



# remaa

## La educación ambiental desde la perspectiva epistémica de territorios concertados

Pompilio Sánchez Artunduaga<sup>1</sup>

Universidad de la Amazonia, Florencia, Colômbia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4114-2841>

Edier Hernán Bustos Velasco<sup>2</sup>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colômbia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0072-8598>

Jaime Duván Reyes Roncancio<sup>3</sup>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colômbia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9229-1196>

**Resumen:** El término "Educación Ambiental" es actualmente polisémico y ha evolucionado desde su concepción inicial, centrándose en los imaginarios relacionados con el desarrollo sostenible, desde enfoques antropocéntricos hasta las ideas contemporáneas. Estas ideas han influido en las reorientaciones curriculares y nuevas pedagogías, proyectadas hacia la conformación de movimientos sociales y políticos. La presente investigación tiene como objetivo fortalecer la integración de la comunidad educativa para la institucionalización de la Educación Ambiental en la educación básica secundaria y media, desde una perspectiva epistemológica de territorios concertados. La metodología utilizada se basa en el método "Territorii", que reconoce el territorio a través de la segmentación en momentos: territorios posibles, reales, vividos y concertados. Se busca crear un espacio de formación comunitaria para formular y ejecutar proyectos que generen microtransformaciones y contribuyan al desarrollo cultural de las comunidades. Además, se resalta la necesidad de organizar e instaurar Mesas Territoriales Educativas, conformadas por los diversos actores sociales (padres de familia, docentes, estudiantes, sector económico, representantes de gobiernos locales y juntas de acción comunal), bajo un enfoque biocéntrico que priorice el pervivir.

**Palabras clave:** Educación ambiental, territorio, cultura, pedagogía, currículum.

## Educação ambiental na perspectiva epistêmica de territórios concertados

**Resumo:** O termo "Educação Ambiental" é atualmente polissêmico e evoluiu desde sua concepção inicial, concentrando-se em imaginários relacionados ao desenvolvimento sustentável, desde abordagens

<sup>1</sup> Profesor Universidad de la Amazonía. Correo electrónico: [pompilio1sanchez@gmail.com](mailto:pompilio1sanchez@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [ehbustosv@udistrital.edu.co](mailto:ehbustosv@udistrital.edu.co)

<sup>3</sup> Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [jdreyesr@udistrital.edu.co](mailto:jdreyesr@udistrital.edu.co)

antropocêntricas até ideias contemporâneas. Essas ideias influenciaram as reorientações curriculares e as novas pedagogias, projetadas para a formação de movimentos sociais e políticos. A pesquisa tem como objetivo fortalecer a integração da comunidade educacional para a institucionalização da Educação Ambiental no ensino secundário e médio, a partir de uma perspectiva epistemológica de territórios concertados. A metodologia utilizada baseia-se no método "Territorii", que reconhece o território por meio da segmentação em momentos: territórios possíveis, reais, vividos e concertados. Busca-se criar um espaço de formação comunitária para formular e executar projetos que gerem micro-transformações e contribuam para o desenvolvimento cultural das comunidades. Além disso, ressalta-se a necessidade de organizar e instituir Mesas Territoriais Educativas, compostas por diversos atores sociais (pais, professores, estudantes, setor econômico, representantes do governo local e conselhos de ação comunitária), sob uma abordagem biocêntrica que priorize a pervivência.

**Palavras-chave:** Educação ambiental, território, cultura, pedagogia, currículo.

### Environmental education from the epistemic perspective of concerted territories

**Abstract:** The term "Environmental Education" is currently polysemic and has evolved from its initial conception, focusing on imaginaries related to sustainable development, from anthropocentric approaches to contemporary ideas. These ideas have influenced curricular reorientations and new pedagogies, projected towards the formation of social and political movements. This research aims to strengthen the integration of the educational community for the institutionalization of Environmental Education in secondary and high school education, from an epistemological perspective of concerted territories. The methodology used is based on the "Territorii" method, which recognizes the territory through the segmentation into moments: possible, real, lived, and concerted territories. The goal is to create a community training space to formulate and execute projects that generate micro-transformations and contribute to the cultural development of communities. Furthermore, the need to organize and establish Territorial Educational Councils, composed of various social actors (parents, teachers, students, the economic sector, local government representatives, and community action boards), is emphasized, under a biocentric approach that prioritizes survival.

**Keywords:** Environmental education, territory, culture, pedagogy, curriculum.

### Introducción

Este trabajo de investigación se centró en el proceso de integración de una comunidad educativa para la institucionalización de la Educación Ambiental (EA) en los niveles de educación básica secundaria y media, considerando la perspectiva epistemológica de territorios concertados. En este marco, se analizaron el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), los Proyectos Ciudadanos y Comunitarios (PROCEDAS) y los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) en el municipio de Florencia, Caquetá. De acuerdo con las concepciones de territorio propuestas por Bustos (2015), el territorio no se limita a su dimensión física, sino que se configura como un espacio socialmente construido donde convergen aspectos jurídicos, políticos, ambientales y simbólicos. En este sentido, se caracterizaron las concepciones territoriales presentes en la comunidad de la Institución

Educativa Agroecológica Amazónica Buinaima, entendiendo el territorio como una construcción dinámica y compleja, influenciada por las interacciones sociales, culturales y ambientales.

Asimismo, se exploraron los Territorios Posibles, Reales y vividos, articulando las relaciones entre la comunidad y su entorno, lo que permitió identificar y abordar las problemáticas específicas de cada territorio. Esta integración fue clave para consolidar una política pública que promoviera la institucionalización de la EA a partir del reconocimiento de la diversidad territorial y la participación activa de los diferentes actores sociales. De este modo, el enfoque propuesto contribuyó a generar soluciones adaptadas a las necesidades particulares de cada comunidad, reafirmando la concepción del territorio como un espacio de interacción y transformación social.

## **Metodología**

La metodología utilizada es de orden cualitativo (Creswell, 2007). Se logró la identificación de saberes cotidianos de una comunidad escolar específica y con ello, la visualización de una problemática particular. El enfoque de indagación se abordó desde la investigación-acción (Cerdeira, 2014) que configuró -desde una validación interna- el rol del investigador, la integración de los sujetos participantes desde el inicio del proceso, la continua interacción con pares de investigadores y los mismos participantes, quienes retroalimentaron al proceso investigativo en la construcción directa de los datos y las informaciones.

Se destaca la experiencia hermenéutica, en la que se otorga valor al proceso historicista como una forma de aproximación a la realidad de las personas. Aquellos que han concebido una forma particular de conocimiento, revalorizan continuamente dicho saber, permitiendo así una comprensión intersubjetiva. Ahora bien, ¿cómo puede verificarse tal comprensión dentro del campo investigativo? Esta puede ser entendida a través de la integración de elementos como los valores, actitudes, creencias y comportamientos de un grupo social específico (Cerdeira, 2014), los cuales son determinantes en la investigación en contextos escolares. Por otra parte, el método Territorii (Bozzano, 2017) complementó la fundamentación metodológica a partir de los elementos: Territorios Posibles, Reales, Vividos y Concertados. Asimismo la creación de espacios de interacción comunitaria para determinar

la concepción de territorio como campo jurídico - político, ambiente, construcción social y espacio físico. Proceso que se estableció como soporte a la sistematización de la investigación y la delimitación de problemáticas y soluciones de manera conjunta a partir del campo pedagógico.

Ahora bien, al poner en diálogo el enfoque (investigación-acción) con el método *Territorii* (Bozzano, 2017) se corrobora la coherencia entre las bases de la investigación. Esto visto desde el desarrollo de técnicas de estudio, donde se establecen los procesos, actores y lugares, intervención, reconstrucción, ideas en proyectos, espacios simples en territorios y personas -sujetos activos- en sociedad, y su transformación. *Territorii* se abordó en esta investigación a partir de la necesidad de reconocer el territorio mediante los cuatro momentos (Territorios Posibles, Reales, Vividos y Concertados) y partiendo de esto, crear un espacio de formación comunitario para formular y ejecutar proyectos con el fin de producir micro transformaciones que aporten al desarrollo cultural de las comunidades (Bozzano, 2017). Dichos momentos se han de integrar al campo Jurídico - Político, Ambiente, Construcción Social y Espacio Físico (Bustos, 2017). De esta manera, se articula una visión de mundo acorde a las necesidades de las dinámicas de investigación, pensadas en los beneficios de una comunidad educativa particular.

En cuanto al proceso metodológico, este se desarrolló en tres etapas y seis fases. La primera etapa es *nuestro lugar teórico*, y da cuenta de dos fases. La primera fase Territorios Posibles presenta investigaciones acerca de la EA en general, contextos educativos diversos y procesos pedagógicos enfocados especialmente en la educación ambiental. En la segunda, Territorios Reales, se analizaron los referentes documentales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), Proyectos Ciudadanos y Ambientales de EA (PROCEDAS) y Plan de Estudio, direccionados al desarrollo de elementos que generen una cultura ambiental.

En la segunda etapa, *nuestro lugar territorial*, desarrollada mediante los Territorios Vividos, se presentaron los análisis con grupos de discusión para determinar los procesos pedagógicos en educación en el contexto ambiental, las proyecciones, el reconocimiento del territorio de los padres de familia y didácticos de los docentes, los proyectos de los funcionarios o expertos encargados de manera directa con la EA y los estudiantes, con sus visiones de mundo, sueños y reconocimiento del territorio. La tercera etapa, *Territorios*

*Concertados*, se derivó de una interacción dialógica entre los Territorios Posibles, Reales y Vividos, para determinar factores comunes y diversos desde cada integrante de la comunidad educativa y demás actores sociales y gubernamentales, relacionados con la EA en el municipio de Florencia Caquetá, Colombia.

La información fue recolectada a través de las actuaciones realizadas cotidianamente por los participantes y descrita por su participación discursiva y espontánea en los grupos de discusión (Ibáñez, 2015): ésta se delimita por patrones, categorías y temas acordes a la cultura estudiada, sus cualidades, particularidades, creencias para formular reconstrucciones teóricas y coherencia entre las interpretaciones y la realidad cotidiana. Los instrumentos fueron validados por estamentos (Cisterna, 2005), y la información fue sistematizada a través del software de análisis de datos cualitativos MAXQDA<sup>®</sup>.

## **Resultados y discusión**

Los resultados de la investigación revelan que la Educación Ambiental ha evolucionado desde un enfoque antropocéntrico, impulsado por la Conferencia de Río (1992), hacia concepciones contemporáneas que permiten una reorientación curricular y nuevas representaciones pedagógicas, vinculadas a movimientos sociales y políticos que promueven la sostenibilidad. Al discutir estos hallazgos, se constató que la integración de saberes locales a través de la educación popular es fundamental para desarrollar una conciencia crítica en las comunidades, facilitando su participación activa en la resolución de problemáticas ambientales. Además, al discutir el concepto de territorio (Bustos 2015), entendido como un espacio socialmente construido en el que convergen dimensiones jurídicas, ambientales y culturales, se refuerza la necesidad de un enfoque educativo con un modelo holístico (Gadotti, 2003), con la articulación de movimientos sociales y políticos que promueven la sostenibilidad, el diálogo entre las comunidades y su entorno, fomentando una convivencia armónica con la naturaleza y consolidando la Educación Ambiental como un agente de transformación social.

Dentro de los modelos pedagógicos actuales, y en función de nuestro trabajo se destaca el social o socio cultural, que es tomado de los postulados de Lev S. Vygotsky (1984) y A. Leontiev (1984) en términos de la importancia del estudio de las actitudes y

comportamientos de las personas en su medio social, su vida común, conductas relacionadas directa o indirectamente con el ambiente, y su concepción de la naturaleza misma. Tales conductas promueven más que el aprendizaje y nos llevan a pensar en el desarrollo de las mismas. Esto compromete el análisis del diseño de las propuestas curriculares que transformen algunos comportamientos. Por ejemplo, Bolzan (2008) concibe “una cultura ecológica responsable” cuando se establecen acciones de las personas con el fin de contribuir a favor de la naturaleza y el descenso del detrimento ambiental.

### **Componentes de una Propuesta Pedagógica en Educación Ambiental**

Una propuesta pedagógica, en el ámbito curricular, debe considerar aspectos como la toma de conciencia, los contenidos explícitos, los elementos netamente escolares y la investigación. Factores psicosociales, como las actitudes y comportamientos (Puertas y Aguilar, 2013; Aguilar, 2006), la integración curricular (Bermúdez *et al.*, 2000, 2001; Torres, 1994), y la concepción de ecopolitización (Díaz-Salazar, 2017), así como los valores ecosociales (Assadourian, 2017) y el enfoque ecosocial (González, 2019), son claves en la Educación Ambiental.

En cuanto a la toma de conciencia, Sauvé (2013) o conciencia ecológica (Puertas y Aguilar, 2013), identifica tres elementos clave que caracterizan esta problemática: las dimensiones política,  tica y crítica de la educación. Sobre esta base, se promueve la formación de ciudadanos activos y entes culturales, capaces de fomentar, desde una perspectiva crítica, la convivencia con el medio ambiente y el desarrollo de la ecociudadan a, lo que a su vez conlleva a la participación social en la creación de políticas públicas. La transformación cultural se concibe como la articulación entre lo ético y lo político, y la triada naturaleza, cultura y sociedad (González, 2012), se suman valores (Grob, 1995) normas y creencias, en donde la Educación Ambiental busca construir una "identidad" ambiental, dar sentido a nuestra existencia en el mundo, desarrollar un sentido de pertenencia al entorno y promover una cultura del compromiso (Sauvé, 2013, p. 14). Abordado desde una perspectiva psicosocial (Hine, Hungerford y Tomera, 1986), y en el marco del Nuevo Paradigma Ecológico (Aguilar, 2006) se articulan en la relación persona-ambiente.

## **Integración curricular**

La integración escuela y sociedad conlleva saberes que contienen percepciones, interpretaciones y observaciones profundas de su realidad social (Torres, 1994). Por tanto, “[...] busca ante todo una negociación cultural del saber, de su sentido y de sus posibilidades de vínculo con la vida” (Bermúdez, *et al.*, 2001, p. 33). Los estudiantes reconstruyen en la renegociación de su acervo cultural, en tanto el docente es el ser vinculante en proyectos que generen desequilibrios, retos, cuestionamientos, experiencias que relacionen los modelos mentales previos de los estudiantes y los relacionen con el conocimiento socialmente aceptado. El enfoque ecosocial facilita el encuentro entre los saberes curriculares oficiales y los conocimientos culturalmente desarrollados en el territorio, a través de un proceso devolutivo por parte de las instituciones educativas en relación con el contexto social (González, 2019). Este enfoque curricular integra objetivos, contenidos, métodos y mecanismos de evaluación, generando oportunidades para concebir la escuela como un espacio en el cual se construye y reconstruye la sociedad. Entre las temáticas clave se encuentran el cambio climático, la alimentación, entre otros (González, 2019, p. 23). Por su parte, Díaz-Salazar (2017, p. 323) complementa estos ejes temáticos problemáticos con “[...] destrucción medio ambiental, migraciones y refugiados, precariedad y explotación laboral [...]”.

## **Educación popular**

El reconocimiento de los saberes que van más allá de los estrictamente científicos implica concebir una epistemología más amplia, en la que se valoren los conocimientos cotidianos que permiten a la ciudadanía coexistir en armonía con los demás miembros de la naturaleza, alineados con "el paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente" (De Sousa, 2010, p. 40). Reconocer la realidad de las comunidades oprimidas en el marco de un país pluriétnico y pluricultural, como lo consagra la Constitución Política de Colombia de 1991 (Bustos, 2015). Estos pensamientos, originalmente planteados por Simón Rodríguez (1769-1854) y citados en Mejía (2011), fueron articulados en los desarrollos escolares y comunitarios por Paulo Freire (1921-1997). La Educación Popular, fundamentada en

construcciones teórico-prácticas y prácticas sociales, se consolidó como un medio para buscar procesos culturales propios en América Latina, con el objetivo de distanciarse significativamente de los conocimientos impuestos desde los territorios occidentales. “[...] le da forma a la educación popular, planteada desde los intereses de los grupos oprimidos y el sufrimiento, haciendo de la pedagogía un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado “conocimiento universal” (Mejía, 2015, p. 29).

## **Territorio**

En las décadas de 1950 y 1980, el concepto de territorio experimenta una renovación, aplicable a diversas disciplinas científicas como la filosofía, economía, geografía, antropología y sociología (Saquet, 2019). Diferentes autores se distancian de la concepción tradicional del territorio como un simple elemento base para las relaciones sociales. Autores como Deleuze y Guattari (1972, 1976), citados en Indovina y Calabi (1974), contribuyen a una primera concepción, centrada en el uso y la producción capitalista del territorio. En contraste, el concepto de territorio es replanteado por Bozzano (2017, p. 8), quien lo describe como una “construcción y destrucción social-natural”, y por Bustos (2015), que lo define como un espacio vinculante entre el reconocimiento de la diversidad cultural de las comunidades y sus relaciones con el entorno.

De los ocho momentos o fases del método Territorii propuesto por Bozzano, esta investigación abordó cuatro: Territorios Vividos, que responde a preguntas como ¿quién soy y quiénes somos?; Territorios Reales, que abordan ¿qué necesito y qué necesitamos?; Territorios Posibles, que se centran en ¿qué quiero y qué queremos?; y Territorios Concertados, que integran los tres anteriores en el desarrollo de actividades conjuntas. Por su parte, Bustos (2015) integra cuatro concepciones del territorio: como campo de poder jurídico, como ambiente, como construcción social y como espacio físico. Estos territorios de Bozzano y Bustos se complementan, fortaleciendo el proceso metodológico de la investigación.

Los Territorios Posibles desarrollan procesos propositivos y predictivos, permitiendo la emergencia de sueños realizables, factibles y posibles. Este espacio actúa como punto de



encuentro entre los Territorios Vividos y Reales, donde se reconocen alternativas consensuadas de solución. Este momento es crucial para involucrar a actores externos a la comunidad, facilitando la búsqueda de proyectos que transformen social, económica y culturalmente un territorio. Como complemento, están los Territorios Reales consisten en un proceso analítico y descriptivo, cuyo objetivo es comprender las realidades territoriales y expresar la complejidad de su composición. Este análisis incluye aspectos como el uso del suelo, la población, las necesidades básicas, los asentamientos, la situación de subnormalidad, las fuentes hídricas y los servicios públicos, destacando especialmente los aspectos geográficos.

Los Territorios Vividos se analizan a partir de una serie de particularidades vinculadas a lo sensorial, emocional, los intereses, las expectativas, la organización y participación, así como las situaciones adversas y las posibilidades de enmendar dichas situaciones por parte de quienes habitan los territorios. Por lo tanto, resulta indispensable identificar cuáles son las percepciones más significativas en un territorio particular y cómo estas deberían ser analizadas. En cuanto a los Territorios Concertados, estos representan el espacio más complejo de construir, ya que en ellos confluyen perspectivas absolutamente diversas de actores políticos, económicos y sociales, junto con la información que circula en los medios de comunicación masiva, lo que genera tensiones y luchas de poder. Los intereses particulares y objetivos divergentes deben encontrar un punto en común para determinar proyectos con objetivos compartidos, orientados a la transformación del territorio.

Territorios indígenas, afrodescendientes, comunidades negras y campesinas exigen el reconocimiento como ciudadanos con derechos; sin embargo, las reglamentaciones generales a menudo obstaculizan el desarrollo cultural autóctono o ancestral, generando conflictos en la construcción territorial y en las formas de representación incluyente. El territorio, entendido como campo ambiental, se define como un sistema dinámico resultante de las interacciones de cuatro elementos indisolubles en las relaciones con la naturaleza: los aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, según lo concebido por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2012), (Leff, 2012).

El tercer territorio, concebido como Construcción Social, se construye conocimiento de manera colectiva, basado en sus propias creencias, las cuales son la base para la creación de significados e interpretaciones contextuales fundamentales para el desarrollo sociocultural

de una comunidad. Por último, el territorio como Espacio Físico se comprende en dos sentidos. Primero, se estudia a través del análisis del suelo, los aportes relacionados con los planes gubernamentales de ordenamiento territorial, los relieves, los bienes y servicios producidos, la delimitación del espacio físico y la densidad poblacional. En este contexto, la “desterritorialización de la población rural implica el crecimiento de la población urbana” (Bustos, 2015, p. 13). En segundo lugar, se destacan las ausencias de políticas gubernamentales en los territorios físicos, lo que permite que sean disputados por individuos u organizaciones con fines delictivos. Estas prácticas degradan el desarrollo cultural propio de cada territorio y generan enfrentamientos armados y violencia indiscriminada.

## **Cultura**

La definición de cultura adoptada por Geertz (2003) se refiere a la ciencia encargada de interpretar las diferentes significaciones creadas por el ser humano para su comunicación y desarrollo. Estas significaciones son estructuras de significación pública y socialmente establecidas, donde las acciones de las personas se representan mediante signos en sus expresiones sociales. Por lo tanto, el análisis de las culturas implica interpretar dichas significaciones, que muchas veces permanecen desconocidas en su profundidad. Geertz (2003) lo describe como "un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, de manera densa" (p. 27). "Se trataría de una revolución cultural y ética, en donde el desarrollo se convierte en una relación equitativa, participativa, sostenible y armónica entre los seres humanos y con la naturaleza" (Leff, 2006, p. 269). En este sentido, Enrique Leff plantea que el desarrollo sostenible no puede entenderse solo desde una perspectiva económica o técnica, sino que debe estar acompañado por una transformación profunda en las relaciones éticas y culturales entre los humanos y su entorno natural.

## **Territorios Posibles: estado del arte.**

Se presentan propuestas pedagógicas alternativas, orientadas al fortalecimiento de la cultura ambiental, destacando enfoques en niveles internacionales, nacionales y regionales.

Las prácticas pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental deben abordarse desde una perspectiva concertada, considerando la transformación educativa de la última década, que se caracteriza por la necesidad de desarrollo investigativo de sus enfoques y la validación de sus teorías. Se subraya la importancia de acompañar la formación docente en relación con los diversos campos de investigación, actividades comunitarias y enfoques pedagógicos sociales.

En el contexto sudafricano, las prácticas de educación formal están orientadas al componente biofísico (Dube, 2014), haciendo énfasis en la carencia de formación docente y la falta de inclusión del componente de biodiversidad en los currículos, tal como se menciona en la asignatura de Ciencias de la Vida (DBE, 2011). Como solución, se plantea la enseñanza mediante Comunidades de Aprendizaje Profesional (Tshiningayamwe, 2016). En España, las políticas públicas fomentan la inclusión de prácticas académicas en espacios no convencionales, fuera del aula, para generar una mayor conexión entre los intereses estudiantiles y los objetivos educativos (Núñez, De Castro y Cartea, 2017).

En el contexto asiático, se destaca la integración de objetivos comunes orientados hacia la conservación ambiental. En Indonesia, uno de los mayores generadores de residuos sólidos plásticos, las prácticas pedagógicas se enfocan en la reducción, reciclaje y reutilización de estos residuos, además de formar currículos centrados en la conciencia ambiental, el conocimiento, las actitudes, habilidades, participación y evaluación. En Canadá, algunos desafíos incluyen la lentitud en los avances curriculares (Johnson, 2009) y la omisión de temas relevantes en la educación formal (Harvester y Blenkinsop, 2010), además de la falta de inclusión de estos procesos en la educación inicial (Shaw, 2013). Se destacan los enfoques ecosociales, centrados en la formación ética y en la representación del otro.

En Centroamérica, se estudia la fragmentación entre el ser humano y la realidad, los límites de la racionalidad económica, y el valor de la vida como articulador de justicia social (Silva Pimentel; Lopes San Jose; Guillen Cerpa, 2019). Además, se exploran conceptos como el desarrollo estético y la relación armoniosa entre el ser humano y la naturaleza (Martínez y Carballo, 2013). En Sudamérica, se promueven prácticas que fomentan la conciencia en el aula (Ríos y Herrera, 2017), así como una dialéctica entre teoría y práctica (Novo, 2009). Se insiste en la formación docente, la sistematización de las prácticas (Pulido y Olivera, 2018), y las prácticas narrativas entre docentes y estudiantes. Para lograr estos objetivos, es necesario

abordar temas como el capitalismo, el desarrollo sostenible y la desconexión entre la naturaleza y el desarrollo social (Espejel-Rodríguez; Castillo-Ramos, 2019). El enfoque biocéntrico es fundamental, ya que reconoce al ser humano como parte de la naturaleza y no solo como un beneficiario de ella. Otra iniciativa destacable es el enfoque TiNi ("Tierra de niñas y niños"), que profundiza en la formación de una conciencia ambiental crítica a través de prácticas socio-ambientales (Falconí-Benítez *et al.*, 2019).

El ecofeminismo se propone como una alternativa pedagógica que promueve la unión y el diálogo entre los seres humanos y otros seres vivos que forman parte de la naturaleza, fomentando la pervivencia (Blenkinsop, Fettes & Kentel, 2014). Las interacciones con el entorno físico, sociocultural (O'Donoghue, 2018) e histórico enriquecen los cambios profundos en la visión de la relación entre el ser humano y la naturaleza (Shaw, 2013). Los currículos integrados (Tshiningayamwe, 2016), que se enfocan en las problemáticas reales de las comunidades en términos del aprendizaje basado en proyectos, permiten tomar distancia del enfoque mercantil de las instituciones educativas.

En Colombia, los estudios en Educación Ambiental (EA) se centran en aspectos como la ética biocéntrica y la relación sostenible entre los sistemas naturales y social (González, 2016). Además, el desarrollo de prácticas escolares busca la formación de actitudes, alternativas pedagógicas y el reconocimiento de las problemáticas ambientales. Los lineamientos de EA establecidos por la Ley 1549 de 2012 promueven la articulación entre escuela, ambiente y territorio. No obstante, los desarrollos curriculares y didácticos no han apoyado de manera efectiva dichas políticas. Asimismo, los organismos gubernamentales relacionados con la EA no han mostrado articulaciones definidas entre el sector educativo y los territorios. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2014-2018 señala la falta de seguimiento claro hacia los alcances y metas propuestas, mientras que el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MADS) no presenta acciones concretas para mitigar las problemáticas ambientales. De igual forma, el Sistema Nacional Ambiental (SINA) menciona que los diferentes comités nacionales no han informado sobre las acciones desarrolladas. En el contexto local del departamento del Caquetá, la entidad ambiental Corpoamazonia no ha presentado lineamientos contundentes ni una ruta clara para preservar el ambiente amazónico y la biodiversidad de la región, ni directrices para el desarrollo de políticas educativas basadas en sus resultados investigativos.

## **Territorios Reales: análisis documental**

Esta dimensión del trabajo se centró en atender las categorías de estudio preestablecidas (Bustos, 2015), caracterizadas bajo los siguientes lineamientos: territorio como Construcción Social (CS), territorio como campo Jurídico-Político (JP), territorio como Ambiente (A) y territorio como Espacio Físico (EF). Cabe destacar que los documentos analizados se distribuyeron en dos ámbitos: aquellos desarrollados al interior de una institución educativa de carácter formal, como los planes de estudio de las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en la Ley General de Educación (1994, art. 23), que incluyen Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lenguaje de la IEAA Buinaima; y aquellos relacionados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto de Ambiente Escolar (PRAE). En el ámbito externo a la institución, se incluyeron los Proyectos Ciudadanos y Comunitarios de EA (PROCEDA) y las acciones realizadas por el Comité Interinstitucional de EA (CIDEA) del municipio de Florencia, de acuerdo con las políticas nacionales del SINA (2002) y la Ley 1549 (2012).

### **Territorio como Construcción Social (CS)**

Para profundizar en esta categoría, es necesario referirse inicialmente a dos documentos clave: la política ambiental del SINA (2002) y la Ley 1549 de 2012. En estos documentos se detallan las actividades relacionadas con el trabajo ambiental, tomando como principio aquellas que, durante su ejecución, promuevan el progreso ambiental a través de construcciones integrales en aspectos técnicos, políticos y pedagógicos. Cabe destacar dos cuestiones: la primera, esta normativa a menudo no se cumple plenamente en la práctica; la segunda, el factor pedagógico se aborda tanto en los documentos institucionales como en los municipales.

En el ámbito institucional, los documentos curriculares, desde el modelo pedagógico establecido en el PEI (2018), junto con los planes de estudio de Lenguaje, Ciencias Naturales y el PRAE, presentan una perspectiva crítica del saber (Vygotsky, 1934; Freire, 1980), con un enfoque reflexivo hacia la formulación de proyectos conjuntos con estudiantes y padres de

familia (Bermúdez, 2001). Esto implica la creación de redes para la construcción territorial (Saquet, 2019), promoviendo el desarrollo de relaciones de poder horizontales. Sin embargo, no se observan acciones destinadas a generar un diagnóstico desde las visiones de la comunidad educativa ni actividades que reconozcan el territorio o fomenten la interdisciplinariedad (Leff, 2002) en el desarrollo de lo planteado teóricamente en los documentos curriculares institucionales.

En el ámbito municipal, se nota un interés en el cumplimiento de lo estipulado por la normativa nacional en cuanto a la Educación Ambiental (EA), con el objetivo de construir una cultura participativa que fomente la creación de una cultura ambiental en la comunidad (Bustos, 2015). No obstante, no se presentan de manera concreta acciones pedagógicas que apoyen los objetivos propuestos en los desarrollos comunitarios. El enfoque parece inclinarse más hacia la gestión ambiental que hacia la creación de espacios de concertación y diálogo con las comunidades de los sectores urbanos y rurales. La responsabilidad social (Sauvé, 2014), que debe incluir la participación, la ética y la política, no se aborda adecuadamente en las políticas públicas de EA en el municipio. En los proyectos analizados, no se evidencian espacios de participación de las diferentes comunidades para consensuar las necesidades y actividades a realizar, los actores responsables, ni los tiempos necesarios (corto, mediano y largo plazo) para la formación de una cultura ambiental en el municipio.

### **Territorio como campo Jurídico Político (JP)**

Todos los documentos analizados fundamentan su construcción en la normatividad vigente; sin embargo, se alejan de los planteamientos de la Ley General de Ambiente de 1993, la Política Nacional Ambiental (SINA) del 2002 y la Ley 1549 de 2012, que fortalece la institucionalización de la Educación Ambiental (EA) y su incorporación en el desarrollo territorial. Cabe destacar que tanto los documentos institucionales como los regionales requieren una actualización de los referentes legales, normativos y conceptuales, alejándose de la visión del ambiente como un simple recurso hacia una concepción de la naturaleza como un bien común. No es explícito un diálogo entre los intereses de las comunidades, sus problemáticas y posibilidades (Capel, 2016), en el marco de considerarse seres ecológicos (Díaz-Salazar, 2017). Lo anterior conlleva a procesos de reterritorialización (Saquet, 2019),

fomentando la formación de resistencias, la interculturalidad y la participación social hacia la construcción de una cultura de paz (Fisas, 2011), que, a su vez, contribuye a un ambiente de pervivencia en armonía con la naturaleza.

### **Territorio como Ambiente (A)**

El territorio como Ambiente es un aspecto destacado en los documentos institucionales. Los procesos dirigidos hacia la preservación de los ecosistemas amazónicos son promovidos a través de las planificaciones curriculares; sin embargo, se percibe una concepción del ambiente como recurso, es decir, un medio para lograr desarrollos económicos. Aunque en teoría, la relación hombre-naturaleza aparece como un factor dominante en los documentos, esto se traduce en prácticas de aula con un enfoque biocentrista, fomentando cambios ecológicos y ambientales hacia la reapropiación de la naturaleza (Leff, 2006). Por otra parte, los documentos regionales centran sus esfuerzos en integrar diferentes posturas para fortalecer el campo ambiental en el municipio, reflejando la cultura participativa y multicultural de las diversas comunidades en los procesos ambientales desarrollados. En este sentido, es necesario fortalecer los espacios de promoción y diálogo directo con las comunidades. Se deben crear mesas territoriales en cada sector de la ciudad, promoviendo una cultura participativa y un diálogo ambiental que favorezca la vida, sin dejar de lado las relaciones físicas, biológicas y sociales que reconfiguran el imaginario cultural de un territorio (MADS, 2012).

### **Territorio como Espacio Físico (EF)**

En esta categoría de análisis, los documentos regionales promueven el uso equitativo y racional del suelo. Sin embargo, es necesario profundizar en el estudio de las fronteras, densidad demográfica y migración, consecuencia de la desterritorialización (Saquet, 2019), que es un fenómeno recurrente en el territorio caqueteño. Esto implica tener en cuenta las consecuencias de los desplazamientos forzados, tales como las dificultades laborales y la búsqueda de oportunidades en educación y salud. En el ámbito institucional, los esfuerzos dentro del marco educativo han llevado a la creación de espacios significativos. Por un lado, se ha implementado el uso de cultivos con fines didácticos y, por otro, se ha fomentado la

interacción docente-estudiante, donde el conocimiento se construye a partir de la interacción con el contexto físico. Estas relaciones dinámicas permiten una comprensión más profunda del territorio, con perspectivas desde el lenguaje, la ubicación geográfica, la espacialidad en el campo matemático y las implicaciones sociales de vivir en un territorio como el que rodea la institución educativa.

### **Territorio como Construcción Social (CS)**

Esta categoría es particularmente destacada, ya que en ella el trabajo documental se enfoca en la construcción de los PROCEDA y CIDEAS municipales. Estos documentos oficiales presentan directrices para la conformación consensuada de proyectos con las comunidades, los entes sociales y los gubernamentales. Dentro de esta categoría, es crucial promover el desarrollo de procesos de formación en instituciones educativas a nivel municipal. En cuanto al PRAE, el PEI y los planes de estudio, se observa una consistencia en el desarrollo del modelo pedagógico crítico-social basado en los postulados de Lev Vygotsky y Paulo Freire. Estos documentos promueven prácticas coherentes entre el ser humano y la naturaleza, desarrollando proyectos que integran el saber disciplinario con la cultura popular del territorio o contexto inmediato. Estos aspectos son clave en la consolidación de espacios de interacción entre la comunidad y la escuela, donde grupos de estudiantes y docentes trabajan en conjunto para contribuir a la resolución de problemáticas ambientales y estudiar posibilidades hacia la construcción biocéntrica de la comunidad (Sauvé, 2014).

### **Territorios Vivos: Grupos de discusión**

Para abordar esta categoría, se realizó un análisis a partir de cuatro grupos de discusión, conformados por estudiantes de secundaria y media de la Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima (IEAAB) de Florencia, Caquetá; padres de familia; docentes de las áreas obligatorias (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Matemáticas); y expertos, como funcionarios de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Rural de Florencia y el docente encargado de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAES) en la IEAAB.



## **Territorios Concertados**

De manera sistemática, los hallazgos se presentan en función de las tres fases de la investigación: Territorios Posibles (revisión de literatura), Territorios Reales (análisis documental) y Territorios Vividos (grupos de discusión).

## **Territorio como Construcción Social (CS)**

La reconstrucción histórica permite a las comunidades interpretar sus realidades actuales y asumir un compromiso social, transformando su cultura en un espacio de pervivencia. Proyectos que deben surgir de los encuentros e intercambios continuos de saberes entre docentes y estudiantes, docentes y padres de familia, y entre padres de familia, de modo que se prioricen las necesidades y se encuentren soluciones conjuntas. En este proceso, los padres de familia se reconocen dentro de su contexto real, identifican las problemáticas asociadas a su entorno y generan posibilidades de solución. Aunque estos actores necesitan ser motivados a través de procesos académicos, científicos y pedagógicos, tener el derecho de ser reconocidos como actores principales en su contexto social, a partir de sus experiencias y conocimientos, es un primer paso. Este reconocimiento se materializa a través de la creación de "mesas territoriales" en la comunidad educativa, donde se discuten y edifican propuestas reales, factibles y con compromiso comunitario.

## **Territorio como campo Jurídico Político (JP)**

Este campo se fundamenta en la Ley General de Educación (1994) y, de manera particular, en lo estipulado en el artículo 14 sobre enseñanza obligatoria, así como en el concepto de enseñanza establecido en el artículo 36 del Decreto Reglamentario 1860, mediante Proyectos Pedagógicos. El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudio que, de manera planificada, capacita al educando en la resolución de problemas cotidianos, seleccionados por su relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico. De esta manera, se cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores adquiridos en diversas áreas, así

como la experiencia acumulada. Asimismo, estos proyectos emergen de las interacciones entre estudiantes y docentes en el proceso inicial de formación y en su primer acercamiento con la comunidad. En este contexto, los estudiantes, junto con sus padres, se integran en procesos de formación y desarrollo de actividades, constituyéndose en el núcleo para la construcción de normas de interacción, convivencia y ciudadanía. De este modo, se configuran como sujetos políticos que contribuyen a la disminución de brechas entre la Población, el Estado y el Territorio (Bustos, 2017).

Es fundamental articular esfuerzos entre los sectores ambientales y educativos en la formulación y desarrollo de políticas concretas en cada territorio, a partir de las orientaciones teóricas establecidas en el Decreto 1549 de 2012 y el Sistema Nacional Ambiental (SINA), mediante la implementación de los CIDEA, PROCEDA y PRAE. Las prácticas de aula dirigidas por los docentes deben ser construidas colectivamente con los estudiantes, bajo el modelo pedagógico institucional, partiendo del reconocimiento de las realidades culturales de cada territorio (Saquet, 2019). Además, la enseñanza se estructura mediante proyectos pedagógicos, lo que resalta la importancia de mantener activos los CIDEA para la elaboración de los PROCEDA en cada región. Esto fomenta la participación de los diferentes miembros de las comunidades a partir de sus cosmologías, construyendo institucionalidad y confianza hacia las instituciones del Estado, y minimizando el interés en éstas únicamente como proveedoras de subsidios, un hábito recurrente en los sectores menos favorecidos de Colombia.

### **Territorio como Ambiente (A)**

Las demandas estudiantiles promueven la relación de los aspectos curriculares con las necesidades ambientales del territorio, tales como el impacto de los desechos y las consecuencias en la salud por el consumo de bebidas azucaradas, así como la captación, uso y disposición final de aguas residuales. Estas prácticas impactan en la alfabetización ambiental de la comunidad, vinculando a los actores en el reconocimiento de su territorio (Bustos, 2015). Las prácticas docentes planificadas de manera conjunta deben ajustarse al reconocimiento de cada territorio, focalizando los aspectos ambientales y contribuyendo, a partir de intereses y necesidades, al desarrollo y la transformación cultural. Los expertos concluyen que el territorio de la Ciudadela Habitacional Siglo XXI debe enfocarse en la recuperación de los

caudales hídricos deteriorados por el uso indiscriminado y la disposición de aguas residuales. Este proceso invita a la reflexión sobre la relación entre el componente social y el ambiental, promoviendo el desarrollo cultural basado en la pervivencia y en la construcción conjunta como parte de la naturaleza, o la "destrucción social-natural" (Bozzano, 2017, p. 8).

### **Territorio como Espacio Físico (EF)**

El territorio como Espacio Físico (EF) es abordado por los estudiantes como una oportunidad para el aprendizaje y desarrollo en contacto directo con la naturaleza, reconociendo su geografía en relación con otros espacios fronterizos y las implicaciones de procesos de desterritorialización y reterritorialización, producto del conflicto armado y otras formas de inequidad social en Colombia. En este sentido, los entes gubernamentales deben estudiar e intervenir en los territorios periféricos con proyección social, aportando soluciones a problemáticas espaciales, ambientales y culturales que se han agudizado con el tiempo. De esta manera, las prácticas de aula deben abordar los componentes del territorio, sus espacios físicos, limitaciones, ubicación espacial, ampliación y uso de la tierra. Estas prácticas trascienden la didáctica, convirtiéndose en verdaderas prácticas pedagógicas. La comunidad educativa, especialmente los padres de familia, enfrenta grandes dificultades en los sectores urbanos, tras haber sufrido desplazamientos forzados, lo que incrementa las brechas de desigualdad social, ambiental, económica y cultural en los territorios.

### **Conclusiones**

La literatura revisada destaca los procesos pedagógicos desarrollados para fortalecer la educación y la Educación Ambiental (EA). Estas prácticas se fundamentan en el contacto directo con la naturaleza, promoviendo la interacción en espacios abiertos desde los primeros ciclos de formación, con observación directa, currículos flexibles y diálogos con los seres vivos y el resto de la naturaleza. Se concibe al ser humano como un miembro más de la naturaleza, fomentando el diálogo entre niños y padres de familia, y reconociendo a la naturaleza como un bien común. Esta visión se aleja de concepciones antropocéntricas y paternalistas, impulsando una educación más democrática y participativa. Las prácticas mencionadas

generan cambios profundos en la interacción con el entorno físico, biológico, social y cultural, rompiendo los paradigmas educativos tradicionales.

A pesar de que los documentos institucionales mencionan los referentes normativos nacionales, no presentan diagnósticos que incluyan la participación de la comunidad en general o de la comunidad educativa. Tampoco promueven actividades que visibilicen el reconocimiento del territorio o la interdisciplinariedad, ni acciones pedagógicas que impacten en las interacciones con el entorno físico. La comunidad educativa, en general, no reconoce su rol dentro del contexto formativo y social del territorio. Los padres de familia suelen delegar la responsabilidad a la educación formal, mientras que pocos estudiantes proponen iniciativas para fomentar cambios en su transformación cultural. Solo algunos docentes plantean prácticas pedagógicas que integran los saberes del contexto en sus enseñanzas. Los hallazgos sugieren una desconexión entre lo planteado en las políticas nacionales, locales e institucionales sobre educación ambiental y el desarrollo pedagógico en las instituciones educativas y gubernamentales. Las prácticas pedagógicas actuales, tanto formales como informales, no se apoyan en metodologías que construyan a partir de los saberes cotidianos o comunes.

Es necesario fomentar la creación de Mesas Territoriales Educativas, en las cuales la educación popular sea central para la transformación curricular, basada en las realidades sociales y en la negociación cultural del saber cotidiano y escolar. Esto contribuiría a generar un poder horizontal en los territorios y a profundizar en la función pedagógica. El método de investigación Territorio facilita el reconocimiento del territorio a través de los momentos: territorios posibles, reales, vividos y concertados. Además, devuelve a las instituciones educativas su función social, promoviendo la reconstrucción del tejido social y la integración de las comunidades involucradas: padres de familia, docentes, estudiantes, el sector económico, representantes de gobiernos locales y juntas de acción comunal. Todo esto se realizaría desde un enfoque biocéntrico, priorizando la coexistencia armónica entre la humanidad y la naturaleza, aportando así a la política pública.

El ámbito ambiental se convierte en un referente clave para centrar los esfuerzos investigativos, pedagógicos y comunitarios, buscando la pervivencia como una forma de vivir en armonía con los otros seres vivos, proyectando un pensamiento hacia el futuro. La formación docente y la reformulación curricular son esenciales para adecuar estas propuestas,

que deben adaptarse a cada territorio a través de procesos inductivos que permitan abordar problemas inmediatos con soluciones surgidas desde dentro de cada comunidad. De esta forma, la función social de cada profesional debe promover la integración de la triada naturaleza, cultura y sociedad. Esto implica generar formas de comunicación no solo entre humanos, sino también con otros seres vivos, creando significaciones más profundas y relaciones que propicien una convivencia ética y armónica con la naturaleza, en una cultura de paz.

## Referencias

ASSADOURIAN, E. Educación ecosocial: Cómo educar frente a la crisis ecológica. *En: Introducción. La situación del mundo: informe anual del Worldwatch Institute sobre progreso hacia una sociedad sostenible*. Barcelona: Icaria Editorial, 2017. p. 25-47. Disponible en: <https://www.fuhem.es/wp-content/uploads/2018/04/SitMundo-2017-EducacionEcosocial-E.Assadourian.pdf>. Acceso el: 14 jun. 2020.

BERMÚDEZ, Á.; ESCOBEDO, H.; NEGRET, J. C.; VASCO, C. E. **El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular**. Bogotá: Cinep, 2001. ISBN: 958-644-067-2.

BLENKINSOP, S.; FETTES, M.; KENTEL, J. A. Dark Matters: turning toward the untouched, the unheard, and the unseen in environmental education. **Canadian Journal of Environmental Education**, 19, 5-17, 2014. Disponible en: <https://cjee.lakeheadu.ca/article/download/1360/688> Acceso el: 26 jun. 2020.

BOLZAN, C. **Sistemas de gestión ambiental y comportamiento proambiental de trabajadores fuera de la empresa: aproximación de una muestra brasileña**. (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social. Programa de Doctorado Recursos Humanos y Organizaciones). Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008. Disponible em: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42749/1/CBC\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42749/1/CBC_TESIS.pdf). Acceso el: 27 dic. 2020.

BOZZANO, H. Territorios posibles y utopías reales. Aportes a las teorías de la transformación: inteligencia territorial y justicia territorial. **Arquetipo**, n. 15, p. 71-91, 2017. DOI: <https://doi.org/10.31908/22159444.3676>

BUSTOS, E. H. Tendencias investigativas en territorio y su importancia en la formación de profesionales. **Revista Lebre**, n. 7, p. 261-279, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15332/rl.v0i7.1527>

BUSTOS, E. H. **Concepciones de territorio de docentes universitarios formadores de Profesionales de las Ciencias de la Tierra (PCT): estudio comparado en dos universidades**

públicas ubicadas en contextos culturalmente diferenciados. (Tesis Doctoral). Doctorado Interinstitucional en Educación con Énfasis en Ciencias. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017. Disponible en: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6482>. Acceso el: 26 dic. 2020.

CAPEL, H. Las ciencias sociales y el estudio del territorio. **Biblio 3w: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales**, v. 21, n. 4, 2016. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26319/27784>. Acceso el: 26 dic. 2020.

CERDA, H. **Los elementos de la investigación**. Bogotá: Magisterio Editorial, 2014.

CISTERNA, F. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. **Theoria**, v. 14, n. 1, p. 61-71, 2005. Disponible en: <https://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>. Acceso el: 14 jun. 2020.

CRESWELL, J. W. **Diseño de investigación: enfoques cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos**. Traducción al español, Arturo Guzmán Arredondo y José Jesús Alvarado Cabral. Lincoln: Universidad de Nebraska, 2007.

DE SOUSA, Boaventura. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión universitaria, Universidad de la República, 2010. Disponible en: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44164/1/Descolonizar%20el%20saber%2c%20reinventar%20el%20poder.pdf>. Acceso el: 26 jun. 2021.

DÍAZ-SALAZAR, R (coord.). **Ciudadanía global en el siglo XXI: Educar para que otro mundo sea posible**. Madrid: Ediciones SM España, 2017.

ESPEJEL-RODRÍGUEZ, A.; CASTILLO-RAMOS, I. Educación Ambiental en el bachillerato: De la escuela a la familia. **Alteridad: Revista de Educación**, v. 14, n. 2, p. 231-242, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.07>

FALCONÍ-BENÍTEZ, F. *et al.* Environmental education program in Ecuador: theory, practice, and public policies to face global change in the Anthropocene. **Ensaio**, v. 27, n. 105, p. 859-880, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701950>

FISAS, V. Educar para una Cultura de Paz. **ECP**, n. 20, p. 1-10, 2011. Disponible em: [https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar\\_cultura\\_paz.pdf](https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf). Acceso el: 12 dic. 2021.

GADOTTI, M. Historia de las ideas pedagógicas. Paulo Freire. **Revista de Pedagogía Crítica**, Año 2, n. 2. Siglo XXI, 2003.

GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003.

GONZÁLEZ, L. **Educar para la transformación ecosocial**. Madrid: FUHEM, 2019.

GROB, A. A structural model of environmental attitudes and behaviour. **Journal of Environmental Psychology**, v. 15, n. 3, p. 209-220, 1995. DOI: [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90004-7](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90004-7)

HARVESTER, L.; BLENKINSOP, S. Environmental Education and Ecofeminist Pedagogy: bridging the environmental and the social. **Canadian Journal of Environmental Education**, n. 15, p. 120-134, 2010. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942810.pdf>. Acceso el: 19 dic. 2019.

IBAÑEZ, J. **Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas**. Seattle: Semantic Scholar, 2015. Disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Perspectivas-de-la-investigaci%C3%B3n-social%3A-el-dise%C3%B1o-ib%C3%A1%C3%B1ez/97b0e1886bd00d34f562420ec99276ea8330a583?p2df>. Acceso el: 20 ene. 2021.

LEFF, E. Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacia una pedagogía ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Editora UFPR, n. 16, p. 11-19, jul./dez. 2007. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/made/article/viewFile/11901/8397>. Acceso el: 22 feb. 2021.

MARTÍNEZ-PACHECO, M. I.; CARBALLO-CARRILLO, L. La educación ambiental rural desde las escuelas básicas y por estas. **Revista Electrónica Educare**, v. 17, n. 2, p. 69–79, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.17-2.4>

MEJÍA-JIMÉNEZ, M. R. La educación popular en el siglo XXI: una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. **Praxis & Saber**, v. 6, n. 12, p. 97-128, julio-diciembre, 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216006.pdf>. Acceso el: 26 mar. 2022.

NOVO-VILLAVERDE, M. La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. **Revista De Educación**, n. 1, p. 195-217, 2009. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:8998f1e4-65d7-40dd-9469-7945013994e8/re200909-pdf.pdf>. Acceso el: 26 ene. 2021.

O'DONOGHUE, T. **Planning your qualitative research thesis and project: An Introduction to Interpretivist Research in Education and the Social Sciences**. 2. ed. London: Routledge eBooks, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351165563>

SILVA PIMENTEL, M. A.; LOPES SAN JOSE, M. A.; GUILLEN CERPA, S. Educação ambiental para o desenvolvimento sustentável: abordagem de San Luís, Santiago de Cuba. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, 12 ago. 2019. Disponible en: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3744/3479>. Acceso el: 1 dic. 2020.

PULIDO-CAPURRO, V.; OLIVERA-CARHUAZ, E. Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica. **Revista de investigaciones altoandinas**, v. 20, n. 3, p. 333-346, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18271/ria.2018.397>

RÍOS-MUÑOZ, D.; HERRERA-ARAYA, D. Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1073-1086, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>

SAQUET, M. A. Territorio, clase social y lugar: premisas fundamentales del desarrollo territorial de base local, ecológica y cultural. **Arquetipo**, n. 15, p. 39-69, 2017. DOI: <https://doi.org/10.31908/22159444.3675>

SAQUET, M. A. **Conciencia de clase y de lugar, praxis y desarrollo territorial**. Buenos Aires: CLACSO, 2019. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88fkc>

SAUVÉ, L. Educación ambiental y ecociudadanía: dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. **Revista Científica del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas**, v. 18, n. 1, jan./abr., 2014. DOI: <https://doi.org/10.14483/23448350.5558>

SHAW, J. Everyday Life in the Early English Caribbean: Irish, Africans, and the Construction of Difference. **Caribbean Studies**, v. 42, n. 2, p. 258-261, 2013. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39240402015>. Acceso el: 26 dic. 2020.

TORRES-SANTOMÉ, J. **Globalización e interdisciplinariedad**: el curriculum integrado. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

TSHININGAYAMWE-NAMBASHU, S. A. **Exploring functionings and conversion factors in biodiversity teacher professional learning communities**. (Doctoral Thesis). Grahamstown: Rhodes University, 2016.

VYGOSTKI, L. S. Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. **Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje**, n. 27-28, p. 105-116, 1984. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668448.pdf>. Acceso el: 16 dic. 2019.

**Submetido em: 28-07-2024**

**Publicado em: 21-12-2024**