

**La incidencia de las experiencias educativas en el despliegue de subjetividades
ambientales**

Angélica Pulgarín Ramírez

**Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Educación y
Desarrollo Humano**

Director

David Arturo Ospina Ramírez

Universidad de Manizales

Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano CINDE

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Línea de Socialización política, agenciamientos y subjetividades

2023

Tabla de Contenido

Resumen.....	4
Abstract.....	7
INTRODUCCIÓN	8
1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	20
1.1. Consideraciones preliminares.....	20
1.2. Proceso para el análisis de la información	21
1.3. Análisis bibliométrico de los estudios	23
1.4. Educación ambiental no escolarizada	26
1.5. La educación ambiental en la escuela: el PRAE como política educativa y estrategia curricular para promover un aprendizaje significativo	29
1.6. Educación ambiental en la escuela: estrategias didácticas para la movilización de procesos pedagógicos de educación ambiental.....	¡Error! Marcador no definido.
1.7. Consideraciones finales.....	35
2. MARCO TEÓRICO	36
2.1. Subjetividad ambiental.....	37
2.2. Educación ambiental	41
2.3 Experiencias educativas.....	49
2.4 Educación en territorios rurales.....	55
3. METODOLOGÍA.....	60
Enfoque epistemológico: hermenéutica performativa o hermenéutica ontológica política	
3.2. Marco Metodológico: Investigación narrativa	63
3.3. Los participantes de la investigación	65
3.4. Técnicas para la recolección de la información	66
3.5. Análisis de la información	¡Error! Marcador no definido.
3.6. Componente ético del proyecto	2
4. Análisis de resultados.....	4
4.1 Fortalezas y debilidades del PRAE como política y dispositivo educativo, en relación con la configuración de subjetividades ambientales dentro del contexto escolar	
4.2 Potencial pedagógico del PRAE en función de la generación de experiencias educativas que contribuyan a la configuración de subjetividades ambientales de los niños, niñas y jóvenes del comité ambiental Guardianes del Entorno	

4.3. Las experiencias educativas en el marco del PRAE y su incidencia en el despliegue de subjetividades ambientales.....	19
4.3.1. <i>Estrategias didácticas en la escuela para la educación ambiental</i>	20
4.3.2. <i>La escuela, la familia y actores comunitarios como lugares de socialización político-ambiental</i>	27
4.4. El despliegue de subjetividades ambientales en diversas instituciones de socialización política	31
4.4.1. <i>El PRAE como movilizador de reflexividad ambiental</i>	32
4.4.2. Los contextos familiares y comunitarios como movilizadores de subjetividad ambiental	38
CONCLUSIONES	1
RECOMENDACIONES	4
Referencias bibliográficas	6
Anexos	

Lista de Tablas

Tabla 1. Matriz de registro para la revisión de antecedentes.....	21
Tabla 2. Corrientes de Educación Ambiental.....	43
Tabla 3. Técnicas e instrumentos.....	69

Tabla de Figuras

Figura 1. Distribución de publicaciones por países.....	24
Figura 2. Población participante en los antecedentes de investigación.....	25
Figura 3. Tipos de metodologías de los antecedentes de investigación.....	26

Resumen

La presente investigación educativa desarrolla un estudio de caso cualitativo para analizar los alcances, limitaciones y potencialidades de las políticas educativas que han escolarizado la educación ambiental en el escenario colombiano mediante la figura del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). Dicha evaluación se construye en función de la configuración de subjetividades ambientales dentro del contexto escolar mediante la vivencia de experiencias pedagógicas y educativas. La tesis reivindica una interpretación crítica de la educación ambiental desde los principios de la ética ecológica y la ecología política, problematizando así los enfoques instrumentales, extractivistas y conservacionistas que han predominado históricamente dentro del campo. En términos metodológicos, el presente proceso adopta el marco de la investigación narrativa y del análisis documental, con un doble interés hermenéutico-emancipatorio. Su estructura se divide en dos partes complementarias: por un lado, se desarrolla una reseña analítica de la Política Nacional de Educación Ambiental y del PRAE de la escuela participante, como antesala de la interpretación crítica de sus cualidades y vacíos en función de su capacidad para agenciar sujetos ecológicos. Por el otro, se analizan las narrativas de los integrantes del comité ambiental "Guardianes del Entorno" desde las categorías de subjetividad, experiencia y socialización, como posibles catalizadores para agenciar una educación ambiental trascendente y significativa por dentro y fuera del contexto escolar.

Palabras clave: Educación ambiental, Proyecto Ambiental Escolar, Subjetividad ambiental, experiencias educativas.

Abstract

This educational research develops a qualitative case study to analyze the scope, limitations, and potential of the educational policies that have encompassed environmental education within the Colombian context through the "Proyecto Ambiental Escolar" (PRAE). This evaluation focuses on the configuration of environmental subjectivities within the school context through pedagogical and educational experiences. This thesis advocates for a critical interpretation of environmental education from the principles of ecological ethics and political ecology, thus problematizing the instrumental, extractivist, and conservationist approaches that have historically prevailed in the field. Methodologically, the research adopts the framework of narrative inquiry and document analysis, with a dual hermeneutic-emancipatory interest. Its structure is divided into two complementary parts: firstly, an analytical review of the National Policy on Environmental Education and the PRAE of the participating school is developed as a preamble to the critical interpretation of their qualities and shortcomings regarding their capacity to empower ecological subjects. Secondly, the narratives of the members of the environmental committee "Guardianes del Entorno" are analyzed from the categories of subjectivity, experience, and socialization, as potential catalysts to promote a transcendent and meaningful environmental education within and beyond the school context.

Keywords: Environmental education, School Environmental Project, Environmental subjectivity, educational experiences

Introducción

En la actualidad, la humanidad se enfrenta a la más grave y preocupante crisis ecológica de toda su historia. Esta crisis tiene su raíz, principalmente, en las dinámicas insostenibles de sobreproducción e hiperconsumo impulsadas por el sistema capitalista. No se trata únicamente de un modelo económico de producción, sino de un paradigma que abarca la sociedad, el desarrollo y la subjetividad humana (Riechmann, 2000). Esta situación plantea desafíos urgentes que requieren una reflexión profunda y cambios transformadores en nuestros comportamientos y estructuras sociales. Tal como lo plantean Boff (1996) y Leff (2006), esta crisis civilizatoria, de escala global e implicaciones locales, es en gran medida el resultado de la explotación desmedida de los servicios ecosistémicos, sumada a la distribución inequitativa sobre la propiedad y el uso de los recursos naturales y sociales con los que se produce y reproduce la existencia individual y colectiva.

Efectivamente, en línea con los planteamientos de Riechmann (2000), desde la década de 1990 las corrientes críticas de la ecología política y la ética ecológica han venido denunciando de manera sistemática que el capitalismo desenfrenado constituye una amenaza para la supervivencia, el bienestar y la dignidad de todos los seres vivos en el planeta. Estas corrientes argumentan que sus fundamentos se alimentan de la depredación de los recursos naturales, la explotación humana, la mercantilización de la vida y la acumulación patológica, factores que se perciben como fuentes y síntomas de un supuesto progreso asociado con la riqueza material. Esta perspectiva cuestiona los cimientos mismos del sistema y plantea la necesidad urgente de repensar nuestros valores y prioridades para construir una sociedad más equitativa, sostenible y respetuosa con la vida en todas sus formas.

Sin duda, la cruda realidad es que los efectos ecológicos del capitalismo han sido catastróficos y vertiginosos. Tanto así, que según Boaventura de Sousa Santos (2014), en el umbral del siglo XXI se han sobrepasado los límites propios del planeta tierra, lo cual ha traído consigo varias consecuencias presentes y futuras, entre las que el autor resalta: la frecuencia y gravedad de fenómenos climáticos extremos como las sequías e inundaciones; el aumento del cambio climático y la crisis alimentaria; la creciente escasez de agua potable y la deforestación de los bosques; la degradación ecosistémica y la pérdida de biodiversidad. Estos impactos, desde la perspectiva de Sousa Santos (2014), no se limitan al deterioro precipitado de los sistemas ecológicos, como usualmente se suele reducir; por el contrario, están profundamente articulados con los efectos sobre los sistemas sociales a los que también perjudica gravemente, con consecuencias tales como las migraciones, la expansión descontrolada de la frontera agrícola, las enfermedades inducidas por medios naturales degradados o asociadas al uso de agrotóxicos, entre otros. Así las cosas, es en este contexto en donde se constata que la crisis ecológica, lejos de reducirse a fenómenos puramente biofísicos y problemáticas ambientales, se trata en realidad de una crisis multidimensional que se vincula —por causa o efecto— con otras múltiples crisis sociales (Agudelo 2016).

Ahora bien, ante la complejidad de la crisis ecológica y civilizatoria que enfrenta la humanidad, en las últimas cinco décadas han surgido diversas alternativas en todos los ámbitos sociales y del conocimiento, proyectadas hacia la comprensión y el abordaje de las causas inmediatas, estructurales y/o culturales que impulsan su avance y agravan sus implicaciones (Escobar, 2011). Estos enfoques buscan un entendimiento más profundo de la interconexión entre los sistemas naturales y sociales, a la vez que proponen soluciones transformadoras para construir un futuro más sostenible y armonioso. No obstante, lo cierto es que se requiere de una

mirada crítica y perspicaz para trascender las apariencias y distinguir cuáles de ellas se enmarcan realmente en un interés emancipatorio, de aquellas que de forma más o menos explícita siguen al servicio de intereses hegemónicos, reproduciendo prácticas y discursos que contribuyen a la expansión de la crisis civilizatoria.

Dentro del espectro reseñado, resulta sumamente interesante analizar el caso de la educación ambiental, la cual ha sido objeto de estudio en diferentes contextos sociales y educativos. De acuerdo con Flores (2012), el término de "educación ambiental" fue utilizado oficialmente por primera vez durante la Conferencia de Estocolmo en 1972, y posteriormente se amplió en la Carta de Belgrado de 1975 y se profundizó en la Declaración de Tbilisi de 1977. Estos documentos fundacionales definieron la educación ambiental como un proceso formativo que busca construir conocimientos, prácticas, valores y actitudes ecológicas a nivel individual, social e institucional. Su objetivo principal es generar conciencia sobre la degradación del medio ambiente, reflexionar sobre su impacto en múltiples dimensiones y explorar soluciones integrales para los desafíos actuales y futuros que se enfrentan. De fondo, la educación ambiental surgió como una iniciativa para impulsar la transformación ecológica y pedagógica de los sistemas educativos alrededor del mundo, con el espíritu de comprender y gestionar de manera más efectiva los problemas ambientales locales y globales, así como de fomentar una ciudadanía comprometida con la sustentabilidad.

Sin embargo, más allá de esta visión panorámica, pueden distinguirse dos corrientes antagónicas en la concepción y aplicación de la educación ambiental, tal como lo ha destacado Sauvé (1999). Por un lado, se encuentra la corriente hegemónica, caracterizada por un activismo voluntarista que carece de una reflexión crítica. Esta corriente se enfoca en abordar superficialmente algunos síntomas visibles y mediáticos de la crisis, a través de iniciativas

simplistas de corto alcance y escaso impacto. Estas iniciativas se basan principalmente en emociones y en una comprensión elemental y simplificada de la crisis ecológica. Por otro lado, se presenta la educación ambiental crítica, que parte de un reconocimiento analítico, crítico y complejo de las diversas variables que conforman la crisis civilizatoria y ecológica, tanto a nivel global como en el ámbito local. A partir de esta comprensión, se propone dismantlar las causas y consecuencias de dicha crisis mediante prácticas y discursos coherentes y fundamentados, con el propósito de fomentar una transformación socioambiental estructurada. En esencia, esta corriente busca comprender la complejidad de las problemáticas ambientales y plantea propuestas arraigadas en la realidad, con la mira puesta en generar cambios profundos y perdurables.

En pocas palabras, mientras la primera corriente omite las causas estructurales que dan lugar a la crisis para centrarse únicamente en aminorar algunas de sus externalidades, sin realmente señalar ni resolver los problemas de fondo, la segunda vertiente se posiciona en un interés emancipatorio y defiende que, como lo ha denunciado Riechmann (2000), la liberación del antropocentrismo y el capitalismo salvaje son presupuestos necesarios para fundar un paradigma de desarrollo humano y civilización ecológica que permita constituir un modo de relación sinérgica y sostenible entre las sociedades humanas y los ecosistemas en los que transcurre su existencia.

Esta misma tensión se extiende al terreno de la praxis, en sincronía con la discusión teórica, cuando se busca aplicar la educación ambiental en un determinado territorio y contexto social o escolar por medio de programas y proyectos ecológicos. A la luz de la línea del tiempo de Pita-Morales (2016), debe anotarse aquí que la implementación de la educación ambiental en Colombia se ha escolarizado en un muy alto porcentaje, bajo la premisa sociológica de que la

escuela dispone del poder institucional y epistemológico para configurar cambios culturales en la sociedad de forma profunda y efectiva. En efecto, desde una perspectiva foucaultiana, hay un consenso extendido sobre la idea de que la escuela es un dispositivo transversal de producción y reproducción social, con la capacidad privilegiada de condicionar la subjetividad de sus integrantes por un largo período de tiempo a través de la instauración de prácticas y discursos institucionales que normalizan y naturalizan un modo particular de ser, vivir, pensar, sentir, actuar y relacionarse (Montes, 2020).

De ahí que, siguiendo las investigaciones de Pierre Bourdieu (2008), desde su creación la conquista y el gobierno de la escuela y la educación pública hayan sido un campo de batalla entre las hegemonías y los sectores subalternos —con la dominación prevalente de las primeras y la resistencia constante de los segundos— pues la escuela implanta explícita e implícitamente un modelo de sociedad e individuo desde sus procesos de alfabetización social, cultural, política y ambiental. Es decir que, por encima y por debajo de las competencias y los conocimientos disciplinares que los educandos adquieren en el currículo visible de la escolaridad, existe un currículo oculto en que la escuela —como un dispositivo formador de subjetividades— tiende a sembrar y reforzar en los sujetos un modo-de-ser alineado con las expectativas, los valores y las necesidades de los grupos hegemónicos, que a su vez consolida una arquitectura preconcebida en las relaciones de poder (Martínez, 2013). Y dado que la hegemonía actual se constituye sobre las estructuras, la cultura y el ethos del capitalismo y el antropocentrismo, puede concluirse que este *modus vivendi* prefigura en gran medida los pilares, el funcionamiento y las proyecciones de la escuela como institución social, limitando así una buena parte del potencial transformador de una educación ambiental crítica en términos pedagógicos y ecológicos.

En este sentido, la educación ambiental movilizadora desde las estrategias pedagógicas de la escuela, se ha visto reducida en muchas ocasiones al activismo -sin reflexión crítica- con fines conservacionistas, que por su comprensión limitada de los conflictos socio-ambientales no generan transformaciones de fondo en los contextos que intervienen. Generando con ello una continua reproducción de prácticas y discursos antropocéntricos que terminan perpetuando los efectos de un modelo económico que ponen en riesgo el bienestar y supervivencia de todas las formas de vida presentes en el planeta.

Así mismo, se hace preciso anotar como este escenario educativo se encuentra continuamente influenciado por la intervención estatal y las dinámicas del mercado, puesto que sus currículos prescritos deben de estar pensados para aportar al ideal de desarrollo social, económico y político, a través de programas y proyectos que amortigüen impactos socioambientales de la crisis en el territorio, pero que no permiten avanzar en reflexiones y soluciones que contribuyan a entender y transformar las raíces del problema (Figueredo, 2012).

A pesar de estas limitaciones, la libertad y el agenciamiento político de los educadores y los educandos jamás se anestesia del todo, por lo que la implementación emancipadora de una educación ambiental crítica desde los territorios permanece latente y en espera de ser desarrollada dentro del contexto escolar, en busca de una “nueva pedagogía, que surge de la necesidad de orientar la educación dentro del contexto social y en la realidad ecológica y cultural donde se sitúan los sujetos y actores del proceso educativo” (Leff, 1998, p. 218).

Ahora bien, al aplicar estas consideraciones al contexto colombiano, puede notarse que la educación ambiental y su integración en el sistema educativo tuvieron como puntos de referencia fundamentales la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, en donde se decretó la creación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como principio articulador de la autonomía

curricular y la descentralización institucional (Montoya, 2016). Dentro de esta ley se prescribió el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) como un componente transversal y obligatorio en el currículo de las instituciones de educación básica en todo el país (Ministerio de Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002). Según lo planteado por el Ministerio de Educación (2005), el PRAE se define como una estrategia pedagógica interdisciplinaria y de múltiples niveles que fomenta el estudio y la comprensión colaborativa de los problemas ambientales locales, con el objetivo de apoyar la búsqueda de soluciones multidimensionales que se ajusten a las realidades de cada región, municipio y territorio.

Para cumplir con su propósito, los PRAE requieren la participación activa de toda la comunidad escolar. Esto implica involucrar a los miembros de la comunidad educativa y sus familias, así como a las organizaciones sociales, los ciudadanos y otras instituciones del sector, integrando conocimientos y experiencias en torno a un objetivo común: comprender un problema ambiental específico en el contexto escolar y contribuir a la búsqueda de alternativas ecológicas que ayuden a resolverlo mediante una gestión ambiental sostenible.

Sin embargo, según los estudios realizados por Velásquez (2009), es importante destacar que en la práctica pedagógica escolar existe una evidente brecha entre el currículo escrito, el currículo enseñado y el currículo aprendido. En la práctica, esto significa que el currículo establecido en las políticas oficiales y los documentos institucionales del PEI y el PRAE no siempre coincide con el currículo enseñado por los docentes y aprendido por los estudiantes. Esta falta de correspondencia puede atribuirse a diversos factores contextuales, relacionados con las limitaciones operativas de las instituciones y los desafíos inherentes a cada territorio; entre ellos pueden mencionarse la cultura escolar, la desarticulación entre la escuela y la comunidad circundante, la desconexión entre las políticas educativas y la realidad escolar, o la escasa

participación de la comunidad escolar en la formulación de proyectos y directrices institucionales.

En todo caso, este vacío induce una alta probabilidad de que en la cotidianidad de la escuela la implementación de la educación ambiental tienda a ser frágil, dispersa y rudimentaria, mucho más cercana de la simulación formal por requerimiento oficial que del desarrollo amplio de programas pedagógicos y proyectos de intervención ecológica. Y para efectos de la presente investigación, esta disonancia significa que un estudio de caso sobre la educación ambiental en un entorno escolar no solo puede centrarse en un análisis riguroso de los documentos oficiales (PEI, PRAE), sino que además debe implicar un análisis crítico de los discursos y prácticas de los educadores y educandos en torno a la configuración de su subjetividad ambiental dentro del territorio y la comunidad. Solo así se logran comprender verdaderamente las motivaciones, el alcance y los efectos de la educación ambiental en el contexto escolar, partiendo de los principios de su concepción documental y terminando por los resultados pedagógicos y ecológicos de su implementación y evaluación.

En perspectiva, si bien la institucionalización de la educación ambiental en la escuela se plantea como una alternativa consistente y potencial para promover la comprensión, visibilización y resolución de problemáticas ecológicas en los territorios, la materialización de esta propuesta a través de los PRAE no es homogénea. Antes bien, se construye y tematiza particularmente al interior de cada escuela en función de las necesidades, intereses, experiencias, saberes y posibilidades de los actores escolares (Miñana y Mahecha, 2012). Esta falta de uniformidad permite, por lo demás, que la fundamentación de los PRAE se construya sobre perspectivas epistemológicas y pedagógicas que se enmarcan en alguna de las dos corrientes de educación ambiental reseñadas con anterioridad.

Dicho esto, a partir de la problematización presentada y de la experiencia de campo de la investigadora, el interés de la presente investigación se centró en problematizar el enfoque hegemónico de la educación ambiental tradicional, con el propósito de rescatar otras perspectivas de pedagogía ambiental que buscan sensibilizar, educar y movilizar a los sujetos hacia estrategias colectivas de transformación socioambiental en los territorios.

Por lo cual, desde el enfoque de un estudio de caso, se buscó desarrollar un proceso de investigación documental y de campo en el contexto de una escuela rural del municipio de Quinchía, en el departamento de Risaralda, específicamente en la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural, la cual cuenta con un total de 1065 estudiantes distribuidos entre una sede central ubicada en la cabecera municipal y 16 sedes rurales, tres de ellas bajo el modelo pedagógico de postprimaria, que busca que los niños, niñas y jóvenes del sector rural, puedan acceder al ciclo de educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto.

Dicha institución, ha sido reconocida a nivel departamental por los procesos de educación ambiental implementados con estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y comunidad vecina a través del PRAE. El cual, identifica como principal problemática el desconocimiento ambiental de su territorio, la falta de cultura ecológica en la comunidad, la fragmentación del hábitat natural y la ausencia de estudios realizados sobre las relaciones ecosistémicas en las zonas de influencia. Teniendo como objetivo principal, generar en la comunidad educativa el fortalecimiento del conocimiento, valoración y conservación de los recursos del suelo y el agua, a través del desarrollo de acciones ecológicas y socioculturales.

Ahora, se hace importante anotar que las estrategias pedagógicas ambientales propuestas en el PRAE de la institución, se despliegan en mayor medida en una de las sedes de postprimaria denominada Nuestra Señora de la Ceiba, puesto que allí se encuentra el único comité ambiental

escolar denominado *Guardianes del Entorno*, que está integrado por 15 estudiantes en edades entre 6 y 17 años, de los cuales 5 se encuentran cursando básica primaria y 10 están entre sexto y grado once; es importante mencionar que 3 de ellos están censados en la parcialidad indígena Karambá del municipio de Quinchía, lo cual permite vislumbrar una heterogeneidad cultural que incide en las formas de concebir e interactuar con el sistema natural.

Por lo anterior, dicho comité ha sido reconocido como una estrategia educativa exitosa para la movilización de la educación ambiental en la institución y por tanto son quienes se configuraron en la población de interés de la presente investigación, con el fin de analizar el planteamiento y la implementación del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) de la Institución en mención y su incidencia en la configuración de las subjetividades ambientales de los estudiantes y docentes que conforman este grupo.

Teniendo en cuenta el contexto anterior y tras co-diseñar y comprobar la pertinencia del estudio con la docente y estudiantes del comité ambiental Guardianes del Entorno, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera inciden las experiencias educativas asociadas al PRAE de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural sede Nuestra Señora de la Ceiba (Quinchía, Risaralda) en la configuración de subjetividades ambientales de los niños, niñas y jóvenes del Comité Guardianes del Entorno?

Por su parte, los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

Objetivo general.

Analizar la incidencia de las experiencias educativas asociadas al PRAE de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural sede Nuestra Señora de la Ceiba (Quinchía, Risaralda) en la

configuración de subjetividades ambientales de los niños, niñas y jóvenes del Comité Guardianes del Entorno.

Objetivos específicos.

1. Caracterizar los alcances y limitaciones teóricos y pedagógicos del PRAE como política y dispositivo educativo, en relación con la configuración de subjetividades ambientales dentro del contexto escolar.

2. Determinar el potencial pedagógico del PRAE de la Institución Núcleo Escolar Rural, en función de la generación de experiencias educativas que contribuyan a la configuración de subjetividades ambientales de los niños, niñas y jóvenes del comité ambiental Guardianes del entorno.

3. Interpretar las narrativas y prácticas que configuran la subjetividad ambiental de los jóvenes del Comité Guardianes del Entorno, en el marco de las experiencias educativas asociadas al PRAE de la Institución Núcleo Escolar Rural Sede Nuestra Señora de la Ceiba.

Objetivo Propuesta Educativa para el Agenciamiento Social.

Potenciar los discursos y las prácticas de agenciamiento del comité ambiental Guardianes del Entorno de la Institución Educativa Núcleo Escolar Sede Nuestra Señora de la Ceiba, a partir del diseño participativo de una ruta metodológica que permita aportar en la configuración de las subjetividades ambientales de los niños, niñas, jóvenes y docentes participantes.

Estructura del Trabajo.

Con el fin de desarrollar los objetivos propuestos, la estructura del presente trabajo se divide en 5 grandes apartados:

En el primero se expone un análisis bibliográfico y bibliométrico de los antecedentes regionales, nacionales e internacionales que fundamentaron y respaldaron el presente estudio. Seguidamente, se reseña el marco teórico con las 4 categorías fundamentales que orientaron el diseño de la investigación y el análisis de los resultados: educación ambiental, subjetividad ambiental, experiencias educativas y educación en territorios rurales. Luego, se presenta el marco metodológico de la investigación, en donde se justifica por qué se escogió el enfoque epistemológico de la hermenéutica ontológica y las metodologías del análisis documental y la investigación narrativa para cumplir con los objetivos propuestos. Allí también se desglosa la caracterización de los participantes de la investigación, las técnicas de recolección y análisis de la información, y el componente ético que orientó y atravesó el presente proceso de indagación. Más adelante, en el cuarto capítulo, se desarrolla el análisis y la discusión de los resultados a la luz de las categorías teóricas, los antecedentes de investigación y las narrativas de los participantes, recolectadas durante el trabajo de campo. Finalmente, en el último apartado se proponen algunas conclusiones y recomendaciones producto de los hallazgos.

1. Antecedentes de investigación

1.1 Consideraciones preliminares.

En este apartado se presenta una reseña de 30 antecedentes de investigación que desde diferentes enfoques y metodologías han indagado en la incidencia de la educación ambiental sobre: i) la implementación de los proyectos pedagógicos; ii) la solución de problemáticas ecológicas locales; iii) el agenciamiento de subjetividades ambientales. Debe aclararse que solo una minoría de los antecedentes aborda la tercera de las perspectivas enunciadas, con la que principalmente se alinea el interés temático de la presente investigación, mientras que la mayoría enfoca su objeto de estudio en una de las primeras dos vertientes. Por esta razón, se decidió ampliar el espectro de la revisión más allá del horizonte de la subjetividad ambiental, con el fin de ofrecer una visión más panorámica de las comprensiones que entre el 2009 y el 2022 se han desarrollado en el campo de la educación ambiental dentro del contexto latinoamericano, de manera que pueda apreciarse con claridad el lugar que ocupan las corrientes predominantes y emergentes dentro de esta área de conocimiento.

Para efectos de la revisión, se examinaron los artículos de investigación y las tesis de maestría más relevantes, encontrados tras una exploración rigurosa de diferentes repositorios universitarios y bases de datos especializadas, tales como Scopus, Scielo, Redalyc, Proquest, Latindex, Dialnet, Sidalc y Jstor. La búsqueda de los antecedentes se realizó mediante el uso y la combinación de seis descriptores, derivados de las categorías centrales de la pregunta de investigación: “educación ambiental”, “experiencia (educativa)”, “PRAE” y “subjetividad (ambiental)”. Entre los resultados obtenidos tras la consulta, se seleccionaron aquellos trabajos que ofrecían las reflexiones y los resultados de investigación más pertinentes en torno a los

alcances de la educación ambiental como dispositivo de transformación de los contextos socio-ecológicos, de las realidades pedagógicas y de las subjetividades involucradas.

1.2 Proceso para el análisis de la información.

En términos de instrumentos de investigación, el análisis de los antecedentes se desarrolló por medio de una matriz diseñada por la autora en la que se desglosó la información específica de cada documento revisado. Allí se registraron sus datos bibliográficos, su enfoque investigativo, sus principales hallazgos y sus posibles aportes a la presente investigación desde una óptica teórica, temática o metodológica. A manera de ejemplo, a continuación, se incluye una de las matrices elaboradas sobre uno de los antecedentes.

Tabla 1

Matriz de registro para la revisión de antecedentes.

Ítem	28
Tipo de Documento	Artículo de Investigación
Referencia Bibliográfica	Hernández, Juan Carlos; Reinoso, Isabel; Rodríguez, Reina María. (2021). "Educación ambiental comunitaria y desarrollo local. Un binomio imprescindible en la época actual". En: <i>Didascalía: Didáctica y Educación</i> , (3), 83-93. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8154367
Objetivo General	Explorar las posibles relaciones entre la educación ambiental comunitaria y el desarrollo local para lograr una comprensión más compleja e integral de las problemáticas ambientales desde un enfoque territorial.
Enfoque Epistemológico	Hermenéutico - Teórico
Diseño Metodológico	Estudio de Caso Tipo Cualitativo

Principales Resultados	Necesidad de integrar los conceptos de educación ambiental comunitaria y desarrollo local para comprender y resolver mejor las problemáticas ambientales existentes en territorios específicos.
Aporte a la presente investigación	Desde una visión sistémica, este trabajo amplía el concepto de educación ambiental hacia una visión comunitaria y lo relaciona con factores asociados al desarrollo local. Esta visión integradora permite construir una comprensión más compleja y matizada de las causas, soluciones e implicaciones de las problemáticas ambientales, por dentro y fuera del contexto escolar.
Categoría Asociada	Educación Ambiental Comunitaria Desarrollo Local

Ahora bien, el análisis crítico de los antecedentes evidenció la existencia de tres líneas investigativas dentro del marco de la educación ambiental colombiana y latinoamericana entre 2009 y 2022. Aunque en la práctica estas tres vertientes se complementan y retroalimentan, con sus respectivas tensiones y limitaciones, para efectos de un análisis sistemático conviene separarlas en diversas categorías. Por lo demás, esta distinción también contribuirá a dilucidar mejor el abordaje y la justificación de la presente investigación.

La primera de las líneas se posiciona por fuera de cualquier contexto escolarizado, no tiene un filtro poblacional y se caracteriza por abordar los efectos socioecológicos de la educación ambiental informal. En cambio, las otras dos líneas se inscriben dentro del paradigma de la escolaridad y se especializan en poblaciones infantiles y juveniles; si bien abordan el fenómeno desde ángulos diferentes, motivo por el cual deben distinguirse dentro de la revisión.

La primera corriente ofrece una mirada institucional sobre la educación ambiental dentro de la formalidad de la escuela, centrando su atención en cómo cada institución desarrolla el alcance y los componentes del PRAE para cumplir con el marco normativo escolar. La segunda

tendencia se aproxima a la dimensión pedagógica de la educación ambiental desde la implementación del currículo en el escenario de las aulas, en la interacción entre educadores y educandos, delimitando su reflexión a las didácticas y estrategias que mejor favorecen la formación ambiental mediante el desarrollo de proyectos y procesos académicos de enseñanza y aprendizaje significativos.

Por último, en ciertos antecedentes de las dos líneas anteriores se puede vislumbrar la emergencia de un tercer enfoque crítico e investigativo, vinculado con la exploración sobre la trascendencia de la educación ambiental más allá del salón de clase y las disposiciones escolares. Desde el marco teórico de la experiencia y la configuración de subjetividad, este enfoque se pregunta por cómo las experiencias educativas y vivencias ecológicas derivadas de la escuela pueden transformar el modo de pensar, sentir y actuar de los docentes y estudiantes, agenciando así la construcción de una subjetividad ambiental crítica. La presente investigación busca, precisamente, abonar el terreno de esta perspectiva en formación, a pesar de que la revisión no la registró como una línea de investigación consolidada.

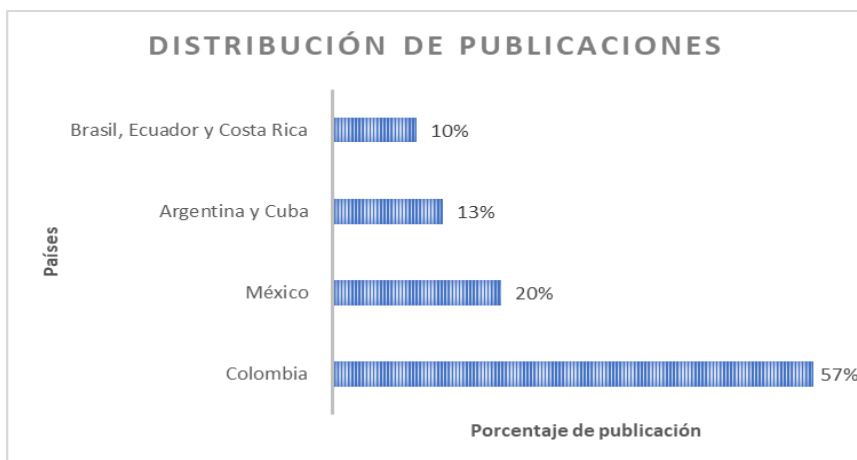
1.3 Análisis bibliométrico de los estudios.

Al reseñar el tipo de documentos analizados, es importante mencionar que el 86% de los estudios son artículos científicos resultados de investigación, mientras que el 14% restante corresponde a artículos de reflexión, publicados todos en bases de datos especializadas y repositorios institucionales. De otro lado, respecto a los lugares de publicación se encuentra que, de acuerdo con las bases de datos consultadas, Colombia es el país con mayor número de estudios publicados entre los años 2009 y 2022, con un 57%, seguido por México con un 20%,

Argentina y Cuba con un 13%, y un 10% final repartido entre Brasil, Ecuador y Costa Rica. La distribución nacional de los antecedentes consultados puede verse con claridad en la siguiente gráfica.

Figura 1

Distribución de publicaciones por países.

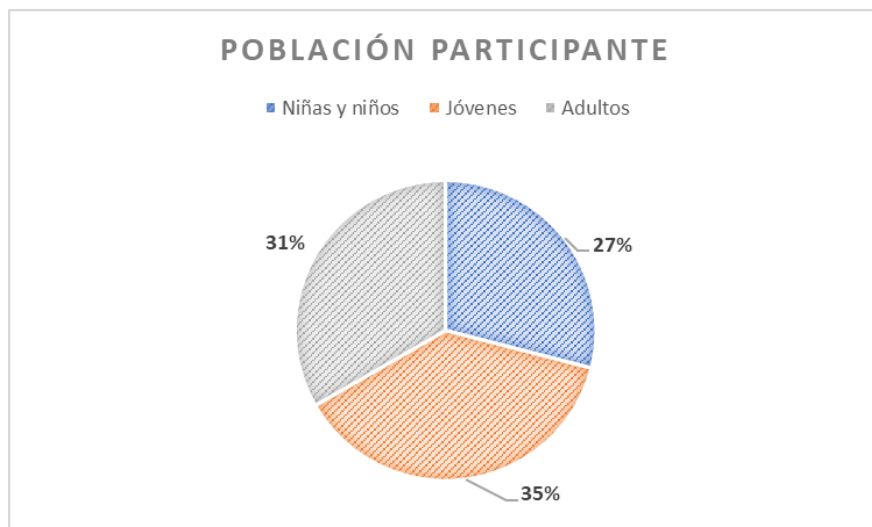


En sintonía con la figura anterior, puede entenderse por qué dentro de los estudios consultados se dio prioridad a los desarrollados en Latinoamérica, específicamente en Colombia y México, puesto que comparativamente en ambos países los investigadores han indagado más extensamente en la importancia de la educación ambiental en escenarios escolares con niños, niñas y jóvenes a partir de estrategias didácticas contextualizadas. Con todo, a la luz de la Figura 3, es importante mencionar que los estudios analizados se enfocaron principalmente en procesos de educación ambiental con jóvenes y adultos en escenarios comunitarios y escolares, como espacios que permiten la generación de conciencia ambiental y la movilización de procesos de participación colectiva, orientados no solo a la conservación ecológica sino también a la transformación de prácticas ambientalmente nocivas. En contraparte, el impacto de la educación ambiental en poblaciones infantiles ha sido objeto de un menor interés investigativo, por lo que la presente investigación pretende reivindicar oportunamente el potencial de los niños, niñas y

adolescentes como gestores ambientales de su territorio, quienes a partir del conocimiento y las experiencias educativas ofrecidas por la escuela están en capacidad de desarrollar una enorme capacidad de agencia social y liderazgo ambiental.

Figura 2

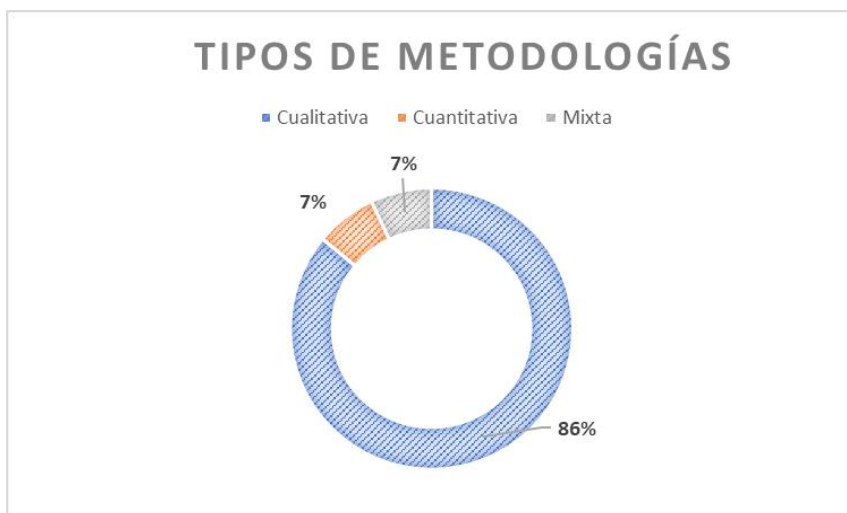
Población participante en los antecedentes de investigación.



Finalmente, en relación con las metodologías utilizadas, el 86% de los estudios consultados se efectuaron a través de metodologías cualitativas como la hermenéutica y la fenomenología, a partir de técnicas como la entrevista a profundidad, la etnografía en el aula y los grupos focales. En contraste, solo un 7% de las investigaciones revisadas fue de tipo cuantitativo, en la forma de estudios de impacto ambiental, mientras que un 7% restante correspondió a estudios mixtos, como lo evidencia la siguiente gráfica.

Figura 3

Tipos de metodologías de los antecedentes de investigación



Tras esta reseña bibliométrica de las investigaciones revisadas, a continuación, se procederá con una caracterización más detallada de los antecedentes examinados, por medio de un análisis crítico de estudios representativos que permita comprender mejor los rasgos distintivos de cada una de las tendencias reconocidas durante la revisión emprendida.

1.4 Educación ambiental no escolarizada.

Este primer eje focaliza las cualidades y desafíos de la educación ambiental en contextos socioculturales que sobrepasan el marco de la escuela, partiendo de la base de que la formación y responsabilidad ambiental de los individuos y las sociedades debe trascender los límites de la edad y la escolaridad formal. Así las cosas, las investigaciones de esta primera línea integran diferentes grupos poblacionales y suelen ser diversas en términos culturales y territoriales, aunque todas ellas comparten el denominador de reconocer la pertinencia de la educación ambiental como medio y paradigma para entender y enfrentar las problemáticas ecológicas en sus distintas escalas y dimensiones. A grandes rasgos, se puede afirmar que esta línea agrupa

iniciativas e investigaciones de tipo local o comunitario, en las que la indagación académica se articula con procesos sociales de acción y reflexión ambiental.

Un trabajo representativo de esta línea investigativa es el estudio de caso realizado por Casas y Muñoz (2019), el cual retoma la trayectoria de más de 30 años de agricultura urbana y educación ambiental del colectivo ASOGRANG en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. En concreto, la investigación emplea metodologías participativas para sistematizar la experiencia del trabajo comunitario e indagar en la construcción de subjetividad agenciada por el colectivo para desarrollar su exitoso proceso asociativo, del que deben destacarse su contribución a la seguridad alimentaria, su conservación de los saberes agrícolas y sus programas formativos sobre el cuidado ambiental. Entre los hallazgos de esta tesis de grado conviene rescatar la reivindicación de una subjetividad colectiva, más allá de los sujetos individuales, en la cual se enriquece la categoría de educación ambiental al integrarse con un componente social y productivo que responde a las necesidades y proyecciones de una comunidad específica.

En consonancia, la investigación de Hernández, Reinoso y Rodríguez (2021) desarrolla otro interesante estudio de caso en la comunidad de “La Ceiba”, en Cuba, para reforzar la necesidad de articular la educación ambiental con la participación comunitaria y el desarrollo local como un binomio inseparable para la época actual. El artículo concluye que esta visión holística posibilita una comprensión más profunda y realista de las problemáticas ambientales desde un enfoque territorial, como también lo confirma el trabajo realizado por Cevallos y Martínez (2019) en una comunidad rural de la provincia Manabí en Ecuador. Allí se explora el potencial de entretejer la educación ambiental con procesos locales de educación popular, en los cuales el conocimiento y cuidado ecológicos se resignifican como discursos y prácticas políticas de empoderamiento colectivo, soberanía territorial y transformación social. Así mismo se

observa en la indagación de Toloza (2016) o de Niño, Pita y Quiroz (2015), quienes al estudiar los procesos de recuperación ecológica de la localidad de Bosa y del humedal La Conejera en Bogotá, respectivamente, documentaron la notable incidencia de la educación ambiental en la configuración de agentes políticos.

Por lo demás, la investigación de Aguirre et. al., (2011) extiende esta concepción al sumar la variable étnica como un factor de primera importancia al considerar los alcances y sentidos de la educación ambiental latinoamericana en escenarios no escolarizados. Los autores examinan la sobresaliente experiencia de la Red Indígena Hñahñu en el estado de Hidalgo, en México, de la cual no solo rescatan su enorme capacidad organizativa para la defensa de los derechos colectivos, pero además el desarrollo de proyectos productivos enraizados en la sostenibilidad y la conservación ambiental. Especialmente, los investigadores subrayan que la exitosa operación visible de la Red Hñahñu se fundamenta en una subjetividad ambiental y cultural que podría parecer invisible a los ojos del observador externo, arraigada en los saberes y relatos de su herencia cultural e identidad indígenas.

En perspectiva, este estudio pone de manifiesto la necesidad de reconfigurar los imaginarios sobre la relación humanidad-naturaleza como principio de una educación ambiental crítica y no parámetral, en favor de una noción de respeto y codependencia que permita superar la hegemonía de la racionalidad occidental instrumental que ha legitimado el antropocentrismo y el extractivismo colonial. Desde este ángulo, una de las prioridades pendientes de la educación ambiental sería la de cuestionar la subjetividad con que se configuran los sujetos en relación con su entorno natural, mucho antes de enfocarse en el aprendizaje y la promoción de prácticas cotidianas o institucionales de cuidado ambiental, como usualmente suele acostumbrarse desde una tradición activista y voluntarista.

Así lo sugieren, desde un ángulo teórico, los artículos de Figueredo (2012) y Elizalde y Leff (2010), quienes proponen una reflexión conceptual en la que exhortan el imperativo de incorporar los conceptos de racionalidad, sensibilidad e identidad como columnas vertebrales de una educación ambiental reflexiva y emancipadora, orientada hacia el agenciamiento de subjetividades ambientales cuya praxis pueda articularse con discursos concretos e iniciativas focalizadas de conservación ecológica y sostenibilidad socioambiental. De lo contrario, existe el riesgo de reducir la educación ambiental a una visión voluntarista de exclusivo carácter material, en la cual se ignora que las raíces de las problemáticas ecológicas externas provienen en gran medida del tipo de subjetividades que existen al interior de los individuos y las sociedades.

1.5 La educación ambiental en la escuela: el PRAE como política educativa y estrategia curricular para promover un aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva institucional, la revisión de antecedentes revela que en los últimos 30 años la educación ambiental en la escuela se ha posicionado como un tema de gran relevancia que debe ser abordado por toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y comunidad vecina) para propender por procesos formativos que permitan la generación de prácticas ambientales informadas, responsables y contextualizadas, tanto en la esfera privada como pública de los sujetos. Para ello, los programas ambientales son reconocidos como estrategias que integran el componente ambiental en el PEI y permiten llevar a cabo procesos de investigación e intervención por medio de apuestas pedagógico-didácticas que aproximan al estudiante a la comprensión de su realidad desde espacios de reflexión, concientización y acción.

En Colombia, este proceso educativo está mediado por los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), los cuales son definidos por el Ministerio de Educación (MEN) como “proyectos pedagógicos que promueven el análisis y la comprensión de los problemas y las potencialidades ambientales locales, regionales y nacionales, y generan espacios de participación para implementar soluciones acordes con las dinámicas naturales y socioculturales” (MEN 2005).

En perspectiva, la revisión de fuentes secundarias evidencia que los PRAE han sido un objeto de estudio recurrente dentro del campo de la educación ambiental. Entre las investigaciones más significativas cabe mencionar las de Ospina (2015), Arango (2016), Hernández (2016), Jurado et. al., (2016), Guerrero, (2017) y Huérfano (2018), quienes realizaron estudios en busca de reconocer el potencial pedagógico y transformador del PRAE en los escenarios escolares. En conjunto, estos proyectos encontraron como principal hallazgo la identificación del PRAE como una estrategia pedagógica que, a través de apuestas didácticas como el aprendizaje colaborativo, el reconocimiento del territorio y la formación conceptual, busca concientizar y generar transformaciones que aporten a la solución de conflictos socio-ambientales presentes en el contexto de cada comunidad (Arango, 2016). Bajo esta misma línea se encuentra la investigación de Ospina (2015), quien plantea dentro de sus hallazgos la importancia de una visión holística del ambiente (social, natural y cultural) dentro del PRAE, que permee cada una de las acciones educativas y ambientales por dentro y fuera del aula.

Por otro lado, hay investigaciones que plantean la formación docente como uno de los elementos que mejor potencian los procesos de educación ambiental en el aula, puesto que propician escenarios educativos generadores de conciencia y movilizados de cambios en el territorio. Así lo sostiene Flórez et.al., (2017), cuando mencionan que “la formación de maestros

en educación ambiental debe ahondar en aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, pedagógicos, didácticos y curriculares, que conlleven a una mejor comprensión de este componente” (p. 396). Además, según los hallazgos de Arango (2016), para lograr implementar una educación ambiental trascendente y de alto impacto, se requiere de la “consolidación de un equipo dinamizador, que esté motivado, capacitado y que gestione procesos tanto al interior de la Institución Educativa como fuera de ella, para llegar a un aprendizaje significativo e intencional” (p. 12).

Otro de los elementos fundamentales en la materialización pedagógica del PRAE, con miras a movilizar procesos integrales de educación ambiental, es la transversalidad de su implementación al interior de la escuela. Esta correlación es reconocida en investigaciones como las de Ospina (2015), Jurado et.al., (2016), Flórez et. al., (2017), Guerrero (2017) y Huérfano (2018), como herramienta clave a la hora de involucrar profundamente la educación ambiental en el PEI de cada institución educativa. Ciertamente, esta mirada holística e interdisciplinaria requiere no sólo de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, sino también de otras instituciones que puedan proveer miradas desde enfoques complementarios, promoviendo así el desarrollo de un trabajo colectivo que vaya más allá de conocer y cuidar los recursos (Ospina, 2015, p. 123).

Finalmente, se encuentran investigaciones como las de Hernández (2016), Jurado (2016) y Duarte y Valbuena (2014), en donde se reconoce al docente como un agente de cambio y un actor social decisivo en la movilización de la conciencia ambiental en el aula, ya que se configura como un “*adulto significativo*” dentro de la escuela que con su saber y experiencia ofrece a los educandos un sentido de posibilidad sobre un mundo distinto al enseñar discursos y prácticas alternativas con capacidad de producir transformaciones en el territorio.

En suma, las investigaciones revisadas permiten concluir que el PRAE, visto como política educativa y como estrategia pedagógica, tiene el potencial de articular y fortalecer los procesos de educación e incidencia ambiental en los escenarios educativos. Entre sus mayores cualidades cabe destacar: por un lado, su llamado a abordar el concepto de ambiente desde una perspectiva compleja y holística que supere las visiones simplistas y reduccionistas que suelen habitar la escuela; y por el otro, su intención de “ambientalizar” el plan de estudios mediante estrategias de transversalización curricular, para lo cual resulta indispensable que los docentes y directivas asuman el compromiso de formarse teórica y metodológicamente, de manera que puedan agenciar procesos integrales de educación ambiental por dentro y fuera de las aulas, cuyo resultado propicie aprendizajes significativos y motive a los niños, niñas y jóvenes a configurarse como defensores de su territorio y gestores ambientales de su comunidad.

1.6 Educación ambiental en la escuela: estrategias didácticas para la movilización de procesos pedagógicos de educación ambiental.

Un espacio aparte merece los antecedentes que abordan la educación ambiental en la escuela desde un punto de vista didáctico, explorando posibles estrategias de enseñanza-aprendizaje para movilizar procesos de formación ecológica por dentro y fuera de las aulas. En este campo pueden identificarse dos escenarios de aplicación. Por una parte, se destaca una línea de corte comunitario, fundamentada en los pilares de la educación popular y la pedagogía crítica, orientada hacia la re-significación y apropiación del territorio a partir del reconocimiento de sus realidades socioambientales. Por la otra, se observa una segunda línea enmarcada dentro de la educación formal, en donde se resaltan la lúdica, el análisis de contexto, el estudio de caso y el

desarrollo de estrategias prácticas y experienciales por fuera del aula, como herramientas que dan paso a un aprendizaje situado y significativo para el estudiante.

Así pues, dentro de las investigaciones asociadas a la educación ambiental en el ámbito comunitario, el principal hallazgo identificado está vinculado con que el reconocimiento y la apropiación de situaciones socioambientales por parte de los ciudadanos, urbanos y rurales, permite generar, la necesidad de movilizarse hacia la búsqueda de soluciones conjuntas y participativas que generen transformación. Por lo cual se identifica que la acción política es la expresión de la educación ambiental desde la práctica (Niño, et. al., 2015). Es decir, desde este enfoque el reconocimiento crítico del contexto permite movilizar el agenciamiento político-ambiental de los sujetos.

En contrapunto, desde el ámbito de la educación ambiental en el escenario formal, son de resaltar las investigaciones de Espejel y Flores (2012), Arango (2016), Velásquez y Arroyave (2017) y Díaz y Prada (2019), quienes parten de un enfoque hermenéutico con el fin de reconocer los sentidos y significados que los niños, niñas y jóvenes le dan a su experiencia de interacción con el sistema natural en el entorno de la escuela. En términos metodológicos, las narrativas de los educandos emergen y toman protagonismo mediante técnicas como la etnografía en el aula, las entrevistas a profundidad, la observación directa o participante, la entrevista semiestructurada, el estudio de caso y la cartografía social.

Particularmente, Díaz et. al., (2019) abordaron la importancia de la lúdica como didáctica para implementar la educación ambiental en el aula, concebida como “una herramienta para la transformación de conciencia a favor de la conservación del ambiente” (p. 17). Según los investigadores, la educación ambiental en la escuela no solo debe sostenerse sobre conocimientos claros y contextualizados en relación con los problemas ambientales, sino que

además debe transmitirse mediante metodologías activas de reflexión e indagación en las que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

En consonancia, investigaciones como la de Espejel et. al., (2012) defienden que “el involucramiento de los estudiantes en el diseño y ejecución de los programas ambientales de la escuela permiten un mayor conocimiento de su contexto y una posterior puesta en práctica de acciones de cuidado ambiental en la escuela y comunidad”. A su vez, los trabajos de Hernández (2016), Jurado et. al., (2016), Arredondo et.al., (2018) y Casallas y Guerrero (2017), demuestran cómo la consistencia de los procesos de educación ambiental y el alcance de sus resultados se potencian notablemente cuando se agencian mediante dinámicas colectivas y propositivas de participación, crítica, reflexión e investigación.

Bajo este mismo principio, sobresale la didáctica no parámetral como una metodología que profundiza la significación de la educación ambiental al articular el aprendizaje mediante prácticas de estimulación e indagación por fuera del aula. En palabras de Loaiza (2015), la didáctica no parámetral:

Se centra en moviéndose desde la palabra, la vivencia y la práctica para después acudir a la teoría, especificar la teoría como necesidad dentro del proceso y no iniciar en la teoría por imposición, por creerse que es la única manera de enseñar. Así pues, educar en lo ambiental es tratar de invertir el modo de enseñar, es partir un poco de la práctica y de las vivencias que han generado visiones previas de mundo, para luego comprender la teoría (p. 141).

Finalmente, investigaciones como las de Londoño (2018) y Lara (2020) rescatan el valor de las artes y los medios de comunicación tradicionales y alternativos como un agente

socializador que aporta a la configuración de conocimientos sobre prácticas ambientales mediante la experiencia estética. Esta propuesta parte del reconocimiento de que en el marco de una sociedad digital y audiovisual, los niños, niñas y jóvenes aprenden a partir de lo que les sensibiliza y les inquieta, conectando los mundos de adentro y de afuera del aula para transferir y afianzar sus conocimientos, extendiendo la construcción de sentidos novedosos y estimulantes sobre la función e importancia del medio ambiente en su territorio.

En síntesis, a partir de las investigaciones revisadas puede concluirse que las estrategias didácticas alternativas (no magistrales) son las herramientas pedagógicas que mejor potencian los procesos de educación ambiental por dentro y fuera del aula, debido a que favorecen la resignificación de los imaginarios, sentidos y prácticas que los niños, niñas y jóvenes tienen sobre su sistema natural, partiendo de la experiencia contextualizada y el aprendizaje activo de los sujetos.

1.7 Consideraciones finales del Estado del Arte

A manera de cierre, de este apartado de antecedentes puede concluirse que existe una trayectoria relevante de estudios vinculados a la incidencia de la educación ambiental escolar y no escolar sobre la resolución de problemáticas ecológicas, la consolidación del tejido social, la movilización política y el desarrollo de proyectos educativos. Entre las metodologías más estimadas deben acentuarse el diseño y la implementación de políticas ambientales locales y participativas, así como las estrategias pedagógicas y didácticas que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje que giran alrededor de los programas y proyectos de educación ambiental, y toman lugar por dentro y fuera de las aulas.

Con todo, como ya se anotaba más arriba, en medio de estas corrientes puede apreciarse la emergencia de un enfoque alternativo de investigación, delimitado por su interés en explorar el paralelo entre la implementación de los programas de educación ambiental y los procesos de subjetivación ambiental que atraviesan educadores y educandos. Esta correspondencia posible entre el currículo escolar de educación ambiental y la vivencia de experiencias ecológicas y educativas, infunde en los sujetos la capacidad de reconfigurar la racionalidad y la sensibilidad con la que conciben su noción de la naturaleza, así como de transformar las prácticas individuales y asociativas que efectúan en su entorno para responder a las problemáticas ambientales de su contexto. Por este camino, la presente investigación busca explorar los alcances de este enfoque de subjetividad y educación ambiental en el marco de un estudio de caso sobre la experiencia escolar de una comunidad rural en el municipio de Quinchía, en el departamento de Risaralda. La cual, se desarrolló en colaboración con Claudia Roció Galindo Quiroga, estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional.

2. Marco Teórico

En este capítulo se reseñan las cuatro categorías teóricas que configuran el enfoque epistemológico y la perspectiva analítica de la presente investigación. Para comenzar, el primer apartado desarrolla una interpretación crítica de la educación en relación con la producción de subjetividades, a la vez que reivindica la categoría emergente de subjetividad ambiental propuesta por Agrawal. Por esta misma línea, el segundo apartado caracteriza el concepto de educación ambiental como dispositivo productor de subjetividades ambientales, al tiempo que introduce el PRAE como eje de la educación ambiental dentro del contexto escolar colombiano.

El tercer apartado aborda la categoría de experiencia educativa y explora su potencial pedagógico para articular el currículo escolar de educación ambiental con la formación de subjetividades ambientales en educandos y educadores. Por último, se presenta el concepto de territorio rural, con el propósito de situar las demás categorías teóricas y pedagógicas dentro del contexto escolar en que se ubica el estudio de caso de la presente investigación (Quinchía, Risaralda, Colombia).

2.1 Subjetividad ambiental.

A la luz de los estudios sociológicos de Bourdieu (2003, 2008) puede afirmarse que la educación y la escuela son un dispositivo transversal en la construcción del orden social, pues además de desempeñar una importante función de socialización y normalización, son uno de los principales mecanismos mediante los cuales las nuevas generaciones heredan de sus antepasados el patrimonio intelectual y cultural necesario para reproducir, reformar o transformar la realidad social. Uno de los elementos sustanciales, aunque al parecer invisible dentro de este patrimonio educativo —más allá de los conocimientos académicos y de las competencias disciplinares que a simple vista destacan dentro de toda institución educativa— reside justamente en el proceso de subjetivación de los educandos para configurar en ellos un modo particular de ser, actuar, pensar y sentir (Montes, 2020).

En efecto, las investigaciones de Foucault (2009) sobre las sociedades disciplinarias, entre las que sobresale la escuela como institución emblemática de control y producción social, advierten que mediante una red heterogénea e integrada de instituciones, discursos y prácticas, la educación logra incorporar en los sujetos un conjunto articulado y complejo de actitudes,

hábitos, pensamientos, comportamientos y valores que desde un enfoque teórico pueden conceptualizarse bajo el amplio término de subjetividad (Deleuze, 1990).

Desde una perspectiva crítica, se puede afirmar que la educación no solo se limita a impartir conocimientos académicos y pedagógicos, sino que también influye de manera significativa en la formación del ser, el hacer, el sentir y el desear de los estudiantes, en función de los roles, funciones y perspectivas futuras que la escuela y la estructura social han predefinido para ellos (Martínez, 2010). En esencia, la educación trasciende las formalidades y los marcos institucionales de la escuela, dejando una huella indeleble en el código existencial de cada individuo. Sin embargo, este proceso de subjetivación se produce como un condicionamiento y no como una determinación absoluta. Es decir, la escuela configura en cierta medida la subjetividad del estudiante, pero nunca la moldea por completo, ya que, tanto a nivel individual como colectivo, los individuos conservan una capacidad inalienable de resistencia interna y externa, lo que les permite contrarrestar el funcionamiento del sistema, tanto desde dentro como desde fuera, a través de sus propias fugas y puntos ciegos (Agamben, 2011).

No obstante, al profundizar y ajustar con mayor precisión el enfoque teórico de análisis, podemos notar que la categoría de subjetividad se puede subdividir en diferentes tipologías, dependiendo de los alcances y particularidades de cada objeto e investigación. En este sentido, es válido acuñar conceptos como el de subjetividad política o subjetividad ambiental, los cuales se asumen como precisiones epistemológicas para delimitar de manera más precisa el enfoque de investigación sobre un fenómeno estudiado desde una perspectiva analítica específica. En el caso específico de la subjetividad ambiental, esta subcategoría emergente pretende concebir y delimitar el proceso de subjetivación recién explicado en función de las prácticas y los discursos

que intermedian las relaciones entre los individuos, las comunidades y el entorno natural de su contexto desde una perspectiva local, regional o global.

Este acercamiento no desconoce los demás factores y variables que en la realidad inciden sobre la configuración integral de la subjetividad individual y colectiva. Antes bien, reconoce la operación sincrónica y diacrónica de los distintos denominadores, pero por rigurosidad analítica procura aislar en la interpretación el elemento ecológico y ambiental, indagando en cómo las comprensiones y acciones de las que disponen los sujetos sobre sus ecosistemas inciden en la subjetivación de los individuos y los colectivos, así como en el estado de conservación de los ecosistemas y en la configuración ambiental del territorio, sea este urbano o rural.

Dicho esto, el término "subjetividad ambiental" se origina a partir de los estudios pioneros llevados a cabo por Agrawal (2006), quien analiza el funcionamiento de las tecnologías de gobierno relacionadas con el medio ambiente, así como la influencia de estas en la transformación de las instituciones, las políticas y las subjetividades. Agrawal, propone el término de medioambientalidad como una nueva racionalidad, la cual está articulada en tres dimensiones complementarias: las localidades gubernamentalizadas, las comunidades regulatorias y las subjetividades ambientales. Debido al alcance de la presente investigación se hará énfasis en esta última dimensión, sin desconocer su complementariedad con las dos restantes.

En concreto, Agrawal (2006) concibe las subjetividades ambientales como una representación de la trayectoria vital y epistemológica de aquellos individuos para quienes el medio ambiente desempeña un papel fundamental en la organización de su pensamiento, la articulación de su sensibilidad y la influencia decisiva en sus acciones. En la práctica, estas subjetividades ambientales se desarrollan gradualmente a través de una serie de tecnologías de

gobierno y mecanismos de formación interrelacionados, que permiten a las personas participar de manera consciente en experiencias de democratización y descentralización de la gestión ambiental. De esta manera, interiorizan la importancia del medio ambiente en su vida personal y social. A partir de esta convicción, las subjetividades ambientales incorporan la sostenibilidad y la conservación de su entorno como elementos fundamentales en sus prácticas, valores y discursos relacionados con el medio ambiente (Agrawal, 2006).

Dentro de los mecanismos antes mencionados, son de resaltar la visibilización de la escasez y la degradación ambiental, de la mano con la contabilización de los recursos disponibles y la participación en nuevas tecnologías de gobierno. En efecto, se trata de una combinación de interconexiones entre poder, conocimiento, instituciones y subjetividades alrededor del saber y la gestión de lo ambiental (Escobar, 2015). No obstante, aunque indiscutiblemente la propuesta de Agrawal ilumina el entendimiento de la subjetividad ambiental, Fletcher (2010) objeta que su comprensión de medioambientalidad se limita exclusivamente al ámbito de las sociedades disciplinarias. Particularmente, en este caso la racionalidad institucional busca reemplazar los valores que considera no deseados con normas adecuadas, las cuales se difunden mediante el condicionamiento de estímulos positivos y negativos, discursivos y materiales, que profundizan su apropiación por parte de la mayoría de los sujetos, quienes terminan por amoldar su pensamiento y su comportamiento entre los umbrales constituidos de lo normal y lo anormal. Según Fletcher (2010), más allá de la lógica disciplinaria, existen otros tres medioambientalidad y lógicas de gobierno en donde también puede inscribirse la configuración de las subjetividades ambientales: la lógica neoliberal, la lógica de legitimidad soberana y la lógica de verdad.

En la lógica neoliberal, a diferencia de la disciplinaria, no se busca intervenir directamente en los sujetos sino en estrategias de incentivos internos y externos que conlleven a

la autorregulación de las subjetividades, promoviendo así el análisis costo-beneficio y el crecimiento económico. En consecuencia, se mercantilizan los recursos naturales a partir de la privatización, la comodificación y la descentralización. En la lógica de legitimidad soberana, se ejerce poder a partir de la creación y aplicación de políticas regulatorias que constituyan una gobernanza racional en la que los sujetos obedezcan, convencidos de actuar bajo esa voluntad soberana por amenaza directa o castigo. Y finalmente, la lógica de verdad es aquella en la que los sujetos defienden la preservación y gestión sostenible de los recursos por ser esencial en la interdependencia entre las sociedades humanas y su entorno natural. Dicho esto, debe anotarse que para Fletcher (2010) las diferentes medioambientalidad no son excluyentes entre sí, sino que, por el contrario, pueden llegar a complementarse de tal modo que en un mismo sujeto las distintas tipologías pueden entrecruzarse y retroalimentarse de forma consciente o inconsciente.

2.2 Educación ambiental.

El surgimiento de la educación ambiental, definida previamente en la introducción, está asociado como respuesta a la emergencia de la crisis ambiental y a las problemáticas sociales y ecológicas que de ella se derivan. Según Flores (2012), su emergencia y consolidación se remontan a las primeras reuniones internacionales promovidas por la Unesco, entre las que cabe destacar la Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente de Estocolmo (1972), el Seminario Internacional de Educación de Belgrado (1975) y la primera Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental en Tbilisi (1977). Desde entonces, es posible rastrear y advertir la creciente relevancia que han alcanzado las propuestas de educación ambiental, por un lado, en la búsqueda y construcción de alternativas y estrategias pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la calidad del medio ambiente y a la solución de problemáticas ambientales; y

por el otro, en el aporte a la formación crítica de una conciencia ecológica que comprometa la responsabilidad global de la humanidad frente a la conservación del planeta tierra y la resolución integral y oportuna de las distintas problemáticas socioambientales.

Es así como, desde una perspectiva gubernamental e internacional, se ha venido consolidando un consenso general sobre dos aspectos fundamentales, según la Declaración de Berlín sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (2021). Primero, la urgencia de actuar como humanidad para hacer frente a los dramáticos desafíos socioambientales, interconectados entre sí, que se han agudizado a causa de la pandemia del Covid-19 y que actualmente amenazan el equilibrio ecológico y la supervivencia humana en el planeta. Y segundo, el reconocimiento de la educación como un poderoso movilizador de cambios materiales, culturales y estructurales sobre las mentalidades y las concepciones del mundo, de manera que pueda operar como dispositivo de subjetivación para agenciar en los individuos y en las comunidades un nuevo paradigma de desarrollo sostenible, cimentado sobre un relacionamiento más justo, solidario, resiliente, inclusivo y pacífico entre los seres humanos y la naturaleza.

Sin duda, es evidente que además de este escenario de reflexión en torno a la educación ambiental, existen muchos otros contextos complementarios como el académico-investigativo, el de la sociedad civil, el de la movilización social o el del activismo, en los que se discuten y redefinen las concepciones, enfoques y aproximaciones sobre esta categoría. Entre ellas, en esta investigación se acoge la comprensión de Sauvé (2003), quien concibe la educación ambiental no como una educación temática, sino como una compleja y tensionante dimensión de la educación global, caracterizada por una gran diversidad de teorías y prácticas, en donde se debaten diferentes nociones sobre la educación, el medio ambiente, el desarrollo y la educación ambiental.

Las investigaciones de Sauvé (2005) advierten que más allá de una preocupació común por el medio ambiente y un reconocimiento generalizado sobre las funciones de la educación frente a su mejoramiento, el campo de la educación ambiental es heterogéneo y poco uniforme, pues en su interior conviven muy diversos planteamientos teóricos y metodológicos en términos de enfoque, alcance y propósito. Tanto así, que en respuesta a tal pluralidad Sauvé (2005) elaboró una cartografía epistemológica y pedagógica de las principales corrientes dentro del campo, con la salvedad de que, si bien cada tendencia presenta ciertos rasgos distintivos, las vertientes no son mutuamente excluyentes en todos los planos, por lo que pueden llegar a compartir rasgos comunes en sus proposiciones y aplicaciones.

A continuación, se presentan las 15 corrientes propuestas por esta autora. Las primeras siete corresponden a las tradiciones más antiguas, mientras que las siguientes 8 son las más recientes. Cada corriente será presentada en función de cuatro criterios: la concepción dominante del medio ambiente, la intención central de la educación ambiental, los enfoques pedagógicos privilegiados, y un ejemplo de estrategia o modelo pedagógico que sirva para ilustrar la corriente:

Tabla 2
Corrientes de Educación Ambiental.

Nombre de la corriente	Concepción del medio ambiente	Intención EA	Enfoque (s)	Estrategias y modelos pedagógicos
1. Naturalista	Naturaleza como educadora y medio de aprendizaje. Reconocimiento de su valor intrínseco.	Explorar la dimensión simbólica de nuestra relación con la naturaleza para comprender desde una perspectiva	Cognitivo Experiencial Afectivo Espiritual Artístico	Educación al aire libre Educación al medio natural

		ética que somos parte integradora de ella.		
2. Conservacionista Recursista	Naturaleza como recurso	Conservar los recursos (agua, suelo, energía, plantas, animales, etc) en términos de cantidad y calidad	Cognitivo Conductista	Programas centrados en las tres «R» Gestión ambiental Eco-civismo
3. Resolutiva	Ambiente como un conjunto de problemas a solucionar.	Informar o conducir a las personas a informarse sobre problemáticas ambientales, así como a desarrollar habilidades para resolverlas.	Cognitivo	Modificación de comportamientos Proyectos colectivos
4. Sistémica	Ambiente como sistema Visión de conjunto transdisciplinar.	Comprender las realidades y problemáticas ambientales a partir de la identificación de los componentes y relaciones del sistema ambiental, para desde una visión de conjunto proponer soluciones más apropiadas.	Cognitivo	Modelo sistémico para la comprensión global de problemáticas y planteamiento de soluciones eficaces.

5. Científica	Ambiente como objeto de conocimiento	<p>Abordar las realidades y problemáticas ambientales desde un enfoque científico a partir de la identificación de las relaciones de causa-efecto</p> <p>Aportar al desarrollo de habilidades propias de las ciencias naturales como la observación y la experimentación</p>	Cognitivo	Cercanía con didáctica de las ciencias naturales y ambientales.
6. Humanista	<p>Ambiente como medio de vida con dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas, estéticas, etc.</p> <p>Dimensión humana del ambiente construido entre el cruce naturaleza-cultura.</p>	<p>Conocer el medio ambiente a partir de la construcción de una representación para desde allí fortalecer la relación con este e intervenir de forma más adecuada.</p>	<p>Cognitivo</p> <p>Énfasis en lo sensorial, sensibilidad afectiva, creatividad.</p>	Paisajismo
7. Moral-ética	Ambiente definido en función de la postura ética frente a este.	<p>Desarrollo de valores ambientales</p> <p>Adopción de una moral ambiental – comportamientos socialmente deseables.</p>	<p>Cognitivo</p> <p>Afectivos</p> <p>Espirituales</p> <p>Holísticos</p>	<p>Eco civismo</p> <p>Análisis dilemas sociales</p>

8. Holística	Medio ambiente como un conjunto de las múltiples dimensiones de las realidades socioambientales y de las diversas dimensiones de la persona que entra en relación con estas realidades.	Contemplar la complejidad y globalidad de las realidades socioambientales.	Sensorial Cognitivo Afectivo	Enfoque orgánico de las realidades ambientales
9. Bio-regionalista	Relación preferente con el medio ambiental local o regional	Desarrollar un sentimiento de identidad en las comunidades humanas que allí viven, en relación con el conocimiento de este medio y el deseo de adoptar modos de vida que contribuyan a la valorización de la comunidad natural de la región.	Cognitivo Participativo-comunitario	Ética ecocéntrica
10. Práctica	Medio ambiente como posibilidad de aprendizaje a partir de la reflexión en la acción.	Generar un cambio en el medio ambiente de manera participativa, con un énfasis en el aprendizaje en la acción.	Cognitivo Participativo	Investigación-acción

11. Crítica	Lectura crítica en torno a los discursos sobre el medio ambiente	<p>Analizar las dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y problemáticas ambientales.</p> <p>Transformación de las realidades</p> <p>Emancipación</p>	Cognitivo Participativo	Ecología social Modelo de intervención - Saber-acción
12. Feminista	Medio ambiente evidencia un lazo estrecho entre la dominación a las mujeres y la naturaleza.	Integrar las perspectivas y valores feministas en los modos de gobernanza, de producción, de consumo, de organización social.	Intuitivo Afectivo Simbólico Espiritual Artístico	Emancipación ecofeminista Recuperación de saberes femeninos ecológicos
13. Etnográfica	Relación con el medio ambiente de acuerdo con la cultura	<p>Adaptar la pedagogía a realidades culturales diferentes</p> <p>Inspirarse en las pedagogías de diversas culturas que tienen otra relación con el medio ambiente.</p>	Simbólico Afectivo Cognitivo	Modelos basados en pedagogías de diversas culturas

14. Eco-educación	Esfera de interacción esencial para la eco-formación o la eco-ontogénesis.	No busca resolver problemas, sino aprovechar la relación con el medio ambiente para el desarrollo personal.	Cognitivo	Desarrollo humano
15. Sostenibilidad Sustentabilidad	Medio ambiente comprendido desde la interacción entre la dimensión ambiental, social y económica.	Contribuir a la promoción de un desarrollo sostenible.	Cognitivo	Políticas institucionales Revisión de prácticas cotidianas

Nota: Adaptado de Sauvé (2015).

Ahora bien, más allá de su tipología y enfoque pedagógico, debe anotarse que en Colombia la educación ambiental en el contexto escolar está mediada institucionalmente por el PRAE, entendido no sólo como una política institucional dentro del marco legal obligatorio, sino especialmente como un dispositivo que articula prácticas y discursos de toda la comunidad educativa en torno a la relación de poder y conocimiento que entablan los educadores y los educandos con el medio ecológico de su entorno local. El primer capítulo de esta investigación analizará, precisamente, las cualidades y limitaciones del PRAE como dispositivo pedagógico y ecológico para mediar la educación ambiental en la escuela y configurar una subjetividad ambiental crítica. Por lo pronto, se procederá a reseñar la categoría de experiencia educativa con que más adelante se explorará la implementación de la educación ambiental dentro de la escuela desde un enfoque innovador y transformador.

2.3. Experiencias educativas

Los estudios curriculares han acertado al develar la coexistencia de diferentes currículos dentro de la escuela que no necesariamente se alinean entre sí. Para efectos de la presente investigación conviene retomar tres de los más importantes —el currículo escrito, el currículo enseñado y el currículo aprendido— desde el trabajo pionero del sociólogo y educador suizo George Posner (1998). El currículo escrito, en primer lugar, es el currículo oficial que se elabora por fuera o dentro de cada escuela, desde un ángulo institucional, con el fin de prescribir y organizar las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que deberían tomar lugar en cada asignatura, en función de los estándares establecidos. Por su parte, el currículo enseñado, enfocado desde la óptica de los maestros, hace referencia al currículo que los educadores configuran en sus discursos y prácticas pedagógicas al interior de sus clases. Por último, el currículo aprendido se construye desde la experiencia de los estudiantes y está vinculado con los contenidos, habilidades, valores y actitudes que los educandos efectivamente aprenden y construyen a partir de los procesos de enseñanza y evaluación que toman lugar en el contexto escolar.

En perspectiva, la distinción entre los tres conceptos permite desarrollar una comprensión más precisa, matizada y crítica del proceso educativo al descubrir los intervalos que separan los discursos educativos institucionales de las prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje que toman lugar por dentro y fuera del salón de clase. Naturalmente, el currículo escrito puede corresponder en mayor o menor medida con el currículo enseñado y con el currículo aprendido según las particularidades de cada escuela, dependiendo de variables tan diversas como la participación de la comunidad educativa en el diseño curricular y la afinidad entre dichos

currículos y su implementación pedagógica. Con todo, lo cierto es que tanto educadores como educandos cuentan con un considerable margen de agencia para ampliar, resistir, traducir o resignificar las directrices oficiales que reciben dentro del currículo escrito.

Particularmente, desde el enfoque de un caso de estudio, en el presente proyecto de investigación se procurará reconstruir y analizar el programa de educación ambiental de una escuela rural desde la correlación entre los 3 tipos de currículos. Para estudiar el currículo escrito se realizará un análisis crítico documental del PRAE, entendido como la política oficial que fundamenta y orienta la formación ambiental dentro de la institución. Para abordar el currículo enseñado se realizarán entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes que permitan interpretar los discursos y las prácticas pedagógicas de los maestros en relación con la educación ecológica de sus estudiantes. Y para indagar en el currículo aprendido se efectuarán talleres lúdicos, grupos focales y entrevistas que permitan recoger las narrativas de los estudiantes en torno a su propio proceso de formación individual y comunitario como líderes ambientales dentro de su territorio.

Ahora bien, es justo en este último escenario en donde se introducirá la categoría de experiencia educativa como un concepto que permite estudiar cómo se configura la subjetividad ambiental de los educandos —en las dimensiones del ser, el saber, el sentir y el hacer— a la luz del diseño y la implementación del currículo escolar de formación ambiental. En este orden de ideas, conviene caracterizar el significado y los perfiles de esta categoría con el fin de delimitar mejor el alcance del presente proyecto de investigación.

Si bien los orígenes del concepto de experiencia pueden rastrearse en la historia de la educación hasta autores como Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant y John Dewey, en el presente trabajo la categoría de experiencia educativa se abordará desde la concepción del

filósofo y pedagogo español Jorge Larrosa, quien en las últimas tres décadas ha revitalizado los paradigmas de investigación y reflexión dentro del campo educativo. En esencia, Larrosa reivindica una comprensión subjetiva de los procesos educativos al interesarse por explorar cómo el currículo oficial y el currículo enseñado, al convertirse en el currículo aprendido, pueden transformarse en acontecimientos pedagógicos que los educandos deciden incorporar a su propia subjetividad mediante su experiencia académica y vital.

Así las cosas, la sucinta definición de Larrosa sobre el concepto de experiencia como “eso que me pasa”, supone que las experiencias educativas son aquellas vivencias que en el escenario de la escuela logran interpelar y atravesar el intelecto, la sensibilidad y las prácticas de los educandos. Desde este ángulo, el saber académico y su mediación pedagógica deberían posibilitar la ocurrencia de experiencias educativas que integren los nuevos conocimientos, valores y competencias que introduce el maestro mediante su enseñanza con el ser, el saber, el sentir y el hacer de los estudiantes.

En términos de Larrosa (2009), puede decirse que lo extraño, lo desconocido o lo ajeno, “aquello que está fuera de lugar”, es lo que configura el principio de la experiencia; entendida como aquella situación o acontecimiento que está presente en los procesos de interacción del ser humano con el otro o con lo otro, con lo que cohabita en el mundo de la vida, y que por los efectos que genera en el sujeto, termina configurando transformaciones en sus pensamientos, ideas, hábitos y/o prácticas.

En palabras de Carlos Skliar y Jorge Larrosa (2009):

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia

fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero (p. 90).

Es decir, las experiencias que dejan huella en el ser humano que las experimenta terminan afectando e impregnando su subjetividad a partir de los significados que este le otorga a “eso que le pasa”, dejando de ser un simple hecho percibido a través de los sentidos, para ser reflexionado, reconocido y apropiado; desembocando en un aprendizaje para posteriores experiencias. Así mismo lo sostiene Parra (2006) cuando menciona que “la experiencia se hace vital, es decir, perteneciente a la conciencia, cuando adquiere significaciones que son perdurables no solo por ser parte de la memoria, sino por su efecto clarificador en el sujeto” (p. 37).

Ahora, cuando el concepto de experiencia trasciende la generalidad, para ubicarse en un contexto específico como es la pedagogía y la educación, se avizoran elementos fundamentales como las percepciones, saberes, conocimientos y capacidades que entran a ser parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje producto de experiencias educativas. Por lo cual, y para efectos del presente proceso de investigación, se hace preciso diferenciar entre los conceptos de experiencia pedagógica y experiencia educativa, como lo hace Parra (2006) cuando aclara que:

Las experiencias pedagógicas hacen referencia a lo que sucede entre maestros y alumnos en contextos escolares institucionalizados u organizados para la consecución de fines educativos (educación formal y no formal); dentro de este marco, el maestro tiene un rol pedagógico profesional. En cambio, las experiencias educativas hacen referencia a un conjunto amplio de eventos de carácter formativo que se pueden dar entre diferentes agentes

sociales (padres, miembros de la comunidad, líderes sociales, etc.) y no necesariamente con propósitos y acciones organizadas sistemáticamente (p. 35).

Dicho de otra forma, mientras las experiencias pedagógicas se ubican en el ámbito relacional entre los docentes y los estudiantes, las experiencias educativas se enmarcan e interesan por los procesos de enseñanza-aprendizaje entre los estudiantes y los demás agentes socializadores presentes en su contexto. Al identificarse como experiencias continuas, diversas y significativas, se reconoce que “el significado es condición necesaria para darle pertinencia al aprendizaje, por ello construir significado, es en cierta medida como un ejercicio de traducibilidad, de los sentidos otorgados a las prácticas educativas” (Velásquez, 2015, p. 127).

En este orden de ideas, el enfoque experiencial sobre la educación ambiental permite entender este proceso de formación y subjetivación específico como:

Una acción educativa permanente por la cual la comunidad educativa tiende a la toma de conciencia de su realidad global, del tipo de relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza, de los problemas derivados de dichas relaciones y sus causas profundas. Ella desarrolla mediante una práctica que vincula al educando con la comunidad, valores y actitudes que promueven un comportamiento dirigido hacia la transformación superadora de esa realidad, tanto en sus aspectos naturales como sociales, desarrollando en el educando las habilidades y aptitudes necesarias para dicha transformación (Teitelbaum, 1978, p. 51).

Y teniendo en cuenta el concepto de experiencia educativa como un conjunto de discursos y prácticas formativas que se dan en el campo social entre los diferentes actores que allí interactúan, se reconoce su vinculación directa con la educación ambiental, vista como una estrategia pedagógica que se despliega no solo en espacios institucionalizados con propósitos

formativos, sino que se vivencia en la vida cotidiana de los sujetos a través de experiencias vinculantes como el reconocimiento ecológico y socio-cultural del contexto que habitan, o a través del reconocimiento de los conflictos socio-ambientales globales y particulares de su comunidad, para desde allí, movilizar no sólo procesos cognitivos, sino su vinculación emocional y ética con la realidad que producen y reproducen.

En suma, las experiencias educativas en el marco de los procesos de educación ambiental no se reducen a un aula de clase y a las interacciones que allí se desarrollan entre maestros y estudiantes. En un sentido más amplio, en ellas se reconocen los saberes que confluyen en múltiples direcciones entre los diferentes agentes de socialización con los cuales se relaciona el sujeto, quien a través de estas experiencias logra la movilización de sentimientos, percepciones, conocimientos y capacidades que le permiten organizar y desplegar los aprendizajes producto de dichas prácticas educativas, para orientar así sus imaginarios y acciones posteriores. En palabras de Dewey (1967), este flujo dialéctico es reconocido como el principio de continuidad que “significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (p. 79). Por lo que una experiencia, para que sea educativa, debe propender por la generación de crecimiento de actitudes emocionales, intelectuales y éticas en el sujeto.

A la luz de lo anteriormente mencionado, se puede concluir que las experiencias educativas en el escenario de la educación ambiental son procesos que trascienden las etapas de educación formal del individuo para ubicarse en otros escenarios de socialización diferentes a la escuela. Al habitar y convivir dentro del territorio, los niños, niñas, jóvenes y adultos de la comunidad están expuestos a vivenciar múltiples experiencias educativas y ecológica, cuyo

impacto genera aprendizajes que son puestos en práctica en experiencias posteriores, hasta el punto de terminar modificando imaginarios, hábitos y prácticas ecológicas gracias al proceso de reflexión que sucede en el marco de la significación de una experiencia educativa.

En coherencia con lo anterior, es importante reconocer que “en la construcción de significado, los sujetos ponen en juego lugares en la división social, historias y memorias ligadas a contextos culturales, intereses y preguntas por las biografías personales y colectivas” (Velásquez, 2015, p.127). Es decir, que dichas construcciones de sentidos y significados en el marco de una experiencia educativa, no se dan de manera homogénea y al mismo tiempo en cada uno de los sujetos que conforman un aula de clase o un escenario comunitario, puesto que las particularidades que configuran su subjetividad dan paso a procesos cognitivos y relacionales distintos.

Para continuar, se procederá a delimitar y enmarcar teóricamente las reflexiones educativas presentadas hasta este punto en el contexto de la ruralidad.

2.4. Educación en territorios rurales.

El concepto de territorio puede definirse como un escenario en donde convergen múltiples dinámicas sociales, económicas, políticas, culturales, geográficas y ambientales que condicionan las interacciones que tienen lugar en su interior. Estas interacciones varían según diferentes variables físicas y sociales, tales como la ubicación geográfica que permite diferenciar un territorio urbano de uno rural. En el caso de los contextos rurales, estos se caracterizan por ser sistemas socioecológicos en los que confluyen grupos sociales con identidades, tradiciones, culturas y actividades económicas distintas. A pesar de sus diferencias, sus dinámicas y formas

de vida suelen estar mediadas por la necesidad de satisfacer necesidades particulares y garantizar la productividad para el sustento de la economía familiar por medio de su interacción con el entorno natural. Según González (2020):

La especificidad del territorio rural, frente a otros tipos de territorios (como el urbano, por ejemplo), se relaciona estrechamente con la forma de producción socioeconómica, anclada especialmente a la producción agrícola. De esta manera, la heterogeneidad social, la diversidad institucional, la diferenciación de oportunidades y la estructura ecológica de los territorios rurales se configuran en función de aspectos como los ingresos rurales, la competitividad, la sostenibilidad, la integración urbano-rural, entre otros (p 37).

Esta realidad no es ajena al contexto colombiano, donde la ruralidad se caracteriza por su heterogeneidad económica, cultural y social. Ciertamente, cada territorio presenta dinámicas y conflictos particulares, aunque puede reconocerse una coincidencia constante: la disminución de la población en las zonas rurales del país. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), actualmente solo 11 millones de colombianos viven en áreas rurales, lo que equivale al 22% de la población, de los cuales 2,2 millones son niños y jóvenes entre 10 y 19 años (DANE, 2018).

Estas cifras evidencian cómo históricamente el territorio rural en Colombia ha sufrido las consecuencias de un desarrollo desigual. Las brechas entre el campo y la ciudad se han ampliado progresivamente, tanto en el ámbito económico como en el educativo, afectando las condiciones de vida de la población rural y acelerando el proceso de migración de los jóvenes campesinos hacia la ciudad en busca de mejores oportunidades de vida para ellos y sus familias.

Ante esta situación, las instancias estatales han reconocido la inminente importancia del sector agrícola en el desarrollo integral del país y se han visto obligadas a diseñar estrategias que generen oportunidades para los territorios rurales. Entre estas, las iniciativas educativas resultan especialmente relevantes, ya que la educación representa un dispositivo de formación y democratización para generar transformaciones en las realidades rurales y contribuir a la superación de la brecha dicotómica que separa la Colombia urbana de la Colombia rural. Así lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2010):

La nueva visión de lo rural significa que éste ya no es considerado un paso, un camino, una etapa, una vía, un desarrollo único y obligado de lo atrasado a lo moderno, de lo rural a lo urbano, de lo agrícola a lo industrial. Lo rural ya no es equivalente a lo agrícola y lo agrícola no es exclusivamente la producción primaria. La agricultura comprende una serie amplia de usos de la tierra, que va desde producciones agrícolas de uso no alimentario hasta el mantenimiento del ambiente. La nueva ruralidad, igualmente incluye en su visión, una serie amplia de actividades que van desde labores productivas, típicamente urbanas en el ámbito rural, hasta cadenas productivas de valor agregado. Se habla entonces de un cambio en la dicotomía rural-urbano por una interrelación entre lo local-global o local-regional-global (p. 8).

En coherencia con esta proposición, el MEN ha promovido la integración de las pedagogías activas dentro de los modelos educativos flexibles propuestos en Colombia para mejorar la calidad y relevancia de la educación en los territorios rurales. Estas estrategias tienen como principal objetivo proporcionar formas alternativas de educación para las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, a través de propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas que se construyan en función de las particularidades de los contextos rurales y de las

características de las comunidades participantes, en donde podrían incluirse grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, o niños, niñas y jóvenes en situación de extra-edad. Por medio de esta diferenciación adaptativa, se busca aumentar los niveles de calidad educativa, así como la cobertura y la permanencia de los educandos dentro del sistema educativo en los territorios rurales (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

En este sentido, modelos educativos como Escuela Nueva se consideran una opción educativa formal y relevante para brindar una educación primaria completa que mejore la formación humana y académica de niños y niñas en las zonas rurales del país (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Además, la Postprimaria se reconoce como un modelo pedagógico que ofrece la posibilidad de atender a jóvenes de áreas rurales, permitiéndoles cursar la educación básica secundaria y gestionar estrategias educativas para garantizar su permanencia en el sistema escolar y en las zonas rurales (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

En perspectiva, estos modelos educativos se configuran como alternativas educativas adaptadas a las condiciones y necesidades presentes en los contextos rurales. Basados en principios de flexibilidad pedagógica, didáctica y metodológica, así como en la pertinencia territorial, buscan contribuir a la construcción de nuevos imaginarios, narrativas y prácticas que transformen el entorno rural en una fuente de bienestar y oportunidades para sus habitantes, a partir del reconocimiento y la apropiación de su territorio. Desde esta visión comunitaria y resiliente, la escuela rural se define como aquella que:

Tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura

organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada (Boix, 2004, p. 13).

Y dado que la realidad es cambiante, los modelos educativos deben adaptarse a estas modificaciones constantes. Por lo tanto, la educación rural debe seguirse considerando y reevaluando como una plataforma de cambio con la capacidad de transformar las realidades rurales a través de procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados. Desde esta aspiración se integra el Modelo LEER a la educación de la nueva ruralidad en Colombia, actualmente diseñado por el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Caldas (2022) con el propósito de:

Brindar estrategias que, inviten a los estudiantes a ser actores activos en la consolidación de territorios soberanos, con capacidades para la generación y el sostenimiento de iniciativas que aporten al desarrollo de su territorio y a la apropiación de saberes locales (p. 4).

Adicionalmente, a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr), se busca desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que estén arraigados en el territorio, mediante proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos. En este enfoque, el contexto rural que circunscribe el territorio escolar se convierte en un entorno de aprendizaje, basado en las experiencias educativas individuales y colectivas que se viven allí.

Así las cosas, es dentro de este panorama educativo en donde la educación ambiental se posiciona como una apuesta de enorme potencial pedagógico para agenciar subjetividades ambientales, por medio de procesos de enseñanza-aprendizaje situados en el contexto de la ruralidad que partan de un reconocimiento y apropiación de las realidades socioambientales

presentes en los territorios. A través de enfoques educativos como los recién reseñados, no solo se incrementan los conocimientos y las competencias ecológicas de los educandos, sino que también se fomentan procesos de cuidado y transformación socio-ambiental mediante el agenciamiento de subjetividades ambientales críticas, sensibles y conscientes. Por último, antes de continuar, se presentará una caracterización de la comunidad y el territorio en donde se desarrolló el caso de estudio de la presente investigación.

3. Metodología

3.1 Enfoque epistemológico.

La educación ambiental, en su concepción moderna, surge como un proceso educativo e instrumental destinado a mitigar los impactos del progreso derivados de los procesos sociales, económicos, ambientales, políticos y culturales propios del modelo económico dominante (capitalismo salvaje). Se basa en los principios del paradigma antropocéntrico, que, a través de dinámicas de saber, poder y acción, reduce la complejidad de los sistemas naturales al concebirlos solo como un recurso que debe ser conservado para alimentar un desarrollo económico progresivo, creciente y homogéneo, invisibilizando así la exploración de otros modos y trayectorias en la relación sociedad-naturaleza.

Frente a este panorama, cualquier propuesta de educación ambiental que se proponga trascender estos discursos hegemónicos y avanzar hacia otras formas de interacción y coexistencia con las diversas expresiones de la vida, desde perspectivas de respeto y alteridad ecológica, merece ser analizada y reconocida como un intento de romper con la subjetividad

ambiental instrumental y el régimen de verdad impuesto por el capitalismo desenfrenado. De este modo, se puede abrir paso a prácticas ecológicas alternativas que representen un punto de fuga en abierta oposición a los discursos y preceptos modernos que actualmente definen el funcionamiento de la educación y la sociedad.

En este contexto, el reconocimiento de las experiencias educativas que se articulan mediante enfoques didácticos transformadores, por dentro y fuera del aula, promueve y fortalece los procesos de enseñanza-aprendizaje que se agencian en el ámbito de la educación ambiental. Este enfoque se convierte, por lo demás, en un escenario de investigación en el cual las narrativas de los niños, niñas, jóvenes y docentes adquieren un papel protagónico para interpretar los sentidos y significados que otorgan al sistema natural y su interacción con él. Desde allí, se vislumbran los elementos que pueden contribuir a la formación de una subjetividad ambiental en el contexto de la escolaridad rural.

A la luz de estos planteamientos, la presente investigación se ubica epistemológicamente en la hermenéutica performativa o hermenéutica ontológica política, que como lo postulan Alvarado, Gómez, Ospina y Ospina (2014):

Busca hacer audibles y visibles las voces y expresiones invisibilizadas en sistemas políticos hegemónicos de la modernidad, a través de las narraciones y las metáforas como camino privilegiado para desocultar otras formas de la realidad, lo que implica llevarlas a lo público a través del lenguaje, que a su vez es el elemento constitutivo en la creación de nuevas versiones de la vida. (p. 211)

Es así como en el actual proceso de investigación, basado en los elementos que caracterizan esta perspectiva epistemológica, se pretende realizar un análisis crítico de los

procesos de subjetivación que se desarrollan en el marco del PRAE de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural, sede Nuestra Señora de la Ceiba, en el municipio de Quinchía, Risaralda. Se busca que los niños, niñas, jóvenes y docentes que participan en los procesos de educación ambiental de la institución puedan relatar y compartir, desde diversas formas narrativas, sus experiencias individuales y colectivas en relación con su entorno natural. De esta manera, se espera comprender cómo el PRAE ha aportado a la configuración de sus formas de ser, sentir, pensar y posicionarse frente a su realidad socio-ecológica, como una forma de resistir a las dinámicas y discursos del modelo de desarrollo hegemónico.

En este sentido, la hermenéutica no solo se configura como una perspectiva epistémica para abordar esta realidad, sino también como una metodología que, según Gurdíán (2007), "tiene como objetivo descubrir los significados de las cosas, interpretar de la mejor manera posible las palabras, escritos, textos, gestos y cualquier acto u obra, preservando su singularidad en el contexto del que forman parte" (p. 147).

En otras palabras, es fundamental interpretar tanto las narrativas como las prácticas de estos niños, niñas, jóvenes y docentes en relación con su interacción con el sistema ecológico, y al mismo tiempo comprender las particularidades del contexto en el que se desarrollan estos imaginarios y prácticas. Este esfuerzo interpretativo permite comprender los procesos que contribuyen a la formación de su subjetividad ambiental, desde una perspectiva bioética que impulsa el agenciamiento de transformaciones en su territorio.

3.2 Marco Metodológico: Investigación Narrativa.

Teniendo en cuenta la importancia del lenguaje, el pensamiento y la acción para la hermenéutica ontológica o performativa, se considera la investigación narrativa como el método más acorde para incursionar en la realidad de la que forman parte los niños, niñas, jóvenes y docentes que integran el comité ambiental Guardianes del Entorno de la I.E. Núcleo Escolar Rural, sede Nuestra Señora de la Ceiba, en el municipio de Quinchía, Risaralda. Esta elección metodológica se justifica como la posibilidad de reconstruir e incursionar en el mundo de los otros a partir de sus expresiones orales, escritas y/o creativas, construidas individual y colectivamente, para aproximarse a lo que los sujetos piensan, sienten y hacen desde las distintas facetas de su subjetividad. (Arias y Alvarado, 2015).

En busca de reconocer la singularidad de las subjetividades ambientales configuradas a través de sus interacciones con diversos actores en su contexto socioecológico, especialmente a partir de las experiencias educativas agenciadas mediante el PRAE, el método narrativo permite visibilizar la heterogeneidad y la pluralidad de las múltiples realidades que se construyen y reconstruyen en la interacción con los otros y con el entorno. Al respecto, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2007) sostiene que las narrativas proporcionan descripciones que ayudan a comprender cómo se constituyen y recrean los sentidos de las propias acciones, teniendo en cuenta los saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con los otros.

Para lograr este propósito, es necesario reconocer la complejidad de la narración, considerando tanto las experiencias de vida individuales del narrador como la carga cultural e histórica del contexto particular en el que se encuentra, ya que estos elementos configuran la forma en que una persona es, siente, piensa y actúa. Aunque estas experiencias se expresan en

palabras o imágenes, están impregnadas de ideas, emociones, sensaciones y significados que dan sentido a la vivencia propia, por lo que deben interpretarse en relación.

La experiencia, por su parte, se entiende como un producto construido junto con otros que se hacen presentes en las narrativas individuales. Como señalan Arias y Alvarado (2015), la narrativa propia convoca las voces de otros, lo que implica que no es un relato construido en solitario ni refleja una voz lineal, sino que es un espiral polivocal resultado de la intersubjetividad.

Así las cosas, el desarrollo del método narrativo requiere un proceso comprensivo e interpretativo riguroso que permita desentrañar los significados presentes en las narraciones de los sujetos en relación con el sistema natural y con su posicionamiento ético-político como agentes de transformación en los conflictos socioambientales de su territorio. Este ejercicio hermenéutico adquiere gran relevancia debido a que la investigación narrativa se enfoca en lo comunicable por los individuos a través del lenguaje hablado. Sin embargo, al reconocer las características de la población investigada, compuesta por niños, niñas, jóvenes y adultos, con formas de expresión diversas y alternativas que median en la narración de sus experiencias, se requiere un ejercicio interpretativo más riguroso y consensuado. En este proceso, no se deben perder de vista las narraciones que a través del arte expresan sentidos y significados valiosos.

Así, reconociendo la capacidad generativa del lenguaje, se entiende la narrativa desde Patiño-López (2012) como:

Un tipo de construcción social permanente desde el cual los individuos y grupos pueden expandir su capacidad reflexiva a partir de las experiencias situadas y desde la referencia a una vida que han vivido en comunidades de sentido. Esto permite que al narrar

reflexivamente los asuntos de la vida se logre desnaturalizarlos y dotarlos de nuevos sentidos y posibilidades de acción (p. 233).

De esta forma, se configura la posibilidad de renombrar y recrear acontecimientos vividos por los sujetos de manera individual y colectiva, los cuales han aportado en la construcción de su historia de manera particular y compleja, configurando así su subjetividad. A través de la investigación narrativa, se reconoce la importancia tanto de las experiencias vividas y relatadas, como del potencial del sujeto para recrear nuevas experiencias y generar nuevas narrativas de sí mismo en relación con su medio socioambiental.

3.3 Los participantes de la investigación.

En el presente estudio se contempla la participación de 15 estudiantes entre los 6 y 17 años de la institución educativa Núcleo Escolar Rural sede Nuestra señora de la Ceiba, ubicada en zona rural del municipio de Quinchía, en el departamento de Risaralda. Dichos estudiantes integran el comité ambiental escolar denominado Guardianes del Entorno, el cual cuenta con cinco integrantes que están cursando grado 1° y 2°, además de diez jóvenes entre los grados de 6° a 11°; tres de ellos censados en comunidades indígenas de la parcialidad Karamba presente en el territorio. Así mismo, se contempla la participación de la docente líder del PRAE de la institución, quien es la fundadora del comité y se configura por tanto en un agente relevante para los estudiantes y demás docentes en la movilización de procesos ambientales, por dentro y fuera de la institución.

Finalmente, es importante resaltar que se seleccionó el comité ambiental escolar Guardianes del Entorno como el grupo base de esta investigación, con base en dos criterios relevantes:

- La participación de los estudiantes que integran el comité no está mediada por la obligatoriedad, sino por el gusto y la convicción.
- El comité ambiental Guardianes del Entorno es el único comité conformado en las 4 sedes de la institución. Por ello, es considerado como una de las estrategias didácticas con mayor continuidad e impacto para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y docentes, generando la movilización de varias de las actividades propuestas en el PRAE.

3.4 Técnicas para la recolección de la información

En el desarrollo de la investigación se hizo uso de técnicas cualitativas con el fin de alcanzar una comprensión amplia, compleja y profunda del fenómeno estudiado, acorde con su enfoque epistemológico hermenéutico. En principio, desde el marco metodológico de la investigación documental, se diseñó una matriz de análisis (ver anexo A) con el fin de sistematizar la revisión crítica de las dos fuentes secundarias de carácter escrito que forman parte del corpus de la investigación: la Política Nacional de Educación Ambiental (MEN, 2003), examinada en el primer capítulo del trabajo, y el PRAE de la Institución Núcleo Escolar Rural sede Nuestra Señora de la Ceiba (Franco et. al., 2022).

A la luz de las orientaciones de Gil (2002), los ejes y las variables de análisis incorporadas en la matriz corresponden a las categorías centrales de la investigación y buscan

enmarcar la evaluación crítica de las potencialidades y limitaciones de ambos documentos dentro de la dimensión teórica y pedagógica de la educación ambiental. Así pues, este instrumento fue de vital importancia para interpretar la faceta discursiva del PRAE como dispositivo institucional de educación ambiental en el contexto escolar colombiano.

En segundo lugar, se elaboraron dos entrevistas semiestructuradas, diseñadas para ser aplicadas con la docente que orienta el desarrollo del PRAE en la institución educativa participante en el estudio de caso, abordando en cada una alguna de las categorías principales del proyecto: educación ambiental, experiencias educativas y subjetividades ambientales. Para ello se contó con una guía de preguntas. (ver anexo B).

Estas entrevistas tuvieron un diseño dialógico y pretendieron, según las reflexiones de Bonilla y Rodríguez (2005), comprender el mundo de los entrevistados a través de sus propios discursos y lenguajes.

En este sentido, este método permitió producir fuentes primarias para la investigación que se derivan de la participación activa de los sujetos involucrados, quienes con el acompañamiento de las investigadoras lograron re-interpretar y re-conocer sus propias realidades, compartiendo información fundamental sobre el problema estudiado desde sus propias experiencias, narrativas y perspectivas.

En concreto, la aplicación de este instrumento fue de enorme valor, tanto en el segundo como en el tercer capítulo de la investigación, para recopilar información y analizar el proceso de configuración de subjetividades ambientales en relación con la implementación del PRAE por dentro y fuera de la escuela, bajo las particularidades del territorio rural.

Finalmente, con el objetivo de interpretar los discursos y prácticas que configuran la subjetividad ambiental de los miembros del Comité Guardianes del Entorno, se realizaron dos talleres lúdico-participativos (ver anexo C) con los estudiantes y docente orientadora que tuvieron un énfasis lúdico y artístico, a través de la mediación de cuentos, música, dibujos, dramatizaciones, reconocimiento del contexto y narración de historias a través de preguntas orientadoras que dieron paso al dialogo abierto.

Para efectos de análisis, siguiendo el modelo sugerido por Alvarado et. al., (2022), la investigadora tomó registro visual, auditivo y escrito de las experiencias de cada taller para su posterior sistematización e interpretación, en la fase de análisis de la información.

Posteriormente, debe anotarse que, aunque la elección de las técnicas y la construcción de los instrumentos recién reseñados se estructuró en función de las categorías teóricas de la investigación, estas fueron concebidas más como un lente de interpretación analítica que como una camisa de fuerza para entender el fenómeno estudiado (Morse, 2003).

Por lo tanto, y siguiendo los postulados de Vasilachis de Gialdino et.al., (2006, p.65) la implementación dinámica y flexible durante la fase de campo permitió resignificar el marco teórico y la metodología de la investigación a la luz del contexto investigado, así como enriquecer la indagación con interrogantes y perspectivas emergentes, no previstas antes del encuentro directo con los sujetos participantes y su contexto pedagógico y social. Esta postura permitió validar y confrontar el alcance y la pertinencia de los conceptos construidos a priori, con el ánimo de ajustar el foco de análisis a la realidad observada.

Con el fin de brindar mayor claridad al lector frente a la articulación de los objetivos con las técnicas e instrumentos empleados en la presente investigación, se propone el siguiente esquema:

Tabla 3

Técnicas e instrumentos

OBJETIVOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES
Caracterizar los alcances y limitaciones teóricos y pedagógicos del PRAE como política y dispositivo educativo, en relación con la configuración de subjetividades ambientales dentro del contexto escolar.	Análisis documental	Matriz de análisis de la política de Educación Nacional Ambiental	N.A
Determinar el potencial pedagógico del PRAE de la Institución Núcleo Escolar Rural, en función de la generación de experiencias educativas que contribuyan a la configuración de subjetividades ambientales de los niños, niñas y jóvenes del comité ambiental Guardianes del entorno.	-Análisis documental -Entrevista semiestructurada	-Matriz de análisis del PRAE de la IE Núcleo Escolar Rural -Guía de preguntas orientadoras	-Proyecto Ambiental Escolar -Docente líder del PRAE
Interpretar las narrativas y prácticas que configuran la subjetividad ambiental de los jóvenes del Comité Guardianes del Entorno, en el marco de las experiencias educativas asociadas al PRAE de la Institución Núcleo Escolar Rural Sede Nuestra Señora de la Ceiba.	-Entrevista semiestructurada	-Guía de preguntas orientadoras -Talleres lúdico-participativos	- Integrantes del comité ambiental -Docente líder del PRAE

3.5 Análisis de la información.

Al finalizar la fase de campo y recopilar la información necesaria para dar respuesta a la pregunta de investigación, se realizó la sistematización de la información recolectada siguiendo los lineamientos metodológicos sugeridos por Bonilla y Rodríguez (2005). Este proceso comprendió las siguientes fases secuenciales: i) conversión de todos los datos compilados en forma de material escrito y visual; ii) organización y categorización de los datos en línea con las categorías y variables de análisis establecidas antes, durante y después del trabajo de campo; iii) construcción de tablas, figuras y texto para presentar la información procesada y depurada de forma comprensible, sintética y esquemática.

Ahora bien, para la fase de análisis de la información se triangularon los datos recolectados y se efectuó el análisis de contenidos (AC). Por una parte, se empleó la triangulación de métodos a partir de la propuesta de Patton (2002), la cual plantea el análisis de un mismo fenómeno desde múltiples perspectivas con el ánimo de comparar y contrastar su interpretación desde ángulos diversos, abiertos a los matices de la complejidad. En la práctica, la triangulación se efectuó sobre la información recuperada con los tres instrumentos y los diferentes actores antes mencionados, de modo que pudo reconstruirse una interpretación polifónica sobre cómo las experiencias educativas asociadas al PRAE inciden en la configuración de subjetividades ambientales dentro del territorio.

Por otra parte, se desarrolló un análisis de contenidos (AC) a partir de la transcripción y codificación de las entrevistas semiestructuradas realizadas con la docente orientadora del PRAE, las narrativas de las niñas, niños y jóvenes resultantes de los talleres participativos y los datos derivados de la matriz de análisis documental.

Como más adelante se verá, el AC contribuyó a develar los significados configurados por los participantes y las investigadoras en torno al aporte de las experiencias educativas asociadas al PRAE en la configuración de subjetividades ambientales al interior del caso de estudio.

3.6 Componente ético del proyecto

Al hacer referencia al componente ético en un proceso de investigación, es fundamental partir de caracterizar el relacionamiento entre la investigadora y los actores sociales participantes desde una perspectiva de horizontalidad, construida sobre el respeto, la confianza y el reconocimiento de los saberes que cada uno comparte desde sus experiencias de vida.

Con base en este principio, se recurrió a la firma de consentimiento informados para la docente y los acudientes de los estudiantes, donde se explicaron y justificaron las evidencias que serían tomadas para la investigación y su finalidad académica para la construcción del conocimiento situado. Así mismo, fue de suma importancia el reconocimiento del criterio de los niños, niñas y jóvenes participantes, por lo cual se socializó y discutió con ellos el proyecto de investigación para contar con su asentimiento para la participación en el mismo.

Si bien el principal enfoque epistemológico de la investigación es hermenéutico, debido a su naturaleza interpretativa, es del interés de la investigadora incorporar un componente emancipatorio y ético que no solo se preocupe por entender la realidad, sino por ofrecer insumos relevantes a los actores sociales para transformar su territorio en favor de la sostenibilidad socioecológica. Por lo demás, esta preocupación es consecuente con el planteamiento teórico del proyecto y contribuye a justificar la relevancia de la investigación pedagógica y social,

articulando el conocimiento de la academia con las necesidades y potencialidades de la realidad estudiada.

Más específicamente, la investigación integró tres consideraciones éticas fundamentales: primero, la socialización y aprobación participativa del anteproyecto y los resultados de la investigación, efectuadas durante la etapa inicial y la fase final del proyecto; segundo, el uso de consentimientos y asentimientos informados de todos los participantes involucrados; y tercero, la estrecha relación de la investigación con la Propuesta Educativa para el Agenciamiento Social (PEPAS), el cual podrá adscribir los resultados de la investigación a su propia proyección y dar continuidad al proceso de formación socioambiental dentro del territorio.

En detalle, la etapa de socialización se realizó en dos momentos: en la fase previa al trabajo de campo se tuvo un encuentro de socialización de la propuesta de investigación con la rectora y la docente orientadora de la institución, en el que además se explicó y orientó el diligenciamiento del consentimiento informado tanto para ser diligenciado por ellas como por los padres y cuidadores, en el que se explican los criterios de derechos y responsabilidades respecto al proceso de investigación. Asimismo, se realizó un encuentro con los niños, las niñas y los jóvenes participantes del comité Guardianes del Entorno en el que se explicó de forma lúdica la propuesta y se presentó y acompañó el diligenciamiento del asentimiento para aprobar su participación en el proceso de investigación. En ambos casos se incluyó un apartado para la autorización en la grabación de entrevistas y uso de la información, además del uso del nombre o la elección de utilizar seudónimos con el fin de garantizar la confidencialidad y el anonimato en caso de que los participantes así lo prefirieran.

En cuanto a la relación de la investigación con la PEPAS se pretende que los resultados de la investigación y el planteamiento y realización de la PEPAS puedan contribuir en potenciar

el comité ambiental Guardianes del Entorno de la Institución Educativa Núcleo Escolar sede Nuestra Señora de la Ceiba, a partir del diseño participativo de una ruta metodológica que permita aportar en la configuración de las subjetividades ambientales de los estudiantes y docentes participantes. Con este fin, se desarrolló un proceso investigativo participativo, en el cual los actores se involucraron de forma activa en el planteamiento y desarrollo de la investigación, generando un proceso conjunto de construcción de conocimiento que permitió descubrir y entender el saber local y potenciar el empoderamiento de la comunidad a través de espacios de diálogo, reflexión y aprendizaje (Contreras, 2002).

4. Análisis de resultados

El presente apartado reúne los resultados obtenidos a partir del análisis documental de la Política Nacional de Educación Ambiental y del PRAE de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural sede Nuestra señora de la Ceiba, así como de la interpretación crítica de las narrativas de los integrantes del comité ambiental Guardianes del Entorno que evidencian la configuración de sus subjetividades ambientales a partir de diversas experiencias educativas dentro y fuera del aula.

Para ello, el capítulo se divide en tres partes complementarias: primero, se exponen las fortalezas y debilidades del PRAE como dispositivo educativo en el ámbito de la educación formal, a la vez que se reconocen los elementos pedagógicos que potencian las experiencias educativas desarrolladas en el marco del PRAE de la Institución educativa Núcleo Escolar Rural sede Nuestra señora de la Ceiba para contribuir a la configuración de subjetividades ambientales.

Posteriormente, a través de una comprensión analítica entre las narrativas de los participantes y las perspectivas teóricas, se interpreta y evalúa la incidencia de las experiencias educativas sobre la construcción de subjetividades ambientales tanto en los escenarios familiares y comunitarios, como en las dinámicas escolares asociadas al PRAE.

Por último, se reseñan las discusiones en torno a la categoría de subjetividades ambientales, constituidas en diversos escenarios de socialización política que influyen en la capacidad de agencia ambiental de las y los sujetos.

4.1 Fortalezas y debilidades del PRAE como política y dispositivo educativo, en relación con la configuración de subjetividades ambientales dentro del contexto escolar.

Antes de mencionar las fortalezas y debilidades del PRAE es necesario situar su surgimiento y definición. Para ello se reconoce desde una perspectiva histórica que la educación ambiental y su integración en el ámbito escolar tuvieron momentos clave en la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) y la Ley 115 de 1994, que estableció los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). En esta ley se prescribe y se establece el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) como un componente transversal y obligatorio en el currículo de todas las instituciones de educación básica y media en el país (Ministerio de Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Según lo planteado por el Ministerio de Educación (1994), el PRAE se define como una estrategia pedagógica interdisciplinaria y multinivel que fomenta el estudio y la comprensión colaborativa de los problemas ambientales locales. Su objetivo principal es apoyar la búsqueda

de soluciones multidimensionales acordes con las realidades de cada región, municipio y territorio.

Ahora bien, es fundamental considerar que algunas de las fortalezas y debilidades del Decreto 1743 de 1994, que se abordarán a continuación, han sido reconocidas y abordadas parcialmente en publicaciones posteriores del Ministerio de Educación Nacional, como los Lineamientos Generales de Educación Ambiental de 1995 y la Política Nacional de Educación Ambiental de 2002. A pesar de estas actualizaciones oficiales, el Decreto 1743 sigue siendo el marco normativo y el referente institucional en lo que respecta a la creación y desarrollo del PRAE como instrumento curricular para la implementación y garantía de la educación ambiental en cada institución educativa, de acuerdo con lo establecido en su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En coherencia con lo anterior y con el fin de dar respuesta al primer objetivo de la presente investigación orientado a caracterizar los alcances y limitaciones teóricos y pedagógicos del PRAE como dispositivo educativo, en relación con la configuración de subjetividades ambientales dentro del contexto escolar, se reconoce como una de las potencialidades del PRAE, la integración de la educación ambiental en todos los componentes del currículo a lo largo de la educación preescolar, básica y media. Puesto que esta perspectiva transversal, evita que la educación ambiental se limite a una asignatura específica, promoviendo su implementación de manera amplia y exitosa ya que, al abordar de forma continua y holística los temas ambientales en todas las áreas curriculares, los estudiantes adquieren una conciencia más profunda de su relación con el sistema natural y se fortalece su responsabilidad hacia este. Así, la educación ambiental se convierte en una parte esencial de la experiencia educativa, enriqueciendo el aprendizaje y las prácticas en todas las áreas que fomentan una visión sostenible y consciente.

Esta potencialidad, está en concordancia con las investigaciones realizadas por Ospina (2015), Jurado et.al., (2016), Flórez et. al., (2017), Guerrero (2017) y Huérfano (2018) quienes resaltan la relevancia que tiene la transversalidad como enfoque integrador de carácter interdisciplinario, que permite que los contenidos curriculares se articulen para trabajar un tema ambiental a través de diferentes herramientas pedagógicas, que mediadas por los saberes de distintas áreas de conocimiento generan aprendizajes sobre la relación con el entorno natural y la formación de ciudadanos con valores y responsabilidad ambiental.

La segunda fortaleza del PRAE como marco curricular para integrar la educación ambiental, radica en los procesos periódicos y participativos que deben acompañar su formulación, implementación y evaluación, adoptando un enfoque territorial. Según el Decreto 1743 de 1994, "los estudiantes, padres de familia, docentes y la comunidad educativa en general comparten la responsabilidad en el diseño y desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar" (MEN, 1994, *s.p.*). Esto significa que sus objetivos y metodología no son impuestos desde una autoridad externa al territorio, sino que se establecen internamente a través de la participación de toda la comunidad educativa, considerando su contexto social y ambiental.

Esta perspectiva contextualizada y participativa, no solo se refleja en el ámbito institucional donde se establecen las políticas y documentos que regulan los proyectos ambientales en Colombia, sino que también se destaca desde el ámbito académico, donde se reconoce la participación como un proceso multidimensional que permite aportar en la construcción de realidades tanto individuales como colectivas y está estrechamente relacionado con la capacidad para generar cambios sobre el contexto (Geilfus, 2002). Siguiendo la propuesta de Artigas, Ramos y Vargas (2014), resulta evidente la relevancia de la influencia de cada

individuo en la esfera sociocultural, así como su indiscutible acción y participación sobre el entorno natural que cohabita.

Bajo esta misma línea, el artículo 3 del mismo decreto se establece que “los establecimientos educativos coordinarán sus acciones y buscarán asesoría y apoyo en las instituciones de educación superior y en otros organismos públicos y privados ubicados en la localidad o región” (MEN. 1994, p 2). Lo cual, permite que el PRAE se configure en una apuesta educativa conjunta, que busca la transformación de múltiples conflictos socio- ambientales presentes en los contextos comunitarios y educativos a través de la unión de esfuerzos y voluntades públicas y privadas que fortalecen las acciones ecológicas en el territorio.

Ahora, al realizar una revisión crítica del Decreto 1743 de 1994 y su aplicabilidad en el contexto educativo colombiano, se evidencian algunas limitaciones en términos prácticos, puesto que se reconoce una inconsistencia entre los *principios rectores* propuestos en el decreto en mención y las concepciones de educación ambiental reconocidas en algunos escenarios escolares que se quedan en una perspectiva limitada del concepto de "ambiente", enfocándose exclusivamente en una visión conservacionista de los aspectos naturales y biofísicos que caracterizan el entorno geográfico de la escuela. Desde esta óptica, parece que los componentes ambientales y sociales existieran de manera aislada e independiente en el territorio, sin llegar a entrelazarse y no desde la mirada amplia que propone la política.

Bajo esta premisa, el objetivo pedagógico y ambiental del PRAE se limitaría únicamente a la conservación o restauración de los ecosistemas que rodean el área escolar, mediante intervenciones técnicas que contribuyan a mantener o recuperar la fauna, flora y el entorno natural.

Frente a lo anterior, la interpretación crítica de la ecología social y política revela la estrecha interdependencia entre las dimensiones ambiental y social. Las sociedades humanas han interactuado con los recursos naturales y los servicios ecológicos, configurando sus estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de manera sostenible o insostenible. Por lo tanto, es fundamental abordar las problemáticas ambientales desde una perspectiva integradora que comprenda la interdependencia entre ambos factores (Caride y Meira, 1995).

Es por ello, que se reconoce la imperante necesidad de ampliar el enfoque del PRAE como un dispositivo pedagógico que trasciende el activismo como estrategia de transformación de problemáticas que sobresalen a causa de la ausencia de procesos educativos reflexivos y críticos, para transitar hacia lecturas contextualizadas del territorio que permita analizar cómo los problemas ambientales en el contexto escolar y comunitario están relacionados con variables socioeconómicas y culturales, como las actividades productivas, los hábitos de consumo y los valores de la comunidad. Esto implica un potencial pedagógico que involucre a educadores y estudiantes en la reflexión crítica sobre su impacto en los sistemas ambientales. Es decir, la educación ambiental debe trascender el activismo superficial y enriquecer su importancia al alinear el proceso de subjetivación de los estudiantes con la transformación material y simbólica de su realidad socioambiental (Sauvé, 1999).

En definitiva, la Política Nacional de Educación Ambiental busca no solo la conservación natural, sino también la construcción de un "nuevo ethos" y una "nueva cultura" ciudadana basada en el desarrollo sostenible y la corresponsabilidad entre las comunidades y su entorno ecológico.

Por otro lado, en el campo pedagógico, se han identificado dificultades en la ejecución del PRAE, puesto que en muchas ocasiones se configura en un documento o requisito para

presentar a los entes territoriales que en la realidad escolar no se implementa mediante procesos pedagógicos de enseñanza, aprendizaje y acción ambiental (Huérfano 2018). Lo cual, responde al poco acompañamiento institucional de las entidades competentes, no solo en la formulación sino en la implementación del proyecto, respetando la pertinencia contextualizada, así como el principio de autonomía institucional

Además, el Decreto 1743 de 1994 no estipula de manera explícita orientaciones pedagógica y didácticas que permitan incorporar el PRAE de manera significativa en la escuela, teniendo en cuenta la heterogeneidad de contextos escolarizados en los que se desarrollan procesos de educación ambiental. Por lo cual, desde la perspectiva teórica y metodológica de esta investigación, se reconoce la necesidad de adoptar un enfoque pedagógico experiencial y subjetivo que agencie la formación de subjetividades ambientales y políticas, fortaleciendo la comprensión y gestión de las realidades ambientales del territorio.

4.2 Potencial pedagógico del PRAE en función de la generación de experiencias educativas que contribuyan a la configuración de subjetividades ambientales de los niños, niñas y jóvenes del comité ambiental Guardianes del Entorno.

Ahora bien, dando respuesta al segundo objetivo específico que se orientó a determinar el potencial pedagógico del PRAE de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural, en función de la generación de experiencias educativas que contribuyan a la configuración de subjetividades ambientales de los niños, niñas y jóvenes del comité ambiental Guardianes del entorno. Se puede evidenciar una correspondencia ambivalente en varias de las potencialidades y limitaciones

descritas anteriormente. A continuación, se presentarán las principales fortalezas y debilidades identificadas.

Para empezar, es relevante señalar que el PRAE de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural, se ha venido desarrollando y consolidando desde el año 2005. Sin embargo, el documento que se institucionalizó y que orienta actualmente las acciones y propósitos en materia de educación ambiental, tanto para la sede central como para las 16 sedes rurales, se elaboró en el año 2022 por un equipo interdisciplinar de docentes del colegio bajo el título “Desarrollo estratégico de la dimensión natural, social y cultural en el uso racional de los recursos naturales”. El proyecto partió de un diagnóstico ambiental en el que, a partir de un trabajo colaborativo y de una lectura del contexto por parte del equipo docente que dinamiza el proceso, se determinó y caracterizó la problemática ecológica con mayor relevancia para ser abordada en el territorio. A partir de dicho reconocimiento se construyó un proyecto enmarcado en cuatro bloques principales: primero, la caracterización y justificación de la propuesta; segundo, la definición de objetivos, metas y resultados esperados; tercero, la metodología, el enfoque pedagógico y didáctico; y finalmente, el plan operativo con los recursos, la programación y los indicadores de evaluación.

En cuanto a la caracterización y justificación de la propuesta, el documento parte de la comprensión del papel determinante de la escuela en la generación de espacios que permitan la contextualización, conocimiento e interpelación de la realidad planetaria. Desde allí, se busca promover la participación y la formación de propuestas a nivel individual y colectivo, para agenciar la solución de problemáticas ambientales locales alineadas con el estudio y la conservación del ambiente a través de experiencias pedagógicas y educativas que aporten al desarrollo sostenible.

Desde este marco general, se reconoce que la problemática ambiental en la Institución Educativa, tanto en la sede central como en las sedes anexas, se puede sintetizar en la falta de cultura ambiental y de estrategias educativas que posibiliten la atención y prevención ante distintas situaciones o problemas ambientales que se presentan en todas las sedes.

Esta dificultad se deriva de un desconocimiento contextual y conceptual por parte de los habitantes de las zonas adscritas al colegio, y en algunos casos, también de la comunidad educativa en relación con el equilibrio y funcionamiento del sistema socioambiental en el que habitan. Esta disonancia se ve reflejada en una serie de problemáticas locales, entre las que cabe destacar las siguientes: alteración y fragmentación del hábitat y de áreas de protección, pérdida de biodiversidad y disminución de flora y fauna, contaminación de fuentes hídricas, entre otras.

Dentro de las causas identificadas que pueden tener una influencia en las problemáticas antes descritas se encuentran: la deficiente capacidad de gestión de los recursos naturales del territorio, la carencia de programas ambientales coordinados en articulación con distintos actores, la falta de conciencia sobre el uso racional del agua, el desconocimiento del entorno natural y cultural, y el mal manejo de residuos sólidos y residuos agroquímicos producto de actividades agrícolas y pecuarias.

Desde el planteamiento del documento se comprende que esta problemática no se reduce únicamente a elementos de tipo biofísico - natural, sino que sus causas y consecuencias tienen una estrecha relación con elementos sociales y culturales. A partir de este contexto el objetivo del PRAE es “generar en la comunidad educativa de la Institución Núcleo Escolar Rural una cultura de conocimiento, valoración y conservación de los recursos suelo y agua con acciones desde la dimensión natural, social y cultural”.

Para dar cumplimiento a este propósito el documento tiene algunos referentes legales y teóricos que buscan orientar su definición, ejecución y seguimiento. Entre ellos, se destaca la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) y la Ley 115 de 1994, que estableció los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). En esta última ley se establece el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) como un componente transversal y obligatorio en el currículo de todas las instituciones de educación básica y media en el país, según lo prescrito por el Ministerio de Ambiente y el Ministerio de Educación Nacional en 2002.

Además, la comprensión que propone el Ministerio de Educación en 1994 del PRAE como una estrategia pedagógica interdisciplinaria y multinivel que promueve el estudio y la comprensión colaborativa de los problemas ambientales locales. Su principal objetivo radica en apoyar la búsqueda de soluciones multidimensionales acordes con las realidades específicas de cada región, municipio y territorio.

Desde un punto de vista valorativo, el mayor aporte que se reconoce en el PRAE del Núcleo Escolar radica en la comprensión del ambiente como un sistema complejo, global y dinámico que está conformado por un subsistema natural y un subsistema sociocultural (Chaurra et. al., 2022). Este planteamiento, está en concordancia con la propuesta de Berkes y Folke (1998) quienes desde la apuesta teórica de los sistemas socioecológicos reconocen la estrecha relación que existe entre las sociedades; comprender esta interdependencia lleva a reconocer la necesidad de adoptar un enfoque integrado en la toma de decisiones, la formulación de políticas y la elección de enfoques pedagógicos.

Asimismo, en el terreno de la praxis, tanto los docentes como los estudiantes involucrados en el PRAE han incorporado el concepto de territorio como dinamizador de los procesos de aprendizaje desarrollados en la escuela dada la vinculación y participación de

algunos estudiantes pertenecientes a la comunidad indígena emberá Karambá. Este componente étnico ha permitido que en las reflexiones y el desarrollo de acciones articuladas al comité ambiental Guardianes del Entorno estén presentes ideas, prácticas y sentidos que muestran cómo para los estudiantes indígenas la naturaleza forma parte inalienable de la identidad y subsistencia de su comunidad, configurándose entonces como un elemento central que está arraigado a sus tradiciones, saberes ancestrales, conocimiento ecológico tradicional y conexión espiritual con el mundo (Becker y Ghimire, 2003).

No obstante, esta capacidad se ve acompañada de una primera debilidad identificada, relacionada con la falta de una comprensión amplia del contexto en la práctica, a pesar de contemplar esta visión compleja, integradora y holística de la realidad ambiental desde una perspectiva teórica, en el documento elaborado por los docentes de la institución se reconoce la necesidad de llevar a cabo una caracterización detallada del contexto a nivel biofísico y sociocultural, que incluya la identificación de las potencialidades ecológicas y los problemas o conflictos ambientales presentes en el territorio. De lo contrario, los objetivos, metodologías y planes de acción descritos, estarán limitados tanto en su definición como en su implementación. De acuerdo con Torres (2002), la lectura del contexto debe ser considerada como el escenario principal para la formulación de propuestas educativo-ambientales; es en esta área donde los conocimientos y saberes se ponen en movimiento, y desde donde se generan las acciones y reflexiones.

La segunda potencialidad identificada, se refiere a la participación de la comunidad que rodea y convive con la escuela. Esto implica involucrar a los miembros de la comunidad educativa, así como a organizaciones sociales, ciudadanos y otras instituciones del sector. Todos ellos se articulan en torno a la integración de conocimientos y experiencias con un objetivo

común: abordar un problema ambiental específico en el contexto escolar y contribuir a la búsqueda de alternativas ecológicas que promuevan una gestión ambiental sostenible (Ministerio de Educación, 1994). Este planteamiento se puede evidenciar claramente en la conformación del comité ambiental Guardianes del Entorno que según la profesora Olga Nancy Castro Uchima:

Otra característica y que se articula con el comité es que los niños en esta sede trabajan con Escuela Nueva y uno de los pilares fundamentales del modelo es el liderazgo y la participación, porque ellos, dentro de todo, todas sus actividades, tanto en clase como extra-clase, evidencian la participación y el liderazgo. Entonces, ellos ya tienen la oportunidad de ir definiendo cuál va a ser su línea de ese liderazgo. Por eso, ya cuando han pasado dos o tres etapas, ya ahí sí se coloca, por decir algo, el aviso de la convocatoria, quiénes quieren entonces participar del Comité Ambiental, pero ya han tenido una fundamentación, una motivación, una preparación (comunicación personal, abril 11 de 2023).

En línea con lo anteriormente expuesto, se reconoce la importancia de la motivación como un factor clave para asegurar la participación en los procesos de formación propuestos en la institución. Sin embargo, este elemento subjetivo puede ser ambiguo y convertirse en una limitación cuando tanto los estudiantes como los docentes y directivos de la institución carecen de interés en participar activamente en la creación de experiencias educativas transformadoras que contribuyan a comprender de manera integral la realidad ambiental y a construir alternativas frente a problemáticas o potencialidades ecológicas presentes en el territorio. En este punto, siguiendo las investigaciones de Geilfus (2002), se confirma que la falta de colaboración en los procesos de participación comunitaria en la implementación de proyectos es un factor determinante para el fracaso de propuestas basadas en la cooperación y contribución

comunitaria. Además, la mala proyección hacia la población beneficiaria y una concepción lineal de los aspectos técnicos también afectan negativamente el desempeño de la comunidad en la ejecución de proyectos, llevando a percibir la participación como una pérdida de tiempo para las poblaciones involucradas.

Es en este marco donde la formación docente emerge como un factor clave para potenciar los procesos de educación ambiental en el aula, generando conciencia y promoviendo cambios en el territorio, según Flórez et. al. (2017). En este sentido, se destaca la importancia de profundizar en aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, pedagógicos, didácticos y curriculares para lograr una comprensión más sólida de este componente. Asimismo, Arango (2016) señala que para implementar una educación ambiental significativa y de alto impacto, es necesario contar con un equipo dinamizador motivado, capacitado y capaz de gestionar procesos tanto dentro como fuera de la Institución Educativa, buscando un aprendizaje intencional y significativo.

Por último, la tercera cualidad potencial del PRAE examinado está relacionada con su conformación diversa e interdisciplinar. Por un lado, los estudiantes que lo integran provienen de diferentes contextos familiares y comunitarios en donde se articulan distintas experiencias educativas en relación con el conocimiento y uso del sistema socioecológico, hecho que contribuye a ampliar el espectro de discursos, imaginarios y prácticas ambientales que confluyen y se retroalimentan dentro del comité. Potencialidad que se ejemplifica muy bien a partir de lo expresado por Olga Nancy Castro Uchima:

La otra fortaleza diría yo, que los estudiantes vienen de distintas comunidades educativas, desde lo urbano hasta lo rural, entonces durante los dos años de pandemia se hizo un ejercicio genial, utilizando como, o sacándole más bien provecho a esa crisis donde

nuestros estudiantes no podían estar en las aulas de clase pero estaban en la casa, entonces elaboramos unas guías de aprendizaje para abordar un poco la relectura de contexto entonces fue genial esa parte, porque una comunidad educativa tan amplia, entonces la información que se recolecto tuvo muy buena cobertura, tanto en el componente natural como sociocultural y educativo, entonces esa es otra fortaleza (comunicación personal, marzo 11 de 2023).

Por el otro, los docentes que se vinculan al comité son de distintas áreas de conocimiento, variedad que infunde interdisciplinariedad a la propuesta y contribuye a desarrollar una comprensión más compleja, matizada y complementaria de los fenómenos al momento de planear y desarrollar las actividades ambientales y experiencias educativas asociadas al PRAE. En conjunto, la confluencia de ambos grupos —educadores y educandos— también agrega un amplio espectro etario a la nómina del comité ambiental, marco que favorece el diálogo intergeneracional, el fortalecimiento del tejido social, el conocimiento de la herencia cultural y la apropiación de la memoria colectiva en torno a las concepciones y prácticas socioecológicas de la comunidad en una larga escala temporal. Entre los educandos, la naturaleza multinivel del grupo también favorece el liderazgo estudiantil y el relevo generacional que hacen posible la continuidad del proceso de formación y transformación ambiental a lo largo de los años.

En contraparte, la última limitación del PRAE se deriva de la poca transversalización con que la educación ambiental está integrada en el currículo escolar, pues en su amplia mayoría las actividades escolares vinculadas al PRAE se desarrollan en el entorno extracurricular y no dentro de los planes de estudio de las distintas asignaturas, en donde tampoco se integran procesos de formación e investigación que promuevan la apropiación territorial y el conocimiento de la realidad socioambiental circundante a la escuela.

El testimonio de Olga Nancy Castro Uchima coincide con esta interpretación al señalar que:

El PRAE es institucionalizado pero todo no es color de rosa, hay debilidades, una debilidad y que nos ha dado por decirlo así un poco duro, es el tema de la transversalización del PRAE en las diferentes áreas del conocimiento, hemos avanzado, si, y de hecho ya lo tenemos allí articulado pero en el momento nos falta todavía que todas las áreas en su debido momento y necesidad o fortaleza del PRAE realicen su aporte, ese tema de la transversalización a pesar de que lo trabajamos en la sede central y en las 3 post primarias. Post primaria en Isambra que va hasta media, post primaria el Cairo hasta noveno y post primaria la Ceiba que tenemos hasta media también; yo pienso que hemos tenido avances significativos en esta transversalización, nos toca seguir avanzando para que también las sedes primarias iniciemos con este proceso y se dé realmente en toda la institución y obtengamos los resultados que esperamos, y cumplir así el objetivo general (comunicación personal, abril 11 de 2023).

En resumen, la implementación del Proyecto de Educación Ambiental (PRAE) como política y dispositivo educativo en la escuela presenta un potencial significativo para influir en la formación de subjetividades ambientales en niños, niñas y jóvenes que participan en diversas experiencias educativas relacionadas con esta estrategia. Esta afirmación se respalda tanto en la revisión documental del PRAE como dispositivo educativo, el documento propuesto por la Institución, y en las narrativas de la docente líder y los integrantes del comité ambiental Guardianes del Entorno.

Este potencial se basa principalmente en las fortalezas previamente mencionadas, como una concepción compleja, integrada y holística del ambiente, así como la participación e

interdisciplinaria. Sin embargo, para lograr este propósito, es necesario abordar las limitaciones identificadas, como la necesidad de ampliar el enfoque conservacionista predominante para incluir aspectos económicos, sociales y culturales, evitando una visión reduccionista de las problemáticas ambientales según lo sostenido por Sauvé (2005).

Además, se requiere un acompañamiento externo y una orientación pedagógica efectiva para garantizar la implementación exitosa del PRAE en la escuela. Esto implica promover la integración transversal y fomentar un enfoque pedagógico basado en la experiencia y la subjetividad, como destaca Velásquez (2015). Solo así el PRAE podrá alcanzar su máximo potencial como dispositivo educativo para abordar las realidades ambientales y promover la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible y la corresponsabilidad ambiental.

De manera consecuente con lo propuesto en la presente investigación, los siguientes apartados dan respuesta al tercer objetivo que se orientó a interpretar las narrativas y prácticas que configuran la subjetividad ambiental de los jóvenes del Comité Guardianes del Entorno, en el marco de las experiencias educativas asociadas al PRAE de la Institución Núcleo Escolar Rural Sede Nuestra Señora de la Ceiba.

4.3. Las experiencias educativas en el marco del PRAE y su incidencia en el despliegue de subjetividades ambientales.

El presente apartado presenta los resultados del estudio referentes a la categoría de experiencias educativas, entendiéndose como un proceso de enseñanza-aprendizaje que se genera dentro y fuera del aula, a través de diversas estrategias y agentes socializadores que configuran

experiencias ambientales cotidianas y significativas para los niños, niñas y jóvenes. (Parra, 2006). Por lo cual, dicha categoría (experiencias educativas) se desplegará a través de dos subcategorías que se han encontrado relevantes en este estudio:

- Estrategias didácticas en la escuela para la educación ambiental.
- La escuela, la familia y actores comunitarios como lugares de socialización político-ambiental.

4.3.1. Estrategias didácticas en la escuela para la educación ambiental

La educación se reconoce como un proceso de formación permanente que se despliega desde escenarios formales y no formales, con el fin de movilizar cada una de las dimensiones del ser humano para su desarrollo integral, partiendo desde principios básicos como lo es el respeto por su dignidad, derechos y deberes.

Dicho conocimiento, según el Ministerio de Educación Nacional (2005), debe de ser contextualizado para “interpretar y transformar el entorno”, por lo cual se integra la educación ambiental como un proceso formativo transversal que se vivencia desde diversas áreas, permitiendo la integración de conocimientos y saberes en el proceso educativo, el cual, según Sauvé, (2014) busca:

Construir una “identidad” ambiental, dar un sentido a nuestro ser-en-el-mundo, a desarrollar una pertenencia al medio de vida y a promover una cultura del compromiso. A escala de las comunidades y de las redes ampliadas de solidaridad, apunta a inducir dinámicas sociales que favorezcan el enfoque colaborativo y crítico de las realidades socioecológicas y que permiten asumir de manera autónoma y creativa la resolución de los

problemas que se plantean y el desarrollo de los proyectos que surgen. La educación ambiental es de tipo fundamental: la relación con el ambiente llega a ser un proyecto personal y social de construcción de sí mismo, al mismo tiempo que es un proyecto de reconstrucción del mundo por medio de la búsqueda de significación y del actuar comprometido. (p.14)

Dicho de otra forma, la educación ambiental permite al ser humano visibilizar su relación de interdependencia con el entorno a partir del reconocimiento de su realidad socio-ecológica, no solo para solucionar problemas, sino para caminar hacia la formación y transformación de personas con ética y criterio político ambiental que los evoque hacia la acción transformadora en sus contextos. En la práctica, esta proyección requiere trascender la transmisión de contenidos, para ubicarse en la generación de aprendizajes a través de la experiencia contextualizada de los sujetos.

Y es justo allí, donde emerge el concepto de experiencia educativa, entendiéndola a la luz de Ramírez (2006) como aquella experiencia que implica:

Los sentimientos, las percepciones, los saberes, conocimientos y capacidades provocadas por unas prácticas educativas que se incorporan a los sujetos como aprendizajes aleccionadores que van a tomar un lugar en nuestras presencias vitales y un papel en la orientación de las personas en la maraña de las prácticas sociales. (p. 127)

Un ejemplo notorio sobre la pertinencia de esta categoría se evidencia en el relato de dos de las niñas integrantes del Comité Ambiental Guardianes del entorno de la I.E Núcleo Escolar Rural sede nuestra señora de la Ceiba, al mencionar lo siguiente:

Yo recojo las basuras de las ventanas del colegio y por ejemplo cuando dejan basuras en los salones o así, se separan en cada caneca, en papel, plástico o residuos orgánicos y por ejemplo que las maticas que se caen de árboles o así, o cuando a veces guadañan el patio o así, eso mismo puede servir para cuidar a los animales, como las vacas o en este caso, que yo tengo una coneja, sirve como alimento, eso lo he aprendido en clase. Participante 1, comunicación personal, noviembre 21 de 2022)

A veces tiraba las basuras, pero un día me di cuenta de que era malo; un día estábamos en la escuela e hicimos una actividad pedagógica y recogimos toda la basura y nos explicaron a todos que no podíamos tirar las basuras por el daño que hacen al planeta y desde ahí no las tiro al suelo (Participante 2, comunicación personal, marzo 16 de 2023).

Visto así, desde el marco de la educación ambiental, las experiencias significativas y/o educativas son aquellas que apelan a la interacción continua del sujeto con su entorno social, cultural, político y ambiental en busca de reconocerlo, conmovérselo y valorarlo. Así lo menciona Luna (2023) al afirmar que “en el amor por el mundo, por ahí empieza la subjetividad. Si no hay algo que nos conmociona, no nos movemos” (*s.p.*). Es decir que la educación ambiental debe trascender el aula como espacio físico, para ubicarse en el contexto territorial de la escuela y desde allí movilizar a los agentes socializadores, tales como maestros, padres de familia y líderes comunitarios, en torno a la construcción de escenarios de aprendizaje que interpelen la subjetividad ambiental de los niños, niñas y jóvenes por medio de la experiencia directa, generando apropiación territorial y capacidades para agenciar cambios en su entorno. Con esta idea coincide la docente líder del PRAE de la misma institución, Olga Nancy Castro Uchima:

Que las cosas no se queden únicamente en el concepto, sino que los estudiantes y la comunidad puedan avanzar hacia la práctica, hacia la reflexión. Y dentro del comité ambiental con nuestros estudiantes siempre decimos, si yo no conozco, no valoro y ese es un ejercicio que nos hemos propuesto dentro del PRAE: realizar la relectura de contexto de una forma muy frecuente, si bien la lectura de contexto antes de la pandemia nunca va a ser la misma al momento actual, por ende, esa problemática ambiental también varía (comunicación personal, abril 11 de 2023).

En coherencia con lo anterior, resulta posible reconocer cómo los procesos de educación ambiental en la actualidad deben trascender los límites de las aulas de clase para situarse en el territorio, reconociendo la historicidad que moviliza los imaginarios y prácticas de los sujetos al momento de coexistir con el otro y con lo otro; dando paso con esto al reconocimiento de la experiencia vital de quien aprende, como lo sostiene Dewey (1967):

Así como el individuo ha de traer a su memoria su propio pasado para comprender las condiciones en que individualmente se haya, así los productos y problemas de la presente vida social se hallan en conexión tan íntima y directa con el pasado que los alumnos no pueden ser preparados a comprender ninguno de estos problemas o a encontrar el método mejor para resolverlos sin ahondar en las raíces del pasado. (p. 114)

En consecuencia, la educación ambiental en el marco del PRAE se debe desplegar a partir de experiencias educativas que partan de un reconocimiento de la historia que ha dado paso a la configuración de las particularidades del contexto actual, puesto que dicho proceso de reconocimiento permite la apropiación por parte de los niños, niñas y jóvenes de su realidad socio-ecológica.

Ahora bien, es importante mencionar que el aprendizaje contextualizado es condición necesaria para que se movilicen nuevos conocimientos desde la experiencia de los estudiantes y la comunidad educativa en general. De ahí que el PRAE de la I.E. Núcleo Escolar Rural sede nuestra señora de la Ceiba, haya desplegado estrategias didácticas que permiten la configuración de subjetividades ambientales en los estudiantes, entendiendo dichas estrategias como aquellas que son utilizadas intencional y flexiblemente por el docente con fines como: identificar los saberes previos, favorecer el procesamiento de la información y reforzar el aprendizaje para aplicar el conocimiento (Díaz y Hernández, 1998).

Por tanto, las estrategias didácticas empleadas en el marco del PRAE de la institución en mención, están diseñadas no solo para la apropiación de conceptos, sino para la puesta en práctica de los aprendizajes en el contexto escolar y familiar. Entre estas estrategias se encuentran:

- El comité ambiental escolar en la sede postprimaria del corregimiento la Ceiba
- Un carrusel de proyectos pedagógicos en las 4 sedes por cada periodo académico.
- La sistematización y divulgación de experiencias significativas y aprendizajes en el marco del PRAE con la comunidad educativa (junta de acción comunal, aulas de clase, junta de acueducto veredal y la familia).

Dentro de este marco local, el comité ambiental escolar Guardianes del Entorno es reconocido como uno de los escenarios pedagógicos para el despliegue de aprendizajes significativos en los niños, niñas y jóvenes que lo conforman, puesto que permite la apropiación de conceptos de educación ambiental, así como la puesta en práctica de acciones ambientales responsables con el contexto en el que están inmersos. Así lo expone la docente líder del PRAE al hacer referencia al comité como “un equipo de niños, niñas y jóvenes que tiene como

propósito crear conciencia ambiental, primero en los integrantes, y que esto trascienda a sus familias, a su comunidad educativa y a los demás actores del municipio” (O. Castro, comunicación personal, marzo 16 de 2023).

Desde el lente de la interpretación, puede afirmarse que esta institución considera que el funcionamiento del comité ambiental es una de las principales estrategias didácticas que genera experiencias educativas significativas para sus 15 miembros. A través de procesos de cualificación conceptual y contextual en temas de conservación ambiental y reconocimiento de conflictos socioambientales contextualizados, orientados por docentes e instituciones aliadas al proceso de educación ambiental en el departamento de Risaralda, se logra una articulación interinstitucional que hace de este proyecto pedagógico un escenario exitoso de enseñanza-aprendizaje a nivel departamental.

Además, las salidas pedagógicas llevadas a cabo por el comité no solo tienen como objetivo el reconocimiento del territorio, sino también la socialización de experiencias con la comunidad educativa presente en su contexto. Estas salidas han contribuido a consolidar esta estrategia didáctica como un espacio donde se despliegan experiencias educativas que movilizan a niños, niñas y jóvenes hacia la multiplicación de saberes y experiencias, lo que a su vez promueve la reflexividad y la expansión de su subjetividad ambiental.

Por otra parte, este proyecto institucional se fundamenta en los postulados de Dewey (1967), quien menciona que lo fundamental de una experiencia educativa no reside solo en sus efectos en el presente, sino en su capacidad de influir en el curso de futuras experiencias. Esto se hace evidente cuando algunos estudiantes del comité no adoptan un papel pasivo de receptores de información para su cualificación conceptual, sino que buscan movilizar a otros a través de procesos de socialización de aprendizajes y experiencias, con el objetivo de sensibilizar y

reflexionar sobre los conflictos socioecológicos de su territorio, concibiéndolo como un espacio físico, cultural, político y ambiental de interés colectivo. Este reconocimiento lo valida la docente Ochoa al mencionar lo siguiente:

El comité ambiental Guardianes del Entorno, se viene fortaleciendo más y cualificándose. Tanto así, que se hace transferencia a otras sedes, pues ha tenido la oportunidad de ir a trabajar con sus pares en la sede en Isambra y el Cairo. Ellos también tienen ejercicios como puerta a puerta, ahí está entonces la participación de los padres de familia y miembros de la Junta de Acción Comunal. Este comité tiene espacios de reflexión dentro de las reuniones de junta de acción comunal y juntas de acueducto (comunicación personal, 16 de marzo de 2023).

Así mismo, se hace importante mencionar que el carrusel de proyectos pedagógicos y la sistematización y divulgación de experiencias se configuran como estrategias didácticas que potencian el proceso de enseñanza-aprendizaje de los integrantes del comité, al permitirles compartir sus aprendizajes y vivencias mediante herramientas creativas diseñadas por ellos mismos para otros estudiantes y docentes. Igualmente, estas iniciativas operan como herramientas de socialización y formación ambiental dirigidas a la comunidad educativa, pues permiten visibilizar los avances en torno a los objetivos del PRAE a partir de sus acciones formativas en el contexto comunitario y escolar.

4.3.2. La escuela, la familia y actores comunitarios como lugares de socialización político-ambiental.

A lo largo de este capítulo se ha discutido sobre la función y el impacto de las experiencias educativas en la implementación de la educación ambiental. Para continuar, es importante destacar los contextos en los que se crean y viven estas experiencias, las cuales conducen a aprendizajes significativos que profundizan la subjetividad ambiental de los educandos. Conviene recordar que la diferencia entre una experiencia pedagógica y una educativa radica precisamente en estos contextos, ya que la primera se limita al entorno de la educación formal, es decir, la escuela, en donde se establece una relación institucional de enseñanza-aprendizaje entre maestros y estudiantes. Por otro lado, la experiencia educativa se desarrolla en contextos comunitarios, familiares y escolares, involucrando a diversos actores sociales, a través de acciones educativas que no siempre son diseñadas y organizadas sistemáticamente con fines formativos (Parra, 2006).

Es por esto, que el entorno escolar es uno de los contextos pedagógicamente planificados para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este entorno, la interacción entre los estudiantes, sus compañeros y otros agentes socializadores, como los docentes, permite fomentar la conciencia ecológica y, por consiguiente, promover múltiples perspectivas ambientales a través de la apropiación de conocimientos contextualizados y prácticas que, en mayor o menor medida de conciencia, los impulsan hacia una acción transformadora en su entorno. Una joven integrante del comité ambiental "Guardianes del Entorno" expresa esta idea al referirse a sus primeros pasos como líder ambiental:

Yo estaba en la escuela y me gustaba mucho participar, y la profesora cuando estaba en grado quinto, me dijo que tenía muchas cualidades para ser una buena líder y cuidar el

planeta, y a mí me gustó la idea y empecé a participar de actividades en la escuela
(Participante 3, comunicación personal, abril 11 de 2023).

Al interpretar estas narrativas se logra identificar la pertinencia del rol del docente como un agente socializador significativo al ser reconocido como:

Un líder que estimula en los educandos el compromiso individual o colectivo para transformar sus realidades, al mostrar que él también ha adquirido un compromiso que consume a diario, desde su profesión, al buscar la toma de conciencia de otros individuos para entre todos tratar de superar la crisis ambiental. (Hernández, 2016. p. 103)

Desde este ángulo, el docente participa del agenciamiento ambiental de sus estudiantes mediante dos acciones pedagógicas: su posicionamiento ético-político con el ambiente, coherente por dentro y fuera del aula de clase; y el diseño intencionado del plan de aula, que permite pensar y desplegar una experiencia ecológica que forma y transforma la racionalidad y la sensibilidad ambiental de sus estudiantes. En esta dirección apunta Dewey (1967), aunque en una escala menor, cuando refiere las estrategias didácticas diseñadas por el maestro para interpelar a los educandos:

Comprende lo que hace el educador y el modo como lo hace; y no solo las palabras habladas sino también el tono de voz en que se pronuncian. Comprende el equipo, los libros, aparatos, juguetes y juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo. (p. 87)

Es decir que el despliegue de experiencias educativas, por dentro y fuera del aula, se logra a través de la interacción de elementos didácticos intencionados por el docente, en el que cada detalle como la organización y decoración del aula, las conversaciones informales con los

estudiantes y los proyectos colaborativos extra clase, propician el acontecimiento de experiencias significativas que no necesariamente están escritas en el currículo. Algo similar sostiene Sacristán (1989) cuando señala que las experiencias planificadas pueden llegar a ser igual de importantes y trascendentes que aquellas que se vivencian en la escuela sin haberlas planificado explícita y deliberadamente.

A la luz de estas consideraciones, puede entenderse la relevancia de los contextos familiares y comunitarios en el escenario de las experiencias educativas, ya que allí se ubican agentes socializadores fundamentales para los niños, niñas y jóvenes. En sus múltiples interacciones se producen experiencias conjuntas que afianzan el reconocimiento y la interiorización de la cultura, así como las pautas de comportamiento y las visiones del mundo compartidas en relación con la realidad social y ambiental. En palabras de Mieles y García (2010), la socialización puede resaltarse como:

Un proceso de interacción social a través del cual la persona aprende e interioriza los elementos socioculturales de su medio ambiente, y los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos del entorno social en cuyo seno debe vivir. (p. 810)

En consonancia, el proceso de socialización familiar y comunitario tomó gran relevancia en el presente proceso de investigación. Especialmente, cuatro de los integrantes del comité ambiental Guardianes del Entorno de la I.E. Núcleo Escolar Rural sede nuestra señora de la Ceiba, forman parte de la parcialidad indígena emberá Karambá del municipio de Quinchía, Risaralda. Este hecho ha posibilitado que sus procesos de aprendizaje por fuera de la escuela estén guiados por experiencias educativas cargadas de sentidos y significados, que permiten apropiarse cosmovisiones y conservar tradiciones que los evocan hacia un posicionamiento

político-ambiental en su territorio. Dicho agenciamiento se evidencia en las narrativas de una de las jóvenes integrantes del comité, cuando recuerda cómo se movilizó en ella esta ética del cuidado por el sistema natural:

Un día estaba hablando con mi papá y le dije, papá, los seres humanos somos muy malos porque mira que no valoramos nuestra madre tierra y además nos comemos los animalitos que no nos hacen nada. Y entonces él me dijo, hija sí, somos muy malos, pero tenemos que cuidarla, hacer que todos tomen conciencia de todos esos actos malos que hacemos. Por eso un día me llevó y probamos medicina indígena y era muy diferente, y al pasar de los días, vi que me hizo tomar mucha conciencia y ya en este momento estoy trabajando para ser una mejor líder ambiental (Participante 4, comunicación personal, marzo 16 de 2023).

En síntesis, tanto las experiencias educativas diseñadas sistemáticamente con el propósito de formar, como aquellas que surgen en los contextos cotidianos de interacción de niños, niñas y jóvenes (familia y comunidad), contribuyen a la construcción de aprendizajes socioambientales significativos. Estas experiencias educativas se conciben como un proceso continuo y multidireccional en el que se reconocen y valoran diversas voces, existencias, lenguajes, miradas y perspectivas que se entrelazan en los procesos de interacción. Además, estas experiencias educativas preparan al individuo para transformar sus discursos y prácticas ambientales en futuras experiencias ecológicas y educativas (Ramírez, 2006).

En conclusión, se reconoce que la implementación de experiencias educativas en el marco del PRAE en la I.E. Núcleo Escolar Rural Nuestra Señora de la Ceiba, ubicada en el municipio de Quinchía, Risaralda, impacta en la sensibilización y reflexión socioambiental de los niños, niñas y jóvenes que forman parte del comité ambiental "Guardianes del Entorno". Esta

estrategia didáctica se basa en el modelo de aprendizaje basado en proyectos (ABPr) y permite vincular a las familias y comunidades en el proceso educativo, a través de proyectos que parten de una comprensión contextualizada del territorio en el que habitan, promoviendo acciones transformadoras sobre el uso y la conservación del medio ambiente (Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Caldas, 2022).

Estas consideraciones sientan las bases para el siguiente apartado de esta investigación, donde se abordará la categoría de subjetividad político-ambiental. Siguiendo los planteamientos de Díaz y Alvarado (2012), se comprende la subjetividad política como “la acción de reflexividad que realiza el sujeto sobre sí mismo y sobre lo instituido, centrándose en el plano de lo público (lo que es común a todos) para desde allí protagonizar instituyentemente la política y lo político” (p.113). En este contexto, tanto la escuela como las comunidades indígenas y el entorno familiar se configuran como espacios de socialización política que, a través de diversas experiencias de interacción y reconocimiento del otro y lo otro, favorecen la expansión de la subjetividad político-ambiental de los individuos.

Un ejemplo de ello es la siguiente afirmación de un miembro indígena del comité ambiental: "Pertenezco a una comunidad indígena donde luchamos día tras día para erradicar la minería de nuestro territorio, ya que representa una gran fuente de contaminación" (Participante 5, comunicación personal, abril 11 de 2023).

4.4 El despliegue de subjetividades ambientales en diversas instituciones de socialización política.

4.4.1. El PRAE como movilizador de reflexividad ambiental.

Como se mencionó anteriormente, las experiencias educativas pueden ser vivenciadas tanto en escenarios de formación formal —la escuela— como en contextos familiares y comunitarios, en los que los agentes socializadores toman gran relevancia para la configuración de las formas de ser, sentir, pensar y hacer de los sujetos.

Y es justo allí donde centra su atención el presente apartado, puesto que antes de explorar los procesos de subjetivación se hace indispensable reconocer los procesos de socialización política que la preceden, entendiendo la socialización como, el “proceso a través del cual las nuevas generaciones se integran como partes del contrato social, a través de la adopción y negociación de normas, concepciones, valores, actitudes y conductas aceptados como legítimos y practicados en el orden social existente” (Alvarado y Ospina, 2009, p. 62).

Entrando en detalle, la socialización política se ejerce a través de instituciones sociales como la escuela, la familia y el grupo de pares, donde los agentes de socialización presentes influyen en la adquisición de actitudes, costumbres, imaginarios y prácticas, configurando la subjetividad de los niños, niñas y jóvenes inmersos en estos entornos (Alvarado, Ospina y García, 2012). Estos espacios de interacción, por lo demás, implican el aprendizaje y la adopción de imaginarios y prácticas que justifican y condicionan las relaciones entre el ser humano y la naturaleza.

En la cultura occidental, esta relación ha estado basada en el paradigma antropocéntrico, que respalda un modelo económico fundamentado en dinámicas insostenibles de sobreproducción e hiperconsumo (Riechmann, 2000). Este enfoque ha centrado al ser humano como el eje transversal del universo, por lo que su bienestar y progreso se han priorizado sin

importar los medios utilizados para lograrlo. Como resultado, se han generado prácticas económicas y socioambientales devastadoras que amenazan los ecosistemas estratégicos y, por ende, la sostenibilidad misma de la vida en el planeta, lo que ha dado lugar a una crisis multidimensional.

En respuesta, también han emergido múltiples subjetividades políticas que posicionan a los individuos y las comunidades frente a los conflictos socioambientales a nivel global, nacional, regional y local. Dentro de esta corriente, la escuela se ha reconocido como una de las instituciones con mayor influencia para guiar, a través de procesos formativos, la incorporación de actitudes, hábitos, pensamientos, comportamientos y valores que inciden en la constitución de formas de ser, actuar y sentir en los niños, niñas y jóvenes. Esto se refleja en los relatos de algunos de ellos cuando se les pregunta acerca de su experiencia como líderes ambientales:

Mi nombre es Ana María, todos me conocen como Anita, tengo 14 años y mi historia en el comité empezó cuando entré a sexto y no me arrepiento. Hoy estoy en grado décimo y sigo aprendiendo sobre el ambiente y qué debo hacer para cuidarlo. Yo descubrí que era una líder ambiental cuando gracias a una clase de ciencias naturales, me empezó a llamar la atención el cuidado de la flora, la fauna y nuestro planeta tierra, y me considero una líder ambiental porque me gusta ayudar a los demás. (Participante 6, comunicación personal, marzo 16 de 2023).

Efectivamente, los niños, niñas y jóvenes que forman parte del comité ambiental Guardianes del Entorno han adquirido diversas perspectivas a través de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje con los docentes y compañeros que participan en el PRAE. Estas perspectivas están alineadas con los principios de la educación ambiental y oscilan entre la visión de conservación del sistema natural como algo separado de las actividades humanas, y la

comprensión de dicho sistema natural en interdependencia con el sistema social, donde todas las formas de vida se entrelazan a través de construcciones culturales.

Dichas posturas se pueden conceptualizar dentro del término de medioambientalidades, según la perspectiva de Fletcher (2010), que se refiere a las técnicas de gobierno utilizadas para regular las acciones perjudiciales del ser humano hacia el sistema natural mediante la implementación de normas y/o sanciones. Fletcher identifica tres tipos de medioambientalidades que responden a diferentes estrategias de gobierno: la lógica neoliberal, la lógica de legitimidad soberana y la lógica de verdad.

La lógica neoliberal se enfoca en la perspectiva conservacionista de la educación ambiental, donde se movilizan acciones como cuidar, reciclar y ahorrar para evitar la extinción de la vida humana. Por otro lado, en el marco de la lógica de legitimidad soberana se promueven acciones responsables hacia el sistema natural basadas en la idea de amenaza o castigo, lo que lleva a que algunos sujetos ambientales se vean a sí mismos como vigilantes y establezcan relaciones de control y vigilancia para garantizar el cumplimiento de las normas ambientales, como, por ejemplo, no arrojar basura al suelo. Por último, encontramos la lógica de verdad, que busca generar conciencia sobre la interconexión entre la naturaleza y los seres humanos.

Es importante destacar que estas medioambientalidades, según Fletcher (2010), no son excluyentes entre sí, y que las tres pueden contribuir a la configuración de subjetividades ambientales heterogéneas, como se verá más adelante.

En perspectiva, todo esto demuestra cómo las dinámicas educativas en la escuela, a través del currículo prescrito, influyen en las visiones del mundo y tienen un impacto en la forma en que los individuos se posicionan y actúan en su realidad, tanto a nivel individual como colectivo.

Como sostienen Alvarado et. al., (2012), la escuela es un "espacio de encuentro con otros" que interviene de diversas formas en la socialización política. Por un lado, brinda información concreta sobre el sistema, y, por otro lado, es un espacio de experiencia en relaciones de poder/autoridad y de integración/participación" (p. 250).

Por tanto, se hace posible afirmar que la escuela como institución socializadora, moviliza acciones de reflexividad en los niños, niñas y jóvenes participantes, a través de experiencias educativas, dando paso a la configuración de múltiples subjetividades políticas, entendida esta como una acción del sujeto orientada a reflexionar sobre sí mismo y sobre lo instituido, con el fin de movilizarse políticamente frente a lo que es común a todos (Díaz, 2012).

Por ende, los procesos formativos que se enmarcan en el PRAE de la IE Núcleo Escolar Rural sede Nuestra señora de la Ceiba, han permitido no solo la apropiación de conceptos de educación ambiental por parte de los integrantes del comité Guardianes del Entorno, sino el despliegue de procesos reflexivos frente a su relación con el sistema natural, movilizándolo en mayor o menor medida su conciencia ambiental y por ende la orientación de hábitos y prácticas en su esfera privada y pública para la mitigación o superación de conflictos socio-ambientales locales. Así lo confirma uno de los jóvenes del comité al mencionar lo siguiente:

Mi relación con el planeta comenzó a los 5 años cuando entendí que el planeta necesita de mí porque el mundo se está deteriorando, por lo tanto, tomé la decisión de comenzar a disminuir mi huella de carbono, porque el mundo agoniza, hay que cambiar antes de que sea tarde, entonces comencé desde los 5 años a reciclar y a querer el mundo y apreciar más el mundo y todo lo que nos da. (Participante 7, comunicación personal, abril 11 de 2023).

En consecuencia, estos procesos de reflexividad promovidos en la escuela contribuyen a la formación de diversas subjetividades ambientales. Estas orientan el pensamiento de los niños, niñas y jóvenes del comité Guardianes del Entorno en torno a categorías como el cuidado y la conservación del medio ambiente, o en algunos casos, un cuidado ocasional. Estas categorías influyen en la forma en que organizan sus acciones, con diferentes niveles de conciencia y compromiso hacia otras formas de vida.

Es importante destacar que estas acciones de reflexividad ambiental no se relacionan directa y necesariamente con el desarrollo de la capacidad de agencia de los estudiantes, como plantea Touraine (1997):

Está más referida a la transformación del sujeto en actor, proceso que describe como de subjetivación (...) Para que esto sea posible, es necesario recurrir a ciertas condiciones presentes en las experiencias de los sujetos, en sus historias personales que les han permitido construir lazos de solidaridad y cooperación, persistencia en sus ideales ambientalistas de sentirse y hacerse parte de y parte de su comunidad (p.87).

Vista así, la capacidad de agencia ambiental trasciende la intención del sujeto de “hacer cosas” para ubicarse en el reconocimiento de su poder para generar cambios en el entorno, lo cual requiere sin duda de una identidad territorial por parte de este. Por ello se evidencia cómo algunos miembros del comité ambiental, según las experiencias vitales que han configurado su historia, logran desplegar en mayor o menor medida su subjetividad ambiental, como se evidencia a partir del siguiente relato de una de sus integrantes:

Mi nombre es Luisa, tengo 14 años. Mi relación con el planeta tierra es más o menos porque no soy responsable con las basuras, las tiró por cualquier parte, en ocasiones me

acuerdo de que no se puede hacer eso. Por eso no me veo como líder, porque no tengo tantas ideas como los demás, no sé y tampoco me considero una líder ambiental; aunque a veces reacciono y hago algo por el planeta, pero yo sé que no es suficiente, yo sé que hay muchas personas que lo ayudan, pero hay otras que no, solo lo contaminan, pero queremos hacer un cambio (Participante 8, comunicación personal, abril 11 de 2023).

En breve, la subjetividad ambiental no es un proceso lineal y uniforme que se despliega en todos los estudiantes de la misma manera, a través de procesos de aprendizaje institucionalizados y sistemáticos en el marco del PRAE, sino una constitución continua del sujeto a través de procesos intersubjetivos con el otro y con lo otro. Al interior de este camino, los demás agentes socializadores y el contexto que media las interacciones cotidianas de los niños, niñas y jóvenes, constituyen diversas formas de concebir y posicionarse frente al ambiente y los conflictos que allí se generan.

Por lo cual, como se propondrá a continuación, debe estudiarse la importancia de la identidad territorial para el despliegue de experiencias educativas comunitarias y familiares, que trasciendan el despliegue conceptual del aula de clase para ubicarse en escenarios vivenciales y cercanos a los sujetos. Mediante este análisis puede comprenderse mejor la configuración de sujetos ambientales, definidos por Agrawal (2005) como “aquellos para quienes el medio ambiente constituye un dominio crítico de pensamiento y acción” (p. 16).

4.4.2. Los contextos familiares y comunitarios como movilizadores de subjetividad ambiental.

Los procesos de educación ambiental no son exclusivos de los escenarios escolares, puesto que también se agencian en los procesos de socialización política dados en el medio familiar y comunitario, donde los niños, niñas y jóvenes adoptan saberes, prácticas y creencias propias de su sistema sociocultural, las cuales influyen en sus interacciones actuales y futuras entre sí y con el ambiente.

Es por ello por lo que se reconoce el ámbito familiar y comunitario como escenarios que a partir de procesos de socialización política potencian el despliegue de la subjetividad política de los niños, niñas y jóvenes, la cual es entendida desde Alvarado, Ospina y García (2012) como un proceso que:

implica la potenciación y ampliación de las tramas que la definen: su autonomía, su reflexividad, su conciencia histórica, la articulación de la acción y de lo narrado sobre ella, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder, y el reconocimiento al espacio público, como juego de pluralidades en las que los sujetos se reconocen como iguales en cuanto humanos, en cuanto hombres o mujeres que comparten múltiples condiciones identitarias, pero que al mismo tiempo se reconocen como diferentes en cuanto es particular su apropiación biográfica de los sentidos compartidos. (p. 249)

En estos términos, la subjetividad política implica el posicionamiento del sujeto en relación con el mundo a través de procesos de reflexión personal. Estos procesos configuran la forma en que el individuo se percibe, siente y piensa, permitiéndole realizar lecturas críticas de su realidad con el objetivo de tomar una postura y transformarla. Los niños, niñas y jóvenes se enfrentan a una

constante aparición de conflictos socioambientales en los territorios que habitan, lo cual no solo los lleva a reconocerlos, sino también a posicionarse como actores políticos con capacidad de influencia. Esto se refleja tanto en acciones pedagógicas impulsadas por el PRAE en el entorno escolar, como en acciones comunitarias conjuntas. Una de las integrantes del comité Guardianes del Entorno nos relata su experiencia al respecto:

En mi casa como ustedes saben, separamos los residuos orgánicos adecuadamente y con ello ayudamos a cuidar el ambiente. También cuidamos el acueducto comunitario para mejorar la calidad del agua, porque a veces baja turbia y pues como es del nacimiento. O sea, cada mes hay reuniones, entonces se dan ideas de cómo mejorar esto, por ejemplo, cada 15 días cada familia, debe de ir a lavar el tanque y también estamos en un proyecto con el alcalde para mejorar el acueducto de las veredas de Barro Blanco y Batero (Participante 9, comunicación personal, abril 11 de 2023).

De esta manera, las experiencias educativas vividas por los niños, niñas y jóvenes en el ámbito familiar y comunitario les permiten desarrollar tanto una identidad territorial como un sentido de pertenencia más profundo hacia los entornos socioambientales que habitan y comparten. Esto se evidencia especialmente cuando los encuentros intersubjetivos están influenciados por las creencias y cosmovisiones propias de las comunidades indígenas. En estas comunidades, se otorgan significados simbólicos a los ecosistemas estratégicos y a cada uno de los elementos presentes en ellos, como el agua, la tierra, la flora y la fauna con los que interactúan a diario.

Es importante destacar esto, ya que cuatro miembros del comité ambiental Guardianes del Entorno pertenecen a la comunidad indígena Embera Karamba, ubicada en el municipio de Quinchía, Risaralda. A través de sus relatos, podemos apreciar los imaginarios y las prácticas

éticas y corresponsables con el medio ambiente que han sido configurados gracias a las experiencias educativas comunitarias alternativas. A continuación, una de las jóvenes integrantes del comité comparte su experiencia:

Pertenezco a una comunidad indígena que se llama Karambá y nos hablan mucho sobre nuestra madre tierra; un día mi papá me llevó y probamos medicina indígena y era muy diferente, y al pasar de los días, vi que me hizo tomar mucha conciencia y ya en este momento estoy trabajando para ser una mejor líder ambiental. (Participante 10, comunicación personal, marzo 16 de 2023).

En consecuencia, el conocimiento ecológico tradicional, según la definición de Millán, Arteaga, Moctezuma, Velasco y Arzate (2016), se reconoce como un elemento fundamental que fortalece la subjetividad ambiental de los niños, niñas y jóvenes que se socializan políticamente con comunidades indígenas. Este conocimiento integra los saberes, prácticas y creencias de los grupos étnicos acerca de la relación entre los seres vivos en un determinado entorno, transmitiéndose de generación en generación. Incluso, no solo orienta la comprensión del entorno y establece estrategias de conservación, sino que también propone formas de interacción basadas en el respeto y el reconocimiento de todas las formas de vida. En este sentido, se reconoce la importancia de las experiencias estéticas para moldear las percepciones de uno mismo, de los demás y del entorno, ya que brindan al individuo la oportunidad de autoconstituirse y adoptar nuevos valores y formas de convivencia (Silveira, 2009).

Por lo tanto, la educación ambiental como proceso de enseñanza-aprendizaje, implementado en instituciones como la escuela, la familia y la comunidad, debe partir del reconocimiento del territorio en sus dimensiones natural, cultural y social. También debe comprender los conflictos que han surgido en dicho territorio a lo largo de interacciones históricas. De fondo, el objetivo es

movilizar experiencias significativas para los niños, niñas y jóvenes, donde la vivencia y el asombro sean impulsos constantes para la conciencia ambiental y, por ende, escenarios propicios para la configuración de la subjetividad ambiental. En palabras de Mazzarino et. al., (2022):

Una producción que se da a través de las relaciones construidas a través y por el ambiente. Es decir, en un proceso surgido de la conciencia ambiental, en el que los sujetos afectados por el proceso de educación ambiental inscriben, en su forma de ser con la sociedad, con el medio ambiente y consigo mismos, una mirada que inserta la percepción de su importancia como sujeto ecológico. (p. 49)

Es así, cuando el sujeto se ve confrontado con diversas experiencias impactantes, como el reconocimiento de las devastadoras consecuencias ambientales para los ecosistemas, se despierta su reflexividad en relación con su papel como ser ecológico. Esta confrontación lo impulsa a preservar y cuidar el sistema natural basándose en principios de reconocimiento y respeto, no solo hacia los demás seres humanos, sino hacia todas las formas de vida con las que coexiste y de las cuales depende. A partir de ahí, su círculo ético se amplía y su capacidad de acción para transformar su realidad socioecológica y agenciar su subjetividad ambiental se fortalecen. Una joven del comité ambiental expresa este sentimiento al decir: "Yo también pertenezco a una comunidad indígena y estamos en contra de las grandes mineras porque eso contamina mucho nuestras aguas. ¿Te imaginas todo el veneno que nos comemos?" (Participante 11, comunicación personal, marzo 16 de 2023).

Para ir cerrando, se puede afirmar que los niños, niñas y jóvenes que experimentan la educación ambiental, tanto en el aula como en su entorno familiar y comunitario, desarrollan una conciencia ambiental crítica a través del reconocimiento de las dinámicas en su territorio. Esto no solo genera reflexión, sino que también potencia su capacidad para generar cambios tanto en

su ámbito privado como en el público. Como mencionan Niño, Pita y Quiroz (2015): "la reconstrucción constante de significados de la dinámica ambiental vivida se manifiesta en una reflexión contundente que nos acerca a los actos de agencia para superar las situaciones límites: debo actuar frente a la situación para transformarla" (p. 52).

Es importante destacar que estos procesos se manifiestan de manera diferente en aquellos niños, niñas y jóvenes que experimentan la educación ambiental solo en el ámbito escolar y no reciben un refuerzo similar en su entorno familiar y comunitario. En efecto, los procesos de enseñanza-aprendizaje organizados y orientados por el currículo y el PRAE movilizan la reflexividad en los sujetos, pero su comprensión y sensibilización varían, lo que influye en sus formas de ser, pensar y sentir, tanto como estimula un despliegue ocasional de su subjetividad ambiental, mediado por la memoria de sus responsabilidades como seres ecológicos.

En consecuencia, se reconoce que, aunque los integrantes del comité ambiental Guardianes del Entorno experimentan las mismas experiencias educativas en el aula en términos de duración, estrategias didácticas y conceptos desarrollados, estas adquieren diferentes sentidos y significados a través de las reflexiones que se generan sobre sí mismos, los demás y el entorno, en el contexto de sus experiencias de vida. Esta escala de matices destaca la diversidad de subjetividades ambientales que pueden desplegarse a partir de diversas experiencias educativas ambientales, incluso cuando se comparte un denominador escolar en común.

5. Conclusiones

La presente investigación desarrolló un estudio de caso que permitió realizar análisis y comprensiones en relación con la Política Nacional de Educación Ambiental y las narrativas de los niños, niñas, jóvenes y la docente líder del PRAE de la I.E. Núcleo Escolar Rural sede Nuestra Señora de la Ceiba. Se examinó la incidencia de la educación ambiental a través de experiencias educativas dentro y fuera del aula, así como en el contexto familiar y comunitario, con el objetivo de configurar y desarrollar subjetividades ambientales en los miembros del comité Guardianes del Entorno.

Este enfoque permitió reconocer la importancia de los procesos de socialización política a través de experiencias educativas que se contextualizan en las realidades socioambientales de los sujetos. Estas experiencias fomentaron la reflexividad y la construcción de una identidad territorial, lo que a su vez impulsó el desarrollo de un posicionamiento político-ambiental en busca de transformar situaciones que amenazan el equilibrio del planeta. En este sentido, logra concluir lo siguiente:

En medio de la continua emergencia de conflictos socioambientales que ponen en riesgo la existencia de la vida en cualquiera de sus expresiones, se reconoce la educación ambiental como una de las alternativas que permite acudir a la corresponsabilidad de los ciudadanos para prevenir y mitigar los impactos negativos de las acciones antrópicas sobre el ambiente, a partir de la movilización de su conciencia ambiental crítica; la cual, para su desarrollo, requiere trascender el imaginario de educación como la simple transmisión de conceptos, para ubicarse en la generación de aprendizajes significativos atravesados por la experiencia situada en sus

realidades, dando paso con ello a la construcción de identidad territorial como principio fundamental para el despliegue de subjetividades ambientales

En coherencia la escuela se configura en un institución de socialización política, que a partir de experiencias educativas en el marco del PRAE orientadas por el *currículum prescrito y oculto*, moviliza acciones de reflexividad en los niños, niñas y jóvenes integrantes del comité ambiental Guardianes del Entorno, que potencian el despliegue de subjetividades ambientales heterogéneas, puesto que orientan sus reflexiones desde perspectivas de cuidado y conservación ambiental al hacer parte de dichos procesos formativos. Sin embargo, a partir de la presente investigación, se logró reconocer que dicho proceso de reflexividad, no está directamente asociado con el despliegue total y continuo de su capacidad de agencia en el territorio que cohabitan, puesto que algunos de ellos, manifiestan en sus relatos que sus prácticas de cuidado son ocasionales siendo conscientes del daño que generan cuando no las ponen en práctica.

Así mismo, se logra comprender que aquellos niños, niñas y jóvenes integrantes del comité ambiental Guardianes del Entorno, que vivencian experiencias educativas ambientales no solo en el aula de clases sino en su entorno familiar y comunitario -especialmente en comunidades indígenas- orientados por el *conocimiento ecológico tradicional*, despliegan no sólo acciones de reflexividad, sino su capacidad de agenciar transformaciones en los conflictos socioambientales que reconocen en su entorno.

Por otro lado, la presente investigación permitió reconocer, que, aunque las experiencias educativas vivenciadas por los integrantes del comité ambiental Guardianes del Entorno, sean diseñadas y desarrolladas de manera similar en el aula por el docente, estos -los estudiantes- le otorgan sentidos y significados diversos, puesto que se reconoce la incidencia no solo de la educación formal, sino de los procesos de socialización política vivenciados en la familia y la

comunidad por el sujeto. En consecuencia, se evidencia que las múltiples experiencias ambientales aportan en la configuración de subjetividades ambientales diversas y no excluyentes entre sí, en las que los niños, niñas y jóvenes asumen formas de posicionarse en el mundo y relacionarse con el otro, la otra y lo otro permeados por su conciencia histórica y experiencias vitales.

Finalmente se reconoce la imperante necesidad de ampliar el enfoque del PRAE de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural que le permita considerar aspectos económicos, sociales y culturales, y no limitarse solo a dar respuesta a problemáticas de orden biofísico presentes en el entorno. Además, se requiere un mayor acompañamiento de entes de orden territorial educativo y ambiental, que permitan fortalecer las acciones de transversalización de la educación ambiental en el currículo de la institución, aportando con ello a una formación de sujetos ambientales con imaginarios y prácticas ecológicas responsables.

Por lo cual, y teniendo en cuenta la categoría central del presente estudio, se define la subjetividad ambiental como una constitución progresiva del sujeto a través de encuentros intersubjetivos con el otro, la otra y lo otro, donde se configuran formas comprender y habitar el mundo social y natural, orientadas por principios de cuidado, conservación, respeto y reconocimiento por todas las formas de vida, posicionándolo como un sujeto ambiental en términos de Agrawal (2005), con capacidad de agenciar sus valores, narrativas y prácticas frente a sus realidades socioambientales.

6. Recomendaciones

Finalmente, la presente investigación permite establecer dos recomendaciones principales tanto para futuros estudios desarrollados en contextos similares, como para potenciar la Política Nacional Ambiental desde perspectivas teóricas y metodológicas que permitan el despliegue del PRAE en la escuela de manera efectiva:

- Se recomienda continuar abordando la categoría de subjetividades ambientales, a través de procesos de investigación que se ubiquen en diversos escenarios de socialización política como la familia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación. Esta aproximación permitirá ampliar las comprensiones frente a la categoría teórica en mención, reconociendo su insoslayable relación con la subjetividad política. Es importante visibilizar la importancia de orientar las acciones de reflexividad que configuran la subjetividad ambiental hacia el respeto y reconocimiento de todas las expresiones de vida con las que coexisten los educandos y por las cuales se moviliza su ecología política, en mayor o menor medida.
- Para futuras investigaciones, se recomienda indagar en torno a la incidencia de la educación ambiental, orientada desde los conocimientos ecológicos tradicionales propios de las comunidades indígenas, en la configuración y despliegue de subjetividades ambientales en niños, niñas, jóvenes y adultos, para la movilización de narrativas y prácticas socio-ecológicas responsables y respetuosas en coherencia con el principio de interculturalidad propuesto en el decreto 1743/94.

- Finalmente, Se recomienda a docentes y directivos repensar constantemente las estrategias didácticas empleadas en el marco de los procesos de educación ambiental, dejando de lado las perspectivas de enseñanza-aprendizaje basadas en la transmisión de conocimientos, para acudir a la construcción conjunta de conocimientos ecológicos contextualizados que den respuesta a los conflictos socio-ambientales propios.

Referencias Bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249- 264.
- Agudelo, N. (2016). La crisis ecológica global: consideraciones preliminares (editorial). *Revista Luna Azul*, 43, 01-14. Recuperado de http://200.21.104.25/lunazul/index.php?option=com_content&view=article&id=190
- Andrade, C., Figueroa, T., Bozelli, L., Reinaldo, J., y Freire, L. (2020). Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: La experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales. *Pensamiento educativo*, 57(2), 1-17.
- Aguirre, P., Gil.V., Medina, J., Rivas. M., Sánchez, M., y Soto, A. (2011). La emergencia de nuevas subjetividades frente a la crisis ambiental: un acercamiento a la Red Hñahñu. *Política y cultura*, (36), 259-282.
- Agrawal, A. (2006). *Environmentality: Technologies of Government and the Making of Subjects*. Duke University Press.
- Alvarado, S. V. y Ospina, M. C. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En G. Tonon (Ed.), *Comunidad, participación y socialización política*. Espacio Editorial
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 10(1), 235-256.
- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina, M. C., y Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Nómadas*, (40), 206-219.

- Arango, Y. (2016) *Resolución de problemas socioambientales del contexto escolar a través del PRAE como eje articulador de las diferentes áreas* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.
- Arias, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Arredondo M., Saldivar. A., y Limón, F. (2018). Estrategias educativas para abordar lo ambiental. Experiencias en escuelas de educación básica en Chiapas. *Innovación educativa*, 18(76), 13-38.
- Artigas, E., Ramos, A. y Vargas, H. (2014). La participación comunitaria en la conservación del medio ambiente clave para el desarrollo local sostenible. *Revista desarrollo local sostenible -DELOS-*, 7(21).
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Cisspraxis
- Boff, L. (1996). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Editorial Trotta.
- Bourdieu, P. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. Popular.
- Caride, J.A. y Meira, P.A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Ariel.
- Casallas. M. y Guerrero, V. (2017). La pedagogía: el complemento estratégico de la Educación Ambiental. *Praxis Pedagógica*, 17(20), 103-122.
- Castro, E. y Rivera, T. (2020). Educación ambiental en la escuela primaria. Una experiencia de aprendizaje socioambiental situado. *Revista de Investigación Educativa CPU-E*, 30, 34-59.

- Cevallos, B. y Úcar, X. (2019). Educación popular, educación ambiental y buen vivir en América Latina: una experiencia socioeducativa de empoderamiento comunitario. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 30, 1-26.
- Cordero, S., Menegaz, A., y Mengascini, A. (2012). Sistematización de una experiencia de educación ambiental en la formación docente continua: representaciones, ambiente y análisis colaborativo. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(3), 660-677.
- Casas, N. y Muñoz, L. (2019). *Implicaciones para la construcción de subjetividades en el proceso asociativo de ASOGRANG* [Tesis de pregrado no publicada]. Pontificia Universidad Javeriana.
- DANE, (2018). *Informes de estadística sociodemográfica aplicada. Patrones y tendencias de la transición urbana en Colombia*. Número 7. Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze (Ed.), *Michel Foucault, filósofo* (155-163). Gedisa.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
- Díaz, B. y Hernández, R. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz, A. y Alvarado, S. (2012). Subjetividad política incorporada. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 111-128.
- Díaz, A. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud; Universidad de Manizales y CINDE.

- Díaz, C. y Prada, K. (2019). Aprendizaje ambiental significativo a través de la implementación de un modelo de educación ambiental. Estudio de caso: Institución educativa de Machado Bolívar - Colombia. (Intervenciones educativas y sistematización de experiencias). *Revista Luna Azul*, (48),156-171.
- Duarte, J. y Valbuena, E. (2013). Referentes de la formación de profesores en educación ambiental. Revisión de antecedentes 2000-2012. *Uni-pluri-versidad*, 27-36.
- Escobar, A. (2011). Ecología política de la globalidad y la diferencia. En H. Alimonda (Ed.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (61-93). CLACSO.
- Escobar, K. J. (2015). La construcción de sujetos ambientales: los huaorani del Ecuador. *Boletín de Antropología*, 30(49), 35-57.
- Elizalde, A. y Leff, E. (2010). Sujeto, subjetividad, identidad y sustentabilidad. *Polis*, (27), 2-6.
- Espejel, A. y Flores, A. (2012). Educación ambiental y comunitaria en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*,1173-1199.
- Figueredo, J. (2012). Racionalidad y subjetividad ambiental. Una apuesta ante el cambio climático. *Caminos* (63).
- Fletcher, R. (2010). Neoliberal Environmentalism: Towards a Poststructuralist Political Ecology of the Conservation Debate. *Conservation and Society*, 8(3), 171-181.
- Flórez, G., Velásquez, J. y Arroyave, M. (2017). Formación ambiental y reconocimiento de la realidad: dos aspectos esenciales para la inclusión de la educación ambiental en la escuela. *Revista Luna Azul*, 377-399.
- Flores, R. C. (2012). Investigación en Educación Ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (17), 1019–1033.

- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Geilfus, F. (2002). *80 herramientas para el desarrollo participativo. Diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación*. San José, Costa Rica: IICA.
- González, S. (2020). *La apropiación territorial rural a partir del proyecto pedagógico de la Huerta Agroecológica Comunitaria. La experiencia de la IERD Laguna* [Tesis de maestría no publicada]. CINDE.
- Guerrero, I. (2017). *Ambientación del "PRAE" de la I. E. Divina Providencia a partir del diseño e implementación de guías con Metodología Escuela Activa Urbana en los procesos de aprendizaje y concientización ambiental* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.
- Gurdian, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Investigación y Desarrollo Educativo Regional.
- Gutiérrez, L. (2016). Perspectivas teóricas para la Educación Ambiental en básica secundaria. Teoría y práctica. *Praxis pedagógica*, 61-75
- Hernández, O. (2016). Fortalecimiento de la subjetividad política a través de la educación ambiental [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, J., Reinoso, I., y Rodríguez, R. (2021). "Educación ambiental comunitaria y desarrollo local. Un binomio imprescindible de la época actual". *Didascalía: Didáctica y Educación*, (3), 83-93.
- Huérffano, G. (2018). *Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) como estrategia de implementación de la educación ambiental en la educación básica y media en Colombia* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Federal de Río de Janeiro.

- Jurado, C. y Rojas, Y. (2016). *Proyecto Ambiental Escolar PRAE, en la Institución Educativa Distrital La Palestina Sede B de la ciudad de Bogotá, Análisis integral socio ambiental, desde la perspectiva de la comunidad educativa* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Manizales.
- Lara, E. (2020). “Si tiras basura provocas inundaciones”: Niñas y niños en la construcción de conocimiento ambiental en clases de educación primaria. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(20), 1-22.
- Leff, E. (2006). *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. Centro nacional de educación ambiental.
- Loaiza, F. (2009). *Didáctica no parametral. Diálogos para repensar la educación ambiental* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Manizales y CINDE.
- Londoño, L. (2018). Lo visual, recrear la contemplación subjetiva desde una vivencia ambiental. *Pensamiento, Palabra y Obra*, (19), 100-113.
- Luna, T. (2023). *Taller de línea de investigación socialización política y subjetividad*. Videoconferencia. CINDE.
- Mazzarino, J., Scheibe, D., Petter, B., y Griebeler, D. (2022). Cruces naturales en la producción de subjetividad ambiental. *Revista Projetar - Diseño y Percepción del Entorno*, 7(1), 45–55.
- Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Editorial Unisalle.
- Millán-Rojas, L., Arteaga-Reyes, T. T., Moctezuma-Pérez, S., Velasco-Orozco, J. J. y Arzate-Salvador, J. C. (2016). Conocimiento ecológico tradicional de la biodiversidad de

- bosques en una comunidad matlatzinca, México. *Ambiente y Desarrollo*, 20(38), 111-123.
- Mieles, M. D. y García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 809-819.
- Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Caldas. (2022). *Guía para docentes: desarrollo de proyectos pedagógicos productivos, emprendimiento e innovación. LEER EN COLOMBIA.*
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Educación para el desarrollo sostenible*. Altablero.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?* Colección de materiales pedagógicos.
- Ministerio de Educación Nacional, (2010). *Escuela Nueva. Manual de implementación Escuela Nueva, Generalidades y Orientaciones Pedagógicas.*
- Ministerio de Educación Nacional, (2018). *Manual de Implementación del Modelo Postprimaria Rural.*
- Ministerio de Educación Nacional y Universidad de Caldas, (2022). *Guía para docentes: desarrollo de proyectos pedagógicos productivos, emprendimiento e innovación.*
- Miñana C., Toro, C., y Mahecha, A. (2012). Construcción de lo público en la escuela: una mirada desde dos experiencias de educación ambiental en Colombia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1147-1171.
- Mogollón, O. y Solano, M. (2009). *Escuelas Activas: Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. FHI 360. Montes, L. (2020). *La Escuela Anestesiada* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Javeriana.

- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Niño, N., Pita, E. y Quiroz, G. (2015). Incidencia de la educación ambiental en la configuración de agentes políticos a partir de procesos de recuperación del humedal La Conejera (localidad Suba, Bogotá D.C.). *Aletheia*, 7(2), 44-67.
- Ospina, M. (2015). *El PRAE: Una estrategia para la formación ambiental y el fortalecimiento de la identidad territorial en la comunidad de la Institución Educativa La Pintada* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Antioquia.
- Ordóñez, A. y Karina, M. (2020). Estrategias pedagógicas para la formación ambiental a partir de las subjetividades socioambientales. *Luna Azul*, (51), 77-94.
- Patiño-López, J. A. (2012). Posibilidades de la investigación narrativa en los procesos de desarrollo familiar. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (4), 227-240.
- Parra Rodríguez, J. (2015). El carácter humano de la experiencia educadora. *Revista Educación y Ciudad*, (11), 31-52.
- Ramírez, J. (2006) Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Revista educación y ciudad*, (11), 119-136.
- Riechmann, J. (2000). *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia*. Catarata.
- Sacristán, G. (1989). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Salcedo, J. (2002). *Pedagogía de la potencia y Didáctica No Parametral: Entrevista con Estela Quintar*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en Educación Ambiental. En M. Sato e I. Carvalho (Ed.), *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*, 17-46. Artmed.

- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 18(1), 12–23.
- Silveira, E. (2009). A arte do encontro: A educação estética ambiental atuando com o teatro do oprimido. *Educação em Revista*, 25(3), 369-394.
- Sisfontes, P. (2010). Una experiencia de educación ambiental con estudiantes de un colegio rural de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, (14), 167-176.
- Teitelbaum, A. (1978). *El papel de la educación ambiental en América Latina*. UNESCO.
- Tolosa, A. (2016). Subjetividades y prácticas ambientales emergentes en la relación comunidad y cuerpos de agua en la localidad séptima de Bogotá D.C. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Manizales.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica.
- Velásquez, J. R. (2015). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Revista Educación y Ciudad*, (11), 119-136.
- Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44.

ANEXOS

Anexo A.

Matriz de análisis Política Nacional de Educación Ambiental y PRAE.

Análisis Política Nacional de Educación Ambiental y del PRAE	
Categorías de análisis	Sub-categorías
Educación Ambiental (EA)	<i>Concepción del medio ambiente</i>
	<i>Concepción crisis ecológica</i>
	Propósito de la EA
	Criterios para la EA
	Corrientes de EA
Experiencias educativas	Abordaje de la EA en la escuela
	Estrategias pedagógicas propuestas
	Estrategias de inclusión dimensión ambiental en el currículo
	Formación de educadores y dinamizadores ambientales
Subjetividades ambientales	Concepción del proceso educativo
	Concepción de los sujetos
	Presupuestos éticos
	Presupuestos epistemológicos
PRAE	Estrategias de inclusión dimensión ambiental en el currículo
	Interdisciplinariedad
	Relación con la problemática local, regional y nacional
	Articulación con diversos actores y entidades

	Estrategias de implementación
	Diagnóstico ambiental

Anexo B.

Guía de entrevista semiestructurada.

<p>Entrevista docente responsable PRAE Institución Escolar Nuestra Señora de la Ceiba</p>
<p>Objetivo Interpretar las narrativas y prácticas que configuran la subjetividad ambiental de los jóvenes del Comité Guardianes del Entorno, en el marco de las experiencias educativas asociadas al PRAE de la Institución Núcleo Escolar Rural Sede Nuestra Señora de la Ceiba.</p>
<p>CATEGORIA PRAE</p> <p>¿Qué es la educación ambiental para usted?</p> <p>¿Cuál es el objetivo de la educación ambiental?</p> <p>¿Cómo se vive la educación ambiental en la Institución? adicional al PRAE</p> <p>¿Cómo se organiza el PRAE en la Institución? (estructura, docentes, organización, historia)</p> <p>¿Cuáles son las principales metodologías-enfoques pedagógicos en los que se basa el PRAE de la Institución?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias didácticas que se emplean en el PRAE de la institución que permiten potenciar los procesos de educación ambiental?</p> <p>¿Cómo describiría la participación de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, comunidad aledaña) en el PRAE?</p> <p>¿Qué potencialidades reconoce en el PRAE de la institución? (sobre la articulación con otras entidades a nivel municipal y departamental)</p> <p>¿Qué dificultades evidencia en el PRAE de la institución?</p> <p>¿Qué logros reconoce ha tenido el PRAE en la Institución?</p> <p>¿Cuál es la proyección del PRAE en la Institución?</p>
<p>CATEGORIA SUBJETIVIDADES AMBIENTALES</p> <p>¿Por qué surge la iniciativa de conformar el comité ambiental Guardianes del entorno?</p> <p>¿Cuál es el propósito del comité?</p> <p>¿Hace cuánto se conformó?</p> <p>¿Quiénes lo conforman?</p> <p>¿Qué características tienen estos estudiantes?</p> <p>¿Qué actitudes ambientales reconoce en los integrantes del comité?</p> <p>¿Cuáles son las motivaciones que tienen los estudiantes para hacer parte del comité?</p> <p>¿Qué prácticas ambientales identifica realizan estos estudiantes dentro y fuera de la institución? (actividades)</p> <p>¿Cuáles cree usted que son las ideas, pensamientos y/o reflexiones que movilizan a los integrantes del comité a desarrollar estas prácticas ambientales?</p>

¿Qué transformaciones (ser, hacer y conocer) reconoce han tenido los estudiantes del comité a partir de su participación en este proceso?

CATEGORIA EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

¿Qué experiencias han sido significativas para el proceso de aprendizaje del comité?

¿Cuáles de las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del PRAE considera ha sido la más exitosa?

Desde la experiencia vivida en acompañamiento al PRAE de la institución ¿cuál cree usted es la mejor forma o estrategia para generar conciencia ambiental en los estudiantes?

Anexo C.

Talleres lúdico-participativos.

TALLER 1

Talleres niños, niñas y jóvenes del Comité ambiental Guardianes del Entorno

Institución Escolar Nuestra Señora de la Ceiba

Objetivo: Interpretar las narrativas y prácticas que configuran la subjetividad ambiental de los jóvenes del Comité Guardianes del Entorno en el marco de las experiencias educativas asociadas al PRAE de la Institución Núcleo Escolar Rural sede Nuestra Señora de la Ceiba.

Población: Niños, niñas y jóvenes del Comité ambiental guardianes del entorno	# Aprox. de participantes: 15 estudiantes
Nombre de la Actividad: Reconociendo mi territorio	Categoría: Educación Ambiental
Lugar: I.E Núcleo Escolar Rural sede Nuestra señora de la Ceiba	

<p>Objetivo Pepas: Fortalecer las habilidades y competencias de liderazgo ambiental, de los integrantes del comité guardianes del entorno de la I.E Núcleo Escolar Rural sede nuestra señora de la Ceiba, a partir de talleres lúdico-participativos.</p> <p>Objetivo investigación: Reconocer a partir de las narrativas creativas de los estudiantes del comité guardianes del entorno los significados otorgados a su territorio y su incidencia en la configuración de su subjetividad ambiental.</p>	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Papel kraft ● Marcadores ● Cinta ● colores ● imágenes ● vinilos ● pinceles
<p>Descripción</p>	<p>Duración</p>
<p>Contexto: Se inicia dando un saludo a los participantes y recordando los puntos relevantes propuestos en la investigación que se viene adelantando con el comité ambiental de la institución.</p> <p>Posteriormente se pasa a presentar el objetivo del taller y los momentos propuestos para lograrlo; dando paso a una dinámica que permitirá introducir el concepto de territorio, ciudadanía y cuidado.</p> <p>Para ello, en el suelo habrá un círculo del tamaño del salón hecho con lana, y en el interior del círculo habrá imágenes que representan actores sociales e institucionales, así como elementos de los ecosistemas estratégicos presentes en su contexto.</p> <p>Los estudiantes se encuentran fuera del círculo y deberán seguir las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cada uno estará caminando por el espacio al ritmo de la música que suene y al momento que deje de sonar deberá ingresar al círculo evitando quedar por fuera y cuidando de los elementos que conforman dicho territorio. ● En la medida que va avanzando la dinámica, el círculo se irá cerrando cada vez más y los estudiantes deberán hallar la estrategia para quedar siempre dentro de la circunferencia cuidando de los elementos que hay allí dentro. 	<p>20 minutos</p> <p>Materiales: Lana, imágenes, cinta, bafle</p>

- Terminado el juego se pasará hacer una reflexión en torno a las características del territorio y las condiciones en que quedó.

Todo lo anterior con el fin de introducir como ese espacio físico, no solo está compuesto por elementos tangibles sino simbólicos como las relaciones con los seres humanos y demás seres vivos, la cultura etc y como en ocasiones como ciudadanos evadimos nuestra responsabilidad para cuidarlo.

Experiencia:

De manera seguida se invita a los participantes a realizar una cartografía social (mapa donde se representen elementos relevantes del territorio que se habita) donde puedan emerger las relaciones territoriales con base en los vínculos y rupturas entre la población y la naturaleza. Se realizará a partir de 3 momentos:

1. Identificar actores, ecosistemas, servicios ecosistémicos.
2. Describir relaciones que identifiquen entre los actores sociales y los ecosistemas
3. Reconocer y plasmar problemáticas-conflictos ambientales que identifican en su territorio.

Para hacer dicho mapa se dividirá el grupo en tres con el fin de facilitar la interacción y participación de cada uno de los integrantes.

Reflexión:

Se indicará que por grupos puedan presentar los mapas realizados describiendo lo que colectivamente construyeron.

<p>Acción:</p> <p>A partir de las problemáticas-conflictos identificados en la cartografía se invita a que cada integrante de manera individual reflexione sobre la siguiente pregunta:¿qué quiero transformar de mi territorio? y que lo plasme en la cartelera a partir de palabras o imágenes.</p>	<p>Papel kraft con la pregunta y marcadores</p>
<p>Evaluación:</p> <p>Se recogen algunas de las principales reflexiones de los momentos anteriores y se invita a los integrantes a reconocerse como parte de la solución de los problemas/oportunidades ambientales presentes en su territorio</p>	

TALLER 2

Talleres niños, niñas y jóvenes del Comité ambiental guardianes del entorno Institución Escolar Nuestra Señora de la Ceiba

Interpretar las narrativas y prácticas que configuran la subjetividad ambiental de los jóvenes del Comité Guardianes del Entorno en el marco de las experiencias educativas asociadas al PRAE de la Institución Núcleo Escolar Rural sede Nuestra Señora de la Ceiba.

<p>Población: Niños, niñas y jóvenes del Comité ambiental guardianes del entorno</p>	<p># Aprox. de participantes: 16 estudiantes</p>
<p>Nombre de la Actividad:</p>	<p>Categoría: Subjetividad Ambiental</p>
<p>Lugar: I.E Nucleo Escolar Rural sede Nuestra señora de la Ceiba</p>	

<p>Objetivo Pepas: Fortalecer las habilidades y competencias de liderazgo ambiental de los integrantes del Comité Guardianes del Entorno de la I.E Núcleo Escolar Rural Sede Nuestra Señora de la Ceiba, a partir de talleres lúdico-participativos.</p> <p>Objetivo investigación: Reconocer los significados otorgados al territorio y la configuración de la subjetividad ambiental de los estudiantes vinculados al comité ecológico Guardianes del Entorno a partir de la interacción lúdica y la escritura creativa.</p>	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 30 hojas de block ● 16 lapices ● colores ● lapiceros ● borradores ● cinta ● marcadores ● títeres ● silueta humana dividida por partes ● hojas de posit ● presentación: <u>TALLER SUBJETIVIDAD MARZO 16.pptx</u>
<p>Descripción</p>	<p>Duración</p>
<p>Contexto: Se inicia dando un saludo a los participantes y recordando los puntos relevantes propuestos en la investigación que se viene adelantando con el comité ambiental de la institución.</p> <p>Posteriormente, se pasa a presentar el objetivo del taller y los momentos propuestos para lograrlo. Para iniciar, se realizarán uno o dos de los siguientes juegos con el ánimo de integrar al grupo e introducir la temática de la sesión desde la dimensión lúdica y creativa.</p> <p>Telaraña humana: se realiza un círculo, todos los integrantes tendrán que poner la mano derecha en el centro del círculo y tomar una mano cualquiera. Sin soltar esa mano, deberán poner la mano izquierda en el centro del círculo y hacer el mismo procedimiento. Una vez todos tengan las dos manos sujetadas, deberán buscar la forma de desenredarse.</p> <p>Red eléctrica: con lana se arma una estructura que se asemeje a una cerca eléctrica, la idea es que todos los</p>	<p>30 minutos</p>

integrantes pasen de un lado al otro sin tocar la red y con ayuda de los integrantes del grupo.

Zombie: En un salón se ubican de forma dispersa el mismo número de sillas que de participantes. Adicionalmente, se ubica una silla de más, en la que el facilitador intentará sentarse. El objetivo del grupo es evitar que este logre sentarse durante un tiempo determinado, implicando un fuerte trabajo de equipo, comunicación y coordinación para que el facilitador nunca logre sentarse en la silla que siempre quedará vacía. Al finalizar, se debe reflexionar sobre cómo el juego es una alegoría del trabajo grupal necesario para resolver una problemática local.

Rio: En un espacio amplio, imaginado como río dentro del juego, se ubican tres cartulinas que representan las rocas que los participantes pueden pisar para cruzar de un lado al otro. Cada hoja sólo puede ser pisada una vez, de manera que al levantar el pie de la hoja esta “piedra” se “hunde” irremediamente. El objetivo es que todo el grupo logre pasar de un lado del río al otro sin perder ninguna roca en un tiempo limitado. Al finalizar, se debe reflexionar sobre cómo el juego es una alegoría del trabajo grupal necesario para resolver una problemática local.

Experiencia: Posteriormente, las investigadoras conectarán los juegos introductorios del taller con una reflexión en torno a la importancia de reconocer nuestra historia y entorno como seres humanos para llegar a configurarnos en líderes de nuestro territorio. Para este caso, en líderes ambientales que desde el contexto escolar y comunitario buscan aportar al cuidado del sistema natural.

Seguidamente, se le entregará a cada estudiante 2 hojas, lápiz y colores, con el fin de que narre su historia a partir

<p>de un escrito tipo cuento, dibujo o historieta en la que se dé respuesta a las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién soy? ¿Cuántos años tengo? ¿Qué me apasiona? ¿Cómo es mi relación con mi entorno natural? - ¿Cuándo descubrí que soy un líder ambiental? - ¿Por qué me considero un líder ambiental? ¿Cuáles son mis principales motivaciones y aspiraciones para ejercer este liderazgo dentro de mi comunidad? 	
<p>Reflexión: Una vez terminada la creación por parte de cada uno de los estudiantes, se les pedirá de manera voluntaria que algunos de ellos cuenten su historia a los demás compañeros y compañeras, haciendo uso de títeres con el fin de movilizar la creatividad en el ejercicio del liderazgo.</p>	
<p>Acción: Luego de una corta socialización creativa de algunas de las historias, se conformarán 4 grupos y se desarrollará el siguiente ejercicio.:</p> <p>-Cada grupo tendrá una parte del cuerpo asignada y una pregunta por responder de forma creativa. Para ello, recibirán papel kraft y materiales para pintar.</p> <p>MANOS: ¿Qué hace un líder ambiental?</p> <p>PIES: ¿Cómo se comporta un líder ambiental?</p> <p>CABEZA: ¿Qué debe de conocer un líder ambiental?</p> <p>TORSO-CORAZÓN: ¿Qué actitudes y valores tiene un líder ambiental?</p> <p>- Cada grupo deberá responder la pregunta asignada tratando de caracterizar el tipo de líder ambiental que existe dentro del comité guardianes del entorno, para lo cual harán uso de sus historias con el fin de exponer allí</p>	

sus características en cada una de las dimensiones -SER, HACER, CONOCER Y SENTIR-

-Finalmente, en el tablero se irán uniendo las partes con las características asignadas por los estudiantes a la parte que les corresponde y así formar la silueta del líder ambiental del comité guardianes del entorno .

Evaluación:

Para finalizar, se hace una ronda de opiniones acerca de la actividad, y de cuáles son los retos más difíciles y las fortalezas que surgen a la hora de trabajar como líderes dentro del comité ambiental de la comunidad. La facilitadora procurará vincular las reflexiones de los estudiantes con las diferentes actividades desarrolladas durante el taller.

Anexo D

Matriz para la operacionalización de categorías

CATEGORÍA	CONCEPTO	SUBCATEGORÍA S	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Educación ambiental	La educación ambiental se define como un proceso formativo de construir conocimientos, prácticas, valores y actitudes ecológicos —en una escala individual, social e institucional— con el objetivo de tomar conciencia de la destrucción del medio ambiente, reflexionar sobre su impacto multidimensional y buscar soluciones integrales para sus desafíos actuales y futuros.	Educación ambiental crítica Proceso de análisis crítico de las realidades ambientales, sociales y educativas (portadoras o reflejo de ideologías) de modo interrelacionado con	Los estudiantes del comité ambiental guardianes del entorno: -reconocen la importancia de la educación ambiental como: proceso para comprender la realidad ambiental desde su complejidad. una herramienta para la transformación de problemáticas ambientales. una estrategia para tomar conciencia	1 taller lúdico participativo Guía de entrevista semiestructurada

		el fin de transformarlas.		
Subjetividad ambiental	<p>La subjetividad ambiental se entiende como una forma de conceptualizar las trayectorias de sujetos para quienes el ambiente se constituye como una categoría conceptual que organiza su pensamiento e influye en la forma como realizan algunas acciones. En concreto, para la presente investigación la subjetividad ambiental se evidencia a partir del pensar, sentir y hacer de los sujetos inmersos en experiencias educativas asociadas a procesos de educación ambiental. Estos sujetos incorporan la narrativa de la conservación, la cual guía su forma de relacionamiento en su entorno, sus valores y prácticas</p>	<p>Pensamiento</p> <p>Sentir</p> <p>Hacer -Prácticas ambientales De acuerdo con Castro, (2001) las prácticas ambientales son acciones que realiza una persona a nivel individual o colectivo a favor de la conservación de los recursos naturales y dirigida a obtener una mejor calidad de vida del medio ambiente</p>	<p>Pensar: Los estudiantes del comité ambiental guardianes del entorno: -describen el ambiente como un elemento importante en su vida.</p> <p>-reconocen los ecosistemas de su territorio.</p> <p>-comprenden la realidad ambiental desde una lectura integral y compleja.</p> <p>-reconocen problemáticas ambientales propias de su contexto sin reducirlos a un tema biofísico (global y local).</p> <p>-Identifican algunas de las causas que generan problemáticas ambientales desde una perspectiva crítica.</p>	<p>1 taller lúdico participativo</p> <p>Guía de entrevista semiestructurada</p>

	<p>frente al medio ambiente interiorizando su importancia.</p>	<p>“Las prácticas ambientales con el pasar del tiempo se convierten en hábitos y estos terminan siendo conductas que se relacionan con las actitudes y el sentir frente al medio en el que se vive”.</p>	<p>-caracterizan las múltiples relaciones que existen entre los sistemas ecológicos y los sistemas sociales.</p> <p>Sentir: Los estudiantes del comité ambiental guardianes del entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Describen una experiencia de relación estrecha con el entorno natural. -Se sienten parte de su entorno natural. -Demuestran sensibilidad frente a las problemáticas de su entorno natural. <p>Hacer: Los estudiantes del comité ambiental guardianes del entorno realizan prácticas ambientales que aportan al</p>	
--	--	--	--	--

			<p>cuidado de su entorno natural en sus contextos familiares y comunitarios.</p> <p>-Llevan a cabo alternativas de solución frente a las problemáticas ambientales propias de su territorio.</p> <p>-Realizan experiencias educativas asociadas al PRAE de su colegio.</p>	
Experiencias educativas	<p>las experiencias educativas en el escenario de la educación ambiental, son procesos que trascienden las etapas de educación formal del individuo para ubicarse en otros escenarios de socialización, donde tanto los niños, niñas, jóvenes y adultos están expuestos a vivenciar múltiples experiencias que por su impacto y la significación que</p>	<p><u>Dentro del aula</u></p> <p>Estrategias didácticas para la educación ambiental en el aula</p> <p><u>Fuera del aula</u></p> <p>El rol de otros agentes</p>	<p>-Los estudiantes del comité ambiental guardianes del entorno hablan de las particularidades sociales, culturales y ambientales presentes en su contexto</p> <p>- Los estudiantes reconocen como importante la presencia de otras instituciones para la</p>	

	<p>estos le otorgan, generan aprendizajes que son puestos en práctica en experiencias posteriores y que terminan modificando imaginarios, hábitos y prácticas ecológicas gracias al proceso de reflexión que sucede en el marco de la significación de una experiencia educativa.</p>	<p>socializadores (padres, miembros de la comunidad, líderes sociales) en la educación ambiental</p>	<p>formación en educación ambiental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes describen las actividades que desarrollan en el marco del comité ambiental y que permiten aprender a cuidar el entorno. - Los estudiantes referencian algunas experiencias prácticas que han sido significativas para su proceso de aprendizaje. - Los integrantes del comité referencian las asignaturas en las que se abordan temas de educación ambiental - Los docentes del PRAE de la I.E hablan de las estrategias utilizadas para transversalizar el contenido ambiental en cada una de las áreas. 	<p>1 taller entrevistas grupo focal</p>
--	---	--	---	---

			<p>-Los docentes describen las estrategias didácticas utilizadas en el aula para movilizar la conciencia ambiental con los estudiantes</p> <p>-Los docentes del PRAE hacen referencia a los escenarios de formación de los que hacen parte para cualificarse desde lo metodológico y epistemológico en educación ambiental</p> <p>-Los integrantes del comité ambiental narran las acciones de cuidado ambiental que despliegan en sus contextos comunitarios y familiares.</p>	
--	--	--	---	--

<p>Educación en contextos rurales</p>	<p>La educación en contextos rurales a partir de modelos educativos flexibles, se configura en una alternativa educativa situada y acorde a las condiciones y necesidades presentes en los contextos rurales, donde a partir de principios de flexibilidad pedagógica, didáctica y metodológica y pertinencia territorial, se busca aportar a la construcción de nuevos imaginarios, narrativas y prácticas que transforman el escenario rural en una fuente de oportunidades para sus habitantes a partir del reconocimiento y apropiación de su territorio.</p>	<p>Modelos educativos flexibles como potenciadores de la educación ambiental</p> <p>Apropiación del territorio</p>	<p>-Los docentes y estudiantes del comité ambiental hablan de las dinámicas de su territorio con conocimiento y propiedad</p> <p>-Los integrantes del comité reconocen las actividades que en el marco de los proyectos pedagógicos desarrollan para el cuidado del ambiente natural.</p> <p>-Los integrantes del comité hablan sobre la importancia de los procesos educativos adaptados al contexto rural para adoptar prácticas de cuidado con el sistema natural.</p>	
--	---	--	---	--

