

# TENDENCIAS TEÓRICAS

E INVESTIGATIVAS DEL  
CURRÍCULO Y LA  
FORMACIÓN  
AMBIENTAL EN

EDUCACIÓN SUPERIOR





# TENDENCIAS TEÓRICAS

E INVESTIGATIVAS DEL  
CURRÍCULO Y LA  
FORMACIÓN  
AMBIENTAL EN

EDUCACIÓN SUPERIOR

ISBN DIGITAL: 978-628-7693-62-3





# Tendencias teóricas e investigativas del currículo y la formación ambiental en educación superior

*Varios autores, por capítulos*

## DIRECTIVOS

UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

**Ph.D. Fausto Andres Ortiz Morea**

*Rector (E) Acuerdo 102 de 2025 CSU*

**William David Grimaldo Sarmiento**

*Secretario general*

**Esp. Juan Camilo Quiroga Álvarez**

*Vicerrector Administrativo y Financiero*

**Ms.C. Gina Paola España Cetina**

*Vicerrector Académico y de Aseguramiento de la Calidad*

**Ph.D. Alejandra María Toro Ospina**

*Vicerrectora de Investigación e Innovación*

DISEÑO DE PORTADA

Los autores

Universidad de la Amazonia

PUBLICADO POR:

Editorial - Universidad de la Amazonia  
2026.

Diseño y diagramación:

Editorial - Universidad de la Amazonia

ISBN DIGITAL: 978-628-7693-62-3

## AUTORES POR CAPÍTULOS

### CAPÍTULO 1

Nora Lozano Ortiz

Nataly Vanessa Murcia Murcia

Amparo Flórez Silva

### CAPÍTULO 2

Amparo Flórez Silva

Nora Lozano Ortiz

Denis Lorena Alvarez Guayara

### CAPÍTULO 3

Denis Lorena Alvarez Guayara

Edwin Eduardo Millán Rojas

Amparo Flórez Silva

### CAPÍTULO 4

Nataly Vanessa Murcia Murcia

Amparo Flórez Silva

Nora Lozano Ortiz

### CAPÍTULO 5

Edwin Giovanni Pérez Osorio

Alba Leonilde Suárez Arias

Nataly Vanessa Murcia Murcia

Diego Armando García

Esta Obra está enmarcada bajo el proyecto de investigación titulado “Lineamientos curriculares para el fortalecimiento de la formación ambiental en la Universidad de la Amazonia”, aprobado en la Convocatoria para proyectos de investigación en el marco de los grupos de investigación, según Resolución No. 2612 del 08 de septiembre de 2022.





Esta obra deberá ser citada de la siguiente manera:

Departamento de Pedagogía, (2026). Tendencias teóricas e investigativas del currículo y la formación ambiental en educación superior - Libro resultado de Investigación. (1ra). Editorial Universidad de la Amazonia. pp.000.

Autor(es) del libro: Varios autores por capítulo  
Incluye bibliografía.

ISBN DIGITAL: 978-628-7693-62-3

© Editorial - Universidad de la Amazonia  
Número y año de edición: Primera edición, 2026.

**Palabras clave.** Formación ambiental, educación superior, .

© **Universidad de la Amazonia, Florencia.**

Vicerrectoría de Investigación e Innovación

Editorial Universidad de la Amazonia

Campus Porvenir: Calle 17 Diagonal 17 con Carrera 3F - Barrio Porvenir

Contacto: [vrinvestigaciones@udla.edu.co](mailto:vrinvestigaciones@udla.edu.co) - [editorial@uniamazonia.edu.co](mailto:editorial@uniamazonia.edu.co)

Florencia, Caquetá 2026.

Diseño de cubierta: Autores mediante ChatGpt4.0

Diseño y diagramación: Editorial - Universidad de la Amazonia

Tiraje: Online.



Esta obra hace parte de marco referencial del proyecto de investigación titulado “*Lineamientos curriculares para el fortalecimiento de la formación ambiental en la Universidad de la Amazonia*”, aprobado en la Convocatoria para proyectos de investigación en el marco de los grupos de investigación, según Resolución No. 2612 del 08 de septiembre de 2022.

Prohibida la reproducción total o parcial de este con fines comerciales.  
Su utilización se puede realizar con carácter académico, siempre que se cite la fuente.

“El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del (los) autor(es) y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de la Amazonia, ni genera su responsabilidad frente a terceros. El (los) autor(es) asume(n) la responsabilidad por los derechos de autor y conexos contenidos en la obra, así como por la eventual información sensible publicada en ella” Florencia, Caquetá, Colombia.

*Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia*



# TENDENCIAS TEÓRICAS

E INVESTIGATIVAS DEL  
CURRÍCULO Y LA  
FORMACIÓN  
AMBIENTAL EN

EDUCACIÓN SUPERIOR



## TABLA DE CONTENIDO

|                                                                                                    | Pág. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>PRESENTACIÓN</b>                                                                                | 7    |
| <b>CAPÍTULO 1</b><br>Tendencias sobre el currículo.                                                | 9    |
| <b>CAPÍTULO 2</b><br>Formación ambiental en la educación superior.                                 | 28   |
| <b>CAPÍTULO 3</b><br>Referentes para la formación ambiental.                                       | 45   |
| <b>CAPÍTULO 4</b><br>Tendencias de la formación ambiental en América.                              | 72   |
| <b>CAPÍTULO 5</b><br>Cultivando conciencia ambiental en la ruralidad una experiencia de formación. | 91   |



## PRESENTACIÓN

El libro *Tendencias teóricas e investigativas del currículo y la formación ambiental en educación superior*, presenta las posturas epistemológicas que justifican el marco referencial del proyecto titulado: Lineamientos curriculares para el fortalecimiento de la formación ambiental en la Universidad de la Amazonia, el cual fue formulado por el colectivo docente del grupo de investigación Aprender Investigando de la Facultad de Educación y aprobado en la Convocatoria para proyectos de investigación en el marco de los grupos de investigación, según Resolución No. 2612 del 08 de septiembre de 2022; en esta obra, se estructuran los fundamentos teóricos y se profundiza en el estado del arte del estudio, de acuerdo con las categorías de investigación: currículo, lineamientos curriculares, educación ambiental y formación ambiental en la educación superior.

Para el desarrollo del texto se tomaron como punto de partida los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los referentes teóricos y las tendencias sobre el currículo y los lineamientos curriculares que permiten diseñar los lineamientos curriculares para la formación ambiental en la Educación Superior? ¿Por qué se requiere la formación ambiental en la educación superior? ¿Cuáles son los referentes y tendencias de la formación ambiental? ¿Cuáles son las tendencias investigativas sobre la formación ambiental en América? Y ¿Cómo se ha implementado la formación ambiental desde una experiencia investigativa en el Caquetá? Los cuales se responden en los cinco capítulos que estructuran esta publicación.

El capítulo 1, *Tendencias sobre el currículo*, presenta una reflexión teórica sobre el significado del currículo y los lineamientos curriculares desde un enfoque crítico social, estos referentes brindan elementos teóricos y epistemológicos para la formulación, funcionabilidad y aplicación de los lineamientos curriculares en educación superior.

El capítulo 2, *Formación ambiental en la educación superior*, expone los aspectos que caracterizan el concepto de formación y su relación con la educación ambiental en la educación superior desde sus ejes misionales: investigación, docencia y proyección social.



El capítulo 3, *Referentes para la formación ambiental*, el capítulo presenta una revisión de literatura en la que se expone la historia, evolución y abordaje del concepto de educación ambiental, las contribuciones de diferentes autores a la construcción de la educación ambiental, el concepto las orientaciones y tendencias de la formación ambiental en la educación superior.

El capítulo 4, *Tendencias de la formación ambiental en América*, presenta el estado del arte desde las tendencias investigativas según los títulos y temáticas, objetivos y enfoque metodológicos en el campo de la formación ambiental en el continente americano, a partir de una revisión documental como estrategia metodológica.

El capítulo 5, *Cultivando conciencia ambiental en la ruralidad una experiencia de formación* presenta una experiencia de investigación sobre la conciencia ambiental en la Institución Educativa Rural Santo Domingo Savio, sobre la protección de la avifauna en la Inspección de Tres Esquinas del Caguán, para la construcción de la identidad Amazónica.



# CAPÍTULO I

---

## TENDENCIAS SOBRE EL CURRÍCULO

### Nora Lozano Ortiz<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Magíster en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales. Profesora categoría Asistente, Facultad de Educación, Universidad de la Amazonia. Integrante Grupo de Investigación Aprender Investigando de la Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9254-2840>  
Correo electrónico: [n.lozano@udla.edu.co](mailto:n.lozano@udla.edu.co)

### Nataly Vanessa Murcia Murcia<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana, Profesora categoría Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia. Integrante de la Red de investigación Escuela Dinámica para la construcción de paz de la Universidad del Caldas. Integrante del colectivo de Educación para la paz de la Universidad Distrital. Integrante de la Red Internacional de investigación en Imaginarios y Representaciones sociales (RIIR). Integrante Grupo de Investigación Aprender Investigando de la Universidad de la Amazonia. Categorizada Junior en Minciencias, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0663-2573>  
Correo electrónico: [n.murcia@udla.edu.co](mailto:n.murcia@udla.edu.co)

### Amparo Flórez Silva<sup>3</sup>

<sup>3</sup>Magíster Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes. Profesora categoría Titular, directora del Departamento de Pedagogía. Coordinadora del programa de Especialización en Pedagogía. Facultad de Educación, Universidad de la Amazonia. Líder Grupo de Investigación Aprender Investigando, de la Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9307-1005>  
Correo electrónico: [a.florez@udla.edu.co](mailto:a.florez@udla.edu.co)

---

*“Si un currículum no es hecho para todos,  
ni por todos y no es coincidente con los  
intereses de todos, es un currículum injusto  
y moralmente rechazable.”*  
(Sacristán, 2019)



## CAPÍTULO I

### TENDENCIAS SOBRE EL CURRÍCULO

Nora Lozano Ortiz<sup>1</sup>

Nataly Vanessa Murcia Murcia<sup>2</sup>

Amparo Flórez Silva<sup>3</sup>

#### RESUMEN

Para hallar la relación entre lineamientos curriculares y la formación ambiental en Educación Superior, fue necesario profundizar en la siguiente pregunta ¿Cuáles son los referentes teóricos y las tendencias sobre el currículo y los lineamientos curriculares que permiten diseñar los lineamientos curriculares para la formación ambiental en la Educación Superior? Esta reflexión teórica, permitió ampliar el concepto del currículo, describir su enlace con la pedagogía, la educación superior, la cultura y la sociedad. El propósito de este capítulo fue proporcionar significado teórico al currículo y a los lineamientos curriculares desde un enfoque crítico social, con el fin de dar sustento teórico en la formulación, funcionabilidad y aplicación de los lineamientos curriculares en educación superior. En él, se dio a conocer las tendencias del currículo y los lineamientos desde diferentes posturas epistemológicas y su relación con la realidad actual de la sociedad, la educación y la formación humana. Desde esta postura, se referencia el currículo como mediador entre la educación y la sociedad, que ayuda a catalizar las realidades sociales para emancipar y transformar los contextos. Igualmente, como aquel que es capaz de trascender las fronteras de la escuela, permear la cultura, los hábitos y estilos de vida. Esta visión de currículo va más allá de una propuesta educativa organizada, planeada para el desarrollo y funcionabilidad de una Institución Educativa. Por lo que, se hace énfasis teóricamente en comprender la funcionabilidad del currículo crítico y



su relación con los lineamientos curriculares como tendencia contemporánea y factible para los procesos formativos actuales en educación superior. Además, porque permite el desarrollo del pensamiento y la conciencia crítica, y reconoce los problemas del contexto como oportunidad para crecer en humanidad.

**Palabras clave:** currículo, lineamientos curriculares, currículo crítico, pensamiento crítico.

## Introducción

Este capítulo es una reflexión teórica sobre el valor pedagógico que tiene el currículo en la educación y en los procesos de formación. Igualmente, reconoce la articulación del currículo en las esferas sociales y la estructura teórica epistemológica del currículo actualmente para justificar el concepto de currículo desde un enfoque social crítico y la necesidad de referirlo en el momento de la construcción de los lineamientos curriculares en educación superior.

La primera sección del capítulo es una reflexión sobre la relación que existe entre la pedagogía y la formación humana, y esta a su vez con el currículo. En ella se considera a el currículo es una construcción pedagógica, se deja claro el rol que asume la pedagogía en los procesos de construcción y diseño curricular. Para ello, se retoman elementos teóricos que justifican las bases epistemológicas de la pedagogía, el rol que asume la educabilidad y Enseñabilidad al momento de pensar en concepto de currículo y su funcionalidad. Ahí se deja explícito que el currículo es una categoría de la pedagogía y de la formación humana, en consecuencia, todo proceso curricular es netamente pedagógico.

El segundo elemento del capítulo se refiere a los elementos conceptuales del currículo; aquí se relacionan los diferentes teóricos que han conceptualizado el currículo como propuesta educativa con enfoque social transformacional. La reflexión teórica se centra en complementar las diferentes perspectivas del currículo y mostrar su



proceso de evolución conceptual. Con el fin de justificar la función social del currículo y su articulación con los procesos de formación.

El tercer bloque hace referencia al currículo crítico, el cual surge del planteamiento y concepto social del currículo y la necesidad de profundizar en el enfoque crítico social. Esta reflexión teórica da cuenta de las posturas críticas de la educación, pedagogía y el currículo y el rol que ellas asumen en el desarrollo social, de la conciencia y pensamiento crítico del ser humano. Muestra la necesidad de articular las acciones educativas con las realidades sociales para promover cambios en las estructuras sociales, sistema económico, cultural y político.

El cuarto bloque, se refiere a los lineamientos curriculares y sus elementos conceptuales. Ahí se definen, se reflexiona sobre la función que ellos cumplen en las políticas educativas y en los procesos de formación. En esta sección se brinda elementos teóricos para el diseño y planteamiento de los lineamientos curriculares en el ámbito de la educación superior con enfoque crítico social y aporta elementos teóricos para comprender el cómo, por qué, para qué sirve un lineamiento curricular.

Finalmente, se presentan unas conclusiones que expresan la necesidad de concebir el currículo como ese escenario que posibilita los procesos de formación, favorece el desarrollo de la conciencia social y el pensamiento crítico. También como la propuesta educativa que articula la educación con la sociedad con el fin de brindar posibilidades para el desarrollo y la transformación social. De igual forma, se concluye que los lineamientos curriculares son una herramienta que orienta las políticas educativas, las justifica y le establece la ruta para su realización e impacto social.

## **Reflexión y Discusión**

Esta reflexión y discusión teórica inicialmente establece la relación que existe entre la pedagogía, la formación humana y el currículo. Luego, hace un recorrido epistemológico del concepto de currículo,



su proceso evolución para llegar a currículo crítico. Posteriormente, se conceptualiza los lineamientos curriculares y su función en las políticas educativas en educación superior y por último se relaciona la importancia pedagogía de los lineamientos curriculares para la formación ambiental en educación superior.

### **La pedagogía y la formación humana, y su relación con el currículo**

Para establecer la relación entre pedagogía y formación, los autores Quiroz Posada y Mesa Arango (2011), expresan que *“la formación se asume como una categoría pedagógica que da una idea de orientación o de dirección, hacia la cual se deben orientar los procesos de educación”* (p. 366), quiere decir, que toda actividad educativa de carácter formativa tiene una intención pedagógica. En consecuencia, la Pedagogía es la que se encarga de estudiar cómo se forma el ser humano y en identificar los problemas de carácter educativos y poseer un sistema para lograrlos.

De hecho, Ortiz Ocana (2007), dice que el objeto de estudio de la pedagogía es la formación humana. Se encargada de reflexionar, investigar y comprender cómo, por qué, para qué y cuándo se forma el ser humano; de igual forma, es la que establece la ruta didáctica, curricular para darle sentido y utilidad a el proceso de formación. Es decir, que la pedagogía es la encargada de todos los procesos de formación del ser humano.

En relación con ello, para poder comprender, estudiar, investigar, reflexionar sobre la formación humana; la pedagogía se apoya en dos atributos: la Educabilidad y la Enseñabilidad. El primero, es el que permite entender que todo ser humano es educable y el que establece los propósitos de la formación, define el tipo de ser humano a formar de acuerdo con las necesidades del contexto social, cultural, económico y político del momento histórico.

En palabras de Fermoso (1985), *“la educabilidad es una posibilidad y una categoría humana. Una posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; una categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad”* (p.191). Es decir, que la



Educabilidad es la que da la garantía del aprendizaje, justifica el hecho educativo formativo, reconoce al hombre como la razón de ser de los procesos de la formación, lo ubica como parte de la cultura y la sociedad, e identifica sus saberes y capacidades críticas para favorecer la transformación social.

El segundo, es la Enseñabilidad, se encarga de justificar de manera científica la enseñanza y su praxis. En ella se determina cuál es la ruta pedagógica y didáctica. De acuerdo con la época y a las necesidades sociales, políticas y económicas se encarga de proponer teorías de enseñanza y aprendizaje mediante la postulación de modelos, enfoques pedagógicos, didácticos y curriculares que van a definir los métodos, técnicas, instrumentos y estrategias de la enseñanza.

En palabras de Gallego y Pérez (1999), la enseñabilidad es...

*la mirada profesoral sobre un saber científico objeto de enseñanza, se enclava en el hecho de que la enseñabilidad y la enseñanza tienen su sentido cultural, social, político y económico, en la complejidad de todo proyecto epistemológico, pedagógico y didáctico (p.100).*

Es decir, que la *Enseñabilidad* además de diseñar la ruta didáctica, pedagógica de los procesos formativos, también se encarga de darle sentido a la cultura y hechos sociales. De esta manera se puede decir que estos dos atributos de la pedagogía, el uno encargado de la enseñanza y el otro del aprendizaje pueden ser soporte teórico y epistemológico para entender a que nos referimos por currículo.

El currículo como propuesta educativa de carácter formativo necesita soportarse en los principios de la educabilidad y enseñabilidad para que tenga soporte pedagógico. O sea, el currículo reconoce que su esencia esta soportada en la formación del hombre en sociedad, en consecuencia, todo lo que se programe, diseñe y proponga está pensado en resolver los problemas de la formación y los problemas sociales. Para ello, diseña estrategias metodológicas de orden pedagógico, para que sirvan como respuesta a dicha situación. En síntesis, el currículo está inmerso en los atributos de la pedagogía, este



no se puede pensar, ni dialogar fuera de esta estructura.

Por ejemplo, en la Figura 1, se sintetiza lo dicho anteriormente, en ella se reconoce que el objeto de estudio de la pedagogía es la formación del ser humano, el cual se soporta en dos atributos: uno es Educabilidad y el otro es la Enseñabilidad. Siendo estos, los que orientan el aprendizaje y la enseñanza en relación con el contexto, para luego concretarlos en una categoría que se llama currículo, la cual da cuenta del tipo de hombre que se desea formar, los procesos culturales, los problemas sociales, la ruta pedagógica y didáctica para la solución y transformación de ese contexto donde habita la escuela.

**Figura 1.**  
*Matriz de atributos de la pedagogía.*



*Fuente: Elaboración propia.*

Todo lo anterior, para decir que la base del Currículo es la pedagogía y la formación; de la misma forma hay que decir que, toda propuesta curricular requiere de la reflexión pedagógica, el estudio de los problemas sociales educativos, y presentar una propuesta que dé solución a ellos. En conclusión, el currículo no surge de la nada, está inmerso en la estructura epistemológica de la Pedagogía.



## Elementos conceptuales del currículo

Ahora bien, para hablar de currículo es necesario hacer recorrido teórico sobre los diferentes conceptos que se han mencionado través del tiempo. Esta reflexión teórica busca complementar las diferentes posturas de los autores en relación con el concepto de currículo.

En primer lugar, Barraza Escamilla (2018), dice que el currículo es un elemento pedagógico orientador de los procesos formativos, y tiene sentido solo cuando se implementa y construye como propuesta educativa a través de la participación social. Desde esta perspectiva, el currículo es el que orienta los procesos pedagógicos formativos, siempre y cuando este sea construido desde la voz y participación de los actores sociales.

Según Barraza Escamilla (2018),

*El currículo es la oferta o propuesta educativa que implica un conjunto de acciones que la institución pone a consideración de los diversos públicos (padres de familia, estudiantes, docentes, directivos, administrativos, autoridades educativas y población en general) con el propósito de manifestar una intencionalidad de formación en los educandos que accedieren a ella; y que cobra vida propia al implementarse en la población que ha depositado su confianza en ellos, bajo consideraciones de calidad, equidad, justicia social, flexibilidad, democratización y participación comunitaria (p. 115)*

Además de Barraza Escamilla (2018); Kemmis, (1998); Stenhouse, (1998); Sacristán, (1994, 2010, 2019); Agray, (2010) y Cruz Picón, (2022); refieren que el currículo también representa los elementos de una propuesta educativa que se constituye desde la voz y participación de los diferentes actores sociales, en él se relaciona los elementos de la cultura, los problemas del contexto y las requerimientos de transformación en las interacciones sociales. Además, reconocen que éste, tiene significado y funcionabilidad si se evidencia en la práctica social. Es decir, que va más allá de una estructura planificada, estática, técnica y teórica. El currículo para estos autores está inmerso en la cultura y los hábitos de vida; es flexible, dinámico, con intereses emancipatorios, se le puede reflexionar de forma crítica. En otras



palabras, el currículo como propuesta educativa construida desde la participación social y los contextos, traza líneas, rutas o caminos pedagógicos para llegar a la formación. Conforme a ello, promueve acciones dinámicas, reflexivas y críticas para verificar en la práctica social su impacto, o necesidad de deconstrucción.

Así mismo, de acuerdo con Sacristán (2007), *“el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo”* (p. 15), y lo ratifica en Sacristán (2010), cuando dice que el Currículo es visto como una forma de organización educativa que da cuenta de la cultura y que este tiene sentido cuando se desarrolla con un propósito social.

De igual forma Agray, (2010) también reconoce al currículo como una construcción cultural que refiere sobre lo que pasa en el contexto, para luego, organizarlo en prácticas educativas y formativas. En relación con las ideas de Agray, (2010) y Sacristán (2007, 2010), el currículo no se define, ni construye de la nada, este se piensa, diseña y ejecuta en relación con la cultura, con los otros, y para los otros. Su función es darle sentido y estructura a las prácticas formativas para que estas tengan impacto social.

Complementando lo anterior, Stenhouse, (1975), va un poco más allá, el considera que *“el Currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa. De tal forma que, quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica”* (p. 5). Esta apreciación, integra los conceptos de Agray, (2010) y Sacristán (2007, 2010), porque, también reconocen al currículo como un escenario que comunica una propuesta educativa, pero, con el propósito de que sea evaluado y reflexionado de manera crítica y se visibilice en la práctica.

En este sentido, Stenhouse, (1975) y Agray, (2010) reconocen el enfoque crítico, social, cultural, dinámico, flexible, participativo y emancipador del currículo. En correspondencia a ello, Cruz Picón, (2022), dice que los currículos se deben plantear *“desde el enfoque del*



*pensamiento crítico como mediador de una transformación social en la esfera pedagógica”* (p. 237); esto significa que, en la actualidad el currículo además de ser una construcción cultural colectiva que se sintetiza en una propuesta educativa, debe centrarse en fortalecer el desarrollo del pensamiento y la conciencia crítica, para que tenga impacto transformador en la sociedad.

Por ejemplo, de acuerdo con Lozano, (2017, como se citó en Cruz Picón, 2022), el *“currículo desde el enfoque crítico, como una opción para la transformación social en congruencia con la consolidación del nivel analítico y argumentativo de los estudiantes y, cuyo resultado, optimiza cualitativamente los procesos educativos que trascienden al panorama sociocultural del país”* (p. 238). De este modo, el concepto de currículo pasa de ser una propuesta educativa que se construye socialmente, a ser una propuesta que tiene sentido cuando busca la transformación social, emancipación desde el desarrollo pensamiento crítico.

Igualmente, para la UNESCO (2016), es muy importante desarrollar la habilidad crítica en el currículo, es un componente vital en la educación y la sociedad. Tanto la UNESCO como los autores anteriormente citados, consideran que la sociedad y la educación deberían estar en función de la promoción del pensamiento crítico y la conciencia social para que los ciudadanos estén en la capacidad de afrontar los problemas complejos que se enfrentan cada día, y así entender su rol social en el mundo y estar listos para el desarrollo (Cruz Picón, 2022).

En relación con lo anterior, el currículo, además, de ser una propuesta educativa, se puede considerar como una compilación sociocultural que moviliza los cambios sociales desde la educación. Actualmente se le ha designado un rol transformacional, promotor del desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia social. Puesto que, en este momento el currículo evoluciona a escenarios sociales con enfoque crítico.

Esta visión crítico social del currículo busca trascender la visión técnica de la organización educativa y la transmisión tradicional del



conocimiento a la problematización del saber. Para favorecer el desarrollo de habilidades sociales, pensamiento crítico, habilidades para la vida, rescatar la identidad, la cultura y buscar transformación social (Cruz Picón, 2022).

### **Currículo crítico**

En palabras de Cruz Picón, (2022), “*el currículo crítico es un mediador de procesos socioculturales determinantes para la transformación social*” (p. 239). Este rol mediador, le permite al currículo diseñar un puente conciliador entre factores sociales, la realidad del contexto y los ambientes educativos, y así promover acciones formativas que indique conciencia crítica, el reconocimiento social y rol transformacional. Desde esta perspectiva, se puede decir que, en consideración a los principios de la educabilidad, el tipo de ser humano formado en este enfoque es un ciudadano con conciencia social.

Con respeto a la relación educación – ciudadanía, según Quiroz Posada y Mesa Arango, (2011), la formación del sujeto debe estar basada en reconocerse como ciudadano parte de la cultura y con una función social, para que deje ser depositarios solo de derechos y se convierta en un ser participativo en la reivindicación social. En este sentido Quiroz Posada y Mesa Arango, (2011), manifiestan que la teoría del currículo debe estar soportadas en la sociedad, en la cultura y reconocer el sistema económico y político del momento histórico en el que se ubican, para que, desde la enseñabilidad, se planteen estrategias pedagógicas didácticas que dan solución a las intencionalidades de la formación. Es decir, que las acciones, estrategias, actividades y métodos se diseñen para favorecer el desarrollo de la ciudadanía, sociabilidad, la sensibilidad social y empoderamiento. Solo así, se podría pensar que el currículo puede llegar a la transformación social.

Para el desarrollo del currículo crítico es necesario que se reconozcan las problemáticas sociales, políticas y económicas en las que está inmerso el sujeto, con el fin de promover el interés emanciparte y la conciencia social



Tal como lo refiere Quiroz Posada y Mesa Arango (2011),

*...el currículo crítico es, una construcción social que está en concordancia con los contextos económicos y políticos y con los movimientos sociales que ejercen presión política y que establece diferencias con las estructuras sociales, las jerarquías existentes y las prácticas ideológicas en los que se encuentra inmerso el sujeto. (p. 625)*

En tal sentido, el propósito del currículo crítico es desarrollar la conciencia crítica, reconocer el contexto para proponer alternativas de transformación social y el desarrollo de la ciudadanía desde escenarios educativos con enfoque socio formativo para desarrollar competencias críticas, habilidades sociales y contextuales.

De acuerdo con Martínez et al. (2019),

*El conjunto de prácticas que llevan a cabo los diversos miembros (directivos, docentes, estudiantes y comunidad) que interactúan en una comunidad educativa, con la finalidad de resolver sus problemas de contexto más apremiantes dentro del marco de la sociedad del conocimiento, tales como la desigualdad social, la violencia, la desintegración familiar, la sustentabilidad ambiental, entre otros. (p. 50).*

Es decir que los autores, Martínez et al. (2019), reconocen que las problemáticas del entorno configuran oportunidades de mejoramiento, ya que les permiten a los individuos en formación determinar y ejecutar acciones para contrarrestar los obstáculos y retos que presenta la vida cotidiana, así como desempeñarse de manera idónea y ética para construir la sociedad del conocimiento. Dicho de otro modo, todos los problemas sociales son una oportunidad para vincular de manera activa a los sujetos que hacen parte de ella con el propósito de favorecer la conciencia social, y pensamiento crítico. En este sentido, Freire (2002), considera que toda realidad educativa es una obra social en construcción y transformación constante.



Ahora bien, Aldana-Zabala, (2021, como se cita en Cruz Picón, 2022), expresa que “*Construir el currículo desde el pensamiento crítico, implica focalizar el proceso de formación pedagógica y su praxis social que se engloba desde una conciencia crítica*” Esto quiere decir que, el desarrollo de la conciencia crítica es la bandera que lidera todos los procesos pedagógicos y prácticos dentro del currículo crítico.

De igual forma, Giroux (2013, como se cita en Cruz Picón, 2022), considera que los procesos educativos del currículo crítico permiten favorecer la “*emancipación, alteridad, descolonización del conocimiento y el saber en la medida que concibe la sociedad desde los mecanismos de inclusión, multiperspectismo, pluralismo, ética, moral y educación en valores*” (p. 248). En otras palabras, el currículo crítico no solo favorece la comprensión de la cultura y generar conciencia social si no que aporta elementos para la formación de si, la identidad personal para después pensar en la relación con los otros y lo otro que lo rodea desde conciencia de ciudadanía que aporta transformación social.

### **Lineamientos curriculares**

Después de definir qué es currículo y la forma cómo este se relaciona con la Pedagogía y la sociedad, se precisa el concepto de Lineamientos Curriculares, su importancia y funcionabilidad.

Frente a los lineamientos curriculares el MEN (como se cita en Roa Mendoza, 2019) establece que “*son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa*” (p. 138). Esta precisión, da entender que los lineamientos son políticas institucionales que se usan para orientar y direccionar los procesos de formación que deseen difundir o promover. En vista, de que es contemplada como una orientación pedagógica, significa que, está estructurada epistemológicamente en los principios de la educabilidad y enseñabilidad.

Sin embargo, Roa Mendoza (2019), va un poco más allá del concepto instrumental mecanicista del MEN y dice que estas orientaciones, son “*producto del análisis de lo presentado en el marco de esta investigación, que pueden servir de referente para los procesos de gestión para el ajuste curricular*”



(p.138). Según la autora, el lineamiento curricular es el resultado o la conclusión de un proceso investigativo que se convierte en política institucional para guiar los procesos formativos.

De hecho, Roa Mendoza (2019), considera que, para diseñar un lineamiento curricular, primero hay que hacer un rastreo teórico del tema, investigarlo desde la voz y participación de los actores, y como resultado de este proceso se elaboran criterios y rutas metodológicas universales para que sean tenidas en cuenta por una comunidad del saber específico. En efecto, los lineamientos curriculares cuando pasan este proceso de dialogo, reflexión y conclusión se convierten en políticas institucionales que direccionan las acciones pedagógicas a seguir.

Estas orientaciones tienen muchas funciones, algunas son para modificar toda la estructura curricular, otras para realizar ajustes al currículo y otras pueden ser para solo servir de referente. En fin, los lineamientos como el mismo nombre lo dicen, es la línea que determina la ruta a seguir. Y como se expresó anteriormente, estas no surgen de la nada, son el producto de una gestión de conocimiento científico.

Por lo tanto, Roa Mendoza (2019) insiste en que...

*Se hace necesaria, la búsqueda de espacios de diálogo y discusión sobre los lineamientos curriculares que se tienen en cuenta en las instituciones, que potencien no solo la asunción de posturas críticas, sino también la de alternativas de transformación (p. 171).*

O sea que, los lineamientos curriculares además de servir de guía de los procesos formativos en una cultura, sirve para potencializar el desarrollo de pensamiento crítico y apertura de alternativas de transformación social desde el dialogo y participación; además, ratifican la necesidad de gestión del conocimiento científico para que un lineamiento tenga validez pedagógica e impacto social.



A sí mismo, Roa Mendoza (2019), indica que es importante recopilar experiencias y las voces de actores, para proponer desde diferentes perspectivas, algunas rutas y modos en los procesos educativos sociales. Todo ello, para decir que los lineamientos se construyen con la participación social, responde a un problema de contexto, son la guía y respuesta a un problema educativo. En consecuencia, ellos son las capsulas que determinan los cambios y transformaciones en el currículo.

Por lo anterior, se evidencia que, en los escenarios educativos, especialmente en las Universidades, constantemente se están planteando lineamientos curriculares para orientar los programas en sus procesos de formación. Con este referente, lo ideal es que las instituciones de educación superior tengan en cuenta el entorno social, económico y político, la investigación, la voz y la participación social para su diseño y con este conocimiento volverlo política o directriz institucional.

Ante esto, Álvarez (2010) dice que...

*La universidad debe conectarse con el entorno social, económico y político, asegurando una relación de doble vía de mutuo beneficio, en la que haya aprendizaje y transformación recíprocos. En este sentido, lo curricular es lo propio de la educación universitaria, en cuanto entidad organizada para generar posibilidades de formación. (p.76)*

Tiene sentido entonces, entender que todo lineamiento curricular responde a realidades sociales y busca constantemente la transformación social desde ejercicios de investigación. De acuerdo con lo anterior, un lineamiento curricular establece las orientaciones y criterios que permiten seleccionar, organizar y distribuir el conocimiento de interés público que debe ser integrado al proceso de formación, de igual forma presenta especificaciones para su diseño e implementación.

En coherencia con lo que dice Álvarez, (2010) y Roa Mendoza, (2019), actualmente la Universidad de la Amazonia está desarrollan-



do una investigación cualitativa en la cual busca construir bajo los principios de la participación social, reconocimiento de los problemas de contexto unos *lineamientos curriculares que permitan favorecer la formación ambiental*. Fruto de este ejercicio, es que se origina este libro y en consecuencia este capítulo como referente teórico. La intención de este capítulo es aportar elementos conceptuales para entender la estructura epistemológica del currículo y sus lineamientos para después diseñarlos en conferencia a estos referentes. En este caso, la investigación en curso se desarrolló bajo los principios planteados por estos referentes. Es así como, el enfoque crítico social del currículo y sus lineamientos fueron los principios en diseño y desarrollo del proyecto de investigación. Este ejercicio demuestra que en los escenarios de educación superior se puede iniciar todo un proceso de articulación son los entornos sociales, estableciendo una relación de doble benéfico.

Ya para finalizar, Se ratifica una vez más, que los espacios de formación (Escuela, Universidad) son necesarios propicios para plantear y construir lineamientos curriculares siempre en cuando reconozcan las realidades sociales, participación ciudadana y la cultura. Para que estos sean incluyentes y críticos sociales. Es decir, construido entre todos y para todos. Como expreso Sacristán (2019) “Si un currículum no es hecho para todos, ni por todos y no es coincidente con los intereses de todos, es un currículum injusto y moralmente rechazable.”

## Conclusiones

Esta reflexión teórica permite concluir que la base epistemológica del currículo es la pedagogía y la formación, toda estructura curricular tiene elementos de la enseñabilidad y educabilidad y su relación con el contexto. En este capítulo se reconoce la importancia que tiene currículo crítico en los escenarios de educación superior en Colombia y su rol como mediador de los procesos socioculturales y los problemas sociales. El currículo desde un enfoque social promueve procesos de participación entres los actores sociales, reconoce los problemas sociales y plantea una propuesta educativa en función del contexto y para los contextos.



El concepto del Currículo en la actualidad va más allá de una propuesta educativa sistemática, técnica y tradicional, es una herramienta pedagógica que sirve para orientar los procesos de formación y establecer una política educativa contextualizada y participativa a través de lineamientos curriculares. Para construir un Currículo o unos lineamientos curriculares debe hacerse dentro de un clima de concertación, dialogo, reflexión investigativa, orientados a la toma decisiones en las se valoren los intereses y necesidades de cada actor en el proceso educativo.

Hoy en día el currículo, tienen un enfoque crítico social, se construye en la cultura y en los escenarios sociales a través de la participación social, busca la emancipación, la conciencia crítica, pensamiento crítico y desarrollo de habilidades sociales. Para entender el currículo crítico es necesario realizar análisis teórico de la pedagogía crítica para construir las bases epistemológicas de esta tendencia curricular. El currículo comunica la forma como está estructurado una propuesta educativa, este se caracteriza por ser dinámico, flexible, reflexivo y abierto a los cambios.

Los lineamientos curriculares se construyen acorde a la filosofía institucional, la idea es que estos respondan a las conclusiones de un ejercicio de investigación, resuelvan problemas de contexto antes de convertirse en política educativa.



## Referencias bibliográficas

- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29 (56), 420-427. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp29-56.ccdp>
- Aldana-Zavala, J., Vallejo-Valdivieso, P., & Isea-Argüelles, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Álvarez M. G. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*, vol. XXIX, núm. 56, enero-junio, 2010, pp. 68-85.
- Barraza Escamilla, N. (2018). El Currículum, Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1(22). <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>
- Cruz Picón, P. E. (2022). El enfoque crítico del currículo: una alternativa de transformación social. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(3), 236-253.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación*. México D. F., México: Trillas
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Gallego, R. y Pérez, R. (1999). Aprendibilidad-enseñabilidad-educabilidad: una discusión. *Revista educación y pedagogía* vol. XI No. 25 pág. 109-116
- Kemmis, S. (1998). *La naturaleza de la teoría del currículum*. Editorial Morata.
- Martínez, J. E., Tobón, S., y López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63.
- Ortiz Ocana, A., (2007) Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 19 (29), 165-195
- Quiroz Posada, RE, & Mesa Arango, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educare* 15 (52), 621-628
- Roa Mendoza, C. P. (2019). Propuesta de lineamientos curriculares en educación superior desde la perspectiva del currículo crítico. Una alternativa a partir de los desafíos de la formación profesional en Trabajo Social. *R e t r i e v e d f r o m* [https://ciencia.lasalle.edu.co/doct\\_educacion\\_sociedad/29](https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/29)



- Sacristán, J.G. y Pérez, J. P. (1994). Comprender y transformar la enseñanza. *España. Cuarta Edición. Ediciones Morata. SL.*
- Sacristán, J.G. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J.G. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J.G. (2019). *O Currículo-: Uma reflexão sobre a Prática*. Penso Editora.
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development, London: Heinemann Educational.
- Stenhouse, L. (1998). Problemas en la investigación y desarrollo del currículum. Editorial Morata.
- UNESCO (2016). Habilidades para un mundo Cambiante. Informe ejecutivo para la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago-Chile



## CAPÍTULO 2

---

### FORMACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

#### Amparo Flórez Silva<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Magíster Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes. Profesora categoría Titular, directora del Departamento de Pedagogía. Coordinadora del programa de Especialización en Pedagogía. Facultad de Educación, Universidad de la Amazonia. Líder Grupo de Investigación Aprender Investigando, de la Universidad de la Amazonia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9307-1005>

Correo electrónico: [a.florez@udla.edu.co](mailto:a.florez@udla.edu.co)

#### Nora Lozano Ortiz<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Magíster en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales. Profesora categoría Asistente, Facultad de Educación, Universidad de la Amazonia. Integrante Grupo de Investigación Aprender Investigando de la Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9254-2840>

Correo electrónico: [n.lozano@udla.edu.co](mailto:n.lozano@udla.edu.co)

#### Denis Lorena Alvarez Guayara<sup>3</sup>

<sup>3</sup>Doctora en Educación y Cultura Ambiental, Universidad de la Amazonia. Magíster en Proyectos Educativos Mediados por TIC, Universidad de la Sabana. Profesora Categoría Asociado, Facultad de Ingeniería, Universidad de la Amazonia. Integrante Grupo del Investigación en Informática, Innovación y Tecnología (GITUA), de la Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8939-8139>

Correo electrónico: [d.alvarez@udla.edu.co](mailto:d.alvarez@udla.edu.co)

---

*“El saber ambiental no se genera y se transforma a partir de los problemas internos del conocimiento, sino por un cuestionamiento a una racionalidad social que se transfiere al orden teórico”*  
(Leff, 1996)



## CAPÍTULO 2

# Formación Ambiental en la Educación Superior

Amparo Flórez Silva<sup>1</sup>

Nora Lozano Ortiz<sup>2</sup>

Denis Lorena Alvarez Guayara<sup>3</sup>

### Resumen

El concepto de formación es la base fundamental para abordar el tema de la educación ambiental en la universidad como la institución formadora del saber, con base en los procesos misionales que determinan su naturaleza. La educación ambiental en la universidad debe ser comprendida desde los pilares fundamentales de la formación universitaria; *la investigación, la docencia y proyección social*. La formación que ofrece la universidad permite transformar el saber del estudiante, para que sea capaz de hacer nuevas cosas con lo aprende, al poner en práctica los conocimientos básicos de la vida y el análisis científico de los nuevos aprendizajes. En este proceso la universidad debe transmitir un saber objetivo y consciente, partiendo de la premisa fundamental que enseñar es ayudar a crear a cada quien su estilo con libertad. La educación ambiental en la universidad es inherente a sus procesos misionales, los cuales tienen como finalidad la formación integral. La investigación por su parte demanda la formulación y desarrollo de proyectos intencionalmente orientados hacia construcción concertada de alternativas ante problemáticas urgentes como la crisis socioambiental que afecta a la humanidad entera. La docencia a su vez tendrá como fundamento el saber pedagógico del maestro producto de la reflexión sobre la acción para convertirla en praxis sobre la base del diálogo de saberes, condición ideal para el reconocimiento de sí mismo y del otro como una totalidad que se concreta en la formación que ofrece la universidad. El



desarrollo de la dimensión ambiental es un imperativo de toda la comunidad académica, indistintamente de la diversidad de intereses y perspectivas con que se oriente, su lugar común desde la universidad es ofrecer espacios y experiencias de formación que garanticen la apropiación de una cultura ambiental, por su naturaleza progresiva y duradera como expresión de conciencia crítica.

**Palabras clave:** Formación, educación superior, educación ambiental.

## Introducción

Este capítulo expone aspectos que caracterizan el concepto de formación y la relación que existe con la educación ambiental en la universidad, teniendo en cuenta que son conceptos inherentes a la misión de toda institución de educación superior, como procesos orientados desde las prácticas investigativas, docentes y de proyección social en las cuales se fortalece la formación integral de los profesionales y la apropiación de la cultura ambiental.

Para la elaboración de este capítulo se revisaron documentos sobre el concepto de formación y los diferentes planteamientos relacionados con la educación ambiental en la educación superior. De igual manera se tuvo en cuenta reflexiones suscitadas de diferentes actores del contexto universitario en el marco del proyecto de investigación: “*Lineamientos curriculares para el fortalecimiento de la formación ambiental en la Universidad de la Amazonia*” con lo cual se busca aportar directrices que contribuyan a este propósito.

En la estructura básica se desarrollaron las siguientes partes: en primer lugar, en la *reflexión y discusión* se hizo una aproximación conceptual en torno a la pregunta ¿por qué se requiere la formación ambiental en la educación superior?, planteando referentes básicos sobre las políticas de educación ambiental y sus posibilidades de implementación en la educación superior, desde la perspectiva de fortalecer en la comunidad universitaria relaciones armónicas entre el ser humano y la naturaleza de la cual hace parte, como misión incluí-



ble de toda institución de educación universitaria. Seguidamente se abordó el tema de educación ambiental en la universidad, donde se contextualizo la relación que existe entre educación ambiental y universidad y se plantearon dos interrogantes a saber, a) ¿cuál es la esencia de la Universidad? y b) ¿cuál es la naturaleza de la educación ambiental en la universidad?, temática con la cual finaliza este capítulo.

## Reflexión y discusión

La respuesta a la pregunta ¿por qué se requiere la formación ambiental en la educación superior?, remite necesariamente a precisar la naturaleza de conceptos claves relacionados con el sentido y significado de la formación en el ámbito de la institución universitaria.

Si bien el concepto de formación es susceptible de diferentes acepciones e interpretaciones, a riesgo de simplificar su significado desde una postura filosófica en un sentido general, podemos decir que el concepto de formación en los planteamientos de Orozco (1999), fundamentado en Gadamer, en términos sencillos, “significa “ascenso a la humanidad”, desarrollo del hombre en tanto hombre”

Al respecto Orozco (1999), argumenta desde lo dicho por Gadamer (1993) que,

*...el término alemán Bildung, que traducimos como formación, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno; Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto; Bildung, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal.*

Así, en su significado más inmediato la formación...

*...hace referencia a toda configuración producida por la naturaleza, como cuando se habla de la forma que tiene un terreno, o el tronco del árbol en su parte*



*interna. Pero el término también puede utilizarse como sinónimo de cultura; como cuando decimos “hombre culto” u “hombre formado”. En tal caso estaríamos significando: el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. (Orozco, 1999).*

El ejercicio de la formación se reconoce al individuo y sus vivencias como base para desarrollar el proceso de educación, partiendo del reconocimiento de cada persona y lo que cada cual acepta como condicionamientos propios. En este sentido, la formación es un proceso continuo de configuración del ser humano que va más allá del trabajo realizado en el aula, de las relaciones generadas en ella entre profesores y estudiantes; más allá de los proyectos curriculares y del ambiente académico, también, la apropiación de los conocimientos aprendidos y su práctica en la vida cotidiana, socializando el aprendizaje teórico con la sociedad, idealmente enfocando en el servicio a la comunidad.

La formación entendida como expresión de la cultura, es entonces un proceso que se gesta al interior de cada ser humano en la medida en que avanza en el desarrollo de su estructura mental en sus múltiples interacciones con el mundo, de allí que la formación se constituye en un proceso en constante estado de desarrollo y progresión, el cual cobra sentido en la práctica reflexiva del educador.

Sobre el concepto de formación, Ríos Acevedo (1995), señala que,

*“Va más allá, del mero cultivo de capacidades previas”, apunta a algo que está más allá de la habilidad y la destreza y por tanto del desarrollo de capacidades o talentos”. [De esta manera, el objetivo de la formación trasciende el hecho de desarrollar habilidades y destrezas según parámetros establecidos], “uno se apropia por entero aquello en lo cual, y a través de lo cual uno se forma”, de manera tal que, “en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda” [razón por la cual se considera que es un constante desarrollo y progresión hacia nuevas formas de ver, cada vez más integradoras].*



## **Educación ambiental en la universidad**

Para desarrollar el tema de educación ambiental en la universidad, es necesario abarcar dos aspectos sustanciales que permiten entender y contextualizar la relación que hay entre educación ambiental y universidad; en primer lugar ¿cuál es la esencia de la universidad? y en segundo lugar ¿cuál es la naturaleza de la educación ambiental en la universidad?

### *a) La esencia de la Universidad*

La esencia de la universidad se define a través de los objetivos alcanzados a lo largo de la historia en los procesos desarrollados en ella. Algunas universidades se han centrado en la investigación, otras en la docencia, no obstante, lo que define la misión como institución de educación superior es la formación integral, en torno a ella se concentran sus procesos misionales de investigación, docencia y proyección social que, en la práctica se interrelacionan.

Así entonces, la Universidad se concibe como un espacio vital en el cual el ser humano se apropia de la cultura mediada por procesos de conocimiento sistemático, e intencionalmente estructurados que responden a un interés transformador, sujeto las demandas de la sociedad y sus modos de vida.

Una institución universitaria no es concebible en su idea sino como lugar donde se empujan las fronteras del conocimiento en todos los órdenes, como realización de la vocación humana hacia la búsqueda de la verdad sin restricciones. Como comunidad espiritual de maestros y discípulos movidos por un mismo espíritu: el de la formación del intelecto a través de la ciencia y mediante la docencia calificada. (Orozco, 1998)

Es deber de la universidad como institución de educación superior proyectar y organizar procesos académicos e investigativos de tal forma que además de aportar a la formación profesional, permita fortalecer la condición humana de quienes ingresen al claustro universitario, en el sentido de contribuir desde sus prácticas pedagógicas a formar el carácter y la personalidad de los estudiantes y el



desarrollo del pensamiento crítico. Ante este reto, es preciso pensar y plantear proyectos de investigación claramente intencionados y metodológicamente estructurados, de tal manera que, en la universidad como espacio de investigación, de formación y especialmente de interacción con la sociedad global se dinamicen procesos académicos e investigativos que aporten al desarrollo del conocimiento científico en beneficio de la humanidad.

Con la investigación como tarea de la universidad nos referimos por lo tanto no solo a la investigación en su sentido tecno-positivo, sino al trabajo metódico, intelectual en general que se alimenta del espíritu que fluye de la comunidad universitaria, en su forma de trabajo, en sus maneras de comunicarse, etc. (Orozco 1998).

La investigación en la universidad es una actividad fundamental por ser considerada como el espacio ideal donde se dinamiza el saber científico, mediante procesos de observación, indagación, análisis y reflexión con el objetivo de ser aplicado en beneficio de la humanidad, transformando así el saber en posibilidades de desarrollo para la sociedad. La investigación no solo se activa de manera práctica en la relación con el saber y sus posibilidades de generar un conocimiento científico frente a las exigencias que la sociedad hace a la universidad, sino que con ella, se fortalecen los procesos de docencia y de proyección social a tiempo que se promueve la comunidad académica, espacios donde fluye el dialogo de saberes, el intercambio de experiencias y particularmente el debate y la confrontación teórica que surge de los desarrollos investigativos.

Por su parte, la docencia como tarea de la universidad tiene como misión en el proceso formativo del estudiante,

*...despertar la idea de ciencia en los jóvenes más nobles, y equipados con cierta clase de conocimiento al cual se quieran dedicar especialmente, de modo que se le incorpore a su naturaleza el considerar todo desde el punto de vista de la ciencia, contemplar todo lo individual, no en sí mismo, sino en sus conexiones científicas próximas, e inscribirlo en una gran conexión, en constante relación con la unidad y la totalidad del conocimiento. (Orozco, 1999).*



Las prácticas pedagógicas del docente universitario requieren centrar su atención en enseñar a pensar a sus estudiantes mediante el uso adecuado de la pregunta y la apropiación de diversidad de métodos que favorezcan el dialogo de saberes, la disertación, el debate, la confrontación de ideas, y la búsqueda incesante de nuevos conocimientos que susciten la apropiación de la cultura como expresión de la humanidad. En el ejercicio pedagógico, el testimonio del maestro es sin lugar a duda la mejor expresión de la docencia universitaria.

La extensión social también ocupa un lugar importante en el cumplimiento de los procesos misionales de la universidad, como práctica social orientada y regulada por valores y motivaciones que aportan al propósito universitario de transformación social; ella da cuenta de los vínculos que establece la institución universitaria con los diferentes sectores del contexto como fruto de sus desarrollos académicos e investigativos, y por lo tanto, muestra que las instituciones de educación superior son sistemas complejos en continua interacción con el medio social. A través de esta función, la universidad ofrece espacios y oportunidades para fortalecer el aprendizaje de conocimientos teóricos, prácticos y técnicos, teniendo en cuenta la libertad de expresión y el reconocimiento de cada individuo en su esencia y en su participación social en la comunidad, respetando sus saberes previos y sus vivencias. Es importante decir que la universidad más allá de prestar un servicio ofrece también ambientes vitales para el diálogo de saberes, donde todos puedan participar y socializar sus conocimientos.

*El ser y el hacer de la Universidad como institución que satisface las necesidades de profesionalización de los países, como espacio de mejoramiento de los niveles de cultura general de la población y como instancia de formación de una elite para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, requiere ser replanteado en el marco de los nuevos escenarios que afectan la efectividad de las instituciones, caracterizados por la globalidad, la movilidad, la flexibilidad, la complejidad y el impacto de la revolución científico-técnica en los modos de producción del conocimiento, en las dinámicas de aprendizaje y en la forma de relacionar las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. (Orozco, 2008).*



Así entonces, la naturaleza de toda institución universitaria es la formación integral; no obstante, cada universidad, determina la manera como interactúa con el contexto en el cual desarrolla sus funciones y las interrelaciones al interior de sus procesos misionales de investigación, docencia y proyección social, a partir de los atributos que definen su identidad según sus propósitos de formación.

*b) La naturaleza de la educación ambiental en la universidad*

La educación superior como componente del sistema educativo, no es ajena a las políticas internacionales y nacionales desde cuales se direccionan los procesos de formación profesional de quienes adelantas sus estudios en los diferentes programas de pregrado y posgrado ofrecidos por las universidades.

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río +20), celebrada en Brasil en el 2012, es un referente valioso en términos de las orientaciones y medidas para la educación ambiental, en la perspectiva de la implementación del desarrollo sostenible. En la conferencia se plantearon dos temas vitales: i) la economía verde en el contexto del desarrollo sostenible, y ii) la erradicación de la pobreza y el marco institucional para el desarrollo sostenible (ONU, 2012); como punto de partida a este desafío, los miembros de la ONU (2015), formularon y adoptaron los objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que para el 2030 todas las personas disfruten de paz y prosperidad.

Por otra parte, en lo que concierne a la educación superior, un estudio de investigación sobre la institucionalización de la educación ambiental en las universidades colombianas, realizado en el contexto de,

*...la convocatoria de la comunidad internacional expresada en el Programa de Acción Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible [EDS] (UNESCO, 2014), señala, que la incorporación de la dimensión ambiental en las universidades latinoamericanas se da primero en el ámbito de la formación y, décadas más tarde, en la gestión institucional (Sáenz & Benayas, 2015). En*



*Colombia, desde hace algunos años, se comprende la importancia de incluir la dimensión ambiental en la educación superior. Una de las mayores dificultades ha sido en parte, el trabajo interdisciplinario; y otra, lograr que, tanto desde las ciencias naturales como sociales, de la salud y las ingenierías, se proponga ver el mundo desde una perspectiva ambiental. (Callejas-Restrepo, et al, 2018).*

En Colombia, mediante la Política Nacional de Educación Ambiental como propuesta que articula esfuerzos conjuntos del Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y el Ministerio de Educación Nacional, con la finalidad de incluir la dimensión ambiental en la educación básica y media del área rural y urbana del país, se propone reconstruir la cultura y orientarla hacia una ética ambiental, en el marco del desarrollo sostenible en el cual viene empeñado el país (Torres Carrasco, 2003), desde una propuesta conceptual y metodológica que oriente, acciones concertadas en este campo, para producir el impacto social que requiere una empresa de una envergadura tan grande como lo es la educación ambiental (ONU, 2015).

Es evidente la necesidad de emprender propuestas en materia de educación ambiental, acciones que por la complejidad del problema, trascienden los límites del sistema educativo, no solo desde los diferentes niveles de formación sino, desde la diversidad de actores implicados en esta apuesta, de proyección global, para la cual es un imperativo precisar cuáles son los alcances de la universidad en este ámbito y el grado de apropiación de la comunidad académica con el compromiso ambiental, a través de la integración de sus funciones de investigación, docencia y proyección social, las cuales direccionan el cumplimiento de su misión, en términos de garantizar la formación integral de quienes cursan programas de formación profesional.

En este sentido, sin desconocer los esfuerzos que con seguridad se han realizado en función de las políticas de educación ambiental en los ámbitos internacional y nacional, centradas especialmente en la problemática ambiental, en la perspectiva del desarrollo sostenible y sus implicaciones; desde una mirada crítica, es necesario advertir cual son las limitaciones que han impedido a las universidades articular la



dimensión ambiental a sus procesos formativos si se tiene presente que tanto la educación ambiental como formación integral tienen como denominador común establecer relaciones pedagógicas autónomas que permitan a quienes se forman en la universidad, garantizar la preservación de ambientes vitales diversos, y sobre todo establecer relaciones armónicas entre el ser humano y la naturaleza de la cual hace parte.

Frente al que hacer de la universidad en función de las políticas de la educación ambiental es preciso develar sus limitaciones; al respecto, en la entrevista titulada La poesía de la vida, publicada por Colcultura (2014),

...el Dr. Augusto Ángel Maya, expresa: *La universidad tradicional en la que vivimos no ha querido o no ha podido entender la trascendencia del problema ambiental y la manera cómo debe trabajar, desde el punto de vista disciplinario e interdisciplinario, desde el diálogo de saberes. Seguimos en una universidad parcializada, fragmentada, que no entiende que el problema ambiental incide sobre la totalidad del ser humano, sobre su integralidad biológica, social y cultural. La universidad necesita nuevos sueños y nuevas utopías a la par con una nueva ciencia, una nueva ética y una nueva filosofía, que se proponga encontrar el lugar del ser humano en la naturaleza y reconocer que la cultura se hace intencionadamente, con consciencia de lo que se está haciendo. En este sentido, las relaciones son entre una naturaleza que nos ha sido dada y las transformaciones que hemos generado en los ecosistemas por diversas prácticas culturales.* (Callejas Restrepo et al., 2018, p. 201).

Incorporar la Educación Ambiental en la formación profesional, requiere de la apropiación de enfoques pedagógicos alternativos, que privilegien la integración curricular, promuevan el dialogo de saberes y en especial trabajo interdisciplinario para comprender la incidencia de esta problemática en la totalidad del ser humano en su dimensión ética, estética, afectiva, social y cognitiva. Reconocer la educación ambiental como una dimensión de la formación universitaria, exige pensar la Universidad desde una visión alternativa que reconozca diversas visiones del saber científico, entre ellas la de los saberes ancestrales como fuentes de inagotables de sabiduría.



El grado de compromiso de la institución universitaria con las transformaciones sociales requeridas, expresado en las prácticas de sus estudiantes y en las interacciones de sus profesores con el ambiente, la sociedad y la cultura a través de los procesos de formación investigación y proyección social desarrollados en la universidad, son un testimonio del trabajo realizado y de la importancia que le dan a este encargo que la sociedad hace a la Universidad de apostarle a la sostenibilidad social. Por eso, es importante que las políticas ambientales sean elaboradas e implementadas con la participación de las comunidades académicas, para que profesores y estudiantes fortalezcan prácticas de investigación sobre el entorno de la comunidad articuladas con los deberes, funciones y acciones de gestión ambiental aplicables.

En coherencia con las funciones que definen la naturaleza de la Universidad como institución de formación, emprender acciones que promuevan el debate y la reflexión permanente sobre la problemática ambiental del desarrollo, y sus efectos en la vida del planeta, es una prioridad de sus comunidades académicas. “En América Latina y el Caribe las propias instituciones de investigación y educación han contribuido desde sus inicios a estos debates con una reflexión propia sobre la problemática ambiental del desarrollo, dando impulso a un proceso de formación ambiental”. (Leff, 1996, p. 104).

Desde otro punto de vista, sobre la pregunta por los desafíos de la educación contemporánea y específicamente, para efectos, de una educación ambiental; a partir los trabajos de la “Cumbre de los Pueblos”, realizada al margen de la Conferencia de Río + 20, (Sauvé, L. (2013), en su publicación, Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates ocio-ecológicos, plantea una concepción alternativa frente a la diversidad de funciones de la educación ambiental, entendida esta, como la diversidad de interrelaciones que se establecen con el ambiente desde procesos educativos que favorecen la preservación y el cuidado de la naturaleza en virtud del desarrollo sustentable, para lo cual propone:

*tres campos principales de competencias: los de la competencia crítica, de la*



*competencia ética y de la competencia política. Cada competencia global (o saber-actuar en contexto) es analizada desde el ángulo de los diferentes tipos de saberes que se integran: conocimientos (saberes relativos a la información y a la comprensión), habilidades cognitivas o estratégicas (saber-hacer) y actitudes y valores (saber-ser)” (Sauvé, 2013).*

Desde esta postura la autora hace un llamado “a la emergencia y a la consolidación de una ecociudadanía, preocupada no solamente de “vivir juntos”, sino más bien de “vivir juntos AQUÍ”, “teniendo en cuenta la dimensión ecológica de nuestro mundo compartido, un mundo situado, contextualizado, encarnado” (Sauvé, 2013).

Esta propuesta se enmarca en uno de los enfoques curriculares que hoy en día se promueven en la Educación Superior desde el enfoque por competencias. La integración entre los saberes construye un saber-actuar que permite fusionar el proceso de análisis, de síntesis y de evaluación crítica para poder solucionar las situaciones socio-ecológicas, poniendo en práctica los conocimientos aprendidos relacionados con el ambiente y en caminados al servicio de la comunidad, en este sentido, es preciso reconocer que,

*...hablar de educación ambiental, implica no sólo ampliar nuestros conocimientos sobre el deterioro o cuidado del medio ambiente, sino enfatizar en las transformaciones de valores y comportamientos que adquirimos en un contexto determinado, por ello la educación ambiental nos permite integrar los niveles teórico y empírico. En el ámbito teórico mediante una doble función: a) establecer el cuadro general en el que se sitúa un programa de investigación y b) permitir la interpretación correcta de sus resultados. Sin teoría no es posible guiar el pensamiento de manera concertada. Sin embargo, el nivel empírico es imprescindible, la teoría y la práctica no pueden funcionar sin contar los hechos, la realidad de las cosas. (Alfie, 2003).*

Más allá de responder a un modelo de desarrollo, cualquiera que este sea, es deber de la universidad como institución de educación superior fortalecer la formación como posibilidad de crecimiento en humanidad, idea que sin lugar a duda nos convoca a estar en permanente disposición al cambio y las transformaciones requeridas para



vivir dignamente en comunidad y armonía con la naturaleza y sus diversos componentes. Desde esta perspectiva es preciso advertir claramente la diferencia entre la educación ambiental en función de una sociedad sustentable y el desarrollo sustentable.

*Uno de los propósitos de la universidad es hacer investigación para producir nuevo conocimiento orientado a resolver los complejos problemas de una sociedad en particular, y de la humanidad en general. Por esta y otras razones, se espera que ante problemáticas tan urgentes y graves como las mencionadas crisis socio-ambientales, la Universidad responda con proyectos encaminados a investigar los pormenores de la crisis y proponer soluciones desde un sólido y riguroso análisis científico y por lo mismo, incluya en sus currículums el desarrollo de la dimensión ambiental en toda la comunidad académica, de tal forma que se garantice su competencia para responder por la salud e integridad del ambiente, en el sentido de un ambiente acorde a la vida en todas sus formas”* (Molano Niño y Herrera Romero, 2014, p. 187).

Frente a la necesidad de integrar la educación ambiental a los procesos de formación en la educación superior, es claro que por la complejidad de intereses que la orientan, estructurar propuestas curriculares que articulen esta dimensión a la educación superior, exige pensar en nuevas formas de organización curricular que trasciendan las dinámicas académicas universitarias fundamentadas en currículos interdisciplinarios.

Asumir la educación ambiental como un campo complejo de saberes, exige a su vez, reconocer visiones epistemológicas sustentadas en estrategias didácticas alternativas que favorezcan nuevos espacios de formación fundamentados en los desarrollos de las pedagogías contemporáneas.

Es claro que hoy en día, la educación superior tiene la responsabilidad social de aportar a la consolidación de proyectos formativos que trasciendan su campo de acción universitaria en función del sector productivo y del desarrollo económico, más allá de esta realidad imperativa de las políticas educativas en la educación superior, se requiere apostarle a fortalecer las humanidades como condición



indispensable para enfrentar los retos que la sociedad le hace a la Universidad, de tal forma que se reivindique el sentido de la formación como posibilidad de crecimiento en humanidad. Así,

*...la Universidad de nuestros tiempos, en los cuales la preocupación de la Humanidad es continuar desarrollando nuevas vías de obtención de bienestar económico y nuevas tecnologías, tiene la gran responsabilidad de garantizar la formación de conocimientos, habilidades y valores en los futuros profesionales sobre la base de principios éticos, metodológicos, conceptuales, pedagógicos y epistemológicos novedosos, que garanticen un desarrollo sostenible.* (Carbonell et al., 2004, p. 86).

Para responder a los desafíos de la educación superior, la interculturalidad se constituye en una alternativa que favorece la preservación de ambientes vitales diversos en la perspectiva de generar una cultura ambiental que promueva el cuidado y sus múltiples manifestaciones como expresión de la armonía entre ser humano y naturaleza. En este sentido, Criollo (2019), expresa que “lo deseable en educación superior es incluir con mayor frecuencia la formación intercultural ambiental tanto para maestros como para estudiantes, con el fin principal de crear conciencia, generar cuidado, preservación del medio ambiente y los recursos naturales” (p. 55).

Finalmente, es preciso reiterar que, por su naturaleza, la formación ambiental de los estudiantes universitarios va más allá de un compromiso académico y especializado del saber disciplinar de una profesión, la que, si bien es un referente de partida, ésta, se proyecta hacia una formación general expresada en competencias ciudadanas. En este contexto el concepto de ciudadanía, parte del cuidado de sí, que desde la perspectiva de la ecología profunda de Capra (1998), indica que esta

*... permite al ser humano entenderse como un hilo en la trama de la vida y cuidar de sí mismo, de las relaciones con los otros, de la naturaleza de la cual hace parte y de lo público como condición para la preservación de la supervivencia.*



Es decir, asimilar la cultura ambiental, como forma de pensar y de actuar en coherencia con la universalidad del conocimiento científico.

Así las cosas, sobre los planteamientos hechos aquí ante el reto asumir la educación ambiental desde la institución universitaria, le corresponde a la universidad como componente del sistema educativo, estructurar nuevos proyectos de formación fundamentados en procesos de investigación que aporten al conocimiento de los saberes interculturales; fundamentos esenciales para el cuidado de la vida y de las relaciones como fuentes de conocimiento y de valores, como base para la orientación de propuestas contextualizadas, integradoras y dinámicas.

### Referencias bibliográficas

- Capra, Frito (1998), *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*, Ed. Barcelona.
- Alfie, M. (2003). Medio ambiente y universidad: retos y desafíos ambientales en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. *El Cotidiano*, 19 (122), 86-92.
- Callejas-Restrepo, M. M., Sáenz-Zapata, O., Plata-Rangel, Á. M., Holguín-Aguirre, M. T., & Mora-Penagos, W. M. (2018). El compromiso ambiental de instituciones de educación superior en Colombia. *Praxis & Saber*, 9(21), 197-220.
- Carbonell, E. A. F., Machado, J. L., & Conde, A. P. (2004). *Universidad y desarrollo sostenible*. Editorial Universitaria.
- Criollo Salinas, J. M. (2019). *Proyecto de formación ambiental intercultural para estudiantes de educación superior en el Instituto Tecnológico Superior Vicente León* (Master's thesis, Universidad Tecnológica Indoamérica).
- Leff, E. (1996). Las universidades y la formación ambiental. *Revista de Ciencias Humanas*, 14(20), 103-124.
- Molano Niño, A. C., & Herrera Romero, J. F. (2014). La formación ambiental en la educación superior: una revisión necesaria. *Luna azul*, (39), 186-206.
- Gadamer, H. G. (1993). Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica. *Salamanca, España. Edit. Sígueme*.



- Sauvé, L. (2013). Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socio-ecológicos. *Revista Integra Educativa*, 6(3), 65-87.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://doi.org/10.54114/revanlisis.v17i1.17556>
- ONU. (2012). The Future We Want? In *Resolution adopted by the General Assembly on 27 July 2012 (A/66/L.56; 66/288, Issue September 2012)*. [https://doi.org/10.1163/18757413\\_02501008](https://doi.org/10.1163/18757413_02501008)
- Orozco, S. Luis E (1998). ¿La Universidad a la deriva?, Tercer mundo Editores, ediciones Unidades, Bogotá Colombia.
- Orozco, S. Luis E (1999), La Formación integral mito y realidad. Santafé de Bogotá, Universidad de los Andes D C. Ediciones Unidades.
- Orozco, S Luis E (2008), La Formación integral mito y realidad Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, núm. 10, 2008, pp. 161-186 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.
- Ríos Acevedo, Clara Inés (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15.
- Torres Carrasco, M., Ministerio de Educación Nacional, & Distrital, U. (2003). Política Nacional de Educación Ambiental. In *Política de Educación Ambiental* (Vol. 21, Issue 5). Fotolito América Ltda.



## CAPÍTULO 3

---

### REFERENTES PARA LA FORMACIÓN AMBIENTAL

#### **Denis Lorena Alvarez Guayara<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Doctora en Educación y Cultura Ambiental, Universidad de la Amazonia. Magister en Proyectos Educativos Mediados por TIC, Universidad de la Sabana. Profesora Categoría Asociado, Facultad de Ingeniería, Universidad de la Amazonia. Integrante Grupo del Investigación en Informática, Innovación y Tecnología (GITUA), de la Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8939-8139>  
Correo electrónico: [d.alvarez@udla.edu.co](mailto:d.alvarez@udla.edu.co)

#### **Edwin Eduardo Millán Rojas<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>Doctor en Ingeniería de la Universidad Distrital. Profesor Titular de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la Amazonia. Líder del grupo de Investigación en Informática, Innovación y Tecnología (GITUA), de la Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4258-4601>  
Correo Electrónico: [e.millan@udla.edu.co](mailto:e.millan@udla.edu.co)

#### **Nora Lozano Ortiz<sup>3</sup>**

<sup>3</sup>Magister en Educación de la Universidad de la Sabana. Magister en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales. Profesora categoría Asistente, Facultad de Educación, Universidad de la Amazonia. Integrante Grupo de Investigación Aprender Investigando de la Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9254-2840>  
Correo electrónico: [n.lozano@udla.edu.co](mailto:n.lozano@udla.edu.co)

---

*“La educación ambiental no es un juego,  
sino la mayor responsabilidad del hombre  
contemporáneo”*

**(Ángel Maya, 1996)**



## CAPÍTULO 3

# Referentes para la formación Ambiental

Denis Lorena Alvarez Guayara<sup>1</sup>

Edwin Eduardo Millán Rojas<sup>2</sup>

Nora Lozano Ortiz<sup>3</sup>

## Resumen

La Educación Ambiental (EA) se ha convertido en una estrategia crucial para mitigar los cambios, transformaciones y degradación que ha sufrido la naturaleza por las acciones humanas, su abordaje a incluido diferentes corrientes, enfoques y tendencias que obedecen a las posturas epistemológicas, filosóficas y pragmáticas de diferentes autores e instituciones que han aportado a la construcción de sus fundamentos alrededor del mundo; en este sentido referirse a la EA implica sumergirse en un campo de complejo análisis y adoptar una posición sobre su implementación requiere realizar una reflexión sobre su propósito de forma particular de acuerdo a las características del contexto. En este capítulo se desarrolla parcialmente el recorrido teórico de la tesis doctoral titulada, “*Lineamientos curriculares para la alfabetización ambiental en los programas modalidad a distancia de la Universidad de la Amazonia*”, que se alinea con el marco referencial del proyecto de investigación “*Lineamientos curriculares para el fortalecimiento de la formación ambiental en la Universidad de la Amazonia*”, realizado a partir de una revisión de literatura orientado a responder los siguientes interrogantes ¿Cómo se ha presentado la historia, evolución y abordaje del concepto de EA?, ¿Cuáles han sido las contribuciones de diferentes autores a la construcción de la EA?, ¿Cómo se ha conceptualizado la Formación Ambiental (FA)? y ¿Cuáles son las orientaciones y tendencias de la FA en la educación superior?; para finalizar se



presentó la reflexión y discusión sobre los resultados del estudio y las respectivas conclusiones. Los resultados obtenidos permitieron responder los interrogantes planteados, sin embargo, también dan cabida a generar nuevos debates sobre lo que implica tomar postura sobre la formación ambiental en la educación superior.

**Palabras clave:** Formación ambiental, educación ambiental, conciencia ambiental, sostenibilidad, desarrollo sostenible.

## Introducción

Desde la década de los sesenta se empezó a utilizar el término Educación Ambiental (EA) en diferentes escenarios de encuentro y discusión a nivel internacional, esto sin lugar a duda hasta la fecha ha aportado a su fundamentación y metodología de acuerdo a las corrientes y posturas de diferentes autores, si bien es cierto existen discursos opuestos, también se logró identificar como punto en común “el replanteamiento ético sobre la relación del ser humano y su interacción con los sistemas naturales sobre la base de la crisis ambiental.” (Nay-Valero & Cordero-Briceño, 2019, p. 31). Por lo tanto, se puede precisar que la EA, tiene como propósito influir en las conductas y comportamientos del ser humano sobre la naturaleza haciéndolo consciente de las consecuencias y dejando en evidencia los problemas ambientales a resolver. Esta perspectiva, podría considerarse “reduccionista” ya que supone a la dimensión ética como el factor regulador de la conducta humana, y muestra lo natural como recurso y no como el medio de vida, que desde el punto de vista de Sauvé (2004), la EA, como parte de la educación fundamental, la propone como proyecto de desarrollo humano, que implica una educación ecológica y otra económica, la primera le permite al individuo generar una relación adecuada con su entorno natural y la segunda establecer las relaciones necesarias para la producción, distribución y consumo; en la convergencia de estos dos tipos de relaciones se “desarrolla una cosmología que da un sentido al mundo y a nuestro “ser en el mundo” (p.5), haciendo del ambiente un elemento fundamental para la vida y no un mero recurso para ser aprovechado.



Por su parte, Murcia-Murcia (2023), indica que la EA, debe orientarse hacia la transformación mediante la formación integral de los individuos, no solo desde los principios y valores que deben regir el comportamiento humano, sino también en su relacionamiento social y con su medio, el cual es propio de su contexto e identidad; en este sentido se insta al dialogo de saberes en la cual se hace una invitación para retomar los saberes ancestrales y la relación simbiótica entre la humanidad y la naturaleza, para promover la transformación social desde una mirada crítica y dialógica a través de la praxis educativa (Aaron Zubiria, 2023), hacia una pedagogía crítica, que oriente los accionares individuales y colectivos que promueva el empoderamiento y cuestionamientos de los modelos económicos actuales (Roldán-Arco et al., 2022); esta nueva orientación, presenta una dinámica más contextualizada a la realidad latinoamericana que busca desprenderse del pensamiento occidental y la decolonización del conocimiento (Molina-Roa, 2016), que muestran la gran presión que realizan los países desarrollados a los hábitos de consumo y los recursos de los países en vía de desarrollo.

En vista de las múltiples perspectivas sobre las cuales se conceptualiza y se implementa la EA, en el presente capítulo se desarrolló un estudio de recopilación y análisis de información a partir de revisión de literatura, que develó el trasegar de la educación ambiental, a través de las posturas de sus referentes más representativos; para esto, en primer lugar, se realizó un recorrido histórico de la educación ambiental a partir de la visión de las diferentes organizaciones internacionales que han promovido la EA como la alternativa para afrontar las problemáticas ambiental; en segundo lugar se muestran las contribuciones teóricas realizadas por diferentes autores en el campo de la EA; en tercer lugar, se realizó una conceptualización de la formación ambiental haciendo énfasis en la educación superior; en cuarto lugar, se mostraron cuales han sido las principales orientaciones y tendencias de la formación ambiental en la educación superior; y finalmente se presentan las conclusiones del estudio.



## Resultados y discusión

A continuación, se presentan los argumentos desarrollados a partir de los interrogantes planteados en el estudio: ¿Cómo se ha presentado la historia, evolución y abordaje del concepto de EA?, ¿Cuáles han sido las contribuciones de diferentes autores a la construcción de la EA?, ¿Cómo se ha conceptualizado la Formación Ambiental (FA)? y ¿Cuáles son las orientaciones y tendencias de la FA en la educación superior?

### *Historia de la educación ambiental*

Por más de 50 años desde la conferencia mundial sobre el medio ambiente en Estocolmo en 1972 hasta la fecha, ha sido latente la preocupación por establecer acciones que mitiguen los efectos del hombre sobre la naturaleza, las diferentes propuestas y actividades que se han venido desarrollando en y por los diferentes países que han manifestado su intención de intervenir en las problemáticas ambientales (Lozano Vásquez et al., 2022), han aportado significativamente a la construcción de referentes sobre la EA; a continuación se presenta un breve recorrido histórico y los aspectos claves abordados:

### **Década de 1970:**

- *Conferencia mundial sobre el medio ambiente en Estocolmo (1972):* Concepto Medio Ambiente: “todo lo que nos rodea. La EA, tiene carácter interdisciplinario que debe estar presente en la educación formal e informal (Molano Niño & Herrera Romero, 2014; Narváez et al., 2018).
- *Carta de Belgrado (1975):* Presenta la importancia de ubicarse en las problemáticas ambientales, enfatizando en un nuevo concepto de desarrollo que armonice la relación entre el hombre y la naturaleza, enfatizando en el desarrollo de competencias y capacidades individuales y sociales relacionadas con el ambiente (Antúnez Sánchez & López Espinosa, 2019; Fuentes Díaz et al., 2019; Llorente, 2005)
- *1ra Conferencia Intergubernamental sobre EA en Tbilisi (1977):* Se estableció el carácter obligatorio de la EA en la educación



formal, que debe incorporar la interdisciplinariedad desde una mirada holística y compleja de la realidad (Aaron Zubiria, 2023; Antúñez Sánchez & López Espinosa, 2019; Pulido & Olivera, 2018).

### **Década de 1980:**

- *Congreso Internacional sobre la Educación y la Formación Ambiental – Moscú (1987)*: Se hace énfasis en la promoción de la formación ambiental especializada, con un enfoque científico y técnico para la educación posgradual, destacando la de los profesores (Gutiérrez Bastida, 2013; Molano Niño, 2013; Molano Niño & Herrera Romero, 2014). Se realizan las primeras referencias hacia el concepto de competencia ambiental (Camacho Monar & Valdés Rodríguez, 2020).
- *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo “Nuestro futuro común” - Brundtland Noruega (1987)*: En este documento se presenta un consolidado de las problemáticas globales, y las propuestas para la formulación de proyectos encaminados a un desarrollo duradero. Se conforma la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Brundtland, 1987); introduce el término “desarrollo sostenible”.

### **Década de 1990:**

- *Declaración de Talloires. Universidades para un Futuro Sostenible – Francia (1991)*: Precedente sobre el cual se integra el desarrollo sostenible como un compromiso dentro de actividades académicas y extracurriculares en las instituciones de diferentes niveles educativos en países de todo el mundo (Crespo et al., 2017).
- *Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo “Cumbre de la Tierra” – Rio de Janeiro (1992)*: Se reafirma el concepto de desarrollo sostenible y presenta el tratado sobre EA para sociedades sostenibles y responsabilidad global con principios de los cuales se destaca que la base de la EA es el pensamiento crítico e innovador (Gutiérrez Bastida, 2013).



- *Seminario sobre Universidad y Medio Ambiente en América Latina Bogotá Colombia (1996)*: Realiza un balance del avance de la incorporación de la EA en la educación superior. Reflexiona con respecto al carácter interdisciplinario de la EA, y las deficiencias encontradas desde las ciencias para relacionar lo ecológico, el medio ambiente y los sistemas sociales (Ángel Maya, 1996).
- *Conferencia Internacional sobre el Medio Ambiente y Sociedad: educación y conciencia pública de la sustentabilidad – Thessaloniki Greece (1997)*: El concepto de sostenibilidad no sólo comprende el medio ambiente, implica la pobreza, la población, la salud, la seguridad alimentaria, la democracia, los derechos humanos y la paz. Insiste en el imperativo moral y ético de integrar la sostenibilidad como la posibilidad para fomentar el respeto de la diversidad cultural y los conocimientos tradicionales (UNESCO, 1997).
- *LEY 99 DE 1993 Dic/22 Política ambiental colombiana (1999)*: establece la adopción de los planes y programas de los diferentes niveles educativos que se desarrollaran relacionados con el medio ambiente y los recursos naturales en coordinación entre los Ministerios de medio ambiente y Educación; además de promover la EA de carácter no formal (Política Nacional Ambiental, 2003).

### **Después del 2000:**

- *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible - Johannesburgo – Sudáfrica – (2002)*: Se presentan unos lineamientos generales sobre la integración del desarrollo sostenible en los sistemas educativos, desde la formulación de planes y programas que acaten directrices como las establecidas en Dakar y en Kioto (Gutiérrez Bastida, 2013; Salgado & Trellez, 2009).
- *Política Nacional de Educación Ambiental – Colombia (2003)*: Propone una visión sistémica del ambiente en la cual intervienen todos los actores sociales, y que interactúan mediante la investigación y el tratamiento de las problemáticas ambientales para el fortalecimiento de la cualificación conceptual y metodológica requerida para la EA a nivel formal e informal



(Torres Carrasco et al., 2003).

- *Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe – UNESCO (2009)*: Define la Educación para el Desarrollo Sostenible y los objetivos de esta, resaltando que esta es dinámica y flexible y que además debe contextualizarse a las particularidades de cada contexto (Salgado & Trellez, 2009).
- *Conferencia de desarrollo sostenible Río + 20 – Rio de Janeiro (2012)*; la ONU reafirma la importancia de la educación para el desarrollo sostenible, haciendo énfasis en el apoyo a los países en vía de desarrollo para que desde la educación superior se generen proyectos orientados al cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio, además destacan el empoderamiento de las mujeres, y el acceso a la educación de calidad para la gente joven, las minorías y las comunidades rurales como estrategias para luchar contra la inequidad y fortalecer sociedades más justas. Se promueve la transformación de los sistemas educativos hacia la sostenibilidad, a través de mejores programas de formación de maestros y el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones para mejorar los resultados de aprendizaje (ONU, 2012).
- *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) – Aichi-Nagoya (2014)*: se insta a los gobiernos para que alineen las políticas educativas a los objetivos de la EDS, integrando los esfuerzos de todos los actores y partes interesadas de los sectores público y privado, enfatizando en el desarrollo profesional de los maestros, de igual forma a la asignación de recursos para cumplir con dichas metas (UNESCO, 2014).
- *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible ONU (2015)*. Comprende el plan de acción formado por 193 países miembros de la ONU, para orientar las metas de carácter, social, económico y ambiental que permitan mejorar las condiciones actuales, de desigualdad social y económica y combatir la degradación del planeta para asegurar una vida digna y sostenible de la generación presente y las futuras, a través del desarrollo de los 17



objetivos de desarrollo sostenible (ODS) los cuales conjugan las dimensiones: económica, social y ambiental. Si bien es cierto, el objetivo 4, expresa: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, es vital que los ODS, sean transversalizados a todas las actividades educativas de educación formal e informal (ONU, 2015).

Adicionalmente, la Red Internacional de Educación Ambiental desde el año 2003 ha realizado el Congreso Mundial de Educación ambiental (World Environmental Education Congress – WEEC –), hasta su última versión en el 2024, en total 12 eventos que han reunido a diversos actores a nivel internacional con el propósito de conformar una comunidad mundial en torno a la investigación e implementación de la EA y la EDS (Educación para el Desarrollo Sostenible) con la participación de profesores universitarios, funcionarios gubernamentales y de organizaciones internacionales, periodistas, representantes políticos, empresas, ONG, entre otros de más de 100 países (WEEC, 2024); los eventos se han realizado en naciones en prácticamente todos los continentes y con objetivos y temáticas particulares:

- 2003 – *1er Congreso Mundial de Educación Ambiental WEEC* – Espinho, Portugal. *Temas*: Políticas ambientales y educación, Medios y comunicación, Activismo ambiental y ciudadanía, EE y actividades locales, Agricultura y turismo sostenibles, EE y economía y sostenibilidad, Formación de docentes.
- 2004 – *2do Congreso Mundial de Educación Ambiental WEEC* – Río de Janeiro, Brasil. “Retos de la Educación Ambiental en el mundo contemporáneo”. *Temas*: Ciencia-Sociedad, Educación Ambiental: significados y prácticas, Pobreza sostenida y desarrollo sostenible: el papel de la Educación Ambiental, Preservación del patrimonio biológico, social y cultural, Relación entre EA y promoción de la calidad de vida, El valor de la educación no formal y mejora de la enseñanza, Agua, Educación científica



- 2005 – 3er Congreso Mundial de Educación ambiental WEEC – Torino, Italia. “Camino educativos hacia la sostenibilidad”. Temas: Investigación y evaluación en educación ambiental; Educación “sostenible”; Formar a los formadores; Importancia de la concientización comunitaria. Promover la participación y la “gobernanza” y “crear una red”; Comunicación y medio ambiente; Caminos de sostenibilidad; Economía y ecología: una unión por forjar; Medio ambiente y salud; El papel clave de la agricultura y las cuestiones relacionadas; Ética; Implicaciones emocionales. Posterior a este congreso, estos se siguen realizando cada dos años.
- 2007 – 4to Congreso Mundial de Educación Ambiental (WEEC) – Durban, Sudáfrica. “Aprendiendo en un mundo cambiante”. Temas: Relación entre educación científica y EA; Medio ambiente y economía: tendencias globales e implicaciones para la educación; Empoderamiento de las mujeres, agua y justicia social; Educación para la salud; Cambios pedagógicos en la educación ambiental; Formas indígenas de conocimiento en el aprendizaje ambiental y los discursos locales/globales; Realidades locales, responsabilidades globales; Investigación e innovación.
- 2009 – 5to Congreso Mundial de Educación Ambiental (WEEC) – Montreal, Canadá. “La Tierra, nuestra casa común”. Temas: Relaciones entre ecología y economía: la cuestión de la sostenibilidad; Cuestiones de equidad en cuestiones socioecológicas; Salud Ambiental; Desafíos urbanos; Ecologizar colegios y universidades; Escuela y comunidad; Aprendizaje en sociedad; Interpretación del patrimonio; Conocimientos y prácticas indígenas; Ética, pensamiento ambiental y cosmovisiones; Arte: imaginación, creatividad y significado; Identidad ecológica.
- 2011– 6to Congreso Mundial de Educación Ambiental (WEEC) – Brisbane, Australia. “Explorar, Experimentar, Educar”. Temas: Clima, Educación, Resiliencia comunitaria, Calentamiento global, Educación Ambiental.
- 2013 – 7mo Congreso Mundial de Educación Ambiental (WEEC) – Marrakech, Marruecos. “Educación ambiental en ciudades y



zonas rurales: buscando una mayor armonía”. Temas: Promoción de la Educación Ambiental y el Trabajo en Red; Diálogos interculturales; Movimientos Sociales y construcción de sociedades ecológicas; Comunicaciones y el impacto de las redes sociales; Economía ecológica y economías verdes; Ética, eco-filosofía, relaciones hombre-naturaleza; Educación ecológica; Impulsos creativos; Pedagogía y aprendizaje; Investigación en educación ambiental; Riesgo, salud y medio ambiente.

- 2015 – *8vo Congreso Mundial de Educación Ambiental (WEEC)* – Gothenburg, Suecia. “Planeta y personas: ¿cómo pueden desarrollarse juntos? Temas: Tomar en serio a los niños al abordar los desafíos globales; Recuperar el sentido de lugar en la era digital; Educación ambiental y reducción de la pobreza; Aprendizaje en coaliciones vitales para ciudades verdes; Conceptos emergentes para la gestión ambiental y la sostenibilidad; ¡Cuidado con la brecha! Pasar de la conciencia a la acción; Evaluar la educación ambiental y de sostenibilidad en tiempos de rendición de cuentas; Más allá de la economía verde: educar y aprender para empleos verdes en una sociedad verde; Nuevas perspectivas de la investigación en educación ambiental y de sostenibilidad; Desarrollo de políticas educativas para el medio ambiente y la sostenibilidad; Educación y aprendizaje para la adaptación y la resiliencia al cambio climático.
- 2017 – *9no Congreso Mundial de Educación Ambiental (WEEC)* – Vancouver, Canadá. “CulturEnvironment. Tejiendo nuevas conexiones”. Temas: Educación infantil y EA, Educación basada en el lugar y aprendizaje local al aire libre, Arquitectura y diseño ecológico, Enfoques basados en las artes en EA, Aprendizaje basado en agricultura y jardines, Diversidad global y cultural en EA, Ecosistemas urbanos, Comunicación ambiental (e incertidumbre) ), Conocimiento Indígena y EA, La Ética Lidera el Aprendizaje y la Sostenibilidad, Responsabilidad Social y Agencia/Activismo, La Naturaleza como Maestra/La Naturaleza como Investigadora, Política Global y Educación Ambiental, Perspectivas, Desafíos e Innovación en la Investigación.



- 2019 – 10mo Congreso Mundial de Educación Ambiental (WEEC) – Bangkok, Tailandia. “Conectividad global local”. Temas: Conocimiento local, comunicación y conectividad global.
- 2022 – 11vo Congreso Mundial de Educación Ambiental (WEEC) – Praga, República Checa. “Construyendo puentes”. Temas: Construyendo puentes en tiempos de urgencia climática.
- 2024 – 12vo Congreso Mundial de Educación Ambiental (WEEC) – Abu Dhabi, Emiratos Árabes Unidos. “Conectando personas, creando el mañana”. Temas: intercambio de ideas para avanzar en el progreso hacia un futuro sostenible, resiliente y adaptable. Diálogo sobre las diferentes dimensiones de la EA: educativa, ética, económica, política, social, ambiental, etc.), como alternativa para avanzar hacia el futuro.

**Referentes de la educación ambiental**

A través del recorrido histórico realizado a la construcción de la educación ambiental es posible encontrar diferentes referentes que ubican los discursos a partir de posturas epistemológicas, axiológicas, práxica entre otras, las cuales permiten sentar las bases de la FA en los diferentes niveles educativos, en la Tabla 1, se relacionan algunos autores destacados y sus contribuciones al campo de la EA.

**Tabla 1.**  
*Autores y su contribución a la Educación Ambiental.*

| Autor(a)                                | Contribución a la Educación Ambiental                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rachel Carson (1907-1964)               | A ella se le atribuyó el inicio de las preocupación por el medio ambiente, a partir de la publicación de su libro Primavera silenciosa (1962), la cual trataba los efectos de la fumigación sobre el ambiente; también, insto la reflexión sobre la afectación que tienen los modelos de desarrollo sobre la naturaleza (Mcbride et al., 2013).                                                       |
| Paulo Freire (1921 - 1997)              | Hace hincapié en el carácter activo de la educación, como una práctica social, para la libertad y la emancipación de los modelos económicos dominantes, a través del desarrollo de la concientización ambiental y el desarrollo del pensamiento crítico (Núñez Tobar et al., 2023; Pérez Vásquez, 2020).                                                                                              |
| Carlos Augusto Ángel Maya (1932 – 2010) | Fue uno de los inspiradores del Pensamiento Ambiental en Latinoamericano, sus postulados insisten en la transformación profunda de la cultura como medio para afrontar las crisis ambientales y asegurar un futuro, En 1996 dicto la conferencia “Incertidumbres y perspectivas de la Educación Ambiental”, en la cual expone los retos de la EA y su carácter interdisciplinario (Ángel Maya, 1996). |



| Autor(a)                                       | Contribución a la Educación Ambiental                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Charles E. Roth (1934 - )                      | Hizo por primera vez referencia al termino alfabetización ambiental (AA) en 1968, en el libro: “Environmental Literacy: It’s Roots, Evolution and directions in the 1990s”, describe su evolución comprendida entre 1969 hasta la década de los 90s, esto comprende la aclaración del concepto, su operativización, etapas y niveles, y también su implementación y evaluación en la educación superior y evaluación (Roth, 1992)                                                                                                                                            |
| Fritjof Capra (1939 - )                        | Definió el termino Ecoalfabetización, “como la comprensión de los principios de organización de los ecosistemas y la aplicación de esos principios para crear comunidades y sociedades humanas sostenibles” (Mcbride et al., 2013, p. 14), considerando que los individuos y la naturaleza hacen parte de un sistema, y estos se encuentran interconectados, dependientes e interrelacionados (Ikhsan et al., 2019).                                                                                                                                                         |
| Enrique Leff (1946 - )                         | A nivel latinoamericano ha sido uno de los exponentes más representativos en torno a la EA, sus obras “Saber Ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder” y “Epistemología Ambiental”, han contribuido significativamente a la generación de referentes que tienen una aproximación cada vez más cercana a la comprensión de la complejidad ambiental, dentro de lo que él ha denominado “Saber Ambiental” y “Racionalidad Ambiental” (Leff, 2004; Leff et al., 1994)                                                                                       |
| Lucie Sauvé (1946 - )                          | Dentro de sus publicaciones la más destacada y citada es “Una cartografía de las corrientes en educación ambiental”, en la cual realiza un análisis de las corrientes predominantes, mostrando sus alcances y limitaciones y categorizándolas en tradicionales y contemporáneas (Pulido & Olivera, 2018). Sauvé insiste en que la EA es un proyecto político pedagógico que posee tres dimensiones complejas: ética, crítica y política, las cuales son construidas a partir de una educación fundamental con base en los proyectos individuales y colectivos (Sauvé, 2013). |
| Ana Patricia Noguera de Echeverri (1961 -2012) | Ha realizado aportes al discurso del Pensamiento Ambiental Latinoamericano, con base en los postulados de Augusto Ángel Maya y otros autores; planteando la posibilidad de construir una filosofía ambiental en una “propuesta ético – estética de reconciliación se basa en un valor complejo y procesual que es el respeto por los momentos de identidad y diferencia de una cultura, de unas formas de ser no humanas, de las artes, de la vida misma” (Noguera De Echeverri, 2007, p. 25)                                                                                |
| David Orr (1974 - )                            | Ha escrito libros, artículos e informes es los que además de evidenciar problemáticas ambientales, la necesidad de la educación ambiental como medio para realizar control social. Advierte sobre la crisis de la educación, pero también sobre su reorientación para cambiar las perspectivas de los modelos de desarrollo dominante hacia la sustentabilidad (Sánchez-Contreras & Murga-Menoyo, 2019).                                                                                                                                                                     |

*Fuente: Elaboración propia.*

Todos los autores anteriormente mencionados, aportan de manera significativa a la construcción de la EA, a través de movimientos que han sido notorios porque resaltan el carácter crítico de su implementación para asegurar la supervivencia humana y de las especies, y que implican no solamente la necesidad de la sensibilización y la concientización de las conductas y comportamientos individuales y colectivos, sino que exigen de un compromiso político por parte de las naciones para orientar la economía y los factores de producción hacia



actividades sostenibles y amables con el ambiente, esto sin lugar a duda implica un replanteamiento de la educación fundamental guiada desde lo ambiental para que permee en todos los ámbitos de actuación de la humanidad.

### **Conceptualización de la formación ambiental**

Una vez visualizado el panorama histórico de la EA, en cuanto a las orientaciones generales y los propósitos de la misma desde las perspectivas políticas de las naciones dominantes, resulta imperativo realizar un análisis de los procesos adelantados para su implementación, en este sentido para efectos de esta investigación, se realizó una indagación desde la Formación Ambiental en la Educación Superior, a partir de su definición como un proceso estructurado, sistemático y transversal a las actividades académicas, investigativas y de proyección social inherentes al ámbito universitario, con el ánimo de orientar la formación de profesionales íntegros con conocimientos, habilidades y capacidades para proponer soluciones a las problemáticas socioambientales de su entorno más próximo; lo anterior, enmarcando la FA como el medio para concretar la EA en la formación a nivel universitario.

En la actualidad, a nivel internacional la FA en la educación superior de acuerdo con Mejía et al. (2019), presenta diferentes tendencias en cuanto a su implementación, por un lado, *integradora*, en la cual la dimensión ambiental es transversal a los planes de estudio; y por otro, *fragmentada*, en la que no se logra un análisis profundo de lo que implica su incorporación en los currículos; sin embargo, hasta el momento no hay una evidencia concreta sobre la asertividad de cada una de estas tendencias, ya que cada institución universitaria asume los retos de la FA de acuerdo a su entorno; todavía más, en la complejidad de los diferentes escenarios, es fundamental considerar como se orientan las prácticas y procesos sociales en torno a lo ambiental que en palabras de Leff (1994, 2004), se ve reducido a una perspectiva ontológica y axiológica orientada al valor proporcionado por el mercado y el consumo, lo cual desliga toda posibilidad de incorporar procesos productivos ecológicamente sustentables.



Al analizar de forma más detallada las contribuciones desde las investigaciones sobre FA en la educación superior, se puede destacar el estudio realizado por Molano Niño & Herrera Romero (2014), en este se refiere a los ámbitos de la FA en la universidad desde los siguientes aspectos:

- *Pedagógicos*, el cual se refiere a la intencionalidad, en si es, despertar la conciencia ambiental, abordar el desarrollo sostenible como una alternativa, y plantearse una ética ambiental sobre los principios de solidaridad, protección y conservación de los recursos naturales, hacia la formulación de soluciones a los problemáticas ambientales desde la complejidad del mundo y la transformación de valores. Es decir, la formación del pensamiento crítico para empoderar y transformar;
- *Didáctico*, hacia la implementación de modelos didácticos y metodologías participativas para la resolución de problemas y aprendizaje cooperativo desde la multi, íter y transdisciplinaria-riedad;
- *Curriculo*, dirigido a consolidar la formación integral, este se fundamenta en la interdisciplinaria-riedad y en la contextualización, de forma ideal su planteamiento se denomina ambientalización curricular, este "implica llevar a cabo mecanismos para la transversalidad de lo ambiental, de tal forma que con ello se produzcan mejores resultados en los procesos de formación de los estudiantes" (p.198).

Los aspectos anteriormente descritos han sido puntos trascendentes en investigaciones que enfatizan sobre los programas universitarios principalmente dirigidos a la formación de maestros, en educación inicial y en las áreas de sociales y ciencias naturales (Mejía et al., 2019, 2022; Pino Perdomo & Gálvez Cubides, 2021; Vargas & Kong, 2022), en su gran mayoría en el marco de las actividades de docencia, investigación y de proyección hacia la comunidad.

En todo caso, es imprescindible planear la FA sobre los siguientes fundamentos: *la pedagogía crítica*, con el objetivo de desarrollar del pensamiento crítico, aporta las bases para establecer currículos que



reconozcan como relaciones sociales no solo aquellas dadas entre individuos o colectividades sino también a la naturaleza, en tanto esta proporciona los medios y recursos para su subsistencia a través de la transformación de la misma (Lopes & Abílio, 2022); la ética, como medio de reflexión sobre las decisiones y acciones realizadas sobre el ambiente (Sauvé, 2013), y la base para establecer códigos de justicia ambiental que promuevan el carácter político y de gestión hacia la prevención, orientado al desarrollo de comportamientos, valores y principios en favor de la protección del ambiente (Cáceres, 2021; Roldán-Arco et al., 2022); y *los enfoques didácticos*, estos deben seleccionarse en coherencia con la pedagogía crítica, a través de metodologías activas, participativas y colaborativas que confluyan para el desarrollo de la conciencia ambiental.

Desde las posturas de Freire, la concientización es un aspecto clave que proporciona las bases para promover la emancipación y liberación de los modelos capitalistas que han oprimido a los pueblos y que han desatado las peores crisis ambientales (Lopes & Abílio, 2022); para lograr la concientización es necesario configurar la realidad como un objeto de conocimiento, a partir de unas bases epistemológicas que requieren de la educación el análisis y reflexión para pensar de forma colectiva sobre como la interacción humana afecta las diferentes formas de vida en el planeta, de tal forma que se reconozca desde una posición ética el accionar adecuado para mantener y posibilitar condiciones de vida dignas para todos, "mediante la concientización los seres humanos asumen la condición de estar en el mundo junto y para otros" (Castilla Díaz et al., 2022, p. 20).

El desarrollo de la conciencia ambiental en la educación superior es un proceso que debe permitir la transformación de la cultura y las costumbres a través de la construcción social (Universidad Santiago de Cali, 2021), mediante un currículo que integre sus 4 dimensiones: *cognitiva* (se refiere a los conocimientos, es decir, a la información y aprendizajes significativos sobre lo ambiental); *afectiva* (comprende los valores y relacionamientos con el ambiente a partir del desarrollo del sentido de pertenencia, en el cual se reconoce al medio natural como el medio de vida; *conativa o disposicional* (hace referencia a las



actitudes, desde las cuales se orienta los criterios que rigen las conductas y comportamientos hacia la protección y la solución de problemáticas del medio ambiente); y activa (en esta se concretan las acciones y comportamientos individuales o colectivos responsables con el ambiente, en circunstancias que se asumen desde el compromiso o bajo presión) (Alarcon Solera & Llorente Jaramillo, 2019; Gomera Martínez, 2008; Hernández Vigil, 2020).

### **Orientaciones y tendencias de la formación ambiental en educación superior**

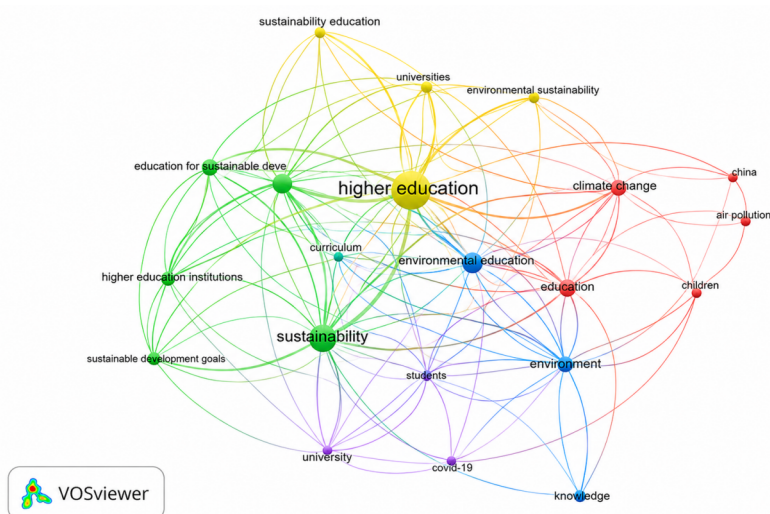
Es un hecho que los diferentes estudios realizados en EA pueden resultar ambiguos en términos del análisis de las metodologías y los resultados obtenidos considerando que el termino ha sido usado indistintamente de los referentes, corrientes, enfoques o dimensiones desde la cual se aborda, sin embargo, esta multiplicidad de perspectivas también puede ser consideradas como puntos de partida para redefinir la investigación educativa en torno al tema ambiental (Guevara-Herrero et al., 2023); razón por la cual, se aplicó una revisión sistemática de literatura para lograr identificar cuáles son las orientaciones y tendencias de la FA en educación superior, utilizando como fuente la base de datos especializada SCOPUS, con conceptos en inglés y español utilizando la siguiente expresión de búsqueda: ((environmental AND training) OR (environmental AND education)) OR ((formación AND ambiental) OR (educación AND ambiental)) AND ((higher AND education) OR (educación AND superior)). También se aplicaron como criterios para delimitar la búsqueda de documentos, aquellas publicaciones realizadas entre el 2000 y el 2024 y las que contaran con acceso abierto.

La base de datos generada por SCOPUS reporto 1885 artículos, de los cuales el 95% estaban en idioma inglés y el resto en español, portugués entre otros. El primer análisis realizado fue el de coocurrencias de palabras clave, para esto se utilizó el archivo en formato CSV generado por SCOPUS y se cargó en el software VOSviewer, el resultado se aprecia en la Figura 2, en esta se muestra que los términos más usados fueron; educación superior, educación ambiental, desarrollo sostenible, educación, sostenibilidad, sostenibilidad



ambiental, educación para la sostenibilidad, cambio climático, medio ambiente, conocimiento instituciones de educación superior, currículo entre otros; en cuanto a las relaciones es notable el énfasis de educación superior con la EA, sostenibilidad y desarrollo sostenible, demostrando así que en la actualidad que estas son sus principales bases.

**Tabla 2.**  
*Cocurrencias de palabras clave.*



*Fuente: Elaboración propia con VOSviewer.*

En segundo lugar, y con el propósito de realizar un análisis más a fondo sobre las relaciones entre las categorías desarrolladas en las diferentes investigaciones, se filtraron de la base de datos de SCOPUS las palabras clave y los resúmenes de los 1885 documentos, esta información se cargó en la aplicación ATLAS.ti para facilitar el proceso de codificación y segmentación que apoyados por la IA<sup>1</sup>, redujo considerablemente el tiempo de realización de esta actividad.

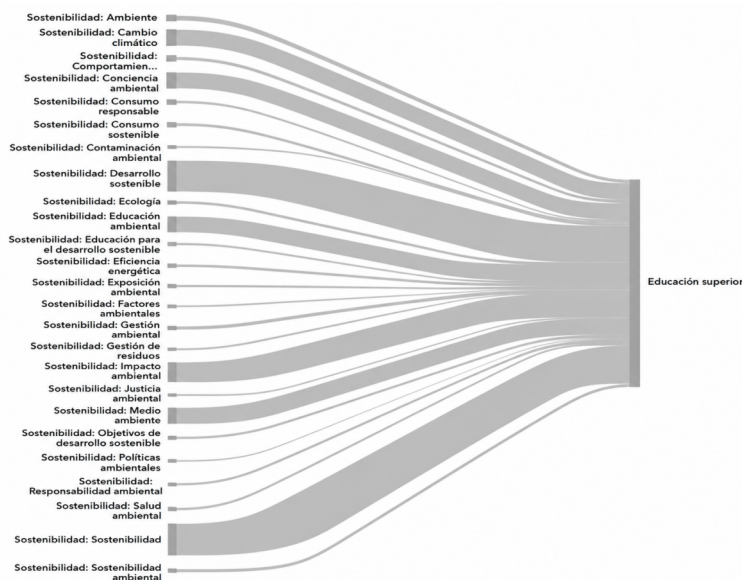
<sup>1</sup>La tecnología OpenAI en ATLAS.ti, permite aumentar la velocidad de codificación, característica muy práctica considerando el análisis de grandes volúmenes de datos. <https://atlasti.com/es/codificacion-de-ia-con-openai>



Posteriormente, una vez identificados los códigos, se visualizó gráficamente los resultados en un diagrama Sankey<sup>2</sup> (Figura 3), en el cual fue posible apreciar la potencia de cada una de las categorías con respecto a su relacionamiento con las demás, mostrando efectivamente que la principal es la educación superior y que la orientación de la FA es la sostenibilidad, la cual a su vez presenta diferentes líneas o enfoques, destacando por sus flujos: el desarrollo sostenible, sostenibilidad, impacto ambiental, cambio climático, medio ambiente, conciencia ambiental y demás.

**Tabla 3.**

*Diagrama Sankey de relaciones entre las categorías educación superior y sostenibilidad.*



*Fuente: Elaboración propia con VOSviewer.*

La relación entre EA y el desarrollo sostenible, deben permear en unos lineamientos claros para la formación integral, que aplique tanto a los entornos educativos formales como a los diferentes ámbitos de interacción social (familia y comunidad), basados en

<sup>2</sup>El diagrama Sankey permite visualizar gráficamente la potencia de las relaciones entre códigos. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-3/visualizacion-de-datos#:~:text=El%20diagrama%20de%20Sankey%20es,las%20relaciones%20en%20su%20investigaci%C3%B3n.>



principios y valores desde una perspectiva ética, que direccionen procesos de enseñanza y aprendizaje, con una intención clara: promover capacidades personales y colectivas de conocimiento, responsabilidad, compromiso y ciudadanía, que permitan visualizar nuevas formas de desarrollo, valorando los componentes ambientales, sociales y económicos del entorno, con el propósito de satisfacer las necesidades actuales, sin comprometer los recursos y las capacidades del planeta para sustentar las futuras generaciones (Flórez Yepes, 2015).

La EA orientada al desarrollo sostenible debe tener un carácter transformador, con incidencia directa en las estructuras económicas, sociales y políticas, como base para la consolidación de una cultura ambiental, en la que es posible una verdadera transformación de los valores y del modo en el que se deber ser y estar en el planeta, en una sociedad basada en el buen vivir, en donde la felicidad no depende de la adquisición de bienes materiales, al consumismo o al éxito competitivo (Sauvé, 2013); esto podría considerarse como una visión optimista, que busca la formación de una ecociudadanía, en la cual la naturaleza es un sujeto de derecho, y por lo tanto es una prioridad su cuidado y protección, a partir del reconocimiento de la relación entre sociedad y naturaleza (Sauvé, 2017).

## Conclusiones

Las crisis ambientales evidenciadas en las últimas décadas han sido constantemente el trasfondo del trasegar de la EA, las múltiples manifestaciones sobre lo que debería ser, presenta una brecha enorme con respecto a la realidad, y es que la verdad, los esfuerzos son insuficientes para mitigar la acción antrópica sobre el ambiente; las soluciones de tipo político como la agenda 2030, están quedando cortas en tanto el poder económico sea el que predomine, y tal como lo expresa Antonio Guterres, Secretario General, Naciones Unidas: “A menos que actuemos ahora, la Agenda 2030 se convertirá en un epitafio de un mundo que podría haber sido” (ONU, 2023); aún más, cuando el plan de acción que propone los ODS no es novedoso, y es solo la recopilación de las metas y propuestas fijadas durante más de 50 años en conferencias y tratados internacionales que nunca han



logrado cumplirse (Gómez Gil, 2017). Si bien es cierto las propuestas de EA no deben desconocer los ODS, a pesar de sus múltiples desaciertos, es necesario realizar una reflexión sobre la orientación de la FA, que se desea implementar y en el contexto en el cual se verá su impacto.

Es prioritario para la humanidad y la naturaleza, reorientar la educación en modelos que tengan como eje central la vida, los cuales no deben ser permeados por la necesidad de impulsar el desarrollo económico y el enriquecimiento como base del progreso; estos deben fundamentarse en el diálogo y el respeto por la diferencia, en el que se promueva la solidaridad y no la competencia (Crispin et al., 2021), otorgando un papel principal a la ética y a la política que tal como lo expresa Sauvé (2013), lo ético permite la confrontación de los valores a nivel individual y social con lo que se sabe, lo que se dice y lo que se hace, esto evidencia moralidad, y lo político confronta como los individuos ejercen la ciudadanía a partir del desarrollo de la conciencia y el actuar en coherencia.

Por otro lado, es un punto de encuentro en las diferentes investigaciones la necesidad de que la FA vaya más allá de las prácticas académicas y de aula, su alcance debe verse implícito en cada uno de los ámbitos en los cuales se desenvuelven los futuros profesionales, de ahí su estrecha relación con el término “formación integral”, para esto es crucial propender por generar dinámicas asociadas al currículo que fortalezcan el pensamiento crítico y la concientización ambiental utilizando enfoques didácticos que promuevan la participación, el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad y la resolución de la problemáticas socio – ambientales del entorno.

La sostenibilidad desde sus múltiples perspectivas se consolida como la postura a la cual le apuesta la educación superior para formar integralmente a los futuros profesionales, no solo para afrontar las diferentes crisis ambientales actuales, sino para la transformación de la conciencia y la cultura mediante la inclusión de la   tica, la justicia ambiental y la incorporación de estilos de vida que “desde el campo de la EA plantea retos en las concepciones, el conocimiento de los



contextos de trabajo, los métodos y las prácticas educativas” (Heras, 2023, p. 5), que no se limita al aula o a la comprensión de las problemáticas ambientales sino que va más allá impactando en todos los ámbitos de actuación de la humanidad (Miranda et al., 2021).

La mejor forma de transformar las actitudes y conductas nocivas de la humanidad, es a través de la educación, la cual, sin lugar a dudas es incompleta sino cuenta con el componente ambiental, bajo el reconocimiento de su carácter político, a partir de unas posturas éticas y críticas que deben ser construidas colectivamente, de forma situada y orientada a promover un desarrollo sostenible acorde a las condiciones económicas, sociales y ambientales de cada una de las regiones; en este sentido, es importante indicar como estos aspectos permiten consolidar una identidad cultural ambiental enmarcadas en dos condiciones, vivir bien y ser felices. Esto podría ser muy complejo, no obstante, ya existen los precedentes, hay bases teóricas y prácticas que sustentan acciones para abordar la crisis ambiental; ahora el llamado es a hacer parte de un proceso de transformación a partir de la formación ambiental promovida desde los claustros universitarios que dinamicen el compromiso individual para que se movilice hacia un compromiso colectivo.

## Referencias bibliográficas

- Aaron Zubiria, L. M. (2023). Dimensiones de contenido de la educación ambiental: Una discusión teórica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(104), 1753–1764. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.23>
- Alarcon Solera, D., & Llorente Jaramillo, K. P. (2019). ALFABETIZACIÓN AMBIENTAL EN LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. In *Trabajo de grado presentado como requisito para obtener el Título de Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental* (Vol. 3). Universidad de Cordoba.
- Antúñez Sánchez, A., & López Espinosa, E. (2019). La formación de la cultura ambiental en el estudiante de la carrera de Derecho. *Iusta*, 51(2), 61–89. <https://doi.org/10.15332/25005286.5033>
- Brundtland, G. H. (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y el Desarrollo: Nuestro futuro común. In *Documentos de las*



- N a c i o n e s ( p . 4 1 6 ) .  
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:In+de+la+comision+mundial+sobre+el+medio+ambiente+y+el+desarrollo.+nuestro+futuro+comun#5>
- Cáceres, V. L. (2021). La educación ambiental en la legislación de Argentina. *Revista de Derecho Ambiental (Chile)*, 2(16), 143–162. <https://doi.org/10.5354/0719-4633.2021.58687>
- Camacho Monar, M. A., & Valdés Rodríguez, M. C. (2020). Una perspectiva filosófica y sociológica de la competencia profesional ambiental en la educación superior. *Revista Fuentes*, 22(2), 251–260. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.02>
- Castilla Díaz, K. L., Mauricio Juárez, F. J., López-Aguilar, E. J., & Reaño Álvarez, L. M. (2022). Educación ambiental como estrategia a favor de la vida digna en Paulo Freire. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 39(101), 416–429. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6783234>
- Crespo, B., Míguez-álvarez, C., Arce, M. E., Cuevas, M., & Míguez, J. L. (2017). The sustainable development goals: An experience on higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 9(8), 1–15. <https://doi.org/10.3390/su9081353>
- Crispin, F. V. S., Arroyo, J. B. M., & Saenz, W. G. (2021). Fundamentos éticos de la Educación ambiental bajo la perspectiva globalizada de la era del conocimiento. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 38(98), 340–355.
- Flórez Yepes, G. (2015). La educación ambiental y el desarrollo sostenible en el. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-12. doi:doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.5>
- Fuentes Díaz, D., Chapis Cabrera, E., & Chapis Cabrera, E. (2019). Transversalidad de la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 313–318. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v11n3/2218-3620-rus-11-03-186.pdf>
- Gomera Martínez, A. (2008). La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario. *Centro Nacional de Educación Ambiental*, 1–8.
- Gómez Gil, C. (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 140(18), 107–118.
- Guevara-Herrero, I., Pérez-Martín, J. M., & Bravo-Torija, B. (2023). Impacto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la investigación educativa sobre Educación Ambiental. *Revista Eureka*, 20(2), 1–6. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2023.v20.i2.2501](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.2501)



- Gutiérrez Bastida, J. M. (2013). *De rerum natura - Hitos para otra historia de la educación ambiental* (Bubok Publishing S.L., Ed.). Bubok. <https://sites.google.com/site/historiaeducacionambiental/>
- Heras, F. (2023). La educación ambiental y los estilos de vida sostenibles. *Ecosistemas*, 32 (Número especial 2470), 1–6. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2470>
- Hernández Vigil, E. P. (2020). La educación ambiental y el fortalecimiento de la conciencia ambiental en el estudiante universitario. *Yachaq*, 3(1), 6. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v3i1.116>
- Ikhsan, F. A., Kurnianto, F. A., Apriyanto, B., Nurdin, E. A., & Bachtar, R. W. (2019). The effectivity of environmental education in scaffolding students' ecological literacy. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 8(3), 398–406. <https://doi.org/10.15294/jpii.v8i3.14522>
- Leff, E. (1994). *Ciencias sociales y formación ambiental* (Issue February). [https://www.researchgate.net/publication/49480574\\_Ciencias\\_sociales\\_y\\_formacion\\_ambiental/citations](https://www.researchgate.net/publication/49480574_Ciencias_sociales_y_formacion_ambiental/citations)
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza* (S. XXI, Ed.; primera ed).
- Leff, E., García, R., Vesuri, H., Fernández, R., & Brañes, R. (1994). *Ciencias sociales y formación ambiental* (R. de formación A. para A. L. y el Caribe, Ed.; 1ra edición). Gedisa.
- Llorente, C. (2005). Las TIC y la educación ambiental. *Relatec*, 4(2), 9–26. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2041577.pdf>
- Lopes, T. da S., & Abílio, F. J. P. (2022). A Educação Ambiental na formação inicial de professores/as: contribuições da Pedagogia Crítica. *Praxis Educativa*, 17, 1–20. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v17.18558.029>
- Lozano Vásquez, K. A., Verástegui Paredes, C. R., Paredes Jiménez, H. R., & Revilla Marreros, M. Á. (2022). Objetivos de desarrollo sostenible y educación ambiental. Estrategias de comunicación para su consolidación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(8), 1249–1262. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.33>
- Ángel Maya, A. (1996). Incertidumbres y perspectivas de la educación ambiental. *Seminario Nacional Sobre Universidad y Medio Ambiente*, 28. <https://augustoangelmaya.org/statics/documents/Angel-Maya - Conferencia Educacion Ambiental 1996.pdf>
- Mcbride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R., Borrie, A. W. T., Mcbride, C. :, & Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*, 4(5), 67. <https://doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- Mejía, R. E., Rodríguez, M. C., Merino, T., & Torres, T. (2022). Modelo pedagógico y estrategias de implementación académica, de investigación y de



- vinculación para la formación ambiental en la licenciatura en educación inicial. *Formación Universitaria*, 15(1), 115–126. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100115>
- Mejía, R. E., Rodríguez, M. de la C., & Torres, T. (2019). La formación ambiental: un análisis acerca del entrenamiento de docentes para la educación inicial. *Espacios*, 40(36), 2.
- Miranda, L. F., Buitrago, J. O. S., & de Jesús Viloria Escobar, J. (2021). Environmental Sustainability in Higher Education: Mapping the Field. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 23(e09), 1–16.
- Molano Niño, A. C. (2013). Concepciones y prácticas sobre educación ambiental de los docentes en las universidades de Bogotá. Implicaciones para los currículos de las facultades de educación. [Universidad de Valladolid]. In *Tesis Doctoral* (Issue Facultad de educación y trabajo social). file:///C:/Users/Santa Catalina/Downloads/Carriego, C., 2007, GestionInstitucional.pdf
- Molano Niño, A. C., & Herrera Romero, J. F. (2014). La formación ambiental en la Educación superior: una revisión necesaria. *Luna Azul*, 39(julio-diciembre), 186–206.
- Molina-Roa, J. A. (2016). La irrupción del biocentrismo jurídico. Los derechos de la naturaleza en America Latina y sus desafíos. *Ambiente y Sostenibilidad*, 2016(6), 64–79.
- Murcia-Murcia, N. (2023). Imaginarios sociales sobre problemática ambiental: nuevos senderos para una educación ambiental. *Educación y Humanismo*, 25(44), 62–78. <https://doi.org/https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.6069> Imaginarios
- Narváez, N. L. A., Rivera, M. L. B., Gallego, L. A. R., & Pardo, M. L. U. (2018). Resultados de la indagación sobre la dimensión ambiental y la educación ambiental en la Universidad del Cauca, Colombia. *Didac*, 71(71), 28–34.
- Nay-Valero, M., & Cordero-Briceño, M. E. (2019). Educación Ambiental y Educación para la Sostenibilidad: historia, fundamentos y tendencias. *Revista Encuentros*, 17(02), 24–45. <https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.661>
- Noguera De Echeverri, P. (2007). Complejidad ambiental: propuestas éticas emergentes del pensamiento ambiental latinoamericano. *Gestión y Ambiente*, 10(1), 5–30.
- Núñez Tobar, J., Vargas Navarrete, N., Valdebenito Pérez, A., Lizama Orellana, A., & Oyarzún Morel, J. de D. (2023). Análisis de la integración de la conciencia ambiental en la educación ambiental del currículo chileno. *Pensamiento Educativo*, 60(2), 1–15.



- <https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.5>
- ONU. (2012). The Future We Want? In *Resolution adopted by the General Assembly on 27 July 2012* (A/66/L.56; 66/288, Issue September 2012). [https://doi.org/10.1163/18757413\\_02501008](https://doi.org/10.1163/18757413_02501008)
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://doi.org/10.54114/revanlisis.v17i1.17556>
- ONU. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*. Edición Especial. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/>
- Pérez Vásquez, N. del S. (2020). *Educación ambiental de docentes en formación a partir de una propuesta curricular alternativa soportada en la interdisciplinariedad y la responsabilidad ética* [Tesis Doctoral]. Universidad Surcolombiana.
- Pino Perdomo, F. M., & Gálvez Cubides, D. J. (2021). Concepciones de educación ambiental en estudiantes de licenciatura en tres universidades de Colombia. *Revista Luna Azul*, 53(53), 92–112. <https://doi.org/10.17151/luaz.2021.53.6>
- Política Nacional Ambiental, Ley 99 de diciembre 22 de 1993 1 (2003). [http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703\\_152904399\\_919/politica\\_educacion\\_amb.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politica_educacion_amb.pdf)
- Pulido, V., & Olivera, E. (2018). Aportes pedagógicos a la educación ambiental: una perspectiva teórica. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(3), 333–346. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.397> Journal
- Roldán-Arco, S., Martín, J. M. P., & Esquivel-Martí, T. (2022). Educación para la Justicia Ambiental: ¿Qué Propuestas se están Realizando? *Revista Internacional de Educacion Para La Justicia Social*, 11(2), 11–27. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.001>
- Roth, C. E. (1992). Environmental Literacy: It's Roots, Evolution and directions in the 1990s. In *ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education*.
- Salgado, C., & Trellez, E. (2009). Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe. In *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181906s.pdf>
- Sánchez-Contreras, Ma. F., & Murga-Menoyo, Ma. Á. (2019). El profesorado universitario ante el proceso de ambientalización curricular. Sensibilidad ambiental y práctica docente innovadora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 765–787.
- Sauvé, L. (2004). *Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental*. Centro Nacional de Educación Ambiental. <https://www.miteco.gob.es/en/ceneam/articulos-de>



- opinion/2004\_11sauve\_tcm38-163438.pdf
- Sauvé, L. (2013). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 18(1), 13–23. <https://doi.org/https://doi.org/10.14483/23448350.5558>
- Sauve, L. (2017). Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Edição especial: XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental (EPEA)*, 261–278. doi:<https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306>
- Torres Carrasco, M., Ministerio de Educación Nacional, & Distrital, U. (2003). Política Nacional de Educación Ambiental. In *Política de Educación Ambiental* (Vol. 21, Issue 5). Fotolito América Ltda.
- UNESCO. (1997). International Conference. Environment and Society: Education an Public Awareness for Sustainability. *Declaration of Thessaloniki*, 3.
- UNESCO. (2014). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*.
- Universidad Santiago de Cali. (2021). *Fundamentos para la implementación de los lineamientos curriculares* (Editorial Universidad Santiago de Cali, Ed.; 2a ed.).
- Vargas, F. K., & Kong, F. (2022). Articulación entre educación ambiental y educación científica: una mirada desde las competencias en sostenibilidad desarrolladas en la formación inicial docente. *Pensamiento Educativo*, 59(1), 1–18. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.8>
- WEEC. (2024). *World Environmental Education Congress*. Who We Are. <https://weecnetwork.org/>



## CAPÍTULO 4

---

### TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN AMBIENTAL EN AMÉRICA

#### **Nataly Vanessa Murcia Murcia<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana, Profesora categoría Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia. Integrante de la Red de investigación Escuela Dinámica para la construcción de paz de la Universidad del Caldas. Integrante del colectivo de Educación para la paz de la Universidad Distrital. Integrante de la Red Internacional de investigación en Imaginarios y Representaciones sociales (RIIR). Integrante Grupo de Investigación Aprender Investigando de la Universidad de la Amazonia. Categoría Junior en Minciencias, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0663-2573>  
Correo electrónico: [n.murcia@udla.edu.co](mailto:n.murcia@udla.edu.co)

#### **Amparo Flórez Silva<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>Magíster Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes. Profesora categoría Titular, directora del Departamento de Pedagogía. Coordinadora del programa de Especialización en Pedagogía. Facultad de Educación, Universidad de la Amazonia. Líder Grupo de Investigación Aprender Investigando, de la Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9307-1005>  
Correo electrónico: [a.florez@udla.edu.co](mailto:a.florez@udla.edu.co)

#### **Nora Lozano Ortiz<sup>3</sup>**

<sup>3</sup>Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Magíster en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales. Profesora categoría Asistente, Facultad de Educación, Universidad de la Amazonia. Integrante Grupo de Investigación Aprender Investigando de la Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9254-2840>  
Correo electrónico: [n.lozano@udla.edu.co](mailto:n.lozano@udla.edu.co)

---

*“Lo cierto es que la crisis ambiental  
emerge del tejido ético de una cultura  
ingrata y sin paz”  
(Noguera, 2007)*



## CAPÍTULO 4

### Tendencias de la formación ambiental en América

Nataly Vanessa Murcia Murcia<sup>1</sup>

Amparo Flórez Silva<sup>2</sup>

Nora Lozano Ortiz<sup>3</sup>

#### Resumen

Determinar un estado del arte es indispensable para realizar un proyecto de investigación, debido a que es perentorio situar el problema según las investigaciones rastreadas y realizadas a nivel internacional, en este caso particular se ubicaron en el continente Americano, en este sentido, el propósito de este capítulo es presentar las tendencias investigativas en el campo de la formación ambiental, como resultado de una revisión bibliográfica de un estudio que se está llevando a cabo en la Universidad de la Amazonia, sobre lineamientos curriculares para la formación ambiental; el proceso metodológico para la configuración de este estado del arte se llevó a cabo siguiendo las orientaciones para un estudio documental, apoyado en la matriz doxográfica propuesta por Ospina y Murcia (2012), en la que se ubicó toda la información relacionada con los estudios según sus metodologías, objetivos, actores sociales, temas y teorías, el ejercicio se realizó sobre una base de 50 documentos científicos, entre ellos, investigaciones documentales, revisiones bibliográficas, proyectos de grado y artículos resultado de investigación, hallados en las bases de datos Scopus, Redalyc y Scielo. Los hallazgos permitieron visualizar que, la mayoría de las investigaciones presentan objetivos propositivos y analíticos, a partir de los cuales se identificó como tema de mayor visibilidad la educación ambiental, enfocados desde estudios metodológicos histórico hermenéuticos, en síntesis, los temas referidos a la formación ambiental son tomados



en consideración en menor relevancia social, pese a que se presentan dentro de los estudios referenciados, dado que la importancia de los investigadores en este campo, se orienta principalmente hacia la educación ambiental de manera general.

**Palabras clave:** Educación ambiental, formación ambiental, estado del arte, lineamientos curriculares.

## Introducción

Conversar sobre formación ambiental implica abordar el ser humano en todos sus ámbitos, es un proceso que debe integrar conocimientos desde los mismos saberes ambientales hasta los valores y actitudes de los sujetos, es tener una mirada amplia sobre lo socio ambiental y las repercusiones del actuar del hombre, en palabras de Molano y Herrera (2014), “es el despertar de la conciencia ambiental, el desarrollo sostenible, la formación de una “*nueva*” ética, la ética asociada a la solidaridad, la protección y la conservación del medio, la solución de problemas ambientales, la asunción de la complejidad del mundo, la transformación de valores” (p. 191).

En este sentido, la formación ambiental busca dejar huella para que las transformaciones en los sujetos permanezcan en el tiempo y en efecto se vislumbre una conciencia ambiental en la sociedad. Por ello, pensar este tema desde la educación superior es una necesidad hoy en día, justamente porque la crisis ambiental aumenta significativamente, esto se evidencia en muchos estudios donde concluyen que en últimas es culpa del mismo sujeto desde sus prácticas sociales con lo otro.

Muchos estudios relacionan la crisis ambiental como un problema educativo, por ello, en las investigaciones se encontró que la mayoría esperan desde acciones educativas enfrentar la crisis ambiental, sin embargo, como se ha venido manifestando en este texto es un problema más profundo que implica las formas de ser y actuar de los sujetos con el ambiente, en sí es un problema de formación del ser humano.



En consecuencia, realizar un estudio que propenda por la creación de unos lineamientos curriculares sobre formación ambiental en Educación superior, cobra gran relevancia, dado que posibilita una transversalidad en todas las áreas del conocimiento, además invita a la comunidad a ser parte del cambio y apostarle desde lo que cada uno hace siempre en pro de mejorar nuestras relaciones con el entorno, así fue que surgió el proyecto, “Lineamientos curriculares para el fortalecimiento de la formación ambiental en la Universidad de la Amazonia”. Justamente, este capítulo de libro es parte integral de este proyecto que busca diseñar lineamientos orientadores del currículo universitario hacia una formación ambiental, para mejorar acciones y comportamientos de los sujetos respecto al ambiente y apropiación de la cultura ambiental desde el territorio Amazónico.

Desde estas consideraciones, el presente estado del arte relaciona las tendencias investigativas en torno a la formación ambiental, desde elementos propios de cada estudio, como son los títulos-temáticas, objetivos-propósitos y opciones metodológicas, datos que posibilitaron tener una visión más amplia sobre el tema, en palabras de Murcia y Murcia, (2016).

*Esta perspectiva rasciende a aquellas que se centran de manera exclusiva en las temáticas abordadas y que descuidan estos otros aspectos de enorme valía a la hora de conocer el estado de la situación problémica de la que parte un proyecto investigativo, esta observación permite poner en juicio las tensiones presentadas en cada uno de los focos de análisis y su confrontación en Colombia y el mundo; además, tal y como lo proponen Murcia, Ramírez & Ospina (2012), desde el estado de arte se define la real pertinencia del estudio, en tanto aporta la información necesaria para situar el problema entre otros, en términos de su novedad” (p. 104).*

Por lo anterior, este capítulo presenta el estado del arte sobre las tendencias de la formación ambiental en América, a partir de la revisión de 50 artículos científicos que abordan el tema de la educación y formación ambiental desde diferentes campos, propósitos, teorías y metodologías.



## **Diseño metodológico**

El ejercicio metodológico se llevó a cabo a partir de 3 momentos, inicialmente se identificó toda la información para la configuración y organización de archivos en una matriz doxográfica, como segundo momento se procesó la información siguiendo la dinámica de las relevancias y opacidades propuesta por Murcia (2012), y finalmente se realizó el análisis.

Para el desarrollo del primer momento, se realizó una revisión y búsqueda en las bases de datos Scopus, Redalyc y Scielo de 50 estudios que se relacionaran con las categorías, educación ambiental, formación ambiental, lineamientos curriculares y ambientales, estrategias educativas y ambientales, entre otras, que fueron seleccionadas al azar simple y desde luego que en sus títulos o temáticas se relacionaran con las categorías mencionadas.

En el segundo momento de procesamiento, se organizó la información en una ficha doxográfica propuesta por Ospina y Murcia, (2012); en la que se ubicaron los títulos, autores fecha, objetivos, metodología, análisis, teorías de apoyo, conclusiones y el enlace de búsqueda, para luego agruparlas por cada título según lo planteado en la matriz y finalmente cumplir el último paso de análisis que se llevó a cabo con el método de relevancias y opacidades.

## **Resultados y Discusión**

La dinámica para el análisis de la información se llevó a cabo a partir del método relevancias y opacidades desarrollado por Murcia (2012), en el que “es de gran valía asumir aquellos aspectos que tienen gran peso social, pero también aquellos que apenas comienzan a insinuarse, puesto que, posiblemente, en estos esté la razón de desarrollo posterior de las realidades sociales estudiadas” (Murcia y Murcia, 2016, p. 106). Justamente, los resultados se presentaron según las investigaciones halladas por países y de acuerdo con las tendencias según los títulos, objetivos y opciones metodológicas.

En la figura 4, se presentan los países donde se realizaron las pesquisas, entre ellos se ubica Colombia con el mayor porcentaje,



seguido a ello México con un 20 %, luego Cuba 16%, y países como Costa Rica, Brasil Perú y Chile se presentaron en una menor proporción de relevancia, se encontró que la mayoría de las investigaciones rastreadas son de Colombia que representa un 38% y entre ellos se visualizó que en efecto la mayoría apuntan a estudios en educación ambiental. México y Cuba muestran dentro de su porcentaje investigaciones relacionadas con la formación ambiental principalmente.

**Tabla 4.**  
*Investigaciones según países del continente americano.*



*Fuente: elaboración propia.*

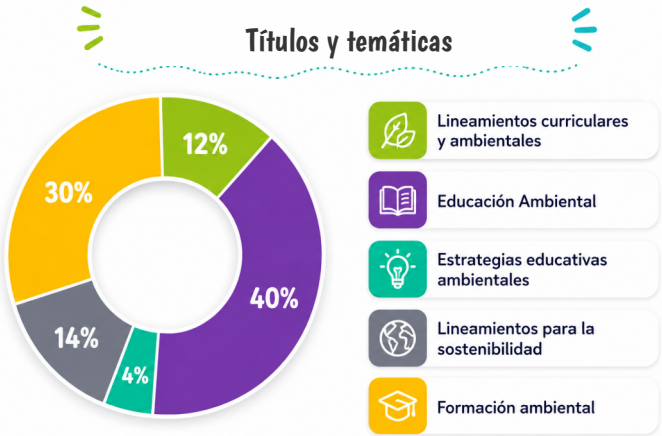
*Tendencias investigativas según títulos y temáticas*

En este apartado se ubican los títulos y temáticas más utilizados por los investigadores en los estudios seleccionados para esta revisión, ellos estos se realizaron en diversos lugares como Colombia, México, Cuba, Brasil, Perú y Chile.

En este punto de análisis, tal como se muestra en la figura 5, se ubicaron 5 tendencias que evidencian la importancia que les dan algunos países a estos temas, entre ellos se encontró la educación ambiental con el 40%, formación ambiental con el 30%, lineamientos para la sostenibilidad el 14 %, lineamientos curriculares y ambientales 12% y finalmente estrategias educativas ambientales con un 4%.



**Tabla 5.**  
*Investigaciones según países del continente americano.*



*Fuente: elaboración propia.*

Estos hallazgos muestran que en efecto existe una preferencia en por dos grandes temas investigativos, la educación ambiental y la formación ambiental, juntas ascienden al 70% de los estudios rastreados, sin embargo, la relevancia se ubica en la educación ambiental, en menor nivel de relevancia se hallaron temas como los lineamientos ambientales, para la sostenibilidad y estrategias educativas y ambientales que alcanzaron los menores porcentajes.

Al ser la educación ambiental la tendencia con mayor relevancia en estos países puede estar relacionado con la necesidad de transformación de las prácticas sociales de los sujetos en pro de lo ambiental, teniendo en cuenta que la problemática ambiental está aumentando aceleradamente, muchos estudios han comprobado que, en efecto, son causa de las relaciones del ser humano con lo otro, por lo tanto,

*el sujeto debe ser quien dé cuenta de eso otro, él es el responsable de lo que sucede a su alrededor, es decir, de eso que hace parte del ser constitutivo del otro, de sus comportamientos y de sus creencias. Pero, además, debe responder por sus acciones frente al medio que lo rodea y hacerse responsable de su actuar con el ambiente. (Murcia y Castro, 2022)*



Ahora bien, desde esta perspectiva, algunos de los autores consultados como Pérez y Santos (2017), aluden que la educación ambiental desde el campo educativo es una necesidad prioritaria en la formación integral del ser, hacen referencia a incluir dentro del campo de la educación ambiental elementos que formen a los estudiantes en la búsqueda de respuestas a esos desafíos y problemáticas que necesita el territorio, para así, proponer soluciones de cara a los problemas medioambientales tanto dentro como fuera del contexto educativo.

En este sentido, autores como, Herrera y Muñoz (2017), por ejemplo, coinciden en que es perentorio pensar la educación ambiental para enfrentar la crisis medioambiental actual desde las aulas, es decir, proponen intervenir el campo educativo desde las metodologías, estrategias para generar competencias ambientales en los estudiantes. En síntesis, manifiestan la importancia de crear lineamientos curriculares institucionales para establecer una integralidad desde los cursos y avanzar en orientaciones prácticas que generen un impacto positivo en los estudiantes, que se traduzca en aportes valiosos para la construcción de una perspectiva totalmente nueva con respecto a lo ambiental. Es evidente que las formas de transformación de realidades sociales y ambientales en todo el mundo, esta mediada directamente por la educación (UNESCO, 2013, p.22).

Con respecto a la tendencia formación ambiental, que ascendió a un 30 %, en algunos de los estudios revisados, se presentan algunos acercamientos teóricos que la asumen como esa capacidad propia del ser humano para transformarse a sí mismo en todas las dimensiones del ser humano, por ejemplo, Hernández y Camarena (2022), asumen “la formación ambiental como parte del ser otros en el mundo”, citan autores como,

*Honoré (1980: 13), “como el aspecto humano del fenómeno evolutivo”, Gadamer (1999: 38) “ascenso a la humanidad”, Villoro (1992: 33) menciona “el hombre está en este mundo para elegir su ser y transformarse a sí mismo [...] la condición humana corresponde más al campo de la posibilidad que al campo de la realidad”. Saldaña (2017: 34) concluye que la formación es “una mudanza de una forma a otra que siempre intenta ser mejor y distinta”.*



Todos ellos coinciden en que esta tendencia es parte de la formación del ser y hacen énfasis la comprensión de lo que es hoy el ser humano en cuanto a su relación socio ambiental y su propia capacidad de transformación con respecto al mismo.

Los rastreos en este campo, muestran que los estudios sobre formación ambiental se han pensado principalmente desde lo teórico y no desde las realidades mismas, algunos se han pensado desde el campo pedagógico, otros solamente desde amplios escenarios educativos pero con muy poca relevancia social, justamente podría estar relacionado con que este tema no es muy tenido en cuenta dentro de los currículos, sin embargo hay posturas interesantes como en el estudio realizado en Pereira, Colombia, denominado, “*Líneas-mientos ambientales para la transversalización del currículo escolar en el mega colegio Samaria del Municipio de Pereira*” en el que se buscó a partir de los PRAES generar estrategias de inclusión socio ambiental en los currículos, para que desde todas las áreas se manejaran elementos de formación ambiental, en ese sentido, Mejía (2015), expresa que

*...es necesario reconocer entonces, los retos a los que se enfrentan los diferentes sectores de desarrollo del país, que tienen como marco fundamental, la construcción de una cultura ambiental ética y responsable frente al manejo de la vida, en todas sus formas y en general frente al manejo del ambiente; respetuosa de la diversidad nacional y que incorpore una visión de territorio para la cual la sostenibilidad de los contextos naturales y sociales, a nivel regional y local, sea un desafío...* (Torres, 2010,sp). p.25,).

Así como esta propuesta, se encuentran apuestas importantes en instituciones educativas de Colombia, no obstante, en educación superior son pocas las pesquisas rastreadas que buscan la transversalización del currículo con lo ambiental, autores como Aparicio y Rodríguez (2019), realizaron un estudio en México titulado: ‘Transversalización curricular ambiental en educación superior mediante comités de diseño curricular, en el que se trabajó a partir de la investigación acción, y se implementó “la conformación de comités de diseño curricular como una estrategia para desarrollar la transversalización curricular del eje medio ambiente en los planes de



estudio de educación superior en la Universidad Autónoma de Guerrero, México”, con este ejercicio concluyen e inciden en la necesidad de trabajar en equipo y de manera interdisciplinaria.

Por otro lado, asumen una postura sobre la categoría ambiental y consideran que la educación ambiental es un elemento fundamental en el ámbito educativo tal como en el campo profesional, pero recalcan la necesidad de crear propuestas curriculares que posibiliten una base coherente y sólida para los estudiantes de cara a su desarrollo personal y profesional en pro de lo ambiental, para el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, “el uso de medio, ambiente o medio ambiente se refiere al entorno en que se desenvuelven los seres humanos” (PNUMA, 2006 como se citó en Aparicio y Rodríguez, 2019).

Por su parte, Aparicio y Rodríguez (2019) asumen que el ambiente,

*hace referencia a la “naturaleza transformada por la actividad humana, (...) no es solo lo que 'rodea' sino también un producto de 'aquello que es rodeado'” (Bocco y Urquijo, 2013, p. 84). Es un objeto híbrido que engloba todas las relaciones entre naturaleza y sociedad, entre naturaleza y cultura (Galochet, 2009). Al ser un concepto inter y multidisciplinario, tiene variadas acepciones: preservación ambiental, efectos ambientales del cambio climático, o como uno de los componentes del desarrollo sustentable: ambiental, económico y social (González, 2000; Giannuzzo, 2010).*

Con respecto a la tendencia de lineamientos curriculares y ambientales, hallado en menor proporción dentro de los estudios con tan solo un 12%, se encontró un estudio en educación superior que se realizó en Guayaquil Ecuador, y buscó incluir la dimensión ambiental como un eje transversal en las carreras de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, a través de estrategias vinculadas al currículo, su propósito fue hacer una transversalidad en el currículo de la Universidad para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde su propio contexto, pensando en el uso de métodos distintos y nuevas formas de organización curricular que posibiliten una dinámica integral y holística desde lo socio-ambiental (Franco Pombo, 2017).



En la opacidad se ubicaron los estudios relacionados con estrategias educativas y ambientales, de los cuales solo se hallaron 2 investigaciones, una de ellas se realizó en Colombia en el año 2020, su propósito principal fue “interpretar estrategias pedagógicas que puedan generar comprensión y conciencia ambiental crítica en el manejo y conservación de la microcuenca Jaraguay” (Ordóñez-Arcia, 2020, p. 78), lo que se buscó finalmente fue indagar si algunas estrategias pedagógicas se pueden utilizar como herramientas para crear comprensión y conciencia ambiental en los individuos de cara a la confrontación de diversas problemáticas ambientales, para ello la autora manifiesta que, “la pedagogía ambiental entiende el conocimiento como un proceso de reflexión y construcción de nuevos conceptos, un conocimiento interdisciplinar que atraviesa todos los ámbitos disciplinares...” (Ordóñez-Arcia, 2020, p. 80).

#### *Tendencias investigativas según objetivos*

El siguiente foco de reflexión agrupa los estudios revisados según los objetivos y propósitos siguiendo lo propuesto en la matriz: “analíticos, propositivos, descriptivos, exploratorios, explicativos y diagnósticos” (Ospina y Murcia, 2012), los cuales en muchos de los documentos revisados no era explícito el objetivo, pero fue posible deducirlo.

La Figura 6, presenta las relevancias que se hallaron en torno a los objetivos, de ello se deduce que los de mayor peso social fueron los propositivos con el 24%, en segundo lugar, se ubican los analíticos con el 20%, seguido a ello están los explicativos que alcanzaron un 18%, luego se presentan los diagnósticos y comprensivos con un 14 y 12% respectivamente y en último lugar se ubican los descriptivos y evaluativos con un 8 y 4%.

Esto evidentemente muestra que de los 50 estudios el 24% de los propósitos buscan llegar a generar transformaciones, hay un peso social fuertemente instituido desde este tipo de objetivos, “los estudios caracterizados en esta zona buscan transformar las realidades, en un aparente interés emancipatorio (Habermas, 1984). Es aparente, porque muchos de los estudios referidos solamente realizan



**Tabla 6.**  
*Tendencias investigativas objetivos y propósitos.*



*Fuente: elaboración propia.*

intervenciones sin claros propósitos comprensivos iniciales de las estructuras o esquemas sociales” (Murcia y Ramírez, 2017).

Es evidente que las pesquisas rastreadas buscan proponer formas de solución a las problemáticas ambientales desde procesos que involucren los sujetos, es decir, desde investigaciones más participativas, incluyentes, no obstante, algunas de ellas se quedan meramente en el activismo y en propuestas que crean solo expertos sin involucrar los actores que viven las realidades, justamente es por ello por lo que tal vez, no se han evidenciado las trasformaciones verdaderas.

Por ejemplo, un estudio realizado por Espinosa Ramírez et al. 2016, buscó desde una revisión bibliográfica “proponer recomendaciones para el tratamiento epistemológico y praxiológico del proceso de formación ambiental de los estudiantes en el nivel educacional universitario” (p.15). Con esto, los autores pretendían establecer algunas recomendaciones que deberían tenerse en cuenta en la Educación superior en términos de la educación ambiental, con respecto a las relaciones sujeto-naturaleza, para que fuesen tenidas en cuenta en la formación profesional de otras universidades.



Así mismo, se ubicó una investigación desarrollada en Colombia en el 2017, en la que se esbozó un estudio para la formulación de la “Propuesta de inclusión de la dimensión ambiental en la Universidad de Cundinamarca” (Vásquez Salazar, 2017), como base para establecer la Política Ambiental para la Universidad de Cundinamarca, como resultado de la tesis, la autora asume la dimensión ambiental como elemento indispensable en la formación humana, pero además considera que es un eje que posibilita el respeto y la armonía de los sujetos con su medio. Desde esta perspectiva, las universidades tienen un rol indispensable en la sociedad, aparte de pensar en el desarrollo cognitivo, es perentorio que propendan por fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas forjadas en valores, cultura y reconocimiento del otro y lo otro.

En segundo y tercer nivel de relevancia, se ubicaron los propósitos de corte analítico con un 20% de peso social, y los explicativos con el 18%, esto indica que, los estudios relacionados buscan responder a hechos más deductivos, “desde las cuales se definen grandes marcos teóricos centrados en mostrar las categorías y variables del problema desde las teorías formales para operacionalizarlas luego, en sus respectivos indicadores e índices que llevarán la hipótesis a su comprobabilidad empírica” (Hernández et al., 1998, como se citó en Murcia y Ramírez, 2017)

Así mismo, se hallaron objetivos diagnósticos con el 14%, descriptivos y evaluativos que ascendieron solo al 8 y 4 % respectivamente, su visibilidad es mínima en cuanto a las pesquisas tomadas, esto representa un aspecto importante y es justamente las necesidades de conocer a profundidad los fenómenos, no solo llegar a la descripción y explicación sino buscar a profundidad en las realidades que emergen para luego ver posibilidades de transformación.

Con respecto a los objetivos comprensivos se presentaron en un 12% de relevancia, este tipo de propósitos “es una forma de acceder a las realidades sociales y humanas por fuera de los lenguajes matemáticos, métodos experimentales y formas explicativas (causa-efecto) y sin la presión de las leyes universales” (Murcia y Ramírez, 2017), este



resultado muestra que en efecto, los estudios no tienen mucho interés en revisar a profundidad lo que sucede con las realidades, con el fenómeno, es decir no les interesa ir más allá, de la explicación, análisis de las situaciones, en palabras de Murcia y Jaramillo (2008) es necesaria “la aproximación a las realidades de los sujetos, que no se limite a la descripción o explicación del fenómeno sino a la comprensión, interpretación y posible transformación de los sujetos en su mundo de vida cotidiana”.

*Tendencias investigativas según opciones metodológicas*

Esta tendencia investigativa presenta las relevancias en las opciones metodológicas más utilizadas por los investigadores en los 50 documentos referenciados, las emergencias se hallaron desde los postulados de Habermas (1982; como se citó en Murcia, 2021),

*en su obra “Conocimiento e interés”, propone 3 paradigmas para la producción de conocimiento y alude que los primeros son Empírico analíticos que buscan un interés meramente técnico, objetivo, en segundo lugar, ubica los Histórico hermenéuticos, que se preocupan por la práctico y en último lugar se ubican los de la acción, lo crítico social cuyo interés es emancipatorio, transformador.*

En ese orden de ideas, en la figura 7, se presentan las metodologías que se encontraron en los 50 estudios rastreados.

**Tabla 7.**  
*Tendencias investigativas opciones metodológicas.*



Fuente: elaboración propia.



Este foco de análisis representa 5 relevancias, en su orden están: histórico hermenéutico con un 52%, en segundo lugar, lo crítico social con el 24%, en tercer lugar, empírico analítico con el 14%, los enfoques mixtos con un 8% y emergentes solo 1 estudio es decir el 2%.

Es evidente que las relevancias se hallaron desde las metodologías hermenéuticas, este resultado es significativo porque muestra que los estudios están siendo un poco más profundos, buscan abordar el problema desde lo fenomenológico dejando de lado lo técnico, para Gadamer (1981; como se citó en Quintana y Hermida, 2019), “el objetivo de la hermenéutica no es establecer reglas objetivamente válidas para la comprensión sino concebir la comprensión misma del modo más amplio posible” (p.77). En este sentido, es válido resaltar que las investigaciones tienen un sentido más amplio, sin embargo, pese a que las opciones metodológicas presentan una relevancia en los enfoques histórico hermenéuticos, desde los objetivos se evidencia que los analíticos y explicativos alcanzaron el 38% dato que refleja que algunos de los estudios histórico hermenéuticos se asumieron desde una postura más técnica y no tanto interpretativa, en su mayoría los estudios revisados fueron revisiones bibliográficas o estados del arte.

Así pues, en tercer nivel de relevancia se ubicaron las opciones empírico-analíticas que suman el 14%, el propósito de este enfoque “es explicar y relacionar las diferentes variables que se estudian” (Pérez, 2020). Finalmente, en la opacidad se hallaron los enfoques mixtos y emergentes que solo ascendieron al 10% respectivamente. Los primeros buscan relacionar métodos cuantitativos y cualitativos para el estudio del fenómeno, en cuanto a los emergentes,

*Su fundamento está dado por la visión holística de las realidades, lo cual implica comprender una realidad desde la relación que hay en cada uno de sus elementos y no desde la mirada aislada de estos. Como lo asume Martínez (1993:8.): "Cada parte al formar una nueva realidad, toma en si misma algo de la sustancia de otras, cede algo de sí misma y en definitiva queda modificada". (Murcia y Jaramillo, 2008)*



Por ejemplo, el único estudio hallado para este estado del arte desde un enfoque emergente, que se relaciona con la categoría Educación ambiental y que alude la formación ambiental como categoría emergente fue el denominado: Imaginarios sociales sobre problemática ambiental: nuevos senderos para una educación ambiental formativa, realizado por Murcia (2023), quien propuso “Comprender los imaginarios sociales sobre la problemática ambiental que tiene la comunidad de la Universidad de la Amazonia de Florencia Caquetá, en la búsqueda de nuevos senderos para una educación ambiental formativa” se realizó desde un enfoque y diseño denominado: complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008). La autora de este proyecto de investigación involucra los diferentes apreciaciones, creencias o mitos que conforman todos los elementos culturales en relación con la educación ambiental, dentro de la educación superior de una determinada comunidad, los hallazgos vislumbran la dinámica de los imaginarios sociales entre lo instituido, instituyente y radical.

En esta investigación se configuró una categoría nueva denominada: educación ambiental formativa, en ella se alude a la relación ética de responsabilidad y compromiso con lo otro que es parte de lo que nos rodea y que también merece respeto, pero además se asume como esas formas de ser, representar, convivir, con el ambiente, en síntesis,

*Los relatos presentan una propuesta en la que sugieren que con el ejemplo se puede transformar las realidades, justamente, en este estudio se ha mencionado mucho sobre esas formas de ser/hacer decir/representar de los sujetos y se menciona que, en efecto, las propias prácticas están mediadas por los imaginarios sociales, entonces si se logra instituir por ejemplo, un imaginario radical como el expuesto por los actores, se lograría aportar a una educación ambiental formativa real. (Murcia, 2023, p. 76).*

Por último, las tendencias investigativas con respecto a la formación ambiental en América según el estado del arte muestran gran relevancia en estudios sobre educación ambiental, estos a su vez en su mayoría hallados en Colombia con el 38%, de este modo, se vislum-



bra la importancia de continuar procesos investigativos que le apunten a la formación ambiental como categoría que implique todo el desarrollo del ser humano con lo otro, desde sus prácticas sociales. Así pues, es perentorio que las instituciones educativas desde la básica hasta la educación superior piensen en incluir dentro de sus currículos la dimensión ambiental que sea transversal a las demás áreas de formación para lograr un impacto positivo, tal como se espera realizar con el proyecto de investigación de Lineamientos curriculares para la formación ambiental en la Universidad de la Amazonia en Florencia Caquetá.

### **Conclusiones**

El estado del arte, permitió abordar las tendencias investigativas desde 3 elementos importantes, el primero desde los propósitos de los estudios, el segundo desde los títulos y temáticas y finalmente las opciones metodológicas que aludieron principalmente a la educación ambiental como foco de estudio de los investigadores, esta a su vez, relacionada con apuestas activistas y desde procesos de investigación hermenéuticos, por esta razón, son pocos los estudios que abordan la formación ambiental como un proceso fuerte de transformación que implique el ser humano en su totalidad.

Es perentorio resaltar que en Colombia, muchos estudios asumen la educación ambiental como categoría principal de la dimensión ambiental, porque dentro de ella incluye la formación, sin embargo, no se hace explícita en los estudios citados, por ello, se insiste en la necesidad de buscar propuestas que aparte de pensar esta categoría, ubiquen dentro de la formación integral la dimensión ambiental pensada desde todas las áreas del conocimiento, algunos estudios han demostrado que es necesario por tanto incluirlas en los currículos de las escuelas, solo así se esperaría avanzar mínimamente de cara a la crisis ambiental.

Las instituciones de educación superior buscan la formación integral de sus estudiantes, por tanto, deben propender por incluir desde los macro currículos hasta los micro currículos la dimensión ambiental de una manera transversal que implique la vinculación de



toda la comunidad universitaria, sólo así y generando incluso políticas que apoyen este proceso, se podría esperar generar un acercamiento a la cultura ambiental desde la educación.

## Referencias bibliográficas

- Aparicio López, José Luis, & Rodríguez Alviso, Columba. (2019). Transversalización curricular ambiental en educación superior mediante comités de diseño curricular. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e018. Epub 15 de mayo de 2020. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.524>
- Espinosa Ramírez, J. A., & Diazgranados Bricuyet, L. M., Suárez, C. R. O. (2016). La formación ambiental de los estudiantes. Recomendaciones para su consideración en la universidad. *Universidad y Sociedad*, 8 (3). pp. 13 -22.
- Franco Pombo, M. R. (2017). Lineamientos curriculares para introducir el componente de educación ambiental como eje transversal en las carreras de pregrado de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Alternativas*, 18(3), 19-30.
- Hernández, A. y Camarena, B. (2022). Formación ambiental: posibilidad de ser otro en el mundo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(25). DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1120>
- Herrera, D; & Muñoz, D. (2017). Educación ambiental y cultura evaluativa. Algunas reflexiones para la construcción de eco-consciencias. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 1: 389-403, 2017. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553246022.pdf>
- Mejía, L. (2015). Lineamientos ambientales para la transversalización del currículo escolar en el megacolegio Samaria del Municipio de Pereira. Tomado de : <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/845f15cb-4adf-4b8f-ba48-c4068f242e1a/content>
- Molano, A. y Herrera, J. (2014). LA FORMACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN NECESARIA. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3217/321732142012.pdf>
- Murcia, N. (2023). Imaginarios sociales sobre problemática ambiental: nuevos senderos para una educación ambiental. *Educación y Humanismo* 25(44): pp.62-78. Enero-Junio, 2023. Tomado de: <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/6069/6083>



- Murcia, N. y Castro, R. (2022). Reflexión teórica sobre imaginarios sociales, educación ambiental y relaciones de alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 22 (39). Tomado de: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4984335006/html/>
- Murcia, N. y Murcia, N. (2016). Ecología y paz, tendencias investigativas. *Revista de investigaciones UCM*, ISSN 0121-067X, ISSN-e 2539-5122, N.º. 27, 2016, págs. 102 - 116. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6045671>
- Murcia, N. (2012). Universidad y vida cotidiana. Etnografía de un proceso. Barcelona: Eae. Editores.
- Murcia, N.V. (2021). *Imaginarios sociales sobre problemática ambiental en la Universidad de la Amazonia Florencia Caquetá; en busca de nuevos senderos para una educación ambiental formativa*. Universidad Surcolombiana.
- Murcia, N., y Ramírez, C. A. (2017). Los objetivos de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Sophia*, 13(1), 75-84.
- Murcia, N., y Jaramillo, L.G. (2008). *Investigación cualitativa: La complementariedad, una guía para abordar estudios sociales*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Ordóñez-Arcia, K. M. (2020). Estrategias pedagógicas para la formación ambiental a partir de las subjetividades socioambientales. *Luna Azul*, (51), 77-94. <https://doi.org/10.17151/luaz.2020.51.5>.
- Ospina. H y Murcia. N. (2012). Regiones Investigativas en educación y pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actitud investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010. CINDE. Universidad de Manizales.
- Pérez, J; & Santos, I. (2017). La educación ambiental para el desarrollo sostenible en la formación del profesional en las escuelas pedagógicas. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360657468019.pdf>
- Perez, R. (2020). La convivencia escolar en la Región de Murcia desde la teoría del desarrollo positivo. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=298604>
- Quintana, L., & Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80.
- UNESCO. (2013). La Educación Transforma La Vida. Tomado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223115\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223115_spa)
- Vásquez Salazar, L. C. (2017). Inclusión de la Dimensión Ambiental en la Universidad de Cundinamarca (Doctoral dissertation). Tomado de: <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/654/Inclusi%C3%B3n%20de%20la%20dimensi%C3%B3n%20ambiental%202.pdf?sequence=11&isAllowed=y>



## CAPÍTULO 5

# CULTIVANDO CONCIENCIA AMBIENTAL EN LA RURALIDAD UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

### Edwin Giovanni Pérez Osorio<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Candidato a Doctor en Educación y Cultura Ambiental, Universidad de la Amazonia. Magíster en Pedagogía Ambiental para el desarrollo sostenible, Universidad Popular del Cesar, Especialista en Pedagogía Ambiental para el desarrollo sostenible, Universidad Popular del Cesar, catedrático Universidad de la Amazonia. Integrante del grupo de investigación "No violencia paz y desarrollo humano" de la Universidad del Quindío, Grupo de Investigación en Medio Ambiente y Educación (GIMAE) de la Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1682-9791>  
Correo electrónico: [edwi.perez@udla.edu.co](mailto:edwi.perez@udla.edu.co)

### Alba Leonilde Suárez Arias<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Doctora en Educación ambiental, Universidad de Valencia España. Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, Universidad de Manizales. Profesora de Planta de la Universidad del Quindío. Líder del grupo de investigación Noviolencia Paz y Desarrollo Humano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8982-8781>  
Correo electrónico: [alsuarez@uniquindio.edu.co](mailto:alsuarez@uniquindio.edu.co)

### Nataly Vanessa Murcia Murcia<sup>3</sup>

<sup>3</sup>Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana, Profesora categoría Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia. Integrante de la Red de investigación Escuela Dinámica para la construcción de paz de la Universidad del Caldas. Integrante del colectivo de Educación para la paz de la Universidad Distrital. Integrante de la Red Internacional de investigación en Imaginarios y Representaciones sociales (RIIR). Integrante Grupo de Investigación Aprender Investigando de la Universidad de la Amazonia. Categoría Junior en Minciencias, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0663-2573>  
Correo electrónico: [n.murcia@udla.edu.co](mailto:n.murcia@udla.edu.co)

### Diego Armando García<sup>4</sup>

<sup>4</sup>Candidato a Doctor en Lenguaje y Cultura, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Ciencias de la Educación con Énfasis en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas, Universidad de la Amazonia, Catedrático Universidad de Antioquia, con el proyecto Innovar en la Educación básica para formar ciudadanos matemáticamente competentes a los retos del presente y del futuro. Integrante del Grupo de Investigación Lenguaje y Representaciones y Educación de la Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3079-614X>  
Correo electrónico: [diego.garcia14@uptc.edu.co](mailto:diego.garcia14@uptc.edu.co)

---

*“Nunca sabremos el valor del agua  
hasta que el pozo esté seco”*

**Thomas Fuller**



## CAPÍTULO 5

### Cultivando conciencia ambiental en la ruralidad una experiencia de formación

Edwin Giovanni Pérez Osorio<sup>1</sup>

Alba Leonilde Suárez Arias<sup>2</sup>

Nataly Vanessa Murcia Murcia<sup>3</sup>

Diego Armando García<sup>4</sup>

#### Resumen

El presente capítulo hace parte de uno de los resultados del proyecto en desarrollo de la tesis doctoral, “Diálogo interdisciplinar con el profesorado rural sobre lineamientos curriculares en educación ambiental en el contexto de la cuenca del río Caguán”. En este estudio se evidencia, la relevancia del diálogo de saberes desde los actores sociales y su interacción con el ambiente como eje orientador para fomentar la conciencia ambiental en la Institución Educativa Rural Santo Domingo Savio, este esfuerzo se centró en la protección de la avifauna de la Inspección de Tres Esquinas del Caguán para contribuir a la construcción de la identidad Amazónica. Para alcanzar este propósito, se adoptó el enfoque metodológico cualitativo, con énfasis en la investigación acción participativa, las técnicas que se utilizaron para la recolección de los datos incluyeron la observación participante, entrevistas semi estructuradas y revisión documental. Este enfoque integral y las técnicas empleadas buscaron generar conocimientos significativos que pueden formar estrategias efectivas para fomentar la conciencia ambiental y promover prácticas sostenibles dentro de la comunidad educativa.

**Palabras clave:** Conciencia ambiental, identidad amazónica, sostenibilidad del ecosistema.



## Introducción

La Educación Ambiental es un tema de importancia a nivel mundial, la creciente preocupación por la sostenibilidad del planeta y la necesidad de fomentar un comportamiento responsable y consciente hacia el medio ambiente son cada vez más evidentes. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO –, la Educación Ambiental (EA) es una herramienta clave para abordar los desafíos ambientales globales y promover un desarrollo sostenible a nivel internacional (Reimers & Giannini, 2022). Sin embargo, la implementación de programas, lineamientos y políticas de EA en diferentes contextos y países presentan desafíos específicos y variados, lo que puede dificultar su efectividad y éxito.

De acuerdo con las palabras de Giordan y Souchon (1997), a lo largo de un considerable periodo de tiempo se han implementado estrategias de comunicación y educación. Sin embargo, pese a todos los esfuerzos, el estado del ambiente natural continúa empeorando. Con frecuencia, las actividades de capacitación se llevan a cabo con un entusiasmo palpable, pero lamentablemente se centran más en la apariencia de compromiso que en resultados tangibles. En consecuencia, las evaluaciones realizadas arrojan conclusiones bastante restrictivas. Por lo tanto, es importante examinar los enfoques, prácticas y desafíos de la EA en el contexto nacional, a partir de problemáticas locales que contribuyan a identificar estrategias innovadoras para una implementación exitosa e integral que conlleve a territorios sostenibles con el fin de garantizar protección ambiental equitativa y evitar injusticias ambientales.

En este sentido, se ha incluido un componente educativo en la Política Nacional Ambiental (PNA), que ha realizado en colaboración por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MADS) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual evidencia en la implementación de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) (Torres Carrasco et al., 2003), las iniciativas ambientales de los establecimientos educativos del territorio nacional, como apuesta



para contribuir a las problemáticas del contexto desde la participación escolar en la implementación de estrategias pedagógicas (MEN, 2023).

De esta manera, la transversalidad de la EA en los niveles de preescolar, básica secundaria, media y la conexión con la educación superior requiere la identificación de procesos que se llevan a cabo en las Instituciones Educativas, entre los cuales se encuentran las investigaciones, adaptaciones y transformaciones curriculares y pedagógicas enfocadas hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales. Por esto, es pertinente reconocer las características socioculturales presentes en el ámbito educativo, con el fin de comprender el porqué de los procesos que se están llevando a cabo en las instituciones, así como, las dificultades que presentan los estudiantes en el aula y los desafíos constantes a los cuales se enfrentan los docentes.

Aunado a lo anterior, cuando se examina la situación de la educación pública en Colombia desde una perspectiva de derechos, a fin de dar cuenta de la equidad en el sector educativo, se evidencia que las desigualdades sociales están presentes en todos los escenarios, pero en la escuela rural estas son más latentes. Por conveniencia y proximidad de los investigadores y conocedores de la situación específica de la problemática ambiental se realizó una investigación en la Institución Educativa Rural Santo Domingo Savio (IERSDS), ubicada en la Inspección de Tres Esquinas del Caguán, a 50 kilómetros de la zona urbana del Municipio de San Vicente del Caguán, el cual se erige en el nororiente del Departamento del Caquetá, en la majestuosa Amazonia Colombiana.

Este territorio se distingue por su topografía variada, riqueza hídrica, su clima cálido y húmedo, siendo estas características las que definen su paisaje único. Entre las riquezas hídricas que se tiene, el Río Caguán, es un símbolo de vitalidad para la región, circunda la Inspección de Tres Esquinas del Caguán. Este río, es uno de los más importantes del Departamento, no solo facilita el transporte fluvial, sino que también actúa como un eje comercial y cultural, conectando



veredas y municipios vecinos. Además, es proveedor de agua y pesca, elementos fundamentales en la dieta de los habitantes de la región.

Sin embargo, el territorio enfrenta algunos desafíos críticos, entre los cuales se tiene la deforestación indiscriminada y la ganadería extensiva, son causales en la pérdida del caudal del río, lo que repercute en la dificultad de la movilidad de embarcaciones grandes y la pérdida en la biodiversidad acuática, con una notable disminución de las especies de peces autóctonos de esta región. En cuanto a la economía de este territorio se basa por la ganadería extensiva, incluyendo tanto el ganado de ceba como el de leche, al igual que la extracción de madera y el potencial minero también juegan un papel importante.

Por otro lado, se resalta la importancia de las prácticas agrícolas, las cuales se concentran en cultivos tradicionales, cultivados con sabiduría empírica y popular, principalmente para la subsistencia de las familias más pobres del territorio. Su cultura se manifiesta en la transmisión de conocimientos, hábitos, tradiciones, costumbres, así como en mitos y leyendas que conforman y enriquecen su folclor, tejiendo un tapiz de identidad que perdura a través de las generaciones. Además de su riqueza natural, el municipio es un paraíso turístico en la región amazónica.

Cabe mencionar, que existe una problemática marcada en el municipio: la pérdida de biodiversidad debido a procesos de deforestación, ya que, en el Departamento del Caquetá se encuentra concentrado el 22% de la deforestación total nacional (García et al., 2018) y son las aves uno de los grupos más afectados por estos eventos. Lo anteriormente mencionado, se relaciona con el desconocimiento sobre el potencial de la biodiversidad (Andrade, 2011) y la importancia biológica de la flora y fauna local, razón por la cual no existe una apropiación y por ende una protección de los recursos naturales.

Con el fin de mitigar estas problemáticas, el Gobierno Nacional plantea en las bases del Plan Nacional de Desarrollo (PND) “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, garantizar la protección de la riqueza natural, evitar la ampliación excesiva de la frontera agrícola, la



apropiación ilegal de estos por medio de prácticas de deforestación, entre otros. El PND acoge el acuerdo de Escazú por medio de un programa nacional de educación ambiental que se orienta hacia las zonas de mayor conflicto, con estrategias en pro de la conservación y restauración de ecosistemas que presenten alto riesgo en la pérdida de fauna y flora, buscando el bienestar humano (Gobierno de Colombia, 2023).

Por esta razón, se han impulsado diversos programas y estrategias de educación ambiental por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, tales como: Los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA) los Procesos Comunitarios de Educación Ambiental (PROCEDA), el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), enfocado hacia el territorio del Caquetá con el fin de fomentar procesos investigativos por parte de los docentes y directivos docentes enfocados hacia la concienciación de la comunidad sobre la importancia de la protección de los recursos naturales y la promoción de acciones a favor del entorno natural.

Añádase a esto, la necesidad de investigar cómo se puede fortalecer la cultura de cuidado y conservación de los recursos naturales a través del conocimiento, concientización y apropiación de la flora y fauna local, en la formación integral de los estudiantes. Para esto se apoya del lineamiento 5 de la ordenanza N° 004 del 30 de mayo de 2022 mediante la cual adopta el Plan Especial de Educación Rural (PEER), con el fin de estructurar currículos y estrategias pedagógicas pertinentes al contexto que promuevan el desarrollo social, económico, ambiental, productivo y potencialidades, por medio del desarrollo de la identidad amazónica (Gobernación del Caquetá, 2022).

No obstante, es de suma importancia involucrar a las comunidades locales en estas acciones, generando conciencia sobre los beneficios económicos y sociales que provienen de un medio ambiente saludable, a través del fortalecimiento de la media técnica para promover buenas prácticas e incentivar el ecoturismo a partir de las potencialidades ambientales del territorio de acuerdo con el lineamiento 6 del PEER.



Ahora es oportuno, hacer una descripción de la Institución Educativa Rural Santo Domingo Savio (IERSDS), de carácter público, ofrece los niveles de educación inicial, preescolar, básica y media técnica, con una especialidad agropecuaria con énfasis en agroindustria alimentaria. Está integrada por cinco sedes educativas: Santo Domingo Savio, Santa Rosa, Oslo, Palmichales y Ciénaga. Con un total de 164 estudiantes y un grupo de once docentes. Es preciso añadir, que el Proyecto Educativo Institucional -PEI- (2023), se enfoca hacia el desarrollo de competencias a través de un modelo educativo crítico-social, basado en los postulados de Paulo Freire y Vygotsky.

En cuanto a su contexto socioeconómico, según la información suministrada en la matrícula, las familias de los educandos provienen de hogares de estrato 0 y 1, clasificados en la categoría A1, población en extrema pobreza con estructuras familiares diversas y profundas problemáticas. Esto se debe a que la mayoría de los padres tienen niveles educativos incipientes, y sus ingresos provienen de empleos informales, como la pesca, la ganadería y el trabajo en la tierra. Esta falta de estabilidad económica y formación adecuada crea brechas de inequidad, fortalece el trabajo informal y promueve el trabajo infantil.

De igual modo, se reconoce que una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en el municipio de San Vicente del Caguán y principalmente la población escolar que se ubica en los alrededores de la Inspección de Tres Esquinas del Caguán, es la falta de acceso a la educación de calidad. Es importante considerar aspectos como la distancia de los hogares de los estudiantes a la institución educativa más cercana, así como las complejidades y costos de la movilidad asociados a esas distancias. Además, las deficientes condiciones de las vías dificultan aún más el desplazamiento de los estudiantes, especialmente los que están más alejados.

A esto se suma, los problemas de orden público que generan inseguridad y ponen en riesgo la integridad de los niños durante el trayecto hacia la escuela, de igual forma la imposibilidad de ser atendidos por ICBF. Por lo anterior, la institución busca mejorar el acceso y la permanencia de los estudiantes mediante la implementa-



ción de estrategias pedagógicas, que logren una verdadera inclusión y equidad, la cual implica eliminar las barreras que limitan la participación de ciertos grupos de estudiantes, y sus familias, promoviendo políticas y prácticas educativas que valoren la diversidad, fomentando la atención integral.

Ahora bien, teniendo en cuenta estas problemáticas, la IERSDS busca crear ambientes agradables para los estudiantes, generando espacios seguros por medio de dinámicas curriculares basadas en los contextos e intereses de los niños, niñas y jóvenes. Este proceso se ha llevado a cabo por medio de la integración curricular de las áreas que desarrolla en la institución a partir de la formulación de un “Pretexto” o pregunta orientadora para cada grupo de grado, que abarque una situación o problemática del entorno de los estudiantes. Se ha evidenciado que su implementación ha sido un proceso efectivo para el desarrollo de las clases y el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el proceso ha tenido algunos altibajos, debido a que, para muchos docentes el planteamiento de una nueva estrategia de planeación o formato ha generado grandes conflictos.

De aquí se desprende, que la constante exigencia en el ámbito educativo, demanda estar preparados para adoptar una actualización en las metodologías de enseñanza e investigación, que inciden significativamente en la transformación de tipo sociocultural, político, económico y ambiental. Aunque son esenciales, no está exento de desafíos, donde los docentes, que se encuentran habituados a prácticas tradicionales, a menudo encuentran dificultades al adoptar nuevos enfoques pedagógicos que en realidad contribuyan a mitigar las brechas educativas existentes en los territorios rurales.

Todo esto nos dice, que las jornadas de trabajo y las capacitaciones internas han sido espacios clave para dirigir esta transición. Sin embargo, no es raro escuchar expresiones de desconcierto y en algunos casos de rechazo como “No entiendo nada”, “Eso no sirve, es mejor como lo venimos trabajando” o “¿Por qué no simplemente usamos las cartillas que nos llegaron?”, “Es mejor que cada docente desde su autonomía trabaje de la forma que mejor le parece”. Estas



frases reflejan una resistencia inherente al cambio, unas tensiones hacia las metodologías sobre las innovaciones propuestas.

Ahora bien, a pesar de estas resistencias, se han observado resultados positivos al implementar planeaciones vistas desde las necesidades del territorio, desde el gusto de los estudiantes, articulando la Pedagogía por Proyectos y la integración de las áreas del conocimiento. La experiencia de los investigadores indica que, aunque la resistencia al cambio es una constante, la participación activa de los docentes en el proceso es fundamental para lograr una transición exitosa hacia prácticas incluyentes y potentes para el desarrollo de Competencias en los estudiantes.

Por otro lado, es fundamental reconocer que el profesorado ejerce una influencia significativa sobre el entorno socio natural. Además, poseen la capacidad de reflexionar sobre ellos mismos y el contexto en el que se encuentran inmersos. En este sentido, resulta crucial establecer una estrecha relación entre las Ciencias Básicas y las Ciencias Humanas. Según lo señalado por Rodríguez & Quintanilla (2019), esta conexión es esencial para llevar a cabo procesos efectivos, sostenibles de restauración y protección de la naturaleza, los cuales buscan promover una cultura de cuidado y conservación de los recursos naturales, enfatizando la importancia biológica de la región amazónica, y contribuyendo en la protección ambiental mediante la colaboración activa de la comunidad educativa de la IERSDS.

Vemos ahora que, en las últimas décadas, se han generado movimientos a nivel mundial preocupados por el deterioro ambiental. En nuestro país, surgieron movimientos ambientales en los años 80 y 90, buscando concienciar sobre la necesidad de un cambio en nuestra actitud hacia el medio ambiente. Estas iniciativas se consolidaron en la Constitución Política (1991), la ley general de educación y el Decreto 1743 de 1994, que instan a las instituciones educativas a concientizar a las comunidades sobre las problemáticas ambientales generadas por nuestro estilo de vida.



Añádase a esto, que promover la conciencia ambiental de los habitantes es fundamental para contribuir a revertir esta situación. Debido a que, esto tiene múltiples beneficios para nuestro país, puesto que, Colombia es reconocida a nivel mundial por su biodiversidad única en aves y sus ecosistemas diversos. Sin embargo, estas riquezas naturales están amenazadas por prácticas como la deforestación, la contaminación y el mal manejo de los residuos sólidos. Es por ello, que al generar conciencia sobre estas problemáticas, se busca impulsar acciones que contribuyan a la conservación de estos recursos, asegurando su preservación para las futuras generaciones y mejorando la calidad de vida de los ciudadanos.

En consecuencia, esta iniciativa se alinea con el Plan de Desarrollo Municipal, el Plan de Desarrollo Departamental, el PEER, el PEI y la campaña "Salvemos la Selva" liderada por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. Con el fin de educar a las comunidades sobre las problemáticas ambientales y fomentar prácticas responsables, contribuyendo a la construcción de un futuro más sostenible.

De este modo, la IERSDS, ha estructurado un PRAE institucional con el objetivo de implementar en los planes de aula (especialmente entre el área de Ciencias Naturales y el área de Tecnología) actividades que generen una conciencia ambiental real, en todos los miembros de la comunidad educativa. Reconocemos que, al educar a las personas en la importancia de la defensa de la naturaleza, estaremos asegurando un ambiente en el que los ciudadanos puedan mejorar su calidad de vida sin dañar el ecosistema en el que viven, promoviendo su cuidado y conservación a través de la práctica y la transmisión de conocimientos de la comunidad campesina.

Además, la implementación del PRAE, permitirá fortalecer la formación integral de los estudiantes, brindándoles herramientas y conocimientos para comprender y enfrentar los desafíos ambientales actuales y futuros. Esto les permitirá desarrollar habilidades de pensamiento crítico, toma de decisiones informadas y participación activa en la búsqueda de soluciones sostenibles. En este sentido, se hace necesaria la articulación con los comités interinstitucionales de



educación ambiental (CIDEA) y proyectos ciudadanos de educación ambiental (PROCEDAS) y las Corporaciones Autónomas Regionales (Corpoamazonia y CORPOAMOR) para capacitar a los estudiantes en técnicas de producción sostenible.

Con base en la información previa, surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo fomentar la participación de la comunidad educativa en la protección y conservación de la avifauna y flora del territorio, como parte fundamental para la sostenibilidad del ecosistema y la construcción de una identidad Amazónica en la Institución Educativa Rural Santo Domingo Savio?. Con el propósito de dar respuesta a este interrogante, se propone un objetivo general el cual tiene como iniciativa, promover la conciencia ambiental dentro de la comunidad educativa de la IERSDS. Esto se alcanzará mediante la protección de la avifauna por medio de la restauración ecológica y la reforestación en la Inspección. Además, esta iniciativa contribuirá a la construcción de una identidad amazónica y a la sostenibilidad del ecosistema.

### *Diseño metodológico*

La metodología implementada se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con un tipo de investigación acción participativa, tal como se muestra en la figura 8.

**Figura 8.**  
*Metodología.*



*Fuente: Elaboración propia basado en Borda (1980) como se citó en Ortiz & Borjas (2008)*



En este diseño, se presentan las bases metodológicas del estudio, el cual profundiza en la interacción entre el enfoque cualitativo y la investigación acción para abordar un problema específico. Donde la investigación cualitativa se distingue por su énfasis en la comprensión profunda de los fenómenos sociales, y va más allá de las cifras estadísticas. Por otro lado, la investigación acción, tomada desde los postulados de Borda (1980), busca generar cambios prácticos en situaciones reales mediante la participación activa de los actores que se involucraron en la investigación. A lo largo de este estudio, se analizará desde dos perspectivas su combinación para ofrecer una visión holística y generar acciones de transformación. De igual forma, se explorará el papel fundamental que desempeñan las técnicas e instrumentos (Tabla 2) para alcanzar los objetivos específicos de la investigación en la recolección de la información.

**Tabla 2.**  
*Fases del diseño metodológico, técnicas e instrumentos de investigación.*

| Fases asociadas a los objetivos específicos                                                                                                                                                         | Técnicas                  | Instrumentos             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Caracterizar la avifauna de la Inspección de Tres Esquinas del Caguán mediante el uso de registros fotográficos, grabaciones de audio, diarios de campo, entrevistas, aplicaciones móviles y videos | Observación               | Matriz parche – corredor |
|                                                                                                                                                                                                     | Análisis de contenido     | Diarios de campo         |
| Identificar las percepciones ambientales de la comunidad educativa en cuanto a la protección de la avifauna del territorio.                                                                         | Entrevistas estructuradas | Guía entrevista          |
| Diseñar estrategias pedagógicas que aporten a la construcción de una identidad Amazónica, direccionada a la sostenibilidad del ecosistema                                                           | Estudio etnográfico       | Registro documental      |
|                                                                                                                                                                                                     | Participativa grupal      | Diseño de actividad      |

*Fuente: Elaboración propia.*

## RESULTADOS

De acuerdo con el diseño metodológico propuesto se desarrollaron las siguientes actividades definidas para cada una de las fases, obteniendo los siguientes resultados:

### *Matriz parche corredor*

Esta fue elaborada con los estudiantes de grado 8°, 9°, 10° y 11°, teniendo en cuenta las percepciones y experiencias de los educandos acerca de las conexiones de energía, los daños estructurales que



podiesen generar las especies arbóreas y la facilidad para dialogar con la comunidad y los dueños de las fincas en las cuales se establecieron los corredores, como se muestra en la figura 9.

**Figura 9.**  
*Captura satelital del Inspección de Tres Esquinas del Caguán.*



*Fuente: Elaboración propia con Google Maps.*

A partir de la matriz de parche corredor obtenida, se realizaron las salidas de campo, en las cuales se ha usado hasta el momento la aplicación Merlín, como se observa en la figura 10, en la cual se han podido identificar por medio de los trinos más de 25 especies de aves.

**Figura 10.**  
*Identificando aves por medio de guía física y aplicación móviles.*



*Fuente: Elaboración propia.*



A esto se añade, que entre ellas especies identificadas gracias a la aplicación Merlín y la guía física, se lograron identificar algunas aves entre ellas: guacamayas, loros, cuervos, tangaras, gavilanes y tucanes, como se observa en la figura 11. Los estudiantes mencionan no haber observado nunca algunas especies identificadas.

**Figura 11.**  
*Reconociendo la avifauna del territorio.*

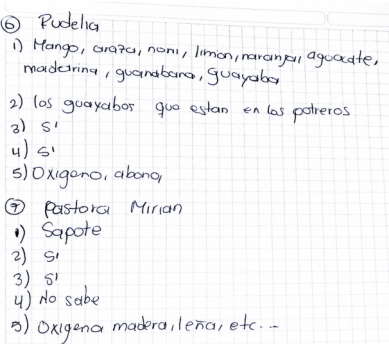


*Fuente: Elaboración propia.*

*Percepciones ambientales*

Se establecen dos entrevistas estructuradas con el fin de identificar las percepciones de la comunidad sobre la avifauna y flora del territorio. La entrevista buscó determinar la conciencia ambiental relacionada con las interacciones con las aves, los frutos amazónicos y la cantidad de alimentos recolectados y la importancia de las plantas en el ambiente (figura 12).

**Figura 12.**  
*Resultado de la aplicación de las entrevistas.*



*Fuente: Elaboración propia.*



Los resultados de las entrevistas revelan que el 75% de los hogares en la Inspección de Tres Esquinas, tienen al menos un árbol frutal, pero es preocupante que la comunidad encuestada no reconozca si estos árboles son especie nativas de la Amazonia. Además, es notable que mencionen la importancia de dejar frutos en los árboles para la alimentación de los animales, pero es necesario resaltar que los árboles también brindan un hábitat y alimento a las aves, contribuyendo así a la biodiversidad. Aunque se reconoce su valor por el oxígeno, la sombra y la madera, es fundamental concienciar sobre el papel crucial que desempeñan en el ecosistema al apoyar la vida silvestre y mantener el equilibrio natural.

### *Estrategias Pedagógicas*

La integración curricular de las diferentes áreas de la IERSDS, con el fin de generar procesos efectivos en relación con el conocimiento de la flora y avifauna de la inspección; en el área de Ciencias Naturales fueron integradas la Cátedra de Caqueteñidad, y el área de Tecnología. Se llevaron a cabo charlas con la comunidad educativa acerca de la importancia de la preservación y la conservación de la avifauna. Por otra parte, los estudiantes llevaron a cabo diálogos con la comunidad acerca de la importancia de la preservación y la conservación de la avifauna. Además, se asignaron plantas de copoazú a las familias. Para la siembra en los corredores delimitados en la matriz parche-corredor como parte de un “*Pacto social por el territorio*” con miras a la preservación de las aves, los árboles de copoazú fueron gestionados con la agencia para la Gobernabilidad Responsable. Las evidencias (Figuras 13 y 14).

### **Figura 13.**

*Proceso de siembra de plantas de Copoazú en la Inspección de Tres Esquinas.*



*Fuente: Elaboración propia.*



**Figura 14.**

*Plantas con etiqueta de nombre de la familia y fecha de siembra.*



*Fuente: Elaboración propia.*

## **Reflexión y Discusión**

La investigación realizada sobre la avifauna y flora del territorio de Tres Esquinas del Caguán ha arrojado resultados reveladores que nos invitan a reflexionar sobre nuestra relación con el entorno natural. En cuanto a la falta de reconocimiento de las plantas nativas Amazónicas por parte de la comunidad, evidencia la necesidad de fortalecer la educación ambiental en el territorio. Donde se hace necesario alfabetizar a la comunidad educativa para que comprendan la importancia de los árboles frutales nativos, los cuales desempeñan un papel crucial en el mantenimiento del equilibrio ecológico, proporcionando alimento y refugio a una amplia variedad de aves, mamíferos e insectos, y contribuyendo a la preservación de los ecosistemas locales.

Por tanto, es imperativo desarrollar programas educativos que destaquen los beneficios de conservar y proteger las especies nativas. Estos programas pueden incluir actividades prácticas, talleres informativos y campañas de sensibilización que involucren a toda la comunidad. Asimismo, se deben promover prácticas sostenibles, como la siembra y cuidado de especies nativas en entornos urbanos, con el fin de fomentar un mayor respeto por la naturaleza y una convivencia armoniosa con el entorno natural. No obstante, la investigación nos ha brindado una oportunidad invaluable para reflexionar sobre la importancia de promover una mayor conciencia ambiental y prácticas sostenibles en nuestra comunidad, donde la protección de las especies nativas es fundamental para garantizar un



futuro sostenible para las generaciones venideras y para preservar la riqueza natural que nos rodea.

## Conclusiones

La investigación realizada sobre la avifauna y flora nos ha permitido identificar importantes aspectos que requieren atención y acción por parte de la comunidad y las autoridades locales. La presencia de árboles frutales en la mayoría de las viviendas es una muestra del potencial existente para promover una mayor biodiversidad y un entorno más sostenible. Sin embargo, la falta de reconocimiento de las plantas nativas amazónicas y su importancia para la avifauna y otros animales es una llamada de atención sobre la necesidad de fortalecer la educación ambiental en la comunidad.

A esto se añade que se requieren esfuerzos coordinados para promover una mayor conciencia ambiental relacionada con las interacciones con las aves, los frutos amazónicos y la importancia de las plantas en el ambiente. La implementación de programas educativos que destaquen los beneficios de conservar y proteger las especies nativas, así como el fomento de prácticas sostenibles, son pasos fundamentales para lograr un cambio positivo en la percepción y comportamiento de la comunidad.

En definitiva, es crucial que se tomen medidas concretas para garantizar la preservación de las especies nativas, con el fin de mantener el equilibrio ecológico, proteger la biodiversidad local y promover un entorno más saludable para todos. La colaboración entre instituciones educativas, organizaciones ambientales y líderes comunitarios será clave para el éxito de estas iniciativas. Por lo anterior, nos insta a reflexionar sobre el papel fundamental sobre la promoción de una mayor conciencia ambiental y el fomento de prácticas sostenibles son pasos esenciales hacia un futuro más armonioso con la naturaleza.



## Referencias bibliográficas

- Andrade, M. G. (2011). Estado del Conocimiento de la Biodiversidad en Colombia y sus Amenazas. Consideraciones para Fortalecer la Interacción Ciencia-Política. Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, págs. 491-507.
- Congreso de La República, Ley General de Educación 50 (1994).
- Constitución Política de Colombia. (1991). Colombia.
- Decreto 1743 de 1994, Diario Oficial No. 41.476 del 5 de agosto de 1994 7 (1994).
- García, M., Charry, A., Matthias, J., Hurtado, J. J., Rosas, G., Ramírez, U, ... Quintero, M. (2018). Estrategia sectorial de la cadena de no maderables del bosque en Caquetá, con enfoque agroambiental y cero deforestación. Centro Internacional de Agricultura Tropical (CIAT), Cali.
- Giordan, A., y Souchon, C. (1997); La Educación Ambiental. Guía Práctica, Serie Fundamentos, No 5, Sevilla.
- Gobernación del Caquetá (2022). Ordenanza No. 004 del 30 de mayo de 2022. Florencia, Caquetá, Colombia.
- Gobierno de Colombia. (03 de Mayo de 2023). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Bogotá, Bogotá D.C., Colombia. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-04-bases-plan-nacional-de-inversiones-2022-2026.pdf>
- Institución Educativa Rural Santo Domingo Savio (IERSDS). (2023). Proyecto Educativo Institucional. San Vicente del Caguán, Caquetá, Colombia.
- MEN. (2023). Con conversatorio sobre educación ambiental inicia la agenda de Mineducación en FILBo 2023. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/414885:Con-conversatorio-sobre-educacion-ambiental-inicia-la-agenda-de-Mineducacion-en-FILBo-2023>
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: Aporte de Fals Borda a la educación popular. Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología, 17(4), 615- 627. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>



- Reimers, F., y Giannini, S. (2022). Diálogos por un nuevo contrato social para la educación. In UNESCO (Ed.), *Opciones para reimaginar juntos nuestro futuro*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2022/03/Dialogos.pdf>
- Rodríguez, E., & Quintanilla, A. L. (2019). Relación ser humano-naturaleza: Desarrollo, adaptabilidad y posicionamiento hacia la búsqueda de bienestar subjetivo. *Avances en Investigación Agropecuaria*, 23(3), 7-22.
- Torres Carrasco, M., Ministerio de Educación Nacional, & Distrital, U. (2003). Política Nacional de Educación Ambiental. In *Política de Educación Ambiental* (Vol. 21, Issue 5). Fotolito América Ltda



# TENDENCIAS TEÓRICAS

E INVESTIGATIVAS DEL  
CURRÍCULO Y LA  
FORMACIÓN  
AMBIENTAL EN

EDUCACIÓN SUPERIOR