

# La educación ambiental: una mirada situada desde las investigaciones en Latinoamérica y la normatividad colombiana

*Environmental education: a situated perspective based on research in Latin America and Colombian regulations*

Miller Andrés Morales Duarte<sup>1</sup>

*mmorales17@unisalle.edu.co*

Universidad de la Salle



<https://orcid.org/0009-0008-1202-9640>

Andrea Bibiana Quintero Sánchez<sup>2</sup>

*anquintero29@unisalle.edu.co*

Universidad de la Salle



<https://orcid.org/0009-0009-4593-4783>

Fecha de Recepción: 18-11-2025

Fecha de Aceptación: 23-01-2026

DOI: <https://doi.org/10.61447/20260130/11>

## Como Citar:

Morales Duarte, M. A. ., & Quintero Sanchez, A. B. (2026). La educación ambiental: una mirada situada desde las investigaciones en Latinoamérica y la normatividad colombiana. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 5(1), 102-129. <https://doi.org/10.61447/20260130/11>

---

<sup>1</sup> Licenciado en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Estudiante de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Maestro del Distrito Capital en la localidad de San Cristóbal, Colegio Altamira.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO, Estudiante de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Maestra del Distrito Capital en la localidad de Ciudad Bolívar – Colegio El Paraíso de Manuela Beltrán.

---

## Resumen

El presente artículo constituye un resultado del proceso investigativo desarrollado en el marco de la Comunidad Mixta de Investigación y Formación en Estudios Críticos de la Educación Ambiental del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. El objetivo es presentar los resultados de la revisión documental hecha al campo de conocimiento de la Educación Ambiental(EA), a partir de artículos científicos y de políticas públicas colombianas que abordan este campo. La información recabada para esta revisión documental se obtuvo en bases de datos, la cual se organizó en fichas, se codificó y categorizó para luego realizar el análisis y las discusiones que aquí se presentan. Los hallazgos obtenidos permiten determinar que, pese a que cerca de la mitad de los trabajos atienden a procesos de sistematización, conceptualización, revisión o reflexión sobre la Educación Ambiental, en la región latinoamericana hay una apuesta en marcha por procesos situados de Educación Ambiental Comunitaria (EAC) que parten de las necesidades concretas de los contextos específicos. Del mismo modo, esta revisión documental, desde concepciones críticas, advierte sobre los riesgos de enfoques reduccionistas en el campo en mención y señala que las políticas públicas colombianas alrededor de la Educación Ambiental por estar alineadas con las orientaciones globales dictadas por los organismos multilaterales entran en tensión con el enfoque crítico-territorial que reivindica saberes comunitarios y cosmovisiones locales. Por último, esta revisión bibliográfica señala los vacíos que en el terreno de la investigación el campo de conocimiento de la Educación Ambiental puede abordar.

## Palabras Clave

Educación ambiental, escuela, comunidad, políticas públicas.

---

## Abstract

This article presents results from the research conducted within the framework of the Joint Community for Research and Training in Critical Environmental Education Studies, part of the Ph.D. in Education and Society at La Salle University. The objective is to share the findings of a documentary review of the field of Environmental Education, based on scientific articles published in academic databases as well as on Colombian public policies and international guidelines addressing this field. For the review, the collected information was systematized into files, coded, and categorized, which then served as the basis for the analysis and discussion presented. The findings reveal that, although nearly half of the reviewed works focus on processes of systematization, conceptualization, review, or reflection on Environmental Education, in Latin America there is currently a stronger emphasis on situated, community-based Environmental Education processes that respond to the concrete needs of specific contexts. From a critical perspective, the review also warns about the risks of reductionist approaches in the field and points out that Colombian public policies on Environmental Education, aligned with global guidelines issued by multilateral organizations, are in tension with critical-territorial approaches that reclaim community knowledge and local worldviews. Finally, this bibliographic review highlights the research gaps that Environmental Education can address in the future.

## Keywords

Environmental education, school, community, public policies.

---

## Resumo

O presente artigo constitui um resultado do processo investigativo desenvolvido no âmbito da Comunidade Mista de Pesquisa e Formação em Estudos Críticos da Educação Ambiental do Doutorado em Educação e Sociedade da Universidade de La Salle. O objetivo é apresentar os resultados da revisão documental realizada sobre o campo de conhecimento da Educação Ambiental (EA), a partir de artigos científicos e de políticas públicas colombianas que abordam esse campo. As informações coletadas para esta revisão documental foram obtidas em bases de dados; em seguida, foram organizadas em fichamentos, codificadas e categorizadas, para então realizar a análise e as discussões aqui apresentadas.

Os achados permitem determinar que, embora cerca de metade dos trabalhos se dedique a processos de sistematização, conceitualização, revisão ou reflexão sobre a Educação Ambiental, na região latino-americana há uma aposta em curso em processos situados de Educação Ambiental Comunitária (EAC), que partem das necessidades concretas de contextos específicos. Do mesmo modo, esta revisão documental, a partir de concepções críticas, alerta para os riscos de enfoques reducionistas no campo em questão e assinala que as políticas públicas colombianas em torno da Educação Ambiental, por estarem alinhadas às orientações globais ditadas por organismos multilaterais, entram em tensão com o enfoque crítico-territorial que reivindica saberes comunitários e cosmovisões locais. Por fim, esta revisão bibliográfica aponta lacunas que, no âmbito da pesquisa, o campo de conhecimento da Educação Ambiental pode enfrentar.

### **Palavras-chave**

educação ambiental; escola; comunidade; políticas públicas..

## Introducción

En la actualidad, el campo de conocimiento de la Educación Ambiental (EA) ha empezado a adquirir mayor relevancia en las investigaciones, las discusiones sociopolíticas y económicas, y en las organizaciones comunitarias dado su carácter de transversalidad, interdisciplinariedad y pertinencia frente a la crisis ambiental que enfrenta el planeta. Nada que exista en este planeta escapa a los efectos devastadores de la colonización de la naturaleza, de la lógica hegemónica de carácter antropocéntrico y de su modelo imperante de desarrollo (Navarro y Linsalata, 2021; Restrepo, 2021). No solo se destruyen los ecosistemas, sino que hay dinámicas sistemáticas de despojo y expoliación de naturalezas humanas y no humanas. Los elementos vitales de los que depende toda forma de vida también están amenazados (Hernández, et al., 2021; Hincapié, 2022; Porras y Pérez, 2022; Roca y Ocando, 2019).

En estos escenarios de crisis el campo de conocimiento de la EA, no escapa de la misma. Frente a los enormes retos que supone afrontar y enfrentar la crisis sin precedentes que vive el planeta y todo lo que en él habita, se dice que la EA contemporánea “ya no es pertinente frente a los desafíos ambientales y civilizatorios actuales” (Restrepo, 2021, p. 5). Es una EA que al haberse institucionalizado no logra empoderar a las comunidades para que afronten sus complejas realidades ambientales (Prosser y Caro, 2021). Además, al estar permeada por los discursos del modelo de desarrollo hegemónico y avalar las representaciones de naturaleza dominantes “se aleja de visiones críticas de la realidad e induce a los sujetos a buscar soluciones inmediatas, ingenuas, reduccionistas y a menudo paliativas” (Da Silva, et al., 2023). De ahí que una revisión bibliográfica a este campo de conocimiento, desde una postura crítica, resulta pertinente en estos tiempos pues ofrece elementos para una mejor comprensión de lo que está sucediendo y contribuye a la identificación de tendencias y vacíos en el campo de conocimiento.

Las preguntas que orientan esta revisión plantean, por un lado, las formas como se concibe la EA tanto en los artículos científicos revisados como en los documentos normativos abordados y, por el otro, cuáles son las tendencias, vacíos y tensiones que se identifican en el campo de estudio, cuáles son las perspectivas epistemológicas predominantes en este campo y, por ende, cuáles son los aportes que desde las investigaciones o políticas públicas se hacen al mismo. El objetivo de esta revisión documental es analizar las tendencias, tensiones y vacíos que hay en el campo de conocimiento de la EA a la luz de los artículos científicos publicados en Latinoamérica en los últimos cinco años, de las políticas públicas colombianas y de los lineamientos internacionales que regulan este campo. Para alcanzar el objetivo propuesto en esta revisión documental, se hace necesario realizar un acercamiento a la perspectiva epistemológica que predomina actualmente en este campo de estudio, para desde allí determinar el enfoque predominante a partir del cual se aborda hoy la EA. Del mismo modo, resulta fundamental identificar cuáles son los principales escenarios en los que la EA contemporánea opera y así poder determinar cuál es el enfoque, postura o tipo de EA que se viene posicionando en este campo de estudio. Por último, resulta importante determinar las coincidencias, contradicciones y tensiones que existen entre el componente

normativo de EA colombiano y la puesta en escena de dicho campo tanto en los territorios como en los escenarios en donde acontece.

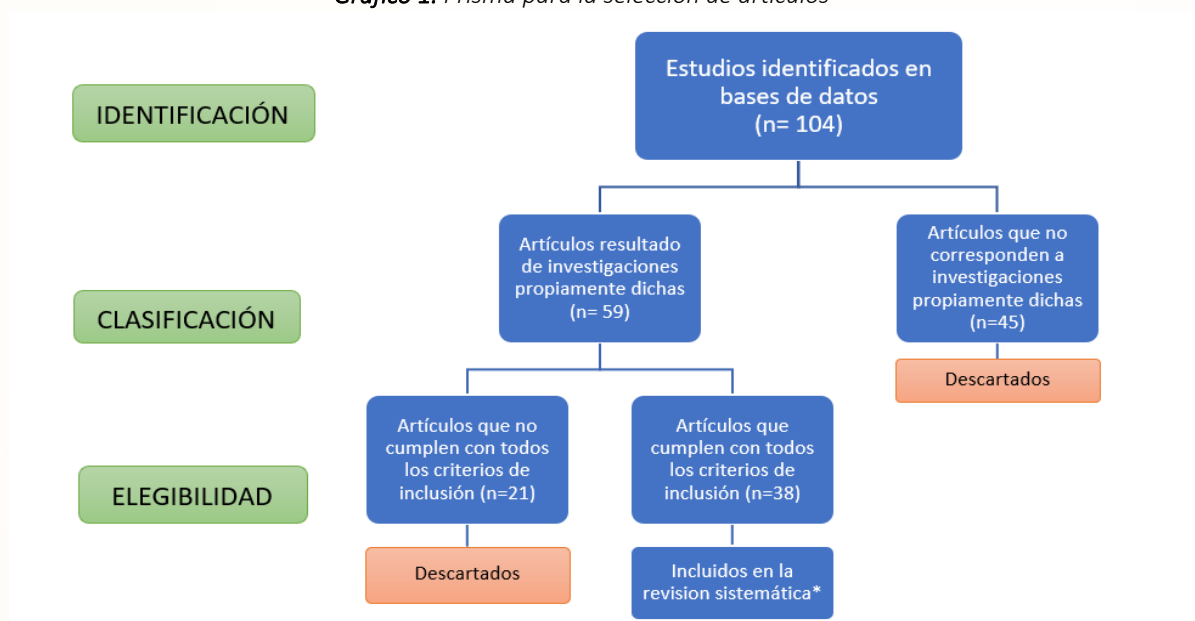
Esta revisión documental advierte la distancia que hay entre lo que enuncian los textos normativos y las prácticas educativas situadas que ocurren en los territorios. Mientras las políticas públicas tienen un enfoque tecnocrático, las prácticas educativas que ocurren en muchos escenarios escolares o comunitarios, optan por reconocer los saberes locales y conocimientos situados que circulan en las comunidades, muchos de los cuales siguen siendo invisibilizados o acallados en los contextos donde emergen. Esto a su vez pone de manifiesto la importancia y posicionamiento que empieza a adquirir la EA con enfoque comunitario en los diversos territorios en donde esta acaece.

Dado que esta revisión bibliográfica vincula fuentes académicas y documentos normativos, la información recabada, se seleccionó, categorizó y organizó atendiendo a criterios de inclusión y exclusión definidos por los autores. Estos resultados obtenidos se presentan en tablas de síntesis y gráficos que permiten una comprensión más clara de la información hallada, lo cual da lugar a la determinación de las tendencias y vacíos identificados en el campo de conocimiento de la EA. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones que de este ejercicio emanan.

## **Método**

Como ya se ha mencionado, esta revisión documental atendió a dos frentes: publicaciones académicas en bases de datos, así como documentos de política pública de EA en Colombia y algunos lineamientos internacionales. Para el caso de los artículos científicos, la revisión documental se realizó en nueve bases de datos: LATINDEX, SCOPUS, JSTOR, SCIELO, REDALYC, DOAJ, EBSCO, DIALNET y, TAYLOR Y FRANCIS, con la siguiente ecuación: [“Educación Ambiental Escolar” OR “School Enviromental Education” AND “Educación Ambiental Comunitaria” OR “Community Enviromental Education” AND “Latinoamérica”]. La ventana de tiempo establecida para dicha búsqueda fue de 2019 – 2024. Aplicada la ecuación de búsqueda se obtuvo un resultado de 104 artículos que incluían alguna de las categorías priorizadas. De la primera revisión hecha a estos textos se descartaron 45 artículos que no abordaban específicamente el campo de conocimiento o no constituían investigaciones como tal. Los 59 artículos restantes eran producto de investigaciones propiamente dichas, de los cuales se hizo una revisión más profunda, que derivó en la selección de 38 artículos que cumplieron con todos los criterios de inclusión determinados por los autores de este trabajo: a) estar dentro de la ventana de tiempo establecida (2019-2024); b) abordar directamente el campo de conocimiento en mención, ya sea en contextos escolares o comunitarios y, c) aludir al contexto latinoamericano. Aquellos trabajos que no cumplieron estrictamente con estos criterios de inclusión fueron descartados (Gráfico 1). El proceso metodológico de revisión de literatura que compone este corpus investigativo tuvo en cuenta varios de los lineamientos propuestos por Pardal-Refoyo & Pardal-Peláez (2020), así como por Page et al., (2021).

**Gráfico 1.** Prisma para la selección de artículos



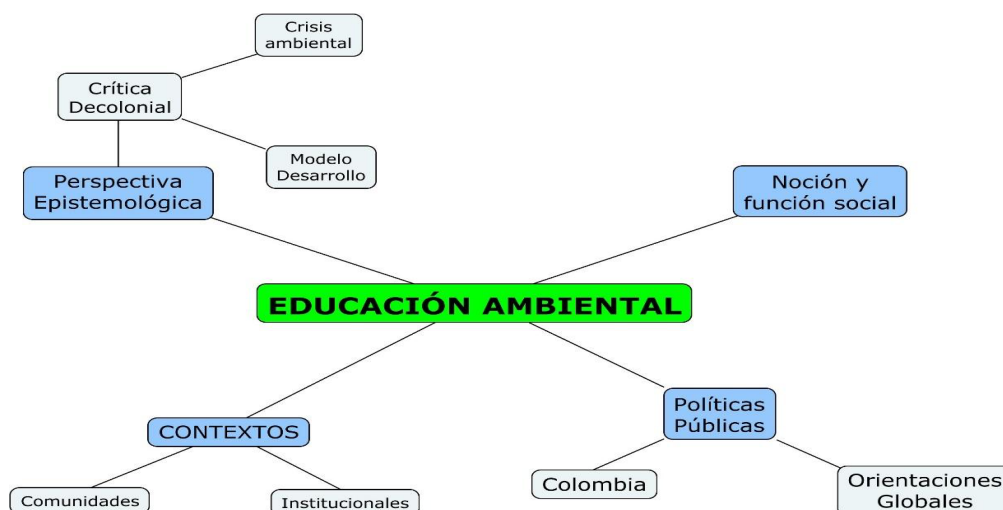
\* Dialnet, 8; DOAJ, 2; EBSCO – Fuente Académica Premier, 10; JSTOR, 4; Latindex, 1; Redalyc, 1; SciELO, 5; Scopus, 4; Taylor & Francis, 3

En paralelo, se llevó a cabo una búsqueda de documentos relacionados con políticas públicas en EA para Colombia, empleando términos como "políticas públicas en EA- Colombia" en plataformas de acceso abierto a literatura científica. Esta búsqueda permitió identificar 6 documentos normativos relevantes, incluidos leyes y decretos orientadores de la EA en el país. Para realizar la búsqueda de políticas globales en EA, se utilizaron las bases de datos ya señaladas. Se empleó la ecuación de búsqueda "políticas globales en EA" y se exploraron documentos académicos que abordan estas políticas a nivel internacional. También se recurrió a Google para acceder a las orientaciones globales de política en EA aportadas desde los organismos multilaterales, tales como: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Organización Naciones Unidas (ONU), que proporcionan un marco global para las políticas de educación ambiental.

Una vez recabada toda esta información, se organizó en fichas bibliográficas que recogían citas directas con las ideas relevantes de cada una de las fuentes consultadas. Posterior a eso se realizó, luego de una lectura profunda, un proceso de codificación de la información, a partir del cual se identificaron las frases e ideas clave de cada artículo que representan conceptos o temas relevantes que emergen de los mismos textos, para asignar a cada una de ellas un código o etiqueta específica. Esta parametrización de la información recabada da cuenta de los significados que van otorgando sentido a los propósitos de la investigación (González-Díaz et al., 2021). Por último, se llevó a cabo la categorización de la información, proceso mediante el cual se agruparon los códigos en categorías que emergieron del análisis de los trabajos abordados, las cuales corresponden a los conceptos principales y temas recurrentes identificados en los textos. Dicha categorización, en sí misma, resulta productiva

para la investigación cuando se logran establecer interconexiones entre las categorías emergentes (Flores-Kanter y Medrano, 2019) y el surgimiento de subcategorías que corresponden a unidades de texto más específicas (Echeverría, 2005). Estos procesos de codificación y categorización permiten acotar los datos recogidos y facilitan su posterior comprensión y análisis (Rueda et al., 2023). En el gráfico 2 es posible apreciar las principales categorías y subcategorías que emergieron de los textos. La categoría central en esta revisión fue EA y de allí se derivaron las demás categorías y subcategorías que se desarrollan en esta revisión.

**Gráfico 2.** Categorías y subcategorías emergentes en la revisión documental.



## Resultados

En este apartado se presentan tres tablas que sintetizan los documentos abordados para esta revisión. En la tabla 1 se describen los artículos científicos consultados en las bases de datos; en la tabla 2 se relacionan las políticas públicas sobre EA en Colombia y, en la tabla 3 se sintetizan los lineamientos sobre EA que emanan de los organismos multilaterales. Posterior a eso se presentan las tendencias halladas y las discusiones generadas a partir de las categorías que emergen de la revisión documental.

**Tabla 1.** Estudios revisados sobre Educación Ambiental en Latinoamérica

AUTOR Y AÑO	TÍTULO	PAÍS	TIPO DE INVESTIGACIÓN
García et al., (2023)	Decolonizing education in Latin America: critical environmental and intercultural education as an indigenous pluriversal alternative	México	Descriptiva
Benavides y Rider, (2020)	School teachers' conceptions of environmental education: reinterpreting a typology through a thematic análisis	México	Descriptiva
Prosser y Caro, (2021)	Radiografía de la Educación Ambiental Comunitaria: una revisión bibliométrica de España, América latina y el Caribe (2000-2020)	Latinoamérica, España y el Caribe	Revisión bibliográfica

Oliveira, (2023)	A educação ambiental comunitária com agricultores familiares em situações de riscos pelo uso de agrotóxicos, no estado de Goiás no Brasil.	Brasil	Aplicada
Mendoza et al.,(2023)	El proyecto ambiental escolar (prae) en la construcción de comunidad: una experiencia de educación ambiental en contexto rural.	Colombia	Descriptiva
Lagos, (2023)	Pensamiento industrializador y políticas educativas en Chile: discusión sobre el modelo de desarrollo y la pedagogía del extractivismo.	Chile	Revisión bibliográfica
Corbetta y Sesano, (2021)	Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino	Argentina	Revisión bibliográfica
Restrepo, (2021)	Decadencia y falacia desarrollista en las Políticas de Educación Ambiental en América Latina/Abya Yala.	Latinoamérica	Análisis de discurso Reflexión
Ojeda y Castro, (2023)	Los proyectos ambientales escolares (prae) y la educación ambiental comunitaria (eac): encuentros y desencuentros en las orientaciones curriculares colombianas	Colombia	Revisión Documental
Da Silva et al., (2023)	Educação Ambiental e Educação nãoformal: interações e potencialidades	Brasil	Análisis discurso Reflexión
Pareja y García (2022)	Ecología política: una lectura de cambios que promueve la educación ambiental no formal en Santiago de Cali – Colombia	Colombia	Descriptiva
Cavalcante et al., (2023)	Educação Ambiental e a Decolonialidade: um diálogo possível?	Brasil	Revisión bibliográfica
Hincapié, (2022)	Gobernanza ambiental global, derechos humanos y capacidades socioestatales en América Latina	Latinoamérica	Análisis discurso Reflexión
Zuñiga et al., (2021)	Concepciones de Educación Ambiental en estudiantes de Licenciatura	Colombia	Descriptiva
Porras y Pérez, (2022)	Representaciones sociales del cambio climático en futuros profesores de ciencias: una mirada desde la perspectiva freireana.	Colombia	Descriptiva
Mejía et al., (2021)	Colombia's national policy of environmental education: a critical discourse analysis	Colombia	Análisis Discurso
Briseño, (2023)	Indigenous land-based education in Mexico: practices to perpetuate communal knowledge of territory	Mexico	Aplicada
Mesquita y Trovarelli, (2021)	Ecologia de saberes em farmácias vivas: uma abordagem pela Educação Ambiental	Brasil	Descriptiva
Pérez et al., (2023)	Territorio en acción, relaciones y sentires: la huerta comunitaria como aula viva.	Colombia	Aplicada
Hernández et al., (2021)	Educación Ambiental Comunitaria y Desarrollo Local. Un binomio imprescindible en la época actual.	Cuba	Aplicada
Pelacani et al., (2021)	Educação ambiental de base comunitária e a luta pela água	Brasil	Aplicada
Batres, (2020)	Educación ambiental en el lugar de interés y con la participación de las personas.	Venezuela	Aplicada
Roca y Ocando, (2019)	Sí a la vida, al agua y al territorio	Colombia	Aplicada



Nunes et al., (2022)	Metodologia participativa para o ensino de ciências em locais megabiodiversidade	Brasil	Aplicada
Rodríguez,D.	Nosotros no vamos a dejar al Río: reexistencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia	Colombia	Aplicada
Martínez, (2019)	Pensamiento ambiental latinoamericano y protagonismo docente en escuelas públicas. Un estudio de caso en los distritos de Huaco y Malli. Andalgalá, Catamarca, Argentina	Argentina	Descriptiva
Cruz y Páramo, (2020)	Educación para la mitigación y adaptación al cambio climático en América Latina.	Latinoamérica	Revisión bibliográfica
Sánchez et al., (2019)	Gestión de residuos sólidos urbanos en América Latina: un análisis desde la perspectiva de la generación	Latinoamérica	Descriptiva
Pérez, (2022)	Contribuciones político-pedagógicas de la Educación Popular Ambiental al desarrollo sustentable	Cuba	Aplicada
Rentería y Vélez, (2021)	Comunidades negras y saberes ancestrales ambientales: un análisis desde los principios de la educación popular ambiental para re(pensar) las relaciones sociedad-naturaleza.	Colombia	Aplicada
Vinholi y Goncalves, (2020)	Empirical and scientific knowledge in interface: Dialogue of knowledge to environmental education; [Conocimiento empírico y científico en la interfaz: Un diálogo de conocimiento a la educación ambiental]	Brasil	Aplicada
Mejía y Freire, (2022)	Hegemonies and Resistances in Environmental and Science Teacher Education;	Colombia	Análisis Discurso
Mejía y Freire, (2021)	Influences of Educational Policy on the pre-service education of teachers in Science and Environmental Education: a Latin American context.	Colombia	Análisis Discurso
Andrade et al., (2020)	Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: la experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales	Brasil	Descriptiva
Murcia,(2023 )	Imaginarios sociales sobre problemática ambiental: nuevos senderos para una educación ambiental	Colombia	Descriptiva
Milanés et al., (2022)	Educación ambiental e cartografía social: experiencias en una comunidad de Holguín, Cuba	Cuba	Aplicada
García, (2020)	Educación popular ambiental en contextos de crisis. Orientaciones pedagógicas para transitar las alternativas ecosociales	Latinoamérica	Análisis discurso Reflexión
Ramírez et al., (2019)	Educación Popular Ambiental y Resistencia Campesina al extractivismo en el municipio de Samacá, Boyacá.	Colombia	Descriptiva

**Tabla 2. Políticas colombianas en Educación Ambiental**

AÑO	POLÍTICAS
1991	Constitución Política de Colombia- derecho colectivo a un ambiente sano (Art. 79)
1993	Ley 99 establece el Sistema Nacional Ambiental (SINA). Orientaciones sobre la promoción y desarrollo de los procesos educativos orientados al cuidado del ambiente.
1994	<p>Ley 115, artículo 5, inciso 10, se definió “la adquisición de una conciencia ecológica”. Enfatiza y reafirma la inclusión de la formación ambiental en Colombia a nivel educativo (Art. 5).</p> <p>Decreto 1743 se institucionaliza el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). Incorporación de la EA en todos los niveles y modalidades del sistema escolar.</p>
1996-2005	El Plan Decenal de Educación “La Educación un Compromiso de Todos” incorpora la EA en el plan de educación nacional.
2002	Política Nacional de EA. Promueve la educación ambiental en el ámbito educativo formal (escuela, universidad), no formal e informal e incentiva la investigación ambiental como parte de la formación.
2012	Ley 1549 establece la Política Nacional de EA. Posiciona la importancia que tiene la participación de la escuela y la comunidad en las acciones en EA.

**Tabla 3. Lineamientos sobre Educación Ambiental que emanan de los Organismos Multilaterales**

Organismo Multilateral	Lineamiento
UNESCO	Establece las Metas de Educación 2030 e integra la educación ambiental en todos los niveles educativos.
BID- BANCO MUNDIAL- OCDE	Se comprometen con el desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente a nivel regional y global. Protección de recursos naturales, promueve energías limpias, prácticas sostenibles y gestión de residuos.
ONU	Coordina políticas y acciones globales para enfrentar desafíos ambientales. Abordaje del cambio climático, conservación de la biodiversidad, el desarrollo equitativo y respetuoso con el medio ambiente.

## Hallazgos

En la tabla 1 se presentan los 38 estudios que se tuvieron en cuenta para esta revisión bibliográfica. Partiendo de ese dato se observa que, desde el punto de vista del tipo de estudio, los resultados muestran que el 15,78 % de los trabajos abordados corresponden a procesos de revisión bibliográfica, seguidos de estudios que hacen ejercicios de reflexión crítica y/o análisis del discurso (18,42%). El 31,57% de los trabajos revisados realizan estudios de carácter descriptivo y el 34,21 % restante corresponde a investigaciones aplicadas (Tabla 4). Lo anterior muestra una tendencia en la región hacia investigaciones situadas que responden a situaciones específicas de los contextos en los que estas se desarrollan. Cabe destacar que en las investigaciones aplicadas revisadas predominan metodologías tales como la observación participante, etnografía y cartografía social.

**Tabla 4.** Tipo de Investigaciones

TIPO DE INVESTIGACIÓN	N° ARTÍCULOS	PORCENTAJE
Revisión bibliográfica – Documental	6	15,78 %
Análisis Discurso- Reflexión crítica	7	18,42 %
Descriptiva	12	31,57 %
Aplicada	13	34,21 %

La Tabla 5 muestra que los 38 artículos seleccionados para esta revisión documental provienen de los siguientes países: Venezuela (1), Chile (1), Argentina (2), México (3), Cuba (3), Brasil (8) y Colombia (14). Seis de los trabajos refieren como contexto a Latinoamérica sin centrarse en algún país específico. Este resultado denota que Brasil y Colombia son los países de la región latinoamericana donde mayor producción académica sobre EA se registra en los últimos cinco años.

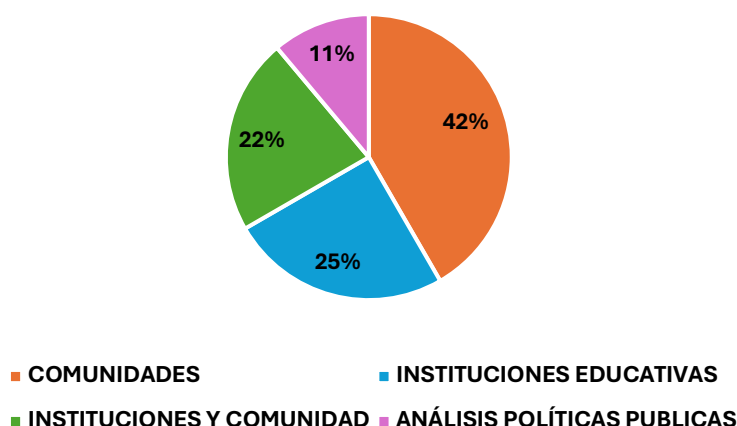
**Tabla 5.** Publicaciones por país

PAÍS	N° ARTÍCULOS	PORCENTAJE
Venezuela	1	2,63 %
Chile	1	2,63%
Argentina	2	5,26%
México	3	7,89%
Cuba	3	7,89%
Brasil	8	21,05%
Colombia	14	36,84%
Latinoamérica	6	15,78%

Dado que para esta revisión documental era fundamental conocer los contextos en los cuales se realizaban las investigaciones, se encontró que, de los 38 artículos revisados, el 11% no alude a ningún contexto específico, sino que centra su atención en el análisis de políticas públicas en EA. El 22% de los estudios se realiza en contextos escolarizados, ya sean de

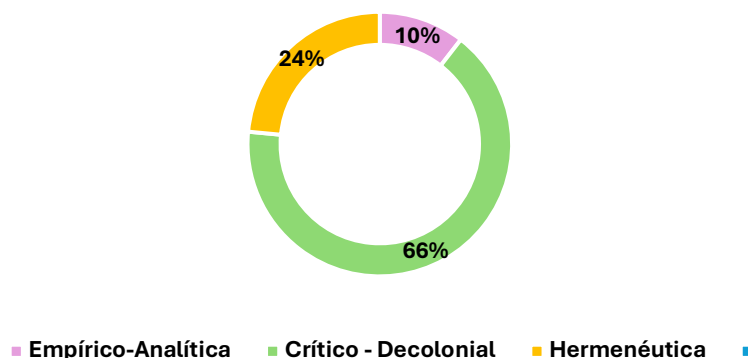
educación básica o universitaria; un 25 % de ellos articula contextos escolarizados con contextos comunitarios, todos en contextos rurales y generalmente bajo enfoques interculturales y el 42 % restante de las investigaciones abordadas alude particularmente a contextos comunitarios (Gráfico 3). Estos hallazgos muestran una tendencia al alza hacia estudios situados que vinculan comunidades y territorios específicos, lo cual explica a su vez, la tendencia que hay en la región hacia investigaciones aplicadas con un enfoque territorial definido.

**Gráfico 3. Contexto de las investigaciones**



En cuanto a la perspectiva epistemológica desde la que se asumen los estudios cabe resaltar que el 66% de los textos se construye bajo los parámetros de las tradiciones epistemológicas críticas y decoloniales, otro 10,5% emplea métodos empíricos para la formulación y análisis de sus resultados y el 23.5% restantes hace uso de enfoques hermenéuticos para el análisis de la información. (Gráfico 4). De todos los trabajos examinados que centran su interés en la EAC, se encontró que nueve de ellos realizan investigaciones en las que aparecen involucrados movimientos sociales, todos ellos vinculados al sector rural.

**Gráfico 4. Perspectiva epistemológica**



Del mismo modo, la revisión en políticas públicas colombianas y globales, permitió identificar como eje estratégico la necesidad de enfrentar los desafíos ecológicos y sociales; sin embargo, su abordaje ha estado marcado por tensiones entre dos enfoques distintos. Por un lado, el enfoque hegemónico del desarrollo sostenible, promovido desde los organismos multilaterales, que instrumentaliza la EA para la gestión de recursos sin cuestionar las estructuras económicas que perpetúan la crisis ambiental y, por el otro lado, el enfoque crítico-territorial, que surge de las luchas comunitarias y de resistencia frente al extractivismo y que concibe la EA como espacio de transformación y justicia ambiental. En Colombia, aunque existen marcos normativos como la Ley 115 de 1994, el Decreto 1743 de 1994 y la Política Nacional de Educación Ambiental de 1997, su implementación ha sido limitada y superficial, pues persiste una visión reduccionista influenciada por intereses económicos y de mercado. De esta manera, la EA enfrenta el desafío de trascender de un mero requisito administrativo para convertirse en un espacio de resistencia y empoderamiento comunitario, que recupere saberes ancestrales, promueva la ciudadanía crítica y fomente alternativas de sostenibilidad, contribuyendo así a la construcción de una justicia ambiental y social auténtica.

## Discusiones

Una de las preguntas que orienta esta revisión documental busca identificar cuáles son las concepciones de EA que subyacen en los documentos abordados. Para Martínez (2019), la EA se concibe como un campo de conocimiento en permanente conflicto en el que se hacen evidentes las tensiones entre distintas concepciones, en ocasiones contrarias, de lo que los individuos entienden como ambiente y sociedad. Benavides y Rider (2020), sostienen que este campo es una construcción social mediada por el debate, la transformación permanente y la capacidad de adaptación a los cambios que ocurren en el mundo. Sin embargo, para autores como Batres (2020), la EA no se asume como campo de conocimiento sino como un proceso destinado al desarrollo de aptitudes y actitudes que configuren en los individuos una nueva conciencia. Esta visión de la EA como un proceso también aparece explícita en el componente normativo que reglamenta la EA en Colombia. La Ley 1549 de 2012 señala que la EA “debe ser entendida como un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos” (Art. 1).

Esta investigación también indaga sobre cuáles son las tendencias y tensiones en el campo de conocimiento que se identifican en el corpus investigativo abordado en este trabajo. Para atender a esta inquietud, en primera instancia, se abordan los supuestos teóricos sobre el deber ser y hacer de este campo de conocimiento. Murcia (2023) y Gómez (2023) coinciden en que la EA se debe caracterizar por ser transformadora, no solo de los individuos sino también de los entornos en los que estos están insertos. Dicha transformación debe atravesar valores y creencias de las personas, así como sus acciones cotidianas. Esta transformación por la que se aboga en el campo de la EA debe estar atravesada por una mirada ontológica que permita cuestionar la relación establecida entre ser humano y naturaleza, así como

entender las relaciones socioecológicas de interdependencia que se dan entre estos (Navarro y Linsalata, 2021). Según Pérez (2020), la EA debe tener la capacidad de “aportar salidas a la crisis, donde lo ambiental sea asimilado en su relevancia y pertinencia y genere el cambio actitudinal y de comportamiento, con un conocimiento que desestructure las prácticas habituales” (p. 55).

Para que lo anterior suceda es relevante que la EA no se asuma únicamente como un proceso que ocurre en los entornos escolares, sino que debe tener la capacidad de abrirse más allá de las puertas de las instituciones educativas y permear todas las esferas y ámbitos de la sociedad (Pérez, 2020). Quizá esto explica por qué en los hallazgos ya relacionados anteriormente, la tendencia en el campo de conocimiento de la EA es hacia enfoques situados, contextualizados, que vinculan comunidades y atienden a necesidades particulares de contextos específicos (Hincapié, 2022; Milanés, 2020; Nunes, 2022). De esto se deduce que la EA institucionalizada o curricularizada no ha sido suficiente para responder a las necesidades locales que se viven en los territorios o simplemente se encuentra desconectada de las realidades en la que se encuentra inserta (Lagos, 2023; Restrepo, 2021). Y, aunque la tendencia también muestra que las investigaciones aplicadas van en aumento en la región, aún son más las investigaciones narrativas, descriptivas o reflexivas, que problematizan o conceptualizan el campo de conocimiento, pero sin vincular un enfoque de contextualismo radical en las mismas.

Las miradas sobre lo que la EA debería ser o hacer también se ponen de manifiesto en los documentos normativos que regulan este campo. Por ejemplo, el decreto 1743 de 1994 señala que “la educación ambiental deberá tener en cuenta principios de interculturalidad, formación en valores, regionalización, de interdisciplina y de participación” (Art. 2). Del mismo modo, en la ley 1549 de 2012, se enfatiza en que ese proceso debe involucrar distintos estamentos y conducir a que los sujetos, desde una perspectiva crítica, comprendan y se apropien de las problemáticas ambientales de sus contextos (Art.1). En las orientaciones globales como la Conferencia Intergubernamental sobre EA, celebrada en Tbilisi en 1977, se señala que la EA “debería suscitar una vinculación más estrecha entre los procesos educativos y la realidad, estructurando sus actividades en torno a los problemas del medio ambiente que se plantean a comunidades concretas” (UNESCO, p. 29).

Desde las diversas perspectivas de cómo debería ser y que debería lograr la EA en Colombia, existe un conjunto de normatividades al respecto. En primer lugar, la Constitución Política de Colombia de 1991, reconoce el derecho colectivo a un ambiente sano (Art. 79) y además establece los deberes ciudadanos y estatales en la protección y conservación del ambiente. En este mismo orden, la Ley 99 de 1993 da origen al Sistema Nacional Ambiental (SINA), mediante el cual se otorga a la EA un papel central en la gestión ambiental en Colombia, dando las orientaciones sobre la promoción y desarrollo de los procesos educativos orientados al cuidado del ambiente.

En relación con este ámbito educativo surge el Decreto 1743 de 1994, que señala la obligación de incorporar la EA en todos los niveles y modalidades del sistema escolar

colombiano. Este Decreto reglamenta a su vez los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) y los Proyectos Comunitarios de Educación Ambiental (PROCEDA), como proyectos transversales que deberán articular la escuela y la comunidad, en torno a problemáticas territoriales. Del mismo modo, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) enfatiza y reafirma la inclusión de la formación ambiental en Colombia en todos los niveles del sistema educativo (Art. 5). Posteriormente, la Ley 1549 de 2012 ofrece un respaldo a la política pública de EA, dando orientaciones puntuales sobre la necesidad de involucrar los diversos estamentos del ámbito educativo en el abordaje de las problemáticas ambientales en los territorios (Art. 1). Esta ley busca evidenciar y posicionar la importancia que tiene la participación de la escuela y la comunidad en las acciones de EA.

Este marco normativo para Colombia es robusto desde su formulación, pero en la cotidianidad de las instituciones educativas y de las organizaciones comunitarias no es así. Esta revisión documental advierte que la implementación de los procesos y acciones en EA, en escenarios específicos, continúa siendo desigual y limitada; se evidencia que el enfoque tecnocrático, alineado con las directrices internacionales, continúa privilegiando los intereses mercantilistas por encima de las necesidades reales que se afrontan en los territorios. Estas tensiones por décadas han afectado la implementación y desarrollo de una EA crítica y contextualizada, que responda a las características, realidades y problemáticas territoriales del país.

### **La perspectiva crítica y decolonial como marco epistemológico para la Educación Ambiental**

No es posible analizar las tendencias, tensiones y vacíos que hay en el campo de conocimiento de la EA a la luz del corpus investigativo que compone este trabajo sin hacer un acercamiento a la perspectiva epistemológica predominante en este campo de estudio. Los hallazgos ya relacionados muestran que hay una tendencia desde la investigación en EA hacia enfoques crítico-decoloniales. La crisis ambiental planetaria refleja la crisis de la EA convencional y, por tanto, requiere pensarse otros modos de educar. En la revisión documental hecha a este campo de conocimiento se pone de manifiesto la necesidad de una EA en perspectiva crítica - decolonial capaz de “superar los enfoques tradicionales de educación ambiental y de esta manera promover una visión participativa que logre fomentar el desarrollo de habilidades y valores necesarios para enfrentar los desafíos ambientales actuales” (Gómez, 2023). Los hallazgos dejan ver que la vertiente crítico – decolonial, en los procesos de investigación sobre EA en la región latinoamericana, adquiere una relevancia importante, la cual no es menor dadas las situaciones de conflicto que se viven en muchos de los territorios en los que se hace investigación. Además, la misma política pública de EA en Colombia sostiene que uno de los objetivos de la EA debe estar “orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales)” (Ley 1549, 2012, Art. 1). Por tanto, se habla de la necesidad de una EA capaz de “identificar los efectos devastadores de un modo de habitar, mientras se propone aprender sobre otros modos de pensar y conocer el mundo” (Corbeta y Sessano, 2021, p. 6).

La perspectiva crítica-decolonial en los trabajos revisados se pone de manifiesto en dos direcciones. Por un lado, cuestiona los contenidos, ideologías y prácticas subyacentes al propio campo de conocimiento de la EA y, por otro lado, cuestiona los discursos hegemónicos asociados al modelo socioeconómico y a la noción de desarrollo imperante. En relación con la crítica que se hace al propio campo de conocimiento, Restrepo (2021) señala que la EA contemporánea no es pertinente ni responde a los retos y crisis ambientales y civilizatorios de la actualidad. Es una EA que, al haberse institucionalizado, no logra empoderar a las comunidades para que afronten sus complejas realidades ambientales (Prosser y Caro, 2021). Es una educación “que no permite la transformación, producto de la compartimentalización del conocimiento y del aislamiento de la realidad social circundante” (Lagos, 2023). Según Restrepo (2021), “la EA que nos proponen es pobre, limitada, de espaldas a las realidades de los pueblos, al visibilizar el discurso del burgués, extractivista y conquistador como la vida buena” (p. 21). Por ser instrumental, es una educación que, al distanciarse de miradas críticas de la compleja realidad, conduce a las personas a plantearse soluciones reduccionistas, inmediatas y paliativas que no abordan ni cuestionan lo estructural (Da Silva, et al., 2023).

Frente a “los procesos educativos basados en discursos hegemónicos y conciliadores, que se configuran desde el ambientalismo moderado” (Mejía y Freire, 2022, p. 3), Rentería y Vélez (2021) plantean la necesidad de una educación popular ambiental que, desde una perspectiva crítica-decolonial, contribuya a configurar en las personas una conciencia ambiental capaz de cuestionar los modelos de desarrollo hegemónicos que globalmente se han impuesto. Latinoamérica, como escenario donde han surgido pedagogías rebeldes que abogan por otra sociedad necesita seguir profundizando en proyectos educativos que contribuyan a “la configuración de subjetividades contrahegemónicas” (Rodríguez, 2022, p. 15), capaces de “abordar nuevos conocimientos y cosmovisiones que lleve a generar cambios conscientes, transformaciones en los seres humanos hacia nuevas maneras de ser y estar en el medio natural, social y cultural” (Pérez, 2020, p. 32). Sin embargo, esta revisión documental deja ver que, pese al auge de la perspectiva crítica-decolonial en las investigaciones sobre EA, alojada especialmente en el seno de las comunidades que viven y afrontan sus propias realidades locales, la EA institucionalizada, bajo el amparo de las políticas públicas que rigen el campo, continúa siendo hegemónica y, por ende, desconoce, desestima, o invisibiliza los aportes que estas apuestas de EAC pueden hacer al mismo campo de la EA o a la misma política pública.

### **El modelo hegemónico de desarrollo y la Educación Ambiental**

El acercamiento a la perspectiva epistemológica que predomina actualmente en este campo de estudio permite identificar cuál es el enfoque teórico más influyente en la EA contemporánea. Desde la perspectiva crítica-decolonial señalada, es recurrente en los trabajos abordados el cuestionamiento al modelo hegemónico de desarrollo. Al respecto se menciona que la EA para el desarrollo sostenible, propuesta desde los organismos multilaterales, atiende a “un modelo prescriptivo, unidireccional y utilitario, que sirve para perpetuar el statu quo” (García, et al., 2023, p. 1397). Ese modelo hegemónico, con su particular noción de desarrollo sostenible, en apariencia muestra preocupación hacia los



asuntos ambientales, pero siempre lo hace en función de las leyes que rigen la industria y el mercado, sin poner en duda su ideal de sociedades sostenibles (Lagos, 2023; Pareja y García, 2022). Por eso, Rojas (2018) señala que “la institución del mercado ha venido ganando un espacio considerable en la gobernanza ambiental mundial” (p.43). Esta noción de desarrollo profundiza la ruptura entre cultura y naturaleza, generando así, una degradación ambiental cada vez mayor (Cavalcante, et al., 2023). El modelo de desarrollo hegemónico está arraigado a la colonialidad sobre la naturaleza y, por tanto, impone su lógica de acumulación del capital sobre todos los elementos del ecosistema, sin importar que la crisis se agudice o que el colapso ambiental se encuentre en ciernes (Pareja y García, 2022; Roca y Ocando, 2019).

El modelo de desarrollo, según García et al. (2023), está inserto en un capitalismo ecológicamente depredador, cuyo énfasis está puesto en el aspecto utilitario de la naturaleza, esta última concebida como recurso para el desarrollo. Por ejemplo, en Latinoamérica como señalan Roca y Ocando (2019), bajo el amparo de este modelo de desarrollo se ha configurado un imaginario social que cree que la extracción minera es el motor del desarrollo que va a sacar a estos pueblos de su supuesto atraso, ignorando que esto ha desencadenado un aumento significativo de los conflictos socioambientales. La imposición del discurso del desarrollo sostenible como discurso dominante, que procura mostrar que en la actualidad todo se tiene que orientar hacia allá, hace que en aquellos territorios donde las comunidades se autoorganizan, sus saberes, prácticas y sistemas de creencias sean vistos como vestigios de un pasado obsoleto (Rodríguez, 2022). Esto permite entender, como ya se enunció en los hallazgos, porque en los estudios recientes sobre EA, hay una tendencia hacia la perspectiva crítica-decolonial, desde la que se busca hacer un cuestionamiento profundo hacia todos estos asuntos estructurales que mantienen el *statu quo* e impiden las transformaciones por las que abogan las comunidades.

Resulta ambiguo que mientras en las investigaciones abordadas aparece de manera explícita una crítica al modelo hegemónico, en los documentos de política pública sobre EA hay una alineación con dicho modelo. En la revisión a estos documentos se encuentran alusiones frecuentes a: “uso racional de los recursos naturales” (Ley 115, 1994, Artículo 5, Colombia); “construcción y aplicación de modelos de desarrollo sostenible, con economías sólidas, productivas, competitivas y en equilibrio con el medio ambiente” (Plan Decenal de Educación, 1996, p. 4, Colombia); “gestionar la sostenibilidad ambiental de los procesos productivos y orientar estrategias de ocupación del territorio con criterios de sostenibilidad” (Política para la Participación Ciudadana en la Gestión Ambiental – Colombia, 1998, p. 27). Todas estas alusiones en la política pública muestran que, mientras las investigaciones en el campo de conocimiento de la EA van en una dirección, las políticas públicas que regulan dicho campo van en contravía. Desde la visión normativa, el discurso del modelo de desarrollo hegemónico domina el campo de la EA (Restrepo, 2021). La revisión documental aquí presentada denota, como ya se ha mencionado, que existe una distancia entre lo que se enuncia en los documentos normativos y las necesidades reales que enfrentan muchas comunidades.

## La Educación Ambiental Comunitaria – EAC

Para poder atender al objetivo que guía esta revisión documental también es necesario identificar cuáles son los principales escenarios en los que opera hoy la EA, para desde allí determinar cuál es el enfoque, postura o tipo de EA que se viene posicionando en este campo de estudio. Luego de los procesos de codificación, categorización y análisis que se llevaron a cabo en este estudio con la información recabada, esta revisión documental deja ver que la EAC surge como alternativa a la crisis ambiental que se vive en muchos territorios del mundo. La proximidad de las comunidades a los entornos en los cuales se presentan problemáticas ambientales permite, en algunos casos, una mejor gestión de los mismos (Nunes, et al, 2022). Las luchas para defender los territorios por parte de movimientos sociales organizados suscitan procesos pedagógicos bien enfocados que alientan los procesos de resistencia que emergen al interior de los mismos (Pelacani, et al., 2021). Esta organización de las comunidades alrededor de situaciones ambientales que las afectan no solo les permite avanzar en un análisis más profundo de su realidad, sino que les abre la posibilidad de promover la transformación de sus condiciones de explotación, opresión y marginación (Batres, 2020).

Se destaca que la EAC que emerge desde las comunidades es fundamental porque tiene la capacidad de generar procesos coeducativos y autoeducativos sustentados en la territorialidad y que incentivan la participación social activa (Prosser y Caro, 2021). Además, tiene la ventaja que parte de la realidad de los entornos locales y, por ende, tiene en cuenta los intereses y aspiraciones de los sujetos sociales (Milanés, et al., 2020). Su importancia es tal que en muchas zonas de protección de áreas naturales son las comunidades y no los estamentos gubernamentales quienes protegen dichos ecosistemas del peligro de la depredación a la que se ven expuestos (Hincapié, 2022). Pese a todo esto y a la tendencia que existe en Latinoamérica hacia investigaciones sobre EAC, especialmente en Colombia y Brasil, esta revisión muestra que, por lo menos para el caso de Colombia, los marcos normativos, aunque en la formulación plantean herramientas para la implementación de procesos de EAC, en la práctica no promueven ni fortalecen muchas de las apuestas comunitarias de EA que buscan contribuir a la superación de las problemáticas ambientales locales y de este modo encontrar caminos que aporten salidas a la crisis ambiental global.

Frente a las problemáticas que enfrentan las comunidades en los territorios la EAC se presenta como oportunidad para pensarse la formulación y construcción colectiva de salidas concertadas ante las mismas (Ramírez, et al., 2020). Son las necesidades reales de la gente y las demandas por procurarse condiciones de vida dignas y mejoramiento de su situación ambiental las que conducen a los movimientos sociales a pensar procesos alrededor de la EAC (Ramírez, et al., 2020). Sin embargo, esas prácticas educativas emancipadoras que surgen alrededor de los procesos de EAC no solo forman a los sectores populares, sino que tienen la capacidad de transformar los entornos y las condiciones de vida de quienes los habitan (García, 2020). No obstante, la revisión documental también deja ver que, pese a que hay una tendencia en la investigación hacia procesos de EAC, situada y transformadora, aún son escasas las investigaciones que nutren este campo con estrategias y perspectivas de

implementación de procesos de EAC. Aún no son claras las pautas y criterios en términos ético-políticos como metodológicos que deben orientar o determinar este tipo de EA.

### **La escuela en el marco de la Educación Ambiental Comunitaria**

No puede desconocerse que la escuela forma parte de una comunidad y, por lo tanto, no debe seguir manteniéndose ajena a su realidad circundante. La escuela necesita insertarse en la comunidad y reconocerse como parte de un territorio más amplio (Ojeda y Castro, 2023). Y aunque la escuela, por lo menos desde el sistema educativo colombiano, goza de la autonomía para formular su propio Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), según lo estipulado en el Decreto 1743 de 1994, lo más común es que no exista una relación directa entre el PRAE de muchas instituciones educativas con proyectos comunitarios que atienden a las problemáticas de sus entornos (Mendóza, et al., 2023). Los hallazgos de esta revisión documental confirman esto. Tan solo 8 de los 38 estudios abordados, todos en contextos rurales y de educación intercultural, vinculan procesos de EA escolar con apuestas comunitarias.

Desde la legislación colombiana se establece que la educación no debe limitarse al aula escolar ni a lo propuesto por un currículo; debe ser una educación que trascienda los límites de la escuela (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Cuando se formulan los PRAEs de las instituciones educativas se señala que estos deben estar en la capacidad de vincular a la comunidad educativa con otras organizaciones e instituciones afines al proyecto (Decreto 1743, 1994, Art. 6). De esta manera, es evidente que desde el imaginario de la política pública la EA escolar se conciba vinculada a procesos de EAC, aunque no se mencione explícitamente (Ojeda y Castro, 2023). Sin embargo, hay escuelas que asumen la EA a partir de un discurso bastante moderado, sin vincular la realidad local, bajo un enfoque reduccionista centrado solo en un aspecto de la dimensión ambiental (gestión de residuos sólidos, manejo de huertas o conmemoración de algunas fechas del calendario ambiental), limitando así el potencial transformador que puede llegar a tener la EA (Gómez, 2023). Según Lagos (2023) “la escuela debe «derribar sus muros» para incorporar la realidad del contexto y las urgencias socioambientales como la base para su quehacer formativo y emancipatorio en un proyecto de construcción de sociedad distinto e inclusivo” (p.84).

Prosser y Caro (2021) sostienen que “cabe constatar una visión de la EAC donde la escuela sea un elemento más del engranaje comunitario, que contribuya a gestionar la acción ambiental de manera local” (p. 113). Y aunque Ojeda y Castro (2023) señalan que una de las grandes dificultades que se evidencia en las instituciones educativas colombianas radica en la forma como se implementa la EA, debido a la marcada fragmentación del conocimiento que existe y a los escasos procesos de interdisciplinariedad, es posible, como lo dejan ver Mendoza, et al. (2023), que a partir de acciones concretas, producto de espacios para conversar, reflexionar, debatir y consensuar, entre la escuela y la comunidad, se logre fundamentar una EA con orientación comunitaria. Es claro, acorde con lo presentado en esta revisión documental, que son pocas las apuestas investigativas de EA que logran hacer una

vinculación real y sentida entre escuela y comunidad. Y aquellas investigaciones que abordan la relación entre escuela y comunidad no establecen pautas y criterios claros sobre cómo lograr que dicha relación sea efectiva y productiva.

### **Políticas públicas colombianas sobre Educación Ambiental**

La inclusión del componente normativo colombiano sobre EA en esta revisión documental implica determinar las coincidencias, y tensiones que existen entre este y la puesta en escena de la EA tanto en los territorios como en los escenarios en donde esta acontece. En el ámbito que legisla la EA, los resultados obtenidos evidencian que, a pesar de contar con un marco amplio tanto nacional como global que orienta y promueve la responsabilidad, la sostenibilidad y el cuidado hacia el ambiente, este a su vez presenta limitaciones, incongruencias y profundos vacíos que al privilegiar las lógicas económicas y de consumo, instrumentaliza la EA para que responda a fines mercantilistas y perpetúe dinámicas y modelos económicos desarrollistas y de producción. En este sentido, las políticas en EA enfrentan el reto de situarse porque, aunque bien intencionadas, no logran responder a las necesidades y problemáticas de los territorios y comunidades, perpetuando, de este modo, las desigualdades sociales.

En Colombia, la EA está respaldada por un marco normativo que busca promover la conciencia ambiental en todos los niveles del sistema educativo. Instrumentos legales como la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el Decreto 1743 de 1994 han establecido directrices claras para incluir la EA en los currículos escolares y fomentar la participación de la comunidad educativa en la gestión ambiental. La Política Nacional de EA de 1997 refuerza estos objetivos, promoviendo un enfoque interdisciplinario y un pensamiento crítico. Sin embargo, a pesar de estos avances normativos, persiste una implementación limitada y superficial de la EA, la cual es fuertemente influenciada por enfoques hegemónicos y neoliberales que priorizan el desarrollo económico sobre la transformación social y ambiental que los territorios requieren (Esterman, 2015).

La relación entre políticas nacionales y globales se evidencia en la alineación de las políticas públicas colombianas con el enfoque dominante, basado en la noción de desarrollo sostenible, impuesto por los organismos multilaterales, lo cual responde a la lógica de la colonialidad del poder (Quijano, 2000). Las políticas públicas sobre EA en Colombia están orientadas a responder a los compromisos internacionales en materia de sostenibilidad. Por ejemplo, Colombia, como país asociado, ha asumido acuerdos como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sin embargo, no es clara la intención de las políticas nacionales, para determinar si realmente responden a las realidades locales, o si están solo para cumplir con los lineamientos establecidos por estos organismos multilaterales.

Bajo la revisión realizada de los marcos y lineamientos de la política pública en EA en Colombia, se evidencia amplio respaldo normativo que promueve la formación ambiental en el sistema educativo y procesos de sostenibilidad. Sin embargo, su alcance se limita a

una implementación meramente instrumental y descontextualizada, desde posicionamiento hegemónico, lo que impide responder a las necesidades y realidades territoriales. En este sentido, se requiere una transformación de la política pública que incorpore los saberes situados, ancestrales y viabilice la participación de las comunidades, orientando a la EA desde un enfoque contextualizado, situado y participativo.

En este sentido, es primordial cuestionar aquellas políticas que, bajo la apariencia de promover la sostenibilidad, lo que hacen es perpetuar las desigualdades generando nuevos conflictos, es por ello pertinente reconocer que la EA debiera ser concebida como un espacio de resistencia y transformación, donde se promueva un enfoque crítico que no solo eduque sobre el medio ambiente, sino que también empodere a las comunidades para defender sus territorios y modos de vida frente a las fuerzas del mercado. Desde este enfoque se plantea la necesidad de un compromiso continuo y colectivo que garantice que las políticas de EA no solo se implementen, sino que en su construcción respondan de manera justa y equitativa a las realidades, particularidades y necesidades de las comunidades, promoviendo así una auténtica justicia ambiental (Ortiz, 2021; Cruz y Páramo, 2020).

## **Conclusiones y recomendaciones**

Los hallazgos reflejan que en el marco de crisis global que afronta el planeta y reconociendo el aporte que realizan aquellas investigaciones documentales, descriptivas o reflexivas, se requiere en el campo de la EA más investigaciones situadas que respondan a las demandas y necesidades que se viven en los territorios desde perspectivas críticas y decoloniales. Pese a que hay una tendencia en la región hacia investigaciones de este tipo, aún no son suficientes para dar respuesta a la compleja realidad ambiental y social que se vive en muchos territorios. En las apuestas investigativas sobre EA se requiere una mayor vinculación de metodologías inmersivas o participativas, tales como la observación participante, la etnografía, la cartografía social y aquellas metodologías emergentes, no convencionales, que permitan que la EA no pierda su enfoque transformador de las realidades que le es inherente. Aunque los trabajos que buscan conceptualizar o problematizar el campo de la EA son fundamentales, hay que reconocer que los mismos no son suficientes para resolver las inquietantes necesidades que se viven en zonas de conflicto ambiental.

Resulta fundamental comprender que pese al interés creciente que existe en Latinoamérica por procesos de EAC y particularmente en Colombia, donde dicho interés es mayor, hay un vacío en el campo de conocimiento de la EA sobre procesos de EAC en contextos urbanos y máxime cuando estos son impulsados por movimientos ciudadanos alrededor de las problemáticas socioambientales que los aquejan. Todos los estudios que abordan ejercicios de EAC situada se llevan a cabo en contextos rurales, lo cual denota la importancia de apuestas investigativas que contribuyan a comprender cómo gestionan las comunidades urbanas las problemáticas ambientales que les aquejan. La EAC como un proceso situado, que atiende a principios de contextualismo radical, se viene posicionando dentro del campo de conocimiento de la EA, como alternativa a las múltiples y complejas realidades que se

viven en muchos territorios. No obstante, desde las mismas investigaciones y la política pública colombiana no son claras las pautas, criterios y metodologías que deben orientar este tipo de EA.

En el proceso de revisión también emergió que son pocas las apuestas de EAC en las que se vinculan instituciones educativas o en las que las instituciones educativas se articulan a los procesos ambientales que suceden en las comunidades donde se inserta. Se requiere en el campo de conocimiento de la EA un mayor abordaje de experiencias situadas en las que haya una articulación clara entre la escuela y la comunidad, especialmente en contextos urbanos donde no es común dicha articulación. Corresponde al campo de conocimiento de la EA profundizar en la comprensión de las causas y consecuencias que trae la poca articulación entre escuela y comunidad en los procesos ambientales que suceden en los territorios. Se vuelve imprescindible profundizar en investigaciones que integren la justicia ecológica y social como dimensiones centrales, fortaleciendo al mismo tiempo la agencia comunitaria en defensa de los territorios.

La revisión de las políticas públicas nacionales y globales permiten identificar dos grandes tendencias: por un lado, las entidades gubernamentales centran su enfoque en el discurso del desarrollo sostenible, el cual se ha consolidado como el discurso hegemónico en la política pública ambiental. Por otro lado, emerge el enfoque crítico-territorial que cuestiona las estructuras de poder que perpetúan la crisis y reivindica los saberes locales y comunitarios desde apuestas de contextualismo radical. No obstante, desde este último enfoque se evidencian tensiones y vacíos de conocimiento que limitan el potencial emancipador de la EA. Uno de los principales desafíos radica en la reducción de la EA a una herramienta de gestión de recursos dentro de una lógica tecnocrática, lo que despoja a las comunidades de su papel protagónico en la defensa de sus territorios. Esto demuestra que las políticas públicas sostienen la desconexión entre los programas educativos y las realidades territoriales, debido a la escasa incorporación de los conocimientos situados y prácticas comunitarias en la construcción de estas. La revisión documental deja ver que se requieren más investigaciones que promuevan procesos de encuentro y diálogo de saberes entre los distintos actores que participan en una apuesta de EAC, de modo que se propicien escenarios de co-labor en los que los integrantes de las comunidades sean asumidos como coproductores de conocimiento.

### **Declaración de uso de inteligencia artificial (IA)**

**Autor 1.** Durante el proceso de composición de este artículo se hizo uso de herramientas de inteligencia artificial (Gemini) para aclarar ideas o conceptos abordados en el texto. El autor revisó y ajustó el documento, asumiendo la plena responsabilidad sobre la veracidad y el contenido de la información presentada.

**Autor 2.** Se manifiesta que durante la construcción del artículo se emplearon herramientas de inteligencia artificial (ChatGPT y Gemini) con el propósito de mejorar la redacción y sintetizar el texto. Posteriormente, el autor revisó y ajustó el documento, asumiendo la plena responsabilidad sobre la veracidad y el contenido de la información presentada.

## Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Marco de política ambiental y social. Mejorando la sostenibilidad ambiental y social de las operaciones del BID. Recuperado en: <https://www.iadb.org/es/quienes-somos/topicos/soluciones-ambientales-y-sociales/marco-de-politica-ambiental-y-social>
- Batres, J. (2020). Educación ambiental en el lugar de interés y con la participación de las personas. *Letras Verdes, Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, (28), 106-124.
- Benavides-Lahnstein, A. & Ryder, J. (2020). School teachers' conceptions of environmental education: Reinterpreting a typology through a thematic analysis. *Environmental Education Research*, 26(1), 43-60. *biométrica de España, América Latina y el Caribe (2000-2020)*. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 101-118. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.07
- Cavalcante, L., Martins, G. A., & da Rocha Brando, F. (2023). A Educação Ambiental e a Decolonialidade: um diálogo possível? *Pesquisa em Educação Ambiental*, 18(1).
- Corbetta, S., & Sessano, P. (2021). Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino. *Praxis & Saber*, 12(28), e11560. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11560>
- Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. <https://www.constitucioncolombia.com/>
- Cruz, N. & Páramo, P. (2020). Educación para la mitigación y adaptación al cambio climático en América Latina. *Educación y Educadores*, 23(3), 469-489. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.6>
- Da Silva, F., Nascimento, M., & Rocha, M. (2023). Educação Ambiental e Educação não formal: interações e potencialidades. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 18(1), 1-16. DOI: [doi.org/10.24241/rcai.2022.130.1.19](https://doi.org/10.24241/rcai.2022.130.1.19) DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4422asoc202000086r3vu2022L3OA>
- Echeverría, G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología. Santiago.

- Esterman, J. (2015). *Filosofía andina: Un enfoque intercultural de la sabiduría ancestral*. La Paz: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT). (Nota: Se asume un título y editorial para ejemplificar el formato de libro).
- Flores-Kanter, P. E. y Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Inter-disciplinaria*, 36(2), 203-215. <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v36n2/1668-7027-in-terd-36-02-00203.pdf>
- Francisco. (2015). *Laudato si'* [Carta Encíclica]. Ciudad del Vaticano
- García, O. (2020). Educación popular ambiental en contextos de crisis. Orientaciones pedagógicas para transitar las alternativas ecosociales. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*. 18(24), 38-55.
- García-Arias, J., Corbetta, S., & Baronnet, B. (2023). Decolonizing education in Latin America: critical environmental and intercultural education as an indigenous pluriversal alternative. *British Journal of Sociology of Education*, 44(8), 1394-1412. DOI: 10.1080/01425692.2023.2234088
- Gómez, E. (2023). Biodiversidad en la educación: un análisis para una educación ambiental a través de la alfabetización científica en Colombia [Tesis maestría, Universidad Nacional] Repositorio Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/>
- González-Díaz, R., Acevedo-Duque, Á., Guani-lo-Gómez, S. y Cruz-Ayala, K. (2021). Ruta de Investigación Cualitativa – Naturalista: Una alternativa para estudios gerenciales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(Especial 4), 334-350. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Hernández-Martín, J., Reinoso-Castillo, I., & Rodríguez-García, R. (2021). Educación ambiental comunitaria y desarrollo local. Un binomio imprescindible en la época actual. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(3).
- Hincapié, S. (2022). Gobernanza ambiental global, derechos humanos y capacidades socioestatales en América Latina. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, Nº 130, 19-45.



- Holguín, M. (2019). Diseño de Sistema de Gestión Ambiental Comunitario en la Institución Educativa San Rafael, como estrategia para la educación ambiental [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/1> <http://dx.doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.198220>
- Martínez, S. (2019). Pensamiento ambiental latinoamericano y protagonismo docente en escuelas públicas. *Revista nuestraAmérica*, 7 (14), 55-70.
- Mesquita, A., & Trovarelli, R. (2021). Ecologia de saberes em farmácias vivas: uma abordagem pela Educação Ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 16(2), 95–115.
- Mejía-Cáceres, M. A., & Freire, L. (2022). Hegemonies and Resistances in Environmental and Science Teacher Education. *Ambiente & Sociedade*, 25, e00863.
- Mendoza-Alba, C., Pedraza-Jiménez, Y., & Hernández-Barbosa, R. (2023). El proyecto ambiental escolar (PRAE) en la construcción de comunidad: una experiencia de Educación Ambiental en contexto rural. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 47-64. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-18711>
- Milanés, O., Gallardo, L. & Bermudez, Á. (2020). Environmental education and Social Cartography: Experiences in a community of Holguín, Cuba. *Sociedade & Natureza*, 32, 560-572.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto número 1743 de 1994: Por el cual se reglamenta la educación ambiental en el Sistema Educativo Nacional. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Plan Decenal de Educación 1996–2005. Gobierno de Colombia.
- Ministerio del Medio Ambiente. (1998). Política para la participación ciudadana en la gestión ambiental. Gobierno de Colombia.
- 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/10.17081/eduhum.25.44.6069>
- Navarro Trujillo, Mina Lorena y LINSALATA, Lucía (2021). “Capitaloceno, luchas por lo común y disputas por otros términos de interdependencia en el tejido de la vida. Reflexiones

- desde América Latina”, Relaciones Internacionales, (46), 81-98.  
<https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2021.46.005>
- Lagos Gómez, R. (2023). Pensamiento industrializador y políticas educativas en Chile: discusión sobre el modelo de desarrollo y la pedagogía del extractivismo. Foro de Educación, 21(1), 99-123. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.934>
- Ley 99 de 1993: Por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental, SINA, y se dictan otras disposiciones. Colombia.
- Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Colombia.
- Ley 1549 de 2012. Por la cual se establece la Educación Ambiental como obligatoria en el Sistema Educativo Nacional y se dictan otras disposiciones. Colombia.
- Nunes, N. L., Ayres, A. D., & Brando, F. da R. (2022). Metodologia participativa para o ensino de ciências em locais megabiodiversidade. Rev. Nuestramérica, 20, e7492681.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7492681>
- Ojeda, G. y Castro, A. (2023). Los proyectos ambientales escolares (PRAE) y la educación ambiental comunitaria (EAC): encuentros y desencuentros en las orientaciones curriculares colombianas. Tecné, Episteme y Didaxis: ted, (54), 84-101.  
<https://doi.org/10.17227/ted.num54-17608>
- Organización de Naciones unidas. (ONU) Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Banco mundial. Cambio climático y desarrollo sostenible. Recuperado en: <https://www.bancomundial.org/es/topic/climatechange/overview>
- Ortiz, L. (2021). Factores psicológicos y sociales relevantes para la educación, el ecoturismo y la conservación ambiental en el Parque Nacional Natural Chingaza. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M.,

- Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74 (9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pardal-Refoyo, J. & Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 11(2), 155–160.). <https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882>
- Pareja-Castro, J., García-Naranjo, M. (2022). Ecología política: una lectura de cambios que promueve la educación ambiental no formal en Santiago de Cali - Colombia. *Entramado*. 18(2), p. 1-22 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.8325>
- Pelacani, B., Kassiadou, A., Camargo, D., Sánchez, C., & Stortti, M. (2021). Educación ambiental comunitaria y la lucha por el agua. *Praxis & Saber*, 12(28), e11470. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11470>
- Pérez, N. (2020). Educación Ambiental de docentes en formación a partir de una propuesta curricular alternativa soportada en la interdisciplinariedad y la responsabilidad ética, política y social [Tesis doctoral, Universidad Surcolombiana] Repositorio Universidad Surcolombiana
- Porras, Y. y Pérez, R. (2022). Representaciones sociales del cambio climático en futuros profesores de Ciencias: Una mirada desde la perspectiva freireana. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (52), 83-100. <https://doi.org/10.17227/ted.num52-16470>
- Prosser, G., & Caro, C. (2021). Radiografía de la educación ambiental comunitaria: una revisión
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.
- Ramírez, N., Hernández, L. y Leguizamón, W. (2020). Educación popular ambiental y resistencia campesina al extractivismo en el municipio de Samacá-Boyacá. *Revista Boletín Redipe*, 9(3), 24-38.
- Rentería-Jiménez, C. y Vélez De La Calle, C. (2021). Comunidades negras y saberes ancestrales ambientales: un análisis desde los principios de la educación popular

- ambiental para re(pensar) las relaciones sociedad-naturaleza. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 311-336. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10715>
- Restrepo, C. A. (2021). Decadencia y falacia desarrollista en las Políticas de Educación Ambiental en América Latina/Abya Yala. *Revista NuestrAmérica*, 9(18), e5208999.
- Roca-Servat, D., & Ocando, L. P. (2019). 'Sí a la vida, al agua y al territorio'. *European Review of Latin American and Caribbean Studies/Revista Europea De Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, (107), 117-138. <http://doi.org/10.32992/erlacs.1038>
- Rodríguez, D. (2022). “Nosotros no vamos a dejar al Río”: re-existencias de maestras/os indígenas en la lucha por los commons en el norte del Cauca, Colombia. *Revista de Antropología*, 65, e198220.
- Rojas, J. (2018). Contribuciones de la justicia ambiental al enfoque de los servicios ecosistémicos: una nueva perspectiva para el análisis de los conflictos socioambientales [Tesis doctoral, Universidad del Valle] Repositorio Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/>
- Rueda Sánchez, M. P., Armas, W. J., & Sigala-Paparella, S.-P. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83–96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2.pp83-96>
- UNESCO. (1977). Declaración de Tbilisi: Conferencia Intergubernamental sobre la Educación Ambiental. París, Francia – Recuperado en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550_spa)
- Vinholi, A., & Gonçalves de Azevedo, L. (2020). Empirical and scientific knowledge in interface: a dialogue of knowledge to environmental education. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 109–116.
- Zuñiga, S., Pasaje, E., Hurtado, C., & Rengifo, L. (2021). Concepciones de Educación Ambiental en estudiantes de Licenciatura. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 3(2), 23–41. <https://doi.org/10.54802/r.v3.n2.2021.67>.