónico que distancia al humano de la vida y le hace participe en su construcción, posicionando al territorio como un cuerpo fuente de conocimiento, ética y con un horizonte político, dotándolo de vida y cargándolo de memorias, resistencias y significados.
- Concluir que la educación ambiental se convierte en una práctica situada de producción y reproducción colectiva del conocimiento, donde el barrio, la vida cotidiana y las practicas comunitarias y populares son fuentes legítimas de conocimiento.

3. La comunidad de la UPZ 8o Corabastos:

- Propiciar de Justicia social, ambiental y educativa, a los territorios y sus habitantes vulnerados, al situarse en las experiencias de vida marcadas por la desigualdad, el hambre y la pobreza, posicionado así, el conocimiento ambiental emergente en la vida cotidiana y en las prácticas comunitarias, lo que contribuye en la descentralización del conocimiento.

4. La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá:

- Mostrar desde la experiencia educativa que es posible un proceso de resignificación de la educación dentro de la producción y reproducción de un vocabulario crítico para la acción, la vida y su cuidado, al cuestionar las estructuras económicas, sociales y culturales que provocan las crisis, posicionándose por medio de prácticas que buscan la justicia social y ambiental.
- Visibilizar el papel de la escuela en la educación y para el territorio desde la lectura crítica de los contextos particulares, cuyas dimensiones sociales, culturales y políticos, modelan la vida y han construido un sistema de conocimiento legítimo.
- Posicionar y validar el conocimiento creado desde el sentipensar gestado en el territorio, que sirva a la organización social, así como a los sujetos que diariamente comparten su vida con el barrio para su transformación, reconociendo que todos tiene un saber que no

es estrictamente profesionalizado, como sembrar, hacer una olla comunitaria o a reconocer al otro, posibilitando entender el saber ambiental de forma diferente.

5. La Universidad Pedagógica Nacional:

- El desarrollo investigativo de las concepciones en educación ambiental en el departamento de biología como área a fin, al traer el conocimiento de los barrios a la academia y problematizando como se gestan estas relaciones de dominio sobre la verdad y los ideales, validando otras formas de crear pensadas desde los territorio como actores entramados que resiste a la degradación y la fragmentación, y sostiene la vida en medio de violencias, vulneraciones, desigualdades e injusticias, reflejadas en un mundo fracturado y cuerpos desligados y desconectados emocional y espiritualmente. Desde allí es posible concebir una educación que cambia a las personas que van a cambiar el mundo.
- Enunciar que la educación ambiental más allá de ser un campo conceptual es un campo de disputa ideológica donde educar requiere de cuestionar los conocimientos legítimos y evidenciar aquellos invisibilizados, especialmente de los provenientes de los barrios populares.

6. La formación maestros en biología:

- Colocar su voz a disposición de los territorios y agenciar por su cuidado, defensa y protección, partiendo del conocimiento que se gesta desde la experiencia que sutura la dicotomía entre las tendencias sobre ambiente y medio ambiente, al posicionar a los humanos como parte de la vida y por ende parte del territorio que domina el conocimiento, o respectivamente, por el contrario, en un entramado de elementos, relaciones y complejidades externas a la humanidad. Estas ideas posicionan el territorio como sujeto de vida, cargado de memorias, resistencias y significados, apostando por procesos horizontales para interpretar la realidad, y al conocimiento lo sitúa desde su lugar de origen, a las comunidades inmersas en la ciencia y la tecnología.

7. Al grupo de investigación Comunidad, Vida y Territorio:

- Considerar otras formas de ver y hacer ciencia distanciadas y críticas de la ciencia positivista, donde es posible construir conceptos académicos en pedagogía o resignificarlos desde la educación popular, colocando en diálogo los espacios de la academia para el reconocimiento de los barrios populares.

- Compensar la deuda social y educativa de los territorios, resaltando los aportes que se gestan en las experiencias en educación ambiental como un compromiso político para el cuidado de la vida.
- La formación de sujetos políticos desde las experiencias en educación ambiental que reconoce a las personas como parte de la vida y asumen acciones de defensa, cuidado y transformación territorial.

8. A mí como maestro:

- Dar voz al Humedal La Vaca y continuar los procesos de defensa y cuidado de la vida, y conocer en la experiencia cómo se reconfigura el lugar de los procesos educativos y del maestro como sujeto.
- Agradecer a las personas del territorio de las que tomé su voz para aprender a construir y formar mi propuesta de educación, que, desde su experiencia y vinculación con el territorio, han construido activamente el conocimiento y en la transformación de las relaciones con el ambiente. Esto asume la educación ambiental como un campo de conocimiento, así como una práctica ética y política orientada a la defensa de la vida, y que conlleva a una revisión constante de las concepciones, prácticas y compromisos propios.
- Compartir el conocimiento ambiental desde una ética del cuidado de la vida, en donde las decisiones educativas y comunitarias están orientadas a sostener la existencia humana y a otras formas de vida desde la dignidad.

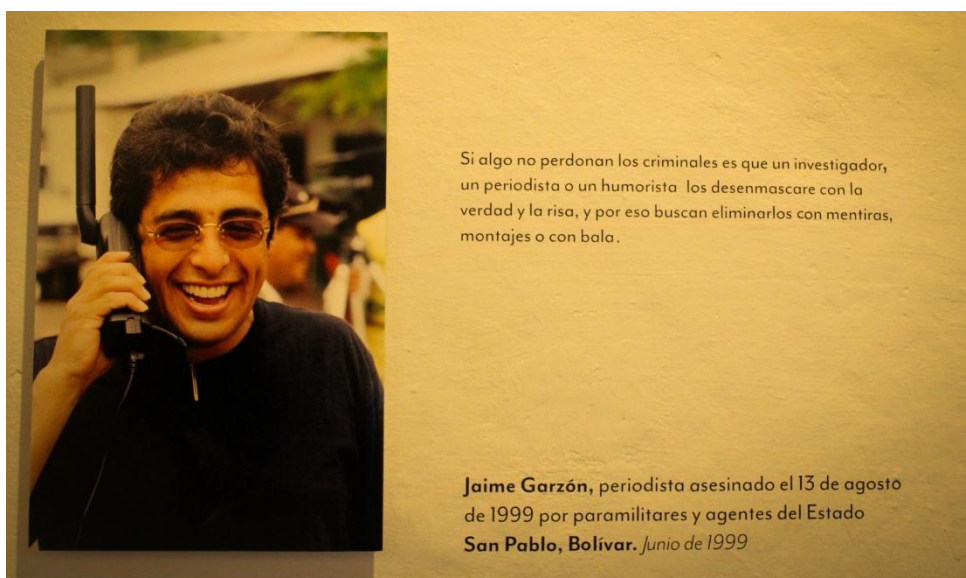


Ilustración 17. Fotografía de Jaime Garzón de visita en el claustro de San Agustín con La Escuela Guaches y Guarichas por Bacatá. Tomado de Facebook

Referencias

- Águila, L. (2022). La didáctica de la literatura en básica primaria: una oportunidad para el desarrollo de la educación ambiental. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(27), 1-23. <https://doi.org/10.22430/21457778.2146>
- Aleán, M., Domínguez, E., Díaz, C., y Mendoza, M. (2024). El oficio del reciclador y la educación ambiental: experiencias de recicladores en Cartagena, Colombia. *REVISTA PRODUCCIÓN + LIMPIA*, 19(1), 53-71. DOI: 10.22507/pml.v19n1a5
- Almeida, V. (2012). Las concepciones de Educación Ambiental de los profesores del curso de Agropecuaria de la Escuela Agrotécnica Federal de San Luis – MA. (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá). <http://hdl.handle.net/10017/15381>
- Alvelar, N., y Urbano, M. (2022). La educación ambiental en Colombia desde los instrumentos de política pública departamental. *Entramado*, 8(1), 1-14. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032022000100211
- Andrade, M. (2004). Las representaciones sobre educación ambiental de un grupo de estudiantes en Brasil. En R, Pujol., y l, Cano. (Eds), *Nuevas tendencias en investigación en Educación Ambiental* (11-25). Organismo Autónomo Parque Nacionales, Ministerio de Medio Ambiente, Madrid.
- Andrade, J., Betancourth, V., Gonzáles, N., Ocampo, J., y Orozco, A. (2022). Conocimientos ecológicos, preocupación individual y criterio personal respecto al medio ambiente en estudiantes de bachillerato de un colegio del Quindío. *ID EST Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio y Trabajo*, 2(1), 42-62.
- Angrino, C., y Bastidas, J. (2014). EL CONCEPTO DE AMBIENTE Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: ESTUDIO DE CASO EN DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE JAMUNDÍ. (Tesis de pregrado, Universidad del Valle). <https://hdl.handle.net/10893/7176>
- Bejarano, J., y Roldan, F. (2022). Concepciones sobre educación ambiental en la básica primaria de las instituciones educativas María De Los Ángeles Cano Márquez y Jorge Alberto

- Gómez Gómez (Sede Sana Ana). (Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia). <https://hdl.handle.net/10495/29683>
- Bueno, A., Velásquez, J., y Ruiz, R. (2023). Pensamiento crítico en educación ambiental en niños y niñas de la Institución Educativa Colegio de San Simón, Ibagué. *Revista UNIMAR*, 41(1), 150-166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art9>
- Bustamante, C., y López, C. (2022). Educación ambiental mediada desde las ecologías socioculturales para el abordaje del territorio en contextos escolares. *REVISTA U.D.C.A ACTUALIDAD & DIVULGACIÓN CIENTÍFICA*, 25((1), 1-10. <http://doi.org/10.31910/rudca.v25.nSupl.1.2022.2135>
- Cabrera, J. (2023). Delitos ambientales en el manejo forestal del Valle del Cauca: análisis jurídico ambiental. *DIXI*, 25(2), 1-31. DOI: <https://doi.org/10.16925/2357-5891.2023.02.03>
- Calixto, R. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60713488003.pdf>
- Calixto, R., y Ramírez, I. (2022). La educación ambiental en las universidades pedagógicas: un estudio de las representaciones sociales del uso del agua. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 124-140. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050908>
- Camacho, R., y Marín, X. (2011). TENDENCIAS DE ENSEÑANZA DE EDUCACION AMBIENTAL DESDE LAS CONCEPCIONES QUE TIENEN LOS MAESTROS EN SUS PRÁCTICAS ESCOLARES. (Tesis de pregrado, Universidad del Valle). https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/32491/5/JaramilloKaren_2022_EstrategiasEducacionAmbiental.pdf
- Cardona, J. (2013). CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS EXPERIMENTALES EN FORMACIÓN. (Tesis doctoral, Universidad de Huelva). <http://hdl.handle.net/10272/6158>
- Cardona, J., y Jiménez, R. (2009). Las concepciones iniciales del profesorado de educación básica y media sobre la educación ambiental. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 314-322. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614277077070>

- Caride, J., y Meira, P. (2001). La construcción paradigmática de la educación ambiental: educar para una racionalidad alternativa. En J, Caride., y P, Meira (Ed.), *Educación ambiental y desarrollo humano* (131-188). Editorial Ariel S.A.
- Casillas, A., y Adame, L. (2024). Jugar en el parque para promover el cuidado ambiental en la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.3.6232>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2025). POLÍTICA NACIONAL DE CUIDADO.
- Con-ciencia y Tecnología. (2024). EducAcción popular ambiental: Guaches y Guarichas por Bacatá [Podcast de audio]. https://www.ivoox.com/educaccion-popular-ambiental-guaches-guarichas-bacata-audios-mp3_rf_125370538_1.html
- Covas, O., y Martínez, C. (2006). Tendencias de la educación ambiental en la educación preuniversitaria en Ibero-América. *Luz*, 5. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165904003>
- Cuellar, F., y Méndez, P. (2006). CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE DOCENTES DEL PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL O AFINES. *Hallazgos – Investigaciones Autofinanciadas*, 6, 183-204. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.11>
- Decreto 1743 de 1994. (1994, 03 de agosto). Congreso de la República de Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/104167:Decreto-1743-de-Agosto-3-de-1994>
- Decreto 1075 de 2015. (2015, 26 de mayo). Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Del Pozo, F. (2017). Pedagogía social en Colombia: entre la experiencia de la Educación Popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país postconflicto. *Revista Ensino & Pesquisa*, 15(2), 97-116. <https://doi.org/10.33871/23594381.2017.15.2.1644>
- Departamento Nacional de Planeación. (2022). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia Potencia Mundial de la Vida. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf>

- Echeverry, M., y Jaramillo, K. (2022). Las estrategias de educación ambiental como una alternativa para transformar las maneras de habitar el territorio por parte de las comunidades rurales y urbanas en el Oriente Antioqueño: un vistazo a El Carmen de Viboral. (Tesis de especialización, Universidad de Antioquia). https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/32491/5/JaramilloKaren_2022_EstrategiasEducacionAmbiental.pdf
- Eljure, C., y Ríos, D. (2022). Educación No Formal y Educación Popular. Rastreo Documental de dos conceptos para repensar el universo educativo en el siglo XXI. *Educación y Ciencias*, 26, 1-16. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e13406>
- Espinosa, O., González, L., y Ramírez, R. (2008). Principales tendencias de la educación ambiental en los estudios universitarios relacionados con la esfera de la Educación Física y el deporte. *Educación Física y Deporte*, 26(2), 57-67. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.312>
- Flores, G., Gálvez, D., Pino, F., Velásquez, A., y Velásquez, J. (2020). *CONCEPCIONES DE AMBIENTE, EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SU ENSEÑANZA EN PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES*. Universidad de Tolima. https://www.researchgate.net/publication/355412374_Concepciones_de_ambiente_educacion_ambiental_y_su_ensenanza_en_profesores_de_ciencias_naturales
- Flores, G., Pino, F., Gálvez, D., y Velásquez, J. (2019). *CARACTERIZACIÓN DE CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESTUDIANTES DE ÚLTIMOS SEMESTRES DE LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL DE TRES UNIVERSIDADES DE COLOMBIA*. Universidad de Tolima. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/9a27d83d-9269-4320-a2de-c5af703f2744/content>
- Flores, G., y Ruiz, F. (2022). Retos de la formación y la reflexión crítica para mejorar las concepciones de ambiente y educación ambiental en profesores de educación básica. *Revista Paca*, 12, 17-37. <https://doi.org/10.25054/2027257X.3493>
- García, D., Morales, A., y Caurín, C. (2022). Percepción de la educación ambiental: Perfiles docentes de educación secundaria y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Papeles*, 14(28). https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.12_65

- García, D., Velásquez, A., y Hernández, C. (2024). Turismo de naturaleza y educación ambiental: perspectivas de las políticas públicas en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 14 (1), 201-220. doi: <https://doi.org/10.19053/uptc.20278306.v14.n1.2024.17631>
- García, E. (2003). LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: ¿ES POSIBLE UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRADOR+A? *Investigación en la Escuela*, 46, 1-21. https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2003_10garcia_tcm30-163639.pdf
- García, M., y Zabala, I. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*, 32(63). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142008000100011#:~:text=La%20utilización%20del%20término%20“Educación,de%20conocimientos%2C%20actitudes%20y%20valores%2C
- García, S., y Herrera, L. (2022). Implementación de huertas ecológicas como estrategia pedagógica y didáctica ambiental con estudiantes del grado segundo del Institución Educativa indígena N2 sede Talouluma Ana en Maicao-Guajira. *Revista Ciencias Naturales una Mirada a Nuevos Conocimientos*, 1(14), 54-56.
- Gálvez, D. (2017). CONCEPCIONES DE AMBIENTE, EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SU ENSEÑANZA EN PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES DE EDUCACIÓN BASICA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE IBAGUÉ. (Tesis de magister, Universidad de Tolima). <https://repository.ut.edu.co/handle/001/2494>
- Galvis, C., Perales, F., y Ladino, Y. (2020). Concepciones sobre ambiente y educación ambiental de profesores de centros educativos rurales de Bogotá-Colombia. *Ambiente & Sociedade*, 23, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4422asoc20180200r1vu2020L4AO>
- Gobernación de Cundinamarca. (2023). *Cartografía histórica y futura de Bogotá Plan de Ordenamiento Territorial Bogotá Reverdece 2022-2035*. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/generales/libro_pot_bogota_reverdece.pdf
- Gonzáles, M. (2021). Estrategia de Educación Popular Ambiental para el enfrentamiento al cambio climático en la comunidad Río Blanco, municipio La Palma (Tesis de máster, Universidad Pinar del Río).

<https://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/3863/1/Tesis%20de%20Maestría%20Madaivy.docx.pdf>

- Godoy, D., y Cardozo, K. (2022). Caracterización de especies vegetales: Una estrategia de educación ambiental en el Paujil - Caquetá. *Revista Científica Del Amazonas*, 5(10), 67-77. <https://doi.org/10.34069/RA/2022.10.06>
- Gustín, S., Chaves, J., y Gonzáles, E. (2023). Ecocuentos como estrategia lúdica para fortalecer actitudes del cuidado ambiental en grado transición en Pasto-Nariño. *Revista Ciencias Naturales una Mirada a Nuevos Conocimientos*, 1(15), 12-15.
- Herrera, J., y Daza, J. (2023). La reforestación como estrategia de educación ambiental. *Revista Ciencias Naturales una Mirada a Nuevos Conocimientos*, 1(15), 55-57.
- Humanez, J., Valencia, N., y Ortega, J. (2023). Representaciones sociales ambientales de adolescentes escolarizados sobre humedales en la subregión del Bajo Sinú, Colombia. *Revista Luna Azul*, 56, 125-145). DOI 10.17151/luaz.2023.56.8
- Ibáñez, A., Gómez, A. y Rodríguez, A. (2018). Antecedentes conceptuales y jurídicos de la educación ambiental en Colombia. En D, Filut., L, Albor., Selec Imparto, G, Cardeño., J, Castillo., P, Ruiz... R, Oyaga. (Eds), *Educación Socioambiental. Acción Presente* (163-195). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Jurado, A., y Hernández, C. (2023). Educación ambiental y producción agropecuaria sostenible: una estrategia para la seguridad alimentaria. *Ánfora*, 30(55), 105-141. <https://doi.org/10.30854/anf.v30.n55.2023.945>
- Ley 23 de 1973. (1973, 19 de diciembre). Congreso de la República de Colombia. <https://www.minambiente.gov.co/documento-normativa/ley-23-de-1973/>
- Ley 2811 de 1994. (1994, 18 de diciembre). Congreso de la República de Colombia. <https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2021/10/Decreto-2811-de-1974.pdf>
- López, D., Olaya, E., y Molina, J. (2024). La Naturaleza como Sujeto de Derechos: Evaluación del Impacto de la Sentencia 4360 en la Educación sobre el Cambio Climático en la Amazonia.

- Revista Interamericana de investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 17(4), 349-375.
<https://doi.org/10.15332/25005421>
- Machuca, L., y Pérez, Y. (2022). Estrategias de educación ambiental para la conservación de ecosistemas: una revisión bibliográfica. *South Florida Journal of Health*, 3(2), 109-123.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/44275/2022MachucaLyda%2c2022PérezYenny.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marlés, C., Peña, P., y Pardo, Y. (2024). Gamificación como estrategia para incluir la educación ambiental en el contexto universitario: caso REHI. *Revista Científica*, 49(1), 13-27.
<https://doi.org/10.14483/23448350.21196>
- Martínez, G. (2024). Guaches y Guarichas Sentipensantes: Estrategia formativa centrada en el sentipensamiento crítico en torno al cuidado en contextos de consumo de sustancias psicoactivas (SPA) con jóvenes que participan de la Escuela de EducAcción Popular Ambiental Guaches y Guarichas por Bacatá. (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20620>
- Martínez, H. 2020. Guaches y Guarichas: una propuesta de educación para la apropiación del territorio. (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional).
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/12904>
- Mautino, N., Gavelán, R., Perfecto, A., y Medina, C. (2024). Educación y cultura ambiental en tiempos de crisis: una revisión hacia el desarrollo sostenible. *PRODUCCIÓN + LIMPIA*, 19(1), 72-88. DOI: 10.22507/pml.v19n1a1
- Medina, I., y Páramo, P. (2024). La educación ambiental y para el cambio climático en Latinoamérica: una revisión de alcance. *Suma Psicológica*, 31(1), 63-93.
<https://doi.org/10.14349/sumapsi.2024.v31.n1.8>
- Molano, A. (2013). Concepciones y prácticas sobre educación ambiental de los docentes en universidades de Bogotá. Implicaciones para los currículos de las facultades de educación. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4238/TESIS447-140205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina, J. (2018). Concepciones de la educación ambiental ante la crisis ecológica. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 4(7), 97-111.

- Molina, M. (2022). La natu/cultura como artefacto analítico que oriente la reflexión sobre la construcción de subjetividades en la formación de maestros de Biología en la UPN. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18406>
- Murillo, S. (2022). Los proyectos ambientales escolares: una alternativa para la investigación participativa en la Institución Educativa Patio Bonito (Marquetalia-Caldas, Colombia). *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 15(1).13-43. <https://doi.org/10.15332/25005421.5983>
- Ocampo, M., y Parra, M. (2022). Una experiencia de modelación matemática en educación primaria en un contexto de Educación Ambiental. *Uni-Pluriversidad*, 22(1), 1–16. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.348824>
- Ordoñez, T., Pasaje, Y., y Gonzáles, E. (2023). Secuencia didáctica para la sensibilización ambiental de estudiantes de secundaria en el municipio de San Lorenzo. *Revista Ciencias Naturales una Mirada a Nuevos Conocimientos*, 1(15), 16-19.
- Pedraza, B. (2023). Incidencia de la educación y comunicación para la conservación del Parque Nacional Natural Tinigua (Colombia). *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 11(1), 1-27. <https://doi.org/10.22209/rhs.v11n1a08>
- Peña, P. (2019). Propuesta de educación popular ambiental Terra-Orio: Relatos de la cajita como posibilidad para la apropiación del territorio con las niños y niñas de la vereda la Cajita, Melgar (Tolima) desde la sistematización de experiencias de enseñanza-aprendizaje como tejido social (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional). <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11861>
- Peñaloza, A., Knight, L., y Attiwill, S. (2023). Arquitecturando-con todas las creaturas: especulando con niños, niñas y otras creaturas por una educación ético-política ,14-30. DOI: <https://doi.org/10.18389/dearq35.2023.02>
- Pérez, M. (2021). La educación popular ambiental, concepción metodológica a favor de una pedagogía sustentable. *MENDIDE*, 19(2), 506-523. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2345>
- Pérez, M., Santos, J., y Figueredo. (2022). Contribuciones político-pedagógicas de la Educación Popular Ambiental al desarrollo sustentable. *Revista de Estudios del Desarrollo social*, 10(2).

- Pino, F., y Gálvez, D. (2021). Concepciones de educación ambiental en estudiantes de licenciatura en tres universidades de Colombia. *Luna Azul*, 53, 92-112. [10.17151/luaz.2021.53.6](https://doi.org/10.17151/luaz.2021.53.6)
- Poblete, E., López, E., y Torres, N. (2023). Reflexiones teóricas para una intervención de educación ambiental para el cuidado del agua. *Revista Luna Azul*, 57, 67-86.
- Quintero, M. (2016). RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE UNA MAESTRA: UN ESTUDIO DE CASO. (tesis de maestría, Universidad del Valle). <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/f42ecd4c-383e-48ff-abb1-2816c3269c28/content>
- Quintero, M., y Solarte, M. (2019). Las concepciones de ambiente inciden en el modelo de enseñanza de la educación ambiental. *Entramado*, 15(2), 130-147. <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v15n2/1900-3803-entra-15-02-130.pdf>
- Ramírez, A. (2017). AMBIENTE Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: CONCEPCIONES SOBRE ALGUNOS MAESTROS EN FORMACIÓN DEL ÉNFASIS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional). <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16648/TO-21776.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez, J., y Pedraza, Y. (2022). Representaciones sociales de educación ambiental desde un contexto rural. *Praxis & Saber*, 13(34), 1-20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13936>
- Ramírez, M., Velásquez, Y., y Crump, M. (2023). LA EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL UNA EXPERIENCIA EN LA COMUNIDAD DE GUAYACÁN. GUANTÁNAMO. *ECOVIDA* 13(2), 81-89.
- Reséndiz, J. (2022). Las Tendencias de la Educación Ambiental, ante un futuro inmediato en el posgrado en México: retos y desafíos. *Brazilian Journal of Animal and Environmental Research*, 5(4), 4129-4144. <https://doi.org/10.34188/bjaerv5n4-056>
- Reyes, D., y Velázquez, E. (2022). Percepción ambiental de estudiantes de la Universidad de Guanajuato. Hacia una ambientalización curricular integral. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 115-130. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061109>

- Rodríguez, A., y Moreno, J. (2023). Saberes locales rurales para la sustentabilidad del recurso hídrico. *DIXI*, 25(2), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.16925/2357-5891.2023.02.01>
- Rojas, M., Arbeláez, D., y Garzón, L. (2022). Disposición final de residuos electrónicos: sistematización de una experiencia de educación ambiental. *Revista Científica del Amazonas*, 5(10), 25-41. <https://doi.org/10.34069/RA/2022.10.03>
- Savater, F. (1992). Política para amateur. Ariel. https://docs.google.com/file/d/oB3GZZzYodUesNDU1ODA4YTctNzcyNSooNTgxLTk3NzItYzA5OTEyNTE3OGRI/edit?resourcekey=0-39B1hGvpWO3Ph_JejUM3iw
- Secretaria de planeación. (2021). *Plan de Ordenamiento Territorial Bogotá Reverdece 2022-2035*. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/generales/pot_digital.pdf
- Secretaria de Planeación. (2021). *PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL PROCESO DE REVISIÓN DEL PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL DE BOGOTÁ D.C.* https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/o8_kennedy_-_diagnostico_pot_2020.pdf#page=111&zoom=100,109,404
- Secretaria distrital de Planeación. (2023). *DEFINICIÓN DE DIRECTRICES DESDE LO PÚBLICO PARA LA ACTUACIÓN ESTRATEGICA CHUCUA LA VACA*. <https://www.sdp.gov.co/gestion-territorial/actuaciones-estrategicas/estrategias/chucua-la-vaca>
- Sentencia 622 de 2016. (2016, 10 de noviembre). Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-622-16.htm>
- Simarra, R., y Cuartas, L. (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono pedagógico*, 8(1), 198-216. <https://doi.org/10.22519/2145888X.1081>
- Soler, L., Y Sánchez, G. (2023). Estrategias didácticas para la educación ambiental. *Revista Ciencias Naturales una Mirada a Nuevos Conocimientos*, 15(1), 58-60.
- Solís, C., y Barreto, C. (2020). La visión de la educación ambiental de estudiantes de maestría en pedagogía en el marco de la Cátedra de Paz en Colombia. *Formación Universitaria*, 13(2), 153-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200153>

- Suárez, E., y Rosero, P. (2022). Morada al Sur y la Carta Escrita en el 2070, como instrumentos didácticos para fortalecer las competencias ciudadanas en la educación ambiental. *Plumilla Educativa*, 30(2), 75-98. DOI: 10.30554/pe.2.4679.2022.
- Trujillo, A., y Cadena, R. (2023). Estrategia pedagógica en educación ambiental para el manejo de los residuos orgánicos en la IER Mira Valle Santropol. *Revista Científica Del Amazonas*, 6(11), 44-58. <https://doi.org/10.34069/RA/2023.11.05>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2022). *PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA LICENCIATURA EN BIOLOGÍA*. <https://cienciaytecnologia.upn.edu.co/licenciatura-en-biologia/propuesta-de-formacion/>
- Vargas, G. (2006). *PENSAR SOBRE NOSOTROS MISMOS INTRODUCCIÓN FENOMENOLÓGICA A LA FILOSOFÍA EN AMÉRICA LATINA*. Sociedad de San Pablo.
- Varela, C. (2022). EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL CÓMO PRÁCTICA LIBERADORA PARA EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN POPULAR (*Tesis de pregrado, Universidad del Valle*). <https://hdl.handle.net/10893/22991>
- Velandia, M. (2023). Diseño de una estrategia didáctica en educación ambiental desde la caracterización de las ideas previas. *Revista UNIMAR*, 41(2), 117-144. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art7>
- Villamil, M. (2023). Investigación como estrategia pedagógica para la construcción de saber ambiental en el aula. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(2), 243-275. <https://doi.org/10.15332/25005421.7903>

Anexos

Los documentos base que soportan esta investigación están disponibles como observador en el siguiente enlace [Matrices Anexos.xlsx](#) descrito de la siguiente manera:

Matriz 1. Tendencias teóricas codificadas sobre educación ambiental.

Matriz 2. Tendencias teóricas identificadas en la base de datos Publlindex.

Matriz 3. Archivo recuperado para caracterizar las concepciones sobre la educación ambiental vinculados a las experiencias en La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá.

Matriz 4. Categorías y subcategorías emergentes del archivo recuperado para caracterizar las concepciones en educación ambiental vinculadas a las experiencias en La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá.



Ilustración 18. Imagotipo año 2026 de La Escuela de EducAcción Popular Guaches y Guarichas por Bacatá por sus ocho años. Tomado de Facebook