



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
Línea de Investigación: LABORATORIO SOCIO - EDUCATIVO



**APORTES TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS PARA EL FORTALECIMIENTO  
DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN TERRITORIOS RURALES DE COLOMBIA  
EN CONTEXTOS DE PAZ**

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al título de Doctor en  
Educación

Autor: Mag. Díaz Patiño Solfredy  
Tutora: Dra. Pérez Barreto Doris

Caracas, diciembre de 2025



N°20260134-57-219

## ACTA

*Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 2 de Diciembre de 2025, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: Aportes teóricos y pedagógicos para el fortalecimiento de la educación ambiental en territorios rurales de Colombia en contextos de paz, presentada por el (la) ciudadano (a): Solfredy Díaz Patiño, titular del pasaporte N° AY822346 del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: Aprobado.*

### OBSERVACIONES:

*Es una investigación de alta contribución al desarrollo sostenible y a la Educación Ambiental. Presentó una contribución teórica que puede ser replicable en otros contextos. Destaca la socialización y contextualización de las categorías Educación Ambiental y Cultura de Paz. Así como, el dominio teórico, el rigor metodológico y la pulcritud en su discurso.*



Dra. Doris Pérez Barreto  
C.I.N.- 6392703  
(Tutor)



Dra. Maria Teresa Centeno  
C.I.3986166



Dra. Iris Godoy  
C.I.6331425

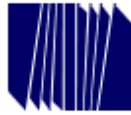


Dra. Betsi Fernández  
C.I.6426785



Dra. Caritza León  
C.I.11057406





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
RECTORADO

N°20260134-57-219

**“APORTES TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE  
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN TERRITORIOS RURALES DE COLOMBIA  
EN CONTEXTOS DE PAZ”**

*POR: Solfredy Díaz Patiño  
Pas. AY822346*

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 02 días del mes de diciembre de 2025.



Dra. Doris Pérez Barreto  
C.I. N.- 6392703  
(Tutor)



Dra. María Teresa Centeno  
C.I.3986166



Dra. Iris Godoy  
C.I.6331425



Dra. Betsi Fernández  
C.I.6426785



Dra. Caritza León  
C.I.11057406



## DEDICATORIA

*A la memoria de mis padres, que me dieron la vida y me enseñaron a luchar por mis sueños. Este logro es un testimonio de su legado, a ellos mi eterna gratitud.*

*A mi amada esposa, MERLY y a mis queridas hijas, KARLA VALENTINA y VITTORIA ISABELLA. A ustedes, mi mayor fuente de apoyo y amor, este trabajo les está dedicado. Gracias por su paciencia, comprensión y por ser la razón por la que he podido llegar a este punto. ¡Con todo mi amor!*

*A mis colegas y amigos de la INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN JUAN DEL LOSADA, por su colaboración y apoyo constante durante este proceso de formación Doctoral.*

**SOLFREDY DIAZ PATIÑO**

## RECONOCIMIENTO

*A la **DIVINA PROVIDENCIA** primeramente por ser fuente de sabiduría y fortaleza, por haberme sostenido a lo largo de este proceso Doctoral.*

*Expreso mi más sincero reconocimiento a la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR** a los profesores del **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** por su invaluable aporte al conocimiento.*

*A mi tutora, **Dra. DORIS PÉREZ BARRETO**, mi gratitud por su excepcional guía en mi proceso doctoral, su experiencia en este campo fue fundamental para el éxito de la investigación.*

***A MIS COMPAÑERAS DE ESTUDIO**, por su amistad, su compromiso y trabajo colaborativo fueron parte esencial para alcanzar este propósito.*

**SOLFREDY DIAZ PATIÑO**

## Tabla de contenidos

DEDICATORIA.....	13
RECONOCIMIENTO.....	14
RESUMEN.....	21
ABSTRACT.....	22
INTRODUCCIÓN.....	23
MOMENTO I.....	26
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD.....	26
Planteamiento del problema.....	26
Propósitos de la investigación.....	30
<i>Propósito general</i> .....	30
<i>Propósitos específicos</i> .....	30
<i>Importancia de la investigación</i> .....	30
MOMENTO II.....	36
MARCO REFERENCIAL.....	36
Estudios previos.....	36
En el contexto internacional.....	36
En el ámbito nacional.....	38
Bases o contexto teórico.....	43
<i>Desarrollo de valores ambientales y conciencia ambiental</i> .....	44
<i>Valores ambientales que se desarrollan dentro del aula de clase</i> .....	47
<i>Concepto de vida</i> .....	50
<i>Exploración del entorno natural y artificial</i> .....	52
<i>Importancia de los PRAE para la educación ambiental en las aulas de clase</i> .....	54

<i>Expresiones verbales hacia el ambiente</i> .....	56
<i>Cultura para la paz</i> .....	58
<i>Zonas Rurales</i> .....	60
<i>Territorios para la paz</i> .....	62
Bases o sustentación legal .....	64
Criterios éticos de la investigación .....	68
MOMENTO III .....	71
METODOLOGÍA.....	71
La naturaleza de la investigación .....	71
Paradigma .....	71
Enfoque .....	73
Perspectivas paradigmáticas: epistemológica, ontológica, axiológica y teleológica.....	74
Método .....	76
Informantes clave .....	77
Procedimiento de la investigación .....	78
Técnicas e instrumentos .....	80
Entrevista semiestructurada .....	81
Observación Participante .....	82
Método para interpretación de la información .....	83
Sustento bioético .....	85
Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas. ....	86
MOMENTO IV .....	88
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS DE LA INFORMACIÓN .....	88
1.1. Análisis de las Categorías .....	161

1.2. Análisis cruzado.....	165
Agrupación Fenomenológica: Desarrollo .....	174
MOMENTO V .....	180
APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	180
Marco Epistemológico y Paradigmático .....	182
Contextualización Teórica de la Experiencia .....	184
Ejes temáticos emergentes .....	187
<i>Diálogo crítico con la teoría</i> .....	190
Implicaciones para la educación, la paz y la transformación social .....	193
Aportes teóricos pedagógicos para la educación ambiental en territorios para la paz.....	196
<i>Aportes didácticos</i> .....	197
MOMENTO VI .....	199
SOCIALIZACIÓN DE LA APROXIMACIÓN TEÓRICA.....	199
Reflexiones .....	199
Propósito y sentido pedagógico de la socialización ¿Por qué se socializa una construcción teórica en este enfoque? .....	200
Contexto de la socialización .....	201
Metodología utilizada para la socialización .....	203
Desarrollo de la jornada de socialización.....	205
Aportes de los actores sociales .....	207
Ajustes realizados a la propuesta teórica .....	209
Reacciones frente a las categorías de la aproximación teórica .....	209
Nuevas ideas o tensiones detectadas por los participantes .....	209
Aportes afectivos, simbólicos y políticos relevantes .....	210
Reflexión crítica del investigador .....	211

Propuesta de continuidad.....	214
Recomendaciones.....	215
REFERENCIAS .....	216

## Lista de tablas

Tabla 1 .....	83
Tabla 2 .....	92
Tabla 3 .....	101
Tabla 4 .....	115
Tabla 5 .....	131
Tabla 6 .....	139
Tabla 7 .....	147
Tabla 8 .....	154
Tabla 9 .....	162
Tabla 10 .....	164
Tabla 11 .....	166
Tabla 12 .....	171
Tabla 13 .....	211
Tabla 14 .....	213

## Lista de figuras

<b>Figura. 1.....</b>	<b>97</b>
<b>Figura. 2.....</b>	<b>107</b>
<b>Figura. 3.....</b>	<b>121</b>
<b>Figura. 4.....</b>	<b>136</b>
<b>Figura. 5.....</b>	<b>143</b>
<b>Figura. 6.....</b>	<b>151</b>
<b>Figura. 7.....</b>	<b>158</b>
<b>Figura. 8.....</b>	<b>178</b>



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
Línea de Investigación: LABORATORIO SOCIO – EDUCATIVO



## **APORTES TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN TERRITORIOS RURALES DE COLOMBIA EN CONTEXTOS DE PAZ**

**Autor:** Diaz Patiño Solfredy  
**Tutora:** Dra. Pérez Barreto Doris  
**Fecha:** diciembre 2025

### **RESUMEN**

La educación ambiental orienta acciones de cuidado, preservación y mitigación del impacto ambiental en contextos rurales; en la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero las instituciones educativas públicas se constituyen en escenarios de formación ciudadana y promoción de cultura para la paz frente a problemáticas socioambientales y antecedentes de conflicto. El estudio tuvo como propósito construir aportes teóricos y pedagógicos en educación ambiental para fortalecer una cultura de paz en estudiantes de instituciones educativas rurales ubicadas en esta Reserva, bajo jurisdicción de los departamentos del Meta y Caquetá. La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico; se trabajó con siete informantes clave entre docentes y estudiantes seleccionados por muestreo intencional; se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observación participante, registros de campo y análisis de redes semánticas, con triangulación de la información. Los hallazgos agruparon categorías de educación ambiental, cultura para la paz, problemáticas, potencialidades y recomendaciones; se identificaron prácticas pedagógicas ligadas a reforestación, cuidado del agua y protección del territorio, junto con limitaciones derivadas de precariedad institucional, persistencia de violencias y escasa articulación escuela comunidad. Se concluye que una educación ambiental situada, articulada con memoria histórica, participación social y acción colectiva, fortalece procesos de construcción de cultura de paz y apropiación territorial en la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero; los aportes generados orientan el diseño de programas de educación ambiental para la paz en zonas rurales de Colombia y aportan a la conservación del ambiente y la sostenibilidad de la vida campesina.

**Descriptor:** educación ambiental, cultura, paz, realidad social.

## ABSTRACT

Environmental education guides actions for the care, preservation and mitigation of environmental impact in rural contexts; in the Losada Guayabero Peasant Environmental Reserve, public educational institutions are scenarios for citizen training and promotion of a culture of peace in the face of socio-environmental problems and a history of armed conflict. The purpose of the study was to build theoretical and pedagogical contributions in environmental education to strengthen a culture of peace in students of rural educational institutions located in this Reserve, under the jurisdiction of the departments of Meta and Caquetá. The research was inscribed in the interpretative paradigm, with a qualitative approach and phenomenological method; we worked with seven key informants among teachers and students selected by intentional sampling; Semi-structured interviews, participant observation, field records and analysis of semantic networks were applied, with triangulation of information. The findings grouped categories of environmental education, culture for peace, problems, potentialities and recommendations; pedagogical practices linked to reforestation, water care and protection of the territory were identified, along with limitations derived from institutional precariousness, persistence of violence and scarce school-community articulation. It is concluded that a situated environmental education, articulated with historical memory, social participation and collective action, strengthens processes of construction of a culture of peace and territorial appropriation in the Losada Guayabero Peasant Environmental Reserve; the contributions generated guide the design of environmental education programs for peace in rural areas of Colombia and contribute to the conservation of the environment and the sustainability of peasant life.

**Descriptors:** environmental education, culture, peace, social reality.

## INTRODUCCIÓN

La educación ambiental se reconoce como componente estratégico de las agendas educativas orientadas al desarrollo sostenible; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] planteó en la hoja de ruta de Educación para el Desarrollo Sostenible 2030 la necesidad de integrar de forma sistemática los asuntos ambientales en políticas, planes de estudio y prácticas pedagógicas, con énfasis en el desarrollo de competencias para la acción responsable y la participación social (UNESCO, 2020). Un análisis comparativo coordinado por la misma organización evidenció que en numerosos sistemas escolares los contenidos ambientales aparecen de manera fragmentada y con baja articulación curricular, situación que se acentúa en contextos rurales y en territorios afectados por desigualdades históricas (Benavot y McKenzie, 2021).

En el contexto colombiano, la discusión sobre educación ambiental se vinculó a la construcción de ciudadanía y a la respuesta frente a la crisis ecológica; los análisis de política pública mostraron tensiones entre los lineamientos normativos y las condiciones reales de las instituciones educativas, en especial en lo referido a formación docente, recursos pedagógicos y participación comunitaria. Orduz Quijano identificó que la educación ambiental requiere fortalecer capacidades críticas en el profesorado, así como procesos de trabajo colegiado que articulen dimensiones éticas, políticas y territoriales para afrontar las problemáticas socioambientales que viven las comunidades (Orduz Quijano, 2021). Esta perspectiva asigna a la escuela rural un papel central en la construcción de sentidos sobre el territorio, en la generación de prácticas de cuidado y en la promoción de culturas de paz.

Los informes recientes del Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales [IDEAM] registraron variaciones significativas en la superficie de bosque y en las tasas de deforestación del país, con especial concentración en regiones amazónicas y de la Orinoquia, donde se combinan expansión de la frontera agropecuaria, actividades ilícitas y conflictos por el uso del suelo (IDEAM, 2024). Estas transformaciones inciden de manera directa en comunidades campesinas, indígenas y

afrodescendientes, afectan la disponibilidad de agua, la estabilidad de los suelos y la provisión de servicios ecosistémicos, y exigen estrategias educativas que vinculen el análisis de estas dinámicas con acciones de prevención, restauración ecológica y vigilancia comunitaria.

La Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero se ubica en este escenario nacional; se caracteriza por alta diversidad biológica, presencia de fuentes hídricas estratégicas y una historia reciente marcada por el conflicto armado, la presencia de economías ilegales y disputas por el control territorial. En ese marco, las instituciones educativas públicas del sector se constituyen en espacios donde confluyen saberes campesinos, propuestas estatales de conservación y procesos de organización social, lo que plantea el reto de formar sujetos que articulen prácticas de cuidado ambiental con memoria histórica, resolución dialogada de conflictos y defensa de derechos colectivos.

La tesis doctoral se orientó a comprender e interpretar las construcciones sociales, culturales y educativas que estudiantes, docentes, directivos y familias elaboran sobre la educación ambiental y la cultura para la paz en instituciones educativas rurales de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero; a partir de esa comprensión, se planteó como propósito central construir aportes teóricos y pedagógicos en educación ambiental que fortalezcan procesos de cultura de paz en territorios rurales de Colombia afectados por la degradación ecológica y el conflicto social. La investigación se adscribe a la línea socioeducativa y concibe la educación ambiental como proceso formativo que integra conocimientos científicos, saberes locales y experiencias comunitarias orientadas al desarrollo de prácticas de cuidado, preservación y mitigación del impacto ambiental, así como al ejercicio de ciudadanías críticas y corresponsables.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se ubicó en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método fenomenológico; se trabajó con informantes clave seleccionados mediante muestreo intencional entre estudiantes, docentes y directivos de instituciones educativas de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero. Se emplearon entrevistas semiestructuradas, observación participante, registros de campo y análisis de redes semánticas, con triangulación de

fuentes, con el propósito de captar significados, representaciones y prácticas asociadas a la educación ambiental y a la cultura para la paz en este territorio específico.

El documento se organiza en seis momentos. El Momento I desarrolla la aproximación a la realidad, la formulación del problema, los propósitos, la justificación y las bases contextuales del estudio. El Momento II presenta el marco referencial e integra antecedentes internacionales, nacionales y locales, junto con el soporte teórico, legal y contextual sobre educación ambiental, cultura para la paz y territorios rurales colombianos. El Momento III expone la metodología, describe el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo, el método fenomenológico, los informantes, las técnicas de producción de información y el procedimiento de análisis. El Momento IV organiza y analiza los hallazgos en categorías relacionadas con educación ambiental, cultura para la paz, problemáticas, potencialidades y recomendaciones construidas con los actores escolares. El Momento V formula la aproximación teórica resultante y articula los hallazgos con los referentes epistemológicos y paradigmáticos de la investigación. El Momento VI presenta la socialización de la aproximación teórica en la Reserva, recoge aportes de los participantes, los ajustes a la propuesta y las proyecciones pedagógicas, e incluye anexos con instrumentos, matrices y documentos éticos que respaldan el proceso desarrollado.

## MOMENTO I

### APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

#### Planteamiento del problema

De acuerdo con la conferencia de Estocolmo convocada por la Organización de las Naciones Unidas ONU en (1972), que fue el primer parlamento internacional (ONU, 2022) en el cual, se expresó mayor progreso de la educación sobre el cuidado y preservación de los recursos, para afrontar seriamente la crisis en materia de contaminación y de mal uso de los recursos no renovables. Se efectuaron encuentros a nivel mundial en los que se tomaron las disposiciones para generar las políticas, los pensamientos y corrientes que ocuparan la responsabilidad de establecer un marco conceptual teórico y metodológico para adelantar la educación ambiental en los diversos horizontes y esferas.

En este sentido, en el 2001 las naciones partícipes en las políticas educativas de la UNESCO plantearon que la educación ambiental era prioridad para el impulso social sustentable y el conocimiento ambiental en todos los niveles del sistema educativo. No obstante, estos acuerdos no han derivado en la obtención de logros significativos en la solución a la dificultad ambiental, debido a que el modelo económico predominante ha dejado de lado convenios internacionales y ha arrasado con los recursos de los países en condiciones más vulnerables, generando consecuencias sociales y ambientales de gran impacto (Núñez y García, 2019).

Aunado a lo anterior, la UNESCO (2020) enfatiza que la educación ambiental es un pilar esencial para avanzar en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, destacando la necesidad de fortalecer los programas educativos y de involucrar a la comunidad en la toma de decisiones ambientales. De esta forma, se promueve una formación integral que vincule la protección del entorno con la cultura de paz y la equidad social, aspectos clave para el desarrollo sostenible de las naciones.

De acuerdo con la postura teórica anterior, la educación ambiental se ha concentrado sobre todo en los aspectos físicos y biológicos de los recursos, estando de la mano con el neoliberalismo ecológico incapaz de dar su ecuánime valor a los recursos ecológicos y a los servicios ambientales de la naturaleza, asimismo, desvalorizó el conocimiento. Así pues, según Herrera (2020) en el sistema educativo Colombiano, se confunde la educación ambiental con la introducción de una cátedra de ecología en el currículo, y se ha restringido a algunas acciones dispersas para causar cierta concienciación ciudadana y a la inclusión de componentes de aprendizaje dentro de proyectos de gestión ambiental, lo que ha causado que el proceso de formación ambiental resulte ineficaz, dada la complejidad misma de los problemas ambientales y a sus repercusiones económicas, políticas y sociales.

De hecho, se evidenció la necesidad de implementar una educación ambiental en las instituciones educativas existentes en la zona de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero, dado que, hasta el momento, esta labor, solo se le había encargado a los docentes de ciencias naturales inclusive a docentes de otras áreas, sin tener en cuenta la transversalidad establecida en la Ley 1549 de 2012, el cual, plantea que la educación ambiental debe ser entendida como un proceso dinámico, participativo y está orientada al desarrollo de actividades que responden especialmente a necesidades de las instituciones educativas como el reciclaje, las campañas de aseo, y el mantenimiento de los parques, sin incluir la reflexión de las problemáticas ambientales que se presentan en los ecosistemas de las veredas, centros poblados y la región en general.

De acuerdo con lo anterior, y con el fin de fortalecer la educación ambiental, y mejorar los procesos de cuidado y preservación de cada uno de los recursos presentes en la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero se buscó comprender e interpretar las construcciones sociales, culturales y educativas de los estudiantes y comunidades escolares de las Instituciones Educativas públicas situadas en la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero, con el fin de construir aportes teóricos y pedagógicos en educación ambiental que contribuyan a la consolidación de una cultura de paz en contextos rurales afectados por el conflicto social en Colombia.

Al respecto, según lo expresado por Lakatos (2022) define la teoría pedagógica como el "Conjunto de conceptos, definiciones, preposiciones, enunciados, principios que interrelacionados permiten explicar y comprender lo pedagógico, es decir, todo lo relacionado a la formación, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización escolar". (p.12). Por lo cual, desde la construcción pedagógica, y teniendo en cuenta tanto las teorías como los aportes a nivel ambiental, se buscó el desarrollo de estos conceptos en materia de cuidado del ambiente en la población escolar, con el fin de formar desde edades tempranas, conductas que favorezcan el cuidado y la protección del ambiente.

Al respecto, los problemas ambientales según Acude (2010), se definen como las "Alteraciones originadas por actividades humanas o condiciones naturales del entorno, que deben ser solucionados a los fines de una mejor calidad de vida". (p.4). Por lo cual, se debe asumir el problema ambiental como propio y sensibilizar a los estudiantes de las comunidades educativas, sobre su papel en el cuidado y conservación del ambiente, toda vez que las estrategias hasta ahora utilizadas no están surtiendo los efectos deseados, y que, por esta razón, resulta imprescindible el cambio de pensamiento y de cada uno de los medios pedagógicos y curriculares que están siendo usados dentro y fuera de las aulas de clase.

Es decir, que, la problemática ambiental actual, trajo consecuencias al entorno y a cada uno de los habitantes del mismo, por tal motivo, se planteó el desarrollo de aportes teórico pedagógicos para la educación ambiental en territorios de paz en zonas rurales de Colombia, y la mejor forma de hacerlo, fue iniciar desde la escuela primaria, instruyendo a los mismos acerca del cuidado de su ambiente, fomentando una educación ambiental, basada en la práctica y ejecución de procesos de investigación y de acción en torno a la crisis ambiental y el cuidado de las especies nativas de flora y de fauna, además del uso razonable y sostenible de los recursos naturales presentes en el entorno, logrando de esta manera, la disminución de los efectos de la crisis que atraviesa el planeta.

En otras palabras, la educación ambiental que se lleva a la práctica en las instituciones educativas de la zona de Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero, según la lectura del contexto y observaciones realizadas en dicha zona se

evidenció la falta del desarrollo de un pensamiento ambiental crítico que permitiera comprender el contexto regional, y a partir de allí la función transformadora que le concierne a los niños, niñas y jóvenes estudiantes, sus docentes y sus comunidades de pertenencia. Además, tampoco se da prioridad, a la formación de conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con el desarrollo de una conciencia ambiental, y de distintas acciones que permitan el desarrollo de personas líderes y comprometidas en torno al cuidado y preservación de los recursos presentes en el ambiente.

Por lo expuesto anteriormente, se hizo necesario que, los estudiantes de las instituciones educativas de esta zona desarrollarán un pensamiento reflexivo y crítico, que les permitiera actuar frente a las problemáticas ambientales que se tienen en la región, y para ello, se requirió de la formulación de aportes teóricos pedagógicos para la educación ambiental y que, a su vez fortalezca una cultura de paz en el territorio de posconflicto, y de esta manera, darle un nuevo sentido a la educación circunstancial que permita una comprensión del entorno cultural, social y ecosistémico. En tal sentido, el problema de investigación se abordó mediante los siguientes interrogantes:

#### Pregunta general

¿Cómo se configuran y qué características presentan los aportes teóricos y pedagógicos para el fortalecimiento de la educación ambiental en territorios rurales de Colombia, con énfasis en instituciones educativas de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero, orientados a la consolidación de culturas de paz entre estudiantes, docentes, directivos y familias?

#### Preguntas específicas

1. ¿Cómo se caracterizan las representaciones sociales y las expresiones culturales colectivas sobre educación ambiental y cultura de paz en estudiantes, docentes y directivos de las instituciones educativas de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero?
2. ¿Qué problemáticas y qué potencialidades socioambientales se identifican en el territorio de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero en relación con los procesos de educación ambiental y la construcción de paz?

3. ¿Qué criterios teóricos y pedagógicos se derivan para sustentar los aportes a la educación ambiental orientada al fortalecimiento de una cultura de paz desde una perspectiva estructural cognitiva en el territorio de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero?

### **Propósitos de la investigación.**

#### ***Propósito general***

Construir aportes teóricos y pedagógicos para el fortalecimiento de la educación ambiental en territorios rurales de Colombia, con énfasis en instituciones educativas de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero, orientados a la consolidación de culturas de paz entre estudiantes, docentes, directivos y familias.

#### ***Propósitos específicos***

Caracterizar representaciones sociales y expresiones culturales colectivas sobre educación ambiental y cultura de paz en estudiantes, docentes y directivos de instituciones educativas de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero.

Interpretar la contribución de los aportes teóricos y pedagógicos de educación ambiental en la articulación de una cultura de paz y sostenibilidad en el territorio de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero.

Generar criterios teóricos y pedagógicos fundamentales que sustenten los aportes a la educación ambiental orientada al fortalecimiento de una cultura de paz, desde una perspectiva estructural cognitiva en el territorio de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero.

#### ***Importancia de la investigación***

En la actualidad el cuidado del ambiente resulta de vital importancia, debido a que, los recursos que brinda la naturaleza se han ido deteriorando por la acción del hombre, por ello existen organizaciones encargadas de proteger cada uno de los recursos naturales y de los ecosistemas, dando prioridad a los entornos que se encuentran en riesgo. Por tal motivo, la educación a través de sus diferentes medios y enfoques, está

llamada a brindar soluciones que ayuden a cambiar los comportamientos de las personas en forma positiva, uno de los instrumentos privilegiados para regular estos procesos son los escenarios educativos, instituciones pedagógicas que desarrollan un currículo el cual es estructurado en función de las necesidades de las regiones o culturas particulares, los intereses del país y el desarrollo de la cultura universal. El currículo, a su vez, tiene que ser pertinente, pues si es “universal” evadiendo lo local y regional transforma la educación en algo abstracto y vacío y desde esta perspectiva es imposible pensar localmente para actuar de manera global.

Los currículos tienen distintos componentes pedagógicos, que impulsan o desarrollan determinadas experiencias que se adquieren en la práctica pedagógica ligada necesariamente a las comunidades educativas y comunales. Para ello, son indispensables procesos de investigación, actividades de organización y evaluación del currículo. Actualmente, se puede decir, que las formas de abordar estos requerimientos y actividades son el objeto de los diseños de la teoría pedagógica para la educación ambiental para fortalecer una cultura de paz en territorios de posconflicto, a través de planes pedagógicos, llevando a la participación de los diferentes miembros de las comunidades locales e instituciones educativas existentes en la zonas rurales de Colombia, de tal modo que sean capaces de solucionar y transformar sus propios problemas ambientales, los cuales deben responder a las necesidades del entorno.

Por otro lado, el desarrollo de conocimientos de carácter ambiental, hace referencia a los procesos y acciones que intentan reducir el impacto ambiental de la acción humana, los cuales incluyen creencias, valores, actitudes, intenciones y comportamientos, entre otros. Al respecto, se identifica el siguiente concepto acerca de la conciencia ambiental: El acto de crear conciencia ambiental, lo cual implica desarrollar la sensibilidad y la habilidad crítica para percibir la naturaleza y el material que nos rodea, de modo que podamos estar alerta y reaccionar ante las actitudes, objetos, situaciones y eventos que contribuyen a mejorar o desmejorar calidad de vida (Jiménez y Lafuente; 2018)

En otras palabras, el desarrollo de la sensibilidad permite despertar una mejor forma de ver el entorno que rodea al individuo y así mismo, se acrecienta el interés de este por cuidar todo lo que contiene el mismo. En cuanto a la educación ambiental, desde

el Ministerio de Educación Nacional se plantea algunos proyectos enfocados hacia el desarrollo de valores y conciencia ambiental en los estudiantes, con el fin de hacer partícipe a toda la comunidad educativa de la definición de acciones y de procesos relacionados con el cuidado y la preservación del entorno y de todos los recursos existentes dentro del mismo, logrando de cierta manera, mitigar los graves efectos de la crisis ambiental que en la actualidad atraviesa el planeta.

En cuanto a las acciones desde el Ministerio de Educación Nacional, se identifica el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) que es, ante todo, una estrategia pedagógica que posibilita el estudio y la comprensión de la problemática ambiental local y contribuye en la búsqueda de soluciones acordes con las realidades de cada región y municipio, en un contexto natural, social, cultural, político y económico. Los PRAE involucran a miembros de la comunidad educativa, instituciones del sector y organizaciones sociales, mediante la integración de conocimientos y experiencias en torno a un objetivo: interpretar un problema ambiental concreto y participar en la búsqueda de soluciones, desde una gestión ambiental sostenible (Ministerio de Educación Nacional; 2005).

Al respecto, los proyectos escolares, desarrollan en los estudiantes valores ambientales que le permiten un mejor cuidado de su entorno, en la búsqueda de posibles soluciones para las problemáticas encontradas en su entorno. Así mismo, dichos proyectos favorecen la integración de la comunidad educativa y el trabajo en equipo de los mismos, logrando de esta manera el desarrollo de procesos significativos que a corto, mediano y largo plazo, van a permitir la mejora de los entornos sociales, económicos, y por supuesto ambientales, ya que, serán habitados entornos con menos contaminación y mayor presencia de especies nativas de flora y de fauna, además de que, aun será posible contar con recursos indispensables para la vida.

Por otra parte, en lo que respecta al desarrollo de la conciencia ambiental cabe identificar que, este proceso también se ve influenciado por las percepciones y creencias que tienen las familias y agentes formadores en el proceso de enseñanza - aprendizaje, que sería más significativo para un niño a esa edad ver que la madre protege una araña que encuentra entre sus juguetes o el pie que inclina sobre ese ser sin contemplación. O el docente que no puede notar agradable, el patio de juego o que manifiesta poca sensibilidad por reconocer la belleza de las cosas.

Por ejemplo, una forma de deteriorar la estética del entorno es rompiendo el equilibrio ecológico: la contaminación del aire impide apreciar adecuadamente formas, espacios, colores y por lo tanto distorsiona y empobrece las cualidades perceptivas del paisaje; la contaminación de las aguas con residuos sólidos o productos químicos y la destrucción de áreas verdes también provoca efectos similares. De ahí la necesidad de contribuir a desarrollar una conciencia ambiental a través de la educación.

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer la relevancia de la conciencia ambiental en el ámbito académico, toda vez que la estrategia planteada permite la reflexión del saber pedagógico en relación con temas ambientales, desarrollando las competencias que permiten el activismo y el cambio de actitud al interior del aula. Es importante en primera instancia conocer el nivel o grado de conciencia de los padres de familia y los docentes que se encuentran a cargo de estos niños para poder orientar y que sea significativa cada una de las acciones que se realicen para incentivar conciencia ambiental y que el arte permita generar esa sensibilidad y motivación en relación de temas ambientales.

Seguidamente generar en esos agentes educativos reflexiones encaminadas a ver el mundo que ofrecen a sus hijos la realidad existente y despertar la sensibilidad de encontrar lo atractivo de las cosas y de aquellas que se pueden conservar, preservar y recuperar.

Por otro lado, esta investigación Doctoral estuvo enfocada hacia la línea de investigación Laboratorio socio - educativo al cual está adscrito el proyecto que tiene por objeto el fortalecer la educación ambiental por medio de la construcción de la paz y de la toma de conciencia de la institución educativa que se ha venido mencionando, en torno al cuidado de cada uno de los recursos naturales y de toda la biodiversidad en general, por lo tanto, la metodología que implementó se orientó en el trabajo directo con las comunidades y la construcción conjunta de una serie de contribuciones para formar personas comprometidas con la convivencia dentro de sus entornos sociales y a la vez con su recurso natural en el que se desenvuelven.

Desde el enfoque axiológico se reconoció que los valores son fundamentales para orientar el comportamiento humano y, por ende, para la transformación social. Desde esta perspectiva la investigación doctoral se justificó socialmente por la

necesidad de promover valores como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y la justicia, que son esenciales para desarrollar actitudes proambientales y fomentar una cultura de paz en las comunidades rurales de Colombia. Según Tamayo (2006), la construcción de una cultura ambiental requiere la integración de valores que orienten las prácticas y decisiones en favor del cuidado del entorno. En la misma línea, diversos estudios resaltan que la incorporación sistemática de valores ambientales en el ámbito educativo resulta crucial para generar cambios significativos en la convivencia y en la protección de los recursos naturales, siempre que estos valores se trabajen de manera transversal y participativa en la comunidad escolar (Benavot y McKenzie, 2021; Orduz Quijano, 2021).

En el plano ontológico, la investigación partió del postulado de que el ser humano es un ente relacional e interdependiente con su entorno. Esta perspectiva sostiene que la identidad y el desarrollo de los individuos están íntimamente ligados a las interacciones con el ambiente natural y a las dinámicas culturales de sus comunidades (Bronfenbrenner, 1979). Además, se asume que las problemáticas ambientales y los conflictos sociales son expresiones de una realidad compleja en la que convergen factores ecológicos, culturales y socioeconómicos. Como lo señala Husserl (1967), comprender la experiencia humana requiere reconocer esta interconexión, lo cual justifica el análisis conjunto de la educación ambiental y la cultura para la paz.

La justificación epistémica de la investigación radicó en la necesidad de generar conocimientos que explicaran y articularan las complejas interrelaciones entre la educación ambiental, la cultura para la paz y el desarrollo sostenible. Con un enfoque interpretativo y crítico (Guba, 1990; Creswell, 2014a), se buscó construir marcos teóricos y metodológicos que permitieran comprender los saberes y experiencias de los actores involucrados. Este proceso de producción de conocimiento no solo enriqueció el acervo científico, sino que también propició el diseño de estrategias pedagógicas adaptadas a la realidad del territorio, facilitando la transformación de las prácticas educativas hacia modelos más integrales y participativos.

El plano teleológico se orientó hacia el fin último de la investigación: la transformación social y la mejora de la calidad de vida en los territorios afectados por

problemáticas ambientales y conflictos sociales. El objetivo fue contribuir a la construcción de territorios para la paz mediante la implementación de una educación ambiental que no se limite a la mera transmisión de información, sino que se transformara en una herramienta para la acción y el cambio (Freire, 1970). En este sentido, la investigación buscó orientar políticas públicas y prácticas educativas que empoderaran a la comunidad, promoviendo un cambio estructural hacia un desarrollo sostenible, justo y equitativo (Galtung, 1996).

## **MOMENTO II**

### **MARCO REFERENCIAL**

#### **Estudios previos**

El propósito de este capítulo es presentar las bases teóricas y legales que sustentan el estudio a partir de la literatura revisada. Se describen antecedentes y conceptos vinculados con los aportes teóricos y pedagógicos para el fortalecimiento de la educación ambiental en territorios rurales de Colombia en contextos de paz, con énfasis en las instituciones educativas públicas ubicadas en la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero, jurisdicción de litigio entre los departamentos del Meta y Caquetá. Dentro de las bases teóricas, conceptuales y normativas se incluyen el desarrollo de valores y conciencia ambiental, la educación ambiental y su contribución al ambiente, los aportes de investigaciones realizadas en el contexto internacional y nacional y una síntesis de la normativa colombiana relacionada con la educación ambiental, en la que se destacan las responsabilidades del Estado y el soporte legal de estas iniciativas.

#### **En el contexto internacional**

En la esfera internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura presenta en el documento Education for Sustainable Development, A Roadmap la educación para el desarrollo sostenible como marco que articula la educación ambiental con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, al asumirla como eje transversal de las políticas educativas y de los currículos escolares (UNESCO, 2020). Esta hoja de ruta respalda la idea de que la educación ambiental se configura como pilar del desarrollo sostenible y orienta a los sistemas educativos a integrar contenidos, competencias y valores ambientales en todos los niveles, lo que ofrece un

referente macro para la presente investigación sobre territorios rurales colombianos.

El informe *Learn for Our Planet, A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education* analizó planes de estudio y políticas de múltiples países y mostró que los contenidos ambientales tienden a aparecer de forma fragmentada, con escasa conexión entre asignaturas y con poco énfasis en la acción transformadora (Benavot y McKenzie, 2021). El estudio concluye que los sistemas educativos que avanzan en educación ambiental adoptan enfoques curriculares integrados y trabajos por proyectos que vinculan escuela, comunidad y territorio, idea que resulta pertinente para esta tesis al plantear una propuesta de educación ambiental con anclaje comunitario y perspectiva de cultura para la paz.

En la investigación *The Impact of Environmental Education Activities on Primary School Students' Environmental Awareness and Visual Expressions*, Yeşilyurt (2020) desarrolló un estudio de corte cualitativo con estudiantes de educación primaria en Turquía, mediante un programa de actividades de educación ambiental basado en proyectos y producción gráfica. Los resultados evidenciaron incrementos en la conciencia ambiental y en la capacidad de los niños para representar problemáticas ecológicas en sus dibujos, así como cambios en sus disposiciones hacia conductas de cuidado del entorno. Este antecedente aporta a la presente investigación al mostrar que metodologías activas centradas en la experiencia y la expresión simbólica fortalecen la comprensión de las relaciones sociedad naturaleza, criterio que se retoma en la formulación de estrategias pedagógicas para la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero.

El artículo *A Educação Ambiental no Contexto Escolar Brasileiro* analizó la producción científica reciente sobre educación ambiental en escuelas de Brasil mediante una revisión sistemática de publicaciones en bases de datos académicas, con el fin de identificar tendencias, vacíos y desafíos en la implementación de esta área en el sistema educativo (Reis, Cabral y Miranda, 2021). Los autores concluyeron que predominan experiencias puntuales y

proyectos aislados, con débil integración curricular y participación comunitaria limitada, lo cual dificulta la consolidación de una perspectiva crítica y transformadora. Este estudio orienta el presente trabajo al evidenciar la necesidad de articular los proyectos escolares ambientales con procesos institucionales de largo plazo y con acciones que involucren a familias y actores locales, criterio central en la propuesta de aportes teóricos y pedagógicos que se plantea para territorios rurales colombianos.

En el ámbito latinoamericano reciente, el artículo El proyecto ambiental escolar (PRAE) en la construcción de comunidad, una experiencia de Educación Ambiental en contexto rural, de Mendoza-Alba, Pedraza-Jiménez y Hernández-Barbosa (2023), describió un proceso de resignificación del PRAE en una institución educativa rural colombiana, con enfoque cualitativo y trabajo participativo con estudiantes, docentes y familias. Los hallazgos mostraron que el PRAE, cuando se vincula con la lectura crítica de las problemáticas locales, la memoria territorial y la participación comunitaria, contribuye a fortalecer la identidad rural, la corresponsabilidad frente al ambiente y la cohesión social. Este antecedente se conecta de manera directa con la investigación doctoral, ya que confirma la potencialidad de los proyectos ambientales escolares como escenarios para articular educación ambiental, cultura de paz y construcción de comunidad en territorios afectados por el conflicto armado y la degradación ecológica.

### **En el ámbito nacional**

El antecedente doctoral “Lineamientos para la implementación de una estrategia de educación ambiental y participación para la acción climática para los jóvenes en Colombia” (Grajales Amórtegui, 2022) se presentó como un aporte significativo en el ámbito de la educación ambiental y la acción climática. En este trabajo se articuló una propuesta metodológica rigurosa basada en la revisión documental y el análisis crítico de marcos teóricos multidisciplinares, lo que permitió comprender las complejas interrelaciones entre la formación educativa, la participación juvenil y la respuesta frente a los desafíos del cambio climático.

Cabe señalar que, Grajales Amórtegui (2022) subrayaron la importancia de que los jóvenes asuman un rol activo en la transformación de sus entornos, argumentando que la educación ambiental debe ir más allá de la transmisión de conocimientos teóricos para convertirse en un proceso que empodere a los individuos. De esta manera, el estudio destacó la necesidad de integrar estrategias pedagógicas innovadoras que incentivarán la participación y la acción climática, transformando el aprendizaje en una experiencia práctica que impacte en la realidad local.

El análisis realizado en el antecedente doctoral evidenció una preocupación por la construcción de saberes contextualizados y por la generación de propuestas que respondieran a las necesidades del territorio colombiano. La revisión exhaustiva de la literatura, que incluyó bases de datos reconocidas y criterios de inclusión rigurosos, permitió identificar brechas y proponer aportes que pueden orientar el diseño de programas educativos efectivos. En este sentido, la investigación aportó a enriquecer el acervo teórico y metodológico en el campo de la educación ambiental, ofreciendo un marco de referencia que resultó aplicable en diversos contextos de intervención.

Asimismo, el estudio planteó un fin transformador al enfatizar la relevancia de que los jóvenes se conviertan en agentes de cambio, capaces de participar activamente en la construcción de territorios resilientes y en la implementación de prácticas sostenibles. Este enfoque se alineó con los planteamientos de Freire (1970), quien defiende una educación que promueva la emancipación y la transformación social, permitiendo que la acción educativa se traduzca en mejoras concretas en la calidad de vida de las comunidades.

El estudio titulado “Estrategias de formación en Educación Ambiental para docentes de básica primaria” (Salgado Salazar, Vallejos Botina y Bermúdez Quintero, 2022) constituyó un aporte significativo al campo de la educación ambiental en el nivel de la educación básica, al centrar su atención en la formación docente como eje para transformar las prácticas pedagógicas escolares. A

continuación, se presenta un análisis crítico de este antecedente en términos de su contribución teórica y práctica.

El artículo partió de la premisa de que la educación ambiental funciona como eje transversal que permite diseñar estrategias formativas para docentes a partir de las experiencias y vivencias de la comunidad educativa; en este sentido, los autores destacaron la importancia de crear espacios de reflexión y análisis que faciliten la comprensión de las problemáticas ambientales de cada contexto y eviten reducir la acción educativa a actividades de activismo aisladas (Salgado Salazar et al., 2022). Mediante una revisión bibliográfica y documental, evidenciaron cómo diversas experiencias nacionales e internacionales han contribuido a la formación en educación ambiental, resaltando tanto los aciertos como las limitaciones de estos procesos, lo que ofrece insumos conceptuales y metodológicos relevantes para fortalecer las propuestas de formación docente que se proyectan en esta investigación.

Metodológicamente, el estudio se apoyó en un enfoque documental que se desarrolló en tres etapas; exploración, focalización y profundización; lo cual permitió sistematizar la información obtenida a partir de fuentes académicas relevantes. Esta estrategia metodológica resultó adecuada para identificar las brechas existentes en la formación de docentes y para proponer la integración de la Educación Ambiental en el currículo escolar, en consonancia con las normativas vigentes en Colombia, tales como el Decreto 1743 de 1994 y la Ley 1549 de 2012 (Salgado Salazar et al; s.f.).

En cuanto a los hallazgos, el artículo indicó que, aunque existen procesos de formación orientados al desarrollo sostenible, en numerosos contextos se observan estrategias centradas en actividades prácticas como jornadas de recolección de residuos o celebraciones de fechas ambientales, sin una integración profunda de los conceptos teóricos fundamentales de la educación ambiental; esta orientación restringe el protagonismo del estudiantado y reduce la experiencia a la manipulación de elementos, sin fortalecer la capacidad para

analizar las causas de las problemáticas y proponer alternativas de solución (Marcelo Veliz, 2022).

A partir de estos resultados se resalta la importancia de la interdisciplinariedad como herramienta para la transformación curricular; este enfoque permite articular la educación ambiental con las ciencias naturales y con otras áreas del conocimiento, lo que favorece la construcción de un lenguaje común orientado a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la sostenibilidad (Follari, 1999; Cortés-Ramírez y González-Ocampo, 2017).

La investigación "Estrategia de Educación Ambiental, centrada en el reconocimiento de los territorios del Río Funza, como aporte a la consolidación del Aula Viva Itauasuca, con docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la UPN - K" (Gamboa Rodriguez, 2024) representa una intervención innovadora en el ámbito de la educación ambiental. Este estudio surgió en respuesta a la acelerada urbanización de Bogotá, que ha reducido notablemente los espacios verdes y alterado la calidad de vida en la región. A partir de esta problemática, la propuesta se centra en el reconocimiento y la valoración del territorio del Río Funza, articulando procesos teóricos y prácticos que fortalecen el vínculo entre la comunidad educativa y el entorno natural.

La estrategia se implementó a través de diversas fases: inicialmente se realizaron encuentros teóricos donde se analizaron la calidad del agua, la memoria ecológica y los desafíos socioambientales del río. Posteriormente, la inclusión de bici - recorridos denominados "Ruta del Agua" permitió a los participantes interactuar directamente con el territorio, realizar mediciones de calidad de agua y reflexionar sobre la realidad vivida. Finalmente, mediante encuentros de reflexión y análisis de las representaciones sociales, se buscó profundizar en el rol del Aula Viva como espacio de integración de saberes académicos y locales.

El enfoque metodológico, de carácter cualitativo y basado en el estudio de controversias sociocientíficas, posibilitó la generación de conocimiento contextualizado que integrara la experiencia directa de los docentes en formación

y de la comunidad local. Así, el que el proceso no solo fomentó la construcción de una conciencia ambiental crítica, sino que también apoyó a la formación de ciudadanos capaces de analizar y proponer soluciones innovadoras para el cuidado del agua y el territorio (Gamboa Rodríguez, 2024).

El estudio de Ruano Calderón (2022), titulado Imaginarios teóricos y prácticos de la educación ambiental en la formación de licenciados de la Universidad de Nariño, constituyó una contribución valiosa para comprender cómo se configuran y se ponen en práctica las concepciones de la educación ambiental en la formación de profesionales. La investigación examinó, desde una perspectiva cualitativa, tanto los fundamentos teóricos que sustentan el discurso ambiental como las experiencias prácticas que se desarrollan en el ámbito académico.

En este trabajo investigativo se evidenció cómo los imaginarios –tanto teóricos como prácticos– actuaron como referentes que guiaron la construcción del conocimiento en educación ambiental. De hecho, Ruano Calderón (2022) analiza la manera en que estos imaginarios se integran en la formación de licenciados, revelando que las visiones predominantes sobre la naturaleza y la sostenibilidad no solo influyen en el diseño curricular, sino también en la implementación de metodologías de enseñanza que favorecen el pensamiento crítico y la participación activa.

El estudio destacó la importancia de articular los saberes teóricos con las vivencias prácticas, lo que permitió a los estudiantes construir una comprensión holística de la problemática ambiental y desarrollar competencias para la acción sostenible. Asimismo, se subraya que la incorporación de estos imaginarios en el proceso formativo posibilitó la generación de propuestas pedagógicas que respondieron a los desafíos ambientales contemporáneos, promoviendo la reflexión y el análisis contextual de las realidades locales (Ruano Calderón, 2022).

De igual manera, la investigación ofreció un marco para la transformación educativa, en el que la integración de experiencias y conceptos ambientales se configuró como un eje central para la formación de ciudadanos críticos y

comprometidos. Esto se traduce en la necesidad de revisar y adaptar los procesos curriculares, de modo que los imaginarios que sustentan la educación ambiental se conviertan en una herramienta para fomentar la sostenibilidad y la innovación pedagógica.

### **Bases o contexto teórico**

Este apartado desarrolla el contexto teórico que orienta la investigación; organiza y articula los descriptores centrales vinculados con la educación ambiental, la praxis pedagógica y los aportes teóricos y pedagógicos para el fortalecimiento de la educación ambiental y la cultura de paz en territorios rurales de Colombia, con énfasis en las instituciones educativas de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero.

### **Educación ambiental**

Pulido Capurro y Olivera Carhuaz (2018), citando a Al-Naqbi y Alshannag (2018), señalan que la educación ambiental o educación para el desarrollo sostenible se concibe como una tendencia educativa orientada a involucrar de forma activa a estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje con el fin de generar conciencia sobre la preservación del ambiente; esta perspectiva sitúa la educación ambiental como un proceso formativo continuo que articula conocimientos, actitudes y prácticas de cuidado del entorno en coherencia con las metas globales de sostenibilidad planteadas para el sector educativo por la UNESCO (2020).

Desde esta mirada, la educación ambiental en la infancia debe crear condiciones para que las niñas y los niños establezcan vínculos frecuentes y significativos con la naturaleza, de modo que construyan una percepción del mundo en la que el entorno vivo se reconozca como parte de su propia experiencia, lo que se relaciona con los planteamientos de la biophilia y del llamado déficit de naturaleza descritos por Louv (2005), quien argumenta que el contacto directo con espacios verdes favorece el desarrollo sensorial, emocional y

cognitivo. Estudios empíricos con población joven confirman que la interacción regular con ambientes naturales se asocia con mayor bienestar psicológico, atención sostenida y actitudes proambientales, lo que respalda la inclusión de experiencias de campo, actividades al aire libre y proyectos comunitarios dentro de los programas de educación ambiental escolar (Warber et al., 2015).

En el contexto escolar, estas orientaciones implican diseñar propuestas pedagógicas donde la exploración del entorno cercano, el cuidado de los seres vivos y la reflexión crítica sobre los impactos locales del cambio climático se integren al currículo como experiencias de aprendizaje situadas; la escuela se convierte así en un espacio que articula saberes científicos y saberes comunitarios, fortalece valores de corresponsabilidad y promueve prácticas de cuidado del territorio, en consonancia con la idea de que la educación para el desarrollo sostenible debe formar competencias para la acción transformadora en las realidades socioambientales concretas de cada comunidad (UNESCO, 2020; Briñez Ampudia, 2021).

### ***Desarrollo de valores ambientales y conciencia ambiental***

La formación de valores ambientales se reconoce como eje central de la educación orientada al desarrollo sostenible, porque orienta la conducta hacia el cuidado del entorno y hacia la responsabilidad compartida en los distintos espacios de socialización, tanto escolares como comunitarios. Peña (2016) plantea que estos valores integran dimensiones cognitivas, afectivas y prácticas que se reflejan en decisiones concretas sobre consumo, manejo de residuos y relación con otros seres vivos; en la política pública colombiana, el Ministerio de Educación Nacional establece que la educación ambiental debe impulsar actitudes de respeto, solidaridad y corresponsabilidad frente a los bienes comunes, lo que da un marco normativo para este tipo de formación, aunque en la práctica todavía se observan vacíos en muchas instituciones que no logran asumir esa tarea de forma completa (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Desde la perspectiva de la educación formal, la integración de la dimensión ambiental en el currículo requiere propuestas que vinculen de manera directa los contenidos escolares con las problemáticas del territorio en donde habita el estudiantado. Córdoba Pérez (2020) muestra que en un resguardo indígena del Cauca el trabajo con proyectos ambientales permitió fortalecer valores de respeto y cuidado del entorno cuando las actividades de aula se diseñaron a partir de diagnósticos comunitarios; de modo complementario, la política de educación ambiental del Ministerio de Educación Nacional señala que la formación de valores no se limita a contenidos teóricos, sino que demanda metodologías activas, salidas de campo y proyectos que involucren a los estudiantes en procesos de observación, análisis y acción frente a situaciones reales de su contexto rural o urbano (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

La conciencia ambiental se entiende como un proceso de comprensión progresiva de las interacciones entre sociedad y naturaleza, en el que las personas reconocen causas y efectos de los problemas ecológicos y adoptan posiciones frente a ellos. Rubina Ticlla, Padilla y Gutiérrez describen la conciencia ambiental como un constructo que integra componentes cognitivos, emocionales y conductuales, y señalan que la educación juega un papel decisivo porque ofrece marcos para interpretar la información ambiental y para actuar en consecuencia, sobre todo entre niñas, niños y jóvenes que aún están construyendo su mirada del mundo (Rubina Ticlla et al., 2021). Carreño (2023) propone un modelo para la concientización ambiental basado en la contextualización, en el que el alumnado primero reconoce problemas de su entorno cercano, luego analiza causas y consecuencias y finalmente asume compromisos de cambio, proceso que muestra un tránsito paulatino desde la información hacia la acción responsable.

El desarrollo de valores y de conciencia ambiental mantiene una relación estrecha con la cultura institucional y con las oportunidades de participación disponibles en la comunidad educativa. Según el Ministerio de Educación Nacional (2003), la institución escolar puede convertirse en escenario de coherencia cuando incorpora criterios ambientales en su gestión interna, en prácticas como el manejo

de residuos, el uso del agua o la organización de espacios, de lo contrario el discurso pedagógico queda desautorizado por las rutinas cotidianas. En el estudio de Córdoba Pérez (2020) se observa que, cuando el profesorado, la dirección y las familias asumen el proyecto ambiental como tarea colectiva y no como actividad aislada, se fortalecen hábitos de cuidado que pasan de las aulas a la vida diaria del resguardo, lo que indica que la cultura escolar influye de manera directa en la forma en que el estudiantado interioriza valores ecológicos.

Diversos trabajos coinciden en que la consolidación de una conciencia ambiental crítica no se limita a la acumulación de datos sobre crisis ecológica, sino que exige desarrollar un pensamiento reflexivo frente a los modelos de desarrollo y frente a la responsabilidad de cada persona y de los colectivos. Rubina Ticlla et al. (2021) señalan que la conciencia ambiental crítica incluye la capacidad de cuestionar decisiones políticas y económicas que afectan territorios específicos; UNESCO sostiene que la educación para el desarrollo sostenible debe propiciar análisis de las relaciones de poder, de las desigualdades y de las alternativas comunitarias, de tal manera que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de intervenir en la realidad y no solo como receptores de mensajes ambientales (UNESCO, 2021). En este sentido, la educación ambiental se concibe como proceso formativo que busca emancipar, que abre espacios para la deliberación y para la toma de decisiones informadas en la escuela y en el entorno social.

La implementación de programas educativos que fortalezcan valores y conciencia ambiental requiere estrategias pedagógicas que combinen proyectos de aula, participación comunitaria y evaluación de cambios en actitudes y prácticas, en lugar de quedarse en campañas breves. Carreño (2023) destaca que el trabajo por proyectos, la investigación en el entorno y las actividades de reflexión colectiva facilitan que el estudiantado vincule lo aprendido con decisiones de la vida cotidiana; el Ministerio de Educación Nacional sugiere que el seguimiento a estos procesos debe incluir indicadores cualitativos sobre participación, sentido de pertenencia y cambios observables en el cuidado del

entorno, además de los resultados académicos tradicionales, con el fin de ajustar las intervenciones y sostener en el tiempo los avances logrados en la construcción de valores ambientales y de una conciencia ecológica comprometida (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

### ***Valores ambientales que se desarrollan dentro del aula de clase***

La formación de valores ambientales se reconoce como eje central de la educación orientada al desarrollo sostenible, porque orienta la conducta hacia el cuidado del entorno y la responsabilidad compartida en los distintos espacios de socialización escolar y comunitaria, esta formación no se limita a actitudes generales de respeto, sino que implica criterios éticos frente al consumo, la gestión de residuos y la relación con otros seres vivos (Peña, 2016). En el contexto colombiano, los lineamientos de educación ambiental articulan esos valores con nociones de ciudadanía y participación, de modo que la escuela asume la tarea de promover prácticas coherentes con la preservación de los bienes comunes y con la toma de decisiones informadas sobre el ambiente, lo cual da un marco de referencia para la acción pedagógica cotidiana en todos los niveles educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

Desde la perspectiva de la educación formal, la integración de la dimensión ambiental en el currículo requiere propuestas que vinculen de manera directa los contenidos escolares con las problemáticas del territorio, no basta con declarar objetivos generales en los proyectos educativos institucionales, se necesita que las experiencias de aula confronten al estudiantado con situaciones reales de deterioro y de cuidado ambiental (Córdoba Pérez, 2020). En una experiencia desarrollada en el resguardo indígena de Polindara, el diseño e implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas permitió fortalecer valores de respeto, corresponsabilidad y solidaridad hacia el entorno natural, al involucrar de manera conjunta a docentes y estudiantes en actividades de diagnóstico, reflexión y acción, esa articulación entre contenido académico y vida comunitaria resulta

decisiva para dar sentido a la educación ambiental en escenarios rurales (Córdoba Pérez, 2020).

La conciencia ambiental se entiende como un proceso continuo mediante el cual las personas reconocen las interacciones entre sociedad y naturaleza, interpretan sus efectos y se posicionan frente a ellas desde conocimientos, actitudes y disposiciones para actuar, se trata de un constructo que integra dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales de manera articulada (Rubina Ticlla et al., 2021). Un estado del arte reciente muestra que, en educación básica y media, la conciencia ambiental se relaciona con la comprensión de problemas como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad o la contaminación del agua, pero también con la capacidad de analizar responsabilidades y conflictos asociados a estos fenómenos, lo que exige procesos pedagógicos sostenidos en el tiempo y no intervenciones esporádicas sin seguimiento sistemático (Rubina Ticlla et al., 2021).

Diversos estudios señalan que el desarrollo de conciencia ambiental se fortalece cuando las actividades formativas se diseñan desde la contextualización y la participación activa, de manera que el estudiantado vincule saberes escolares con la experiencia cotidiana en su territorio (Carreño, 2023). El modelo para la concientización ambiental basado en la contextualización propone fases progresivas en las cuales el alumnado primero reconoce problemas de su entorno cercano, luego analiza causas y consecuencias, y finalmente asume compromisos concretos de cambio, este enfoque muestra que la conciencia ambiental adquiere consistencia cuando se asocia a proyectos y decisiones que afectan la vida diaria del grupo y no queda reducida a mensajes generales sobre el cuidado del planeta (Carreño, 2023).

La relación entre valores ambientales, conciencia ambiental y cultura institucional resulta decisiva, porque condiciona el alcance real de cualquier programa educativo en esta materia, en muchas escuelas las prácticas de gestión interna contradicen el discurso formativo, lo que genera confusión y reduce el impacto de las propuestas sobre sostenibilidad (Ministerio de Educación Nacional,

2003). Cuando la institución asume la educación ambiental como eje transversal e incorpora criterios ecológicos en la organización de espacios, el manejo de residuos, la gestión del agua o la planificación de proyectos, se crea un clima pedagógico en el cual la coherencia entre lo que se declara y lo que se hace refuerza la interiorización de valores y la consolidación de una conciencia crítica frente a las decisiones que afectan el territorio donde se vive y estudia (Córdoba Pérez, 2020).

En el plano internacional, se observa una convergencia entre las agendas educativas y las políticas de sostenibilidad, lo que otorga mayor peso a la formación en valores ambientales dentro de los sistemas escolares, la propuesta de un nuevo contrato social para la educación subraya la necesidad de que los procesos formativos integren justicia social, cuidado del ambiente y participación democrática como dimensiones inseparables (UNESCO, 2021). Desde esta perspectiva, la educación ambiental deja de presentarse como un tema aislado o complementario para convertirse en referencia que atraviesa las áreas del conocimiento y orienta la organización de experiencias de aprendizaje colaborativas, interdisciplinarias y situadas en contextos concretos marcados por tensiones socioambientales diversas (UNESCO, 2021).

La evaluación del desarrollo de valores y de la conciencia ambiental exige instrumentos que trasciendan la medición de conocimientos declarativos, se requiere combinar escalas e indicadores cuantitativos con técnicas cualitativas que permitan identificar cambios en actitudes, prácticas y formas de participación del estudiantado dentro y fuera de la escuela (Rubina Ticlla et al., 2021). Los lineamientos colombianos insisten en la importancia de hacer seguimiento a los Proyectos Ambientales Escolares y a los procesos transversales de educación ambiental mediante criterios que consideren la apropiación de valores, la capacidad de trabajo comunitario y la incidencia en decisiones sobre el uso del territorio, este tipo de evaluación retroalimenta la planeación pedagógica y evita que las iniciativas se queden en actividades aisladas sin continuidad ni profundidad suficiente (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

La articulación entre escuela, familia y comunidad aporta condiciones adicionales para consolidar valores y conciencia ambiental, en territorios rurales esta relación adquiere una relevancia especial porque el sustento económico y cultural de las familias depende de manera directa de los recursos naturales disponibles, cualquier estrategia educativa que ignore esta realidad pierde efectividad y se distancia de las necesidades reales del estudiantado (Córdoba Pérez, 2020). Cuando las acciones educativas convocan a madres, padres, autoridades comunitarias y organizaciones locales en procesos de reflexión, planificación y ejecución de actividades ambientales, se amplía el horizonte de la educación ambiental hacia una perspectiva de corresponsabilidad intergeneracional que enlaza escuela y territorio en un proyecto común de cuidado y transformación responsable del ambiente compartido (UNESCO, 2021).

### ***Concepto de vida***

En el marco de una reflexión ontológica sobre la vida, Yepes (2003) sostiene que los seres vivos se distinguen de los objetos inertes fundamentalmente por el hecho de poseer vida, entendida esta como una condición dinámica, integral y autónoma. Esta distinción no es meramente biológica, sino que implica una serie de características estructurales y existenciales que permiten delimitar el fenómeno vital como un proceso complejo, coherente y sistemático. El autor enuncia cinco características esenciales de la vida que constituyen un referente teórico para comprender la naturaleza del ser vivo.

La primera de ellas es la capacidad de automovimiento. En palabras del autor, "vivir es, ante todo, moverse a uno mismo" (Yepes, 2003, p. 7), lo que implica que el principio del movimiento se halla en el interior del propio ser viviente. Esta afirmación, de raíz aristotélica, establece una ruptura radical con el mundo inerte, que requiere de causas externas para ser afectado. El movimiento vital, en este sentido, no es solamente físico, sino existencial y estructural, pues remite a la autogestión del propio devenir.

En segundo lugar, Yepes subraya la unidad orgánica del ser vivo. A diferencia de los objetos inertes, cuya identidad no se ve comprometida por su fragmentación (una piedra rota sigue siendo piedra), el ser viviente posee una unidad que es constitutiva de su ser. Su división implica la aniquilación de su identidad vital. Esta unidad no es sólo física, sino también funcional, sistémica y simbólica; configura un "mundo interior" que se relaciona de manera activa con el entorno.

La tercera característica (omitida en el texto original) puede deducirse como la interioridad significativa, en la que el ser vivo no solo responde a estímulos, sino que los interpreta desde una estructura interna que le permite generar respuestas adaptativas, lo que lo convierte en sujeto y no solo en objeto de procesos.

La cuarta característica es la autorrealización. La vida se manifiesta como un proceso de transformación, donde el organismo no permanece estático, sino que cambia a través del tiempo. El crecimiento, la diferenciación celular, el aprendizaje y la adaptación son expresiones de esta dimensión. La autorrealización implica que la vida no es una condición fija, sino una potencialidad que se despliega históricamente en cada ser viviente.

La quinta característica que propone Yepes (2003) es la ritmicidad cíclica y armónica de los procesos vitales. En sus palabras, la vida se estructura en una serie de movimientos repetitivos y proporcionados, que conforman una totalidad coherente, lo que los clásicos llamaban cosmos. Esta concepción subraya la existencia de patrones internos, regulares y armónicos en los procesos biológicos, como los ciclos circadianos, el ritmo cardíaco o la homeostasis, que configuran la existencia como un sistema autoorganizado.

Desde esta perspectiva, la vida no puede ser reducida a una mera colección de funciones fisiológicas, sino que debe ser comprendida como un fenómeno integral, marcado por la intencionalidad, la organización interna y la capacidad de interacción significativa con el entorno. En consecuencia, la diferencia entre lo viviente y lo inerte no es sólo cuantitativa, sino cualitativa, y posee implicaciones epistemológicas, éticas y educativas profundas.

### ***Exploración del entorno natural y artificial***

La exploración del entorno natural y artificial se concibe en este estudio como un eje de la educación ambiental que vincula experiencia cotidiana y obligación jurídica de formar ciudadanía; la Ley 99 de 1993 define el Sistema Nacional Ambiental y señala que la educación ambiental debe incorporarse en todos los niveles del sistema educativo con relación directa a las políticas públicas sobre recursos naturales, de modo que la escuela asuma un papel activo en la lectura del territorio y no solo informativo (Congreso de la República de Colombia, 1993). Según el Congreso de la República de Colombia (1993), esta ley crea el Ministerio del Medio Ambiente y le asigna funciones de coordinación sobre los procesos formativos en materia ambiental; en este marco, la exploración del entorno deja de ser una actividad complementaria y se convierte en una exigencia que articula el conocimiento del espacio vivido con la participación social en decisiones que afectan los bienes comunes (Congreso de la República de Colombia, 1993; UNESCO, 2021).

El Ministerio del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación Nacional, al formular la Política Nacional de Educación Ambiental del SINA, describen el ambiente como un sistema en el que interactúan componentes naturales, sociales, económicos y culturales, lo que incluye tanto paisajes rurales como espacios urbanos y periurbanos donde se desarrolla la vida diaria de las comunidades (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002). Según esta política, los procesos de educación ambiental deben ser continuos y permanentes, con acciones en espacios escolares y extraescolares que promuevan la lectura crítica del entorno cercano y de los cambios que allí ocurren; esta orientación implica que la exploración del entorno natural y artificial se planifique como parte del currículo y no como una salida ocasional, lo que en algunos contextos todavía sucede por inercias institucionales (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002; Congreso de la República de Colombia, 1993).

La misma Política Nacional de Educación Ambiental señala que la educación debe racionalizar la relación del ser humano con el medio natural y con el medio construido, de manera que el entorno artificial viviendas, escuelas, carreteras, pequeñas infraestructuras productivas y hasta ciertos espacios digitales se convierta también en objeto sistemático de análisis pedagógico (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002). Según el Ministerio del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación Nacional (2002), la exploración del entorno debe incluir actividades de observación, mapeo y problematización sobre flujos de residuos, calidad de servicios, uso del suelo y transformaciones del paisaje; cuando el estudiantado recorre veredas, cascos urbanos o tramos de vías y contrasta esa lectura con la normatividad vigente, construye una comprensión más compleja del ambiente, en la que lo natural y lo artificial se observan como partes de una misma realidad que genera tensiones y oportunidades (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002; UNESCO, 2021).

UNESCO enfatiza que los sistemas educativos necesitan integrar la sostenibilidad ambiental en todas sus dimensiones y reconocer la interdependencia entre sistemas humanos y sistemas naturales, esto incluye revisar cómo las infraestructuras, las ciudades y las tecnologías modifican los ciclos ecológicos y las formas de vida de las comunidades (UNESCO, 2021). Según UNESCO (2021), la exploración de entornos naturales y construidos constituye una vía pedagógica para que niñas, niños y jóvenes comprendan la relación entre decisiones de desarrollo, cambios en el paisaje y conflictos socioambientales; en territorios rurales como la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero, esta perspectiva permite vincular deforestación, expansión de ciertas actividades económicas y reconfiguración de lo comunitario con prácticas escolares de observación y reflexión, lo que da sentido a la educación ambiental como proceso de lectura del territorio que se apoya en la normativa nacional y en los marcos internacionales de referencia (UNESCO, 2021; Ministerio del Medio

Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002; Congreso de la República de Colombia, 1993).

### ***Importancia de los PRAE para la educación ambiental en las aulas de clase***

Los Proyectos Ambientales Escolares se conciben en esta investigación como un eje que articula la escuela con el territorio y con las obligaciones jurídicas en materia de ambiente; el Ministerio del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación Nacional (2002) describen los PRAE como una estrategia que integra dimensiones naturales, sociales, culturales y económicas, orientada a leer las problemáticas locales y a formular respuestas educativas situadas en cada contexto escolar. En consonancia con esta visión, la Guía de diseño e implementación de Proyectos Ambientales Escolares desde la cultura del agua propone que todo PRAE se construya a partir de principios como regionalización, participación e interculturalidad, lo que implica que el proyecto dialogue con las realidades de la comunidad y no permanezca en un plano declarativo distante del aula (Vahos Arias, Pedraza Contreras y Campuzano Ochoa, 2012); en ese sentido, el PRAE se asume aquí como un dispositivo pedagógico que enlaza el currículo, la gestión institucional y la acción comunitaria.

Desde el enfoque normativo, la institucionalización de los PRAE se vincula con disposiciones específicas que asignan al sistema educativo tareas concretas en educación ambiental; la Ley 99 de 1993 incorporó la promoción de la educación ambiental en todos los niveles de educación formal y no formal, mientras la Ley 1549 de 2012 ordenó fortalecer los Proyectos Ambientales Escolares como parte de los proyectos educativos institucionales, con énfasis en la formación para la toma de decisiones éticas frente al ambiente (Congreso de la República de Colombia, 1993, 2012). A su vez, el Decreto 1743 de 1994 instituyó el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de la educación formal y señaló que la incorporación de la dimensión ambiental debe realizarse precisamente mediante el desarrollo de PRAE articulados con problemas locales, regionales y nacionales

(Presidencia de la República de Colombia, 1994); de este entramado normativo se desprende que la presencia del PRAE en el aula no corresponde a una actividad ocasional, sino a una obligación estructural del sistema educativo.

En el plano pedagógico, la educación ambiental mediada por PRAE favorece procesos de formación en valores como responsabilidad frente a los bienes comunes, solidaridad ecológica y justicia ambiental; la Política Nacional de Educación Ambiental plantea que la escuela ha de contribuir a consolidar una nueva cultura ambiental que reorganice las relaciones entre sociedad y naturaleza, apoyándose en proyectos que integren reflexión crítica y acción colectiva (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002). UNESCO señala que la construcción de un nuevo contrato social para la educación exige cambios profundos en modos de vida, valores y expectativas, de manera que la transformación ambiental no dependa únicamente de instrumentos normativos, sino de procesos subjetivos y colectivos de reconfiguración del vínculo con la naturaleza y con otras personas (UNESCO, 2021); en esa perspectiva, los PRAE en las aulas se interpretan como espacios donde el estudiantado ensaya formas distintas de habitar el territorio, discute conflictos socioambientales y asume compromisos que inciden en su vida diaria.

Diversos trabajos empíricos muestran que la metodología participativa resulta decisiva para que los PRAE alcancen efectos formativos consistentes; la guía elaborada por Vahos Arias, Pedraza Contreras y Campuzano Ochoa (2012) insiste en criterios de concertación, cogestión y participación amplia, señalando que el proyecto debe construirse con docentes, estudiantes, familias y actores institucionales, lo cual refuerza la idea de corresponsabilidad en el cuidado del ambiente. En una revisión reciente, Ojeda-González (2023) analiza experiencias de PRAE orientadas a la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela y concluye que estos proyectos fortalecen la lectura crítica del territorio, en la medida en que conectan diagnóstico, planeación y acciones de intervención; cuando las instituciones limitan el PRAE a campañas o efemérides, se diluye su papel como estrategia de transformación curricular y como escenario de formación

ciudadana (Ojeda-González, 2023; Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).

La importancia de los PRAE también se evidencia en el desarrollo de competencias ciudadanas, científicas y socioemocionales, ya que el trabajo por proyectos favorece el pensamiento crítico, el análisis de información y la toma de decisiones en contextos de conflicto ambiental; el estudio de Salgado Salazar, Vallejos Botina y Bermúdez Quintero (2022) muestra que procesos sistemáticos de formación en educación ambiental con docentes de básica primaria derivan en prácticas de aula donde el estudiantado participa en identificación de problemas, formulación de hipótesis y diseño de acciones de mejora, lo que repercute en la apropiación del entorno y en la construcción de sentido de pertenencia. De forma complementaria, investigaciones sobre educación ambiental en comunidades rurales describen cómo la participación en proyectos ambientales incrementa el conocimiento sobre la biodiversidad local y modifica actitudes hacia especies y ecosistemas estratégicos, con efectos en la disposición a involucrarse en iniciativas de conservación (Castillo-Figueroa, Cely-Gómez y Sáenz-Jiménez, 2019); en consecuencia, los PRAE en las aulas de clase se valoran aquí como una estructura pedagógica capaz de articular saberes académicos, saberes comunitarios y experiencias de acción colectiva que sostienen la construcción de culturas de paz vinculadas al cuidado del territorio.

### ***Expresiones verbales hacia el ambiente***

Las expresiones verbales en torno al ambiente constituyen una dimensión clave en la construcción social del conocimiento ecológico. Más allá de su función comunicativa, estas expresiones operan como mediaciones simbólicas que reflejan, reproducen o transforman las representaciones sociales que los sujetos tienen del entorno. En este sentido, el lenguaje no es sólo un vehículo de transmisión de ideas, sino también un espacio de producción de significados que incide directamente en las formas en que se concibe, se habita y se interviene el ambiente.

De acuerdo con Reigota (2014), tanto la emergencia de las expresiones verbales vinculadas a lo ambiental como el surgimiento formal de la educación ambiental comparten una coincidencia histórica en la década de 1970. No obstante, su vínculo va más allá de la temporalidad: ambas responden a la necesidad de problematizar dimensiones tradicionalmente excluidas de los discursos científicos y escolares, como el pensamiento cotidiano, las experiencias locales y los saberes populares sobre la naturaleza. Desde esta perspectiva, la educación ambiental no puede desligarse de los modos en que los individuos nombran, narran y simbolizan su relación con el entorno, ya que estas expresiones reflejan estructuras culturales profundas y orientan prácticas concretas.

Agregando a lo anterior, Reigota (2014) argumenta que las representaciones sociales constituyen un fundamento epistemológico central para la educación ambiental crítica, pues permiten comprender cómo los sujetos interpretan su ambiente desde marcos de referencia simbólicos propios, muchas veces invisibilizados por la racionalidad técnico - instrumental. Para el autor, "las representaciones sociales son una de las precursoras de la educación ambiental", en tanto que configuran visiones del mundo que median entre el saber científico y el saber cotidiano. Esta afirmación implica reconocer que el lenguaje; y en particular, las expresiones verbales hacia el ambiente; es una herramienta que no sólo reproduce realidades, sino que también las construye, posibilitando nuevos sentidos, actitudes y prácticas frente a la crisis ecológica.

La relevancia de estas expresiones radica en su capacidad para articular lo subjetivo con lo colectivo, permitiendo que las percepciones individuales se transformen en discursos compartidos que nutren la acción educativa. Por tanto, la educación ambiental debe incorporar estrategias pedagógicas que valoren el diálogo de saberes, la narración de experiencias locales y la resignificación del entorno desde las voces de los actores sociales. En este contexto, el aula se convierte en un espacio político y simbólico donde las expresiones verbales hacia el ambiente pueden ser canalizadas para el análisis crítico, la reflexión situada y la construcción de ciudadanía ecológica.

### ***Cultura para la paz***

La cultura para la paz en este estudio se asume como un proceso social que orienta la vida cotidiana hacia relaciones basadas en respeto, justicia y cooperación; la Asamblea General de las Naciones Unidas señala que la paz no se reduce a la ausencia de guerra, sino que implica un proceso positivo, dinámico y participativo, sustentado en diálogo, negociación y cooperación entre personas y pueblos, lo cual introduce una visión exigente de la convivencia y no una idea pasiva de tranquilidad aparente (Naciones Unidas, 1999). Desde esta perspectiva, UNESCO describe la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que favorecen la solución no violenta de los conflictos y el respeto de los derechos humanos, lo que vincula de manera directa la educación, la vida comunitaria y la transformación de las estructuras que reproducen violencia cotidiana (UNESCO, 2015); en este trabajo se retoma esta posición para considerar que la cultura para la paz guía tanto las normas de convivencia como las decisiones que afectan el ambiente local (Naciones Unidas, 1999; UNESCO, 2015).

Hernández, Luna y Cadena sostienen que la paz constituye un hecho social ligado a la historia de las comunidades y al desarrollo de sus culturas, y formulan la cultura de paz como la expresión de un valor que orienta el proyecto colectivo de los pueblos, reconociendo que los conflictos forman parte de la vida y pueden transformarse en motores de desarrollo cuando se gestionan de forma no violenta (Hernández, Luna y Cadena, 2017). Según estos autores, la educación asume una responsabilidad central, porque ofrece escenarios donde se problematizan las distintas formas de violencia y se ensayan lenguajes y prácticas distintas para tramitar los desacuerdos; esta lectura se articula con análisis recientes que presentan la cultura de paz como un proceso complejo y multiforme, que atraviesa niveles micro, meso y macro de la vida social y exige una revisión crítica de creencias, discursos y hábitos que normalizan la agresión (Salazar, 2020). En consecuencia, la cultura para la paz no se comprende aquí como un estado final

sino como un camino de revisión permanente de las relaciones y de las estructuras educativas (Hernández et al., 2017; Salazar, 2020).

En el ámbito educativo, distintos trabajos señalan que la escuela se convierte en espacio privilegiado para el aprendizaje de la cultura de paz, porque articula normas, prácticas de aula y proyectos institucionales que marcan experiencias tempranas de convivencia; Acevedo y Báez describen la educación en cultura de paz como herramienta de construcción de paz en el posacuerdo colombiano, al mostrar que programas sistemáticos de formación en derechos humanos, mediación y resolución dialogada de conflictos inciden en las formas en que estudiantes interpretan la violencia y se posicionan frente a ella (Acevedo y Báez, 2018). Según Acevedo y Báez (2018), esta educación en cultura de paz requiere un currículo que incorpore contenidos y metodologías coherentes con la no violencia, y no actividades aisladas; esa advertencia resulta clave para este trabajo, porque resalta que la cultura para la paz se construye en las decisiones diarias de la institución escolar, en su organización del tiempo, del lenguaje y del reconocimiento de las diferencias (Acevedo y Báez, 2018; Hernández et al., 2017).

En contextos rurales atravesados por conflicto armado y disputas socioambientales, la cultura para la paz adquiere matices específicos; Millán-Torres analiza la educación rural para la paz en Colombia y plantea que las escuelas rurales enfrentan el reto de vincular memoria histórica, derechos humanos y proyectos de vida en territorios donde la violencia ha sido una experiencia repetida, lo que obliga a trabajar la paz no como discurso abstracto sino como condición concreta de dignidad y de acceso a oportunidades (Millán-Torres, 2020). Desde esta mirada, la cultura para la paz en las aulas rurales se relaciona con la forma en que se habla del territorio, de los actores armados, de las instituciones y también del ambiente, porque la disputa por la tierra y por los recursos ambientales forma parte de las causas del conflicto; por esa razón, la cultura para la paz y la educación ambiental se articulan cuando la escuela promueve la defensa de los bienes comunes, el rechazo a prácticas extractivas

depredadoras y la construcción de acuerdos comunitarios sobre el uso del suelo y del agua (Millán-Torres, 2020; Naciones Unidas, 1999).

La construcción de cultura para la paz supone procesos de subjetivación en los que las personas revisan sus formas de sentir, pensar y actuar frente al conflicto; Hernández, Luna y Cadena destacan que la educación para la paz demanda una ética de la dignidad y de la alteridad, en la cual los sujetos aprenden a reconocer el punto de vista del otro sin renunciar a la defensa de sus derechos, con lo cual la gestión del conflicto se orienta hacia la transformación de las relaciones y no solo hacia acuerdos superficiales (Hernández et al., 2017). En la misma línea, Seminario enfatiza que la cultura de paz implica aprender a diferenciar entre conflicto, violencia y agresividad, y a ver el conflicto como ocasión de cambio social cuando se tramita con herramientas de diálogo y cooperación, idea que resulta exigente para la práctica educativa cotidiana porque implica revisar el modo en que docentes y directivos resuelven desacuerdos en la escuela (Seminario, 2020). De este modo, la cultura para la paz se entiende en esta tesis como un proceso que integra dimensiones emocionales, cognitivas y políticas, y que se enlaza con la formación ambiental cuando los conflictos giran en torno al territorio y a los bienes naturales (Hernández et al., 2017; Seminario, 2020).

### ***Zonas Rurales***

Las zonas rurales se entienden en este trabajo como territorios donde predominan usos agropecuarios, forestales y de conservación, con baja densidad poblacional y fuertes vínculos entre economía familiar y recursos naturales; la Misión para la Transformación del Campo propuso una nueva manera de comprender lo rural que supera la idea de “resto” frente a lo urbano, al mostrar que cerca del 94 % del territorio nacional corresponde a áreas rurales y que, aun cuando allí habita alrededor de una cuarta parte de la población, estos espacios sostienen buena parte de la producción de alimentos y de la oferta ambiental del país (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2015a; DNP, 2014). Según el DNP (2015a), la ruralidad colombiana se caracteriza por brechas persistentes en

ingresos, acceso a servicios básicos y protección social, lo que configura un escenario de vulnerabilidad estructural que no siempre es visible desde las estadísticas agregadas; esta visión permite entender que las zonas rurales no son un territorio homogéneo, sino un entramado de regiones con trayectorias históricas y conflictos específicos.

En el campo educativo, los diagnósticos sociales del campo y los informes sectoriales coinciden en señalar que las zonas rurales enfrentan rezagos importantes en cobertura, permanencia y calidad de la educación ofrecida; el DNP documenta que la población rural presenta menores años promedio de escolaridad, mayores tasas de extraedad y limitaciones fuertes en infraestructura, conectividad y dotación escolar, lo que impacta las posibilidades de desarrollo de niñas, niños y jóvenes que viven en estos territorios (DNP, 2015b; DNP, 2015c). El Ministerio de Educación Nacional describe avances recientes de la política de educación rural, pero reconoce que la dispersión de las sedes, la alta rotación docente y las dificultades de acceso físico siguen afectando la garantía del derecho a una educación pertinente, situación que vuelve urgente fortalecer propuestas pedagógicas contextualizadas donde la escuela se piense desde la vida rural y no como una copia reducida del modelo urbano (Ministerio de Educación Nacional, 2022; DNP, 2015a).

Al mismo tiempo, diversos informes nacionales e internacionales insisten en que las zonas rurales concentran una gran riqueza ecológica y cultural, con ecosistemas de alta biodiversidad, conocimientos locales sobre manejo de suelos, semillas y aguas, y formas de organización comunitaria que cuestionan la lógica estrictamente urbano industrial del desarrollo; la Misión para la Transformación del Campo destaca que la sociedad rural es un actor central de la seguridad alimentaria, de la gestión del agua y de la conservación de bosques y páramos, aunque enfrenta presiones por modelos extractivos que transforman de manera acelerada los paisajes y las prácticas tradicionales (DNP, 2015a; DNP, 2015b). UNESCO, por su parte, plantea que la construcción de un nuevo contrato social para la educación requiere reconocer saberes rurales, campesinos e indígenas

como fuentes de conocimiento legítimo, de forma que la escuela rural incorpore estas voces en el currículo y no se limite a reproducir esquemas urbanos descontextualizados, algo que ocurre todavía con cierta frecuencia (UNESCO, 2021; UNESCO, 2022).

Desde esta perspectiva, la educación ambiental en zonas rurales se concibe como una estrategia pedagógica clave para vincular los procesos escolares con la realidad del territorio y con las prácticas socioproductivas locales, en lugar de tratar el ambiente como un tema añadido a los contenidos tradicionales; la Política Nacional de Educación Ambiental insiste en que las comunidades rurales deben participar en el diseño de propuestas formativas que articulen conocimientos científicos y saberes locales sobre el manejo de la tierra, el bosque y el agua, lo que incluye reconocer conflictos por el uso del suelo, la presión de ciertas cadenas productivas y los impactos del cambio climático en la vida cotidiana (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002; DNP, 2015a). El Ministerio de Educación Nacional señala que la inclusión de Proyectos Ambientales Escolares en instituciones rurales favorece la construcción de identidad territorial y la participación comunitaria, siempre que estos proyectos se elaboren desde problemas sentidos por la población y no como un requisito administrativo; en este sentido, la educación ambiental en el medio rural se orienta aquí como herramienta de transformación social que dialoga con necesidades, tensiones y expectativas del territorio, y que al mismo tiempo fortalece una ciudadanía ecológica crítica frente a las decisiones que afectan el campo colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2002; Ministerio de Educación Nacional, 2022).

### ***Territorios para la paz***

Los territorios para la paz se entienden en esta tesis doctoral como espacios donde las relaciones sociales, institucionales y ambientales se orientan de manera intencional hacia la disminución de las violencias y la construcción de formas diferentes de convivencia; el Informe Nacional de Desarrollo Humano

definió el territorio como una construcción social en la que múltiples actores establecen relaciones económicas, sociales, culturales, políticas e institucionales, condicionadas por estructuras de poder e identidades, y añadió que, más allá del área geográfica, se trata de las interacciones entre actores, instituciones y estructuras de poder (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011). Esta noción permite entender que un territorio para la paz no se reduce a un mapa ni a un límite administrativo, se configura por la manera en que las comunidades, el Estado y otros actores regulan los conflictos, distribuyen recursos y producen sentidos sobre la vida en común, por eso la paz territorial exige revisar tanto las formas de gobierno como las prácticas comunitarias cotidianas (PNUD, 2011; Montañez Gómez, 2016).

Montañez Gómez analiza los territorios para la paz en Colombia como escenarios donde se cruzan procesos de defensa de la vida y dinámicas de acumulación de capital, y plantea que la paz territorial requiere transformar las relaciones entre Estado, empresas y comunidades, no solo disminuir la confrontación armada visible (Montañez Gómez, 2016). Según Montañez Gómez (2016), estos territorios condensan conflictos por el uso de la tierra, por la presencia diferenciada del Estado y por las huellas del conflicto armado, de modo que las iniciativas de paz territorial deben enfrentar desigualdades históricas y no quedarse en acuerdos formales; en una línea cercana, Ahumada discute la noción oficial de paz territorial y cuestiona visiones que la reducen al crecimiento económico y a la atracción de inversión, porque esa lectura ignora disputas de fondo por el territorio y por quién decide sobre sus usos, lo cual puede reproducir nuevas formas de violencia y exclusión (Ahumada, 2020; PNUD, 2011).

En el plano local, diversas experiencias muestran que los territorios para la paz se construyen desde abajo mediante acuerdos comunitarios, pedagogías y prácticas que buscan sacar la violencia de la vida diaria; Courtheyn estudia la Comunidad de Paz de San José de Apartadó y la Universidad Campesina, y sostiene que los llamados territorios de paz se configuran como otras territorialidades donde la comunidad establece reglas internas de no colaboración

con actores armados, promueve economías solidarias y reivindica el respeto a la vida y al ambiente como principios centrales de su existencia colectiva (Courtheyn, 2019). Según Courtheyn (2019), estas experiencias no solo rechazan la guerra, también proponen formas distintas de habitar el espacio, en las que el cuidado del territorio, de los cuerpos y de la memoria se convierten en prácticas políticas de paz; documentos de organizaciones indígenas señalan que la paz territorial implica transformar inequidades, violencia y pobreza mediante programas de desarrollo con enfoque territorial, concebidos como herramientas para garantizar derechos y para reorganizar la relación entre comunidades, Estado y naturaleza en zonas que han vivido con intensidad el conflicto armado (Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC], 2018; PNUD, 2011).

Desde la perspectiva de esta tesis, un territorio para la paz solo se consolida cuando integra de manera explícita la cultura de paz y la protección ambiental, en territorios rurales como la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero esto supone que los espacios de mediación y diálogo sobre el conflicto incluyen también acuerdos sobre el cuidado del agua, del bosque y del suelo, porque la disputa por los recursos naturales ha sido parte de las causas del conflicto. En esa dirección, la construcción de territorios para la paz demanda procesos educativos que fortalezcan capacidades locales para mapear conflictos, reconocer actores, deliberar sobre proyectos de desarrollo y valorar la relación entre vida humana y ecosistemas, de modo que la comunidad se perciba a sí misma como sujeto político y ambiental del territorio, no como receptora pasiva de decisiones externas (Montañez Gómez, 2016; Ahumada, 2020; ONIC, 2018).

### **Bases o sustentación legal**

En el desarrollo de este trabajo de tesis doctoral se asumieron como referentes normativos la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, y el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. De estos instrumentos se seleccionaron artículos y lineamientos relacionados con el derecho a la educación, la organización del sistema educativo

y la incorporación de la dimensión ambiental, criterios que orientan la formulación del problema, los propósitos de investigación y los aportes pedagógicos que se proponen en el estudio (Constitución Política de Colombia, 1991; Congreso de la República de Colombia, 1994; Ministerio de Educación Nacional, 2017). En consecuencia, la política ambiental y su institucionalidad en Colombia, se identifica:

Esta política estaría no incluyendo los postulados de la Constitución nacional en este sentido, no ha bastado con modificar las políticas y en general la institucionalidad encargada de la gestión ambiental y de los recursos naturales, sino que las nuevas políticas generadas y las que vendrán olvidan el quehacer ambiental como una ocupación del Estado ocupándose más de los asuntos económicos, es decir, de aquellos que se enmarcan en el desarrollo tradicional, estrategia de carácter populista que es de gran utilidad para el gobierno debido a que se ve favorecido electoralmente. Salinas, (2010, p.7).

De acuerdo con lo anterior, es importante conocer los nuevos postulados que se van generando a partir de los periodos electorales en el país, puesto que, cada mandato tiene nuevas reformas que puede que ayuden o afecten el ambiente, los recursos naturales, y de esta manera desarrollar un nuevo concepto de la educación ambiental, dirigido al desarrollo de una nueva concepción de esta, lo que permite el desarrollo de la conciencia ambiental en los estudiantes.

Así mismo, se han creado múltiples investigaciones enfocadas a la búsqueda del desarrollo de valores ambientales en las instituciones educativas, al respecto se identifica El Programa de Educación Ambiental que se desarrolló por medio de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), que incorporan el tema ambiental a las instituciones educativas y lo incluyen en su diseño curricular, teniendo en cuenta sus diagnósticos ambientales, naturales y socioculturales, y vinculando su acción a las de otras organizaciones e instituciones locales. Ministerio de Educación Nacional, (2010, p.5)

Existen programas de educación ambiental que integra proyectos ambientales escolares dentro de las instituciones educativas, rediseñando el currículo, planificando proyectos que integren el ambiente en otras actividades

educativas como es el caso de este proyecto de tesis doctoral donde se trabajara el ambiente por medio de las artes. Así mismo otras entidades identifican la importancia de la inclusión de las políticas educativas en las instituciones educativas:

“El sistema educativo ubica el tema ambiental en la Política Educación Pertinente y de Calidad, la cual, se define como una educación que trasciende lo memorístico y lo enciclopédico, y se adapta a las realidades del país mediante estrategias pedagógicas acordes con la formación de competencias; en tal sentido, la revolución educativa” (Ministerio de Educación Nacional; 2010, p.7).

Por lo tanto, la educación ambiental debe ser un eje fundamental dentro de las instituciones educativas, mediante la acción directa de los estudiantes y la ejecución de ejercicios prácticos por parte de cada uno de estos, al respecto la Política de Educación Ambiental plantea ocho estrategias, que, a través de articular una educación con diferentes actores y procesos sociales, permiten el cumplimiento de acciones y la formación de sujetos en la sostenibilidad. Estas son: coordinación intersectorial e interinstitucional, inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal, inclusión de la dimensión ambiental en la educación no formal, formación de educadores ambientales, diseño, implementación, apoyo y promoción de estrategias y acciones de comunicación y divulgación de acciones ambientales, la Educación Ambiental en el SINA, promoción del servicio militar ambiental y promoción de la etnoeducación en la Educación Ambiental; impulso a proyectos ambientales con perspectiva de género y participación ciudadana.

De acuerdo con lo anterior, fue importante identificar que los proyectos de educación ambiental plantean el desarrollo de diferentes estrategias enfocadas hacia la protección y cuidado del ambiente, para lo cual incluye estos procesos en la planeación curricular, y adaptación de cada uno de los componentes tanto teóricos como prácticos y actitudinales de cada una de estas estrategias con el fin de desarrollar valores ambientales en toda la comunidad educativa y mejorar la percepción de los mismos en cuanto al cuidado y preservación del contexto y de cada uno de los recursos que el mismo ofrece. Así mismo, es importante citar a

Marín (2012), Quien expresa que es la persona misma quien debe transformarse, no se trata solamente de crear nuevas leyes, ni cumbres internacionales o formular nuevos conceptos, el verdadero cambio hay que hacerlo en lo interno, para mejorar el entorno en el que todos conviven.

En otro orden de ideas, la constitución política de 1991 en el artículo 67 se establece el derecho a gozar de un ambiente sano y el deber de proteger la diversidad e integridad del ambiente, buscando formar al ciudadano para la protección del ambiente (Asamblea Nacional Constituyente; 1991) Es decir, que desde la anterior constitución se enfatiza en la conservación del ambiente, es por esto que se hace necesario que la incorporen dentro del currículo de cada colegio, mirándola como una actividad transversal que se puede trabajar desde cualquier enfoque, en este caso desde el arte.

También, la ley 115 de 1994 en su artículo 23 establece la educación ambiental como un área obligatoria y fundamental necesaria para ofrecer en el currículo como parte del proyecto de Educativo Institucional, así como uno de los fines de la educación tendiente a la adquisición de una cultura ecológica basada en la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento de ambiente, de la calidad de vida y del uso racional de los recursos naturales, entre otros. Ministerio de Educación Nacional (1994) Por medio de esta ley se pudo establecer la educación ambiental como un área obligatoria dándole la importancia necesaria y creando una cultura ecológica desde los más pequeños para así mejorar la calidad de vida y la conservación de los recursos naturales de igual modo, inventiva la creación de políticas en torno al desarrollo de estrategias de cuidado del ambiente.

Como complemento, se encuentra el Plan Decenal de Educación, mediante el cual, se establece dentro de los principios de la educación integral y completa, la formación en procesos de educación ambiental y desarrollo de valores que permitan despertar la conciencia ambiental en cada uno de los estudiantes, por medio de acciones prácticas que permitan que en comunidad se construyan principios de

cuidado individual y grupal hacia el entorno natural en el que se convive, logrando de esta manera, la disminución de la crisis ambiental y de sus efectos.

### **Criterios éticos de la investigación**

Este trabajo de tesis doctoral asumió la ética como eje transversal, tanto en la relación con los participantes como en el vínculo con el territorio y sus ecosistemas. En coherencia con los principios de respeto por las personas, beneficencia y justicia planteados en las directrices internacionales para la investigación con seres humanos, se priorizó la protección de la dignidad, la autonomía y los derechos de las comunidades implicadas, al igual que la prevención de daños materiales, simbólicos y ambientales (Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas [CIOMS], 2016; National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979). Dado que el estudio se desarrolló en una Reserva Ambiental Campesina, se consideró el territorio como sujeto de cuidado, lo que llevó a ajustar las actividades de campo a las normas de uso responsable de suelos, fuentes hídricas y biodiversidad definidas por la autoridad ambiental y por los acuerdos comunitarios, en consonancia con los postulados de la Ley 99 de 1993 y la Política Nacional de Educación Ambiental (Congreso de la República de Colombia, 1993; Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).

En relación con los participantes, se respetaron los criterios de voluntariedad, información suficiente y capacidad decisoria. Antes de iniciar la recolección de información se presentó a cada persona el propósito del estudio, los objetivos, los procedimientos previstos, los posibles riesgos y beneficios, la forma de uso de los datos y los canales de comunicación con la investigadora, de modo que pudieran aceptar o declinar su participación sin presión de ningún tipo, práctica alineada con las recomendaciones de las guías éticas en investigación educativa (British Educational Research Association, 2018; American Educational Research Association, 2011). Cuando se trabajó con estudiantes menores de

edad, se gestionó doble autorización, por un lado el consentimiento informado de madres, padres o acudientes y por otro el asentimiento informado de los propios estudiantes, respetando su derecho a expresar acuerdo o desacuerdo y a retirarse del estudio en cualquier momento, en concordancia con los principios de protección reforzada a la niñez y adolescencia en contextos de investigación.

El manejo de la información se rigió por los principios de confidencialidad, anonimato y reserva de los datos personales. Los registros de entrevistas, notas de campo y documentos fueron codificados con seudónimos y almacenados en soportes protegidos con clave de acceso, para evitar la identificación directa de los participantes o de las instituciones educativas, siguiendo las disposiciones de la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales y de los lineamientos de organizaciones académicas para la gestión ética de información sensible (Congreso de la República de Colombia, 2012; American Educational Research Association, 2011). Únicamente la investigadora tuvo acceso a las bases completas y el material se destinó de manera exclusiva a fines académicos, sin compartir fragmentos que pudieran generar estigmatización de las comunidades ni de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero, aspecto crucial en territorios con antecedentes de conflicto armado.

Finalmente, se adoptó una postura reflexiva frente al propio rol investigativo y a las asimetrías de poder presentes en toda interacción académica con comunidades rurales. La investigadora llevó un diario de campo donde registró decisiones, dudas y tensiones éticas surgidas durante el trabajo de campo, lo que permitió revisar constantemente la coherencia entre el discurso y la práctica, en línea con los planteamientos de la investigación cualitativa interpretativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2014). Se procuró la devolución de resultados a docentes, estudiantes y familias mediante espacios de socialización, en los que se presentaron de manera comprensible los hallazgos y se abrió la posibilidad de retroalimentación, con el propósito de reconocer a la comunidad como coautora del conocimiento producido y no solo como fuente de

información, criterio que enlaza ética, educación ambiental y cultura para la paz en el territorio estudiado.

## **MOMENTO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **La naturaleza de la investigación**

Esta metodología estuvo orientada a comprender e interpretar las construcciones sociales, culturales y educativas de los estudiantes y comunidades escolares de las Instituciones Educativas públicas situadas en la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero, con el fin de construir aportes teóricos y pedagógicos en educación ambiental que contribuyan a la consolidación de una cultura de paz en contextos rurales afectados por el conflicto social en Colombia, basados en los pilares epistémicos, axiológicos y ontológicos que la sustentaron.

#### **Paradigma**

Al referirse al marco general de la investigación resultó necesario precisar el paradigma desde el cual se orienta la lectura de la realidad estudiada; en la perspectiva de Morin (1992) un paradigma constituye un conjunto articulado de conceptos, teorías, valores y métodos que orientan la percepción, el pensamiento y la acción de una comunidad científica o cultural y que delimitan lo que se acepta como real, pertinente y posible dentro de un campo de conocimiento. Desde esta concepción, el paradigma organiza la manera en que los individuos y las sociedades entienden y se relacionan con el mundo; por eso, en este estudio se asumió que el paradigma interpretativo permite comprender los significados que estudiantes, docentes, directivos y familias atribuyen a la educación ambiental y a la cultura para la paz en territorios rurales.

Así, para Morin los paradigmas resultan fundamentales en la configuración de los sistemas de ideas que sustentan la ciencia y la acción social, ya que ofrecen criterios para seleccionar problemas, construir objetos de estudio y

conducir los procesos de investigación; esta tesis se inscribe en esa lógica al privilegiar la comprensión de las representaciones y prácticas de los actores escolares antes que la búsqueda de regularidades cuantificables. Adicionalmente, Latour (1991) aporta una mirada complementaria desde la teoría del actor red; en su propuesta, los paradigmas científicos y tecnológicos no pueden entenderse separados de la red de relaciones que incluyen tanto actores humanos como no humanos, tales como instituciones, normas, artefactos, documentos y dispositivos técnicos. Esta perspectiva permite reconocer que la construcción teórica del investigador se apoya en una trama de vínculos entre sujetos, escuela, territorio y objetos, lo que refuerza la pertinencia del paradigma interpretativo para analizar la educación ambiental y la cultura para la paz en la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero.

El trabajo de investigación doctoral se realizó en el marco del paradigma interpretativo, teniendo en cuenta los propósitos y conceptos que sustentaron el abordaje del objeto de estudio, el paradigma interpretativo tal como lo presenta Sedano (2020), es fundamental en las ciencias sociales porque ofrece una forma de investigar y comprender la realidad social que es sensible a la complejidad y la subjetividad de la vida humana. Permitió al investigador captar los significados y experiencias desde el punto de vista de los actores sociales, proporcionando una comprensión más rica y matizada de los fenómenos sociales.

Siguiendo con este razonamiento, el paradigma interpretativo construye así un extenso conglomerado de rasgos y conceptos a través de los cuales se logran establecer líneas metodológicas orientadas al desempeño y acciones del objeto de estudio propuesto. Del mismo modo que, el proceso de indagación es visto como algo flexible y simultáneo, considerando que se basa en la investigación de descripciones cualitativas recopiladas y construidas a partir del contexto en el que se sitúa el tema de estudio, de modo que la descripción conduce al análisis y comprensión del entorno contemporáneo.

## **Enfoque**

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo inscrito en el paradigma interpretativo, lo que permitió abordar la educación ambiental y la cultura para la paz como construcciones de sentido situadas en contextos rurales específicos. En esta perspectiva, la realidad social se entiende como un entramado de significados producidos por los actores en su vida cotidiana, de manera que el interés central de la investigación se orientó a comprender las experiencias, las percepciones y los relatos de estudiantes, docentes, directivos y familias, más que a medir variables predeterminadas. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista señalan que la investigación cualitativa busca describir y comprender los fenómenos desde el marco de referencia de las personas implicadas, mediante un contacto prolongado con el escenario y con los participantes, rasgo que resultó coherente con el propósito de explorar los aportes teóricos y pedagógicos a la educación ambiental en territorios rurales colombianos (Hernández Sampieri et al., 2014).

Desde este enfoque, el estudio no se centró en la cuantificación de indicadores, sino en el análisis profundo de los significados que los propios actores atribuyen a sus prácticas y a su entorno. Flick explica que la investigación cualitativa se caracteriza por una comprensión flexible y contextualizada de los fenómenos, en diálogo constante con las perspectivas de quienes participan y con la dinámica de los escenarios donde se desarrolla el trabajo de campo (Flick, 2014). En consonancia con esta idea, la producción de información se apoyó en entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis de documentos institucionales, lo que permitió captar la complejidad de las interacciones entre escuela, comunidad y territorio, y reconocer la manera en que se configuran las prácticas de educación ambiental y de construcción de paz en las instituciones de la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero.

El paradigma interpretativo asume que el conocimiento se construye de forma dialógica y reflexiva, mediante procesos en los que investigador y participantes coelaboran significados a partir de sus experiencias y de los

contextos que comparten. Taylor, Bogdan y DeVault sostienen que la investigación cualitativa implica un contacto estrecho con la vida de las personas, una escucha cuidadosa de sus relatos y una actitud abierta a las categorías que emergen del campo, de modo que el análisis se realiza en interacción continua entre teoría y datos (Taylor et al., 2016). En esta tesis, esta orientación se concretó en la lectura sistemática de los relatos y de las observaciones, en la triangulación entre fuentes y en la construcción progresiva de categorías interpretativas sobre educación ambiental y cultura para la paz, manteniendo coherencia entre el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y los objetivos planteados.

### **Perspectivas paradigmáticas: epistemológica, ontológica, axiológica y teleológica.**

Con respecto al sustento epistémico que direccionó este trabajo de tesis doctoral, se reconoció el de carácter epistemológico, puesto que, se encaminó hacia el análisis de los elementos que intervinieron dentro del proceso constructivo del conocimiento, dando paso a la creación de nuevos saberes en relación al fenómeno estudiado. A razón de esta situación, este sustento permitió el análisis de los elementos que mediaron para la creación de pautas basadas en la educación ambiental en territorios rurales en contextos de paz y la protección y cuidado de cada uno de los recursos naturales disponibles.

En tales circunstancias la dimensión ontológica presentó la realidad objeto del estudio el cual comprendió en primera instancia determinar los conocimientos e ideas; segundo los sentimientos de afectividad y los valores desarrollados como son: la autenticidad, integridad, sabiduría, respeto por la existencia, responsabilidad y la trascendencia, intenciones o tendencias cruciales en la construcción de los aportes teóricos y pedagógicos para el fortalecimiento de la educación ambiental en territorios rurales de Colombia en contextos de paz, entorno en el que se forman los estudiantes que hacen parte de las Instituciones Educativas públicas ubicadas en la zona de Reserva Ambiental Campesina

Losada - Guayabero jurisdicción de litigio entre los departamentos del Meta y Caquetá.

Conforme a ello, la dimensión ontológica es esencial para cualquier reflexión filosófica rigurosa sobre la naturaleza de la realidad. A través del estudio de qué existe y cómo existen las cosas, la ontología proporcionará las herramientas conceptuales necesarias para explorar y comprender los fundamentos más profundos de la experiencia y del mundo actual.

Desde el aspecto axiológico, se buscó determinar la importancia valorativa que tienen los estudiantes de las instituciones educativa de la zona de reserva ambiental Campesina Losada - Guayabero en la construcción de aportes teóricos pedagógicos para la educación ambiental como alternativa para alcanzar una mejor calidad de vida, mediante la generación de espacios en territorios para la paz en las diversas zonas rurales de Colombia, se hizo significativo mencionar que esta dimensión fue esencial para comprender cómo los valores influyen en la vida humana, en la sociedad y en la cultura. Analizando y reflexionando sobre los valores que permiten orientar mejor las decisiones y acciones, contribuyendo a una existencia más ética y satisfactoria.

En cuanto a la perspectiva teleológica, se destacó el propósito final de la investigación, en este caso, el estudio se alineó con el propósito de comprender e interpretar las construcciones sociales, culturales y educativas de los estudiantes y comunidades escolares de las Instituciones Educativas públicas situadas en la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero, con el fin de construir aportes teóricos y pedagógicos en educación ambiental que contribuyan a la consolidación de una cultura de paz en contextos rurales afectados por el conflicto social en Colombia, toda vez que el trabajo de investigación se creó no solo como un aporte académico, sino también como un instrumento práctico para el progreso continuo de la formación, evidenciando una orientación teleológica hacia la mejora y el impacto positivo en la educación ambiental de Colombia.

## **Método**

En otro orden de ideas, es importante identificar el proceso que se utilizó en este trabajo de tesis doctoral, el cual concernió al método fenomenológico, es importante destacar que la fenomenología en las investigaciones lógicas viene asumida por Husserl (1967) el cual la propone “una fenomenología pura de las vivencias del pensamiento y del conocimiento” (p. 290). De hecho, estas vivencias son intuiciones fenoménicas, aprehendidas en la conciencia, así mismo, estas vivencias se expresan de manera descriptiva, de ahí que la fenomenología guarda una estrecha relación con la psicología descriptiva. Según Husserl (1998) plantea que además de esta noción, pues entiende la fenomenología como “una ciencia, un conjunto coherente de las disciplinas científicas, un método y un comportamiento de pensamiento: el comportamiento de pensamiento, el método, especialmente filosóficos” (p. 49). Es necesario tener en cuenta que la fenomenología es tal sólo a partir de la aceptación y exaltación sin más de la conciencia, es decir, halla su fuente en la conciencia. Por eso, se impone la necesidad de clarificar el concepto de conciencia desde sus raíces etimológicas para contrastarlo con su comprensión.

Por otra parte, según (Guillen, 2019) identifica que: “El método fenomenológico es la disminución de todo el conjunto de experiencias a la conciencia de las vivencias más genuinas. Pues este método se detiene en la experiencia y no presupone al mundo más allá de la experiencia”. (p.6). en tal sentido, la presente investigación de tesis doctoral se establecerá a partir de las experiencias vividas desde la perspectiva de quienes las experimentan.

Además, este método permitió captar la esencia de las experiencias subjetivas, libres de preconceptos y juicios. En este proceso de investigación, se utilizó la entrevista semiestructurada para recopilar información de los estudiantes que hacían parte de las instituciones educativa públicas de la reserva ambiental campesina Lozada - Guayabero jurisdicción entre los departamentos del Caquetá y Meta. En esta esfera, fue necesario reflexionar sobre el método fenomenológico que trascendió la simple recolección de información.

En el ámbito del presente trabajo de tesis doctoral, el método fenomenológico fue una herramienta valiosa para explorar y comprender las experiencias vividas de los individuos de manera profunda y detallada. Al centrarse en las percepciones y significados subjetivos, permitiendo al investigador captar la esencia de las experiencias y descubrir patrones y temas emergentes que lograron contribuir tanto a la teoría como a la práctica en diversas disciplinas. Este enfoque proporcionó una comprensión rica y matizada del fenómeno estudiado, ofreciendo perspectivas únicas y valiosas sobre la experiencia humana.

### **Informantes clave**

Para el desarrollo del trabajo de campo, se seleccionaron siete informantes clave, cuya experiencia, conocimientos y vinculación directa con el objeto de estudio garantizaron la riqueza de los datos y la pertinencia de las interpretaciones. La elección de los participantes se fundamentó en el criterio de muestreo intencional, sustentado en la propuesta de Pérez Serrano (1994), quien indica que el informante debe ser “aquel que sea portador de las informaciones necesarias y requeridas para la investigación” (p. 85). Este tipo de sondeo permitió acceder a voces autorizadas, capaces de ofrecer una visión profunda, reflexiva y contextualizada del fenómeno abordado.

El proceso de selección también consideró los criterios de relevancia, accesibilidad y saturación teórica. La relevancia se vinculó con el grado de implicación del sujeto en la dinámica estudiada, su conocimiento sobre la temática ambiental y su rol dentro del entorno educativo y comunitario. La accesibilidad tuvo en cuenta la disposición ética y práctica de los participantes que se involucraron en la investigación, mientras que la saturación teórica se alcanzó en el momento en que las entrevistas comenzaron a ofrecer contenidos redundantes, sin incorporar nuevas categorías interpretativas (Glaser y Strauss, 2017)

Cada uno de los siete informantes desempeñó un rol activo dentro del escenario investigado; ya sea como docente, líder comunitario, funcionario institucional o estudiante en formación avanzada, lo cual permitió contrastar

miradas intersubjetivas y construir una lectura polifónica del objeto de estudio (Stake, 2005). Asimismo, el diseño metodológico consideró el principio de triangulación de voces, para asegurar la validez y confiabilidad de los hallazgos mediante la convergencia de distintas perspectivas (Flick, 2018).

En consecuencia, la selección de estos siete actores, conformados por tres docentes rurales de las instituciones educativas públicas, cuatro estudiantes en formación pertenecientes a dichas instituciones y representantes de organizaciones comunitarias y campesinas vinculadas a procesos socioambientales en la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero, no solo respondió a criterios metodológicos rigurosos, sino también a principios éticos de participación informada, respeto a la diversidad y valoración del conocimiento situado, propios de una investigación cualitativa de corte interpretativo.

### **Procedimiento de la investigación**

El procedimiento de la investigación siguió una secuencia organizada en fases que permitieron articular el paradigma interpretativo con el estudio de las instituciones educativas ubicadas en la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero. En una primera fase se realizó la delimitación del problema, la formulación de los propósitos general y específicos y la definición de las categorías de análisis vinculadas con educación ambiental y cultura para la paz. En esta etapa se revisó la normativa nacional y los antecedentes empíricos recientes, se elaboró la matriz de categorías y se establecieron los criterios para la selección de participantes, privilegiando estudiantes, docentes, directivos y familias de las instituciones públicas del territorio que tuvieran experiencia previa en proyectos ambientales y procesos de construcción de paz escolar.

En la segunda fase se diseñaron y validaron las técnicas e instrumentos de recolección de información, coherentes con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo. Se construyó una guía de entrevista semiestructurada diferenciada por actor, con ejes sobre representaciones de educación ambiental, experiencias de cultura de paz y percepción del territorio; se elaboró una guía de observación

participante para registrar prácticas escolares, uso del espacio y dinámicas de convivencia en jornadas académicas y actividades comunitarias; se preparó una ficha de análisis documental para revisar PRAE, manuales de convivencia y otros documentos institucionales. Los instrumentos se sometieron a juicio de expertos, se ajustaron expresiones y secuencias de preguntas y se realizó un pilotaje en una institución con características similares, con el fin de asegurar claridad, pertinencia y coherencia con los propósitos del estudio.

La tercera fase correspondió al trabajo de campo en la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero. La investigadora gestionó los permisos institucionales, explicó los objetivos del estudio a directivos, docentes y familias y obtuvo los consentimientos informados y asentimientos requeridos. Luego se aplicaron las entrevistas a los diferentes actores, en espacios previamente acordados dentro de las instituciones educativas, se realizaron recorridos de observación en aulas, patios, huertas escolares y alrededores de la institución y se recolectaron documentos oficiales y materiales pedagógicos relacionados con los proyectos ambientales y acciones de paz. Durante esta etapa se utilizaron registros de audio, notas de campo y diarios de observación para documentar de manera detallada las voces, prácticas y contextos de los participantes, procurando siempre minimizar la interferencia en las dinámicas escolares habituales.

En la cuarta fase se desarrolló el procesamiento y análisis de la información obtenida. Se transcribieron de forma literal las entrevistas, se sistematizaron las notas de campo y se organizaron los documentos en archivos digitales, codificados por institución y tipo de actor. Posteriormente se realizó una codificación abierta, axial y selectiva, apoyada en las categorías teóricas definidas y en categorías emergentes que surgieron de los relatos y observaciones. La información proveniente de entrevistas, observación y documentos se trianguló para contrastar convergencias y divergencias, identificar patrones de sentido y construir descriptores interpretativos sobre los aportes teóricos y pedagógicos a la educación ambiental y a la cultura para la paz en los territorios rurales estudiados. Esta fase concluyó con la elaboración de matrices de síntesis y mapas

conceptuales que sirvieron de base para la redacción de los resultados y la formulación de los aportes propuestos por la tesis.

### **Técnicas e instrumentos**

Para lograr los propósitos establecidos en la tesis doctoral se utilizaron diferentes técnica e instrumentos. Se tuvieron en cuenta algunas técnicas que permitieron recolectar información importante para conocer la población objeto de estudio. Dentro de las mismas se encontraron: La entrevista semiestructurada la cual, fue aplicada por medio de un guion de entrevista. Por otra parte, la técnica de observación participante que fue abordada a través de un registro descriptivo, cabe mencionar que los instrumentos fueron desarrollados utilizando la creatividad e innovación para la investigación.

La información adquirida mediante el empleo de la entrevista semiestructurada fue unificada, analizada y validada a través de la triangulación la cual consistió en: a) Comparar la información de cada uno de los informantes en forma individual; b) Cotejando esa información entre los participantes (por semejanza y diferencia) y c) Con las proposiciones teóricas analizadas en el cuerpo del trabajo (Stake, 1998) que comparará el desarrollo de valores ambientales en los agentes educativos, con los cuales se realizará una interpretación a fondo de los aspectos identificados en los mismos, con el objeto de reconocer las percepciones de los mismos en torno al proceso ambiental y la ejecución de acciones para desarrollar aportes de educación ambiental, encaminando los esfuerzos al desarrollo de una educación ambiental de alta calidad y por ende la mejora de las acciones de cuidado con el ambiente.

Como investigador, fue fundamental abordar el proceso de indagación con sentido de responsabilidad, garantizando que la ruta metodológica se desarrollará con el máximo cuidado y precisión. Esto implicó mantener un alto nivel de integridad y rigor al recopilar la información suministrada por los participantes, analizarla y siendo necesario, efectuar indagación o validación de los propios participantes. La fiabilidad fue fundamental en este trabajo de tesis doctoral,

puesto que, el investigador se comprometió a recopilar, analizar e interpretar la información de manera objetiva y neutral, evitando cualquier sesgo que lograra socavar el valor y el impacto de la investigación en la sociedad.

### **Entrevista semiestructurada**

La entrevista semiestructurada es una técnica cualitativa de recopilación de información utilizada en diversas disciplinas para explorar las percepciones, experiencias y significados que los individuos atribuyen a ciertos fenómenos, el cual permite la interacción con una comunidad, a través de una entrevista semiestructurada entre el investigador y el participante diseñada para obtener información detallada sobre las experiencias, opiniones, sentimientos y conocimientos del participante respecto a un tema específico. A diferencia de las encuestas o entrevistas estructuradas, la entrevista semiestructurada permite una mayor flexibilidad y profundidad en la exploración de los temas.

Por lo tanto, según Lanuez y Fernández (2020) reconocen la entrevista como “El método empírico, basado en la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto o los sujetos de estudio, para obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema”. (p.8). Es decir, que por medio de este instrumento se obtuvo información acerca del conocimiento y percepción que tenían los sujetos objeto de estudio acerca de la problemática identificada, permitiendo así ampliar la gama de conocimientos para que el investigador alcanzara un resultado. En este caso, se implementó una entrevista semiestructurada para los estudiantes, la cual, fue ejecutada a través de la técnica creativa método Delphi.

Para la recolección de información se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada, apoyada en un guion. El guion de entrevista se definió como el registro escrito de las preguntas que conforman el instrumento de recolección de la información, lo cual permitió organizar de forma clara y precisa los temas a abordar con cada informante clave.

Durante su desarrollo, se construyeron preguntas abiertas que promovieran la reflexión y facilitaran un discurso espontáneo por parte de los participantes, evitando influir en sus respuestas. El guion se estructuró a partir del análisis previo del contexto y de la población, reconociendo las principales conductas y factores que intervienen en la problemática abordada.

Asimismo, se estableció un orden lógico en los bloques temáticos, con el propósito de obtener información suficiente y pertinente para el estudio. La actitud del entrevistador se mantuvo atenta, respetuosa y neutral, generando un ambiente de confianza que favoreció la profundidad de las respuestas obtenidas.

### **Observación Participante**

Referente a la observación participante Taylor (1984) la define como:

La investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social, ambiente o contexto de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático. Implica la selección del escenario social, el acceso a ese escenario, normalmente una organización o institución (por ejemplo, un hospital), la interacción con los porteros (responsables de las organizaciones que favorecen o permiten el acceso del investigador al escenario), y con los informantes, y la recolección de los datos. Taylor. (p. 1).

Es decir, que esta técnica de recolección de la información implicó la inmersión directa del investigador en el campo de estudio, mediante el contacto directo con la población que se está estudiando, con el fin de recoger datos precisos y descriptivos que permitan tener un buen soporte para la investigación. Con respecto a este proyecto de tesis doctoral se implementó una lectura de contexto que permitió analizar algunos aspectos fundamentales de los estudiantes con respecto a sus actitudes y valores ambientales.

De acuerdo con lo anterior, el proceso de observación participante se registró mediante un registro descriptivo, entendido en este estudio como un instrumento escrito que permite consignar de manera ordenada información sobre competencias y comportamientos observables, definidos a partir de criterios específicos de una

actividad, en un tiempo y lugar determinados; este tipo de registro facilitó documentar el grado de cumplimiento de cada indicador planteado y reconocer dentro de la institución los procesos educativos que se desarrollan en relación con los aportes ambientales, así como las manifestaciones observables del contexto y de la población investigada.

### **Método para interpretación de la información**

A continuación, se presenta la organización general del trabajo de tesis doctoral, que integra los momentos, las técnicas y los instrumentos previstos para la recolección y el análisis de la información. Este marco metodológico se diseñó de manera coherente con el paradigma interpretativo y proporcionó la base operativa sobre la cual se desarrolló la investigación, de modo que la estructura aquí expuesta orientó la comprensión y el desarrollo del objeto de estudio.

La estructura metodológica resultó crucial porque definió el marco y las directrices necesarias para conducir el estudio con rigor y sistematicidad; esta organización garantizó que cada técnica y herramienta seleccionada contribuyera de forma pertinente a la obtención, el análisis y la interpretación de la información. En la tabla 1, “Compilación de aspectos metodológicos”, se sintetizan los componentes principales del método, precisando para cada momento las fuentes de información, las técnicas empleadas y los instrumentos utilizados para la interpretación de los datos.

**Tabla 1**  
*Compilación de aspectos metodológicos*

<b>MOMENTOS</b>	<b>TÉCNICAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<b>Selección del diseño</b>	Plan de acción	Problemática, propósitos y metodología de la investigación

**Tabla 1 (cont.)**

<b>Técnicas de recolección de información</b>	Entrevista semiestructurada Revisión documental	Guion de entrevista Rejillas Registro descriptivo
<b>Entrando al campo de la investigación</b>	Determinar el contexto de la investigación	Contacto previo Acciones de entrada
<b>Elección de los informantes</b>	Proporcionar la información y perspectivas necesarias para comprender el fenómeno a estudiar	Delimitación de la unidad de análisis
<b>Recolección de datos</b>	Proceso de intervención	Técnica creativa Grupo focal Análisis de contenido Grabaciones de audio y video
<b>Procesamiento de la información</b>	Triangulación de la información  Clasificación de la información seleccionada	Compara y contrasta la información recopilada  Organización y categorización sistemática de la información obtenida
<b>Construcción del informe</b>	Bases teóricas Resultados alcanzados	Resultado del proceso investigativo Hallazgos, análisis y conclusiones alcanzadas

**Nota.** Tabla elaborada por el autor

Esta tabla presenta la compilación de los aspectos metodológicos de la tesis doctoral; en ella se articulan los diferentes momentos del proceso con las técnicas y los instrumentos empleados en cada fase, lo que permite evidenciar consistencia y organización metodológica en la elección de las herramientas; de este modo, se siguió un enfoque riguroso y sistemático para la recolección, el

análisis y la interpretación de la información, asegurando coherencia entre los objetivos del estudio, las fuentes consultadas y los procedimientos aplicados.

De igual manera, se realizó un proceso de triangulación con la información recolectada a los agentes educativos participantes; se asumió la triangulación como un procedimiento de comparación y análisis entre las distintas fuentes y la participación de los informantes clave implicados en el fenómeno investigado. En términos conceptuales, García, T., García, L., Gonzáles, R. y Torres, J. (2016) definen la triangulación como “un método que consiste en analizar la información utilizando un solo método, pero seleccionando diversas técnicas de recolección de información enmarcadas dentro de la línea estratégica de dicho método” (p. 6); en consecuencia, el desarrollo de la triangulación en este estudio se fundamentó en la confrontación de las observaciones sobre las acciones de los educadores con los discursos y registros documentales relacionados con la construcción de aportes de educación ambiental en territorios de paz.

### **Sustento bioético**

Este proceso se encuentra direccionado desde los principios de la bioética y el respeto por cada una de las manifestaciones de vida dentro del ambiente, además del reconocimiento de los objetivos postulados desde el desarrollo sostenible como aquel proceso que permitió el uso moderado de los recursos naturales, siempre y cuando no exista abuso en el consumo de estos, puesto que, además de ser el sustento actual, también será el de las nuevas generaciones. Al respecto, Según Cassinelli (2017) “El estudio sistemático de la conducta humana en el área de las ciencias de la vida y la atención de la salud, en tanto que dicha conducta es examinada a la luz de principios y valores humanos” (p.7). A razón de esta percepción, este proceso de tesis doctoral estará enfocado en generar procesos desde el ámbito educativo, relacionados con el desarrollo de valores y de principios, respetando cualquier forma de manifestación de vida sobre la tierra.

En este sentido, fue indispensable declarar que de acuerdo con los informantes claves, se diseñaron formatos que manifestaron al consentimiento

informado del participante y para el caso de los informantes menores de edad consentimiento informado del representante del participante, el cual declararon que no presentaban ningún problema en participar de forma voluntaria en desarrollo del proceso investigativo.

### **Limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas.**

Las limitaciones teóricas surgieron durante la interpretación de los hallazgos, ya que el estudio se apoyó en marcos conceptuales y teorías disponibles que no alcanzaron a dar cuenta de todas las dinámicas observadas en el territorio. En varios momentos se advirtió la ausencia de desarrollos suficientes sobre categorías que emergieron en la realidad local, lo que redujo la posibilidad de construir modelos conceptuales más amplios y de contrastar de manera sistemática ciertos patrones detectados. Yin señala que los estudios de caso requieren anclarse en proposiciones teóricas previas para afianzar la validez de las inferencias y orientar la construcción de explicaciones, de lo contrario el análisis queda limitado al registro descriptivo y a la lectura puntual del caso (Yin, 2014). En esta tesis, la disponibilidad restringida de marcos específicos sobre educación ambiental en territorios rurales de paz acotó el alcance de las interpretaciones y obligó a mantener las conclusiones dentro de los bordes de la literatura revisada y del análisis crítico desarrollado por el equipo de investigación, lo que reduce la posibilidad de extrapolar los resultados a otros contextos.

En el plano metodológico, el diseño cualitativo se apoyó en un muestreo intencional, coherente con el propósito de comprender en profundidad las experiencias de actores clave de la comunidad educativa; este tipo de selección, descrito como adecuado para estudios de caso y para enfoques interpretativos, se centra en participantes que disponen de información rica y pertinente sobre el fenómeno analizado (Patton, 2015; Yin, 2014). No obstante, el tamaño reducido de la muestra y la concentración en ciertos perfiles limitaron la diversidad de voces y experiencias incorporadas, lo que restringe la transferibilidad de los hallazgos a otras instituciones y territorios rurales. También se presentaron retos en la

precisión del registro de la información y en la organización del material producido en entrevistas, observaciones y documentos, aspecto señalado por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista como un riesgo frecuente en investigaciones cualitativas extensas, en las que el volumen de datos puede dificultar la sistematización rigurosa si no se cuenta con tiempos suficientes y con protocolos de análisis claramente definidos (Hernández Sampieri et al., 2014). A pesar de la triangulación de fuentes y de la revisión colegiada de categorías, persisten restricciones ligadas a la imposibilidad de replicar el estudio en otros escenarios con las mismas condiciones, lo que afecta la validez externa.

Las limitaciones prácticas se relacionaron con condiciones materiales y contextuales que incidieron en el desarrollo del trabajo de campo. La disponibilidad restringida de recursos humanos y financieros acotó el número de visitas a las instituciones y la permanencia en la Reserva Ambiental Campesina Losada Guayabero; se presentaron dificultades de acceso a algunas zonas por factores climáticos y por situaciones de seguridad que obligaron a reprogramar actividades y a modificar secuencias previstas de recolección de información. También se afrontaron demoras asociadas a trámites administrativos y a la coordinación con autoridades educativas y comunitarias para la obtención de permisos, lo que comprimió los tiempos para ciertas fases del estudio.

La participación de los informantes dependió de sus agendas laborales y familiares, de manera que fue necesario ajustar horarios y escenarios, con impacto en la amplitud del material recopilado. Finalmente, la infraestructura tecnológica disponible no siempre permitió registrar y procesar la información con el nivel de detalle deseado, por lo que se optó por documentar con claridad cada una de estas restricciones, en línea con las recomendaciones de transparencia metodológica en estudios de caso cualitativos (Hernández Sampieri et al., 2014; Yin, 2014); esta decisión buscó resguardar la credibilidad del proceso y ofrecer insumos para investigaciones posteriores que profundicen en las categorías trabajadas.

## **MOMENTO IV**

### **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS DE LA INFORMACIÓN**

En correspondencia con el método fenomenológico, y conforme a las reducciones propuestas por Husserl (1967) y Lanuez y Fernández (2020), el presente análisis se enmarcó en un enfoque cualitativo de corte fenomenológico. Este permitió una comprensión profunda de las experiencias y significados atribuidos por los informantes clave en torno a la educación ambiental y la cultura de paz en la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero. El método se sustentó en una interpretación hermenéutica de las narrativas obtenidas, orientada a identificar categorías emergentes, barreras estructurales y potencialidades tanto sociales como pedagógicas en el contexto investigado.

A través de entrevistas semiestructuradas y protocolos descriptivos, se recolectó la información que permitió delinear no solo la percepción de los docentes acerca de los temas abordados, sino también las prácticas pedagógicas y los retos comunitarios que inciden en el fortalecimiento de una cultura de paz. La triangulación de la información se complementó con referencias bibliográficas especializadas en educación ambiental, pedagogía crítica y construcción de paz en comunidades rurales. Esto asegura un análisis robusto, anclado en teorías y experiencias previas, que aporta al entendimiento integral de los fenómenos investigados.

En este contexto, los hallazgos se generaron desde el sistema de la estructura de categorías sobre los procesos narrativos de los estudiantes y docentes referentes a la educación ambiental y cultura para la paz en zonas rurales de Colombia. Teniendo en cuenta los momentos para el desarrollo de la entrevista semiestructurada, producto de la intervención en el espacio educativo, se tuvieron en cuenta diversos pasos de la siguiente manera: categorización de

los hallazgos, organización de las categorías a partir de las figuras elaborados con el software ATLAS.ti. 9 herramienta que permitió elaborar unidades agrupadoras de los elementos explorados y expresados de las entrevistas aplicadas a los informantes clave, considerando sus sistemas de categorías sobre la base de la información suministrada por estudiantes y docentes.

En el marco del enfoque fenomenológico adoptado en esta tesis doctoral, se identificaron categorías emergentes a partir de los discursos obtenidos mediante entrevistas a informantes clave. A través del uso del software ATLAS.ti 9, se realizó una codificación abierta de las narrativas, permitiendo la emergencia de constructos conceptuales vinculados a la Educación Ambiental y la Cultura para la Paz.

La categoría de educación ambiental emergió con fuerza a partir de las respuestas relacionadas con el origen del conocimiento ambiental, su transmisión en contextos escolares y las prácticas pedagógicas implementadas; en el caso del informante clave 1 se evidenció que gran parte de ese conocimiento se construyó mediante experiencias personales directas en entornos rurales, apoyadas en la observación de la biodiversidad y en la reflexión sobre las propias acciones, lo que coincide con los resultados de Castillo Figueroa, Cely Gómez y Sáenz Jiménez, quienes muestran que las experiencias de contacto con ecosistemas de alta biodiversidad favorecen cambios en actitudes y conocimiento ambiental en comunidades rurales colombianas (Castillo Figueroa, Cely Gómez y Sáenz Jiménez, 2019). La transversalidad se consolidó como subcategoría clave, ya que las prácticas ambientales se incorporaron de manera sistemática en distintas áreas del currículo escolar, hallazgo que dialoga con los planteamientos de González, quien subraya la necesidad de integrar la dimensión ambiental en todos los niveles y espacios educativos a través de proyectos pedagógicos y acciones curriculares articuladas (González, 2013). Asimismo, las prácticas concretas desarrolladas por el profesorado, como las jornadas de siembra y el mantenimiento de cultivos escolares, reforzaron la apropiación del conocimiento ambiental y promovieron un sentido de corresponsabilidad frente al cuidado del

territorio, en línea con los estudios de formación docente en educación ambiental que evidencian el potencial de estas experiencias para fortalecer compromisos éticos y comunitarios con el ambiente (Salgado Salazar, Vallejos Botina y Bermúdez Quintero, 2022).

Por otro lado, la categoría de Cultura para la Paz se estructuró a partir de conceptos relacionados con la comprensión del término, las barreras para su implementación, las estrategias de socialización y los impactos observados en las instituciones educativas. En el discurso del IC1 se destacó una desconexión entre el conocimiento teórico y la práctica, lo que se tradujo en proyectos poco estructurados y de bajo alcance. Esta problemática se reflejó en la falta de espacios institucionalizados para el diálogo y la cooperación, aspectos esenciales para la consolidación de una cultura de paz, según lo define la UNESCO

La subcategoría de Fortalecimiento comunitario surgió de las recomendaciones orientadas a generar sentido de pertenencia y cohesión social. En este sentido, la propuesta se alineó con la visión de Freire (1970), quien concibe la educación como un acto de liberación y transformación social mediante el diálogo crítico y participativo.

En cuanto a las Problemáticas, se codificaron elementos como la desigualdad social, la presencia de grupos armados ilegales, la transmisión de actitudes negativas entre generaciones y la resistencia al cambio. Estas barreras estructurales fueron interpretadas bajo la teoría de la violencia estructural de Galtung (1996), quien plantea que las formas indirectas de violencia se manifiestan cuando las instituciones impiden la satisfacción de necesidades básicas.

No obstante, también emergieron potencialidades que mostraron oportunidades de transformación. La Guardia Campesina se posicionó como un actor clave en la defensa del territorio, en la protección de los recursos naturales y en la promoción del bienestar comunitario; este rol coincide con lo planteado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, que destaca la importancia de las organizaciones comunitarias rurales en la construcción de paz y en el

fortalecimiento del tejido social en contextos afectados por el conflicto armado, en particular cuando articulan acciones de protección del territorio con procesos de participación ciudadana y de reconciliación local (PNUD, 2011).

Las Recomendaciones se enfocaron en promover una educación integral y colaborativa, tanto a nivel institucional como interregional. La sugerencia de fomentar alianzas entre instituciones de regiones históricamente enfrentadas (como Meta y Caquetá) fue identificada como un camino viable hacia la construcción de relaciones pacíficas sostenidas, en coherencia con el enfoque ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (1979), quien destaca la importancia de las interacciones entre distintos sistemas sociales en el desarrollo de los individuos y las comunidades.

Estas categorías, al ser organizadas semánticamente, revelaron una estructura coherente donde la Educación Ambiental se erigió como núcleo articulador de procesos pedagógicos, sociales y políticos que impactan tanto en la transformación cultural como en la consolidación de la paz en territorios rurales afectados por el conflicto.

En este contexto, en la tabla 2 se da inicio a las categorizaciones elaboradas a partir de los diversos protocolos desarrollados a partir de la información suministrada por los informantes seleccionados. A continuación, se procedió a interpretar los resultados particulares orientados por el método fenomenológico en los cuadros referidos a los informantes claves en las gráficas de ATLAS.ti 9, de acuerdo con la información suministrada por el informante clave 1.

Para los fines de esta investigación, se identificaron y seleccionaron siete participantes denominados informantes clave (IC), cuya experiencia y conocimiento del contexto educativo, ambiental y social de la región resultaron fundamentales para el análisis cualitativo. Cada uno de estos actores fue codificado con una sigla compuesta por la abreviatura IC, seguida de un número correlativo que permitió preservar su anonimato y sistematizar la información recogida. En el caso de los docentes, se empleó la sigla (ICD) acompañada del

número correspondiente, por ejemplo, (ICD1) para referirse al primer Informante Clave Docente. Esta codificación permitió estructurar los datos de manera rigurosa y facilitar la categorización e interpretación de las narrativas en el marco del enfoque fenomenológico adoptado.

**Tabla 2**

*Descripción protocolar Informante Clave Docente 1 (ICD1) - educación ambiental, cultura de paz y problemática*

<b>PREGUNTA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>¿El conocimiento que posee sobre educación ambiental cómo lo adquirió?</b>	Lo adquirí a través de la observación del entorno rural (biodiversidad en flora y fauna) y reflexionando sobre mis acciones y cómo podemos solucionarlas.	Experiencia personal
<b>¿Ese conocimiento lo ha transmitido a los estudiantes en su área laboral?</b>	Sí, se ha transversalizado en diversas áreas curriculares, con actividades como jornadas de siembra de árboles y énfasis en la protección ambiental.	Transversalidad
<b>¿De qué manera ha realizado dicha actividad con sus educandos?</b>	A través de actividades organizadas, como jornadas ambientales, siembra de árboles ornamentales y cultivos. Se realiza un proceso completo que incluye selección de especies, siembra y mantenimiento.	Prácticas pedagógicas
<b>¿Sabe qué es la cultura para la paz en las instituciones educativas existentes?</b>	Se conoce el concepto, pero la desconexión entre comunidad y prácticas, así como el beneficio propio, generan impactos negativos.	Barreras conceptuales
<b>¿Se ha dedicado a intercambiar opiniones y conocimiento con sus pares y directivos?</b>	No se han generado espacios formales para socializar el tema, aunque hay procesos en desarrollo en la institución.	Falta de socialización

<p><b>¿Considera que se ha cumplido con los proyectos de cultura para la paz en la región?</b></p> <p>Tabla 2 cont.</p>	<p>Algunos proyectos han tenido impacto positivo, pero el alcance sigue siendo subconsciente y no completamente estructurado.</p>	<p>Impacto limitado</p>
<p><b>¿Qué recomienda para incentivar la cultura para la paz en el referido escenario?</b></p>	<p>Recomienda fortalecer el sentido de pertenencia y promover un entendimiento común sobre la cultura para la paz.</p>	<p>Fortalecimiento comunitario</p>
<p><b>¿Cuáles han sido los impedimentos para concretar la cultura de paz en la región?</b></p>	<p>La desigualdad social y las diferencias de opiniones son las principales barreras.</p>	<p>Desigualdad social</p>
<p><b>¿Cuáles serían las problemáticas y potenciales que influyen en la construcción de la paz?</b></p> <p>Tabla 2 (cont.)</p>	<p>La presencia de grupos al margen de la ley y el beneficio propio afectan el trabajo comunitario y la linealidad de los esfuerzos.</p>	<p>Grupos ilegales y aislamiento</p>
<p><b>¿Cómo influyen las problemáticas ambientales y culturales en el contexto regional?</b></p>	<p>Influye negativamente, ya que las generaciones mayores transmiten actitudes que limitan la visión social y ambiental de los jóvenes.</p>	<p>Transmisión negativa</p>
<p><b>¿Cuáles cree que son las potenciales ambientales y</b></p>	<p>La guardia campesina cuida los recursos y promueve el bienestar comunitario al proteger lo que les pertenece.</p>	<p>Guardia campesina y recursos</p>

---

**culturales que pueden contribuir a la paz?**

---

<b>¿Qué aportes pedagógicos recomienda para fortalecer la cultura de paz?</b>	Promover una educación integral con proyectos colaborativos entre estudiantes, docentes y familias, fortaleciendo valores y generando impacto comunitario.	Educación integral
---	--	--------------------

---

**Nota.** Tabla elaborada por el autor

El Informante Clave 1 (IC1) indicó que su comprensión de la educación ambiental se origina en una experiencia personal intensa basada en la observación del entorno rural y en la reflexión sobre acciones individuales y comunitarias orientadas al cuidado del territorio; este tipo de aprendizaje experiencial resulta decisivo en contextos rurales porque la interacción directa con el ambiente propicia una vinculación concreta con los conceptos ecológicos. Los hallazgos de Castillo Figueroa, Cely Gómez y Sáenz Jiménez (2019) muestran que las actividades educativas desarrolladas fuera del aula, centradas en el reconocimiento de ecosistemas locales, fortalecen el conocimiento y las actitudes ambientales en comunidades rurales; la descripción realizada por IC1 se corresponde con este planteamiento al resaltar que las caminatas, los recorridos por cultivos y las jornadas de trabajo comunitario generaron un aprendizaje significativo sobre biodiversidad y conservación.

La integración de este aprendizaje personal en un enfoque pedagógico transversal resultó decisiva para consolidar la categoría de educación ambiental. González (2013) expone que la transversalidad ambiental exige incorporar la dimensión ecológica en todas las áreas del currículo mediante proyectos y actividades que articulan saberes disciplinares con problemáticas del entorno; las prácticas relatadas por los docentes evidenciaron que la educación ambiental se desarrolló en asignaturas como ciencias naturales, ciencias sociales y ética, mediante proyectos de huerta escolar, análisis de conflictos socioambientales y

ejercicios de cartografía del territorio, lo que amplió las oportunidades de reflexión y acción de los estudiantes.

La implementación de procesos pedagógicos integrales, que abarcaron desde la selección de especies vegetales hasta el cuidado continuo de los cultivos, fortaleció el vínculo entre estudiantes y territorio; estas experiencias permitieron que niñas, niños y jóvenes interiorizaran prácticas de cuidado del suelo y del agua y desarrollaran un sentido de corresponsabilidad frente a la protección del entorno. Salgado Salazar, Vallejos Botina y Bermúdez Quintero (2022) analizan estrategias de formación docente en educación ambiental para básica primaria y señalan que las actividades de siembra, mantenimiento de huertas y monitoreo de recursos naturales favorecen la construcción de competencias ambientales y ciudadanas; los relatos de los informantes y las observaciones de campo se ajustaron a esta evidencia, ya que mostraron que las prácticas pedagógicas concretas funcionaron como escenarios de formación ética y política en relación con el ambiente.

En términos de la cultura para la paz, el informante destaca una desconexión entre el conocimiento comunitario y su implementación práctica, barrera que se exacerba por intereses individuales, como el beneficio propio. Además, se señala la falta de espacios formales para el intercambio de ideas sobre este tema, lo que limita el impacto de los proyectos orientados hacia la paz, los cuales permanecen en un nivel subconsciente y poco estructurado. A pesar de estas limitaciones, el docente propone fortalecer el sentido de pertenencia y fomentar un entendimiento común sobre la cultura para la paz como estrategias clave para superar estas barreras.

Esta perspectiva se alinea con la definición de cultura de paz adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que la concibe como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos basados en el respeto a la vida, los derechos humanos, la no violencia y la cooperación, promovidos mediante procesos de educación, diálogo y participación social comunitaria; desde este marco, la creación de espacios formales e informales para el diálogo y la reflexión

colectiva resulta central para traducir el conocimiento comunitario en acciones concretas que favorezcan la convivencia y el cuidado del territorio local (United Nations, 1999).

Las problemáticas señaladas por el informante incluyen la desigualdad social y la presencia de actores armados ilegales, factores que generan temor, fragmentan el tejido comunitario y obstaculizan los esfuerzos colectivos hacia la paz; al mismo tiempo, se reconoció a la Guardia Campesina como actor comunitario clave en la defensa del territorio y de los recursos naturales, así como en la promoción del bienestar colectivo, lo que subraya la necesidad de vincular estas iniciativas a procesos educativos y ambientales participativos. Esta lectura coincide con el Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, que destaca el papel de las organizaciones campesinas y comunitarias en la construcción de paz territorial, en tanto median conflictos locales, fortalecen la participación ciudadana y articulan agendas de protección ambiental y de derechos humanos en zonas rurales afectadas por el conflicto armado (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011).

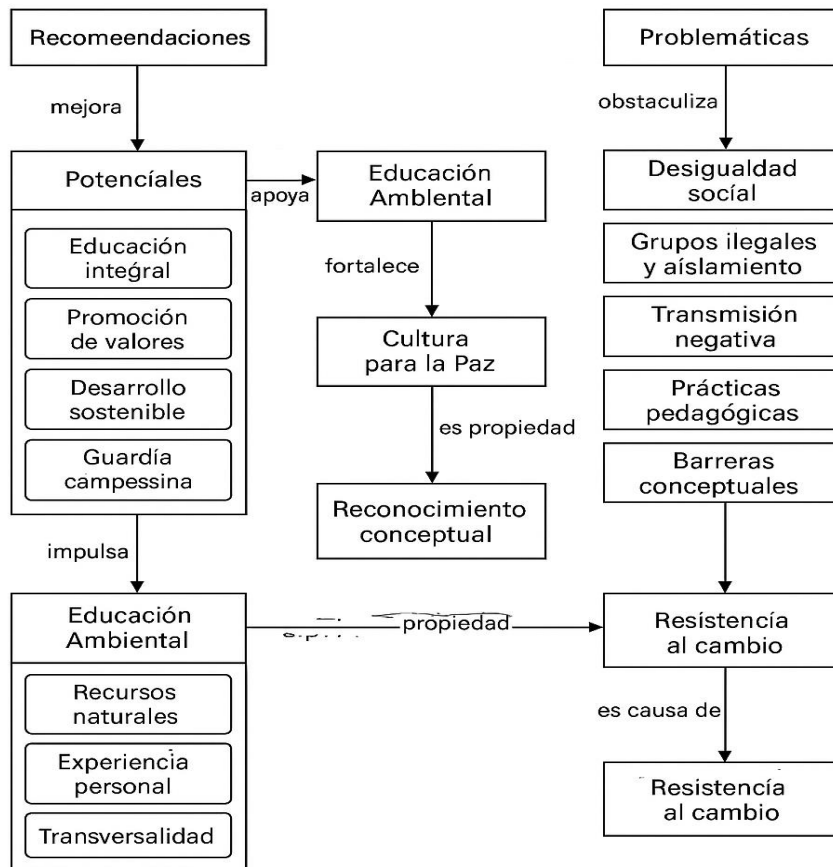
La implementación de procesos pedagógicos integrales, que incluyeron desde la selección de especies vegetales hasta el cuidado continuo de las mismas, fortaleció significativamente el vínculo entre los estudiantes y su entorno natural. Esta estrategia permitió que los educandos interiorizaran prácticas ambientales como parte de su vida cotidiana, lo que fortaleció el sentido de responsabilidad y pertenencia hacia el territorio. Tal dinámica se alinea con los aportes de Salgado Salazar, Vallejos Botina y Bermúdez Quintero (2022), quienes muestran que los contextos rurales constituyen escenarios privilegiados para desarrollar proyectos ambientales escolares que vinculan a los estudiantes en actividades de cuidado del entorno y favorecen una cultura ecológica participativa.

Antes de proceder al análisis de la red semántica, resulta pertinente precisar el significado del término nodo, el cual, desde el enfoque del análisis cualitativo asistido por software, se entiende como un punto de interconexión en una red conceptual. En este contexto investigativo, un nodo representa una

categoría central o emergente que agrupa unidades de significado relacionadas, facilitando la visualización de patrones y relaciones entre conceptos clave. Por tanto, la identificación de un nodo permite interpretar con mayor profundidad las dinámicas sociales, culturales y educativas que emergen del discurso de los informantes clave.

Esta narrativa, al ser traducida en una red semántica, colocó a la educación ambiental como un nodo central de análisis, tal como se observa en la Figura 1. En esta figura se visualiza cómo dicho nodo se conecta de manera directa con la categoría de cultura para la paz, lo cual evidencia que las prácticas pedagógicas implementadas funcionan como puentes efectivos para abordar tanto barreras estructurales como problemáticas sociales y ambientales presentes en el contexto de estudio.

**Figura. 1**  
*Estructura general del Informante 1*



**Nota.** Figura elaborada por el autor

La red semántica presentada revela una interconexión significativa entre las categorías de Educación Ambiental, Cultura para la Paz, Problemáticas Ambientales y Sociales, evidenciando cómo estos elementos interactúan en los ámbitos educativo y comunitario. En este esquema, la Educación Ambiental se posiciona como el eje central, vinculando valores y prácticas pedagógicas que promueven la Cultura para la Paz. La Environmental Protection Agency (EPA) subraya que la educación ambiental no solo incrementa la conciencia y el conocimiento sobre temas ecológicos, sino que también capacita a los ciudadanos para tomar decisiones informadas y responsables (EPA, s.f.). Esta formación integral es esencial para desarrollar competencias que fomenten la paz y la sostenibilidad en las comunidades.

Las problemáticas ambientales y sociales emergieron como obstáculos significativos en el contexto investigado. En relación con ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) afirmó:

"La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y la colectividad toman conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia y también la voluntad capaz de hacerlos actuar individual y colectivamente para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente" (UNESCO, 1977, p. 3).

Esta definición, aún vigente, permite comprender la necesidad de abordar la complejidad ambiental desde una perspectiva holística que incluya las dimensiones naturales, sociales y culturales. Asumir esta postura permite diseñar estrategias educativas más eficaces para la mitigación de conflictos socioambientales y la construcción de comunidades sostenibles.

Desde la perspectiva de Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido*, la educación se concibe como un proceso liberador que promueve la reflexión crítica y la transformación social (Freire, 1970). Esta concepción se refleja en la interrelación entre la Educación Ambiental y la Cultura para la Paz, especialmente en subcategorías como las Prácticas Pedagógicas y la Transversalidad Educativa. Actividades prácticas, como la siembra de árboles, no solo fomentan la conciencia ambiental, sino que también inculcan valores comunitarios esenciales para la paz. Sin embargo, el nodo de Intercambio de Conocimientos evidencia una carencia de diálogo estructurado y formalizado, herramienta fundamental en la visión freiriana para superar la opresión y construir una comunidad activa y consciente.

En el marco de la teoría de la paz positiva de Johan Galtung (1996), la red semántica aborda estructuras que perpetúan la violencia indirecta, como la resistencia al cambio y la deforestación, las cuales se enmarcan en las Problemáticas Ambientales y Sociales. Estas problemáticas ejemplifican las barreras estructurales que Galtung identifica como componentes de la violencia sistémica. Según Galtung (1996), la violencia estructural se manifiesta cuando las estructuras sociales o instituciones impiden que las personas satisfagan sus necesidades básicas, generando desigualdades y perpetuando la injusticia.

Las Recomendaciones propuestas, como la colaboración interregional, se alinean con la noción de paz positiva de Galtung, que enfatiza la creación de sistemas que promuevan la equidad y la justicia en las comunidades. La paz positiva no se limita a la ausencia de violencia directa, sino que implica la presencia de cooperación, integración y relaciones armoniosas que abordan las causas subyacentes de los conflictos (Galtung, 1996).

No obstante, la red parece enfocarse en soluciones de alcance local o interregional, sin una vinculación directa con actores institucionales o políticas públicas. Este aspecto es crucial en la teoría de Galtung para consolidar la paz a nivel sistémico, ya que la transformación de las estructuras que generan violencia estructural requiere la participación activa de instituciones y la implementación de políticas que promuevan cambios profundos en la sociedad (Galtung, 1996).

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo humano propuesta por Urie Bronfenbrenner, la red semántica refleja cómo los sistemas interconectados influyen en el desarrollo individual y social. En este modelo, el microsistema abarca los entornos inmediatos en los que el individuo participa activamente, como la familia y la escuela (Bronfenbrenner, 1979). La Educación Ambiental se sitúa en este nivel, manifestándose a través de prácticas directas que impactan a los estudiantes y sus entornos más cercanos.

El mesosistema comprende las interrelaciones entre dos o más entornos en los que la persona participa activamente, como la conexión entre la escuela y la comunidad (Bronfenbrenner, 1979). La Cultura para la Paz se ubica en este nivel, donde las relaciones comunitarias se fortalecen mediante acciones colectivas que promueven la paz y la cohesión social.

La Colaboración interregional puede interpretarse como una transición hacia el macrosistema, que incluye las influencias culturales, económicas y políticas más amplias que afectan indirectamente al individuo (Bronfenbrenner, 1979). No obstante, la red actual no muestra un vínculo explícito con estos contextos más amplios, como las políticas gubernamentales o económicas. Esta ausencia sugiere la necesidad de expandir la red para conectar de manera más

sólida los niveles locales con los macrosistémicos, reconociendo que las políticas públicas y las estructuras sociales más amplias desempeñan un papel crucial en el desarrollo humano y comunitario.

En este sentido, en la tabla 3 presenta la descripción protocolar que ilustra como las interacciones en los diferentes sistemas afectan el desarrollo y la implementación de iniciativas de educación ambiental y cultura de paz. Integrar estas perspectivas ecológicas en la planificación y ejecución de programas puede facilitar una comprensión más holística de los factores que influyen en el éxito de dichas iniciativas.

**Tabla 3**  
*Descripción protocolar Informante Clave Docente 2 (ICD2) educación ambiental, cultura de paz y problemática*

<b>PREGUNTA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>SUB CATEGORÍAS</b>
<b>¿El conocimiento que posee sobre educación ambiental cómo lo adquirió?</b>	El conocimiento se adquirió a través de la formación profesional y la experiencia directa en territorios rurales.	Formación y experiencia
<b>¿Ese conocimiento lo ha transmitido a los estudiantes en su área laboral?</b>	Sí, este conocimiento se transmite de forma transversal en todas las vivencias académicas diarias en la institución.	Transversalidad educativa
<b>¿De qué manera ha realizado dicha actividad con sus educandos?</b>	Se implementan reglas de comportamiento que escalan desde el aula hacia prácticas ambientales en casa y en la comunidad, buscando que estas se interioricen y se integren en sus vidas.	Prácticas pedagógicas
<b>Tabla 3 (cont.)</b>		
<b>¿Sabe qué es la cultura para la paz en las</b>	Sí, se reconoce el concepto y su importancia.	Reconocimiento conceptual

<b>instituciones educativas existentes?</b>		
<b>¿Se ha dedicado a intercambiar opiniones y conocimiento con sus pares y directivos?</b>	Sí, a través de capacitaciones y charlas tipo foro entre docentes y expertos, promoviendo un intercambio de opiniones bidireccional.	Intercambio de conocimientos
<b>¿Considera que se ha cumplido con los proyectos de cultura para la paz en la región?</b>	Los proyectos están en una etapa inicial. Aunque algunos han tenido impacto positivo, como la reintegración de actores del conflicto, aún es un proceso formalmente joven en la región.	Cultura para la Paz: Proceso inicial
<b>¿Qué recomienda para incentivar la cultura para la paz en el referido escenario?</b>	Es esencial que haya voluntad e interés genuino por parte de los involucrados para que el tema sea relevante y genere frutos satisfactorios.	Promoción del interés común
<b>¿Cuáles han sido los impedimentos para concretar la cultura de paz en la región?</b>	El cambio es reciente, y los procesos iniciales enfrentan resistencias debido a la costumbre de la comunidad a sus dinámicas previas. El impacto depende de la sociedad y de los actores involucrados.	Resistencia al cambio
<b>¿Cuáles serían las problemáticas y potenciales que influyen en la construcción de la paz?</b>	Problemas como la deforestación, el manejo inadecuado de residuos y la pesca ilegal afectan el ambiente. Sin embargo, las juntas de acción comunal regulan algunas de estas actividades.	Deforestación y cultura ambiental
<b>¿Cómo influyen las problemáticas ambientales y culturales en el contexto regional?</b>	Los cambios climáticos son evidentes y alarmantes. La falta de cultura ambiental entre los habitantes y estudiantes complica el proceso de mitigación de estos problemas.	Cambio climático y falta de cultura

**Tabla 3 (cont.)**

<b>¿Cuáles cree que son las potenciales ambientales y culturales que pueden contribuir a la paz?</b>	La apertura de la comunidad hacia la integración de excombatientes y la organización de actividades comunitarias que beneficien a todos, sin un interés económico directo, son elementos clave para fortalecer la convivencia y la cultura de paz.	Integración comunitaria
<b>¿Qué aportes pedagógicos recomienda para fortalecer la cultura de paz?</b>	Promover actividades colaborativas entre instituciones de regiones disputadas (Meta y Caquetá), lo cual ha reducido tensiones previas y generados espacios educativos que fomentan la convivencia.	Colaboración interregional

*Nota.* Tabla elaborada por el autor

El Informante Clave 2 (IC2) señala que su conocimiento en educación ambiental se ha construido a partir de la combinación entre formación profesional y experiencia directa en entornos rurales, este enfoque dual se traduce en prácticas pedagógicas que articulan contenidos académicos con situaciones propias del territorio, mediante proyectos y normas de actuación que vinculan el aula con la comunidad.

La importancia de articular formación profesional y experiencia práctica en zonas rurales se ha documentado en estudios sobre proyectos de educación ambiental desarrollados fuera del aula; Castillo Figueroa, Cely Gómez y Sáenz Jiménez (2019) muestran que recorridos por ecosistemas locales y actividades comunitarias orientadas al cuidado del entorno fortalecen el conocimiento y las actitudes ambientales en comunidades rurales.

Desde la perspectiva pedagógica, las estrategias descritas por IC2 se relacionan con las propuestas de formación docente en educación ambiental que integran a estudiantes y familias; Salgado Salazar, Vallejos Botina y Bermúdez Quintero (2022) señalan que huertas escolares, jornadas de reforestación y trabajo colaborativo con la comunidad favorecen la interiorización de valores ambientales y el desarrollo de competencias ciudadanas orientadas al cuidado del territorio.

UNESCO plantea que la educación para el desarrollo sostenible requiere que el estudiantado participe activamente en la transformación de sus contextos mediante proyectos que conecten la escuela con la vida cotidiana y promuevan la participación juvenil en decisiones ambientales y sociales (UNESCO, 2021); la experiencia relatada por IC2 se alinea con esta orientación, porque concibe la educación ambiental como un proceso que trasciende el aula, involucra a la comunidad rural y reconoce a los estudiantes como actores en la construcción de bienestar territorial.

El Informante Clave 2 (IC2) reconoce conceptualmente la cultura para la paz y enfatiza su promoción a través de capacitaciones y foros que fomentan el intercambio bidireccional entre docentes y expertos. No obstante, identifica que los proyectos de cultura para la paz aún están en una fase inicial, donde destacan esfuerzos como la reintegración de excombatientes en la comunidad. Esta conexión entre la educación y los programas territoriales refleja la importancia de la educación en la reconstrucción del tejido social y la transformación de conflictos.

Desde una perspectiva teórica, Galtung (1996) define la paz positiva como un estado social en el que las estructuras garantizan equidad y justicia, mediante la disminución de la violencia estructural y la creación de condiciones dignas de vida para la población; en este marco, la educación para la paz se entiende como un proceso formativo que transforma relaciones, prácticas y patrones culturales asociados al conflicto. En la misma línea, Lederach (1997) plantea que la construcción de paz requiere algo más que el cese de las hostilidades, ya que demanda procesos educativos sostenidos que fortalezcan capacidades de diálogo, reconciliación y resolución pacífica de conflictos en distintos niveles de la sociedad, desde la escuela hasta las organizaciones comunitarias.

En el contexto colombiano, la política de reincorporación ha incorporado componentes educativos dirigidos a personas en tránsito a la vida civil; la Agencia para la Reincorporación y la Normalización informa que los programas de formación básica, media, técnica y para el trabajo buscan ampliar oportunidades de participación social y económica para excombatientes y sus familias y al mismo

tiempo fortalecer su vinculación con las comunidades receptoras (Agencia para la Reincorporación y la Normalización, 2019). Estas acciones se relacionan con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, que promueven la educación a lo largo de la vida, la equidad territorial y la inclusión de poblaciones afectadas por el conflicto armado dentro de la oferta educativa formal y flexible, en coherencia con el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 y con las políticas de educación rural (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Diversos análisis advierten que los programas educativos en contextos de posacuerdo enfrentan retos estructurales que condicionan su sostenibilidad; el Informe Nacional de Desarrollo Humano sobre Colombia rural señala que la limitada infraestructura educativa, las brechas territoriales en oferta formativa y la escasa articulación con oportunidades laborales restringen el impacto de las iniciativas de educación para la paz y de formación para la reincorporación, por lo que se requiere inversión sostenida, coordinación interinstitucional y participación activa de las comunidades locales para consolidar resultados en el mediano plazo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011). En este estudio, las percepciones de los informantes se interpretan a la luz de estas reflexiones, reconociendo avances en la oferta educativa dirigida a excombatientes y comunidades rurales, pero también límites asociados a condiciones materiales y a la persistencia de desigualdades sociales.

El docente identifica diversas problemáticas ambientales y sociales, como la deforestación y el manejo inadecuado de residuos, que dificultan la construcción de una cultura de paz en la región; la deforestación, reconocida como uno de los principales motores de pérdida de biodiversidad y de degradación de los servicios ecosistémicos, afecta los recursos hídricos y la estabilidad del suelo, situación documentada en la evaluación global sobre biodiversidad y servicios ecosistémicos del organismo internacional correspondiente (Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services, 2019); por su parte, el manejo inadecuado de residuos sólidos se describe como una problemática socioambiental que incrementa la conflictividad local y afecta la salud

pública, en especial cuando los residuos se disponen en espacios abiertos o en cuerpos de agua próximos a los asentamientos humanos, de acuerdo con el diagnóstico mundial de gestión de residuos elaborado por Kaza, Yao, Bhada-Tata y Van Woerden (2018).

A pesar de estos desafíos, el informante resalta el potencial de la integración comunitaria mediante actividades colaborativas que benefician a todos los actores sin intereses económicos directos; iniciativas como los bancos de tiempo facilitan el intercambio de servicios y saberes entre los miembros de la comunidad, fortalecen los lazos sociales y favorecen la solidaridad. De forma semejante, los programas de voluntariado ambiental comunitario descritos en el informe global sobre voluntariado muestran que las acciones colectivas orientadas al cuidado del entorno pueden mejorar la sostenibilidad local y reforzar la cohesión social en contextos rurales cuando se articulan con organizaciones de base y autoridades locales (United Nations Volunteers, 2018).

Estas experiencias sugieren que la participación activa de la comunidad en actividades colaborativas puede ser una estrategia efectiva para abordar problemáticas ambientales y sociales, contribuyendo así a la construcción de una cultura de paz sostenible.

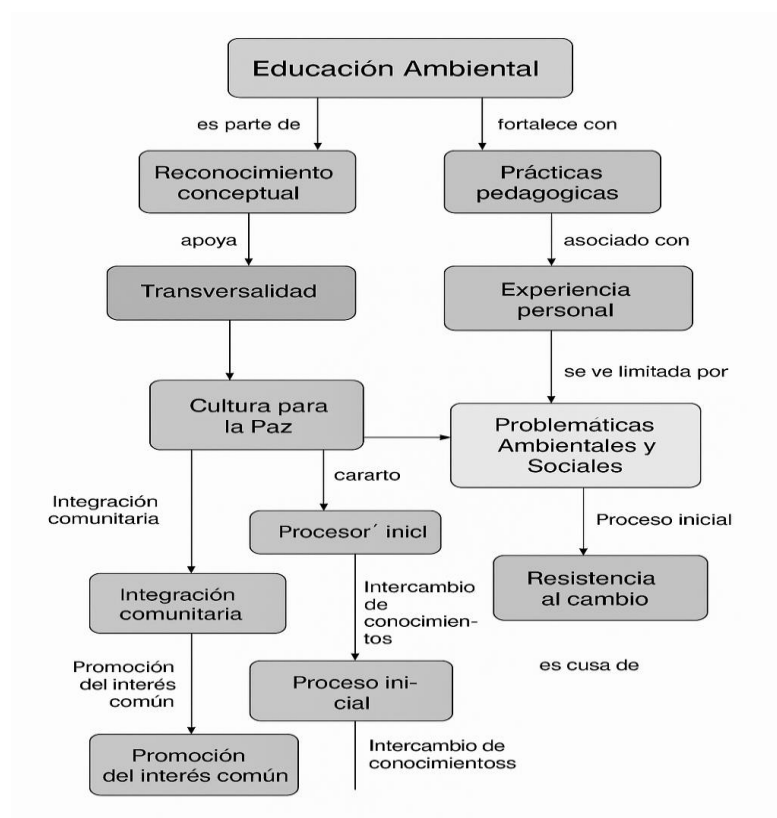
Al analizar estas respuestas en una red semántica, se observa una conexión sólida entre Educación Ambiental, Prácticas Pedagógicas y Cultura para la Paz. En la Estructura general del Informante 2, estas relaciones se evidencian en la manera en que las actividades pedagógicas, como la educación ambiental en el aula, se proyectan hacia la comunidad mediante la transversalización de valores ecológicos y sociales.

En la figura destaca cómo la resistencia al cambio actúa como una barrera estructural dentro de la red, lo que coincide con la visión del informante sobre los desafíos que enfrentan los programas educativos en contextos rurales. Esta problemática, situada en la intersección de Problemáticas Ambientales y Sociales, obstaculiza la adopción de nuevas prácticas sostenibles. Sin embargo, el fortalecimiento de valores comunitarios y la colaboración interregional emergen

como estrategias clave para mitigar este desafío, lo que se refleja en los vínculos establecidos entre los nodos de Prácticas Pedagógicas y Recomendaciones dentro de la red.

En la figura 2 también muestra que la educación ambiental, lejos de ser un concepto aislado, actúa como un eje estructurador que conecta las estrategias de enseñanza con la consolidación de una cultura de paz. Esta interrelación resalta la importancia de integrar las prácticas educativas con enfoques de acción comunitaria y participación social, fomentando una transición desde el conocimiento académico hacia la transformación social.

**Figura. 2**  
*Estructura general del Informante 2*



**Nota.** Figura elaborada por el autor

En la red semántica del Informante 2, la Educación Ambiental emerge como un nodo central, interconectado con Prácticas Pedagógicas y Transversalidad. Esta conexión subraya su capacidad para generar valores fundamentales que contribuyen a la construcción de la Cultura para la Paz. Tal como se visualiza en la Estructura general del Informante 2 (Figura 2), estos enlaces reflejan cómo la educación ambiental trasciende el ámbito teórico para integrarse en acciones concretas dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje.

La relación entre Educación Ambiental, Experiencia Personal y Proceso Inicial refuerza que el conocimiento ambiental no solo se construye mediante el contacto directo con el entorno, también requiere procesos intencionados dentro de los sistemas educativos formales; en esa línea, las orientaciones de la UNESCO plantean que la educación para el desarrollo sostenible debe articular experiencias vivenciales con espacios sistemáticos de reflexión y acción colectiva en la escuela, de modo que el aprendizaje personal se integre en proyectos curriculares y comunitarios de largo alcance (UNESCO, 2021).

La figura también evidencia que la Transversalidad constituye un factor clave en la implementación de la educación ambiental, ya que su impacto no se limita a una asignatura aislada, sino que se extiende a distintas áreas del conocimiento y a la vida comunitaria; Tilbury (1995) sostiene que una educación ambiental orientada a la sostenibilidad exige integrar contenidos, valores y prácticas en múltiples dimensiones del currículo escolar, con el fin de favorecer una comprensión holística de las problemáticas socioambientales y de su vínculo con la construcción de una cultura de paz.

En la figura 2 evidencia cómo la Educación Ambiental, al estar vinculada con Prácticas Pedagógicas, Transversalidad y Experiencia Personal, se convierte en un motor clave para la transformación educativa y social. Su implementación progresiva dentro de los contextos escolares no solo promueve una mayor conciencia ambiental, sino que también fomenta valores esenciales para la convivencia pacífica y la participación activa en la resolución de problemáticas comunitarias.

Este enfoque se encuentra en correspondencia con las ideas de Paulo Freire, quien argumenta que la educación debe partir de las experiencias concretas de los educandos, conectando el aprendizaje con su realidad inmediata para fomentar un cambio crítico (Freire, 1970). La educación, según Freire, no puede ser un proceso unidireccional, sino un diálogo en el que los estudiantes reflexionen críticamente sobre su entorno y participen activamente en su transformación.

Desde una perspectiva cercana a la experiencia, Dewey (1938) plantea que el aprendizaje significativo surge de la articulación entre acción y reflexión, la educación se concibe como un proceso dinámico en el que el contexto del estudiante ocupa un lugar central, de modo que el conocimiento adquirido encuentra aplicación directa en la vida cotidiana. Este principio se observa en las prácticas pedagógicas descritas en la investigación, ya que vinculan las actividades escolares con situaciones reales del territorio y muestran capacidad para generar cambios en la comunidad.

Desde el campo de la pedagogía crítica, Giroux (1988) sostiene que la educación debe formar sujetos capaces de analizar las estructuras de poder y de intervenir en la transformación social, no se limita a la transmisión de contenidos, sino que incluye el desarrollo de conciencia política y responsabilidad colectiva. En territorios rurales, esta perspectiva permite entender la educación ambiental como un proceso que sensibiliza frente a las problemáticas socioambientales y, al mismo tiempo, fortalece el sentido de pertenencia y la participación comunitaria en la defensa del territorio.

En un enfoque más reciente, Sterling (2001) describe la educación transformadora orientada a la sostenibilidad como un proceso que reconfigura la relación de las personas con el entorno natural y social, el propósito consiste en reorganizar marcos de pensamiento, hábitos y valores para avanzar hacia estilos de vida coherentes con el cuidado del ambiente. La transversalidad de la educación ambiental y su vínculo con la cultura para la paz permiten que las comunidades asuman un papel activo en la búsqueda de soluciones a sus

problemas socioambientales y se reconozcan como agentes de su propio desarrollo.

El nodo de Cultura para la Paz emerge como resultado directo del trabajo en educación ambiental, funcionando como un vínculo entre los valores aprendidos en la escuela y su aplicación en contextos sociales más amplios. Esta interrelación se refleja en iniciativas de voluntariado ambiental y comunitario que articulan acciones de cuidado del entorno con espacios de encuentro intergeneracional, lo que contribuye a la cohesión social y al fortalecimiento del tejido comunitario; informes internacionales sobre voluntariado señalan que los programas locales que combinan educación, acción ambiental y participación ciudadana aumentan la resiliencia comunitaria y favorecen relaciones solidarias en municipios rurales y urbanos (United Nations Volunteers, 2018).

Las conexiones con Prácticas Pedagógicas, Intercambio de Conocimientos y Reconocimiento Conceptual muestran que la cultura para la paz no solo se concibe como un marco teórico, también se construye mediante experiencias educativas concretas que promueven el diálogo, la cooperación y la igualdad. La Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz resalta que proyectos educativos y comunitarios centrados en la participación de niñas, niños, jóvenes y personas adultas mayores constituyen un medio privilegiado para transformar relaciones de poder, prevenir la violencia y consolidar formas de convivencia democráticas en la vida cotidiana (United Nations, 1999); en esta investigación, las prácticas pedagógicas analizadas se interpretan en esa clave, como experiencias que hacen tangible la cultura de paz en las comunidades.

Esta conexión es coherente con el concepto de paz positiva de Johan Galtung, donde la paz no solo se define por la ausencia de violencia, sino también por la construcción activa de estructuras que promuevan la justicia y la equidad. Galtung (1996) introduce la distinción entre paz negativa, entendida como la mera ausencia de conflicto armado, y paz positiva, que implica la presencia de condiciones sociales que fomentan la armonía y el desarrollo humano integral. En este sentido, las prácticas pedagógicas y los intercambios de conocimiento

señalados en la red promueven precisamente estos valores estructurales, al facilitar espacios educativos que abordan las desigualdades y buscan transformarlas mediante la educación crítica y participativa.

La implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y equitativas es fundamental para promover la justicia social en el ámbito educativo. Según Subero et al. (2015), estas prácticas deben enfocarse en reconocer y valorar la diversidad cultural, lingüística y social del alumnado, diseñando estrategias didácticas que atiendan a sus necesidades específicas y fomenten la participación activa de todos los estudiantes. Este enfoque permite que la educación se convierta en una herramienta para la transformación social, alineándose con la noción de paz positiva propuesta por Galtung.

Además, el intercambio de conocimientos en entornos educativos promueve la equidad y la justicia al facilitar la comprensión mutua y el respeto por las diferencias. La discusión y el intercambio de perspectivas múltiples entre pares fortalecen la comprensión de las dificultades que enfrentan los estudiantes, permitiendo el desarrollo de soluciones colaborativas que abordan las desigualdades existentes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019). Estas dinámicas educativas contribuyen a la construcción de una cultura de paz, donde la justicia y la equidad son pilares fundamentales.

El nodo de Problemáticas Ambientales y Sociales está influenciado por elementos como la resistencia al cambio y la deforestación, los cuales dificultan el avance de los proyectos de paz. Estas problemáticas actúan como barreras estructurales que limitan el impacto positivo de la educación y los esfuerzos por construir la paz.

La resistencia al cambio se manifiesta en la reticencia de comunidades y actores locales a adoptar nuevas prácticas o políticas que promuevan la sostenibilidad y la paz. Esta resistencia puede estar arraigada en tradiciones culturales, intereses económicos o desconfianza hacia iniciativas externas. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019), la implementación de programas educativos orientados a la paz enfrenta desafíos

significativos debido a la falta de infraestructura adecuada y a la resistencia de las comunidades a modificar prácticas establecidas. Esta resistencia puede obstaculizar la adopción de enfoques pedagógicos que promuevan la justicia social y la equidad, elementos fundamentales para la construcción de una cultura de paz.

Por otro lado, la deforestación no solo degrada el ambiente, sino que también exacerba conflictos sociales y limita las oportunidades de desarrollo sostenible. En Colombia, por ejemplo, la deforestación ha sido impulsada por actividades ilegales y la presencia de grupos armados, lo que complica los esfuerzos de consolidación de la paz en regiones afectadas por el conflicto armado. Según el International Crisis Group (2020), la degradación ambiental causada por actores legales e ilegales desde la desmovilización de las FARC ha alimentado nuevos patrones de violencia, evidenciando cómo la deforestación y el conflicto están intrínsecamente ligados. Esta situación crea un círculo vicioso donde la degradación ambiental y la violencia se refuerzan mutuamente, dificultando la implementación de proyectos de paz y conservación.

Para superar estas barreras, es esencial promover una educación para la paz que aborde tanto las problemáticas ambientales como sociales de manera integrada. La Asociación Projuven (2019) destaca que la educación para la paz debe abordar la prevención y resolución de todas las formas de conflicto y violencia, ya sea abierta o estructural, desde el nivel interpersonal hasta el nivel social y global. Esto implica desarrollar en jóvenes y adultos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que conduzcan al cambio de comportamiento necesario para convivir de forma pacífica y sostenible. Además, es crucial involucrar a las comunidades locales en la creación y ejecución de políticas públicas que promuevan prácticas sostenibles y la conservación del ambiente, reconociendo y respetando sus saberes ancestrales y necesidades específicas.

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo humano propuesta por Urie Bronfenbrenner, las problemáticas ambientales y sociales, como la resistencia al cambio y la deforestación, se sitúan en el macrosistema, que abarca las

influencias culturales, sociales, económicas y políticas más amplias que afectan a todos los demás sistemas (Bronfenbrenner, 1979). Estas problemáticas macrosistémicas impactan directamente en el microsistema educativo y comunitario, interfiriendo en los esfuerzos pedagógicos y las iniciativas de construcción de paz.

La resistencia al cambio puede estar arraigada en valores culturales y normas sociales predominantes en el macrosistema, las cuales influyen en las actitudes y comportamientos de individuos y comunidades, dificultando la implementación de prácticas educativas innovadoras y sostenibles (Bronfenbrenner, 1979). Por su parte, la deforestación es una problemática ambiental que refleja políticas económicas y decisiones gubernamentales a nivel macrosistémico, afectando negativamente los recursos naturales y, por ende, la calidad de vida en las comunidades locales (Bronfenbrenner, 1979).

Para abordar eficazmente estas problemáticas, es esencial desarrollar estrategias integrales que consideren tanto acciones locales en el microsistema como la implementación de políticas públicas en el macrosistema. Esto implica fomentar la participación activa de la comunidad en la toma de decisiones y promover cambios estructurales que apoyen la educación ambiental y la cultura de paz. La colaboración entre diferentes niveles del sistema ecológico puede facilitar la creación de entornos más receptivos al cambio y sostenibles en el tiempo.

El nodo de recomendaciones, especialmente a través de la Colaboración Interregional, apunta a soluciones prácticas para superar las barreras identificadas en las problemáticas. Este enfoque destaca la importancia de la acción colectiva y el fortalecimiento de relaciones entre comunidades vecinas como herramientas para promover la paz y el desarrollo sostenible.

La acción colectiva se refiere al esfuerzo conjunto de individuos y grupos para abordar desafíos comunes y lograr objetivos compartidos. Según Ruano Jiménez (2013), los procesos organizativos y los repertorios de acción colectiva son fundamentales en la construcción de paz, ya que permiten a las comunidades movilizar recursos y establecer estrategias efectivas para transformar conflictos y

promover la cohesión social. Esta colaboración no solo fortalece los lazos comunitarios, sino que también empodera a los actores locales en la toma de decisiones que afectan su entorno.

La colaboración interregional implica la cooperación entre diferentes regiones o comunidades para compartir conocimientos, recursos y experiencias con el fin de abordar problemáticas comunes. Milesi (2019) destaca que la Cooperación Sur - Sur ofrece un camino adicional y complementario para renovar, revitalizar y multiplicar las alternativas destinadas a sostener la paz y el desarrollo inclusivo. Este tipo de colaboración permite a las comunidades aprender unas de otras, adaptando soluciones exitosas a sus contextos específicos y creando redes de apoyo mutuo que trascienden fronteras geográficas.

Un ejemplo práctico de este enfoque es el proyecto de voluntariado ambiental "A Huebra" en Palencia, España. Esta iniciativa ha involucrado a más de 16.000 voluntarios en actividades que promueven la sostenibilidad y la cohesión social en municipios rurales, demostrando cómo la acción colectiva y la colaboración interregional pueden impulsar el desarrollo sostenible y fortalecer la cultura de paz en comunidades locales.

Este enfoque de colaboración entre regiones disputadas se alinea con las ideas de Johan Galtung, quien identifica la cooperación y la integración como pasos fundamentales para transformar conflictos estructurales en oportunidades de paz duradera. Según Galtung (1996), la paz positiva no solo se logra mediante la ausencia de violencia directa, sino también a través de la creación de estructuras que fomenten la justicia, la equidad y la cohesión social. En este sentido, la colaboración interregional permite que las comunidades desarrollen vínculos que trascienden divisiones históricas y fomenten la cooperación mutua.

Desde una perspectiva de desarrollo, Lederach (1997) enfatiza que la construcción de paz requiere estrategias de reconciliación que involucren a múltiples actores dentro y fuera de las comunidades afectadas por conflictos. Este enfoque resalta la importancia de generar espacios de diálogo y cooperación donde las comunidades puedan encontrar soluciones conjuntas a los desafíos

socioambientales, fortaleciendo así las relaciones interregionales. En este contexto, el nodo de Colaboración Interregional en la red semántica del Informante Clave Docente 3 (ICD3) representa una oportunidad clave para transformar tensiones en oportunidades de integración.

Por otro lado, Tschirgi (2010) argumenta que las estrategias de construcción de paz deben estar alineadas con enfoques de desarrollo sostenible para garantizar soluciones a largo plazo. En el caso de comunidades con problemáticas ambientales y sociales, la colaboración entre regiones no solo puede mitigar los efectos del conflicto, sino también contribuir al fortalecimiento de la resiliencia comunitaria mediante el intercambio de recursos y conocimientos.

Además, la literatura sobre educación para la paz destaca la relevancia de incluir enfoques participativos en la resolución de conflictos.

Reardon (1999) subraya que una educación orientada a la paz debe integrar tanto estrategias formales como informales de aprendizaje, promoviendo habilidades de mediación, resolución de conflictos y cooperación interregional para la construcción de sociedades más justas y equitativas. En este sentido, las prácticas pedagógicas analizadas en la tabla 4 refuerzan la idea de que la educación no solo debe centrarse en el aula, sino extenderse a la comunidad y a las relaciones entre regiones, garantizando un enfoque holístico en la construcción de paz.

**Tabla 4**

*Descripción protocolar Informante Clave Docente 3 (ICD3) educación ambiental, cultura de paz y problemática.*

<b>PREGUNTA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>SUB CATEGORÍAS</b>
<b>¿El conocimiento que posee sobre educación ambiental cómo lo adquirió?</b>	El conocimiento se adquirió a través de la educación formal, formándose en diferentes ámbitos.	Formación académica

<b>¿Ese conocimiento lo ha transmitido a los estudiantes en su área laboral?</b>	Sí, se transmite manteniendo limpio el entorno, especialmente las áreas verdes, que son las más importantes para cuidar.	Prácticas básicas
<b>Tabla 4 (cont.)</b>		
<b>¿De qué manera ha realizado dicha actividad con sus educandos?</b>	A través de prácticas educativas como sembrados, limpieza de áreas verdes y cuidado de los alrededores de la escuela.	Actividades prácticas
<b>¿Sabe qué es la cultura para la paz en las instituciones educativas existentes?</b>	Sí, la cultura para la paz es un conjunto de valores que se refleja en las actitudes y comportamientos de los educandos dentro de las comunidades educativas.	Definición conceptual
<b>¿Se ha dedicado a intercambiar opiniones y conocimiento con sus pares y directivos?</b>	Sí, mediante actividades como la siembra de árboles, reforestación y reciclaje, que también permiten transmitir conocimiento a la comunidad.	Intercambio práctico
<b>¿Considera que se ha cumplido con los proyectos de cultura para la paz en la región?</b>	No, debido a la falta de apoyo de las entidades territoriales, lo que impide desarrollar proyectos a largo plazo.	Falta de apoyo institucional
<b>¿Qué recomienda para incentivar la cultura para la paz en el referido escenario?</b>	Recomienda que las entidades territoriales brinden apoyo a los centros educativos, lo cual permitiría ejecutar proyectos significativos y sostenibles.	Apoyo institucional
<b>¿Cuáles han sido los impedimentos para concretar la cultura de paz en la región?</b>	Los principales impedimentos son el conflicto y la corrupción, que afectan la llegada de recursos a las regiones apartadas.	Conflicto y corrupción
<b>¿Cuáles serían las problemáticas y potenciales que influyen en la construcción de la paz?</b>	La deforestación es la problemática más significativa que afecta la región, además del manejo de recursos como el agua potable y la contaminación.	Deforestación y recursos

<b>¿Cómo influyen las problemáticas ambientales y culturales en el contexto regional?</b>	Influyen negativamente, especialmente por la falta de recursos básicos como agua potable y el aumento en la contaminación de las aguas.	Contaminación y escasez
<b>¿Cuáles cree que son las potenciales ambientales y culturales que pueden contribuir a la paz?</b>	La explotación sostenible de recursos renovables y no renovables es clave para contribuir a la paz en la región.	Explotación sostenible
<b>¿Qué aportes pedagógicos recomienda para fortalecer la cultura de paz?</b>	Fomentar actitudes positivas como la tolerancia, la solidaridad y la autonomía, así como inculcar valores que rechacen la violencia en el entorno educativo.	Valores y actitudes positivas

*Nota.* Tabla elaborada por el autor

El Informante Clave 3 (ICD3) describe cómo su conocimiento sobre educación ambiental fue adquirido a través de la educación formal, enfatizando una formación multidisciplinaria. Este enfoque se alinea con la perspectiva de Tilbury (1995), quien sostiene que la educación ambiental debe integrarse en múltiples disciplinas para proporcionar una comprensión holística de los desafíos ecológicos y fomentar una ciudadanía activa. La UNESCO (2017) refuerza esta idea al señalar que la educación ambiental no debe limitarse a la transmisión de información, sino que debe traducirse en acciones concretas que promuevan la sostenibilidad y la participación comunitaria.

El conocimiento del informante se traduce en prácticas pedagógicas estructuradas, que incluyen la limpieza de áreas verdes, el mantenimiento del entorno escolar y la siembra de árboles. Estas actividades son esenciales para fortalecer el vínculo entre los estudiantes y su ambiente; los programas educativos que incorporan actividades prácticas, como el cultivo de plantas y la reforestación, tienen un impacto significativo en la conciencia ecológica y el desarrollo de una responsabilidad ambiental duradera en los estudiantes.

Desde un enfoque pedagógico, Sterling (2001) plantea la educación transformadora, un modelo que busca reconfigurar la relación entre las personas y

su entorno a través del aprendizaje experiencial. Este enfoque es relevante para el caso del ICD3, ya que las prácticas educativas que implementa no solo instruyen a los estudiantes sobre el ambiente, sino que también les proporcionan herramientas para participar activamente en su conservación. En este sentido, la educación ambiental en la escuela no es solo un componente curricular, sino un proceso integral de concienciación y acción.

Por otro lado, Palmer (1998) enfatiza que la educación ambiental debe incluir experiencias directas con la naturaleza para fomentar una conexión emocional con el entorno. Esto es clave en el modelo del informante, quien no solo imparte conocimientos teóricos, sino que también involucra a los estudiantes en actividades prácticas que les permiten desarrollar un sentido de pertenencia y responsabilidad ambiental.

El Informante Clave 3 (ICD3) define la cultura para la paz como un conjunto de valores reflejados en las actitudes y comportamientos de los estudiantes dentro de la comunidad educativa. Este enfoque se implementa mediante actividades prácticas como la reforestación y el reciclaje, que no solo educan, sino que también generan un impacto tangible en la comunidad. Sin embargo, se subraya la falta de apoyo institucional como una barrera significativa, lo que limita la sostenibilidad y alcance de estos proyectos.

La implementación de actividades prácticas, como la reforestación y el reciclaje, es fundamental para promover una cultura de paz y sostenibilidad en el entorno educativo. Estas iniciativas permiten a los estudiantes desarrollar una conexión directa con su entorno, fomentando valores de responsabilidad y compromiso comunitario.

No obstante, la falta de apoyo institucional se presenta como una barrera significativa para la continuidad y expansión de estos proyectos. La ausencia de políticas públicas y estructuras oficiales que respalden la educación para la paz y las iniciativas ambientales limita su alcance y sostenibilidad. Según Del Pozo Serrano et al. (2018), existe una carencia de políticas y estructuras oficiales para la educación comunitaria para la paz, lo que dificulta la implementación efectiva de

programas a largo plazo. Esta falta de respaldo institucional obliga a que muchos proyectos dependan exclusivamente de la iniciativa individual o comunitaria, restringiendo su impacto y continuidad.

Para superar estas limitaciones, es esencial que las instituciones educativas y las autoridades gubernamentales colaboren en la creación de políticas y programas que apoyen y fortalezcan las iniciativas de educación para la paz y sostenibilidad ambiental. La integración de estas actividades en el currículo escolar, junto con el respaldo financiero y logístico, puede garantizar la permanencia y eficacia de los proyectos, contribuyendo así al desarrollo de una cultura de paz sólida y duradera en la comunidad educativa.

La deforestación en Colombia ha sido alarmante en los últimos años. En 2024, el país registró un aumento del 35% en las cifras de deforestación respecto al año anterior, alcanzando 107.000 hectáreas afectadas (WWF, 2024). Esta pérdida de cobertura forestal está estrechamente vinculada a actividades ilegales promovidas por grupos armados, como el cultivo de coca y la minería ilegal, que además contribuyen a la contaminación de fuentes hídricas debido al uso indiscriminado de químicos tóxicos (International Crisis Group, 2023).

Frente a estas adversidades, el ICD3 destaca el potencial de la explotación sostenible de recursos renovables y no renovables como un pilar fundamental para la construcción de la paz. La implementación de prácticas sostenibles en la gestión de recursos naturales no solo promueve el desarrollo económico, sino que también fortalece la cohesión social y la resiliencia comunitaria. The Nature Conservancy (s.f.) sostiene que es posible proteger la naturaleza mientras se incrementa la prosperidad y se satisfacen las demandas de agua, alimentos y energía, siempre que se adopten enfoques de desarrollo sostenible.

Además, la promoción de valores positivos como la tolerancia, la solidaridad y el rechazo a la violencia es esencial para transformar las dinámicas sociales y culturales que perpetúan el conflicto. Fomentar una cultura de paz requiere la implementación de programas educativos y comunitarios que refuercen

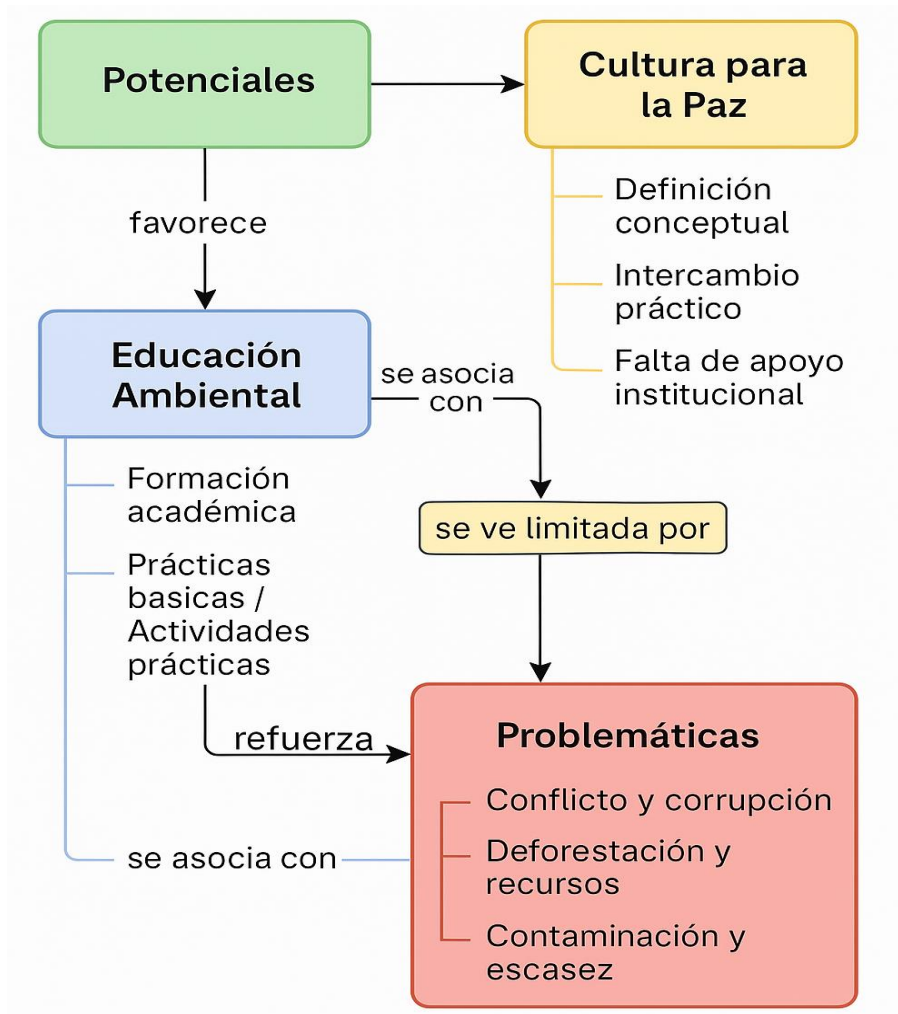
estos valores, empoderando a los individuos para participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En el contexto colombiano, la educación ambiental ha sido reconocida como una herramienta esencial para fomentar una cultura de paz. Sin embargo, su implementación enfrenta obstáculos significativos. Según Gutiérrez (2015), las instituciones educativas del país presentan desafíos en la integración efectiva de programas de educación ambiental, debido a limitaciones curriculares y falta de recursos adecuados. Estas barreras institucionales dificultan la adopción de prácticas sostenibles y la promoción de valores ecológicos entre los estudiantes.

Además, la cultura para la paz se ve afectada por factores sociales y económicos que limitan su desarrollo. La corrupción y el conflicto armado en regiones apartadas impiden la llegada de recursos necesarios para implementar programas educativos y comunitarios que promuevan la paz y la sostenibilidad. Esta situación resalta la importancia de un apoyo estructural que facilite la ejecución de iniciativas orientadas al bienestar comunitario y la resolución pacífica de conflictos.

En la figura 3, titulado "Estructura general Informante Clave 3", ilustra cómo los nodos de educación ambiental y cultura para la paz se interconectan mediante prácticas concretas que enfrentan diversas barreras institucionales y sociales. Esta interrelación subraya la necesidad de promover valores positivos y establecer un apoyo estructural sólido para superar las problemáticas identificadas.

**Figura. 3**  
*Estructura general Informante Clave 3*



**Nota.** Figura elaborada por el autor

La red semántica elaborada a partir de las narrativas del Informante Clave 3 (ICD3) revela una interconexión significativa entre las categorías de Educación Ambiental, Cultura para la Paz, Problemáticas Ambientales y Sociales y

Recomendaciones. Este entramado conceptual destaca cómo las prácticas pedagógicas y la promoción de valores pueden impulsar una transformación social efectiva.

La Educación Ambiental se presenta como un eje central en este modelo, actuando como un catalizador para la concienciación y acción comunitaria frente a desafíos ecológicos y sociales. Según la EPA (2023), la educación ambiental aumenta la concienciación y el conocimiento de los ciudadanos sobre temáticas o problemas ambientales, brindándoles las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas y responsables. Esta formación no solo informa, sino que también empodera a los individuos para participar activamente en la protección y mejora de su entorno.

La Cultura para la Paz se integra en este esquema como un conjunto de valores y actitudes que promueven la convivencia armónica y la resolución pacífica de conflictos. La educación es, por excelencia, el mecanismo de transformación social y el medio más apropiado para construir una cultura de paz en todos los contextos geográficos, comprometiendo a diversos sectores de la población en la promoción de los derechos humanos y la erradicación de la violencia (AmeliCA, s.f.). Esta perspectiva resalta la importancia de formar en competencias ciudadanas que fomenten la tolerancia, la solidaridad y el respeto mutuo.

Las Problemáticas Ambientales y Sociales, como la deforestación, la contaminación del agua, el conflicto armado y la corrupción, representan obstáculos significativos para el bienestar comunitario y la construcción de una cultura de paz. Estas problemáticas no solo deterioran el ambiente, sino que también erosionan el tejido social, generando desconfianza y desarticulación comunitaria. Abordar estos desafíos requiere una estrategia integral que combine educación, acción comunitaria y reformas estructurales.

En respuesta a estas problemáticas, las Recomendaciones emergen como propuestas orientadas a la acción. El ICD3 enfatiza la necesidad de explotar de manera sostenible los recursos naturales, tanto renovables como no renovables,

como una vía para promover el desarrollo económico y la cohesión social. Además, se subraya la importancia de inculcar valores positivos como la tolerancia, la solidaridad y el rechazo a la violencia, elementos fundamentales para la transformación social y la construcción de una paz duradera.

Este modelo conceptual refleja una relación directa entre el aprendizaje ambiental y las estrategias para superar las barreras sociales y ambientales en la construcción de una cultura de paz. La integración de prácticas pedagógicas que promuevan la conciencia ecológica y los valores de convivencia se posiciona como una herramienta poderosa para la transformación social. No obstante, para que estas iniciativas sean efectivas y sostenibles, es crucial contar con un apoyo estructural robusto, incluyendo políticas públicas que respalden la educación ambiental y programas de cultura para la paz, así como la participación activa de las instituciones y la comunidad en general.

El nodo de Educación Ambiental se posiciona como un eje central en la red semántica, vinculándose con subcategorías clave como Prácticas Pedagógicas, Experiencia Personal y Transversalidad. Este modelo refleja la importancia de integrar la educación formal y las experiencias prácticas para fomentar valores y actitudes alineadas con los objetivos de sostenibilidad y paz.

La vinculación entre Educación Ambiental y Prácticas Pedagógicas es fundamental para garantizar que el aprendizaje sobre el ambiente se traduzca en acciones concretas y transformadoras. Según Palmer (1998), la educación ambiental efectiva requiere la combinación de conocimiento teórico con experiencias prácticas que permitan a los estudiantes desarrollar una conexión significativa con su entorno. Esta perspectiva es reforzada por Sterling (2001), quien enfatiza la necesidad de una educación transformadora que reconfigure la relación entre las personas y su ambiente, promoviendo una mayor responsabilidad ecológica.

Las actividades como la limpieza de áreas verdes y la reforestación son herramientas clave dentro de este enfoque, ya que no solo educan, sino que también inculcan un sentido de compromiso y acción social. Orr (1994) destaca

que la educación ambiental debe estar orientada a la acción y no limitarse a la transmisión de información, ya que solo mediante la práctica se pueden interiorizar los valores necesarios para un cambio real.

La Experiencia Personal es otro aspecto fundamental que refuerza la educación ambiental, ya que permite que el aprendizaje se arraigue en la realidad cotidiana de los estudiantes. Dewey (1938) subraya la importancia del aprendizaje basado en la experiencia, argumentando que el conocimiento se fortalece cuando está directamente relacionado con las vivencias y el contexto de los individuos. Esta visión es complementada por Tilbury (1995), quien señala que los programas de educación ambiental más efectivos son aquellos que integran la experiencia personal con una reflexión crítica sobre la relación entre el ser humano y su entorno.

La transversalidad de la educación ambiental implica que no debe ser una disciplina aislada, sino un componente presente en todas las áreas del currículo escolar. UNESCO (2017) sostiene que la educación ambiental debe ser integrada en todas las materias para garantizar que los estudiantes desarrollen una comprensión integral de la sostenibilidad y su relación con otros aspectos de la sociedad, como la economía y la cultura. Este enfoque se alinea con el concepto de educación para el desarrollo sostenible, que busca generar un pensamiento crítico y sistémico sobre los desafíos ambientales y sociales.

El vínculo entre la Educación Ambiental y las Prácticas Pedagógicas se manifiesta en un enfoque basado en la acción, donde las actividades escolares trascienden al ámbito comunitario. Este enfoque se alinea con la perspectiva de Paulo Freire, quien concibe la educación como un proceso liberador y transformador. Freire argumenta que la educación debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, fomentando una reflexión crítica que empodere a los educandos para transformar su realidad (Freire, 1970).

En el contexto de la educación ambiental, este enfoque implica que las prácticas pedagógicas no solo informen sobre cuestiones ecológicas, sino que también promuevan una conciencia crítica respecto al impacto ambiental y social

de las acciones humanas. Según Gadotti (2008), la educación ambiental crítica, inspirada en el pensamiento de Freire, busca desarrollar en los estudiantes una comprensión profunda de las interrelaciones entre sociedad y naturaleza, motivándolos a participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

Un ejemplo práctico de este enfoque es el proyecto "Almensilla Sostenible", implementado en el Instituto Almensilla en Sevilla. Esta iniciativa integra la educación ambiental en el currículo escolar a través de actividades prácticas como la creación y gestión de un huerto escolar, ecoauditorías ambientales y la colocación de cajas nido. Estas acciones no solo enriquecen el aprendizaje académico, sino que también fortalecen el compromiso de los estudiantes con su entorno y fomentan una cultura de sostenibilidad en la comunidad (El País, 2024).

La Cultura para la Paz se articula mediante subcategorías como Intercambio de Conocimientos y Reconocimiento Conceptual, lo que indica que no solo es comprendida a nivel teórico, sino que también se materializa a través de actividades comunitarias. Según Galtung (1996), la paz positiva se construye mediante estructuras que fomentan la cooperación, el diálogo y la educación, lo que refuerza la importancia de los espacios de intercambio de conocimientos dentro de las comunidades. Desde esta perspectiva, la educación para la paz no es solo un proceso de enseñanza, sino una herramienta para la transformación social y la prevención de conflictos.

El Intercambio de Conocimientos es clave en la construcción de sociedades pacíficas, pues promueve el entendimiento mutuo y la resolución de conflictos a través del diálogo y la participación activa. Harris (2002) destaca que la educación para la paz debe enfocarse en la enseñanza de habilidades para la resolución no violenta de conflictos, el fomento del respeto por la diversidad y la promoción de valores de justicia social. En este sentido, los programas educativos orientados a la paz deben integrar metodologías activas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su entorno y asumir un rol activo en la construcción de comunidades más justas.

No obstante, la presencia de barreras estructurales como la corrupción y la falta de recursos dificulta la implementación de estas iniciativas; el Informe Nacional de Desarrollo Humano indica que la corrupción constituye un obstáculo significativo para el avance de políticas de paz y de desarrollo, porque profundiza las desigualdades, debilita la confianza en las instituciones y limita el acceso equitativo a servicios básicos y oportunidades educativas y sociales (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011). De manera similar, Ríos et al. (2020) señalan que, cuando no se controlan estas prácticas, se reduce la capacidad de las comunidades para consolidar procesos sostenidos de reconciliación y mejora de sus condiciones de vida.

Para superar estas limitaciones, es crucial fortalecer las instituciones y garantizar la transparencia en la gestión de recursos. La ONU (2015), a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 16, enfatiza la importancia de promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas mediante el acceso a la justicia y el fortalecimiento de instituciones responsables. En este contexto, la educación para la paz debe ser respaldada por políticas públicas que aseguren su continuidad y permitan su expansión dentro de las comunidades.

La teoría de Johan Galtung (1996) sobre la paz positiva sostiene que la paz no debe limitarse a la ausencia de violencia directa, sino que debe incluir la creación de condiciones estructurales que fomenten la equidad, la justicia y el bienestar social. Desde esta perspectiva, la violencia estructural se manifiesta en formas de desigualdad económica, exclusión política y deterioro ambiental que impiden el desarrollo sostenible de las comunidades. En este sentido, la Cultura para la Paz no puede entenderse de manera aislada, sino como un proceso que requiere la transformación de las estructuras sociales que perpetúan la violencia y la marginalización (Galtung, 1996; Lederach, 1997).

En la red semántica analizada, la Cultura para la Paz y las Problemáticas Ambientales y Sociales están interconectadas, lo que sugiere que la construcción de una paz duradera depende de la capacidad de abordar las barreras sistémicas. La desigualdad ambiental es un claro ejemplo de violencia estructural: la

contaminación del agua, la deforestación y la explotación descontrolada de recursos afectan desproporcionadamente a las comunidades más vulnerables, perpetuando ciclos de pobreza y conflictos socioambientales (Martínez - Alier, 2002).

Desde la perspectiva de la justicia ambiental, Acosta (2016) plantea que las comunidades marginadas suelen ser las más afectadas por problemas ecológicos debido a la falta de acceso a mecanismos de protección y representación política. De manera similar, Shiva (2019) argumenta que la degradación ambiental es, en muchos casos, resultado de políticas económicas extractivistas que priorizan el beneficio de unos pocos sobre el bienestar colectivo. Estas dinámicas refuerzan la necesidad de una paz ecológica, en la que los derechos ambientales y humanos sean tratados de manera interdependiente.

A nivel educativo, Reardon (1988) enfatiza que la educación para la paz debe incluir la conciencia ecológica y la justicia ambiental como componentes esenciales de la formación ciudadana. Este enfoque permite que los educandos comprendan la relación entre los conflictos ambientales y la estabilidad social, promoviendo así estrategias de intervención comunitaria que fomenten tanto la sostenibilidad como la equidad social.

La vinculación entre la cultura de paz y las problemáticas ambientales, por tanto, refuerza la necesidad de políticas educativas y comunitarias que promuevan un enfoque intersectorial e interdisciplinario. Para consolidar la paz positiva en comunidades afectadas por la degradación ambiental y la exclusión social, es necesario abordar estas barreras estructurales mediante acciones integrales, que combinen la participación comunitaria, la educación transformadora y la implementación de políticas de justicia ecológica.

El nodo de Problemáticas Ambientales y Sociales se conecta directamente con subcategorías como Deforestación, Cultura Ambiental y Resistencia al Cambio, evidenciando cómo estas limitaciones impactan tanto la implementación de prácticas ambientales como la construcción de una cultura de paz. La deforestación en Colombia ha sido impulsada por diversos factores, incluyendo la

expansión de la frontera agrícola, la minería y actividades ilegales, lo que ha resultado en la pérdida significativa de cobertura forestal y biodiversidad (WWF, 2022). Esta degradación ambiental no solo afecta los ecosistemas, sino que también exacerba conflictos sociales y económicos en las comunidades afectadas.

La Resistencia al Cambio se manifiesta en la reticencia de ciertas comunidades y actores a adoptar prácticas sostenibles, influenciada por factores culturales, económicos y la falta de educación ambiental. Esta resistencia dificulta la implementación de iniciativas que promuevan la conservación y el uso responsable de los recursos naturales. Para contrarrestar esta tendencia, es esencial fomentar una Cultura Ambiental que valore y proteja el entorno, integrando conocimientos tradicionales y promoviendo la participación activa de la comunidad en la gestión ambiental (Fundación Organismo, 2025).

Acciones comunitarias como la limpieza de áreas verdes pueden contribuir a mitigar algunos de estos problemas al mejorar la calidad del entorno y fortalecer el sentido de pertenencia entre los habitantes. Sin embargo, el impacto de estas actividades depende de un esfuerzo colectivo más amplio que incluya políticas públicas efectivas, educación ambiental continua y la colaboración entre diferentes sectores de la sociedad. La reciente designación de Lena Estrada Añokazi, una líder indígena, como ministra de Ambiente en Colombia, refleja un paso significativo hacia la inclusión de perspectivas diversas en la gestión ambiental, lo que podría fortalecer las estrategias para abordar la deforestación y promover una cultura de paz (El País, 2025).

Desde la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner, las problemáticas como la corrupción y la resistencia cultural se sitúan en el macrosistema, que abarca las creencias, valores, sistemas políticos y económicos que influyen en los demás niveles del entorno humano. Estas dinámicas macrosistémicas interactúan con el microsistema, compuesto por entornos inmediatos como la familia, la escuela y la comunidad, afectando directamente el desarrollo y las experiencias de los individuos.

Para abordar eficazmente estas barreras estructurales, es esencial implementar estrategias que conecten las acciones locales con políticas públicas y estructuras de apoyo más amplias. Esto implica una colaboración entre los diferentes sistemas:

- **Microsistema:** Fomentar la participación activa de individuos y grupos en iniciativas comunitarias que promuevan la transparencia y la educación cívica.
- **Mesosistema:** Fortalecer las interacciones entre instituciones locales, como escuelas y organizaciones comunitarias, para crear redes de apoyo mutuo.
- **Exosistema:** Influir en las políticas y decisiones de entidades gubernamentales y organizaciones no gubernamentales que, aunque no interactúan directamente con el individuo, tienen un impacto significativo en su entorno.
- **Macrosistema:** Promover cambios culturales y normativos que desafíen la corrupción y fomenten valores de integridad y responsabilidad social.

Al reconocer la interdependencia de estos sistemas, se puede desarrollar un enfoque integral que aborde las raíces de la corrupción y la resistencia al cambio, facilitando así un entorno más propicio para el desarrollo humano y comunitario.

El nodo de Recomendaciones se vincula directamente con la Colaboración Interregional, enfatizando la importancia de valores como la tolerancia y la solidaridad para fortalecer la cultura de paz. Este enfoque subraya que las soluciones no pueden limitarse a acciones individuales, sino que requieren una integración comunitaria y regional que fomente la cohesión social.

La cultura de paz se define como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos, abordando sus causas para resolverlos mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. Entre estos valores destacan la tolerancia y la solidaridad, fundamentales para promover la convivencia armónica y el entendimiento mutuo (UNESCO, 1999).

La colaboración interregional implica la cooperación entre diferentes regiones o comunidades para abordar desafíos comunes y compartir recursos, conocimientos y experiencias. Esta colaboración es esencial para construir una cultura de paz, ya que permite a las comunidades aprender unas de otras, fortalecer lazos y desarrollar soluciones conjuntas a problemas compartidos. Por ejemplo, iniciativas como la Mesa de Diálogo del Norte del Cauca en Colombia reúnen a diversos actores regionales para resolver conflictos históricos mediante el diálogo y la cooperación, promoviendo así la paz y la cohesión social (El País, 2024).

Además, programas como Cultura Comunitaria en México destacan la importancia de la participación comunitaria y la colaboración entre regiones para fomentar una cultura de paz. Este programa promueve valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad a través de actividades culturales que involucran a diversas comunidades, fortaleciendo así el tejido social y la cohesión entre diferentes grupos (Gobierno de México, 2021).

En consonancia con las ideas de Johan Galtung, la red sugiere que la colaboración y la promoción de valores positivos son fundamentales para superar las barreras estructurales y construir sistemas más equitativos. Galtung (1996) enfatiza que la transformación de conflictos requiere un enfoque creativo y no violento, donde la cooperación y la empatía juegan roles centrales. Este enfoque refuerza la importancia de un esfuerzo colectivo para convertir los conflictos en oportunidades de desarrollo y paz sostenible.

La transformación de conflictos según Galtung implica no solo la resolución de disputas inmediatas, sino también la modificación de las estructuras que perpetúan la violencia y la injusticia. Esto se logra mediante la implementación de estrategias que promuevan la reconciliación, la reconstrucción y la resolución (Galtung, 1998). La reconciliación busca sanar las relaciones dañadas; la reconstrucción se centra en reparar las estructuras afectadas por el conflicto; y la resolución apunta a abordar las causas subyacentes del conflicto para prevenir su reaparición.

Además, la promoción de una cultura de paz es esencial en este proceso. Esto implica fomentar valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los derechos humanos, creando un entorno donde las diferencias se gestionen de manera constructiva y no violenta (UNESCO, 1999). La educación para la paz desempeña un papel crucial en este sentido, ya que facilita la internalización de estos valores desde temprana edad, preparando a los individuos para participar activamente en la construcción de sociedades más justas y pacíficas. A continuación, se presenta la tabla 5, que recoge las principales respuestas del informante clave, destacando sus percepciones sobre la educación ambiental, la cultura de paz, las problemáticas ambientales y sociales, así como sus recomendaciones para abordar estos desafíos.

**Tabla 5**

*Descripción protocolar Informante Clave Estudiante 4 (ICD4).*

<b>PREGUNTA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>SUB CATEGORÍAS</b>
<b>¿Le han explicado qué es la educación ambiental y la cultura para la paz específicamente en las instituciones educativas existentes en la Reserva Ambiental Campesina Losada – Guayabero?</b>	Acá, en la institución a la que pertenezco, la verdad me ha explicado qué es la educación ambiental y la cultura para la paz, pero la verdad, si no... No me lo han explicado muy bien y no la tengo muy, muy clara.	Falta de Socialización de Conceptos
<b>¿Considera que en su institución educativa se han desarrollado proyectos dirigidos a fortalecer la educación ambiental y la cultura para la paz?</b>	En la institución como tales proyectos no se han realizado, pero sí se hacen actividades en donde se realiza la reforestación, la siembra de árboles, la recolección de basura y demás. Pero como tal un proyecto no, y en cuanto a cultura para la paz, la verdad tampoco se hacen proyectos.	Prácticas Ambientales sin Enfoque Estructurado

**Tabla 5 (cont.)**

<b>¿Le gustaría realizar alguna actividad en su colegio que contribuya a alcanzar la cultura para la paz?</b>	Sí señor, a mí sí me gustaría participar en algún proyecto que tenga que ver con algo de cultura y con el proceso de paz.	Interés por la Participación Estudiantil
<b>¿Cuáles serían las problemáticas y potenciales ambientales y culturales que influyen en la construcción de la paz en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero?</b>	Pues, para mí las problemáticas son como la tumba, la quema, la contaminación, y las potencialidades serían la economía y las buenas vías que hay en esta región.	Problemáticas Ambientales y Oportunidades de Desarrollo
<b>¿Cree que en su comunidad existen problemas relacionados con aspectos culturales y ambientales que afecten en el ámbito de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero?</b>	Sí señor, sí hay hartos problemas con la deforestación, la tala de árboles, la caza y la contaminación de las aguas. Afecta porque se disminuyen los animales, hay más calor y menos oxígeno.	Impacto Negativo de la Degradación Ambiental
<b>¿Según su opinión cuáles cree son las potenciales ambientales y culturales evidenciadas en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero que pueden contribuir con la cultura para la paz?</b>	Yo opino que la educación es una potencialidad, el deporte, el baile del "Yariseño" y la feria ganadera que se realiza cada año en esta zona, que sirven para ayudar al mejoramiento cultural y económico de la región.	Cultura y Educación como Elementos de Transformación
<b>¿Qué le gustaría que los docentes le enseñen para así crear en usted hábitos positivos o favorables para ser aplicados en la educación ambiental en dichas instituciones para fortalecer una cultura de paz?</b>	Me gustaría que los docentes realizaran más prácticas, nos llevaran a los ríos y quebradas a realizar jornadas de limpieza, sembrar árboles, charlas con la comunidad y carteleras para que aprendan a cuidar el ambiente.	Aprendizaje Experiencial en Educación Ambiental

**Nota.** Tabla elaborada por el autor

La ausencia de una comprensión clara sobre la educación ambiental y la cultura para la paz en el ámbito educativo, como lo menciona el informante en la categoría Falta de Socialización de Conceptos, refleja una brecha en la transmisión de conocimientos esenciales para la formación ciudadana. Según Reardon (1988), la educación para la paz debe ser un proceso intencionado y estructurado que proporcione a los estudiantes herramientas para analizar críticamente su entorno y participar en su transformación. De manera similar, Gutiérrez y Prieto (2020) sostienen que el aprendizaje ambiental debe integrarse desde una perspectiva sistémica, fomentando la conciencia ecológica desde una edad temprana. La falta de claridad en estos temas dentro de la institución educativa puede limitar el desarrollo de actitudes y valores fundamentales para la convivencia y la sostenibilidad.

Por otro lado, la categoría Prácticas Ambientales sin Enfoque Estructurado evidencia que, si bien se realizan actividades como la reforestación y la recolección de basura, estas no forman parte de un proyecto formalizado. Esta ausencia de planificación limita la posibilidad de generar impactos a largo plazo. En este sentido, Tilbury (1995) argumenta que la educación ambiental debe ser más que un conjunto de acciones aisladas; debe estructurarse bajo un modelo pedagógico que garantice la continuidad del aprendizaje y la apropiación de valores ecológicos en la vida cotidiana. Asimismo, Murga - Menoyo (2017) resalta que el éxito de las iniciativas ambientales en el ámbito educativo depende de su integración transversal en el currículo y de la participación activa de todos los actores involucrados.

El interés del informante por participar en proyectos que promuevan la cultura para la paz (categoría Interés por la Participación Estudiantil) es un indicio de la disposición de los jóvenes a involucrarse en procesos de transformación social cuando se les brinda la oportunidad. Según Lederach (1997), la construcción de la paz requiere de un enfoque participativo donde las comunidades sean protagonistas en la generación de soluciones a sus propios conflictos. La educación desempeña un papel crucial en este proceso, ya que

permite a los estudiantes desarrollar competencias ciudadanas que los capaciten para la resolución de conflictos y la promoción de la justicia social (Bickmore, 2014). La ausencia de proyectos de cultura de paz en la institución educativa podría, por tanto, representar una oportunidad desperdiciada para fortalecer el empoderamiento estudiantil.

La cultura de paz en contextos escolares solo puede consolidarse cuando se implementan prácticas pedagógicas basadas en el diálogo, la participación activa del estudiantado y la reflexión crítica sobre los conflictos sociales cotidianos. Así mismo, investigaciones recientes en educación para la paz han mostrado que los entornos educativos que incorporan procesos participativos, interacciones horizontales y pedagogías transformadoras logran generar mayor cohesión social y sentido de pertenencia (Murillo y Hernández - Castilla, 2020).

Por consiguiente, se reafirmó que los proyectos de cultura de paz no deben limitarse a estrategias curriculares aisladas, sino que han de integrarse en el tejido institucional como parte de un compromiso ético, político y pedagógico con la transformación social. La formación de sujetos críticos, capaces de incidir en sus contextos, solo es posible si las instituciones educativas promueven entornos de justicia, inclusión y equidad

En cuanto a las problemáticas ambientales y oportunidades de desarrollo (categoría Problemáticas Ambientales y Oportunidades de Desarrollo), se observa que el informante identifica factores negativos, como la quema y la contaminación, pero también reconoce aspectos positivos, como la economía y las vías de comunicación. Esta visión coincide con la perspectiva de Acosta (2016), quien plantea que el desarrollo sostenible debe considerar tanto los riesgos ambientales como las oportunidades de crecimiento económico en los territorios. Además, Martínez - Alier (2002) sostiene que la justicia ambiental no solo debe centrarse en la mitigación del daño ecológico, sino también en la creación de condiciones equitativas para el desarrollo de las comunidades afectadas.

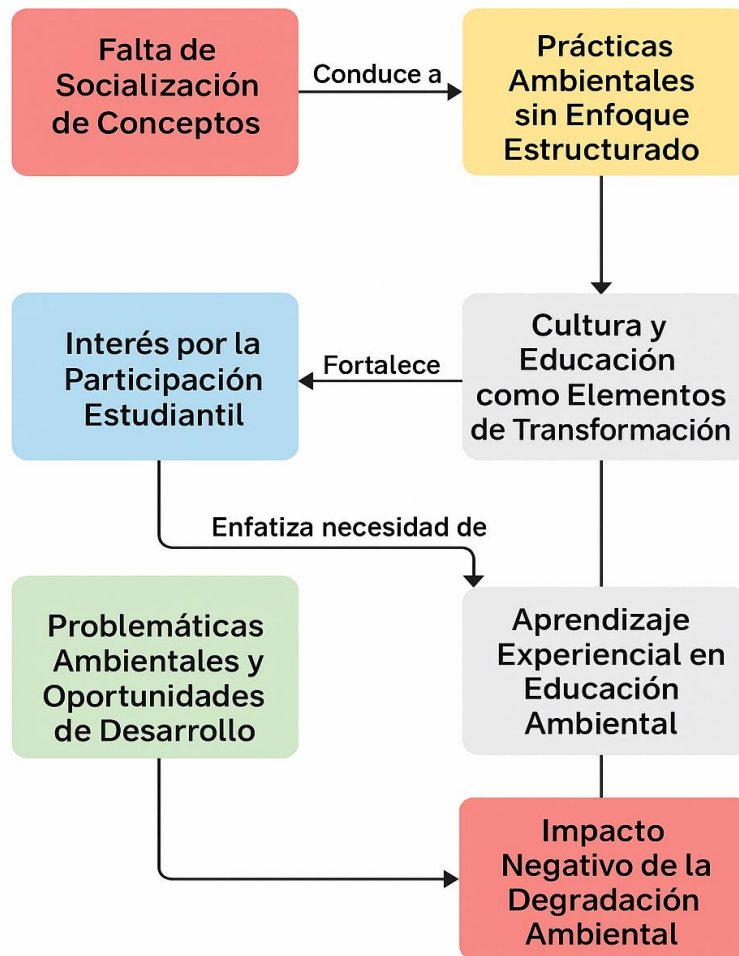
La degradación ambiental en la comunidad es identificada como un problema grave en la categoría Impacto Negativo de la Degradación Ambiental, lo

cual resuena con estudios previos sobre la interrelación entre crisis ecológicas y conflictos sociales. Shiva (2019) argumenta que la explotación descontrolada de los recursos naturales no solo afecta los ecosistemas, sino que también incrementa las desigualdades y la vulnerabilidad de las poblaciones rurales. En el mismo sentido, Bergh y Jiggins (2006) sostienen que la degradación ambiental genera inestabilidad en las comunidades, lo que dificulta la implementación de estrategias de desarrollo sostenible y compromete la posibilidad de consolidar una cultura de paz.

Desde una perspectiva sociocultural, la categoría Cultura y Educación como Elementos de Transformación pone en evidencia el potencial de las expresiones culturales y deportivas como herramientas para fortalecer la identidad comunitaria y la cohesión social. Según Freire (1970), la educación debe estar contextualizada y ligada a las prácticas culturales de los educandos para generar un aprendizaje significativo. En este sentido, autores como Hopenhayn (2003) han señalado que la cultura es un factor clave para la transformación social, ya que permite la reconstrucción del tejido comunitario y el fortalecimiento del sentido de pertenencia en territorios afectados por la violencia y la exclusión.

La categoría Aprendizaje Experiencial en Educación Ambiental destaca la necesidad de implementar metodologías activas para fomentar la conciencia ambiental y la cultura de paz en los estudiantes. Bronfenbrenner (1979) sostiene que el aprendizaje no ocurre en un vacío, sino que está influenciado por el entorno inmediato y las interacciones dentro de la comunidad. Esto refuerza la importancia de estrategias educativas que incluyan la participación de los estudiantes en actividades prácticas, como la limpieza de ríos y la reforestación, permitiéndoles conectar su aprendizaje con la realidad de su contexto. De igual manera, Mezirow (1991) plantea que la educación transformadora debe involucrar experiencias significativas que promuevan el pensamiento crítico y la acción social.

**Figura. 4**  
*Estructura general Informante Clave 4*



**Nota.** Figura elaborada por el autor

En la red semántica ICD4 representa una estructura conceptual que vincula diversas problemáticas, oportunidades y dinámicas dentro del ámbito de la Educación Ambiental y la Cultura para la Transformación Social. A partir de la construcción de nodos y sus interrelaciones, se puede realizar un análisis coherente con base en la literatura existente sobre educación ambiental, participación estudiantil y cambio cultural.

Autores como Tilbury (1995) y Sterling (2001) han argumentado que la ausencia de un proceso efectivo de socialización de conceptos en el ámbito ambiental limita la adopción de enfoques estructurados en la enseñanza y en la acción social. Esto se refleja en el nodo FSC (Falta de Socialización de Conceptos), que se vincula con PAE (Prácticas Ambientales sin Enfoque Estructurado), señalando una relación causal en la que la falta de diálogo y sensibilización lleva a la implementación de acciones ambientales desconectadas de marcos teóricos sólidos.

Al respecto, Tilbury (1995) planteó que la educación ambiental debía fundamentarse en un proceso continuo de sensibilización y apropiación de conceptos clave, evitando que las intervenciones educativas se limitaran a respuestas reactivas o acciones anecdóticas. En esta misma línea, Sterling (2001) defendió una concepción transformadora de la educación, en la que la internalización de valores ambientales implicara un proceso estructurado, sustentado en la reflexión crítica y la participación activa del estudiantado.

Desde esta perspectiva, la relación entre la Formación Socioambiental Crítica (FSC) y los Proyectos Ambientales Escolares (PAE) evidenció la urgencia de consolidar estrategias pedagógicas sólidas, capaces de garantizar que las prácticas educativas en torno al ambiente no fueran improvisadas ni desvinculadas de un enfoque formativo integral.

La vinculación entre el nodo Interés por la Participación Estudiantil (IPE) y Cultura y Educación como Elementos de Transformación (CEET) estableció un marco interpretativo que permitió integrar la perspectiva de Freire, quien en 1970 sostuvo que la educación debía constituirse en una vía para la liberación y la

transformación social; en esta línea, la participación activa del sujeto se configuró como una condición necesaria para la superación de esquemas pedagógicos unidireccionales, favoreciendo la emergencia de procesos dialógicos en los que los educandos ejercieron su capacidad de agencia, lo que otorgó sentido a su inserción en programas educativos con potencial transformador; en este sentido, Hart (1997) conceptualizó la Escalera de la Participación como una metáfora del compromiso progresivo del estudiante con su entorno, estableciendo que los niveles superiores de dicha escalera implicaron grados crecientes de apropiación crítica y corresponsabilidad social; a partir de esta construcción, Jensen y Schnack (1997) argumentaron que la participación activa en contextos educativos ambientales no solo fortaleció competencias cognitivas, sino que desarrolló capacidades para la acción crítica y transformadora, habilitando prácticas pedagógicas orientadas al cambio cultural; por tanto, la relación IPE → CEET representó un vínculo estructural donde la motivación estudiantil operó como catalizador de transformación, especialmente cuando se articuló a programas participativos sistemáticos que trascendieron el marco declarativo para anclarse en dinámicas formativas con incidencia concreta.

La asociación entre el nodo Problemáticas Ambientales y Oportunidades de Desarrollo (PAOD) y Aprendizaje Experiencial en Educación Ambiental (AEEA) encontró respaldo teórico en las formulaciones de Kolb (1984) y Dewey (1938), quienes establecieron que el conocimiento no debía ser concebido como una entidad estática a ser transferida, sino como el resultado de un proceso activo de construcción desde la experiencia; en esta perspectiva, Kolb (1984) planteó que el aprendizaje experiencial se estructuró como un ciclo continuo en el que el sujeto transformó su vivencia en conocimiento mediante la reflexión, la conceptualización y la experimentación, lo que implicó un enfoque profundamente inductivo que se ajustó a los requerimientos formativos del campo ambiental; por su parte, Dewey (1938) afirmó que la experiencia directa constituía el punto de partida de todo aprendizaje significativo, dado que permitió al estudiante establecer conexiones orgánicas entre el saber teórico y la práctica concreta, habilitando así procesos de

comprensión profunda y contextualizada; en este marco, la relación PAOD → AEEA se configuró como una vía que facilitó la apropiación crítica de los problemas ambientales a través de metodologías activas, generando escenarios educativos en los que el desarrollo de competencias ecológicas emergió de la interacción reflexiva entre sujeto y territorio.

Bajo esta perspectiva, la relación PAOD → AEEA sugiere que los desafíos ambientales pueden utilizarse como una estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias ambientales críticas. La Tabla 6 presenta la descripción protocolar del Informante Clave Estudiante 5 (ICD5), cuyo testimonio fue analizado mediante el enfoque fenomenológico y codificado a través del software ATLAS.ti 9. Este informante fue seleccionado por su experiencia directa en actividades formativas relacionadas con la educación ambiental y la cultura de paz dentro del contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero. La tabla 6 permite visualizar cómo emergen las categorías clave a partir de las respuestas obtenidas durante la entrevista, facilitando la interpretación de las representaciones sociales, prácticas pedagógicas y retos que el estudiante reconoce en su experiencia formativa. Así, se aporta una mirada desde el ámbito estudiantil que enriquece la comprensión del fenómeno investigado.

**Tabla 6**

*Descripción protocolar Informante Clave Estudiante 5 (ICD5)*

<b>PREGUNTA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>CATEGORÍAS</b>
<b>¿Le han explicado qué es la educación ambiental y la cultura para la paz específicamente en las instituciones educativas existentes en la Reserva Ambiental Campesina Losada – Guayabero?</b>	He... la verdad no me ha explicado en específico como tal la educación ambiental y la cultura para la paz.	Falta de Socialización de Conceptos

<b>¿Considera que en su institución educativa se han desarrollado proyectos dirigidos a fortalecer la educación ambiental y la cultura para la paz?</b>	Sí, en mi institución sí se han hecho proyectos dirigidos a fortalecer la reserva ambiental. Aquí se desarrolló un proyecto llamado "Ondas" y han reforestado lugares en la orilla de la carretera.	Prácticas Ambientales con Enfoque Institucional
---	---	---

**Tabla 6 (cont.)**

<b>¿Le gustaría realizar alguna actividad en su colegio que contribuya a alcanzar la cultura para la paz?</b>	Sí, claro, me gustaría que hicieran actividades o proyectos más que todo lúdicos donde nos ayuden a enfocarnos en la diversión y también en el deporte, para mentalizarnos en el estudio y no en otras cuestiones que no nos beneficien en nada.	Interés por Actividades Recreativas y Educativas
---	--	--

<b>¿Cuáles serían las problemáticas y potenciales ambientales y culturales que influyen en la construcción de la paz en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero?</b>	Para mí, las principales problemáticas que influyen en la construcción de la paz son la tala de árboles indiscriminada, la deserción escolar y los cultivos ilícitos, que impiden la paz en esta región.	Problemáticas Socioambientales y Obstáculos para la Paz
---	--	---

<b>¿Cree que en su comunidad existen problemas relacionados con aspectos culturales y ambientales que afecten en el ámbito de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero?</b>	En mi comunidad existen bastantes problemas relacionados con aspectos culturales y ambientales, como la quema de hectáreas de bosque, la tala indiscriminada, el vertido de basura en los ríos y la creencia de que la acumulación de ganado y tierras es sinónimo de bienestar.	Impacto Negativo de Prácticas Insostenibles
--	--	---

<p><b>¿Según su opinión cuáles cree son las potenciales ambientales y culturales evidenciadas en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero que pueden contribuir con la cultura para la paz?</b></p>	<p>Los potenciales ambientales de esta región son varios, pero el más importante es la creación de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero. Se creó con el fin de proteger la biodiversidad y fomentar una convivencia armónica entre la comunidad y la naturaleza.</p>	<p>Conservación y Desarrollo Sostenible como Potencial Transformador</p>
<p><b>¿Qué le gustaría que los Docentes le enseñen para así crear en usted hábitos positivos o favorables para ser aplicados en la educación ambiental en dichas instituciones para fortalecer una cultura de paz?</b></p>	<p>Me gustaría que los docentes nos enseñaran a reciclar, a no deforestar y a comprender las problemáticas ambientales reales. También que hicieran charlas con la comunidad para generar conciencia ambiental y fortalecer la cultura de paz.</p>	<p>Aprendizaje Ambiental Aplicado y Sensibilización Comunitaria</p>

*Nota.* Tabla elaborada por el autor

La ausencia de una comprensión clara sobre la educación ambiental y la cultura para la paz, reflejada en la categoría Falta de Socialización de Conceptos, indica una debilidad en la transmisión de conocimientos fundamentales dentro del sistema educativo. Según Reardon (1988), la educación para la paz debe ser intencionada y estructurada, proporcionando herramientas para la comprensión crítica de los conflictos y la sostenibilidad ambiental. De igual manera, Sterling (2010) señala que una educación ambiental efectiva requiere no solo información teórica, sino también una pedagogía transformadora que vincule el aprendizaje con experiencias concretas. La falta de claridad mencionada por el informante refuerza la necesidad de estrategias que hagan más accesibles y comprensibles estos conceptos en la educación formal.

Por otro lado, la existencia de prácticas ambientales con enfoque institucional, como la reforestación y los proyectos escolares dirigidos al fortalecimiento de la reserva, indica un avance hacia la integración de la educación ambiental en la comunidad educativa. Este enfoque se alinea con la perspectiva de Tilbury (1995), quien argumenta que la educación ambiental debe promover la acción, la participación comunitaria y la transformación de las relaciones socioambientales. No obstante, Murga - Menoyo (2017) advierte que estas iniciativas deben estar acompañadas de procesos pedagógicos estructurados para garantizar su sostenibilidad y el desarrollo de competencias ambientales en los estudiantes.

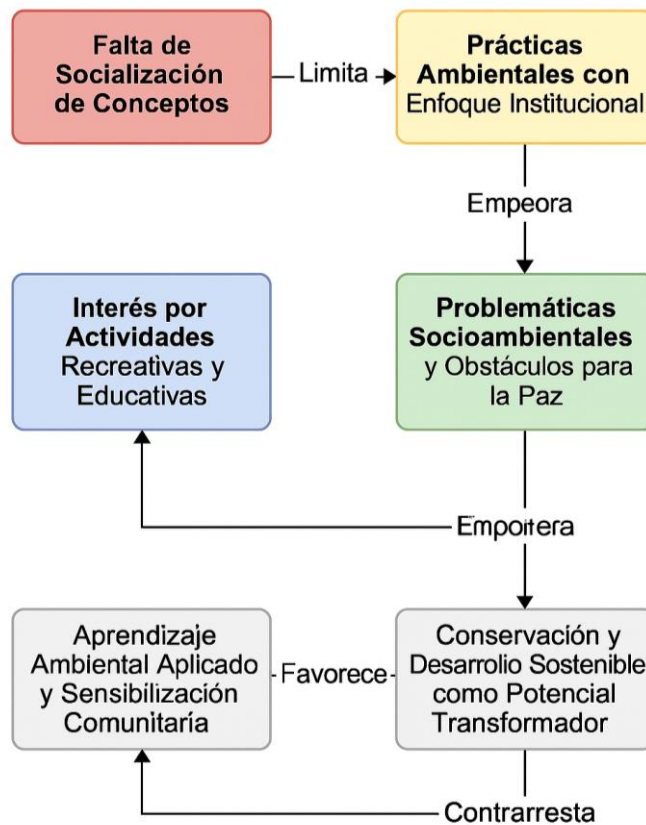
El interés del informante por actividades recreativas y deportivas, como se refleja en la categoría Interés por Actividades Recreativas y Educativas, refuerza la importancia del aprendizaje basado en la experiencia y el juego en la construcción de una cultura de paz. Según Lederach (1997), la paz no solo se construye desde la prevención del conflicto, sino también desde la generación de espacios donde los individuos puedan desarrollar habilidades de convivencia, comunicación y cooperación. En este sentido, la gamificación y el aprendizaje basado en retos son estrategias pedagógicas que pueden facilitar el desarrollo de valores esenciales para la paz y la sostenibilidad (Gee, 2013).

En cuanto a las problemáticas socioambientales y obstáculos para la paz, el testimonio del informante resalta la tala de árboles, la deserción escolar y los cultivos ilícitos como factores que afectan directamente la estabilidad de la comunidad. Desde la teoría de Galtung (1996), estas barreras representan formas de violencia estructural que impiden el desarrollo de condiciones de equidad y sostenibilidad. Además, Acosta (2016) enfatiza que la economía extractiva y la expansión de actividades ilícitas contribuyen a la degradación ambiental y a la perpetuación de conflictos sociales, afectando la consolidación de una cultura de paz.

El impacto negativo de prácticas insostenibles, como la quema de bosques, la contaminación del agua y la expansión de la ganadería sin criterios sostenibles,

muestra un patrón arraigado en la comunidad que dificulta la implementación de políticas ambientales efectivas. Bergh y Jiggins (2006) sostienen que la sostenibilidad ambiental no solo depende de políticas de conservación, sino también de un cambio en las estructuras socioeconómicas y en la conciencia colectiva. En la figura 5 se puede observar estructura general Informante Clave 5.

**Figura. 5**  
*Estructura general Informante Clave 5*



**Nota.** Figura elaborada por el autor

El diagrama representa la relación entre distintos elementos que influyen en la educación ambiental y su impacto en la sociedad y el ambiente. A través de la interconexión de prácticas, problemáticas y oportunidades, se pueden identificar patrones de influencia y transformación, alineados con diversas perspectivas teóricas sobre educación ambiental, desarrollo sostenible y cambio social.

Uno de los primeros elementos del diagrama es la Falta de Socialización de Conceptos (FSC), que limita las Prácticas Ambientales con Enfoque Institucional (PAEI). Este vínculo puede explicarse a partir de los estudios de Sterling (2001) y Tilbury (1995), quienes sostienen que la educación ambiental no debe limitarse a la transmisión de información, sino que debe integrar un proceso participativo de apropiación y socialización de conocimientos.

En este sentido, Sterling (2001) introduce el concepto de educación resiliente, en el que la comprensión ambiental requiere un proceso profundo de aprendizaje y comunicación. Tilbury (1995) resalta la importancia de la transversalidad en la educación ambiental para evitar enfoques fragmentados y poco aplicados.

El hecho de que FSC limite PAEI sugiere que la falta de socialización de conceptos ambientales impide la correcta implementación de estrategias institucionales, lo que afecta el impacto de la educación ambiental dentro de estructuras organizadas.

En la red semántica se evidencia que las Problemáticas Socioambientales y Obstáculos para la Paz (PSOP) empeoran el Impacto Negativo de Prácticas Insostenibles (INPI). Este vínculo se puede analizar desde la perspectiva de autores como Guha y Martínez - Alier (1997) y Leff (2004), quienes destacan la relación entre conflictos socioambientales y la degradación de los ecosistemas.

Asimismo, Guha y Martínez - Alier (1997) plantean que los conflictos ecológicos distributivos agravan los problemas ambientales y sociales, generando barreras estructurales para la sostenibilidad. En este orden de ideas, Leff (2004) señala que los patrones de desarrollo no sostenibles conducen a una crisis ecológica que se refuerza por la falta de políticas de conservación.

En este contexto, el vínculo PSOP → INPI indica que la falta de resolución de conflictos socioambientales agrava el impacto de prácticas insostenibles, lo que sugiere la necesidad de políticas y estrategias que aborden simultáneamente el conflicto social y la sostenibilidad ecológica.

Uno de los aspectos positivos del diagrama es el nodo Conservación y Desarrollo Sostenible como Potencial Transformador (CDSPT), el cual tiene un efecto contrarrestante sobre el Impacto Negativo de Prácticas Insostenibles (INPI). Esta relación se puede respaldar con los estudios de Orr (1992) y Meadows et al. (1972), quienes destacan la capacidad de la conservación y el desarrollo sostenible para mitigar los efectos negativos de las prácticas destructivas.

Igualmente, Orr (1992) argumenta que la educación ambiental debe enfocarse en un cambio de paradigmas que promueva la sostenibilidad a través del aprendizaje ecológico. De mismo modo, Meadows et al. (1972) en su informe, Los Límites del Crecimiento, plantean que es posible revertir los impactos negativos mediante políticas de conservación y gestión sostenible de los recursos.

La relación CDSPT → INPI refuerza la idea de que las estrategias de conservación y desarrollo sostenible pueden mitigar los impactos negativos de prácticas no sostenibles, resaltando la importancia de integrar estos enfoques en programas educativos y políticas ambientales.

El nodo Aprendizaje Ambiental Aplicado y Sensibilización Comunitaria (AAASC) favorece el desarrollo de CDSPT, lo cual está alineado con las teorías del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y la educación crítica de Freire (1970).

De este modo, Kolb (1984) sostiene que el aprendizaje basado en la experiencia permite un mayor nivel de internalización del conocimiento, lo cual es clave en educación ambiental.

Por lo tanto, Freire (1970) plantea que la concienciación y la educación crítica son esenciales para la transformación social, lo que refuerza la relación entre aprendizaje y sostenibilidad comunitaria. El vínculo AAASC → CDSPT destaca que el aprendizaje ambiental práctico y la sensibilización de la comunidad pueden ser catalizadores clave en la implementación de estrategias sostenibles,

promoviendo una educación ambiental más efectiva y con impacto a largo plazo. En este sentido se presentan en la tabla 7 la Descripción protocolar Informante Clave Estudiante 6.

**Tabla 7***Descripción protocolar Informante Clave Estudiante 6 (ICD6)*

<b>PREGUNTA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>CATEGORIAS</b>
<b>¿Le han explicado qué es la educación ambiental y la cultura para la paz específicamente en las instituciones educativas existentes en la Reserva Ambiental Campesina Losada – Guayabero?</b>	“No me han explicado nada que tenga que ver con la educación ambiental, pues se han realizado actividades con plantas, pero como tal nooo.”	Falta de Socialización de Conceptos
<b>¿Considera que en su institución educativa se han desarrollado proyectos dirigidos a fortalecer la educación ambiental y la cultura para la paz?</b>	“Bueno, se ha desarrollado actividades de arborización en zonas de carretera.”	Iniciativas Ambientales Aisladas
<b>¿Le gustaría realizar alguna actividad en su colegio que contribuya a alcanzar la cultura para la paz?</b>	“Sí, actividades deportivas, encuentros de danza, encuentros con otras instituciones para crear amistad y buenas relaciones interpersonales.”	Propuesta de Integración Social
<b>Cuáles serían las problemáticas y potenciales ambientales y culturales que influyen en la construcción de la paz en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero</b>	“Tiramos basuras en los espacios verdes, canchas deportivas, en la calle y en las casetas comunales, quemamos de bosques, de potreros, la tala de árboles y la escasez de agua en tiempo de verano. Estos problemas no ayudan en el desarrollo de la paz.”	Deficiencia en la Gestión Ambiental y Cultural
<b>¿Cree que en su comunidad existen problemas relacionados con aspectos culturales y ambientales que afecten en el ámbito de la Reserva Ambiental</b>	“Sí, existe contaminación del aire, el suelo y las fuentes hídricas, a la gente tiene por cultura quemar bosques y potreros para tener ganadería y así tener mucha plata.”	Problemáticas Estructurales y Culturales

---

**Campesina Losada -  
Guayabero?**

**Tabla 7 (cont.)**

---

<b>¿Según su opinión cuáles cree son las potenciales ambientales y culturas evidenciadas en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero que pueden contribuir con la cultura para la paz?</b>	“Aún se respira aire puro, existen bosques con muchas especies de flora y fauna.”	Potencial Ambiental y Cultural Identificado
<b>¿Qué le gustaría que los Docentes le enseñen para así crear en usted hábitos positivos o favorables para ser aplicados en la educación ambiental en dichas instituciones para fortalecer una cultura de paz?</b>	“Me gustaría que me enseñaran a respetar el ambiente, para cuidarlo, haciendo charlas con la comunidad en la reunión de la junta de acción comunal, haciendo afiches con mensajes para cuidar el ambiente.”	Demanda de Estrategias Pedagógicas Ambientales

---

*Nota.* Tabla elaborada por el autor

La ausencia de una socialización sistemática de los conceptos relacionados con la educación ambiental y la cultura para la paz, evidenciada en la primera respuesta, refleja una carencia en la transmisión de un discurso integral en el ámbito escolar. Lakatos (2022) enfatiza la necesidad de contar con una construcción pedagógica que articule de forma coherente los conceptos fundamentales, lo que contrasta con la experiencia reportada, en la que las actividades realizadas se perciben como fragmentarias y descontextualizadas.

La realización de iniciativas ambientales aisladas, como se observa en la segunda respuesta, denota una falta de integración curricular que impide abordar de manera holística las problemáticas ambientales. Núñez y García (2019) sostienen que la implementación de proyectos puntuales sin un enfoque sistémico puede reproducir prácticas parciales que no atienden la complejidad del entorno, perpetuando soluciones superficiales en lugar de promover transformaciones profundas.

El interés por la integración social a través de actividades deportivas y encuentros culturales, reflejado en la tercera respuesta, destaca el potencial de estas iniciativas para fortalecer el tejido comunitario. Hernández, Luna y Cadena (2016) argumentan que el fomento del diálogo y la interacción social es fundamental para la construcción de relaciones basadas en la equidad y el respeto, lo que respalda la idea de que la cultura para la paz se consolida mediante espacios de participación activa.

La identificación de problemáticas ambientales y culturales, expuesta en la cuarta respuesta, evidencia la presencia de conductas que obstaculizan la convivencia pacífica, tales como la quema de bosques y la mala disposición de residuos. Acude (2010) conceptualiza los problemas ambientales como alteraciones que deterioran la calidad de vida, resaltando la urgencia de implementar una gestión integral que aborde tanto las prácticas nocivas como las falencias en la sensibilización comunitaria.

La relación entre problemáticas estructurales y culturales, observada en la quinta respuesta, sugiere que la falta de conciencia crítica y el arraigo de prácticas tradicionales perjudiciales requieren intervenciones pedagógicas profundas. Jiménez y Lafuente (2012) destacan que la formación de una conciencia ambiental sólida implica el desarrollo de una sensibilidad crítica que cuestione y transforme las prácticas culturales existentes en pos de un manejo más responsable de los recursos naturales.

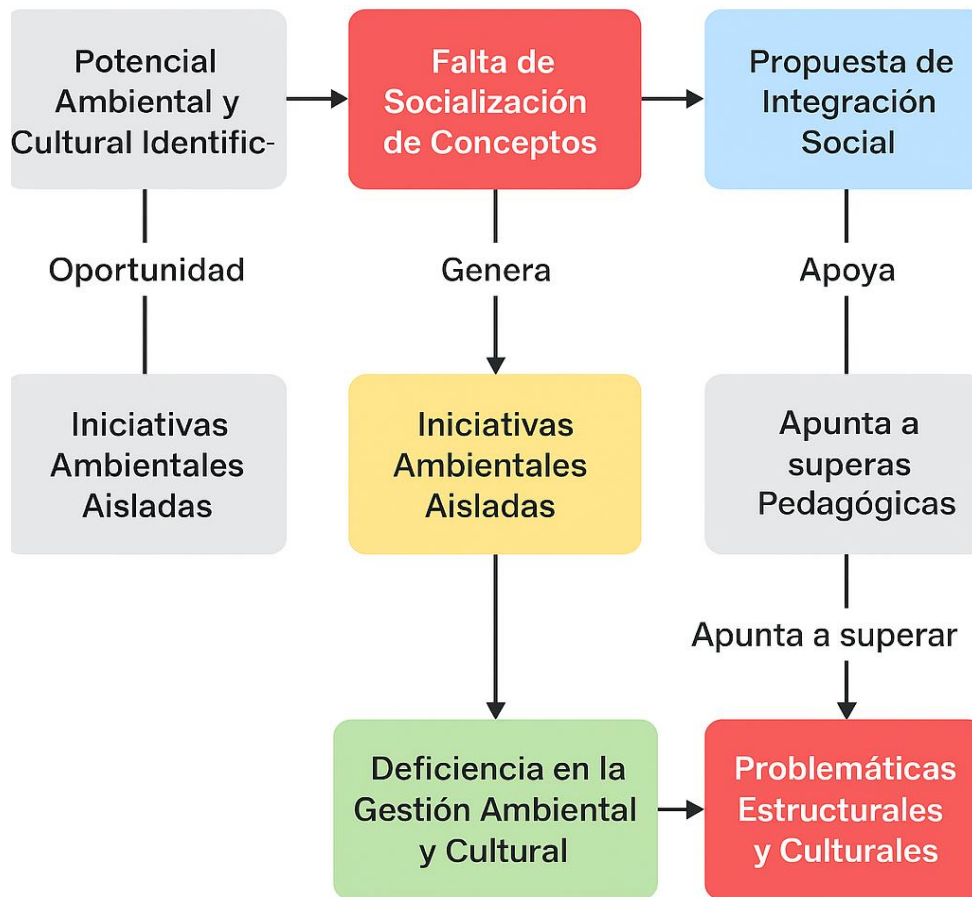
El reconocimiento del potencial ambiental, plasmado en la sexta respuesta, revela la presencia de recursos naturales que pueden ser aprovechados para el

desarrollo de estrategias formativas integrales. Tamayo (2006) subraya la importancia de construir valores ambientales como base para orientar las acciones hacia el cuidado del entorno, lo que implica que la valorización de la biodiversidad local puede constituir un punto de partida para la consolidación de una cultura de paz.

La demanda por parte de los actores educativos de estrategias pedagógicas que promuevan hábitos positivos, expresada en la séptima respuesta, contrasta con la práctica actual de implementar actividades aisladas. Marín (2012) afirma que el cambio verdadero debe originarse en una transformación interna del individuo, lo cual sugiere que la educación ambiental debe integrar dimensiones éticas y formativas que faciliten un compromiso sostenido con la protección del ambiente.

La articulación de procesos formativos que vinculen los potenciales ambientales con la gestión de problemáticas culturales es esencial para la consolidación de territorios para la paz. González (2013) plantea que la construcción de espacios pacíficos requiere de un enfoque transdisciplinario, en el que la educación ambiental, al ser parte de una estrategia pedagógica integral, se convierte en un instrumento clave para la transformación social y la promoción de una cultura de paz. El diagrama ICD6 representa una estructura conceptual que vincula diversas problemáticas, desafíos y oportunidades dentro de la educación y gestión ambiental. Mediante la interconexión de factores estructurales, sociales y pedagógicos, se pueden identificar patrones que afectan la sostenibilidad y el impacto de las iniciativas ambientales. A continuación, se realiza un análisis basado en literatura relevante en la figura 6.

**Figura. 6**  
*Estructura general Informante Clave 6*



**Nota.** Figura elaborada por el autor

Una de las relaciones estructurales clave identificadas en el diagrama corresponde al vínculo entre la Falta de Socialización de Conceptos (FSC) y las Iniciativas Ambientales Aisladas (IAA); esta asociación fue respaldada por los

planteamientos de Tilbury en 1995 y Sterling en 2001, quienes argumentaron que la ausencia de diálogo pedagógico y de apropiación colectiva del conocimiento ambiental generó respuestas fragmentadas con escasa articulación contextual y bajo impacto sostenido; Tilbury sostuvo que la educación ambiental debía asumirse como un proceso colectivo orientado a evitar la dispersión de esfuerzos sin fundamentos conceptuales compartidos, mientras que Sterling afirmó que la falta de socialización obstaculizó la transición hacia modelos educativos transformadores capaces de incidir en el sistema socioambiental; en consecuencia, el vínculo FSC → IAA evidenció que la carencia de procesos formativos estructurados limitó la construcción de enfoques institucionales estables, reduciendo la eficacia y sostenibilidad de las acciones emprendidas en los territorios.

El enlace establecido entre la Deficiencia en la Gestión Ambiental y Cultural (DGAC) y las Problemáticas Estructurales y Culturales (PEC) fue interpretado desde los enfoques de Leff en 2004 y Guha y Martínez-Alier en 1997; Leff argumentó que la crisis ambiental no solo derivó de la degradación de los ecosistemas, sino también de vacíos normativos y de una planificación ineficaz en la gestión territorial, mientras que Guha y Martínez-Alier analizaron cómo las desigualdades socioambientales fueron intensificadas por formas de administración institucional fragmentadas y sin orientación estratégica; en este marco, el vínculo DGAC → PEC permitió comprender que la ausencia de capacidad institucional para gestionar lo ambiental de forma eficiente profundizó los conflictos estructurales, afectando tanto los sistemas naturales como el tejido sociocultural; de esta forma, se reforzó la necesidad de adoptar perspectivas de gestión integradas, participativas y territorialmente contextualizadas.

El nodo Propuesta de Integración Social (PIS) mostró una conexión significativa con Cultura para la Paz (CP), articulación respaldada por Freire en 1970 y Hart en 1997; Freire propuso que la educación debía orientarse hacia la concienciación crítica mediante el diálogo horizontal y la praxis liberadora, habilitando transformaciones estructurales en los sujetos y en sus contextos; Hart,

por su parte, conceptualizó la Escalera de la Participación como un instrumento para reconocer el grado de implicación social de los actores educativos, estableciendo que los niveles más altos de participación favorecieron cambios sociales duraderos; en esta línea, la relación PIS → CP sugirió que las dinámicas educativas centradas en la colaboración y el aprendizaje dialógico fortalecieron la construcción de una cultura de paz activa, consolidando procesos comunitarios de corresponsabilidad socioambiental.

Uno de los elementos propositivos destacados en el diagrama fue la relación entre el Potencial Ambiental y Cultural Identificado (PAC) y la Falta de Socialización de Conceptos (FSC); esta conexión, interpretada desde la teoría de Orr en 1992, posicionó a la educación ambiental no únicamente como respuesta ante problemas, sino como un medio para la identificación de oportunidades contextualizadas; Orr sostuvo que el diseño educativo debía partir de los valores culturales y del reconocimiento de los recursos existentes, promoviendo aprendizajes centrados en las soluciones locales; de manera convergente, Meadows et al. en 1972 argumentaron que el reconocimiento de potencialidades ambientales podía activar procesos de transformación estructural cuando se integraba en los modelos educativos; así, el vínculo PAC → FSC evidenció que los activos socioculturales disponibles constituían un catalizador para la formación ambiental, facilitando la apropiación activa de los saberes y su transferencia al ámbito comunitario.

El diagrama representó la relación entre la Demanda de Estrategias Pedagógicas Ambientales (DEPA) y la Deficiencia en la Gestión Ambiental y Cultural (DGAC), articulación interpretada desde las propuestas de Kolb en 1984 y Jensen y Schnack en 1997; Kolb definió el aprendizaje experiencial como un proceso en el cual el conocimiento emergió de la reflexión sobre la práctica directa, generando aprendizajes significativos adaptados a los problemas reales del entorno; por su parte, Jensen y Schnack defendieron que la educación ambiental debía promover competencias orientadas a la acción, centradas en la solución de problemáticas concretas mediante estrategias didácticas

estructuradas; desde esta perspectiva, el vínculo DEPA → DGAC mostró que el fortalecimiento de estrategias pedagógicas bien diseñadas tuvo el potencial de incidir directamente sobre la calidad de la gestión ambiental y cultural, promoviendo modelos educativos más consistentes y eficaces en su aplicación territorial; la Tabla 8 presentó la descripción técnica del Informante Clave Estudiante 7, cuya narrativa fue analizada bajo enfoque fenomenológico mediante codificación asistida en el software ATLAS.ti versión 9.

**Tabla 8**

*Descripción protocolar Informante Clave Estudiante 7*

<b>PREGUNTA</b>	<b>DESCRIPTORES</b>	<b>CATEGORÍAS</b>
<b>¿Le han explicado qué es la educación ambiental y la cultura para la paz específicamente en las instituciones educativas existentes en la Reserva Ambiental Campesina Losada – Guayabero?</b>	“Sí, pero el asunto es que cambian mucho de docente y no se continúa con el trabajo que se dijo que se haría.”	Falta de continuidad en la socialización
<b>¿Considera que en su institución educativa se han desarrollado proyectos dirigidos a fortalecer la educación ambiental y la cultura para la paz?</b>	“Como tal no, hee... se siembran árboles y plantas de jardín, pero nunca se habla de un proyecto ambiental y proyectos de paz no lo conozco.”	Ausencia de proyectos integrals
<b>¿Le gustaría realizar alguna actividad en su colegio que contribuya a alcanzar la cultura para la paz?</b>	“Claro que sí, sería bueno trabajar un proyecto para mejorar la convivencia de las personas de la región y no he... se vuelvan a presentar problemas y peleas entre las personas.”	Interés por proyectos de convivencia

<p><b>Cuáles serían las problemáticas y potenciales ambientales y culturales que influyen en la construcción de la paz en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero</b></p>	<p>“Bueno aquí en esta región la problemática es la destrucción de los recursos naturales, violencia entre las personas y las familias, se ve desigualdad social unos con buena economía y otros con muy poca, los cultivos ilícitos, bueno la coca afecta la paz.”</p>	<p>Problemáticas ambientales y sociales múltiples</p>
<p><b>¿Cree que en su comunidad existen problemas relacionados con aspectos culturales y ambientales que afecten en el ámbito de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero?</b></p>	<p>“Sí, aquí hay Muchos problemas ambientales y uno de ellos es la contaminación del ambiente, las personas arrojan plásticos y latas al suelo, muchos desechos. La gente de esta región no tiene cultura para cuidar el ambiente.”</p>	<p>Cultura ambiental deficiente</p>
<p><b>¿Según su opinión cuáles cree son las potenciales ambientales y culturas evidenciadas en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero que pueden contribuir con la cultura para la paz?</b></p>	<p>“Bueno las cosas buenas de esta región es que existen personas y comunidades interesadas en cuidar y proteger el ambiente, son pocas, pero... pero... por ahí podemos empezar a trabajar con proyectos ambientales. Las escuelas y colegios también son potenciales para iniciar con... con... este trabajo.”</p>	<p>Potencial en recursos comunitarios y escolares</p>
<p><b>¿Qué le gustaría que los Docentes le enseñen para así crear en usted hábitos positivos o favorables para ser aplicados en la educación ambiental en dichas</b></p>	<p>“Bueno, me gustaría que me enseñaran con proyectos a cuidar el ambiente y a vivir en armonía con las demás personas, he... bueno a proteger las plantas y los animales y a ser buenas personas.”</p>	<p>Demanda de formación integral y ética ambiental</p>

---

**instituciones para fortalecer  
una cultura de paz?**

---

*Nota.* Tabla elaborada por el autor

La falta de continuidad en la socialización de los conceptos ambientales, identificada en la primera categoría, refleja una problemática señalada en la literatura educativa. Lakatos (2022) enfatiza que la construcción pedagógica requiere de un proceso coherente y sostenido en el tiempo, de lo contrario se fragmenta el conocimiento, lo cual se evidencia cuando los docentes rotan y se interrumpe el trabajo previamente establecido. Este hallazgo coincide con la percepción de la comunidad, en la que la inestabilidad del cuerpo docente impide la consolidación de un discurso ambiental integral.

La ausencia de proyectos integrales, como se observa en la segunda categoría, se alinea con lo señalado por Núñez y García (2019), quienes destacan que la implementación de iniciativas aisladas no permite un abordaje holístico de los problemas ambientales. En este sentido, la experiencia reportada en la institución refleja la carencia de una estrategia sistemática que integre tanto la educación ambiental como la promoción de la cultura para la paz, evidenciando la necesidad de proyectos que trasciendan la mera siembra de elementos naturales.

El interés por proyectos que fomenten la convivencia, identificado en la tercera categoría, subraya la relevancia de espacios de interacción social en la construcción de una cultura pacífica. Hernández, Luna y Cadena (2016) sostienen que el fortalecimiento de los lazos comunitarios y la promoción de actividades que faciliten el diálogo son fundamentales para transformar las relaciones interpersonales en contextos conflictivos, lo cual se refleja en la demanda por actividades que mejoren la convivencia en la región.

La presencia de múltiples problemáticas ambientales y sociales, recogida en la cuarta categoría, revela la complejidad del entorno en el que se desarrollan las prácticas educativas. Acude (2010) describe las problemáticas ambientales como alteraciones que impactan de manera directa la calidad de vida, mientras

que otros estudios han evidenciado cómo la desigualdad social y la violencia interfieren en la construcción de una cultura de paz. Esta realidad múltiple demanda una respuesta educativa que aborde tanto los aspectos ecológicos como los socioculturales de la problemática.

La percepción de una cultura ambiental deficiente, reflejada en la quinta categoría, se sustenta en la ausencia de hábitos de cuidado y en la persistencia de prácticas nocivas en la comunidad. Jiménez y Lafuente (2012) afirman que el desarrollo de una conciencia crítica sobre el ambiente es esencial para contrarrestar la inercia cultural que perpetúa actitudes perjudiciales, lo que se confirma en la opinión de los informantes sobre la falta de compromiso para proteger el entorno.

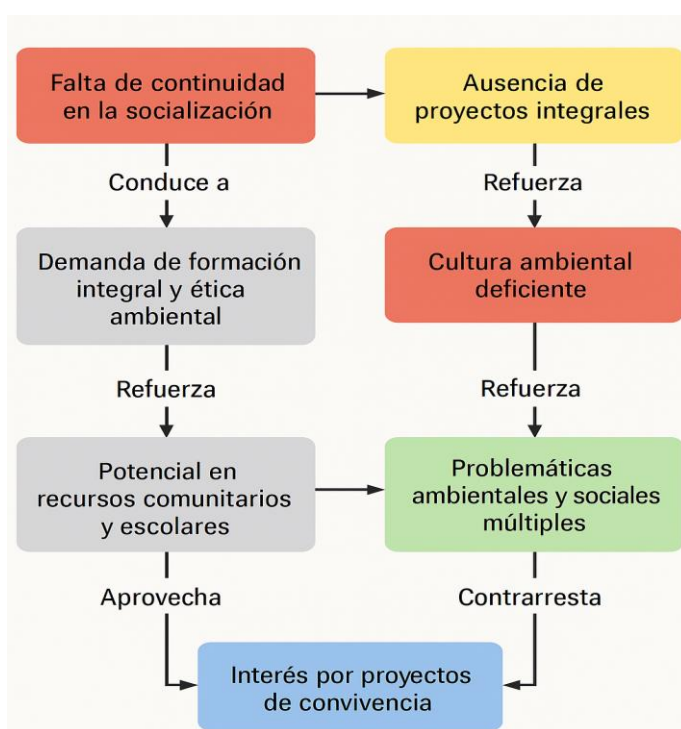
El reconocimiento del potencial en recursos comunitarios y escolares, expresado en la sexta categoría, invita a considerar que existen bases para la transformación ambiental desde el ámbito local. Tamayo (2006) resalta la importancia de identificar y potenciar los valores ambientales inherentes a la comunidad, lo cual sugiere que las instituciones educativas pueden ser el punto de partida para implementar estrategias integrales que impulsen proyectos ambientales y de paz, aprovechando la motivación y el interés de la población.

La demanda por una formación integral y ética ambiental, observada en la séptima categoría, pone de relieve la necesidad de incorporar en la educación elementos que fomenten el respeto y la responsabilidad hacia la naturaleza. Marín (2012) propone que el cambio genuino se origina en la transformación interna del individuo, lo cual implica una educación que articule conocimientos técnicos con valores éticos profundos, orientados a la protección del ambiente y al fortalecimiento de la convivencia social.

La integración de estos hallazgos sugiere que, para avanzar en la construcción de una cultura para la paz a través de la educación ambiental, es imprescindible articular procesos formativos sostenibles que consideren tanto las problemáticas como los potenciales existentes en la comunidad. González (2013) señala que la transformación social se logra mediante un enfoque

transdisciplinario que vincule los saberes teóricos con la práctica, y este estudio respalda la necesidad de proyectos integrales que aseguren la continuidad y relevancia del discurso ambiental en los contextos educativos; la figura 7 presenta la estructura general Informante Clave 7, cuyo testimonio fue analizado mediante el enfoque fenomenológico.

**Figura. 7**  
*Estructura general Informante Clave 7*



**Nota.** Figura elaborada por el autor

El diagrama representa la interconexión entre factores educativos, sociales y ambientales en la construcción de una cultura sostenible basada en la participación comunitaria y escolar. Mediante el análisis de sus componentes y relaciones, se pueden identificar factores limitantes, oportunidades de transformación y estrategias pedagógicas clave. A continuación, se presenta un análisis detallado basado en literatura académica relevante.

El nodo Falta de Continuidad en la Socialización (FCS) está relacionado con la Ausencia de Proyectos Integrales (API), lo que indica que la interrupción de procesos de sensibilización ambiental impide la consolidación de proyectos a largo plazo. Este problema es ampliamente abordado por autores como Tilbury (1995) y Sterling (2001), quienes sostienen que la educación ambiental debe ser continua, interdisciplinaria y basada en la acción colectiva.

En consecuencia, Tilbury (1995) sostiene que la educación ambiental no debe ser episódica ni limitada a iniciativas aisladas, sino que debe integrarse en el currículo y en la vida comunitaria. Sterling (2001) propone un modelo de aprendizaje transformador, donde la educación ambiental es un proceso continuo de adaptación y reflexión.

En este contexto, la relación FCS → API muestra que la falta de continuidad en la socialización de conceptos ambientales conduce a la ausencia de programas sostenibles, lo que impide la consolidación de una cultura ambiental efectiva.

El nodo Interés por Proyectos de Convivencia (IPC) se vincula con Problemáticas Ambientales y Sociales Múltiples (PASM), estableciendo que el fortalecimiento de la convivencia puede ser una estrategia clave para abordar desafíos ambientales. Este enfoque es respaldado por Freire (1970) y Hart (1997), quienes destacan la importancia de la educación crítica y la participación comunitaria en la transformación social.

Así mismo, Freire en 1970 sostuvo que la educación debía facilitar un diálogo reflexivo entre los participantes, favoreciendo así la construcción colectiva del conocimiento ambiental mediante procesos de concienciación crítica y práctica

transformadora; en sintonía con esta perspectiva, Hart en 1997 introdujo el concepto de la Escalera de la Participación, en la que los niveles superiores de involucramiento permitieron una implicación significativa del estudiantado en la resolución de problemáticas sociales y ambientales, articulando procesos de aprendizaje con acción transformadora; bajo este enfoque, la relación Interés por Proyectos de Convivencia (IPC) → Problemáticas Ambientales y Sociales Múltiples (PASM) reflejó que la implementación de proyectos participativos de base comunitaria generó entornos propicios para reducir conflictos socioambientales, estimulando una cultura de corresponsabilidad ecológica y cohesión social como elementos clave para el desarrollo sostenible.

El vínculo entre Cultura Ambiental Deficiente (CAD) y Problemáticas Ambientales y Sociales Múltiples (PASM) fue interpretado desde los aportes teóricos de Leff en 2004 y Guha y Martínez-Alier en 1997, quienes coincidieron en señalar que la carencia de una cultura ecológica sólida agravó los conflictos estructurales en contextos socialmente vulnerables; Leff argumentó que la crisis ambiental debía entenderse no solo como un fenómeno ecológico, sino como una expresión profunda de la racionalidad dominante centrada en el consumo insostenible y la fragmentación del pensamiento; por su parte, Guha y Martínez-Alier destacaron que los conflictos ambientales derivaron en gran medida de la ausencia de políticas educativas y de conservación que promovieran justicia ambiental y equidad intergeneracional; en este marco, el vínculo CAD → PASM expresó que la debilidad en los procesos de formación ambiental intensificó tanto el deterioro del entorno como los conflictos sociales y económicos asociados, exigiendo intervenciones educativas estructuradas y culturalmente situadas.

Uno de los aspectos propositivos representados en el diagrama fue la relación Potencial en Recursos Comunitarios y Escolares (PRCE) → Interés por Proyectos de Convivencia (IPC), que resaltó la capacidad transformadora de los activos locales cuando fueron integrados a estrategias educativas participativas; Orr en 1992 propuso que la educación ambiental debía fundamentarse en el contexto local y en prácticas que vincularan conocimiento con acción concreta,

utilizando los recursos comunitarios como plataformas para el aprendizaje experiencial y la apropiación del territorio; en esta misma línea, Meadows et al. en 1972 plantearon que los recursos disponibles, cuando fueron gestionados con visión de sostenibilidad, constituyeron pilares clave para enfrentar los límites ecológicos del desarrollo y fortalecer la resiliencia comunitaria; así, el vínculo PRCE → IPC evidenció que los entornos escolares y comunitarios no solo ofrecieron infraestructura y saberes, sino que también habilitaron condiciones reales para consolidar procesos de educación ambiental integrados y efectivos.

La relación entre Demanda de Formación Integral y Ética Ambiental (DFIEA) y Ausencia de Proyectos Integrales (API) reflejó un vacío estructural en el diseño de programas formativos ambientalmente responsables, lo cual fue abordado desde las teorías del aprendizaje experiencial y la educación para la acción; Kolb en 1984 sostuvo que la adquisición de competencias ambientales no podía depender exclusivamente de contenidos teóricos, sino que debía estar anclada en experiencias significativas que articularan observación, reflexión y aplicación práctica en situaciones reales; complementariamente, Jensen y Schnack en 1997 argumentaron que la educación ambiental debía orientarse a la resolución de problemas concretos mediante el desarrollo de capacidades críticas, evitando enfoques reduccionistas que restringieran el aprendizaje a la transmisión unidireccional; por tanto, el vínculo DFIEA → API mostró que la carencia de una formación integral fundamentada en la ética ecológica y en metodologías activas limitó el surgimiento de proyectos educativos sostenibles, reforzando la necesidad de estrategias pedagógicas que integraran valores, acción y transformación territorial.

### **1.1. Análisis de las Categorías**

A continuación, se presenta la tabla sintetizadora de categorías, expresadas textualmente, integrando las aportaciones de los siete informantes clave (ICD1, ICD2, ICD3, ICD4, ICD5, ICD6 y IC7):

**Tabla 9**  
*Análisis de las Categorías - subcategorías*

<b>CATEGORIAS /SUBCATEGORIAS</b>	<b>INFORMANTES</b>
Falta de Socialización de Conceptos	ICD4, ICD5, ICD6
Falta de continuidad en la socialización	IC7
Educación Ambiental: Experiencia personal	ICD1
Educación Ambiental: Transversalidad / Transversalidad educativa	ICD1, ICD2
Educación Ambiental: Prácticas pedagógicas / Actividades prácticas / Prácticas básicas	ICD1, ICD2, ICD3, ICD4
Educación Ambiental: Formación y experiencia / Formación académica	ICD2, ICD3
Cultura para la Paz: Barreras conceptuales	ICD1
<b>Tabla 9 (cont.)</b>	
Cultura para la Paz: Falta de socialización	ICD1
Cultura para la Paz: Impacto limitado	ICD1
Cultura para la Paz: Fortalecimiento comunitario	ICD1
Cultura para la Paz: Reconocimiento conceptual	ICD2
Cultura para la Paz: Intercambio de conocimientos / Intercambio práctico	ICD2, ICD3
Cultura para la Paz: Proceso inicial	ICD2
Cultura para la Paz: Promoción del interés común	ICD2
Cultura para la Paz: Definición conceptual	ICD3
Cultura para la Paz: Falta de apoyo institucional	ICD3
Prácticas Ambientales con Enfoque Institucional	ICD5
Iniciativas Ambientales Aisladas	ICD6
Ausencia de proyectos integrales	IC7
Interés por proyectos de convivencia	IC7
Interés por la Participación Estudiantil	ICD4
Problemáticas: Desigualdad social	ICD1
Problemáticas: Grupos ilegales y aislamiento	ICD1
Problemáticas: Transmisión negativa	ICD1
Problemáticas: Resistencia al cambio	ICD2

<b>Problemáticas: Deforestación y cultura ambiental</b>	ICD2
<b>Problemáticas: Cambio climático y falta de cultura</b>	ICD2
<b>Problemáticas: Conflicto y corrupción</b>	ICD3
<b>Problemáticas: Deforestación y recursos</b>	ICD3
<b>Problemáticas: Contaminación y escasez</b>	ICD3
<b>Problemáticas Ambientales y Oportunidades de Desarrollo</b>	ICD4
<b>Problemáticas Socioambientales y Obstáculos para la Paz</b>	ICD5
<b>Impacto Negativo de la Degradación Ambiental</b>	ICD4
<b>Impacto Negativo de Prácticas Insostenibles</b>	ICD5
<b>Deficiencia en la Gestión Ambiental y Cultural</b>	ICD6
<b>Problemáticas Estructurales y Culturales</b>	ICD6
<b>Problemáticas ambientales y sociales múltiples</b>	IC7

**Tabla 9 (cont.)**

**Cultura ambiental deficiente**

	IC7
<b>Potenciales: Guardia campesina y recursos</b>	ICD1
<b>Potenciales: Integración comunitaria</b>	ICD2
<b>Potenciales: Explotación sostenible</b>	ICD3
<b>Potencial Ambiental y Cultural Identificado</b>	ICD4, ICD6
<b>Potencial en recursos comunitarios y escolares</b>	IC7
<b>Conservación y Desarrollo Sostenible como Potencial Transformador</b>	ICD5
<b>Recomendaciones: Educación integral</b>	ICD1
<b>Recomendaciones: Colaboración interregional</b>	ICD2
<b>Recomendaciones: Apoyo institucional</b>	ICD3
<b>Recomendaciones: Valores y actitudes positivas</b>	ICD3
<b>Recomendaciones: Aprendizaje Ambiental Aplicado y Sensibilización Comunitaria</b>	ICD5
<b>Recomendaciones: Demanda de Estrategias Pedagógicas Ambientales</b>	ICD6
<b>Demanda de formación integral y ética ambiental</b>	IC7

*Nota.* Tabla elaborada por el autor

A partir de la codificación abierta y axial realizada con apoyo del software ATLAS.ti, se identificaron dos categorías iniciales: 'Educación Ambiental' y 'Cultura para la Paz'. De estas se desprendieron múltiples subcategorías, que se agruparon según frecuencia y densidad semántica. Asimismo, emergieron categorías adicionales como 'Problemáticas Ambientales y Sociales', 'Potenciales Comunitarios', y 'Recomendaciones Pedagógicas', las cuales no estaban previstas en el diseño inicial, pero se consolidaron a partir del análisis inductivo de las narrativas.

**Tabla 10**

*Resumen de categorización*

<b>CATEGORÍA PRINCIPAL</b>	<b>SUBCATEGORIAS OBSERVADAS</b>	<b>TIPO SEGÚN ANÁLISIS</b>
<b>Educación Ambiental</b> <b>Tabla 10 (cont.)</b>	Experiencia personal, Transversalidad, Prácticas pedagógicas, Formación y experiencia	Subcategorías de categoría inicial (Educación Ambiental)
<b>Cultura para la Paz</b>	Barreras conceptuales, Falta de socialización, Reconocimiento conceptual, Intercambio de conocimientos, Proceso inicial, Fortalecimiento comunitario, Promoción del interés común, Falta de apoyo institucional, Definición conceptual	Subcategorías, algunas emergentes según análisis (ej. "Promoción del interés común")
<b>Problemáticas ambientales y sociales</b>	Desigualdad, transmisión negativa, deforestación, falta de cultura, grupos ilegales, conflicto, escasez, cultura ambiental deficiente	Categoría emergente amplia, con subcategorías emergentes
<b>Potenciales comunitarios y ambientales</b>	Guardia campesina, integración comunitaria, explotación sostenible, conservación, recursos escolares	Nueva categoría emergente con subcategorías
<b>Recomendaciones</b>	Educación integral, colaboración interregional, valores y actitudes, sensibilización, estrategias pedagógicas, ética ambiental	Subcategorías emergentes (se articulan desde los discursos de los informantes)
<b>Gestión institucional y educativa (implícita)</b>	Falta de socialización, ausencia de proyectos integrales, iniciativas aisladas	Podría conformar una categoría emergente nueva, si decides agrupar estas subcategorías

		bajo un enfoque institucional o de implementación
<b>Participación estudiantil y comunitaria (implícita)</b>	Interés por la participación, proyectos de convivencia	También es una posible categoría emergente

*Nota.* Tabla elaborada por el autor

## 1.2. Análisis cruzado

El análisis cruzado destaca una serie de temas compartidos entre los informantes, lo que refleja una visión común sobre la interrelación entre las categorías:

**Tabla 11**

*Análisis cruzado*

CATEGORÍAS	F S C	F C	E A P	E A T	E A P B	E A F	C P B C	C P F	C P I	C P F C	P D S	P C C	PA O D	PA S M	P E C	P A C	R A A S	DF IE A
Falta de Socialización de Conceptos	X				X													
Falta de continuidad en la socialización		X																
Educación Ambiental : Experiencia personal			X															
Educación Ambiental : Transversalidad educativa				X														
Educación Ambiental : Prácticas pedagógicas	X				X													
Educación Ambiental : Formación y experiencia					X	X												
Cultura para la Paz: Barreras conceptuales							X											
Cultura para la								X										

Paz: Falta de socialización			
Cultura para la Paz: Impacto limitado	X		
Cultura para la Paz: Fortalecimiento	X		
<b>Tabla 11 (cont.)</b>			
comunitario			
Problemas: Desigualdad social		X	
Problemas: Conflicto y corrupción		X	
Problemas Ambientales y Oportunidades de Desarrollo			X
Problemas ambientales y sociales múltiples			X
Problemas Estructurales y Culturales			X
Potencial Ambiental y Cultural			X

Identificado	
Recomendaciones: Aprendizaje Ambiental Aplicado y Sensibilización Comunitaria	X
Demanda de formación integral y ética ambiental	X

**Nota.** Tabla elaborada por el autor

La Matriz de Análisis Cruzado muestra las interrelaciones entre las categorías clave en el estudio de educación ambiental, cultura para la paz, problemáticas socioambientales y potenciales de transformación. A continuación, se analizan los principales hallazgos:

La Falta de Socialización de Conceptos (FSC) se vincula con:

- Educación Ambiental: Prácticas Pedagógicas → Indica que la deficiencia en la socialización de conceptos afecta la implementación de prácticas pedagógicas adecuadas en educación ambiental.
- Falta de Continuidad en la Socialización → Sugiere que no solo hay una carencia en la transmisión de conocimientos, sino que los esfuerzos no son sostenidos en el tiempo.

Esto sugiere que la falta de difusión y apropiación de conocimientos ambientales afecta tanto la enseñanza estructurada como la continuidad de los proyectos educativos.

Las categorías de Cultura para la Paz presentan interrelaciones importantes:

- Barreras Conceptuales ↔ Falta de Socialización → Indica que las dificultades en la conceptualización de la cultura para la paz están directamente ligadas a la falta de espacios de difusión.
- Impacto Limitado ↔ Falta de Apoyo Institucional → Muestra que las iniciativas de cultura para la paz no generan el impacto esperado debido a la ausencia de respaldo formal.
- Fortalecimiento Comunitario ↔ Cultura para la Paz → Destaca que los esfuerzos exitosos en la promoción de la paz suelen estar asociados a procesos de empoderamiento comunitario.

Para fortalecer la Cultura para la Paz, es crucial superar las barreras conceptuales y garantizar el apoyo institucional. Sin estos factores, las iniciativas quedan fragmentadas y con bajo impacto.

La matriz muestra que varias problemáticas ambientales y sociales están interrelacionadas:

- Desigualdad Social ↔ Grupos Ilegales y Aislamiento → Muestra que la desigualdad fomenta dinámicas de exclusión y la proliferación de actores ilegales.
- Cambio Climático y Cultura Ambiental ↔ Deforestación → Resalta que la crisis climática está ligada a la degradación de los ecosistemas y la falta de conciencia ambiental.
- Conflicto y Corrupción ↔ Transmisión Negativa → Indica que la corrupción y los conflictos generan una transmisión de valores negativos, perpetuando prácticas insostenibles.
- Problemáticas Ambientales ↔ Gestión Deficiente → La mala gestión ambiental y cultural agrava los desafíos ecológicos y sociales.

La gestión deficiente y la falta de estrategias de gobernanza efectiva refuerzan las problemáticas ambientales y sociales, generando un círculo vicioso de exclusión, degradación ambiental y desigualdad.

La matriz refleja varios factores positivos que pueden contribuir a la sostenibilidad:

- Potencial Ambiental y Cultural ↔ Explotación Sostenible → Indica que existe una oportunidad para aprovechar recursos naturales y culturales de manera responsable.
- Conservación y Desarrollo Sostenible ↔ Educación Integral → Sugiere que una educación bien estructurada puede fortalecer estrategias de conservación.
- Aprendizaje Ambiental Aplicado ↔ Educación Integral → Muestra que las estrategias educativas basadas en la experiencia tienen el potencial de generar cambios positivos en la comunidad.

El potencial de transformación radica en integrar la educación ambiental con estrategias de conservación y desarrollo sostenible, promoviendo modelos de aprendizaje aplicados y contextualizados.

Las interrelaciones entre recomendaciones revelan aspectos esenciales para la intervención:

- Demanda de Estrategias Pedagógicas ↔ Formación Integral y Ética Ambiental → Indica que la falta de formación ambiental sólida está obstaculizando el desarrollo de estrategias educativas efectivas.
- Aprendizaje Ambiental Aplicado ↔ Educación Integral → Reafirma que la educación experiencial puede mejorar la apropiación de conocimientos y generar cambios duraderos.
- Apoyo Institucional ↔ Cultura para la Paz → Sugiere que, sin respaldo formal, las estrategias de educación ambiental y cultura para la paz tendrán poco alcance.

Se recomienda reforzar la formación docente en educación ambiental, fomentar el aprendizaje basado en la experiencia y garantizar el respaldo institucional para consolidar iniciativas de transformación social y ambiental.

**Tabla 12**  
*Relación transversal*

<b>CATEGORIA 1</b>	<b>CATEGORIA 2</b>	<b>RELACION TRANSVERSAL</b>
<b>Falta de Socialización de Conceptos</b>	Falta de continuidad en la socialización	La falta de socialización impide la continuidad en la educación ambiental y cultural.
<b>Educación Ambiental: Prácticas pedagógicas</b>	Educación Ambiental: Transversalidad educativa	El enfoque transversal en la educación ambiental mejora la aplicación de prácticas pedagógicas.
<b>Cultura para la Paz: Falta de socialización</b>	Cultura para la Paz: Impacto limitado	Sin socialización, el impacto de la cultura para la paz es limitado y poco efectivo.
<b>Problemáticas: Conflicto y corrupción</b>	Problemáticas: Deforestación y cultura ambiental	Los conflictos y la deforestación están interconectados en la crisis ambiental y social.

<b>Potencial Ambiental y Cultural Identificado</b>	Conservación y Desarrollo Sostenible	El aprovechamiento del potencial ambiental y cultural depende de estrategias sostenibles.
<b>Recomendaciones: Aprendizaje Ambiental Aplicado</b>	Recomendaciones: Educación Integral	El aprendizaje ambiental aplicado refuerza la educación integral y su impacto a largo plazo.

*Nota.* Tabla elaborada por el autor

La tabla de relación transversal permite visualizar cómo las distintas categorías están interconectadas dentro del estudio de educación ambiental, cultura para la paz y problemáticas socioambientales. A continuación, se presenta un análisis detallado de cada relación transversal identificada:

La ausencia de espacios de diálogo y difusión en el ámbito de la educación ambiental y la cultura para la paz impidió la continuidad de programas y proyectos de carácter transformador, Tilbury en 1995 sostuvo que la socialización del conocimiento resultó esencial para la apropiación de los conceptos ambientales por parte de las comunidades educativas, de modo que su ausencia fragmentó los procesos de enseñanza y debilitó los vínculos entre teoría y práctica, Sterling en 2001 complementó esta visión al afirmar que la educación ambiental debía configurarse como un proceso sostenido y estructurado, ya que solo su continuidad permitió generar transformaciones profundas en las relaciones sociales y en los patrones de conducta ambiental, así, la falta de articulación permanente en torno a contenidos ecológicos limitó el desarrollo de capacidades críticas y comprometidas con la sostenibilidad.

La implementación transversal de la educación ambiental fortaleció significativamente la eficacia de las prácticas pedagógicas, Jensen y Schnack en 1997 propusieron que la integración curricular de la educación ambiental debía dejar de ser un componente periférico o complementario para convertirse en una estrategia transversal y sistemática dentro de los planes de estudio, Kolb en 1984 reforzó esta postura al señalar que el aprendizaje experiencial alcanzaba mayor

profundidad cuando se vinculaba con contenidos ambientales distribuidos en diversas áreas del conocimiento, de modo que la transversalidad no solo favoreció la comprensión interdisciplinaria de los problemas socioecológicos, sino que también estimuló la reflexión activa y situada del alumnado frente a los desafíos del territorio.

La carencia de espacios destinados a la socialización de la cultura para la paz redujo notablemente su capacidad de incidir en procesos de transformación social, Freire en 1970 argumentó que la educación orientada hacia la paz debía sustentarse en el diálogo permanente y en la concienciación crítica de los sujetos, estableciendo relaciones horizontales que permitieran cuestionar estructuras opresivas y construir colectivamente alternativas éticas, Hart en 1997 advirtió que sin una participación activa bien diseñada y socializada, los programas orientados a la cultura para la paz tendieron a reproducir dinámicas superficiales o simbólicas, sin generar cambios sustantivos en las relaciones sociales ni en los marcos culturales de referencia, por tanto, el despliegue pedagógico de la cultura para la paz requirió condiciones institucionales y metodológicas que aseguraran su apropiación comunitaria.

La degradación ambiental se vinculó estrechamente con los conflictos sociales y políticos, especialmente en contextos donde predominó la ausencia de una cultura ecológica crítica, Guha y Martínez-Alier en 1997 explicaron que los conflictos ecológicos distributivos, caracterizados por la lucha desigual por el acceso y control de los recursos naturales, intensificaron la crisis ambiental, debido a que estuvieron mediadas por estructuras de corrupción e inequidad que imposibilitaron una gestión sostenible, Leff en 2004 complementó esta visión al señalar que fenómenos como la deforestación no fueron simplemente expresiones de presión económica o falta de tecnología, sino síntomas de crisis estructurales más profundas asociadas con la exclusión política, la ausencia de políticas ambientales coherentes y la reproducción de modelos de desarrollo incompatibles con la sostenibilidad, en este sentido, la solución a los conflictos socioambientales

exigió una reestructuración cultural y política que implicara el reconocimiento del ambiente como dimensión fundamental de la justicia social.

El reconocimiento de los valores ambientales y culturales propios de cada comunidad constituyó un elemento clave para el diseño e implementación de estrategias de conservación efectivas, Meadows et al. en 1972, en el informe Los Límites del Crecimiento, afirmaron que la conservación ambiental solo podía alcanzarse si se partía del valor intrínseco de los recursos naturales y culturales del territorio, evitando una mirada utilitarista que priorizara su explotación a corto plazo, Orr en 1992 sostuvo que la educación ambiental debía estar arraigada en el entorno local, entendiendo que el conocimiento situado resultó más efectivo en la transformación de hábitos, actitudes y formas de relación con el medio, así, la valorización de los saberes comunitarios y de las especificidades ecológicas de cada región permitió una apropiación real de los principios de sostenibilidad y fomentó la corresponsabilidad en los procesos de conservación.

### **Agrupación Fenomenológica: Desarrollo**

Para desarrollar una Agrupación Fenomenológica y construir Estructuras Fenomenológicas Compartidas, se deben identificar patrones recurrentes, experiencias comunes y conexiones conceptuales entre los diferentes fenómenos estudiados en la educación ambiental, la cultura para la paz y las problemáticas socioambientales.

### **Identificación de Núcleos Fenomenológicos Compartidos**

En esta etapa de la investigación, se procede a la fase de estructuración eidética del método fenomenológico, la cual tiene como propósito identificar las esencias compartidas de los discursos de los informantes clave. Esta fase sucede a las etapas de intuición y reducción fenomenológica, en las que se capturó el significado profundo de las vivencias narradas. A partir de este proceso interpretativo, se agrupan las unidades de significado en núcleos estructurales que

permiten comprender las dimensiones comunes de los fenómenos investigados (Husserl, 1967).

Desde este enfoque, se realizó un análisis transversal de los datos obtenidos, lo que permitió la configuración de tres grandes estructuras fenomenológicas, entendidas como conjuntos de significados interrelacionados que emergen de la experiencia vivida de los participantes. Estas estructuras permiten observar la interconexión entre categorías y subcategorías previamente identificadas, ofreciendo una lectura integrada del fenómeno objeto de estudio.

#### Estructura 1: Fenómeno de la Fragmentación Conceptual

Este fenómeno se refiere a la falta de continuidad en la socialización de conocimientos ambientales y de cultura para la paz, lo que limita la apropiación y el impacto de las iniciativas educativas y comunitarias.

##### Categorías Relacionadas:

- Falta de Socialización de Conceptos
- Falta de Continuidad en la Socialización
- Cultura para la Paz: Falta de Socialización
- Cultura para la Paz: Impacto Limitado
- Educación Ambiental: Transversalidad Educativa

La fragmentación conceptual ocurre cuando no se establecen mecanismos efectivos para dar continuidad y transversalidad a los aprendizajes en educación ambiental y cultura para la paz.

Si los conceptos no son socializados de manera sostenible, la comunidad no los interioriza y, por tanto, el impacto de los programas es efímero.

##### Estructura compartida:

#### "Red de Fragmentación Conceptual"

- Nodo central: Falta de Socialización de Conceptos
- Relaciones clave: Impacto en la continuidad de aprendizajes y transversalidad en educación ambiental

##### Acción Recomendada:

- Implementar programas de educación ambiental con seguimiento longitudinal, asegurando que los aprendizajes sean sostenidos en el tiempo.
- Diseñar estrategias de comunicación comunitaria para garantizar que los conceptos sean comprendidos y aplicados de manera cotidiana.

#### Estructura 2: Fenómeno de la Convergencia Socioambiental

##### Descripción:

Este fenómeno muestra cómo los conflictos sociales están directamente ligados a la crisis ambiental y cómo las problemáticas socioeconómicas influyen en la sostenibilidad.

##### Categorías Relacionadas:

- Problemáticas: Conflicto y Corrupción
- Problemáticas: Deforestación y Cultura Ambiental
- Problemáticas: Cambio Climático y Falta de Cultura
- Deficiencia en la Gestión Ambiental y Cultural
- Cultura Ambiental Deficiente

Este entramado fenomenológico resalta que los factores ambientales y sociales no pueden analizarse de manera aislada.

El débil manejo ambiental, la corrupción y la falta de políticas de conservación son agravantes de conflictos territoriales y de acceso a recursos.

##### Estructura compartida:

##### "Red de Convergencia Socioambiental"

- Nodo central: Conflicto y Corrupción + Deforestación y Cultura Ambiental
- Relaciones clave: Impacto de la deforestación en la sostenibilidad social y cultural

##### Acción Recomendada:

- Implementar programas de educación ambiental vinculados a la resolución de conflictos.
- Fortalecer la gobernanza ambiental y el control de prácticas corruptas en el manejo de recursos naturales.

### Estructura 3: Fenómeno de la Transformación Sostenible

Este fenómeno resalta cómo la educación ambiental, el aprendizaje aplicado y la valorización del potencial cultural pueden impulsar la sostenibilidad.

Categorías Relacionadas:

- Potencial Ambiental y Cultural Identificado
- Conservación y Desarrollo Sostenible
- Aprendizaje Ambiental Aplicado
- Recomendaciones: Educación Integral
- Recomendaciones: Apoyo Institucional

El aprendizaje basado en la experiencia, el reconocimiento de recursos culturales y la implementación de estrategias de conservación pueden ser ejes clave para el desarrollo sostenible.

Estructura compartida:

"Red de Transformación Sostenible"

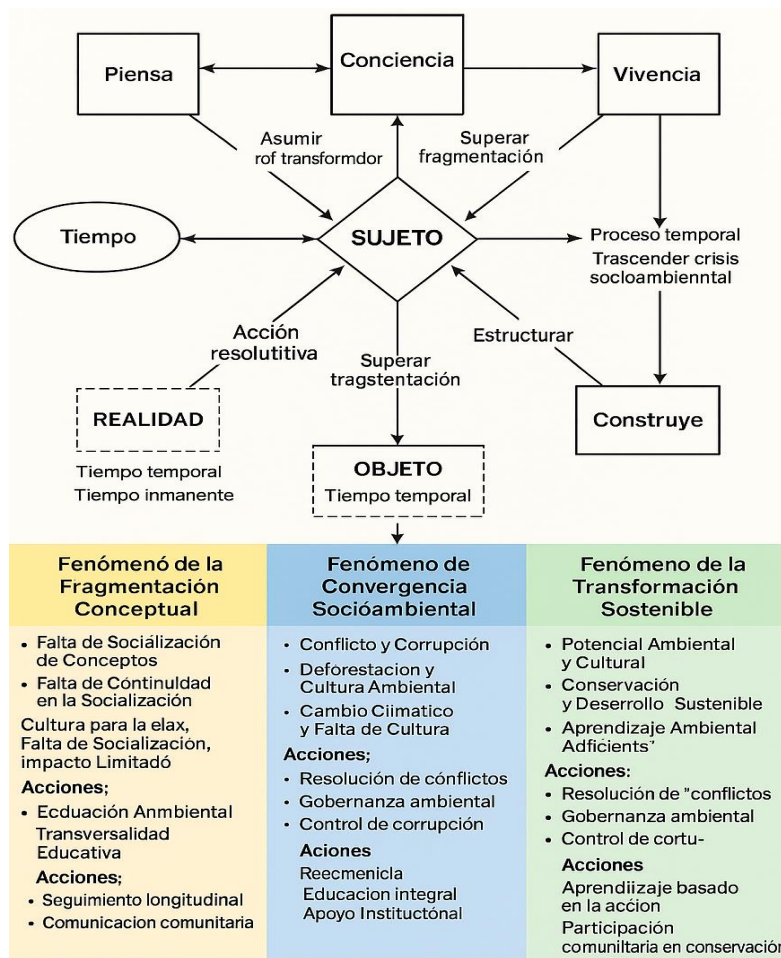
- Nodo central: Aprendizaje Ambiental Aplicado + Conservación y Desarrollo Sostenible
- Relaciones clave: Impacto del aprendizaje experiencial en la consolidación de estrategias de sostenibilidad

Acción Recomendada:

- Implementar metodologías de aprendizaje basado en la acción en la educación ambiental.
  - Fomentar la participación comunitaria en proyectos de conservación.
1. Visualización de la Construcción de Redes Fenomenológicas Compartidas

Con base en las estructuras anteriores, se puede construir una Red Fenomenológica Compartida para representar cómo los fenómenos identificados están interconectados.

**Figura. 8**  
*Construcción de redes fenomenológicas compartidas*



**Nota.** Figura elaborada por el autor

Elementos Clave en la Red Fenomenológica Compartida:

- Nodo Principal: Educación Ambiental como eje articulador.
- Relaciones Fuertes:
  - La socialización de conceptos garantiza la continuidad educativa.
  - Las problemáticas ambientales y sociales convergen en la crisis de gobernanza.
  - El aprendizaje experiencial es clave para la transformación sostenible.

## **MOMENTO V**

### **APROXIMACIÓN TEÓRICA**

La presente aproximación teórica presentó como finalidad establecer un marco de comprensión profunda que permitió interpretar los hallazgos obtenidos a partir del análisis fenomenológico realizado con siete informantes clave, en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero. Este ejercicio teórico buscó consolidar categorías de análisis que ayudaron a una lectura crítica y transformadora de las dinámicas entre educación ambiental, cultura de paz y participación comunitaria. A partir de los datos emergentes del trabajo de campo, se detectaron múltiples elementos que, si bien fueron organizados empíricamente en protocolos y redes semánticas, requieren una resignificación desde referentes teóricos sólidos que den cuenta de su complejidad estructural y sociocultural.

La teoría, en este sentido, no es asumida como un marco previo inmutable, sino como un instrumento vivo que dialoga con la realidad observada y permite su reinterpretación crítica. En este contexto, se entiende la teoría como una herramienta de mediación entre la vivencia y el conocimiento, entre la experiencia situada y la conceptualización académica. La presente sección, por tanto, no pretende reiterar marcos teóricos abstractos, sino construir un entramado conceptual orgánico que emerja desde la realidad estudiada, nutrido por autores que han reflexionado críticamente sobre procesos educativos, territoriales y sociopolíticos.

El análisis cualitativo realizado se fundamentó en el paradigma interpretativo, guiado por los principios de la fenomenología hermenéutica. Este enfoque permitió acceder al sentido profundo de las narrativas de los actores sociales, reconociendo su carácter subjetivo, histórico y situado. La teoría aquí se constituye como una vía para dar densidad epistemológica a los discursos y

sentidos construidos en el terreno. La construcción del conocimiento en este estudio no parte de categorías cerradas ni de hipótesis deductivas, sino de la emergencia progresiva de estructuras de sentido, a partir de las voces de los informantes clave. Esta lógica inductiva exigió, por tanto, una lectura teórica que sea capaz de tensionar las evidencias, explorar sus pliegues y proyectar sus alcances en términos educativos y transformadores.

La articulación entre práctica e interpretación se inscribe en la tradición de investigación acción crítica latinoamericana, la cual, como plantea Fals Borda (1986), no se limita a describir lo que es, sino que busca develar lo que puede ser transformado. Desde esta óptica, el presente análisis no se conforma con una mirada diagnóstica, sino que aspira a generar aportes que fortalezcan procesos de organización, educación y defensa del territorio. El trabajo de campo realizado con docentes, estudiantes y actores comunitarios permitió identificar una serie de tensiones entre la normatividad educativa, la realidad territorial y las prácticas pedagógicas. Estas tensiones constituyen el punto de partida para un ejercicio de problematización teórica que recupere tanto los silencios como las potencias expresadas en los testimonios analizados.

En esta línea, se reconoce que la categoría de educación ambiental no puede ser reducida a su dimensión curricular o instrumental, sino que debe ser comprendida como un proceso político, ético y cultural que se entreteje con las luchas por la vida, la soberanía territorial y la justicia socioambiental. La aproximación teórica que aquí se propone asume esta perspectiva ampliada y crítica. De igual forma, la noción de cultura para la paz, presente en múltiples intervenciones de los informantes, aparece atravesada por sentidos diversos: desde su lectura como valor institucional hasta su vivencia como práctica comunitaria en contextos marcados por el conflicto armado. Este carácter polisémico exige una delimitación conceptual cuidadosa, informada por teorías contemporáneas sobre paz positiva, reconciliación y pedagogía de la memoria.

En este escenario, la teoría no se utiliza como dispositivo de clasificación, sino como una posibilidad de apertura semántica, como una herramienta para

ampliar el horizonte de comprensión de las realidades que emergen en el trabajo de campo. Así, se opta por una construcción teórica que no clausura sentidos, sino que los multiplica, los complejiza y los problematiza. El diálogo entre el dato empírico y los marcos teóricos seleccionados posibilita la reconstrucción de categorías que den cuenta de los núcleos fenomenológicos compartidos entre los informantes. Estas categorías se presentan no como verdades absolutas, sino como coordenadas interpretativas que orientan la comprensión de procesos sociopedagógicos en territorios afectados por el conflicto y la exclusión.

En este sentido, la aproximación teórica se convierte en un acto de escucha profunda, no solo de lo dicho por los sujetos, sino también de lo no dicho, de lo implícito, de los gestos y silencios que configuran el entramado simbólico del territorio. Desde esta óptica, el pensamiento teórico debe ser sensible a la experiencia, atento a sus matices y abierto a su potencia creativa. Asimismo, se parte de la premisa de que las voces recogidas no son simplemente fuentes de información, sino expresiones de saberes locales, de epistemologías comunitarias que interpelan al conocimiento académico y lo desafían a repensarse desde otros lugares. En coherencia con esta perspectiva, se reivindica el carácter dialógico y decolonial del ejercicio teórico.

### **Marco Epistemológico y Paradigmático**

La presente investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, que reconoce la complejidad de los fenómenos sociales y educativos al asumirlos como construcciones culturales, históricas y simbólicas. Este enfoque permitió interpretar, desde la perspectiva de los actores sociales, las múltiples realidades vinculadas con la educación ambiental y la cultura para la paz en contextos rurales. En este sentido, la investigación no buscó generalizar resultados, sino comprender en profundidad los significados atribuidos por los sujetos a sus experiencias (Denzin y Lincoln, 2011).

Desde esta perspectiva comprensiva, se adoptó el paradigma interpretativo, el cual asume que el conocimiento se construye mediante la reflexión crítica de la

práctica social. Este paradigma supera la visión positivista al incorporar elementos éticos, políticos y culturales que inciden en la realidad investigada (Habermas, 1987). Su finalidad no es únicamente la interpretación de los hechos, sino la transformación social mediante procesos dialógicos y emancipadores. En este marco, la educación ambiental se concibe como una herramienta pedagógica con potencial transformador para la construcción de territorios sostenibles y escenarios de paz (McLaren y Farahmandpur 2005).

Complementariamente, se empleó la hermenéutica dialéctica como orientación metodológica, la cual se fundamenta en la comprensión de los discursos desde el horizonte de sentido compartido entre el investigador y los participantes. Según Gadamer (1998), el acto de comprender implica un proceso interpretativo que se configura a través de la fusión de horizontes, donde el lenguaje se convierte en el medio privilegiado para revelar la experiencia. En esta línea, la palabra de los informantes clave no fue considerada únicamente como dato, sino como expresión de una vivencia situada, cargada de historicidad, subjetividad y proyección comunitaria.

Para dar cuenta de las categorías emergentes, se integraron principios de la teoría fundamentada (grounded theory), especialmente en lo relacionado con la codificación axial y selectiva de los significados. Este enfoque permite generar teoría desde los datos empíricos, favoreciendo una comprensión inductiva de los fenómenos sociales, sin imponer marcos previos. Esta estrategia resultó pertinente para develar las representaciones, tensiones y potencialidades construidas por los actores sociales en torno a la educación ambiental y la cultura para la paz.

Dentro de este enfoque, el rol del investigador se comprendió como el de un sujeto implicado, que no permanece ajeno a la realidad observada. Por el contrario, se reconoció que toda interpretación parte de una subjetividad situada, lo cual exige un ejercicio constante de reflexividad crítica. En palabras de Denzin y Lincoln (2011), el investigador cualitativo es un "bricoleur" que entrelaza relatos, voces y contextos en busca de sentidos profundos y auténticos.

Asimismo, la investigación se nutrió del pensamiento de Paulo Freire, quien plantea que la educación debe ser una práctica de la libertad, orientada a la toma de conciencia y a la transformación de las estructuras opresoras (Freire, 1970). En este sentido, el abordaje teórico y metodológico adoptado no solo permitió analizar la realidad social, sino también generar una plataforma crítica desde la cual fue posible proponer alternativas pedagógicas y comunitarias orientadas al cambio.

Por tanto, el marco epistemológico de esta investigación articuló tres fundamentos centrales: la comprensión profunda de las vivencias subjetivas (hermenéutica), la producción inductiva de conocimiento desde la experiencia (teoría fundamentada) y la proyección emancipadora de la educación como motor de transformación social (paradigma interpretativo). Esta articulación permitió analizar no solo lo que se dice, sino también lo que se calla, lo que se reconfigura y lo que se proyecta como posibilidad de cambio en el contexto investigado.

### **Contextualización Teórica de la Experiencia**

La experiencia investigativa se enmarcó en la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero, un territorio reconocido por su riqueza ecológica y diversidad cultural, pero también atravesado históricamente por conflictos armados, desigualdades estructurales y disputas territoriales. Este contexto particular configuró un escenario propicio para reflexionar sobre la interacción entre educación ambiental y cultura para la paz, considerando que los procesos educativos en estos entornos no pueden desligarse de las realidades sociopolíticas de sus habitantes (Bautista y Peña, 2020).

La comunidad participante se compuso de instituciones educativas rurales, familias campesinas organizadas y líderes comunitarios que, a pesar de los desafíos históricos, han tejido redes de resistencia y propuestas para la defensa del territorio. En este marco, la escuela emergió como un actor clave para el desarrollo de procesos formativos orientados al cuidado del ambiente y la reconstrucción del tejido social (Rojas y Ramírez, 2021). Por tanto, la naturaleza

del sujeto institucional no puede entenderse únicamente desde la lógica escolar, sino como parte integral de un entramado comunitario más amplio.

Una de las tensiones identificadas desde el trabajo de campo fue la fragmentación conceptual respecto a los contenidos y enfoques de educación ambiental y cultura para la paz. Los informantes clave evidenciaron que, aunque existen iniciativas pedagógicas vinculadas a estos temas, su abordaje ha sido discontinuo, desarticulado y en muchos casos, condicionado por factores externos como cambios administrativos o falta de apoyo institucional (Sarmiento et al; 2019). Esta situación genera un vacío teórico - práctico que dificulta la consolidación de una cultura ambiental y pacífica sostenida en el tiempo.

Desde la teoría crítica de la educación, esta fragmentación responde a lo que Apple (2006) denomina “currículum oculto”, en tanto que los procesos formales de enseñanza pueden reproducir omisiones o silencios frente a problemáticas estructurales como la violencia, la exclusión o el deterioro ambiental. La ausencia de enfoques integradores en las prácticas pedagógicas analizadas sugiere que los conceptos de paz y ambiente se tratan como temas accesorios, y no como ejes articuladores del proceso educativo.

Asimismo, se detectó una desconexión entre el conocimiento empírico de la comunidad y el enfoque académico formal, especialmente en lo concerniente a la transmisión intergeneracional de saberes ambientales. Los adultos mayores y líderes comunales poseen un acervo de prácticas sostenibles y conocimientos territoriales que, sin embargo, no han sido suficientemente incorporados en el diseño curricular o en las actividades escolares (Acosta y Castro, 2022). Este hallazgo se vincula con el planteamiento de Walsh (2010), quien señala la necesidad de una pedagogía situada que reconozca y legitime los saberes subalternizados.

Otro aspecto relevante identificado fue el uso limitado del enfoque ecosistémico en la planificación educativa. Aunque algunos docentes promovieron actividades prácticas como la siembra de árboles o el reciclaje, estas acciones carecían de una reflexión profunda sobre los sistemas socioecológicos que

estructuran el territorio. Según Capra y Luisi (2014), la comprensión ecosistémica implica reconocer la interdependencia entre seres humanos y naturaleza, así como la necesidad de integrar perspectivas ecológicas, culturales y políticas en los procesos educativos.

En el plano institucional, se evidenció una ausencia de políticas claras de acompañamiento a las iniciativas de cultura para la paz. Los entrevistados expresaron que, si bien existen discursos normativos sobre paz y reconciliación, estos no se traducen en prácticas concretas o sostenibles dentro de las escuelas. Esta brecha evidencia lo que Lederach (1997) denomina una “paz residual”, es decir, una paz definida por la ausencia de conflicto armado, pero carente de estrategias estructurales para promover la equidad, el diálogo y la participación ciudadana.

Desde el plano de la praxis docente, se identificó que los educadores enfrentan limitaciones formativas para integrar enfoques interdisciplinarios, lo que repercute en un abordaje superficial de temas ambientales y de paz. Diversos autores señalan que los programas de formación docente requieren una actualización crítica para fortalecer competencias éticas, políticas, ecológicas y ciudadanas, de modo que el profesorado pueda responder a las demandas del contexto y del estudiantado (Imbernón, 2017; UNESCO, 2021). En este sentido, el rol del maestro se redefine como mediador entre la tradición y la innovación pedagógica, responsable de articular propuestas que vinculen educación ambiental y cultura para la paz.

Las tensiones en torno al uso del territorio, especialmente la deforestación, la minería ilegal y la expansión de monocultivos, fueron referidas como fuentes de conflicto estructural, pero también como oportunidades para reconfigurar los vínculos entre escuela, comunidad y entorno. Según Galtung (1996), abordar la violencia estructural implica intervenir en los factores que generan desigualdad y deterioro, lo cual posiciona a la educación como herramienta clave para transformar estos escenarios.

Del mismo modo, la experiencia reveló que la juventud tiene un potencial transformador, ya que muchos estudiantes manifestaron interés por participar en procesos comunitarios, siempre y cuando se les reconozca como sujetos activos y se les brinden espacios reales de incidencia. Esta postura encuentra respaldo en la propuesta de Freire (1970), quien considera que la educación emancipadora debe partir del diálogo horizontal y de la valorización de la palabra del oprimido como punto de partida para la transformación social.

La contextualización de la experiencia permitió comprender que el abordaje de la educación ambiental y la cultura para la paz no puede hacerse al margen del contexto territorial. Las prácticas educativas deben estar ancladas en las condiciones históricas, culturales y ecológicas de las comunidades, y responder a sus dinámicas cotidianas. La escuela, en este sentido, se convierte en un actor político y pedagógico que puede articular procesos de reexistencia frente a los modelos extractivistas y excluyentes (Gudynas, 2011).

### **Ejes temáticos emergentes**

Uno de los ejes más relevantes que emergieron del trabajo de campo fue el de la Educación Ambiental, la cual se resignificó como una práctica situada, construida desde el reconocimiento del territorio y la experiencia vivida por los actores sociales. En contextos rurales como el de la Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero, la educación ambiental dejó de concebirse como un simple conjunto de contenidos escolares, para convertirse en una pedagogía del lugar, donde las prácticas ecológicas cotidianas se integran al aprendizaje (Orr, 2004).

Esta resignificación estuvo mediada por prácticas pedagógicas que promovieron el contacto directo con el entorno, la reflexión crítica sobre el impacto humano y la acción transformadora a nivel comunitario. Como lo sostiene Sterling (2001), una educación ambiental transformadora debe fomentar el pensamiento sistémico, el diálogo intercultural y la implicación activa de los estudiantes en la resolución de problemas locales. Estas dimensiones estuvieron presentes en las

actividades descritas por los informantes clave, quienes evidenciaron una articulación entre teoría y práctica, entre saber académico y saber campesino.

En este mismo eje, se visibilizó el carácter transversal de la educación ambiental, presente en distintas áreas curriculares y proyectos escolares. Esta transversalidad responde a lo que González (2013) denomina “ecología del conocimiento escolar”, donde los contenidos ambientales no se enseñan como una asignatura aislada, sino que atraviesan la vida escolar y comunitaria, en coherencia con los procesos de sostenibilidad y justicia socioambiental.

Otro eje fundamental identificado fue el de la Cultura de Paz, la cual apareció en el discurso de los informantes como un imaginario deseado, pero también como un campo en disputa, lleno de contradicciones. Si bien se reconoce la importancia de educar para la convivencia pacífica, muchas de las prácticas institucionales aún responden a lógicas autoritarias o verticales que impiden el desarrollo de una verdadera cultura de paz (Muñoz, 2018). Esta tensión revela la distancia entre el discurso normativo y la vivencia cotidiana del conflicto.

En línea con lo anterior, Galtung (1969) distingue entre paz negativa y paz positiva. Mientras la primera se refiere a la ausencia de violencia directa, la segunda implica la presencia activa de justicia social, diálogo intercultural y estructuras equitativas. Los hallazgos del trabajo de campo muestran que, si bien algunas acciones buscan promover la reconciliación, las estructuras que reproducen la desigualdad y la exclusión siguen vigentes en el entorno educativo y comunitario.

Los imaginarios de paz, además, se vieron atravesados por experiencias de conflicto armado, resistencia campesina y luchas por el territorio. En este sentido, Freire (1970) plantea que la paz no puede entenderse como pasividad, sino como una práctica de liberación colectiva. La cultura de paz, entonces, requiere de una pedagogía crítica que promueva la conciencia histórica, la participación y la transformación estructural. Este enfoque fue respaldado por algunos docentes e informantes que proponían acciones educativas más profundas e inclusivas.

El tercer eje emergente fue el de la Participación Comunitaria, entendido como un proceso de empoderamiento colectivo frente a los desafíos ambientales y sociales. Este proceso se desarrolló en medio de tensiones entre el saber institucionalizado y las prácticas tradicionales de los actores locales. Tal como lo propone Fals Borda (1986), la investigación - acción participativa permite superar estas dicotomías al reconocer la voz del sujeto popular como fuente legítima de conocimiento y transformación.

La participación no estuvo exenta de resistencias. Algunos actores manifestaron desconfianza hacia las iniciativas institucionales, por considerarlas desconectadas de la realidad local o impuestas desde fuera. Esta situación coincide con lo planteado por Giroux (2004), quien afirma que la educación crítica debe cuestionar las relaciones de poder que excluyen ciertas voces y legitiman otras. La construcción de una cultura participativa exige, por tanto, abrir espacios de diálogo horizontal y respetuoso.

Otro eje relevante fue el de Conflicto y Reconciliación, donde emergieron distintas visiones desde los actores entrevistados. Mientras algunos resaltaron los avances en la integración de excombatientes y el desarrollo de proyectos colaborativos, otros señalaron que la reconciliación sigue siendo frágil, amenazada por intereses económicos, violencia estructural y estigmatización social. Lederach (1997) argumenta que la construcción de paz requiere de procesos de largo plazo, basados en la reconstrucción del tejido social y la creación de narrativas comunes.

En este contexto, las memorias del conflicto jugaron un papel ambivalente: por un lado, como fuente de dolor y desconfianza; por otro, como punto de partida para la construcción de vínculos más justos y solidarios. La educación debe, en consecuencia, propiciar espacios para el reconocimiento del otro, la sanación colectiva y la reconstrucción simbólica de la comunidad (Jaramillo, 2017). La reconciliación no es solo un acto institucional, sino una práctica pedagógica cotidiana.

Los resultados muestran cómo los diferentes ejes; educación ambiental, cultura de paz, participación y reconciliación; se articulan de manera compleja en

el territorio. Esta articulación constituye lo que Freire (1970) denominó “praxis liberadora”: una acción consciente y reflexiva que transforma la realidad a partir de la conciencia crítica de los sujetos. La educación en contextos de posconflicto y defensa del territorio exige un enfoque que combine saberes, experiencias y horizontes éticos compartidos.

### ***Diálogo crítico con la teoría***

El diálogo entre las categorías emergentes y los marcos teóricos permitió identificar múltiples niveles de confirmación, tensión y ampliación del pensamiento académico en torno a la educación ambiental, la cultura de paz, la participación comunitaria y el conflicto. La triangulación entre los discursos de los informantes clave y los referentes teóricos reveló que las experiencias vividas no solo ilustran teorías existentes, sino que también ofrecen aportes significativos que enriquecen y complejizan los marcos conceptuales tradicionales.

En primer lugar, la resignificación de la educación ambiental como experiencia situada y comunitaria confronta las visiones tecnocráticas y lineales del desarrollo sostenible promovidas en algunos discursos institucionales. Los informantes enfatizaron la importancia del vínculo afectivo y ético con el territorio, lo que coincide con las críticas de autores como González (2013), quien cuestiona las visiones reduccionistas que separan lo ambiental de lo social. Esta perspectiva relacional permite reinterpretar la educación ambiental como un proceso de co - construcción de saberes en contextos de vida reales.

Asimismo, las prácticas pedagógicas identificadas; como la siembra de árboles, el cuidado de huertas y los proyectos escolares; confirman el enfoque transformador planteado por Sterling (2001), que defiende una educación ecológica orientada a la acción y al pensamiento complejo. Sin embargo, los informantes también evidenciaron una fragmentación en estas iniciativas, lo que tensiona la idea de que las prácticas ambientales escolares son siempre coherentes o efectivas. Esta contradicción plantea la necesidad de pensar en

currículos integrales que promuevan la continuidad y articulación de las experiencias.

En el eje de la cultura de paz, los hallazgos revelaron tanto confirmaciones como rupturas frente a los enfoques tradicionales. La paz, lejos de entenderse como ausencia de conflicto, fue vivida por los actores como una construcción permanente, atravesada por tensiones históricas, desigualdades estructurales y relaciones de poder. Esta visión coincide con la noción de “paz positiva” desarrollada por Galtung (1969), que propone ir más allá de la mera ausencia de violencia, hacia la creación de condiciones estructurales de equidad y justicia social.

La falta de socialización del concepto de paz, detectada en varias entrevistas, cuestiona los enfoques normativos que asumen la paz como un contenido fácilmente transmisible. Tal como sostiene Muñoz (2018), los imaginarios sobre la paz requieren procesos de diálogo intercultural, de escucha activa y de reconstrucción colectiva. La voz de los informantes demuestra que la cultura de paz no puede ser impuesta desde arriba, sino que debe construirse desde las prácticas cotidianas, reconociendo las historias, resistencias y aspiraciones de las comunidades.

Uno de los mayores aportes desde la praxis al pensamiento académico reside en el lugar que ocupa la participación comunitaria como categoría política, ética y pedagógica. Si bien la literatura destaca la participación como un componente deseable de la educación para la sostenibilidad (UNESCO, 2017), el trabajo de campo evidenció que esta participación se da en condiciones de desigualdad, resistencia y exclusión. Fals Borda (1986) ya advertía que la participación sin transformación de las estructuras puede convertirse en cooptación. Por ello, la praxis campesina desafía al discurso participativo vacío y propone una participación situada, crítica y emancipadora.

Además, las experiencias relatadas por los informantes tensionan los modelos de reconciliación basados en el silenciamiento del conflicto. En su lugar, emergen narrativas de memoria, dolor y lucha, que se constituyen como

fundamentos epistemológicos. La voz de los docentes, estudiantes y líderes locales se convierte en una fuente legítima de conocimiento, en línea con lo que propone Freire (1970), al considerar que el acto de conocer parte del reconocimiento de uno mismo como sujeto histórico y colectivo.

La articulación entre los discursos de los informantes y la teoría freiriana también permite repensar el papel del educador como facilitador del diálogo y no como transmisor de verdades. Las prácticas narradas invitan a revisar los métodos pedagógicos desde una lógica horizontal, donde el saber no está exclusivamente en los libros, sino en la experiencia, el territorio y la comunidad. Esta perspectiva encuentra eco en Giroux (2011), quien subraya la necesidad de un docente que actúe como intelectual transformador y agente de cambio.

La reflexión sobre el conflicto y la reconciliación también encontró resonancia en los planteamientos de Lederach (1997), quien afirma que la paz duradera solo es posible si las comunidades son protagonistas de su propio proceso. En este caso, la participación de la Guardia Campesina como agente de defensa del territorio y garante del bienestar colectivo evidencia que los actores locales no solo son víctimas del conflicto, sino también constructores de paz desde abajo. Este hallazgo interpela los marcos estatales de seguridad, que muchas veces invisibilizan la agencia comunitaria.

Un aspecto especialmente relevante fue la emergencia de nuevas categorías; como la falta de socialización institucional, la desarticulación de los proyectos ambientales o la demanda de una ética ambiental integral; que no se encontraban contempladas en los marcos teóricos iniciales. Estas categorías expresan necesidades contextuales y epistémicas, que deben ser tomadas en cuenta en futuras propuestas de educación ambiental crítica. Como sugiere Leff (2010), los saberes emergentes desde el Sur son indispensables para pensar nuevas ecologías del conocimiento.

La inclusión sistemática de la voz de los informantes no solo fortalece la validez del análisis, sino que constituye un acto epistemológico en sí mismo. La teoría no se impuso a los datos, sino que se reconstruyó desde ellos, en

coherencia con el enfoque de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). De este modo, el diálogo crítico entre teoría y praxis permitió elaborar categorías analíticas situadas, capaces de dar cuenta de las complejidades de los procesos educativos en contextos de conflicto y resistencia territorial.

### **Implicaciones para la educación, la paz y la transformación social**

Tras el proceso de análisis e interpretación de los relatos recogidos en el trabajo de campo, se hizo evidente la necesidad de una reelaboración conceptual de las categorías emergentes, ya que muchas de ellas trascendieron los significados inicialmente atribuidos en la fase exploratoria. Esta reconfiguración no representa un mero ajuste terminológico, sino una transformación epistémica que reconoce la complejidad de los contextos sociales, pedagógicos y culturales de la Reserva Campesina Losada - Guayabero.

Una de las principales categorías que sufrió una mutación significativa fue la de participación comunitaria, que en un principio fue entendida en su acepción tradicional como presencia o involucramiento en actividades educativas o ambientales. Sin embargo, el análisis profundo de los relatos permitió resignificarla como agencia transformadora comunitaria, al evidenciar que los actores sociales no solo participan, sino que también diseñan, lideran y sostienen procesos de cambio desde sus saberes y prácticas. Esta concepción está en sintonía con lo planteado por Escobar (2014), quien afirma que las comunidades poseen epistemologías propias que configuran alternativas al desarrollo y transformaciones sociales sostenibles.

De igual manera, la categoría educación ambiental trascendió el enfoque instrumental o contenido curricular, para posicionarse como un proceso identitario y político. Los relatos revelaron que la educación ambiental no se limita a la enseñanza de contenidos sobre la naturaleza, sino que articula memorias, territorios, conflictos y sueños colectivos. Esta visión dialógica de la educación coincide con los planteamientos de Sauvé (2005), quien propone múltiples

enfoques de la educación ambiental, donde lo ambiental se entiende como una construcción social vinculada al poder, la justicia y la equidad.

En esta misma línea, la noción de cultura para la paz también fue reconfigurada. Lejos de tratarse de una serie de valores normativos o de protocolos institucionales, los testimonios mostraron que la cultura de paz es vivida como una resistencia cotidiana, una forma de cuidado del territorio y de defensa de la vida ante múltiples violencias. En coherencia con Galtung (1969), esta relectura permite ver la paz no como un estado pasivo, sino como una condición activa, dinámica, y profundamente ligada a la justicia estructural.

Otra categoría importante que fue ampliada durante el análisis fue la de problemáticas ambientales y sociales, inicialmente concebida como un conjunto de obstáculos externos. El diálogo con los informantes permitió reformularla como condiciones estructurales de opresión territorial, evidenciando que muchas de las problemáticas señaladas; como la deforestación, el abandono estatal o la violencia; no son casuales ni aisladas, sino resultado de estructuras históricas de marginación. Esta lectura crítica se fundamenta en los aportes de Fals Borda (1987), quien insistía en comprender las condiciones sociales desde los marcos de poder y dominación que las generan.

Asimismo, la categoría recomendaciones pedagógicas se transformó en propuestas de acción ética territorial, al constatar que lo propuesto por los informantes no eran sugerencias técnicas, sino apuestas éticas y políticas por una educación situada, emancipadora y transformadora. Esta visión se alinea con la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), quien entiende la educación como una praxis de liberación que se construye desde el diálogo y el compromiso social.

Del mismo modo, las subcategorías relacionadas con la falta de socialización institucional, que inicialmente se entendieron como deficiencias comunicativas, fueron reconfiguradas como fracturas en la construcción colectiva del conocimiento, las cuales obedecen a lógicas jerárquicas, burocráticas y excluyentes. Esta interpretación se sustenta en los planteamientos de Giroux (2011), quien señala que las instituciones muchas veces se convierten en

mecanismos de reproducción del orden, en lugar de ser espacios para el pensamiento crítico y el diálogo emancipador.

También se observó que la problemática de la cultura ambiental deficiente se relaciona con la escasa articulación entre los conocimientos escolares y los saberes comunitarios; Núñez Aldaz y García (2019) explican que las corrientes críticas de la educación ambiental plantean la necesidad de reconocer como legítimos los saberes locales, ancestrales y populares en los procesos formativos, porque cuando estos conocimientos se invisibilizan se empobrecen las prácticas de cuidado del entorno y se limita la construcción de propuestas ambientales acordes con la realidad de los territorios.

En cuanto a la categoría de potenciales comunitarios, esta fue ampliada hacia el concepto de capital socioterritorial, que permite incorporar no solo los recursos naturales o las capacidades individuales, sino también las redes, la historia compartida, la memoria colectiva y los procesos organizativos comunitarios. Según Althusser et al. (2019), este capital es clave para activar procesos de desarrollo local endógenos y sostenibles.

Por su parte, el enfoque de colaboración interregional, mencionado por algunos informantes, fue conceptualizado como tejido de alianzas territoriales, un nuevo nodo que conecta regiones desde la pedagogía, la defensa del territorio y la construcción de paz. Este concepto se inspira en las nociones de redes de solidaridad epistémica propuestas por Walsh (2013), donde la acción colectiva trasciende los límites territoriales para generar articulaciones críticas desde el Sur.

A lo largo del proceso interpretativo, se hizo evidente que las categorías no deben ser asumidas como estructuras rígidas, sino como constructos dinámicos y contextualizados, que evolucionan en el diálogo entre la teoría y la praxis. Esta reconfiguración representa un avance metodológico y epistemológico, ya que permite una interpretación más profunda de la realidad educativa y socioterritorial.

## **Aportes teóricos pedagógicos para la educación ambiental en territorios para la paz**

**Enfoque Socioeducativo y Contextualizado** La educación ambiental debe partir del reconocimiento del territorio como escenario pedagógico, político y cultural. Siguiendo a Freire (1970), el territorio no solo se habita, sino que se transforma críticamente desde la práctica educativa liberadora. Por tanto, la propuesta debe anclarse en las realidades rurales, reconociendo las afectaciones del conflicto armado, las problemáticas socioambientales y las oportunidades de construcción de paz.

**Perspectiva Crítica y Transformadora** La pedagogía ambiental se sustenta en un enfoque crítico que permita a los sujetos interpretar su realidad socioecológica para transformarla. Giroux (2004) plantea que la pedagogía crítica promueve una conciencia transformadora, base para el ejercicio ciudadano en defensa del ambiente y de la paz territorial.

**Transversalidad Curricular** La educación ambiental no debe limitarse a una asignatura específica, sino que debe permear todas las áreas del currículo mediante una transversalización significativa (González, 2013). Este principio demanda una articulación entre saberes científicos, saberes locales y éticas ambientales compartidas.

**Investigación Acción Participativa** La educación ambiental debe favorecer metodologías activas y participativas que propicien la investigación desde la experiencia. Según Fals Borda (1986), el conocimiento se construye desde el hacer colectivo, permitiendo a los actores implicarse en la solución de sus propios problemas ambientales.

**Pedagogía para la Paz** La cultura de paz se edifica desde la escuela mediante el fortalecimiento de valores como el respeto, la equidad, la solidaridad y el diálogo. Galtung (1969) señala que la paz positiva requiere transformar las estructuras que generan violencia, incluyendo las ecológicas y educativas.

**Sustentabilidad y Justicia Ambiental** Los aportes deben incorporar la noción de justicia ambiental, reconociendo las desigualdades territoriales en el acceso a

los recursos y los impactos del deterioro ambiental. Tal como señala Martínez-Alier (2011), la justicia ambiental es esencial para el reconocimiento de las voces subalternas en la gestión ambiental.

Ética del Cuidado y la Interdependencia Inspirado en Morin (2001), se propone una ética educativa que reconozca la interdependencia entre todos los seres vivos, promoviendo el cuidado de la vida y del planeta como horizonte ético y político de la educación ambiental.

Sentido de pertenencia territorial La educación debe contribuir al fortalecimiento de una identidad territorial que conecte emocionalmente a los estudiantes con su entorno natural y cultural. Este vínculo, como propone Leff (2010), es fundamental para activar la acción ecológica desde lo local.

### ***Aportes didácticos***

Aprendizaje Experiencial Se propone una didáctica centrada en la experiencia directa con el entorno, a través de actividades como recorridos ecológicos, laboratorios de campo, prácticas de agricultura sostenible y cuidado del agua. Esta modalidad promueve un aprendizaje significativo y afectivo.

Uso de Narrativas Locales y Saberes Ancestrales La incorporación de relatos, mitos, prácticas y conocimientos campesinos e indígenas fortalece una comprensión más integral del ambiente. Estas narrativas deben dialogar con los contenidos científicos para construir un enfoque intercultural de la educación ambiental (Toledo, 2020).

Proyectos Pedagógicos Ambientales Comunitarios (PPA) Los PRAE deben evolucionar hacia proyectos con enfoque territorial, interinstitucional y comunitario. La planeación debe considerar problemáticas locales, actores sociales diversos, y estrategias de evaluación cualitativa y participativa.

Evaluación Formativa y Contextualizada Se sugiere utilizar instrumentos de evaluación que valoren el proceso más que el producto, considerando indicadores de conciencia ambiental, compromiso comunitario, participación en actividades y cambios en la práctica cotidiana.

Educación Intergeneracional Los procesos educativos deben vincular a niños, jóvenes, adultos y mayores en actividades conjuntas, lo cual enriquece la transmisión de valores ambientales, la memoria territorial y las prácticas sostenibles.

Didáctica del Conflicto Socioambiental Se plantea abordar las tensiones socioambientales como contenidos educativos, para analizarlas críticamente y construir rutas de solución desde la comunidad. Esta perspectiva promueve competencias ciudadanas y habilidades para la gestión no violenta de conflictos.

## **MOMENTO VI**

### **SOCIALIZACIÓN DE LA APROXIMACIÓN TEÓRICA**

#### **Reflexiones**

El desarrollo del Momento VI se inscribe dentro del proceso investigativo dialógico que caracteriza a los estudios doctorales de corte cualitativo y transformador. Este momento tiene como objetivo fundamental socializar y validar colectivamente la aproximación teórica construida en el Momento V, producto de un análisis riguroso de las categorías emergentes obtenidas del trabajo de campo realizado en la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero. Tal como establece la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en sus aportes epistemológicos para el Doctorado en Educación, la socialización constituye una fase de confrontación crítica entre la teoría construida y las voces vivas del territorio, como parte esencial del proceso hermenéutico-dialéctico.

La aproximación teórica previamente elaborada emergió como síntesis comprensiva de las voces de los sujetos participantes en el campo, permitiendo estructurar categorías interpretativas que dieron cuenta de los ejes centrales del fenómeno investigado: la educación ambiental como experiencia pedagógica situada, la cultura de paz como horizonte de transformación y la participación comunitaria como estrategia emancipadora. Estas construcciones teóricas fueron concebidas como hipótesis interpretativas provisionarias, sujetas a contraste y resignificación a partir del diálogo con quienes protagonizan cotidianamente la vida social y educativa del territorio.

En esta línea, el Momento VI responde a la necesidad de integrar las lógicas comunitarias, educativas y territoriales, en un proceso de validación participativa que no se limita a la confirmación formal de resultados, sino que constituye una etapa genuina de co-construcción del conocimiento (Fals Borda,

1986). La socialización se plantea como un espacio de deliberación horizontal, en el que las categorías, tensiones, propuestas y aportes teóricos sean debatidos, ampliados o reconfigurados a partir del diálogo con los sujetos sociales que dieron origen a la investigación.

Desde el paradigma interpretativo, este proceso asume que el conocimiento válido no se impone unilateralmente desde el aparato científico, sino que emerge del cruce entre la racionalidad académica y los saberes situados de los actores sociales. Tal como lo señala Kemmis (1988), la investigación crítica debe orientarse hacia la emancipación de los sujetos, permitiendo que estos se reconozcan como actores epistémicos y políticos de su propia realidad.

En coherencia con este enfoque, el proceso de socialización desarrollado en la presente investigación fue concebido como una acción dialógica, colectiva y ética, orientada no solo a compartir los hallazgos, sino a generar sentidos compartidos y resignificaciones teóricas desde el diálogo entre lo investigado y lo vivido. Esta práctica investigativa se articula con los principios de la pedagogía del territorio, que reconoce en la comunidad no un objeto de estudio, sino un sujeto político y pedagógico con agencia y voz (Leff, 2004).

Este momento reafirma el compromiso metodológico y ético de la presente tesis con el carácter situado del conocimiento y con la perspectiva de transformación social que guía el paradigma interpretativo. En este sentido, la socialización con docentes, estudiantes, líderes comunitarios y actores territoriales no solo permitió contrastar las categorías desarrolladas, sino que fortaleció el proceso de reconfiguración colectiva de saberes, en clave de justicia epistémica, sostenibilidad ecológica y cultura de paz.

### **Propósito y sentido pedagógico de la socialización ¿Por qué se socializa una construcción teórica en este enfoque?**

La socialización de la aproximación teórica en una investigación inscrita en el paradigma interpretativo y el enfoque hermenéutico-dialéctico no constituye una fase complementaria, sino una dimensión sustancial del proceso epistemológico.

Se trata de reconocer que el conocimiento construido no se legitima exclusivamente por su coherencia interna o por el aparato académico que lo sostiene, sino, ante todo, por su capacidad de dialogar con los sujetos que habitan el territorio, lo resignifican y lo transforman.

Desde esta perspectiva, socializar no es simplemente “devolver” los resultados, sino someterlos al juicio de quienes participaron activamente en su construcción y a quienes interpelan los hallazgos. De este modo, la socialización se configura como un espacio de legitimación horizontal del saber, donde la teoría se confronta con la vivencia, el análisis con la experiencia, y la palabra académica con la palabra popular.

En sintonía con lo anterior, Fals Borda (1986) señala que la validación investigativa no puede reducirse a criterios técnico-científicos, sino que debe responder a una ética del compromiso con los oprimidos, en la que la comunidad sea copartícipe de los procesos de conocimiento. En efecto, la socialización como acto pedagógico implica un retorno ético, metodológico y político a la comunidad, una disposición a ser interpelado y a resignificar desde el reconocimiento del otro. Esto remite a la noción de "fusión de horizontes" de Gadamer (1977), quien afirma que el sentido de una interpretación no reside en su correspondencia con lo real, sino en la comprensión que se co-construye en el encuentro con el otro.

Por lo tanto, la socialización de la aproximación teórica en esta investigación respondió a una necesidad doble: por un lado, validar las categorías y aportes emergentes a la luz del juicio colectivo; y por otro, convertir la reflexión teórica en una herramienta de empoderamiento social, que permita a los actores del territorio interpretar críticamente su realidad y proyectar transformaciones deseadas. En este acto, teoría y praxis se entrelazan como dimensiones indisolubles de una pedagogía crítica y territorializada.

### **Contexto de la socialización**

La jornada de socialización fue realizada en el territorio de incidencia de la investigación: la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero, en la zona de

litigio entre los departamentos del Meta y Caquetá-Colombia. Este espacio fue seleccionado no solo por ser el campo natural del estudio, sino por su profunda carga simbólica y política, al representar un escenario vivo de conflictividad socioterritorial, resistencia ambiental y construcción de paz desde lo local.

La socialización se llevó a cabo en el mes de abril del año 2025, en las instalaciones del Centro Comunitario San Juan en el Centro Poblado San Juan del Losada. La elección de este lugar respondió a su accesibilidad, representatividad comunitaria y su uso habitual como espacio de encuentro social y pedagógico, lo cual favoreció la participación activa y la apropiación del proceso.

Participaron siete informantes clave (ICD1 a ICD7), previamente involucrados en las fases del trabajo de campo. Estos informantes representaban diversos perfiles: docentes rurales, líderes comunitarios, estudiantes en formación y representantes de organizaciones campesinas vinculadas a procesos socioambientales. Además, se contó con la asistencia de tres actores aliados: un integrante de la Guardia Campesina, una representante de la Asociación de Juntas de Acción Comunal y un dinamizador Pedagógico de una ONG ambientalista local. Esta triangulación intencional de participantes garantizó la diversidad de voces y la pertinencia contextual, así como la validación desde múltiples posiciones sociales.

La modalidad adoptada fue la del taller dialógico participativo, diseñado bajo la lógica de los círculos de cultura de inspiración freiriana, donde el saber se construye colectivamente a partir de las palabras generadoras que interpelan a los sujetos. Durante el encuentro, se utilizaron estrategias como la lectura colectiva de fragmentos de la aproximación teórica, ejercicios de relatoría compartida, uso de mapas conceptuales emergentes, y lluvia de ideas para identificar acuerdos, tensiones y sugerencias.

La selección de esta muestra para la socialización respondió a criterios de relevancia epistémica, implicación activa en la investigación y conocimiento del territorio, conforme a lo planteado por Pérez Serrano (2014), quien sostiene que la muestra en procesos cualitativos debe responder a criterios de representatividad

simbólica y de saturación discursiva, más que a la lógica probabilística. Asimismo, se privilegió el criterio de horizontalidad comunicativa, asegurando que todas las voces pudieran expresar sus puntos de vista en un espacio libre de jerarquías.

En definitiva, la socialización fue un ejercicio que trascendió la validación metodológica para convertirse en un acto ético y político de reconocimiento mutuo, donde la teoría fue devuelta a su lugar de origen: la palabra viva de una comunidad que resiste, educa y transforma su territorio en medio de las tensiones y esperanzas de la Colombia profunda.

### **Metodología utilizada para la socialización**

La socialización de la aproximación teórica construida en el Momento V se abordó desde un enfoque metodológico dialógico y participativo, en coherencia con los principios del paradigma interpretativo y la investigación cualitativa de corte hermenéutico-dialéctico. La intencionalidad no fue solo presentar hallazgos teóricos, sino generar un espacio colectivo de validación y resignificación del conocimiento construido, donde las voces de los participantes fueran reconocidas como fuentes epistémicas legítimas. El acto de dialogar es inseparable del acto de conocer; en este sentido, la socialización fue concebida como una extensión orgánica del proceso investigativo.

La estructura metodológica del encuentro se fundamentó en los principios de horizontalidad, corresponsabilidad y co-construcción, en los cuales cada participante fue interpelado no como receptor pasivo, sino como sujeto de saber. Desde esta perspectiva, la socialización se configuró como una experiencia de aprendizaje mutuo, donde el investigador asumió un rol facilitador, más que expositor. Tal como sugiere Gadamer (1977), la comprensión se produce en el marco de un diálogo genuino, donde se construye sentido a través de la fusión de horizontes entre los interlocutores.

Para ello, se diseñó un taller reflexivo estructurado en tres momentos principales: (1) contextualización, (2) exploración de categorías y (3) recolección y sistematización de aportes. Cada fase incorporó técnicas pedagógicas orientadas

a propiciar la participación activa, el pensamiento crítico y la interacción entre pares.

En primer lugar, se emplearon talleres reflexivos con dinámicas de grupo que permitieron recuperar saberes previos, contrastar la teoría con la práctica local y establecer puentes entre los contenidos investigativos y las experiencias vividas. Estas dinámicas incluyeron preguntas generadoras, trabajo en subgrupos y puestas en común, favoreciendo un ambiente de confianza y construcción colectiva, tal como recomiendan Kemmis y McTaggart (1988) para procesos de investigación-acción participativa.

En segundo lugar, se utilizó la técnica de lluvia de ideas, orientada a captar impresiones inmediatas sobre cada una de las categorías teóricas socializadas. Esta herramienta permitió no solo medir niveles de identificación o disenso, sino también recoger narrativas espontáneas, que aportaron matices y nuevas comprensiones sobre los temas de cultura de paz, educación ambiental y participación comunitaria.

En tercer lugar, se desarrolló una lectura colectiva de fragmentos seleccionados del documento de aproximación teórica. Este ejercicio se organizó en mesas temáticas según las categorías emergentes, donde cada grupo leía, interpretaba y comentaba un extracto previamente asignado. A partir de esta actividad, se realizaron relatorías orales y escritas, que permitieron contrastar la recepción del texto por parte de los actores sociales, en función de su pertinencia, claridad y coherencia con la realidad territorial.

Como herramienta transversal, se diseñó una matriz de contrastes entre las categorías emergentes y los aportes comunitarios, que fue llenada de forma colectiva. En esta matriz se consignaron observaciones, correcciones, sugerencias de reconfiguración y nuevas propuestas teóricas. Esta técnica, basada en la lógica del mapeo semántico, facilitó el registro sistemático de los aportes y fortaleció el carácter colaborativo de la validación (Van Maanen, 1988).

Con el fin de garantizar la trazabilidad y rigurosidad del proceso, se estableció un sistema de registro múltiple. En primer lugar, se realizaron

grabaciones en audio y video, con consentimiento informado, que permitieron capturar los diálogos, reacciones y discusiones desarrolladas durante toda la jornada. Este material fue posteriormente transcrito y codificado para su análisis cualitativo.

En segundo lugar, se elaboraron relatorías detalladas, que incluyeron descripciones cronológicas, análisis de participación, identificación de consensos y disensos, y reflexiones emergentes del equipo facilitador. Estas relatorías fueron contrastadas con las notas de campo tomadas durante el taller, en las que se consignaron observaciones sobre el lenguaje corporal, clima emocional y dinámicas grupales.

Adicionalmente, se construyeron esquemas visuales y mapas conceptuales emergentes, elaborados de forma participativa por los asistentes durante el trabajo en mesas. Estos insumos, además de ser recursos valiosos para la sistematización de la experiencia, funcionaron como herramientas pedagógicas para visualizar las conexiones entre teoría, práctica y territorio.

El uso articulado de estas técnicas y registros permitió generar una comprensión rica y profunda de las reacciones del grupo frente a la propuesta teórica, así como detectar elementos susceptibles de reconfiguración conceptual. A su vez, permitió incorporar a la investigación criterios de validez ecológica, consensual y dialógica, como proponen Flick (2007) y Guba (1990) en el marco de la investigación cualitativa comprometida con la transformación social.

### **Desarrollo de la jornada de socialización**

La jornada de socialización de la aproximación teórica tuvo lugar en la sede comunitaria del Centro Poblado San Juan del Losada, localizado en el corazón de la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero. El evento se estructuró en tres momentos centrales, que permitieron garantizar la participación activa y el involucramiento crítico de los actores locales implicados en la investigación.

Primer momento: bienvenida y apertura pedagógica

La jornada inició con una sesión de bienvenida dirigida por el investigador principal y un representante de la comunidad educativa, quienes contextualizaron el propósito de la reunión como un ejercicio de devolución colectiva y validación crítica. Esta apertura estuvo acompañada por una dinámica lúdica denominada "La palabra que me representa", en la que cada participante eligió una palabra simbólica asociada al territorio (por ejemplo: agua, resiliencia, memoria, aprendizaje, trabajo), lo cual facilitó un clima afectivo y de confianza para el desarrollo posterior del taller.

Segundo momento: exploración y reflexión sobre las categorías emergentes

Este bloque constituyó el eje central de la jornada. Se organizaron tres mesas temáticas distribuidas según los grandes ejes emergentes del estudio: (1) Educación Ambiental, (2) Cultura de Paz y (3) Participación Comunitaria. Cada mesa contó con un facilitador del equipo investigador y un informante clave que actuó como dinamizador de las discusiones.

Las actividades en cada mesa incluyeron la lectura colectiva de fragmentos seleccionados del documento de aproximación teórica, seguidas de momentos de reflexión grupal guiados por preguntas orientadoras: ¿Se siente usted representado por esta categoría?, ¿le parece que está bien definida?, ¿falta algo que debería estar?, ¿cómo se expresa esto en la vida cotidiana del territorio? Estas preguntas permitieron generar un diálogo horizontal y contrastar los hallazgos teóricos con las vivencias concretas de los actores sociales.

Asimismo, se emplearon herramientas de cartografía social, particularmente en el eje de Educación Ambiental, donde los participantes construyeron un mapa colectivo del territorio con los principales conflictos y potencialidades ecológicas. Esta estrategia facilitó una mirada territorializada de los discursos, y permitió vincular las categorías analizadas con las geografías del conflicto y la esperanza.

Tercer momento: sistematización colectiva y acuerdos

Al cierre de la jornada, se realizó una puesta en común en la que cada mesa presentó sus principales hallazgos, sugerencias y reconfiguraciones categoriales. Esta fase fue particularmente rica en interacciones significativas,

pues surgieron tensiones y consensos frente a algunas categorías, especialmente las relacionadas con cultura para la paz.

Por ejemplo, varios participantes consideraron que la categoría "Impacto limitado de los proyectos de paz" debería sustituirse por "Proyectos de paz en construcción", al considerar que, si bien el impacto no es pleno, los procesos están en marcha y no deben leerse desde una lógica deficitaria. Este tipo de observaciones demostró el compromiso crítico de los actores con el contenido teórico, y la capacidad de resignificarlo desde su propia agencia.

Entre los momentos clave de la jornada destaca la intervención de un líder campesino, quien al comentar la categoría de "Educación Ambiental: Transversalidad", afirmó: "No se trata solo de cruzar materias, sino de que el cuidado de la vida atraviese todo lo que hacemos, desde la escuela hasta la cocina". Esta afirmación fue recogida por varios participantes como síntesis de una pedagogía ambiental vivida, que rebasa los límites disciplinares y se ancla en las prácticas cotidianas.

Otro momento relevante se produjo cuando los jóvenes estudiantes propusieron incluir la noción de "cuidado intergeneracional del territorio" como nueva subcategoría emergente dentro de los aportes comunitarios a la paz. Este gesto evidenció una apropiación real del proceso, y abrió una discusión en torno al rol de las juventudes en la construcción de futuro.

La jornada concluyó con un ritual simbólico en el que se sembró un árbol en el jardín del Centro Comunitario, como gesto de continuidad y memoria del proceso. A modo de cierre, se acordó una nueva sesión para la validación de los aportes pedagógicos derivados de esta etapa, como parte del compromiso con la construcción conjunta de saberes y caminos de transformación.

### **Aportes de los actores sociales**

Durante la jornada de socialización de la aproximación teórica, los actores sociales involucrados desempeñaron un rol fundamental en la resignificación de las categorías emergentes. A partir del ejercicio dialógico desarrollado en las

mesas temáticas, se identificaron una serie de reacciones, nuevas propuestas, tensiones y aportes simbólicos que enriquecen sustancialmente el corpus teórico de la investigación.

En general, las categorías presentadas fueron bien recibidas por los participantes, quienes se manifestaron identificados con los contenidos, especialmente en lo relativo a "Educación Ambiental: Prácticas Pedagógicas" y "Cultura para la Paz: Fortalecimiento Comunitario". No obstante, surgieron observaciones críticas orientadas a precisar el lenguaje utilizado y a proponer ajustes conceptuales. Por ejemplo, ante la categoría "Problemáticas: Transmisión negativa", un docente de la institución afirmó: "No es que los mayores transmitamos cosas malas; es que nuestras experiencias han sido duras, y eso también es parte de lo que queremos que se entienda".

Este tipo de intervenciones revelan la necesidad de matizar los enunciados teóricos, respetando las narrativas vivas de quienes han sido protagonistas de los procesos comunitarios. En ese mismo sentido, varios participantes propusieron cambiar "Impacto limitado" por "Impacto en construcción", lo cual implica una mirada procesual y esperanzadora, en lugar de una lectura deficitaria.

Una de las ideas emergentes más significativas fue la necesidad de incorporar la categoría "Cuidado intergeneracional del territorio" como elemento transversal. Esta propuesta surgió en el grupo de jóvenes, quienes argumentaron que el aprendizaje ambiental no debe limitarse a contenidos escolares, sino que debe incluir el acompañamiento intergeneracional en prácticas concretas de protección del entorno.

También se registraron tensiones frente a la categoría "Participación Comunitaria: Empoderamiento". Algunos actores manifestaron que el empoderamiento no ha sido un proceso lineal, sino que se ha visto truncado por factores externos como el clientelismo, la presencia de grupos armados o la falta de apoyo institucional. Una lideresa social expresó: "Aquí participamos, pero a veces sentimos que nos escuchan para cumplir con el papeleo, no para

transformar". Esta afirmación evidencia una dimensión crítica que complejiza la interpretación de la participación como una práctica homogénea.

### **Ajustes realizados a la propuesta teórica**

Durante la jornada de socialización de la aproximación teórica, los actores sociales involucrados desempeñaron un papel fundamental en la resignificación de las categorías emergentes. A partir del ejercicio dialógico desarrollado en las mesas temáticas, se identificaron una serie de reacciones, nuevas propuestas, tensiones y aportes simbólicos que enriquecen sustancialmente el corpus teórico de la investigación.

### **Reacciones frente a las categorías de la aproximación teórica**

En general, las categorías presentadas fueron bien recibidas por los participantes, quienes se manifestaron identificados con los contenidos, especialmente en lo relativo a "Educación Ambiental: Prácticas Pedagógicas" y "Cultura para la Paz: Fortalecimiento Comunitario". No obstante, surgieron observaciones críticas orientadas a precisar el lenguaje utilizado y a proponer ajustes conceptuales. Por ejemplo, ante la categoría "Problemáticas: Transmisión negativa", un docente de la institución afirmó: "No es que los mayores transmitamos cosas malas; es que nuestras experiencias han sido duras, y eso también es parte de lo que queremos que se entienda".

Este tipo de intervenciones revelan la necesidad de matizar los enunciados teóricos, respetando las narrativas vivas de quienes han sido protagonistas de los procesos comunitarios. En ese mismo sentido, varios participantes propusieron cambiar "Impacto limitado" por "Impacto en construcción", lo cual implica una mirada procesual y esperanzadora, en lugar de una lectura deficitaria.

### **Nuevas ideas o tensiones detectadas por los participantes**

Una de las ideas emergentes más significativas fue la necesidad de incorporar la categoría "Cuidado intergeneracional del territorio" como elemento

transversal. Esta propuesta surgió en el grupo de jóvenes, quienes argumentaron que el aprendizaje ambiental no debe limitarse a contenidos escolares, sino que debe incluir el acompañamiento intergeneracional en prácticas concretas de protección del entorno.

También se registraron tensiones frente a la categoría "Participación Comunitaria: Empoderamiento". Algunos actores manifestaron que el empoderamiento no ha sido un proceso lineal, sino que se ha visto truncado por factores externos como el clientelismo, la presencia de grupos armados o la falta de apoyo institucional. Una lideresa social expresó: "Aquí participamos, pero a veces sentimos que nos escuchan para cumplir con el papeleo, no para transformar". Esta afirmación evidencia una dimensión crítica que complejiza la interpretación de la participación como una práctica homogénea.

### **Aportes afectivos, simbólicos y políticos relevantes**

Como resultado de la jornada de validación participativa, se realizaron diversos ajustes y resignificaciones a las categorías analíticas. En primer lugar, se sustituyó la categoría "Problemáticas: Transmisión negativa" por "Transmisión intergeneracional de experiencias", a fin de superar una lectura negativa y reconocer los saberes tradicionales como fuente de reflexión crítica.

Asimismo, se incorporó la subcategoría "Cuidado intergeneracional del territorio" dentro del eje de Educación Ambiental, dada su relevancia transversal en las narrativas de jóvenes y adultos. Esta categoría emergente se sustenta en la comprensión del territorio como un bien común que se protege mediante el diálogo de saberes y la práctica conjunta entre generaciones.

En el eje de Cultura para la Paz, se transformó la categoría "Impacto limitado" en "Impacto en construcción", enfatizando su carácter procesual y abierto. También se redefinió "Empoderamiento" como "Agencia comunitaria transformadora", en línea con los aportes de la educación popular y la pedagogía crítica.

En cuanto a los aportes pedagógicos, se propuso una reformulación en clave dialógica y situada. Los nuevos aportes se orientan hacia:

- Fortalecer el vínculo entre prácticas pedagógicas y contextos territoriales.
- Integrar acciones de educación ambiental con experiencias comunitarias de cuidado.
- Promover el pensamiento crítico mediante el análisis participativo de problemáticas locales.

**Tabla 13**

*Comparación de categorías antes y después de la socialización (extracto)*

<b>CATEGORIA ORIGINAL</b>	<b>CATEGORIA AJUSTADA</b>
<b>Transmisión negativa</b>	Transmisión intergeneracional de experiencias
<b>Impacto limitado</b>	Impacto en construcción
<b>Empoderamiento comunitario</b>	Agencia comunitaria transformadora
<b>Educación ambiental: prácticas pedagógicas</b>	Educación ambiental: prácticas intergeneracionales

*Nota.* Tabla elaborada por el autor

Estos cambios evidencian el potencial del enfoque interpretativo para construir conocimiento situado y colectivo, donde las voces de los sujetos no sólo informan el proceso, sino que lo transforman desde su experiencia concreta.

### **Reflexión crítica del investigador**

La jornada de socialización de la aproximación teórica representó, más allá de un procedimiento metodológico, un ejercicio profundo de reencuentro con el sentido ético, político y transformador de la investigación educativa crítica. Desde una lectura dialógica, esta experiencia evidenció que la validez de las categorías construidas no reside únicamente en su coherencia interna o respaldo teórico, sino en su capacidad para ser comprendidas, asumidas, cuestionadas y reformuladas por los sujetos que les dan origen.

Epistemológicamente, este proceso reafirma el principio de co-construcción del conocimiento propio del paradigma interpretativo. Siguiendo a Fals Borda (1986), quien sostiene que el saber científico no puede erigirse como neutral o superior frente al conocimiento popular, se reconoce que las categorías analíticas adquieren profundidad y legitimidad solo cuando se nutren de la experiencia vivida de los actores sociales. La voz de los informantes no es un insumo externo, sino una dimensión constitutiva del proceso investigativo.

La participación activa, crítica y comprometida de los sujetos permitió reconceptualizar nociones como "impacto", "participación" y "territorialidad" desde claves locales, contextuales y experienciales. Este aprendizaje llevó a comprender que los marcos teóricos; por más sólidos que parezcan; deben permanecer abiertos a la escucha y a la transformación. En consecuencia, la epistemología deja de ser un marco fijo para convertirse en un horizonte dialógico y situado.

Desde el plano ético, la jornada impuso importantes desafíos y aprendizajes. Se vivenció con intensidad el valor del respeto, la horizontalidad y la reciprocidad como principios que deben guiar toda práctica investigativa comprometida. En lugar de presentar los resultados como verdades acabadas, se propició un espacio de diálogo donde cada participante fue reconocido como sujeto epistémico. Este ejercicio permitió desnaturalizar la relación vertical investigador–investigado, y abrir paso a relaciones pedagógicas más simétricas.

Sin embargo, este compromiso ético también implicó enfrentar dilemas. Uno de los más complejos fue decidir qué elementos teóricos debían mantenerse y cuáles debían transformarse, especialmente cuando los aportes comunitarios desafiaban supuestos conceptuales previos. Fue necesario aprender a ceder, a revisar lo aprendido y a reconocer que, como afirma Gadamer (1990), toda comprensión verdadera implica un cambio en quien comprende.

A nivel personal, el proceso permitió comprender que investigar desde una perspectiva transformadora no se reduce a aplicar técnicas participativas, sino que exige una disposición permanente a dejarse interpelar. La escucha activa, la humildad epistémica y la apertura a lo inesperado se convirtieron en competencias

esenciales del quehacer investigativo; educar; e investigar; exige humildad y valentía para entrar en diálogo sin imponer.

La riqueza de las interacciones, las emociones movilizadas y las tensiones emergentes confirmaron que la socialización es, en sí misma, un acto pedagógico profundamente transformador. Fue posible constatar que el conocimiento no se transmite: se construye colectivamente cuando existe un propósito compartido, un lenguaje común y un horizonte ético que privilegia el bien común sobre los intereses individuales.

Este momento dejó como aprendizaje esencial que la investigación doctoral no culmina con la defensa académica, sino que se proyecta hacia la comunidad en la que se gestó. La socialización no debe ser entendida como una etapa de cierre, sino como un nuevo comienzo, un umbral hacia otros procesos de formación, organización y resistencia. Desde esta perspectiva, el ejercicio investigativo se convierte en una práctica política que interpela, transforma y dignifica.

Con el objetivo de consolidar los aprendizajes derivados de la socialización de la aproximación teórica, se presenta a continuación una tabla resumen que permite visualizar de manera sintética las categorías dialogadas, las principales reacciones de los actores comunitarios, los ajustes teóricos sugeridos y las líneas de acción proyectadas. Este ejercicio de sistematización permite traducir la experiencia en conocimiento útil para la transformación educativa y territorial.

**Tabla 14**

*Sistematización de categorías emergentes y socializadas*

<b>CATEGORIA DIALOGADA</b>	<b>REACCIÓN COMUNITARIA</b>	<b>AJUSTES TEORICOS SUGERIDOS</b>	<b>LINEA DE ACCION PROYECTADA</b>
<b>Educación Ambiental: Prácticas Pedagógicas</b>	Alta identificación; se solicitó incluir enfoque intergeneracional	Redefinir como “prácticas intergeneracionales”	Diseñar proyectos pedagógicos intergeneracionales de siembra y reciclaje
<b>Cultura para la Paz: Impacto limitado</b>	Rechazo al término “limitado”; se valoró	Cambio a “impacto en construcción”	Crear espacios de seguimiento a

<b>Tabla 14 (cont.)</b>	como proceso en curso		proyectos de convivencia escolar
<b>Participación Comunitaria:</b>	Crítica al término “empoderamiento” por su ambigüedad	Sustituir por “agencia comunitaria transformadora”	Fortalecer liderazgos territoriales a través de círculos de formación
<b>Empoderamiento</b>			
<b>Problemáticas:</b>	Inconformidad por lenguaje negativo; se pidió reconocimiento cultural	Reformular como “transmisión intergeneracional de experiencias”	Promover diálogos de saberes con adultos mayores en la escuela
<b>Transmisión negativa</b>			
<b>Recomendaciones:</b>	Aprobación amplia; se propuso enfoque sistémico	Mantener la categoría, ampliar a dimensión afectiva	Implementar plan pedagógico con enfoque ético y ambiental
<b>Educación integral</b>			

**Nota.** Tabla elaborada por el autor

### Propuesta de continuidad

A partir de los hallazgos y ajustes realizados, se proyecta la continuidad de esta investigación mediante un plan de acción participativo que articule tres componentes fundamentales: formación docente, proyectos de aula y organización comunitaria. La creación de un “Núcleo Educativo para la Sostenibilidad y la Paz Territorial”; conformado por actores escolares y comunitarios; permitirá dar seguimiento a las propuestas surgidas durante el proceso de validación.

Este núcleo impulsará líneas de acción en los siguientes frentes:

- Diseño de guías pedagógicas con enfoque en educación ambiental crítica.
- Construcción colectiva de rutas metodológicas para la cultura de paz.
- Formación de redes interinstitucionales con otras escuelas del territorio.
- Sistematización de experiencias comunitarias exitosas para su difusión.

Así, se pretende asegurar que el conocimiento generado trascienda el marco académico y se traduzca en herramientas concretas de transformación. Como plantea Fals Borda (1986), investigar es también “restituir” saberes a los

pueblos que los producen, garantizando que la ciencia se ponga al servicio de la vida y la dignidad humana.

### **Recomendaciones**

Una vez concluido el estudio doctoral y a partir de los hallazgos procedentes y la reflexión teórica expuesta en esta tesis Doctoral, surgieron las siguientes recomendaciones enfocadas a fortalecer la educación ambiental en territorios rurales de Colombia en contextos de paz. Estas recomendaciones están encaminadas a los diferentes actores implicados en la esfera educativa, integrando docentes, Instituciones Educativas, estudiantes y comunidades locales, con el propósito de promover una cultura socioambiental y de paz desde una perspectiva pedagógica transformadora:

Integrar la educación ambiental como un componente transversal en el currículo de las Instituciones Educativas, a través del cual se desarrollen contenidos que estén en concordancia con las realidades territoriales, culturales y sociales de las comunidades rurales.

Profundizar la formación de los docentes del área rural, a través de ofertas continuas que involucren el pensamiento complejo, la pedagogía crítica y enfoques territoriales para abordar problemáticas socioambientales y fomentar procesos transformadores.

Promover la participación activa de la comunidad educativa y local en la formulación e implementación de proyectos ambientales contextualizados, fomentando el sentido de pertenencia, la resiliencia y la reestructuración del tejido social.

Apoyar la creación de redes de cooperación interinstitucional que acompañen y potencien experiencias educativas ambientales y comunitaria en los territorios para la paz.

## REFERENCIAS

- Acevedo, A., y Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68–80.
- Acosta, V. (2016). Innovación social educativa. Un camino a la transformación de las comunidades educativas. *Editorial Redipe*.
- Acude, (2010). Introducción a los problemas ambientales de origen antrópico de la Provincia de Córdoba.  
<http://www.fundacionacude.org/UserFiles/File/IntroduccionProblemasAmbientales.pdf>
- Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (2019). Informe de gestión. Agencia para la Reincorporación y la Normalización.
- Ahumada, C. (2020). Entre la paz territorial y la disputa por el territorio. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 25 55.
- Al-Naqbi, A. K., y Alshannag, Q. (2018). The status of education for sustainable development and sustainability knowledge, attitudes, and behaviors of UAE University students. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(3), 566-588. doi 10.1108/IJSHE-06-2017-0091
- Alshannag, A, N. (2018). Aportes pedagógicos a la educación ambiental: *Una perspectiva teórica*.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-29572018000300007](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-29572018000300007)
- American Educational Research Association. (2011). Ethical standards of the American Educational Research Association.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Benavot, A., y McKenzie, M. (2021). Learn for our planet: A global review of how environmental issues are integrated in education. *UNESCO. UNESCO Digital Library+1*

- Bergh, J. C. J. M., y Jiggins, J. L. S. (2006). Integrated assessment of sustainability: lessons from practice and implications for research. *International Journal of Environmental Technology and Management*, 6(1/2), 26-40
- British Educational Research Association. (2018). Ethical guidelines for educational research (4.<sup>a</sup> ed.).
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados (A. Devoto, Trad.). *Paidós Ibérica*.
- Carreño, R. M. (2023). Modelo para la concientización ambiental basado en la contextualización en la educación medio superior. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26).
- Cassinelli, M. (2017). Introducción a la bioética. *Rev. Urug. Cardiol.*, 32(3).  
<https://doi.org/10.29277/ruc/32.3.4>
- Castillo Figueroa, D., Cely Gómez, M. A., y Sáenz Jiménez, F. (2019). Educación ambiental, actitudes y conocimiento de comunidades rurales sobre el cóndor andino en el páramo El Almorzadero, Colombia. *Luna Azul*, 48, 70-89.
- Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 99 de 1993, por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 41.146.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 41.214.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1549 de 2012, por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación en el desarrollo territorial. *Diario Oficial*.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.

- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. (2016). Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos. *CIOMS y Organización Mundial de la Salud*.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional, 116.
- Córdoba Pérez, A. (2020). La educación ambiental como estrategia para fortalecer valores ambientales en los estudiantes de la Institución Educativa Polindara, resguardo indígena de Polindara, municipio de Totoró, departamento del Cauca [*Trabajo de grado de pregrado*]. *Universidad Nacional Abierta y a Distancia*.
- Cortés-Ramírez, Á. E., y González-Ocampo, L. H. (2017). Dimensión ambiental en el currículo de educación básica y media. *Educación y Educadores*, 20(3), 382-399. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.3>
- Courtheyn, C. (2019). Territorios de paz: otras territorialidades en la Comunidad de Paz de San José de Apartadó y la Universidad Campesina de San José de Apartadó. *Revista CS*, (27), 291-321.
- Creswell. (2014). Universidad de Colima: El portal de la tesis. [https://recursos.uco.mx/tesis/investigacion\\_accion.php](https://recursos.uco.mx/tesis/investigacion_accion.php)
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). Manual de investigación cualitativa. *Gedisa*.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: *Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAUOLA)*.
- Fals Borda, O. (1986). La investigación-acción participativa: Política y epistemología. En A. Camacho G. (ed.), *La Colombia de hoy* (pp. 21-38). Bogotá: Cerec.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa (2a ed.). *Madrid: Ediciones Morata*.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Flick, U. (2018). *Diseño de la investigación cualitativa*. *Madrid: Ediciones Morata*.

- Follari, R. (1999). La interdisciplina en la educación ambiental. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(2), 27-36.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca.
- Gadamer, H. G. (1990). *La herencia de Europa*. Barcelona: Edicions 62.
- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gadotti, M. (2008). *Educación para un mundo sustentable: la dimensión ambiental en la educación*. Siglo XXI Editores.
- Gamboa, C. A. (2024). Estrategia de Educación Ambiental, centrada en el reconocimiento de los territorios del Río Funza, como aporte a la consolidación del Aula Viva Itauasuca, con docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Kennedy (UPN-K). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20977>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage.
- García, T., García, L., Gonzáles, R., y Torres, J. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/1009/985#:~:text=La%20triangulaci%C3%B3n%20dentro%20de%20un,l%C3%ADnea%20estrat%C3%A9gica%20de%20dicho%20m%C3%A9todo>
- Gardner. (2005). *El arte en la educación inicial*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341813\\_archivo\\_pdf\\_educacion\\_inicial.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)
- Gee, J. P. (2013). *The anti-education era: Creating smarter students through digital learning*. Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa. *New York: Routledge.*
- González. (2013). Investigación cualitativa: Una reflexión desde la educación como hecho social.  
<http://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Grajales Amórtegui, M. S. (2022). Geografías del despojo: tierra, violencia, desarrollo y extractivismos en los territorios colectivos de Curvaradó y Jiguamiandó, Colombia [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. *Repositorio Institucional UNAL.*  
<http://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81987>
- Guba, E. (1990). Paradigmas y competencias en investigación cualitativa.  
<http://www.comunitarios.cl/bodega/internos/metodos1.htm>
- Guha, R., y Martínez-Alier, J. (1997). *Varieties of environmentalism: Essays north and south.* Earthscan.
- Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-79992019000100010#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20fenomenol%C3%B3gico%20es%20la,m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20experiencia](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20fenomenol%C3%B3gico%20es%20la,m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20experiencia)
- Habermas, J. (1989). El discurso filosófico de la modernidad. *Taurus.*
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care.* Londres: UNICEF.
- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A., y Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: Una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149–172.  
<https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

- Herrera. (2020). Lineamientos para la resignificación de la educación ambiental. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/287719.pdf>
- Hopenhayn, M. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/UNESCO*.
- Husserl, E. (1967). Investigaciones lógicas (T. I). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Husserl, E. (1998). L'ideadella fenomenología. Roma–Bari, Italia: Editori Laterza.
- Imbernón, F. (2017). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Octaedro.
- Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales. (2024). Informe monitoreo de la superficie de bosque y la deforestación en Colombia 2023. IDEAM.
- Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. (2019). Global assessment report on biodiversity and ecosystem services. IPBES Secretariat.
- Jiménez, M., y Lafuente, R. (2012). La operacionalización del concepto de conciencia ambiental en las encuestas: La experiencia del ecobarómetro andaluz. <http://www.iesa.csic.es/publicaciones/201120130.pdf>
- Jiménez, M., y Lafuente, R. (2018). La operacionalización del concepto de conciencia ambiental en las encuestas: La experiencia del ecobarómetro andaluz. <http://www.iesa.csic.es/publicaciones/201120130.pdf>
- Jensen, B. B., y Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*.
- Kaza, S., Yao, L., Bhada-Tata, P., y Van Woerden, F. (2018). What a waste 2.0: A global snapshot of solid waste management to 2050. World Bank.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.

- Lakatos. (2022). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas.  
<https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31-7.pdf>
- Lanuez, y Fernández. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empírica?  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7692391.pdf>
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*. La Découverte.
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. México: *Siglo XXI Editores*.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. *Algonquin Books*.
- Marcelo Veliz, B. Y. (2022). Estrategias metodológicas en la educación ambiental. Estudio de caso de un docente de ciencias naturales de una institución educativa pública. *Educación*, 31(60), 217-234.  
<https://doi.org/10.18800/educacion.202201.010>
- Marín, L. (2012). Problemática ambiental. [http://www.eco-index.org/search/pdfs/194report\\_2.pdf](http://www.eco-index.org/search/pdfs/194report_2.pdf)
- Marselle, M. R., Warber, S. L., y Irvine, K. N. (2019). Growing resilience through interaction with nature: Can group walks in nature buffer the effects of stressful life events on mental health? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 986. doi 10.3390/ijerph16060986
- Martínez, Alier, J. (2002). *El ecologismo de los pobres: Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona, España: *Icaria*.
- Martínez, Vergara, Díaz, y Castro. (s. f.). Aportes a la economía ecológica: Una revisión de estudios latinoamericanos sobre subjetividades medioambientales. *Psicoperspectivas*, 16(2).

- McLaren, P., y Farahmandpur, R. (2005). Pedagogía crítica contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. *Rowman & Littlefield Publishers*.  
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-970>
- Mendoza-Alba, C. A., Pedraza-Jiménez, Y., y Hernández-Barbosa, R. (2023). El proyecto ambiental escolar (PRAE) en la construcción de comunidad: una experiencia de educación ambiental en contexto rural. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 47-64. [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es)+1
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.
- Millán-Torres, M. Á. (2020). Educación rural para la paz en Colombia: algunas reflexiones. *Investigación y Postgrado*, 35(2), 107–127.
- Ministerio de Educación Nacional, y Ministerio del Medio Ambiente. (2003). Educación ambiental en Colombia, lineamientos para la formulación e implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, 8 de febrero). Ley general de educación. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Educación ambiental en Colombia, lineamientos para la formulación e implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Al tablero: El periódico de un país que educa y se educa*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-90891.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Los proyectos ambientales escolares PRAE en Colombia.  
[http://www.minambiente.gov.co/images/OrdenamientoAmbientaITerritorialyCoordinaciondelSIN/pdf/VII\\_Encuentro\\_Nacional\\_de\\_Educaci%C3%B3n\\_Ambiental/PRAE.pdf](http://www.minambiente.gov.co/images/OrdenamientoAmbientaITerritorialyCoordinaciondelSIN/pdf/VII_Encuentro_Nacional_de_Educaci%C3%B3n_Ambiental/PRAE.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). La exploración del medio en la educación inicial.

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional. (2002). Política Nacional de Educación Ambiental SINA.
- Milesi, C. (2019). Prácticas de lo común en América Latina. Aportes desde la comunicación y la militancia transfeminista. *Revista Iberoamericana de Estudios de Comunicación*.
- Mollá, R. M. (2001). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Monroy Carreño, R. M., y Domínguez Pacheco, F. A. (2023). Modelo para la concientización ambiental basada en la contextualización en la educación medio superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), e495.
- Montañez Gómez, G. (2016). Territorios para la paz en Colombia: procesos entre la vida y el capital. *Bitácora Urbano Territorial*, 26(2), 11-28.
- Morín, E. (1992). El método 4. Las ideas. Cátedra.
- Murga Menoyo, M. Á. (2017). La educación para el desarrollo sostenible (EDS) como *framework* de la investigación e innovación en la docencia universitaria. *Revista de Educación*
- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R. (2020). Liderazgo para la justicia social y el desarrollo de la escuela. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*
- Naciones Unidas, Asamblea General. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Resolución A/RES/53/243).

- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). The Belmont report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research.
- Núñez Aldaz, G. L., y García, M. C. (2019). Corrientes de pensamiento en la educación ambiental y ámbitos de aplicación. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC*, 4(2), 221-239. doi: 10.15648/cedotic.2.2019.2308
- Núñez, M. (2009). Enseñe a sus hijos el amor a la naturaleza.  
<https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-202762.html>
- Ojeda-González, G. P. (2023). Los proyectos ambientales escolares (PRAE) y la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela. *Tecné, Episteme y Didaxis*.
- Orduz Quijano, M. (2021). Política de educación ambiental en Colombia: Análisis desde la formación docente y la crisis ambiental. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 3359–3366.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO. UNESCO Digital Library+1
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, 5 a 16 de junio de 1972, Estocolmo.  
<https://www.un.org/es/conferences/environment/stockholm1972>
- Organización Nacional Indígena de Colombia. (2018). Paz territorial: Caja de herramientas. ONIC.
- Orr, D. W. (1994). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press (SUNY Press)
- Palmer, R. E. (1998). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

- Peña, M. P. (2016). La formación de valores ambientales en los profesionales de la carrera Licenciatura en Educación Matemática Física. *Boletín Redipe*, 5(12), 166–175.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2014). Planes, programas y proyectos. En A. de J. Oliva (Coord.), *Educación social en los centros penitenciarios* (pp. 39-56). Madrid: Dykinson.
- Presidencia de la República de Colombia. (1994). Decreto 1743 de 1994, por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal. *Diario Oficial*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). Colombia rural, razones para la esperanza. Informe nacional de desarrollo humano 2011. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pulido Capurro, V., y Olivera Carhuaz, E. (2018). Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(3), 333-346. doi 10.18271/ria.2018.397
- Reardon, B. A. (1988). *Educación integral para la paz: Educar para la responsabilidad global*. Teachers College Press.
- Reardon, B. A. (1999). *Educación para la paz: Creando una cultura de paz*. Bogotá: UNESCO/Magisterio.
- Reigota, M. (2014). Representaciones sociales del medio ambiente. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S0185-26982008000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0185-26982008000200003)
- Reis, F. H. C. S., de Moura, A. R. L., Cabral, W. R., y de Miranda, R. de C. M. (2021). A educação ambiental no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 16(6), 69-82. Periódicos UNIFESP+1

- Revista digital para profesionales de la enseñanza. (2011, septiembre). El aprendizaje por descubrimiento.  
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8629.pdf>
- Ruano Calderón, S. M. (2022). *Imaginario teóricos y prácticos de la educación ambiental en la formación de licenciados* [Tesis de maestría, Universidad de Nariño]. Repositorio Institucional Sired Udenar.  
<https://sired.udenar.edu.co/8177/>
- Rubina Ticlla, M. E., Padilla Caballero, J. E. A., y Gutiérrez Cárdenas, M. C. (2021). Conciencia ambiental desde la educación, estado del arte. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 1(Esp.), 1–22.
- Salazar, J. P. (2020). Tendencias y consideraciones sobre cultura de paz. *Revista Espacios*, 41(45), 24.
- Salgado Salazar, L. A., Vallejos Botina, E. V., y Bermúdez Quintero, L. C. (2022). Estrategias de formación en educación ambiental para docentes de básica primaria. *Revista Ingeniería e Innovación*, 10(2), 1-15.
- Salinas. (2010). Política de educación ambiental en Colombia, 2002–2010.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4227186.pdf>
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 8(1), 11-44.
- Sedano, A. (2020). La cuestión del método en la pedagogía social.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942007000100012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000100012)
- SINA. (2002). El concepto de ambiente y su influencia en la educación ambiental: Estudio de caso en dos instituciones educativas del municipio de Jamundí.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso* (2.ª ed.).
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. 3a ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Subero, D., Llopart, M., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad. El 'Proyecto Girona'. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 69-73.
- Tamayo, P. (2006). Cultura ambiental: Un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/pml/v8n2/v8n2a10.pdf>
- Taylor, S. J., Bogdan, R., y DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4th ed.). John Wiley y Sons.
- Taylor. (1984). *La observación: La observación participante*.  
[http://www.ujaen.es/investiga/tics\\_tfg/pdf/cualitativa/recogida\\_datos/recogida\\_observacion.pdf](http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/pdf/cualitativa/recogida_datos/recogida_observacion.pdf)
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Tschirgi, N. (2010). *Escaping path dependency: A proposed multi-tiered approach for the UN's Peacebuilding Commission* [Working Paper]. Oslo: Norwegian Institute of International Affairs (NUPI).
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- United Nations Volunteers. (2018). The thread that binds: Volunteerism and community resilience. State of the World's Volunteerism Report 2018. United Nations Volunteers programme.
- United Nations. (1999). Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace (A/RES/53/243). United Nations General Assembly.
- Vahos Arias, F. A., Pedraza Contreras, M. L., y Campuzano Ochoa, C. P. (2012). Guía de diseño e implementación de Proyectos Ambientales Escolares PRAE desde la cultura del agua. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Van Maanen, J. (1988). *Historias de campo: sobre la escritura de etnografía*. University of Chicago Press.
- Yepes, A. (2003, 20 de junio). La vida. <https://www.monografias.com/trabajos82/la-vida/la-vida2.shtml>
- Yeşilyurt, M., Balakoğlu, M. Ö., y Erol, M. (2020). The impact of environmental education activities on primary school students' environmental awareness and visual expressions. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 188-216. Hipatia Press+1
- Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed.). Sage.



## **ANEXOS**

---



### RESUMEN CURRICULAR DEL AUTOR

#### SOLFREDY DIAZ PATIÑO

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2581-4516>

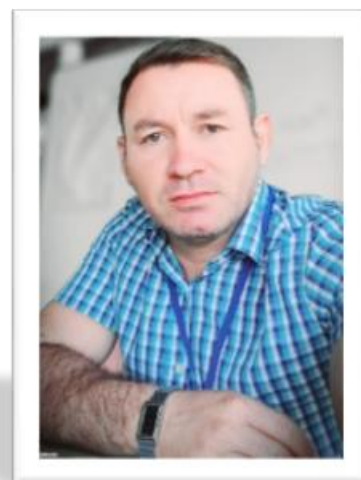
Bachiller Técnico Comercial.

Normalista Superior con Énfasis en Lengua Castellana.

Licenciado en Pedagogía Infantil.

Especialista en Pedagogía Ambiental.

Magister en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible.



#### Experiencia Académica

Docente de aula nivel Básica Primaria Institución Educativa El Rubí, La Macarena-Meta.

Rector de la Institución Educativa El Rubí, La Macarena-Meta.

Docente de aula nivel Básica Primaria Institución Educativa Nuevo Horizonte, La Macarena-Meta.

Docente Catedrático del Politécnico Sur Colombiano, San Vicente del Caguán-Caquetá.

Docente de aula nivel Básica Primaria Institución Educativa Nuestra Señora de La Macarena, La Macarena-Meta.

Docente de aula nivel Básica Primaria Institución Educativa Rural San Juan del Losada, San Vicente del Caguán-Caquetá.

Docente de aula nivel Básica Primaria Institución Educativa Rural Campo Hermoso, Puerto Rico-Caquetá.



## RESUMEN CURRICULAR DEL TUTOR



### **DORIS PÉREZ BARRETO**

Maestra Normalista en el Instituto Experimental de Formación Docente. Profesora en la Especialidad de Geografía y Ciencias Sociales del IPC-UPEL, Magister en Educación: Gerencia Educacional del IPMJMSM-UPEL. Doctora en Ciencias de la Educación USM, Postdoctorado Coaching Personal y Organizacional y Postdoctorado en Currículo IP Maracay-UPEL. Profesora de Pregrado y Postgrado. Autora de artículos en revistas indexadas y de libros. Conferencista y ponente en eventos nacionales e internacionales. Actualmente Vicerrectora de Docencia de la UPEL.



**CONSENTIMIENTO INFORMADO**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**Consentimiento Informado del participante**

Yo.....  
..... declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada **Aportes teóricos y pedagógicos para el fortalecimiento de la educación ambiental en territorios rurales de Colombia en contextos de paz**, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador**. Entiendo que este estudio busca Construir aportes teóricos y pedagógicos basados en educación ambiental para fortalecer una cultura de paz en áreas rurales en Colombia en los estudiantes que hacen parte de las Instituciones Educativas públicas ubicadas en la zona de Reserva Ambiental Campesina Losada - Guayabero jurisdicción de litigio entre los departamentos del Meta y Caquetá, sé que mi participación se llevará a cabo en **La Institución educativa Rural San Juan del Losada** y si aceptas participar en esta investigación, te pedimos que conteste las preguntas que son parte de esta entrevista semiestructurada, que tomará alrededor de **sesenta (60)** minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las

respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sé que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Si tiene alguna pregunta o desea saber más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con **Mag. Solfredy Diaz Patiño**, estudiante del DOCTORADO EN EDUCACIÓN al celular 3132474132 o al email solfredydiaz1981@gmail.com o a la dirección de su residencia en la Ciudad de Puerto Rico Caquetá Carrera 6B N° 2ª-62s Barrio Turbay.

Firma del responsable de la investigación  
consintiente

Firma del participante

C.C: 16188110

C.C:

\_\_\_\_\_  
Email: solfredydiaz1981@gmail.com

Email:

\_\_\_\_\_  
Contacto celular: 3132474132

Contacto celular:

Ciudad y fecha:  
\_\_\_\_\_



### **Acta de los Términos del Consentimiento Informado Obtenido**

Yo, Mag. **SOLFREDY DÍAZ PATIÑO**, con identificación personal No. **16188110**, estudiante del programa académico Doctorado en Educación de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador**, y en mi condición de Investigador responsable del Trabajo de Investigación titulado **Aportes teóricos y pedagógicos para el fortalecimiento de la educación ambiental en territorios rurales de Colombia en contextos de paz**, cuya Tutora es la **Dra. Doris Pérez Barreto**, el cual se realizará en la **Institución Educativa Rural San Juan del Losada-Caquetá**, por medio de la presente acta hago constar que se ha obtenido el Consentimiento Informado de las personas identificadas en cada documento de Consentimiento Informado anexos, unos en calidad de Docentes de dicha institución y otros en su condición de Padres, Representantes o Responsables de los estudiantes de la misma institución Educativa, que fueron considerados Informantes Claves para contribuir en el desarrollo de esta Investigación. En este sentido el proceso de consulta a dichos informantes claves, se realizó por medio de una **entrevista semiestructurada**, la cual fue grabada en audio para obtener información precisa y relevante, en el entendido que la información obtenida será resguardada por el investigador responsable y será utilizada única y exclusivamente para el Trabajo investigativo antes identificado, quedando bajo estricto control de confidencialidad.

**Nombre del Investigador responsable**

**Firma:**

**Lugar y fecha:**



### Consentimiento Informado del Representante del Participante

Yo, ....., mayor de edad, con identificación personal No. ...., por medio del presente documento declaro: Mi representando (a) de nombre.....ha sido seleccionado (a) para cooperar en una investigación científica titulada **Aportes teóricos y pedagógicos para el fortalecimiento de la educación ambiental en territorios rurales de Colombia en contextos de paz**, la cual se desarrollará en la **Institución Educativa Rural San Juan del Losada-Caquetá**, donde mi representado (a) es estudiante (a) activo (a). La referida investigación se estima tenga una duración de seis (6) meses y estará bajo la responsabilidad del **Mag. Solfredy Díaz Patiño**, requerida para obtener su titulación como Doctor en Educación; contando dicho proyecto con el aval de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador**. En virtud de lo expuesto mi representado (a) y mi persona hacemos constar que hemos sido debidamente informados y hemos comprendido toda la información necesaria relacionada con el referido proyecto, decidiendo participar voluntariamente en la investigación científica en forma facultativa y sin coerción alguna. A los efectos de legitimar la participación del menor en esta investigación científica se declara que la misma está amparada en lo estipulado en el aparte Consideraciones especiales en el Consentimiento Informado de Niños, niñas y adolescentes (incisos 1 y 2) del Numeral 1 correspondiente al Capítulo 2 del Código de Bioética y Bioseguridad, en el entendido que el inciso 1 está referido a los artículos identificados seguidamente de la Ley Orgánica de Protección a niños, niñas y adolescentes a saber: Artículo 8 Interés Superior del Niños, Niñas y Adolescentes. Artículo 35 Derecho a la libertad

de pensamiento, conciencia y religión y Artículo 80 Derecho a opinar y a ser oído y oída.

Ratificación del Consentimiento del Representante: En virtud de lo declarado con anterioridad respecto a la información recibida tanto por mi representado (a) así como por mi persona, la comprensión de la misma, el propósito de esta investigación, sus características, sus condiciones así como lo relacionado con el riesgo/beneficio, no tengo ningún inconveniente en autorizar la participación de mi representando (a), tomando en consideración que desea hacerlo en forma voluntaria, conociendo su contenido y consiguiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas sin perjuicio de su acción. De igual forma estoy en conocimiento de que puedo resolver cualquier inquietud que se presente durante el desarrollo de la referida investigación por medio del investigador responsable o el Comité de Ética de la Universidad que avala esta investigación, en razón de lo cual otorgo mi consentimiento para que mi representado pueda colaborar en la investigación, teniendo presente el protocolo que se realizará bajo el respeto a la transparencia y confidencialidad. A continuación, deberá llenar los espacios con su nombre y apellido y firmar sí está de acuerdo con que su representado(a) participe.

Nº/cód	Nombre y Apellido del estudiante	Nombre y Apellido del representante	Firma
ICD1			
ICD2			
ICD3			
ICE4			
ICE5			
ICE6			
ICE7			

Agradecido por su colaboración

Firma del responsable de la investigación

---

ESTUDIANTE INVESTIGADOR



ANEXO A-4

---

**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN  
(GUIÓN DE ENTREVISTA)**

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA SER APLICADA A DOCENTES**

Lugar, fecha y hora: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_

Datos sociodemográficos:

Edad: \_\_\_\_\_

Lugar de residencia: \_\_\_\_\_

Formación (especialidad y grado académico): \_\_\_\_\_

**Título del proyecto investigativo:** Aportes teóricos y pedagógicos para el fortalecimiento de la educación ambiental en territorios rurales de Colombia en contextos de paz.

Antecedentes relacionados con representaciones sociales y culturas colectivas sobre educación ambiental, cultura para la paz en las Instituciones educativas existentes en la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero.

1. Por favor indique el conocimiento que tiene sobre educación ambiental.
  - a) ¿El conocimiento que posee sobre educación ambiental cómo lo adquirió?
  - b) ¿Ese conocimiento lo ha transmitido a los estudiantes en su área laboral?
  - c) De ser afirmativa su respuesta anterior puede indicar ¿de qué manera ha realizado dicha actividad con sus educandos?
2. Con relación a la cultura para la paz, se pregunta:
  - a) ¿Sabe qué es la cultura para la paz en las instituciones educativas existentes en la Reserva Ambiental Campesina Losada – Guayabero?
  - b) ¿Se ha dedicado a intercambiar opiniones y conocimiento con sus pares y directivos de la institución acerca de este tema?
3. ¿Considera que si se ha cumplido a cabalidad con los proyectos de cultura para la paz en las instituciones educativas existentes en la Reserva Ambiental Campesina Losada – Guayabero?
  - a) ¿Qué recomienda para incentivar la cultura para la paz en el referido escenario?
  - b) ¿Cuáles considera usted que han sido los impedimentos para concretar definitivamente dicha cultura de paz en la referida región?

Interpretar las problemáticas y las potencialidades ambientales y culturales para la paz que se presentan en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero

4. ¿Cuáles serían las problemáticas y potenciales ambientales y culturales que influyen en la construcción de la paz en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero?

a) ¿Puede indicar como influyen las problemáticas ambientales y culturales en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero?

b) ¿Según su criterio cuales cree son las potenciales ambientales y culturas evidenciadas en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero que pueden contribuir con la cultura para la paz?

Criterios que deben conformar los aportes teóricos pedagógicos para la educación ambiental a fin de fortalecer en estos entornos sociales, desde la perspectiva estructural cognitiva una cultura para la paz en zonas rurales de Colombia.

5. En su experiencia como Docente de institución educativa ubicada en la zona de Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero, se pregunta:

a) ¿Qué aportes pedagógicos puede recomendar para ser aplicados en la educación ambiental en dichas instituciones para fortalecer una cultura de paz?

Finalizar la entrevista agradeciendo la participación y el apoyo a la presente Tesis Doctoral.



## ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA SER APLICADA A ESTUDIANTES

Lugar, fecha y hora:

\_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Formación

(especialidad y grado académico): \_\_\_\_\_

Entrevistado (a)

Nombre del Estudiante:

\_\_\_\_\_

Nombre del padre, madre, representante o responsable:

\_\_\_\_\_

Datos sociodemográficos:

Edad: \_\_\_\_\_

Lugar de residencia: \_\_\_\_\_

Grado de estudio: \_\_\_\_\_

Título del proyecto investigativo: Aportes teóricos y pedagógicos para el fortalecimiento de la educación ambiental en territorios rurales de Colombia en contextos de paz.

Antecedentes relacionados con representaciones sociales y culturas colectivas sobre educación ambiental, cultura para la paz en las Instituciones educativas existentes en la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero

1. Con relación a la educación ambiental y la cultura para la paz, se pregunta:

c) ¿Le han explicado qué es la educación ambiental y la cultura para la paz específicamente en las instituciones educativas existentes en la Reserva Ambiental Campesina Losada – Guayabero?

2. ¿Considera que en su institución educativa se han desarrollado proyectos dirigidos a fortalecer la educación ambiental y la cultura para la paz?

c) ¿Le gustaría realizar alguna actividad en su colegio que contribuya a alcanzar la cultura para la paz?

Interpretar las problemáticas y las potencialidades ambientales y culturales para la paz que se presentan en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero

3. Cuáles serían las problemáticas y potenciales ambientales y culturales que influyen en la construcción de la paz en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero

c) ¿Cree que en su comunidad existen problemas relacionados con aspectos culturales y ambientales que afecten en el ámbito de la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero?

d) ¿Según su opinión cuáles cree son las potenciales ambientales y culturales evidenciadas en el contexto de la Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero que pueden contribuir con la cultura para la paz?

Criterios que deben conformar los aportes teóricos pedagógicos para la educación ambiental a fin de fortalecer en estos entornos sociales, desde la perspectiva estructural cognitiva una cultura para la paz en zonas rurales de Colombia.

4. En su experiencia como estudiante de institución educativa ubicada en la zona de Reserva Ambiental Campesina Losada-Guayabero, se pregunta:

a) ¿Qué le gustaría que los Docentes le enseñen para así crear en usted hábitos positivos o favorables para ser aplicados en la educación ambiental en dichas instituciones para fortalecer una cultura de paz?

Finalizar la entrevista agradeciendo la participación y el apoyo a la presente Tesis Doctoral.