



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 22 de febrero de 2024

Señores

**CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN**

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

**OSCAR IVÁN RAMOS NÚÑEZ**, con C.C. No. 12.282.032, autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado Titulado: **LA COMUNICACIÓN: TEJIDOS COMUNICATIVOS QUE CONSTRUYEN FORMADORES Y ESCOLARES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL**; presentado y aprobado en el año 2024 como requisito para optar al título de Doctor en Educación y Cultura Ambiental; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co), link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:**

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Ramos Núñez	Oscar Iván

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
López Jiménez	Nelson Ernesto

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
López Jiménez	Nelson Ernesto

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Doctor en Educación y Cultura Ambiental

FACULTAD: de Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Doctorado en Educación y Cultura Ambiental



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>2 de 4</b>
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

**CIUDAD:** Neiva  
**PÁGINAS:** 290

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2024 **NÚMERO DE**

**TIPO DE ILUSTRACIONES** (Marcar con una **X**):

Diagramas\_\_\_ Fotografías\_x\_\_\_ Grabaciones en discos\_\_\_ Ilustraciones en general\_x\_\_\_  
Grabados\_\_\_ Láminas\_\_\_ Litografías\_\_\_ Mapas\_\_\_ Música impresa\_\_\_ Planos\_\_\_  
Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_\_\_ Tablas o Cuadros\_x\_\_\_

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento:

**MATERIAL ANEXO:**

**PREMIO O DISTINCIÓN** (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1.	Comunicación	Communication
2.	Educación Ambiental	Environmental Education
3.	Tejidos comunicativos	Communicative Fabrics
4.	Prácticas Pedagógicas	Pedagogical Practices

**Resumen del contenido:** (Máximo 250 palabras)

La mirada instrumental que desde la escuela percibe a la comunicación como difusión y transmisión de información; la falta de conciencia ambiental en la comunidad educativa son el referente contextual que posibilitó desarrollar esta Investigación Doctoral con el objetivo de comprender los tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental en las instituciones educativas rurales del municipio de La Plata-Huila.



Teniendo en cuenta el objetivo principal, se propuso en esta investigación el estudio y análisis de la comunicación y la EA en la escuela a partir de tres elementos fundamentales:

En primer lugar, los imaginarios que conciben formadores y escolares sobre comunicación y Educación Ambiental; en segundo lugar, las prácticas y los tejidos comunicativos entre maestros y estudiantes en las interacciones cotidianas de los ambientes de aprendizaje. En tercera instancia, las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y las relaciones comunicativas subyacentes a estas que desarrollan formadores y escolares.

Para lograr los objetivos propuestos, la investigación se soportó en una ruta metodológica de Enfoque Cualitativo. Además, el trabajo planteado se desarrolló en una serie de etapas a saber: una primera llamada "Introdutoria", que reúne los capítulos de la Justificación, la Situación Problemática y la Pregunta de Investigación, el Marco Referencial y el Diseño Metodológico. En la segunda etapa denominada "Exploratoria" se desarrolló la observación participante. La tercera etapa de "Focalización y Profundización", estuvo apoyada por la entrevista semiestructurada y los talleres investigativos. En la cuarta etapa de "Resultados", se llevó a cabo un proceso sistemático de análisis e interpretación a partir de la información obtenida. Además, como devolución a las instituciones Educativas se estructuró la Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares que presenta como propósito fundamental, fortalecer y promover la investigación, las relaciones comunicativas dialógicas y las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental de los formadores y escolares de las instituciones educativas.

**Abstract:** (Máximo 250 palabras)

The instrumental view that from school perceives communication as the dissemination and transmission of information; the lack of environmental awareness in the Educational community are the contextual reference that made it possible to develop this Doctoral Research with the objective of understanding the Communicative tissues that teachers and learners build in Social Interaction contexts of PP related to Environmental Education in rural Educational Institutions (IE) from La Plata (Huila) municipality.

In that sense, and taking into account the main objective mentioned above, it was proposed in this research, the study and analysis of Communication and EA at school from three main elements:

First of all, the imaginaries that trainers and students conceive about communication and EA; secondly, the practices and TCs between teachers and students in daily interactions of learning environments. Thirdly, the PP related to EA and the underlying communicative relationships developed by learners and trainers.

To achieve the proposed objectives, the research supported on a methodological route of Qualitative approach. Furthermore, the proposed work was developed in stages, namely. A



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

4 de 4

first one stage called 'introductory' that brings together the Justification, the Problematic Situation and Research Question, the Referential Framework and the Methodological Design. In the second stage, denominated 'Exploratory' participant observation was carried out. The third stage of 'Focusing and Deepening', was supported by the semi-structured interview and the researching workshops. In the fourth stage of 'Results' a systematic process of analysis and interpretation was carried out based on the data gathered in the previous three stages. Furthermore, as a return to the Educational Institutions, The Alternative Proposal of Curricular guidelines PALCU was structured and socialized with some members of the educational community, which presents as its fundamental purpose, strengthening and promoting research, communicative and dialogical relationships, and the PP related to EA of the trainers and learners of the IEs, through a process of curricular deconstruction that allows to generate and develop pedagogical, communicative and environmental experiences, different from those supported by traditional pedagogical models.

### APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Dra. María Mercedes Adelina Espejel Rodríguez

Firma:

Nombre Jurado: Dra. Martha Patricia Vives Hurtado

Firma:

Nombre Jurado: Dr. Juan Carlos Acebedo Restrepo

Firma:

**LA COMUNICACIÓN: TEJIDOS COMUNICATIVOS QUE CONSTRUYEN  
FORMADORES Y ESCOLARES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**OSCAR IVÁN RAMOS NÚÑEZ**

**COD: 20211194248**

**Línea de Investigación:** Currículo, Pedagogía, Didáctica y Evaluación de la  
Educación y de la Cultura Ambiental.

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL**

**NEIVA-2023**

**LA COMUNICACIÓN: TEJIDOS COMUNICATIVOS QUE CONSTRUYEN  
FORMADORES Y ESCOLARES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**OSCAR IVÁN RAMOS NÚÑEZ**

**COD: 20211194248**

**Asesor**

**PhD. NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMÉNEZ**

**Línea de Investigación:** Currículo, Pedagogía, Didáctica y Evaluación de la  
Educación y de la Cultura Ambiental.

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL**

**NEIVA-2023**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del director

Neiva, noviembre de 2023

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi amor bonito, por su paciencia y apoyo.

A mi madre y hermana por su solidaridad y cariño.

Al Dr. Nelson Ernesto López Jiménez, el maestro y amigo.

A cada uno de los maestros que aportaron para la consolidación de esta investigación doctoral su saber académico e investigativo.

## DEDICATORIA

Al Creador por sus bendiciones;

A mi madre y familia, símbolos de esfuerzo, perseverancia y sabiduría;

A Miguel Ángel y Luciana mis hijos, testimonio de amor;

A Marcela, mi Bonita, por su apoyo y amor incondicional.

## CONTENIDO

<b>1. RESUMEN: UN RECORRIDO DE TRES AÑOS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>20</b>
<b>2. ¿EL POR QUÉ REALIZAR ESTA INVESTIGACIÓN?.....</b>	<b>24</b>
<b>3. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>31</b>
3.1 La comunicación y la educación ambiental en la ruralidad escolar de la región....	33
3.2 Una aproximación a la pregunta de investigación.....	41
3.3 Pregunta de investigación.....	42
<b>4. SUR DE LA INVESTIGACIÓN: LOS OBJETIVOS.....</b>	<b>43</b>
4.1 Objetivo General.....	43
4.2 Objetivos Específicos.....	43
<b>5. ENCUENTRO Y DIÁLOGO DE SABERES: MARCO REFERENCIAL.....</b>	<b>44</b>
5.1 Antecedentes de la investigación.....	44
5.1.1 Contexto Global: La comunicación y la educación ambiental en el entorno internacional.....	44
5.1.2 Contexto Nacional: Colombia y las investigaciones que relacionan la comunicación y la educación ambiental.....	50
5.1.3 Contexto regional: Una mirada local a la educación ambiental y a la comunicación.....	54
5.2 Referentes Teóricos.....	56
5.2.1 Un acercamiento reflexivo a la comunicación.....	56
5.3 Referentes Conceptuales.....	69
5.3.1 La comunicación en las Instituciones Educativas.....	69
5.3.2 Los Tejidos Comunicativos: redes de construcción dialógica .....	71
5.3.3 Las prácticas pedagógicas en los ambientes de aprendizaje.....	74
5.3.4 La educación ambiental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	78
5.3.5 El Enfoque Pedagógico de Indagación Sistémica –EPIS-.....	87

5.3.5.1 Características del EPIS.....	88
5.3.6 El formador acompañante y su rol en las instituciones educativas.....	91
5.3.7 El Escolar: sujeto principal de los procesos formativos.....	95
5.4 Referentes Contextuales.....	98
5.4.1 El “Paraíso Folclórico del Huila”, municipio de La Plata.....	98
5.4.2 IE Santa Lucia, Centro Poblado de San Andrés.....	103
5.4.3 IE El Carmelo, vereda El Carmelo.....	106
<b>6. LA RUTA A SEGUIR: LA METODOLOGÍA.....</b>	<b>110</b>
6.1 Enfoque.....	110
6.2 Perspectiva epistemológica: Hermenéutica .....	113
6.3 Nivel investigativo: Comprensivo.....	114
6.4 Técnicas de recolección e información.....	116
6.4.1 La observación Participante.....	116
6.4.2 La Entrevista Individual Semiestructurada.....	117
6.4.3 El Taller Investigativo.....	117
6.5 Audiencias participantes que apoyaron la investigación.....	119
<b>7. LOS RESULTADOS, PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS REFLEXIONES Y LOS DIÁLOGOS DE SABERES.....</b>	<b>122</b>
7.1 Los imaginarios que conciben formadores y escolares sobre Comunicación y Educación Ambiental.....	124
7.1.1 Los Formadores y sus concepciones sobre Comunicación.....	124
7.1.2 La comunicación desde la mirada de los escolares.....	135
7.1.3 Una mirada a las nociones sobre Educación Ambiental: los formadores y sus reflexiones.....	145
7.1.4 La Educación Ambiental: Los diálogos construidos con los escolares.....	155
7.2 Las prácticas y tejidos comunicativos entre maestros y estudiantes en las interacciones cotidianas de los ambientes de aprendizaje.....	164
7.2.1 Interacciones comunicativas en los ambientes de aprendizaje.....	166
7.2.2 Los procesos de formación y su relación con los entornos cercanos a las IE.....	172

7.2.3 Creatividad y regulación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	178
7.3 Las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y las relaciones comunicativas subyacentes a estas que desarrollan maestros y escolares.....	187
7.3.1 Las Prácticas pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental en las Instituciones Educativas.....	188
7.3.2 Las relaciones comunicativas en las Prácticas Pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental.....	200
7.4 Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares –PALCU- a partir del Enfoque Pedagógico de Indagación Sistémica –EPIS-.....	213
7.4.1 ¿El porqué de la Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares para las Instituciones Educativas?.....	214
7.4.2 Objetivo de la PALCU.....	216
7.4.3 Sujetos sociales involucrados en la propuesta.....	216
7.4.4 Panorama de la comunicación y la EA en la escuela.....	216
7.4.5 Contextualización.....	218
7.4.6 Macrocontexto: La escuela colombiana.....	219
7.4.7 Microcontexto: Las IE acompañantes de esta investigación doctoral.....	220
7.4.8 Priorización de necesidades.....	222
7.4.9 Definición de los propósitos de formación.....	223
7.4.10 Perfil de formación.....	223
7.4.11 Núcleos Temáticos Problemáticos NTP.....	224
7.4.12 Seminario 1: NTP Comunicación y Dialogicidad.....	225
7.4.12.1 Desarrollo del NTP1 Comunicación y Dialogicidad en Bloques Programáticos (BP) por cada periodo académico para el grado noveno.....	226
7.4.12.2 Microdiseño Seminario NTP1 Comunicación y Dialogicidad.....	227
7.4.13 Seminario 2: NTP Educación Ambiental.....	232

7.4.13.1 Desarrollo del NTP2 Educación Ambiental en Bloques Programáticos (BP) por cada periodo académico para el grado décimo.....	232
7.4.13.2 Microdiseño Seminario NTP2 Educación Ambiental.....	234
7.4.14 Seminario 3: NTP La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente.....	239
7.4.14.1 Desarrollo del NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente en Bloques Programáticos (BP) por cada periodo académico para el grado once.....	239
7.4.14.2 Microdiseño Seminario NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente.....	241
7.4.15 La PALCU y sus estrategias metodológicas y de evaluación.....	246
7.4.15.1 Características de la evaluación en el Seminario Investigativo Alemán.....	247
7.4.15.2 Criterios de evaluación de los escolares participantes de los seminarios...	248
7.4.15.3 Escala de valoración institucional de los seminarios de la PALCU y su respectiva equivalencia con la escala nacional.....	249
7.4.16 Resultados esperados de la PALCU.....	250
<b>8. CONCLUSIONES.....</b>	<b>252</b>
<b>9. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>260</b>
<b>REFERENCIAS DOCUMENTALES.....</b>	<b>261</b>

## LISTA DE TABLAS

Tabla No.1 Contexto del municipio de La Plata-Huila.....	98
Tabla No.2 Caracterización Centro Poblado de San Andrés.....	103
Tabla No.3 Caracterización IE Santa Lucia.....	105
Tabla No.4 Caracterización vereda El Carmelo.....	106
Tabla No.5 Caracterización IE El Carmelo.....	108
Tabla No. 6 Etapas de la investigación doctoral.....	118
Tabla No.7 Técnicas de recolección de información y audiencias participantes que apoyaron la investigación doctoral.....	120
Tabla No.8 Formadores participantes en la construcción de la investigación doctoral.....	125
Tabla No.9 Testimonios formadores-Comunicación como construcción de relaciones dialógicas.....	125
Tabla No.10 Testimonios formadores-Comunicación como transmisión de información.....	127
Tabla No.11 Escolares participantes en la construcción de la investigación doctoral.....	135
Tabla No.12 Testimonios de escolares según las nociones de comunicación presentadas.....	136
Tabla No.13 Testimonios de escolares-Funciones de la comunicación.....	141
Tabla No.14 Reflexiones de los maestros sobre la EA como proceso de formación permanente y generadora de una conciencia ambiental.....	146
Tabla No.15 Reflexiones de los formadores sobre la EA como un proceso de transmisión y actividad insular.....	147
Tabla No.16 Reflexiones de los formadores sobre la ilustración de actividades en EA.....	150

Tabla No.17 Nociones sobre la Educación ambiental que construyen los escolares.....	155
Tabla No.18 Reflexiones de los escolares sobre las problemáticas ambientales externas a las instituciones educativas.....	157
Tabla No.19 Reflexiones de los escolares sobre los problemas ambientales internos que presentan las instituciones educativas.....	158
Tabla No.20 Reflexiones de los escolares sobre el trabajo que deben desarrollar las IE para fortalecer la EA.....	159
Tabla No.21 Clases observadas en las IE.....	165
Tabla No.22 Audiencias participantes: Las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y las relaciones comunicativas subyacentes a estas que desarrollan maestros y escolares.....	187
Tabla No.23 Prácticas Pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental en las Instituciones Educativas.....	188
Tabla No.24 Prácticas Pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental desarrolladas en las IE desde proyectos o programas escolares.....	193
Tabla No.25 Reflexiones de formadores y escolares sobre las relaciones comunicativas en las prácticas pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental.....	201
Tabla No.26 Priorización de las necesidades y sus criterios.....	222
Tabla No. 27 Detalle de los Bloques Programáticos del NTP1 “Comunicación y Dialogicidad” propuesto para el grado noveno.....	227
Tabla No.28 Microdiseño NTP1 Comunicación y dialogicidad y su BP1 Comunicación e Información para el grado noveno.....	228
Tabla No.29 Microdiseño NTP1 Comunicación y Dialogicidad y su BP2 Comunicación y Diálogo para el grado noveno.....	229
Tabla No.30 Microdiseño NTP1 Comunicación y Dialogicidad y su BP3 Comunicación y Convivencia para el grado noveno.....	230

Tabla No.31 Microdiseño NTP1 Comunicación y Dialogicidad y su BP4 Comunicación y Medio Ambiente para el grado noveno.....	231
Tabla No.32 Detalle de los Bloques Programáticos del NTP2 “Educación Ambiental” propuesto para el grado décimo.....	235
Tabla No.33 Microdiseño NTP2 Educación Ambiental y su BP1 Nociones de Educación Ambiental para el grado décimo.....	233
Tabla No.34 Microdiseño NTP2 Educación Ambiental y su BP2 Relación Ser Humano y Naturaleza para el grado décimo.....	236
Tabla No.35 Microdiseño NTP2 Educación Ambiental y su BP3 Problemas ambientales en la escuela y la región para el grado décimo.....	237
Tabla No.36 Microdiseño NTP2 Educación Ambiental y su BP4 Prácticas pedagógicas en educación ambiental para el grado décimo.....	238
Tabla No.37 Detalle de los Bloques Programáticos del NTP3 “La investigación como Capacidad de Asombro Permanente” propuesto para el grado once.....	240
Tabla No.38 Microdiseño NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente y su BP1 Relación Escuela y Entorno para el grado once.....	242
Tabla No.39 Microdiseño NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente y su BP2 La Investigación en la Educación Básica y Media para el grado once.....	243
Tabla No.40 Microdiseño NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente y su BP3 Diseño, Fases y Estructura de una Propuesta de Investigación para el grado once.....	244
Tabla No.41 Microdiseño NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente y su BP4 Formulación del Proyecto de Investigación para el grado once.....	245
Tabla No.42 Criterios de evaluación y valoración de los seminarios de la PALCU para los grados noveno, décimo y once.....	248
Tabla No.43 Escala de valoración institucional y su equivalencia con la escala nacional.....	247

## LISTA DE FIGURAS

Figura No.1 La Formación en el Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS.....	86
Figura No.2 Modelo de Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS.....	87
Figura No.3 Elementos de análisis en los procesos formativos de las IE.....	113
Figura No.4 Triangulación de las reflexiones y los diálogos de saberes.....	122
Figura No.5 Etapa No. 4: Presentación y Análisis de las reflexiones y Diálogos de Saberes.....	123
Figura No. 6 La retroalimentación en la comunicación.....	126
Figura No.7 La transmisión de información en la comunicación.....	128
Figura No.8 Testimonios maestros sobre ilustración-Comunicación como transmisión de información.....	129
Figura No.9 Testimonios formadores sobre ilustración-Comunicación dialógica.....	131
Figura No.10 Testimonios formadores-Tipos de comunicación.....	132
Figura No.11 Reflexiones de los formadores-Funciones de la comunicación desde la dialogicidad.....	133
Figura No.12 Testimonios de los formadores-Funciones de la comunicación como transmisión de información.....	134
Figura No.13 Testimonios escolares-Comunicación como relación y diálogo.....	138
Figura No.14 Testimonios de escolares-Comunicación como transmisión de información.....	139
Figura No.15 Testimonios de escolares-Tipos de comunicación.....	140
Figura No.16 Las nociones de comunicación de formadores y escolares.....	143
Figura No.17 Los maestros y las problemáticas ambientales en las IE.....	152

Figura No.18 Reflexiones de los formadores sobre las funciones de la EA en la escuela..	154
Figura No.19 Reflexiones de los escolares sobre los propósitos de la EA en la escuela...	161
Figura No.20 Nociones de formadores y escolares sobre Educación Ambiental.....	162
Figura No.21 Reflexiones de formadores y escolares sobre las prácticas ambientales más comunes en las instituciones educativas.....	190
Figura No.22 Reflexiones de escolares y maestros sobre las prácticas pedagógicas relacionadas en el eje de promoción ambiental cuatro.....	191
Figura No.23 Reflexiones de maestros y escolares sobre las Prácticas Pedagógicas Ambientales que han surgido como iniciativas colectivas.....	199
Figura No.24 Prácticas Pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental desarrolladas en lugares de encuentro.....	204
Figura No.25 Reflexiones de maestros y escolares sobre las dificultades presentadas en las PP relacionadas con la EA.....	206
Figura No.26 Diálogos de maestros y escolares sobre las soluciones a las dificultades de comunicación que se presentan en las Prácticas Pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental.....	208
Figura No.27 Reflexiones de formadores y escolares sobre la importancia de la comunicación dialógica y el trabajo colaborativo para el desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas en las IE.....	210
Figura No.28 Núcleos Temáticos Problemáticos NTP para una formación dialógica y ambiental basada en el Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS.....	225
Figura No.29 NTP1 Comunicación y dialogicidad y sus Bloques Programáticos constituyentes para los cuatro periodos formativos del grado noveno.....	226
Figura No.30 NTP2 Educación Ambiental y sus Bloques Programáticos constituyentes para los cuatro periodos formativos del grado décimo.....	232

Figura No.31 NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente y sus Bloques Programáticos constituyentes para los cuatro periodos formativos del grado once.....239

## LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica No.1 Ubicación espacial municipio de La Plata Huila.....	98
Gráfica No.2 Ubicación espacial IE Santa Lucia.....	103
Gráfica No.3 Ubicación espacial IE El Carmelo.....	106
Gráfico No.4 y 5 Ilustración procesos de comunicación.....	129 y 137
Gráfica No.6 Ilustración actividades y procesos que se desarrollan en EA.....	148
Gráfica No.7 La EA como proceso dialógico permanente y generadora de conciencia ambiental.....	151
Gráfico No.8 ¿El maestro saluda al iniciar la clase?.....	166
Gráfico No.9 ¿El maestro indaga sobre lo que quieren tratar o trabajar los estudiantes?.....	167
Gráfico No.10 ¿El formador dialoga e intercambia ideas con los estudiantes?.....	168
Gráfica No.11 ¿Qué es lo que predomina en la relación pedagógica entre estudiantes y maestros?.....	169
Gráfica No.12 El trabajo que propone el maestro es participativo y colaborativo (Relaciones horizontales y verticales).....	170
Gráfica No.13 ¿El maestro retoma elementos del contexto del estudiante para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje?.....	172
Gráfica No.14 El formador desarrolla sus actividades pedagógicas a partir de problemáticas del contexto.....	173
Gráfica No.15 El formador aborda temas sobre el cuidado y conservación del ambiente.....	174
Gráfica No.16 El maestro realiza actividades fuera de la IE y el aula de clase.....	175

Gráfica No.17 El formador promueve la investigación y las consultas bibliográficas.....	176
Gráfica No.18 El maestro es creativo y utiliza metodológicamente diferentes herramientas para atrapar la atención del estudiante.....	178
Gráfica No.19 ¿Qué tipo de actividades desarrolla el maestro para valorar las actividades formativas de los escolares?.....	179
Gráfica No.20 ¿Cómo están organizado los escolares en los ambientes de aprendizaje?.....	181
Gráfica No.21 Organización tradicional (filas) clase magistral.....	182
Gráfica No.22 Ubicaciones interactivas y dialógicas.....	183

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de validación de instrumentos.....	277
Anexo 2. Instrumentos de recolección de información: Entrevista semiestructurada, imaginarios de comunicación y educación ambiental.....	278
Anexo 3. Instrumentos de recolección de información: Taller No 1: Imaginarios de comunicación y educación ambiental.....	280
Anexo 4. Instrumentos de recolección de información: Registro de observación de prácticas pedagógicas y comunicativas.....	284
Anexo 5. Instrumentos de recolección de información: Entrevista semiestructurada, prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental.....	287
Anexo 6. Instrumentos de recolección de información: Taller No. 2: Una mirada estudiantil a las prácticas pedagógicas en EA.....	289

## LISTA DE ABREVIATURAS

BP: Bloques Programáticos.

EA: Educación Ambiental.

EI: Etnografía Institucional.

EPIS: Enfoque Pedagógico de Indagación Sistémica.

IE: Instituciones Educativas.

MEN: Ministerio de Educación Nacional.

NTP: Núcleo Temático y Problemático.

PA: Problemas Ambientales.

PAE: Programa de Alimentación Escolar.

PEI: Proyectos Educativo Institucional.

PALCU: Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares.

PP: Prácticas Pedagógicas.

PRAES: Proyectos Ambientales Escolares.

PROCEDA: Proyectos Ciudadanos en Educación Ambiental.

SEDH: Secretaría de Educación Departamental del Huila.

SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje.

SESOE: Servicio Social Estudiantil.

SIEE: Sistema Institucional de Evaluación Escolar.

TC: Tejidos Comunicativos.

TIC: Tecnologías de la información y las comunicaciones

## 1. RESUMEN: UN RECORRIDO DE TRES AÑOS DE INVESTIGACIÓN

La mirada instrumental que desde la escuela percibe a la comunicación como difusión y transmisión de información; la relación principalmente académica y disciplinar que construyen maestros y estudiantes a través de sus prácticas pedagógicas (PP); la falta de conciencia ambiental en la comunidad educativa y la escasa investigación y documentación que existe en la región sobre la comunicación en la escuela y su relación con las PP relacionadas con la Educación Ambiental (EA), son el referente contextual que posibilitó desarrollar esta Investigación Doctoral con el objetivo de comprender los tejidos comunicativos (TC) que construyen formadores y escolares en los contextos de interacción social de las PP relacionadas con la EA en las instituciones educativas (IE) rurales del municipio de La Plata-Huila, específicamente, en las IE El Carmelo, asentada en la vereda del mismo nombre y Santa Lucia, ubicada en el Centro Poblado de San Andrés.

En ese sentido y teniendo en cuenta el objetivo principal mencionado anteriormente, se propuso en esta investigación el estudio y análisis de la comunicación y la EA en la escuela a partir de tres elementos fundamentales:

En primer lugar, los imaginarios que conciben formadores y escolares sobre comunicación y EA; en segundo lugar, las prácticas y los TC entre maestros y estudiantes en las interacciones cotidianas de los ambientes de aprendizaje. En tercera instancia, las PP relacionadas con la EA y las relaciones comunicativas subyacentes a estas que desarrollan formadores y escolares. Para finalmente, estructurar colectivamente una Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares (PALCU) a partir del Enfoque Pedagógico de Indagación Sistémica (EPIS) que fortalezca y promueva la investigación, las relaciones dialógicas y las PP relacionadas con la EA en las IE participantes de la investigación.

Para lograr los objetivos propuestos, la investigación se soportó en una ruta metodológica de Enfoque Cualitativo y en el apoyo y acompañamiento de escolares, maestros, directivos y administrativos de las IE. Además, el trabajo planteado se desarrolló en cinco etapas a saber. Una primera llamada "Introdutoria", que reúne los capítulos de la Justificación, la Situación Problemática y la Pregunta de Investigación, el Marco Referencial y el Diseño Metodológico. En la segunda etapa denominada "Exploratoria" se desarrolló la observación participante que facilitó describir las interacciones comunicativas de los sujetos protagonistas de la investigación en los diferentes ambientes de aprendizaje. La tercera etapa de "Focalización y Profundización", estuvo apoyada por la entrevista

semiestructurada y los talleres investigativos; uno con escolares y otro con los formadores para complementar, profundizar y analizar la información recolectada en la primera y segunda etapa de la investigación. En la cuarta etapa de “Resultados: Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes”, se llevó a cabo un proceso sistemático de análisis e interpretación a partir de la información obtenida en las tres etapas anteriores. Además, como devolución a las IE se estructuró y se socializó con algunos integrantes de la comunidad educativa la Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares PALCU que presenta como propósito fundamental, fortalecer y promover la investigación, las relaciones comunicativas dialógicas y las PP relacionadas con la EA de los formadores y escolares de las IE, a través de un proceso de de-construcción curricular que posibilite generar y desarrollar experiencias pedagógicas, comunicativas y ambientales diferentes a las que sustentan los modelos pedagógicos tradicionales.

Finalmente, en la quinta etapa de “Socialización y Difusión”, se desarrolló la defensa de la Investigación Doctoral, la socialización ante la comunidad académica y se efectuará post-investigación, la publicación de los resultados de este trabajo investigativo en una revista reconocida e indexada nacionalmente y la aplicación de la PALCU en las IE participantes de la investigación.

**Palabras claves:** Comunicación, tejidos comunicativos, educación ambiental, prácticas pedagógicas.

## **Abstract**

### **A TOUR OF THREE YEARS RESEARCH**

The instrumental view that from school perceives communication as the dissemination and transmission of information; the mainly academic and disciplinary relationship that teachers and students build through Pedagogical Practices (PP); the lack of environmental awareness in the Educational community and the limited research and documentation that exists in the region on Communication in the school and its relationship with PP related to Environmental Education (EA), are the contextual reference that made it possible to develop this Doctoral Research with the objective of understanding the Communicative tissues (TC) that teachers and learners build in Social Interaction contexts of PP related to Environmental Education in rural Educational Institutions (IE) from La Plata (Huila) municipality, specifically

in I.E El Carmelo, settled in the sidewalk of the same name, and I.E Santa Lucia, located in Centro Poblado San Andres.

In that sense, and taking into account the main objective mentioned above, it was proposed in this research, the study and analysis of Communication and EA at school from three main elements:

First of all, the imaginaries that trainers and students conceive about communication and EA; secondly, the practices and TCs between teachers and students in daily interactions of learning environments. Thirdly, the PP related to EA and the underlying communicative relationships developed by learners and trainers. To finally, collectively structure an Alternative Proposal of Curricular guidelines (PALCU) based on the Systematic Inquiry Pedagogical approach (EPIS) that strengthens and promotes research, dialogic relationships and PP related to EA at Educational institutions (IE) participating in the research.

To achieve the proposed objectives, the research supported on a methodological route of Qualitative approach, and in the support and accompaniment of students, teachers, directive and administrative staff from the educational institutions. Furthermore, the proposed work was developed in five stages, namely. A first one stage called 'introductory' that brings together the Justification, the Problematic Situation and Research Question, the Referential Framework and the Methodological Design. In the second stage, denominated 'Exploratory' participant observation was carried out, which facilitated to describe the Communicative interactions of the subjects involved in the research in the different learning environments. The third stage of 'Focusing and Deepening', was supported by the semi-structured interview and the researching workshops, one with the students, and the other one with the trainers to complement, deepen and analyze the information collected in the first and second stages of the research. In the fourth stage of 'Results: Presentation and Analysis of the Reflections and Dialogues of Knowledge', a systematic process of analysis and interpretation was carried out based on the data gathered in the previous three stages. Furthermore, as a return to the Educational Institutions, The Alternative Proposal of Curricular guidelines PALCU was structured and socialized with some members of the educational community , which presents as its fundamental purpose, strengthening and promoting research, communicative and dialogical relationships, and the PP related to EA of the trainers and learners of the IEs, through a process of curricular de-construction that

allows to generate and develop pedagogical, communicative and environmental experiences, different from those supported by traditional pedagogical models.

Finally, in the fifth stage of 'Socialization and Dissemination', the defense of the Doctoral Research and the socialization before the Academic Community were developed, post research and the publication of results of the current research study in an indexed magazine nationally recognized will be carried out, as well as the application of the PALCU in the IEs participating in the research.

## 2. ¿EL POR QUÉ REALIZAR ESTA INVESTIGACIÓN?

*El diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la que podemos decir que es el diálogo mismo. Por ello hay que buscar la palabra y sus elementos constitutivos. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo*

*(Freire, 1970; p. 105).*

Martín Barbero (2003) argumenta que la comunicación que se genera en instituciones como la escuela<sup>1</sup> cumple una función instrumentalista de transmisión de información, que ha privado a la comunicación y al diálogo de espesor cultural convirtiéndolos en herramientas de acción ideológica de las estructuras de poder y control<sup>2</sup> como los Estados y los gobiernos de turno. “Entre emisores-dominantes y receptores-dominados no existe ninguna seducción ni resistencia, sólo la pasividad y la alienación” (Barbero, 2003, p.125).

Esa tendencia a la pasividad y la alienación de la que habla Martín Barbero (2003), tiene su origen en las prácticas pedagógicas (PP) autoritarias, verticales y atomizadas que se desarrollan en el modelo pedagógico de transmisión que persiste actualmente en la escuela. Desde esta perspectiva, el docente es el actor protagónico de los procesos pedagógicos, es decir, “se asume que es la persona encargada de entregar el conocimiento social acumulado desde su saber disciplinar, mientras que el estudiante desarrolla un rol pasivo y poco participativo en su proceso de formación” (López et al., 2016, p. 53). En este modelo transmisionista, el escolar es considerado como un receptor de información y no como interlocutor fundamental en las PP y los procesos educativos.

Existe una ruptura entre el modelo pedagógico institucional y los universos de las prácticas pedagógicas en el aula de clase y otros ambientes de aprendizaje, ya que aún se perciben prácticas pedagógicas autoritarias y poco participativas que no contribuyen a una formación dialógica, humanizante, creativa, incluyente,

---

<sup>1</sup> Cuando se hace referencia a la escuela, se hace alusión a todos los niveles del sistema educativo.

<sup>2</sup> **El poder** crea límites, establece límites, legitima límites, reproduce límites entre categorías, sean estas agentes, agencias o discursos. El concepto **de control**, también establece límites, pero ya no entre categorías, sino en el nivel de la comunicación. El control nos remite a la interacción, a las relaciones de poder de la interacción, a los límites de la interacción. (López et al., 2014)

transformadora, multicultural, democrática, horizontal, solidaria y colectiva. (López et al., 2016, p.57)

Para impulsar en la escuela el diálogo y la comunicación basada en la horizontalidad, se requiere de un docente que desarrolle una práctica pedagógica abierta a la creatividad, a la búsqueda cooperativa del conocimiento, a la ejecución de proyectos de investigación que permitan el desarrollo del pensar. En esta perspectiva, en la formación del docente se debe superar el concepto de rol que conceptualmente se asocia al dominio de competencias que prefiguran su práctica. En la teoría de los roles, la acción del docente se antepone a la acción del estudiante y funcionaliza toda la práctica pedagógica. (Pérez y Alfonzo, 2008, p. 456)

Teniendo en cuenta los aportes anteriormente descritos, las instituciones educativas (IE) desde una mirada restringida y reduccionista perciben la comunicación en el centro escolar como un instrumento de difusión y transmisión de información a través de diferentes medios o canales, (carteleros, nuevas tecnologías, circulares, correos electrónicos, chats, memorias audiovisuales y redes sociales). Una comunicación con énfasis en los contenidos que se limita a transmitir información de un emisor a un receptor; una comunicación esencialmente autoritaria, vertical y en un sólo sentido. El emisor es el dueño, el protagonista de la comunicación. Es una comunicación unidireccional porque fluye en un sólo sentido, del emisor al receptor (Kaplún, 1998).

En ese sentido, esta comunicación basada en la transmisión de contenidos, se aleja de la concepción dialógica de la comunicación como un proceso de construcción de vínculos, tejidos y relaciones interpersonales que permite el diálogo, la interlocución entre sujetos y/o grupos sociales (Torres, 2001; Ramos, 2011). Una comunicación que en las PP de docentes y estudiantes es parte esencial para de-construir<sup>3</sup> y transformar la escuela, pero también, para conocer y comprender los contextos y entornos donde interactúan los escolares y las comunidades educativas.

Kaplún (2007) y el autor de esta tesis doctoral se alejan de esa concepción instrumental de comunicación que se elabora en las IE, al considerar y argumentar que las relaciones basadas en una comunicación dialógica no están dadas por un emisor que habla y un

---

<sup>3</sup>**De-construcción:** proceso de descentramiento, de des-hilvanamiento, de descomposición, de desestructuración de las actuales estructuras curriculares (López, 2020).

receptor que escucha, sino por dos o más sujetos sociales y comunidades que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos, emociones y saberes. Según esta posición epistemológica, la verdadera comunicación dialógica no comienza hablando sino escuchando, es decir, la principal condición del sujeto dialogante es saber escuchar, pensar en el otro, establecer vínculos cercanos con él, ponerse en su óptica.

Así las cosas, el comunicador busca recorrer el camino junto con su interlocutor para llevar a cabo un proceso de diálogo, reflexión, transformación, emancipación, crítica y análisis. Para Freire (1984; 2005) sin las relaciones dialógicas no hay comunicación y sin ésta, no existe una verdadera educación. En ese sentido, la educación es comunicación, es diálogo de saberes, en la medida en que no es la transferencia del saber disciplinario, sino un encuentro de sujetos sociales en condiciones de igualdad y reciprocidad.

Las relaciones sociales basadas en el diálogo y el trabajo colaborativo en el aula de clases y en otros ambientes de aprendizaje promueven el afianzamiento de habilidades comunicativas como hablar, leer, escribir, escuchar, comprender y argumentar, además de promover escenarios participativos que le permiten al estudiante reconstruir el conocimiento y elaborar propuestas alternativas a partir de la retroalimentación con sus pares. (López et al., 2016, p.60)

De igual forma, dentro del contexto escolar permeado por el modelo pedagógico de la transmisión, la educación ambiental (EA) desde una mirada reduccionista e instrumental se ha convertido en una actividad específica e insular del área de ciencias naturales con una programación que no profundiza, ni desarrolla contenidos curriculares que logren fortalecer en los escolares una conciencia ambiental que posibilite cambios en pro de la protección y conservación del medio ambiente.

En el sistema educativo colombiano el reduccionismo confunde la educación ambiental con la inclusión de una cátedra de ecología en el currículo, y se ha limitado a algunas acciones dispersas para promover cierta concientización ciudadana y a la inserción de "componentes" de capacitación dentro de proyectos de gestión ambiental, lo que ha causado que el proceso de formación ambiental resulte ineficaz, dada la complejidad misma de los problemas ambientales y a sus repercusiones económicas, políticas y sociales (Cruz, 2020, p. 14).

Desde esta perspectiva, la EA no puede reducirse estrictamente a la conservación y protección del medio ambiente y su diversidad; la EA desde la dialogicidad está llamada a producir un ciudadano conocedor del ambiente y sus problemas asociados, consciente de cómo ayudar y motivado a participar de sus soluciones. La EA debe transformarse en el espacio para recrear vivencias e interactuar con ellas con el ánimo de comprender las relaciones de interdependencia con el entorno y los modos de actuar de los sujetos sobre éste (Meinardi, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta de investigación aquí presentada, considera que la formación en EA desde la dialogicidad requiere que los escolares desarrollen sus habilidades, su conciencia ambiental, fortalezcan sus saberes y su pensamiento crítico, con la finalidad de generar cambios a través de propuestas pedagógicas que posibiliten dar soluciones a las problemáticas medioambientales de sus territorios. Pero también, que comprendan que el cuidado del ambiente forma parte de su cotidianidad y que al conocer los problemas que coexisten en su entorno, deben impulsar la búsqueda de soluciones prácticas, dinámicas y participativas a través del trabajo interdisciplinario e investigativo (Badillo, 2012). Es decir, que la escuela y los sujetos inmersos en ella den un lugar significativo a la alternatividad e interdisciplinariedad como un proyecto emancipador y argumentativo que esté orientado a la investigación, al fortalecimiento de las relaciones dialógicas, a la protección del medio ambiente, al fortalecimiento de la conciencia ambiental y a la construcción de nuevos conocimientos y saberes.

En este escenario, se hace pertinente y fundamental investigar qué tipo de tejidos comunicativos<sup>4</sup> (TC), relaciones comunicativas y diálogos se están desarrollando en las PP y en los diferentes ambientes de aprendizaje de las IE participantes de esta investigación doctoral. Tejidos, relaciones y/o códigos restringidos, caracterizados por relaciones jerárquicas, a-dialógicas y verticales entre maestro y estudiante; o prácticas, tejidos y/o códigos elaborados, que posibilitan un rol protagónico y principal del escolar en los escenarios formativos; un sujeto que participa, reflexiona, propone y retroalimenta a partir de relaciones dialógicas basadas en la igualdad, la confianza y el respeto. De ahí la importancia de que la escuela de hoy se transforme, se emancipe, se libere, se de-

---

<sup>4</sup> **Los tejidos comunicativos** son las redes dialógicas que van creando los sujetos sociales desde su cultura con el fin de garantizar su cohesión social, sus interacciones comunicativas, sus vínculos y sentidos en colectivo (Torres,2005).

construya a través del diálogo, del trabajo inter-disciplinario, la investigación y la indagación permanente de sus realidades y sus contextos.

Pero también, es fundamental para esta investigación doctoral, que las IE asuman la EA como una herramienta de formación pedagógica, orientada a transformar las realidades escolares y sus entornos a partir de un trabajo colaborativo e interdisciplinario; a formar individuos que contribuyan colectivamente a la protección, conservación y restauración de la naturaleza y su biodiversidad; a desarrollar en los sujetos protagonistas de esta investigación, modos de pensamiento y actuaciones críticas, reflexivas y propositivas frente a los desequilibrios que se producen en los ecosistemas, los entornos, los contextos, la biodiversidad, la riqueza natural y el ambiente.

Es pertinente agregar al contexto anterior, que en la región no se han estructurado experiencias de investigación desarrolladas desde la escuela, que indaguen sobre la comunicación maestro-escolar dentro de los ambientes de aprendizaje y su relación con las PP en EA. Boaventura de Sousa (2006) citado por Pérez (2020) utiliza la expresión “sociología de las ausencias” para referirse a la necesidad de abordar aspectos invisibilizados por el orden hegemónico y las estructuras de poder y control. Así las cosas, los trabajos desarrollados en el Occidente del departamento del Huila se han enfocado en analizar las relaciones interpersonales de los maestros con el entorno escolar, especialmente con los padres de familia (Andrade, 1993). Otros por su parte, se han preocupado por la comunicación intergeneracional que construyen jóvenes y padres de familia en el hogar (Aroca, 1997; Ramírez et al. 2007); además, un trabajo de investigación que indagó sobre los medios de comunicación contemporáneos y su incidencia en el fortalecimiento de la memoria histórica y cultural de un resguardo indígena de la comunidad nasa (Bahamón et al. 2018).

El municipio de La Plata-Huila no es la excepción, los trabajos investigativos que se han realizado en los últimos diez años giran en torno a la indagación de los lenguajes usados por los maestros y directivos/docentes para lograr con efectividad la permanencia de los estudiantes en la IE San Vicente (Flórez et al. 2012); otros, han procurado investigar la necesidad de formación de los padres de familia y los docentes de IE para fortalecer la convivencia familia-escuela a partir de la realización de las escuelas de padres (Hernández et al. 2012) y otro más, a analizar las dificultades de expresión oral en los niños de transición de la IE Misael Pastrana Borrero (Andrade y Madero, 2014), y finalmente, a

desarrollar un análisis comparativo de los resultados de las pruebas SABER en algunas IE del municipio (Ríos et al. 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, no existe en la actualidad un trabajo de investigación post-gradual a nivel Doctoral que dé cuenta de las relaciones comunicativas/dialógicas que construyen los formadores<sup>5</sup> y escolares dentro del entorno escolar y los diferentes ambientes de aprendizaje; y cómo esta relación incide en los procesos de enseñanza/aprendizaje y en las PP relacionadas con la EA en la escuela y su contexto cercano.

En este sentido, esta tesis doctoral se propone que las IE le concedan un lugar significativo a la comunicación y a la EA; es una investigación que busca indagar, identificar, diagnosticar, fortalecer y construir vínculos más fuertes entre formador y estudiante. Una tesis doctoral que permita a los sujetos participantes de este trabajo investigativo y a la escuela en su totalidad, generar diálogos de saberes<sup>6</sup> que contribuyan a mejorar o fortalecer los vínculos personales, (basados en el respeto y la confianza), la interacción con el entorno y el medio ambiente y las relaciones comunicativas en los establecimientos educativos y sus contextos cercanos.

Pero también, una investigación que desde la dialogicidad (Freire, 1970; Pasquali, 1980<sup>a</sup>; M. Kaplún, 1998; y G. Kaplún, 2007) y el Enfoque Pedagógico de Indagación Sistémica<sup>7</sup> (EPIS) (López et al. 2020) genere una posición contraria y opuesta a los procesos formativos basados en la transmisión de conocimientos disciplinares, a-dialógicos, insulares, atomizados, desiguales y verticales que se desarrollan en la escuela y que no aportan a la construcción de propuestas alternativas fundamentadas en la investigación e indagación permanente, el trabajo colaborativo y las relaciones comunicativas basadas en la horizontalidad y en el reconocimiento del otro como sujeto social pensante, crítico, analítico y reflexivo.

---

<sup>5</sup> Es preciso señalar que el concepto “formador” supera la noción de instructor o transmisor, que hoy es hegemónico en el proceso y desarrollo de la identidad docente.

<sup>6</sup> El diálogo de saberes es una comunicación entre seres constituidos y diferenciados por sus saberes. El diálogo de saberes emancipa el poder de la palabra desde la tensión de otros lenguajes y otras miradas, desde la otredad del ser y del saber. (Leff, 2004, p. 24)

<sup>7</sup> El EPIS se opone a los modelos tradicionales transmisionistas ya que se sustenta en la investigación a través de la interacción educativa entre un campo de problemas y campos de conocimientos (López, 2020).

Una investigación doctoral que posibilite a la escuela, formar sujetos sociales con la capacidad de cuestionarse y problematizar los saberes que se configuran desde lo ambiental; pero que también permita que el sistema educativo transforme sus PP, caracterizadas por la transmisión, reproducción y asimilación del saber preestablecido y que están presentes en los contenidos curriculares y en las prácticas docentes (Flórez, 2012). Una investigación que resignifique el concepto de EA como un proyecto de deconstrucción del sistema educativo, del quehacer pedagógico en general, de la formación de sujetos y colectivos pensantes, conscientes que la transformación de la escuela y de sus entornos se construyen desde un trabajo investigativo, sistemático, colaborativo, fuerte y decidido.

Es evidente que se deben transformar y modificar en las instituciones educativas las prácticas pedagógicas de los maestros que se desarrollan a partir de la transmisión de información y contenidos disciplinares. Para ello, es necesario insistir en una educación comunicativa que posibilite la participación, la interlocución y la reflexión de los escolares no sólo a partir de los contenidos específicos, sino también a través de diálogos sobre sus experiencias cotidianas, familiares y personales –sueños, anhelos, necesidades-. Es pertinente que se reconozca a los escolares como protagonistas críticos y propositivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no como simples receptores acrícos y pasivos de un conocimiento instruccional y disciplinario. (Ramos, 2011, p.110)

Finalmente, esta investigación doctoral asume que la formación en EA desde la dialogicidad se convierte en un instrumento de transformación social y empoderamiento del saber sobre el entorno y sus dinámicas. La EA basada en la dialogicidad debe estar comprometida con la formación de valores y la promoción de nuevos horizontes éticos y sociales, además de la formación del pensamiento crítico, la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades que contribuyan a estudiar e investigar los problemas ambientales presentes en los entornos y contextos (Quintero y Solarte, 2019).

Teniendo en cuenta la reflexión anteriormente suscitada, la presente investigación doctoral y sus posteriores resultados aportan fundamentalmente a la línea de investigación, *“Currículo, pedagogía y evaluación de la Educación y la Cultura Ambiental”* del Doctorado en Educación y Cultura Ambiental.

### 3. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

*El acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos,  
es el goce de la construcción de un mundo común.*

**Paulo Freire**

Hablar de comunicación en la escuela, es comprender que esta no es sólo mediática (radio escolar, periódico mural, cartelera, medios audiovisuales) (García et al., 2000) o aquella que establece una implícita relación y equivalencia entre comunicación, medios y tecnologías de la información (Ramos, 2011). Cuando se concibe a la comunicación en esa dimensión amplia, se advierte que ella enfrenta una instancia crítica en el contexto escolar.

En ese sentido, la comunicación es más que transmisión de información. Para Torres y Pachón (2002) la comunicación es el proceso en el que se construyen sentidos y significados a través de las relaciones que generan los grupos sociales al interior y al exterior de sí mismos. “La comunicación, y sobre todo el lenguaje, permiten crear y recrear, construir y de-construir las diversas maneras de pensar, de hacer y de sentir” (Duarte, 2005, p.138). Para García et al. (2000) se trata de concebir la comunicación escolar como diálogo de sentidos y construcción de nuevos sentidos compartidos entre los integrantes de la comunidad educativa, conocimiento mutuo entre generaciones y como un factor estratégico, -medio y fin al mismo tiempo- de la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, para Suarez y Quevedo (2000) y Ramos (2011) es fundamental trascender la visión reduccionista e instrumental de la comunicación como elemento que hace énfasis en la transmisión y difusión de información. Lo anterior supone considerar a la comunicación no como un instrumento mediático y tecnológico, sino, ante todo, como una herramienta pedagógica que posibilita la construcción de vínculos dialógicos cercanos; la consolidación de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la confianza (trabajo colaborativo e interdisciplinar) y el fortalecimiento de la capacidad de asombro y duda permanente en los sujetos y/o grupos sociales.

Así mismo, la mirada reduccionista predominante en la escuela ha confundido igualmente a la EA con la inclusión y desarrollo de una cátedra de ciencias naturales y/o ecología en el

currículo (Cruz, 2020). Para Flórez (2012) la EA en las IE se ha entendido como un paquete de actividades prácticas que permiten mejorar la calidad del ambiente, sin cuestionar las bases estructurales del sistema de producción, distribución y consumo causantes del deterioro ambiental en el país y en el mundo. Además, es pertinente agregar que la EA se ha trabajado formalmente de manera restringida, sólo en el contexto escolar de los niveles básicos y de manera aislada en el nivel superior, principalmente con una visión conservacionista de la naturaleza, carente de estrategias pedagógicas encaminadas al cuidado, conservación, protección y restauración del ambiente y los entornos ecosistémicos.

Al no estar articulada la educación ambiental con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones educativas, no es operativa, funcional ni pertinente, lo que le resta relevancia para la comunidad educativa y es vista como una serie de actividades ecológicas muy descontextualizadas del entorno real. Lo anterior permite afirmar que, para solventar dichos problemas, las instituciones educativas en Colombia deben articular el PEI de manera sistémica, coherente y pertinente, el currículo institucional con los PRAE para generar actividades, proyectos de educación ambiental, que formen un ciudadano comprometido con el cuidado y conservación del ambiente. (Ángel, 2020, p.21)

En ese orden de ideas, Rengifo, Quitiaquez y Mora (como se citó en Teherán, 2017) afirman que la EA debería tomar en cuenta el medio natural y artificial en su totalidad: ecológico, político, tecnológico, social, legislativo, cultural y estético. Debería ser un proceso de formación continua y permanente en la escuela y fuera de ella; debería tener un enfoque interdisciplinario, participativo y colaborativo; debería hacer hincapié en una participación activa en la prevención y solución de los problemas ambientales; debería concentrarse en cuestiones ambientales actuales y futuras; debería considerar desarrollo y crecimiento en una perspectiva ambiental. Pero además la EA, debería fomentar el valor y la necesidad de la cooperación local, nacional e internacional en la resolución de los problemas ambientales.

Pérez (2020) coincide con el anterior postulado, al considerar que la EA en la escuela debe ser considerada como una herramienta de formación permanente; no una transmisora de conocimientos ambientales atomizados y disciplinares, sino una transformadora de sujetos sociales que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y sus entornos y por consiguiente, que posibilite consolidar una relación armónica con la

naturaleza y permita fortalecer la integración de un diálogo de saberes para formar integralmente a los escolares.

Para Flórez (2012) es fundamental e inexorable que la EA se incorpore en los escenarios formativos. Para educar con respecto a un problema ambiental se requiere del diálogo permanente entre todas las especialidades y disciplinas, todas las perspectivas y todos los puntos de vista, es decir, un trabajo inter-disciplinario, trans-disciplinario y cooperativo. La EA es llamada entonces, a producir un sujeto conocedor del ambiente y sus problemas asociados, consciente de cómo ayudar y motivado a participar de sus soluciones (Meinardi, 2009), es el espacio para recrear vivencias e interactuar con ellas, con el propósito de comprender las relaciones de interdependencia con el entorno y los modos de actuar de los sujetos sobre éste.

### **3.1 La comunicación y la educación ambiental en la ruralidad escolar de la región**

La IE rurales del municipio de La Plata Huila y generalmente las IE del departamento del Huila, se caracterizan por problemáticas comunicativas, sociales y educativas entre formadores y escolares muy poco trabajadas, discutidas e investigadas desde las administraciones de turno, los sujetos inmersos en el contexto educativo (Consejo de padres, Consejo Directivo, Consejo Estudiantil, directivos y docentes) y las instituciones que orientan las políticas educativas en el país (Ministerio de Educación Nacional, (MEN) Secretaría de Educación Departamental del Huila -SEDH-).

De un lado, se advierte en los maestros una gran influencia del modelo pedagógico de la transmisión que viene de su formación disciplinar en las universidades. Este enfoque predominante en Colombia y en América Latina, se caracteriza entre otros aspectos, por una educación disciplinaria fundamentada en conocimientos específicos que origina una noción restringida de la formación. En este enfoque pedagógico, lo que permite la relación entre docentes y estudiantes es la transmisión de unos conocimientos específicos, ya sea de la matemática, de la química, de los saberes concretos de cada programa (López, 2013) y no una construcción dialógica de relaciones fundamentadas en la horizontalidad, la confianza, la retroalimentación, la participación activa y el trabajo colaborativo.

Es evidente que, en este modelo pedagógico el maestro piensa que su función en la escuela es transmitir o reproducir lo que sabe a partir de su conocimiento profesional. Su rol como actor dominante en el proceso formativo está totalmente definido; él es quien transmite un

mensaje a otro actor (estudiante) que recibe ese mensaje desde una posición pasiva y subordinada. “Sus estructuras de poder y control están nítidamente explícitas. Se evidencia un predominio por mantener lo conocido, lo tradicional, lo controlado. La mayoría de instituciones educativas presentan como rasgo característico en su desarrollo académico, un concepto restringido de formación” (López, 2013, p. 7).

En esta medida, la relación comunicativa entre maestro y escolar se convierte en una comunicación restringida desde lo disciplinario y académico; no posibilita el diálogo, la interacción, la socialización, la retroalimentación, el trabajo colaborativo, la construcción de vínculos entre los sujetos del proceso educativo; desconociendo de esta manera, las problemáticas desarrolladas en los contextos y entornos inmediatos a las IE.

La relación evidente entre los agentes involucrados en el proceso formativo no está construida a partir del diálogo; se caracteriza por ser distante, con roles claramente definidos y en algunos casos antagónicos. El poder lo tiene el docente que es quien transmite; el dominado, que es el estudiante, quien recibe la información, y un discurso es el saber disciplinar del docente; todo regido y monopolizado por el control que ejerce la institución a través de formatos, estándares y metas para dar cumplimiento a la normatividad establecida a nivel institucional, departamental y nacional. (López y Pérez, 2021, p. 5)

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente subrayar que la escuela colombiana debe transitar del modelo pedagógico de trasmisión de conocimientos disciplinares a un modelo pedagógico basado en la dialogicidad, que a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación, posibiliten encontrar soluciones a los problemas cotidianos de la sociedad y de las comunidades educativas a partir del fortalecimiento de la capacidad de asombro y de duda permanente de los sujetos y grupos sociales inmersos en estas. G. Kaplún (2007) argumenta que, desde un enfoque dialógico, la educación se transforma en un proceso de formación permanente; los sujetos van descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento y los saberes alternativos de su realidad, de sus contextos. El papel del formador en este modelo (Educación/Comunicación basada en los procesos)<sup>8</sup> es de acompañamiento al otro, para estimular el análisis y la

---

<sup>8</sup> Destaca la importancia de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad. Pablo Freire (como se citó en Kaplún, 2007) llama a este modelo pedagógico “*educación liberadora*” o “*transformadora*”. En este tipo de educación lo importante no es incorporar recursos didácticos para transmitir conocimientos, sino facilitar y potenciar la expresión *de* y la interacción *entre* los escolares.

reflexión, para aprender con él y de él, para construir en colectivo (democratización del aula). En este proceso de construcción de relaciones dialógicas, el escolar toma un papel protagónico; pasa de ser un actor acrítico con un rol determinado, a un sujeto crítico y propositivo; capaz de razonar por sí mismo, de desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar análisis. No es una educación individual, sino siempre grupal, nadie se educa en la individualidad, sino a través de la experiencia colectiva, de la interrelación social con los demás (Cazden, 1991).

Para que puedan darse a plenitud estos procesos dialógicos, es necesario contar con los espacios y estrategias adecuadas, entre las cuales se puede mencionar el aula heterogénea como el camino para fomentar la innovación del currículo tomando en consideración la multiculturalidad y diferencias que están presentes en el aula. (Ojeda, 2008, p.4)

Otro factor que contribuye a la ruptura en las relaciones dialógicas de formadores y escolares, y que marca la consolidación del modelo pedagógico tradicional de la transmisión en la escuela, (Kaplún, 1998; López, 2013) son los tipos de vinculación temporal del maestro a través de órdenes de prestación de servicios o nombramientos en provisionalidad. Estos tipos de contratación han generado que el formador quede expuesto a constantes evaluaciones e informes requeridos por los entes nacionales y territoriales (MEN y Secretarías de Educación), con un propósito fundamental: una evaluación de su desempeño pedagógico, sustentada en una medición o calificación para determinar la posibilidad de continuar vinculado laboralmente al sistema educativo en el siguiente calendario escolar.

En este sentido, el maestro se propone abordar en un tiempo limitado la totalidad de la programación curricular establecida en el plan de estudio del área, con el único propósito de obtener una valoración positiva en la evaluación de desempeño docente que se realiza por los directivos al finalizar cada año escolar. Este factor de control heterónimo, transforma al maestro en un actor social que carece de autonomía, de capacidad de asombro, de iniciativas de indagación e investigación permanente; sólo es el intérprete y ejecutante de un guion, responsable de un área en unos horarios establecidos.

Ese concepto de un formador de horario, de días, de horas o de semanas es el que predomina en los sistemas educativos actuales; los docentes deben entregar unos microdiseños o unos planes de curso, en los que se debe incorporar la mayoría de

contenidos y esos contenidos están limitados, fragmentados en unas denominadas asignaturas y se convierte en una clase magistral, donde se tiene un salón de clase, un número de estudiantes y un discurso jerarquizado. (López y Pérez, 2021, p.10)

Esta situación no posibilita la construcción y consolidación de propuestas curriculares alternativas desde los componentes formativo, comunicativo y ambiental, fundamentadas en las problemáticas del contexto y basadas en el trabajo colectivo e interdisciplinario con escolares y la comunidad educativa en general. Pero también, limita la consolidación de relaciones comunicativas y dialógicas cercanas con los estudiantes y los entornos que los rodean. Para López y Pérez (2021) es fundamental que la educación sea un proceso de orientación en el que el ser humano construya en compañía del otro; una educación que se centre en orientar y transformar a ese ser humano en un sujeto social, un ser que pueda relacionarse con los demás, que anhele servir a la comunidad, que pueda desarrollar sus intereses personales y profesionales para satisfacerse a sí mismo y no para cumplir con unos estándares o lograr un reconocimiento.

Dentro del contexto anteriormente señalado es pertinente indicar, “que el maestro desde su labor pedagógica se dedica solamente a transmitir información” (Freire, 1970, p, 78) y deja a un lado la construcción de vínculos y la elaboración de diálogos con el estudiante. Para Freire (como se citó en Ocampo, 2008) la educación bancaria, es lo que anteriormente se le llamaba educación tradicional; un sistema unidireccional y vertical que no posibilita la generación de diálogos entre el maestro y el estudiante debido a que los escolares son concebidos como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes. Así las cosas, la relación comunicativa y los procesos formativos se construyen en un ámbito restringido (*aula de clase*), “lo formativo no se agota en lo escolar” (López, 2002, p.105), situación que contribuye al distanciamiento entre los sujetos del proceso educativo.

Para López y Pérez (2021) los métodos de enseñanza no deben direccionarse a la bancarización del conocimiento (proceso de instruir y depositar el conocimiento de un lado a otro). Para Freire (como se citó en Kaplún, 1998) esta educación que pone énfasis en los contenidos no posibilita el diálogo, la participación y el trabajo colectivo. No existe intercambio de ideas, no se ofrecen medios al estudiante para pensar auténticamente, no existe un esfuerzo de re-creación, de invención del escolar, es una educación basada en la transmisión de conocimientos (el profesor enseña, el estudiante aprende).

En esta concepción bancaria de la educación, el buen educador es el que mejor vaya llenando los recipientes en los depósitos de los estudiantes. Y es el mejor educando, el que se deje llenar dócilmente los recipientes y los aprenda con mucha memorización. (López y Pérez, 2021, p. 12)

Desde esta perspectiva transmisionista y bancaria de la formación, las relaciones de los sujetos educativos se tejen sólo en el ámbito escolar y carecen de otros ambientes de aprendizaje y de otros contextos de interacción social como la familia, los entornos cercanos, la cultura y el deporte; espacios que permiten generar diálogos y lazos fuertes de comunicación y de confianza entre formadores y escolares. Pero tampoco se desarrollan iniciativas pedagógicas que posibiliten la investigación y la posterior solución de las problemáticas del entorno; no porque el maestro directamente o individualmente lo determine, sino por las condiciones del contexto educativo impuestas por el MEN y las Secretarías de Educación que modifican la actuación pedagógica y social del maestro. Para Ramos (2011) la función que desempeña el maestro en la escuela y el contexto, es un papel social valioso que debe impulsarse, no restringirse, ni disminuirse, especialmente por la influencia de los organismos de poder y control que regulan las PP y sociales de los docentes y afectan significativamente los procesos de comunicación, investigación y formación en la escuela.

Otro de los factores que ha contribuido a construir una relación comunicativa reducida a un discurso disciplinario entre estudiante y maestro, es la desvalorización del ejercicio docente. Debido a los bajos salarios<sup>9</sup>, los maestros deben buscar una fuente económica alterna al quehacer pedagógico (comercio, transporte, agricultura), actividades secundarias que pasan a ser labores principales en la vida económica y social del formador, relegando a la escuela a un segundo plano y por consiguiente limitando los espacios para que el maestro consolide entornos y ambientes de aprendizaje para interactuar y fortalecer vínculos con los escolares. Es decir, se fortalece en la escuela una relación basada en la desconfianza, la verticalidad y el desconocimiento del entorno, que no permite desarrollar procesos y PP alternativas de socialización e interacción entre los sujetos educativos y de estos con su contexto inmediato.

---

<sup>9</sup> Según el Decreto 0887 de junio de 2023 del MEN, un maestro ubicado en el grado 1 y nivel salarial A obtiene una remuneración inicial de \$2.327.294 mensuales.

Entre la lista de causas que se plantean para la docencia como profesión en crisis se encuentran: bajos salarios, baja calificación y competencia para ejercer la profesión, formas de contratación de las instituciones, pérdida de autoridad frente a alumnos, incompetencia institucional para seleccionar profesores, sobrecarga laboral docente y administrativa, deficiencia en aspectos físicos (materiales didácticos, infraestructura). (Cabeza et al., 2018, p.56)

Mejía (2006) al respecto argumenta, que el maestro debe buscar otras actividades laborales por su baja remuneración; lo anterior implica que a nivel cultural, como sujeto social pierda el vínculo con los lugares donde desarrolla su labor pedagógica, generándose una desterritorialización de su función. Para Mejía (2006) los vínculos con el lugar donde trabaja el formador se vuelven sólo laborales o de trabajo pagado. Esa desterritorialización lo ha llevado a perder el vínculo con las comunidades locales, una de las características de su rol en el pasado y la cual lo vinculó a la construcción de sujetos reflexivos y propositivos en los territorios donde desarrolló su práctica pedagógica convirtiéndolo en un sujeto social<sup>10</sup> reconocido y respetado.

López y Arguello (2021) reconocen que los maestros son agentes formativos que juegan un papel importante en la transformación de las realidades sociales. Sin embargo, consideran que su papel de actor<sup>11</sup> y no de sujeto social lo convierten en un dictador de clase, en un transmisor de contenidos disciplinares que deslegitima su labor pedagógica y formativa en la sociedad. En ese sentido, ya no es reconocido por las comunidades y los demás agentes del proceso educativo como un sujeto de postura crítica y reflexiva frente a las problemáticas y situaciones sociales, educativas y ambientales de su realidad inmediata. Se le conoce como un actor que desarrolla actividades mecánicas y rutinarias con el propósito de cumplir con la función para la que fue nombrado.

“La presencia del docente en los entornos inmediatos de su quehacer pedagógico se ha diluido y el maestro trabajador, a la manera del obrero fabril, va a la escuela sin establecer los nexos culturales con su entorno, lo que afecta su percepción y valoración social” (Mejía, 2006, p. 153). Así las cosas, el formador se transforma en un actor con un rol definido; operador de la enseñanza a través de técnicas de transmisión de información que no

---

<sup>10</sup> El sujeto social piensa, analiza, discute, reflexiona, propone, incluye y excluye. Es consciente de su realidad y se agrupa desde el trabajo colaborativo para estudiarla, construirla, fortalecerla y modificarla (López, 2022).

<sup>11</sup> El actor social es un personaje con un rol determinado y un guion establecido que termina no sólo por creer en su rol, sino incluso por sobrepasarlo y darle un sentido individual, una personalidad definida y mecánica (Dubet, 2010).

fortalecen en los escolares el desarrollo de la capacidad de asombro, la duda permanente y la relación cercana con las problemáticas de su contexto.

Esta compleja caracterización del papel del maestro en las comunidades y la ruptura en la relación dialógica con los estudiantes ha posibilitado en primer lugar, el desinterés y el poco compromiso de los escolares con las actividades académicas, culturales, ambientales e investigativas que se desarrollan en las IE. En segundo lugar, ha generado que los estudiantes no cuenten con el acompañamiento, la orientación y la motivación académica del docente, pues el marcado protagonismo del maestro desde lo disciplinar no brinda la posibilidad de conocer a través del diálogo los contextos donde el escolar crece e interactúa (Ramos, 2011), lo que ha facilitado que muchos jóvenes a temprana edad abandonen los ambientes de aprendizaje para dedicarse a labores diferentes a las formativas y pedagógicas.

El docente no es quien dicta una clase; es quien incentiva a sus educandos a nuevos retos, aprendizajes, oportunidades de conocimiento y a promover, construir pensamiento crítico entre colectivos; es quien se acerca a ellos, sintiendo el deseo de conocerlos y conocer su entorno: se preocupa por el ser, el hacer y el saber ser de sus estudiantes. (López y Arguello, 2021, p. 10)

Como resultado de esa fragmentación en las relaciones dialógicas, comunicativas y sociales entre formadores y estudiantes, algunas iniciativas pedagógicas lideradas por las IE como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAES) y el Servicio Social Estudiantil (SESOE) consideradas estrategias interdisciplinarias y de carácter transversal, encaminadas a fortalecer la cultura y la conciencia ambiental en las comunidades educativas, no se desarrollan, ni se consolidan en la práctica junto a los escolares y las comunidades cercanas a las IE. Se transforman en propuestas de papel con el único propósito de “fortalecer” los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las IE, ignorando la realidad inmediata de las comunidades, desconociendo el territorio como lugar verdadero y real para establecer tejidos y vínculos entre los sujetos del contexto educativo, sus entornos, sus sistemas naturales, sociales y culturales donde interactúan y pertenecen (Ángel, 2020; Cruz, 2020)

Son proyectos de papel bien concebidos, pero convertidos en letra muerta, no se desarrolla una formación ambiental trascendental en la vida de los estudiantes en y fuera del aula, además, se han convertido en una carga extra para los profesores de

naturales, en tanto existe poca participación de las demás áreas, lo que puede estar relacionado con la brecha del desconocimiento y la falta de formación ambiental de los docentes de las demás áreas de enseñanza. (Pérez, 2020, p.18)

Cruz (2020) coincide con los argumentos anteriores, al considerar que la EA que se imparte en las IE, se ha limitado a una educación reduccionista basada en la transmisión de conocimientos disciplinares que no posibilita formar sujetos con un alta capacidad de asombro, que evita que las comunidades establezcan relaciones cercanas con los ecosistemas y sus contextos, que limita el trabajo colaborativo, interdisciplinar e investigativo; lo anterior, debido a que la estructura curricular de las ciencias naturales que se construye desde los PEI ha sido más informativa que formativa, la cual no permite desarrollar en los estudiantes valores y actitudes de respeto, conservación y preservación por el ambiente y su biodiversidad.

La percepción de lo que está ocurriendo con los procesos de educación ambiental en la escuela, se relaciona con un activismo y reduccionismo en cuanto se da cumplimiento a los lineamientos estatales como los PRAES, pero de una manera no interdisciplinar, ni acordes con las necesidades regionales; y se ha convertido en una reunión de actividades escolares relacionadas con el medio ambiente que no empoderan a los alumnos para transformar su entorno, entre otras razones porque no se relacionan directamente con las problemáticas locales. (Gutiérrez, 2015, p.60)

Teniendo en cuenta lo anterior, Pérez (2020) argumenta que en algunas IE, estas propuestas de EA se han diseñado y desarrollado de manera estandarizada, sin proyección comunitaria, ni reflexión epistemológica, política, ética y social, desconociendo su carácter sistémico e interdisciplinario. Tanto Gutiérrez (2015) como Pérez (2020) coinciden en afirmar que en la práctica pedagógica de las IE, estos proyectos ambientales se desarrollan desde la base de un activismo ecológico y mediático a partir de campañas de aseo, manejo o transformación de residuos, campañas de siembra de árboles, repetición de frases y conductas, que generalmente resultan insuficientes y poco adecuadas para el contexto, toda vez que no generan cambios profundos y fundamentales en la forma de actuar, sentir y pensar de la comunidad educativa.

Es pertinente referenciar que la EA basada en la dialogicidad, la comunicación, la alternatividad y la interdisciplinariedad debe posibilitar la comprensión del ambiente como un bien común, para asumir responsabilidades individuales y colectivas, cooperar en las

posibles soluciones de las problemáticas ambientales, desarrollar modos de pensamiento y actuaciones críticas, reflexivas y propositivas frente a los desequilibrios que se producen en los ecosistemas, los entornos, los contextos, la biodiversidad, la riqueza natural y el ambiente.

### **3.2 Una aproximación a la pregunta de investigación**

Teniendo en cuenta el contexto anterior, es necesario preguntarse ¿Cómo construir propuestas alternativas a partir de la comunicación y la EA para que los estudiantes y maestros puedan superar las dificultades descritas? ¿Cómo desde un equipo interdisciplinario garantizar las relaciones comunicativas y dialógicas de la comunidad educativa? ¿Cómo las relaciones dialógicas posibilitan el fortalecimiento de la EA en la escuela?

En ese sentido, todo este entramado problemático nos invita a reflexionar sobre la urgencia de caracterizar, indagar, conocer y analizar la comunicación que se genera en las PP relacionadas con la EA en la escuela; para plantear desde allí y de manera conjunta soluciones a las problemáticas citadas anteriormente. Es pertinente entonces reflexionar sobre los siguientes interrogantes: ¿Cómo es la comunicación y cómo la conciben formadores y escolares? ¿Cómo es la comunicación al interior del aula de clase y en otros ambientes de aprendizaje? ¿Qué piensan de la comunicación y qué diálogos están generando los sujetos involucrados? ¿Cuál es la influencia o el impacto de la comunicación en la relación formador/escolar? ¿Cómo desarrollan los maestros sus PP en los diferentes ambientes de aprendizaje? ¿Qué se comprende por EA y qué nociones tienen de esta formadores y escolares? ¿Cómo se aborda y se desarrolla la EA en las PP de los maestros? ¿Cómo fortalecer la EA y los procesos dialógicos que se construyen en la escuela? ¿Cómo la comunicación fortalece la EA en las IE? ¿De qué manera una iniciativa de trabajo interdisciplinario puede contribuir al desarrollo de propuestas alternativas de comunicación y EA?

Las respuestas a cada una de estas preguntas suscitadas a partir de este diálogo reflexivo, surgirán a partir de un trabajo colectivo de indagación e investigación permanente que aporte conocimiento válido, nuevo y útil para los contextos educativos del país, la región Surcolombiana y el Occidente del departamento del Huila.

### 3.3 Pregunta de investigación

Del recorrido que se ha realizado hasta aquí, surgen los siguientes interrogantes iniciales: ¿Qué espacios de comunicación existen entre los escolares y sus maestros? ¿Cómo es esa comunicación y cómo la conciben? ¿Cuál es la influencia o el impacto de la comunicación en la relación formador/escolar? ¿Qué es la EA y cómo se aborda desde las PP? ¿Cuáles son los tejidos comunicativos que se desarrollan en las PP relacionadas con la EA? Pero también, se hace necesario que en las IE se generen espacios y propuestas a partir de la comunicación y la EA que posibiliten la participación colectiva de la comunidad educativa. En este sentido es preciso preguntar: ¿Cómo generar comunicación o consolidar la que ya existe? ¿Cómo fortalecer la EA, la comunicación y los procesos dialógicos que se construyen en la escuela?

En conclusión, la pregunta central de este trabajo de investigación es:

**¿Cuáles son los tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental en las I.E. rurales del municipio de La Plata Huila?**

## 4. SUR DE LA INVESTIGACIÓN

### LOS OBJETIVOS

*Quando hablamos de diálogo en procesos de educación o de investigación estamos reconociendo principalmente la posibilidad de un encuentro dialógico entre sujetos.*

*Este tiene la característica de ser contextualizado en un tiempo y en un territorio desde donde pueden ser objetivados, comprendidos, interpretados y recreados el sentido particular de vivencias, interacciones y lenguajes.*

*(Ghiso, 2000, p. 8)*

#### 4.1 Objetivo general

- Comprender los tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental en las IE rurales del municipio de La Plata Huila.

#### 4.2 Objetivos específicos:

- Identificar los imaginarios<sup>12</sup> que conciben formadores y escolares sobre comunicación y educación ambiental.
- Describir las prácticas y los tejidos comunicativos entre maestros y estudiantes en las interacciones cotidianas de los ambientes de aprendizaje.
- Precisar las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y las relaciones comunicativas subyacentes a estas que desarrollan maestros y escolares.
- Estructurar una propuesta alternativa de lineamientos curriculares a partir del Enfoque Pedagógico de Indagación Sistémica (EPIS) que fortalezca y promueva la investigación, las relaciones dialógicas y las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental.

---

<sup>12</sup> Un imaginario social es un conjunto de valores, instituciones, leyes, símbolos y mitos comunes a un grupo social más o menos concreto y, en parte, a su correspondiente sociedad. Puede que en los imaginarios haya un cierto juego y tensión entre emoción y razón, entre lo real, lo práctico, el deseo (Gat Sanit, 2010).

## 5. ENCUENTRO Y DIÁLOGO DE SABERES

### MARCO REFERENCIAL

*Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión*  
(Freire, 1970 pág. 106)

#### 5.1 Antecedentes de la investigación

Para la revisión y construcción de los antecedentes de esta investigación doctoral se consideró pertinente tomar como referentes, trabajos que relacionen la comunicación y la EA en contextos formativos como la escuela. Cada uno de estos documentos contribuyó para el fortalecimiento de la investigación aquí presentada.

Es oportuno resaltar que, aunque existen investigaciones que relacionan la comunicación y la EA en los entornos educativos; el concepto de comunicación se interpreta en estos trabajos académicos como transmisión y difusión de información a través de diferentes medios, y se relaciona con las nuevas tecnologías y los medios masivos de comunicación. En ese sentido, en la revisión bibliográfica realizada para el desarrollo de esta investigación, no se encontraron trabajos que estudien y analicen la comunicación como un proceso de construcción de relaciones dialógicas en contextos formativos como la escuela y su importancia para la formación en EA. Así las cosas, se describen en este apartado, sólo aproximaciones académicas e investigativas del tema objeto de estudio de la presente tesis doctoral.

##### 5.1.1 Contexto Global: la comunicación y la educación ambiental en el entorno internacional:

Ojeda (2008) desarrolló en la ciudad de Málaga, España, una investigación con el propósito de estructurar un modelo didáctico que utilizara las tecnologías de la información y la comunicación para integrar y satisfacer los principios de la EA para la sostenibilidad en la educación formal. El marco metodológico y el diseño de la investigación se fundamentó en tres ejes principales: el proceso de investigación-acción, la metodología de triangulación y el estudio de casos. Teniendo en cuenta la ruta metodológica anterior, se efectuó un análisis de los usos que hacen de las TIC los educadores ambientales a través de un cuestionario on-line dirigido a profesionales de la Península Ibérica y Sudamérica, para conocer y ver cuáles eran las carencias y potencialidades que encontraban estos maestros con el uso de las TIC y las posibles resistencias y obstáculos para incorporar competencias tecnológicas en su tarea diaria.

Ojeda (2008) destaca que, existen múltiples herramientas TIC a disposición de los educadores ambientales, con particularidades muy interesantes que pudieran favorecer la utilización de las mismas, sin embargo, su uso sigue siendo minoritario, con propuestas muy aisladas y en muchos casos separadas de los objetivos curriculares o educativos. No obstante, considera que la variedad de herramientas tecnológicas podría adaptarse a la mayoría de las tareas educativas con más información, formación y voluntad por parte de las administraciones educativas y de los educadores ambientales.

De otra parte, Piñeiro (2010) argumenta que la EA históricamente se ha centrado en enseñar el respeto a la naturaleza, junto con el aprecio por la misma. Sin embargo, considera que actualmente la EA también se debe enfocar en cambiar los patrones de consumo, porque a través de esta transformación se logrará el mayor impacto positivo en el medio ambiente. Para ello, se propuso desde la metodología cualitativa, comprender, definir y aplicar criterios para la elaboración y el desarrollo de iniciativas de comunicación ambiental (campañas, programas y planes estratégicos), específicamente sobre consumo responsable en la ciudad de Madrid, España. Piñeiro concluye que, en la comunicación ambiental, se han de proponer metas individuales y colectivas, trascendiendo del actual individualismo en la comunicación ambiental (sobre-individualización de los mensajes) y los “consensos vacíos”, para lograr acuerdos entre los diferentes sectores sociales relacionados con el reto ambiental que se afronta, de forma que se reparta la responsabilidad entre los distintos sujetos, se genere confianza y credibilidad, sin menospreciar el potencial impacto de las actuaciones de cada uno. Pero además, enfatiza que la participación en comunicación ambiental está definida como el uso de la bidireccionalidad en los procesos de intercambios de mensajes, así como en el proceso de construcción de conocimiento y otros procesos asociados, de manera que haya una inclusión de todos los agentes sociales implicados con el eje central de lo que se comunica (tema ambiental, contexto, medio, etc.), así como el tipo de participación que está reflejada y se transmite en el mensaje y la posibilidad de que el mensaje sea participativo.

Espejel et al. (2012) desarrollaron en Tlaxcala-México un trabajo con el objetivo de conocer los alcances y las limitaciones de la práctica docente para promover y forjar conciencia ambiental entre el alumnado de los centros escolares de Nivel Medio Superior en los referidos Estados. Metodológicamente el trabajo se desarrolló a partir de la Etnografía Institucional (EI) aplicada a la EA con el propósito de retratar la realidad estudiada lo más

fidedigna posible y extrapolar ese contexto a otras situaciones ocurridas en entornos institucionales similares.

Las autoras argumentan que, el plan curricular de la asignatura de ecología en los centros escolares fue estructurado de manera superficial, reduccionista y general. Igualmente agregan que sus contenidos temáticos son de carácter teórico y disciplinar, orientados a elementos ecológicos y al activismo; más que a generar una conciencia ambiental crítica en los estudiantes y la comunidad educativa. Concluyen además, que los maestros responsables de direccionar el curso de ecología no presentan el perfil adecuado y, por consiguiente, no están formados en los conocimientos ambientales básicos para abordar la asignatura en los diferentes ambientes de aprendizaje.

En ese sentido, las actividades ambientales propuestas por el cuerpo docente carecen de planeación, se desarrollan de manera aislada y disciplinar y no cuentan con el respaldo de las directivas de las instituciones escolares. Finalmente, para las investigadoras, las limitaciones formativas y pedagógicas de los maestros, el carácter nominal de la materia, los tiempos asignados para desarrollar los contenidos temáticos, la modalidad preferentemente teórica que reemplaza las actividades prácticas, han generado como resultado problemático la formación de estudiantes sin actitud crítica y propositiva, y con pocos valores ambientales que promuevan la protección y la conservación de la naturaleza.

Igualmente, en México Lara (2016) desarrolló una investigación con el objetivo de abordar la problemática ambiental a partir de las relaciones posibles entre la comunicación, la sustentabilidad y la EA a través del uso didáctico del cine de animación en las aulas universitarias. Para Lara, la animación, normalmente es entendida como un género cinematográfico dirigido al público infantil que se ha utilizado generalmente como recurso didáctico en los niveles básicos, especialmente en preescolar y primaria. En ese sentido, este trabajo investigativo de corte cualitativo, realizó una intervención en EA basada precisamente en cine animado, pero dirigida a estudiantes universitarios a punto de terminar su carrera de comunicación en la Universidad Nacional Autónoma de México. Dentro de los aportes a la EA que esta investigación generó, se encuentran la articulación de la comunicación y la EA desde perspectivas teóricas novedosas; la incorporación de elementos teóricos de la comunicación a la EA, específicamente la propuesta de la escuela de Toronto o Ecología de los Medios, y el trabajo propio con el cine de animación, género

cinematográfico que desde casi siempre se ha preocupado por reflejar y en algunos casos criticar la crisis ambiental global.

Así mismo, Román y Cuesta (2016) a partir de un trabajo investigativo de corte documental de tipo informativo y argumentativo presentaron a la comunidad académica los hallazgos de una revisión bibliográfica sobre comunicación y conservación ambiental. Dentro de los principales resultados se señala que la comunicación y conservación ambiental es un campo emergente de investigación, que ha incrementado sus resultados en los últimos años. Los autores argumentan que los países con mayor producción de dichos estudios son España, México y Colombia, los cuales en gran parte abordan temáticas relacionadas con actitudes proambientales, comportamientos proambientales, actitudes sostenibles o actitudes sustentables. En segundo lugar, se abordan temas concernientes a la comunicación ambiental y en un tercer lugar, referentes a comunicación y conservación ambiental.

Román y Moreno (2016) argumentan que el análisis permitió ver los avances y retos de la comunicación ambiental, ya que se reconoce la fuerte relación entre los medios de comunicación y el ambiente desde una marcada acción mediática y una labor informativa, de la que sobresale el periodismo ambiental. Para los autores, en ese marco es importante criticar el abordaje pasivo de la información sobre temas ambientales, pues se hace necesario buscar explicaciones o causas de las complejas situaciones ambientales y asumir posiciones críticas y reflexivas que aporten soluciones a esas problemáticas. Además, aseguran que la comunicación y la educación deben asumir no sólo el reto de informar y formar sobre el ambiente, ya que los estudios han demostrado que la sola adquisición de conocimiento no es garantía de un mejor comportamiento ambiental.

De otro lado, Prosser y Romo (2019) buscaron realizar una revisión bibliométrica de aquellas publicaciones en español de los últimos 20 años que pudieran considerarse como estudios de EA con menores en Iberoamérica. Según Bravo y Romo, en cuanto a la producción de estudios por país, España aparece como la nación que más publicaciones ha realizado en los últimos 20 años, seguida de Colombia, México y Cuba. Para los autores, es importante mencionar que se identificó tan solo una investigación en español proveniente de Brasil, lo que responde a una barrera idiomática más que a la verdadera capacidad productiva de ese país. Por otro lado, los autores encontraron que buena parte de las

investigaciones referidas en el trabajo desarrollado son de tipo empírico y que estas utilizan mayoritariamente metodologías cualitativas. Dentro de las palabras claves más utilizadas en los documentos analizados se encuentran: escuela, escolar, proyecto, didáctica, comunicación, conciencia y otras relacionadas con el grado de educación de los estudiantes; términos relacionados de algún modo con la EA en la escuela, la conciencia ambiental y la comunicación ambiental, todos intereses clásicos de la EA que hoy se resignifican ante la actual crisis climática que vive el planeta.

Igualmente, Villanueva et al. (2020) desarrollaron una investigación que tuvo como objetivo principal, analizar la influencia de la EA en la formación integral de los estudiantes de la Educación Básica Regular. Los autores desde una revisión bibliográfica identificaron, clasificaron y seleccionaron diversos estudios de Latinoamérica, Oceanía, Europa y Asia, cuyos contenidos abordaron la EA y la formación integral de estudiantes de Educación Primaria.

Dentro de los resultados encontrados por los investigadores, se puede destacar que la EA permite desarrollar una visión ambientalista en los estudiantes. Además, de potenciar el vínculo con el medio ambiente, el sentido de pertenencia y la formación progresiva de la conciencia ambiental que la misma suscita, tiene un impacto positivo en valores y actitudes como el respeto, la empatía y el pensamiento crítico. Así mismo, reiteran que la EA debe ser abordada en todas las áreas educativas desde una mirada global. Consideran que los centros educativos deben impulsar un sentido cada vez más integral y armónico en los estudiantes, con el fin de que este les permita comprender la actual problemática que aqueja a la sociedad y afecta a la vida del hombre. Además, es pertinente agregar que los autores consultados, reconocen que existe una relación directa entre la EA y el ámbito educativo, debido a que las actividades que se realizan en el aula no deben estar únicamente enfocadas en temas ajenos a los estudiantes, sino que deben partir de los conocimientos previos y de las experiencias que estos hayan tenido con la naturaleza, pues así podrían cuestionar y modificar de manera positiva los modos de actuación que afectan al medio ambiente.

De igual manera en Ecuador, Pachay et al. (2021) a partir de una revisión bibliográfica y documental, desarrollaron un trabajo investigativo con el objetivo de fomentar el desarrollo de la EA en los estudiantes de quinto grado de la Escuela de Educación Básica "Eloy

Alfaro”. En ese sentido, para los investigadores, la EA es un proceso imprescindible para garantizar la calidad de vida de las diferentes especies en el planeta y su principal reto consiste en promover una nueva relación de la sociedad con su entorno a fin de procurar a las generaciones actuales y futuras un desarrollo sostenible que garantice la conservación del soporte físico y biológico sobre el que se sustenta. Teniendo en cuenta lo anterior, consideran que es indispensable tener un mayor conocimiento sobre los recursos naturales para así realizar un aprovechamiento inteligente de los mismos en beneficio de toda la sociedad.

Así las cosas, para los autores, la EA permite modificar enfoques y comportamientos humanos, que resultan decisivos en el proceso de desarrollo y fortalecimiento de la conciencia ambiental. Todo este análisis documental permitió a los investigadores comprobar la percepción de EA que tienen los estudiantes de quinto año del nivel de Educación Básica de la escuela “Eloy Alfaro”. Argumentan que en el inicio de la investigación se pudo apreciar un adecuado nivel de conocimiento y concepciones acerca del concepto de medio ambiente y de otros conceptos relevantes asociados al mismo. Sin embargo, consideran que los escolares, mostraron insuficiente conocimiento acerca de las acciones cotidianas que afectan el medio ambiente. De ahí la necesidad de establecer un programa de EA que permita a estos estudiantes elevar sus conocimientos y percepciones sobre el medio ambiente y los principales problemas que le afectan.

En México, Vázquez (2023) planteó en su investigación conocer y jerarquizar las dimensiones sobre las representaciones sociales que tienen acerca del cuidado del ambiente, en tiempos de pandemia, los alumnos del CBTis 212 Tetla, Tlaxcala. Es pertinente aclarar, que el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 212 (CBTIS), es un subsistema de Educación Media Superior de México que ofrece a los jóvenes de la región la oportunidad de consolidar su futuro a través de una educación integral, a partir de seis carreras técnicas como la construcción, la logística, la programación, la contabilidad, los recursos humanos y la mecatrónica.

Vázquez (2023) argumenta, que en estos sistemas de bachillerato el elemento ambiental se consolida a través de iniciativas y programas que generan en los estudiantes conciencia y responsabilidad con el medio ambiente, pero también, se fortalece el compromiso de las presentes generaciones con la protección y la conservación de la naturaleza y los entornos

ambientales. La investigadora concluye, que es esencial que el sistema escolar revalorice la EA porque esta juega un papel fundamental en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la escuela actual; pero además, indica que es fundamental orientar la formación educativa y los procesos pedagógicos hacia el cuestionamiento de la actividad humana para generar un entorno de análisis y reflexión sobre su incidencia en la vida social y ambiental de los seres vivientes, el planeta y los ecosistemas.

Finalmente, Vázquez (2023) considera importante incorporar la EA de manera transversal a las actividades pedagógicas y a la estructura curricular de las IE, para eliminar los imaginarios que sugieren que en la escuela la EA solamente debe ser desarrollada desde los proyectos escolares y el área de las ciencias naturales. Para ello, la investigadora indica, que es fundamental la integración interdisciplinar de la comunidad educativa con el propósito de que las acciones para el cuidado del medio ambiente formen parte trascendental del estilo de vida de los maestros, los estudiantes, las familias y los entornos cercanos a las IE.

### **5.1.2 Contexto Nacional: Colombia y las investigaciones que relacionan la comunicación y la educación ambiental**

Boutet (1999) examinó la experiencia de desarrollo de los Proyectos Ambientales Escolares PRAES, dirigidos por el MEN desde 1996 en catorce departamentos de Colombia en el contexto del fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y a la luz de la comunicación participativa, vista como proceso social y renovación política y cultural. Además, analizó cómo las experiencias de proyectos comunitarios en EA (Proyectos Ciudadanos en Educación Ambiental, PROCEDA) en el sector de la educación no formal, permitieron enriquecer la reflexión crítica sobre los espacios y momentos de comunicación participativa que puede generar la EA en la perspectiva de la creación de una cultura de la concertación/participación capaz a su vez de construir modelos socio-ambientales responsables.

Para el investigador, uno de los aspectos más importantes del proyecto en términos de resultados, es la consolidación de la institucionalización de la EA en el sector formal y la concertación entre el sector ambiental y el sector educativo. Para Boutet (1999), los anteriores aspectos, vehiculados a través de los Proyectos Ambientales Escolares en contextos sociales y ambientales muy variados, deben favorecer el diálogo entre las

instituciones y los sujetos sociales, sobre todo, en un contexto marcado por los conflictos armados al igual que por la violencia social.

De otra parte, en el Valle del Cauca, Badillo (2011) diseñó una estrategia de comunicación y educación a través del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que permitiera a jóvenes de cinco colegios de Palmira la construcción de discursos para el fomento del desarrollo sostenible. El autor manifiesta, que existe una desarticulación entre las instituciones; una falta de estructura académica para el trabajo de los PRAE acorde con la política de EA; proyectos con impactos particulares y limitadas estrategias de comunicación y educación. Para Badillo, los PRAE han venido siendo entendidos como un conjunto de actividades relacionadas con el ambiente, que son replicadas de una experiencia significativa a otra, pero que generalmente, no están generando procesos significativos de enseñanza en torno al ambiente, ni propiciando transformaciones sociales, culturales o ambientales, ya que no responden a las necesidades del contexto, por lo que pierden importancia y reconocimiento no solo para la comunidad educativa, sino además, para los sujetos sociales e institucionales que se pudiesen vincular al proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior, el investigador concluye que existe un escenario propicio para el desarrollo de estrategias de comunicación y educación innovadoras y basadas en el uso de las TIC, puesto que desde esta perspectiva se pueden trabajar procesos que faciliten la labor en red, la articulación entre los diversos sujetos, el desarrollo de aprendizajes significativos, el uso de estrategias basadas en proyectos, el fortalecimiento del aprendizaje autónomo y el trabajo independiente, lo que permitiría solucionar una de las barreras determinantes para el desarrollo de los PRAE, como es el tiempo de los docentes y de los estudiantes; ampliar los horizontes de procesos de investigación al poder articular escolares y proyectos en redes virtuales, y acceder a información global y local.

Así mismo, Narváez (2012) diseñó e implementó una estrategia de comunicación para el desarrollo de un programa de formación y capacitación en EA en la comunidad rural de El Pantano (Puerto Escondido), desde la comunicación y educación para el desarrollo sostenible (CEDS). El autor considera que desde la comunicación es fundamental seguir auspiciando campañas de EA entre las comunidades campesinas, con el propósito de favorecer entre los integrantes la adopción voluntaria y decisiva de una cultura ambiental mediada en la concientización y el compromiso.

De otra parte, Gutiérrez (2015) elaboró una propuesta investigativa con el propósito de comprender la situación actual de la EA en las IE de Colombia, teniendo en cuenta la falta de relación que existe entre los contenidos escolares de la EA trabajados en el área de ciencias naturales y las actitudes, aptitudes, valores y comportamientos de los estudiantes. Gutiérrez argumenta que, el trabajo en el aula y las actividades pedagógicas y lúdicas relacionadas con la EA desarrolladas durante varios años lectivos, no evidencian la apropiación de los escolares a través de sus acciones, y por el contrario, se continúa confundiendo la EA con un activismo reduccionista como la recolección de basuras, campañas de aseo, reducción de desperdicios y tareas de reciclaje.

Así mismo, la autora argumenta que la EA en las IE se ha convertido en una tarea específica de las ciencias naturales con una programación que no delimita, ni enfatiza en contenidos escolares que logren desarrollar en los estudiantes cambios en pro del ambiente. Además considera, que gran parte de las IE no desarrollan actividades de proyección a la comunidad a partir de objetivos claros en la formación de hábitos y comportamientos ambientales.

Gutiérrez (2015) manifiesta, que es necesario mejorar la situación ambiental actual teniendo en cuenta que el hombre, como la única forma de vida pensante, tiene la responsabilidad de hacerlo. Para la investigadora, los actos del ser humano parecen recaer en una falta de proyección en esta área del conocimiento, lo cual se evidencia en la imposibilidad de mantener un equilibrio entre la naturaleza, sus procesos naturales y las actividades humanas. Pero también, considera fundamental, que las IE dirijan sus actividades pedagógicas hacia la formación de ciudadanos con valores ecológicos que logren una relación equilibrada y sana con el ambiente en el cual viven e interactúan.

De otra parte, Albarracín (2017) desarrolló un trabajo investigativo con el objetivo central de comprender la relación de la gestión institucional y la educación preescolar desde las concepciones y prácticas en EA de los docentes y sujetos educativos de los colegios oficiales de la Secretaría de Educación Distrital de la localidad 15 (Antonio Nariño) de Bogotá, D. C. Para este estudio, la investigadora soportó su trabajo a partir de la participación del profesorado de educación preescolar, profesores líderes del proyecto ambiental escolar, directivos de los colegios oficiales de la localidad Antonio Nariño de Bogotá y grupos de expertos en el tema ambiental que lideran procesos educativos en esta área.

Albarracín concluye, que esta propuesta investigativa es una contribución a la educación, porque genera nuevas visiones frente a la trascendencia de la EA en la infancia y sus alcances de orden actual y futuro con la aspiración a que, desde la más temprana edad, los niños aprendan a participar responsablemente en acciones colectivas y organizadas, destinadas a contribuir a la mejora del entorno bajo la comprensión de que es posible vivir de un modo compatible con la naturaleza. Pero también, argumenta que en los proyectos ambientales se presenta una ausencia de procesos definidos para la educación preescolar, lo que genera poca participación y empoderamiento de los estudiantes y por ende de sus familias, lo que invita a repensar las formas de planeación y direccionamiento de los procesos que buscan el fortalecimiento de la EA.

Así mismo, para la autora es fundamental que el profesorado de preescolar conozca y plantee el desarrollo de las temáticas de EA desde las realidades propias de los entornos escolares, alcanzando de esta manera, que los procesos sean aterrizados a los contextos escolares, lo que se refleja en que el estudiante sea un sujeto decisivo en el cuidado, protección y manejo adecuado del ambiente.

Igualmente, Bustamante et al. (2017) desarrollaron una investigación en la ciudad de Sincelejo-Sucre con el propósito de realizar la caracterización de los proyectos Ambientales Escolares (PRAES) y la cultura ambiental de los estudiantes. Dentro de los hallazgos, los autores revelan la existencia de varios factores que limitan el desarrollo de los PRAES, como la falta de recursos financieros, tiempo y talento humano; además de la escasa participación de la comunidad educativa en el diagnóstico, desarrollo y evaluación de estos proyectos ambientales.

Los investigadores consideran, que pueden persistir en algunas IE enfoques tradicionales de EA, abordada como una asignatura aislada a cargo de un solo docente que lucha en solitario para cuidar y proteger el ambiente. Además, concepciones pedagógicas que consideran que el proceso debe ser abordado exclusivamente por las asignaturas y docentes del área de Ciencias Naturales o simplemente, la realización de actividades ecológicas aisladas o eventuales que no corresponden a un plan estratégico con impacto sobre la comunidad educativa o contexto local, dificultando la formación de una cultura ambiental en los estudiantes como resultado de los procesos educativos.

Para finalizar este apartado, Pérez (2020) estructuró y desarrolló un trabajo de investigación en el que considera que la EA se ha consolidado como una estrategia fundamental para generar conciencia de la crisis de civilización, con enormes alcances de formación en los distintos niveles, además de prácticas formativas informales. Para la autora, la EA no puede reducirse al área de ciencias naturales o de ciencias sociales; lo ambiental merece una apertura en los procesos formativos de los futuros profesionales y especialmente en los docentes en formación, debido al impacto de estos profesionales en la cultura formativa de ésta y las futuras generaciones.

Igualmente, Pérez (2020) manifiesta, que los estudiantes de licenciatura no han recibido formación en EA, por tanto, desconocen sus principios epistemológicos, metodológicos y didácticos, no cuentan con herramientas formativas para desarrollarla con sus futuros estudiantes de manera transversal e interdisciplinaria como se promulga en la Política Nacional. Además agrega, que en los programas de licenciatura se observan estructuras curriculares asignaturistas que mantienen la fragmentación del conocimiento en disciplinas, lo que incluso se hizo visible en el Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, que a pesar de la existencia de cursos relacionados con el campo ambiental, estos se encuentran desarticulados. Para Pérez en consecuencia, no hay una cultura de trabajo colaborativo, y señala que las propuestas curriculares basadas en la interdisciplinariedad y la transversalidad se convierten en una estrategia alternativa para la formación en las instituciones de Educación Superior.

### **5.1.3 Contexto regional: Una mirada local a la educación ambiental y a la comunicación**

A nivel regional no existen trabajos doctorales que relacionen la comunicación como construcción de diálogo en la escuela con las PP relacionadas con la EA. Sin embargo, se han desarrollado hasta la fecha, algunas investigaciones que abordan como objeto central la EA en contextos escolares y entornos educativos.

Por ejemplo, Ángel (2020) argumenta que, los PRAES poseen una visión reduccionista de la problemática ambiental; pero además concluye, que la EA es analizada sólo desde la dinámica natural (ciencias naturales y la ecología) y no se analiza como el resultado de las interacciones e interdependencias entre la realidad natural, social, cultural y económica.

Ángel igualmente agrega, que es importante recordar que para comprender la complejidad ambiental es necesario la integración de los aspectos físicos, biológicos, ecológicos, sociales y culturales. Todo un tejido, un entramado de dimensiones múltiples interconectadas e interdependientes. Para la autora de este trabajo doctoral, un proceso educativo interesado en abordar la complejidad ambiental, tendría que ser por tanto interdisciplinario, relacional, complejo y sistémico. Desconocer esto en el ejercicio de la EA, produciría una serie de vacíos, además de reducir todo un conocimiento que es complejo a una dimensión disciplinar.

Así mismo, la investigadora considera que la estrategia educativa de EA requiere integrar conocimientos, saberes, experiencias de vida, emociones y motivaciones. Estrategias capaces de poner en conexión el mundo interno del contexto escolar con el mundo social comunitario. Para Ángel (2020) integrar estos dos mundos, es potenciar las posibilidades hacia un cambio real y efectivo. Hacia un cambio de conciencia y de comprensión. Es activar la responsabilidad institucional, como responsabilidad cívica y ciudadana. Es conectar la biografía de la escuela, con la de los niños y niñas y la comunidad. Es ponerlos en contacto con el mundo real, que supera los contenidos y se enfrenta a la cotidianidad.

De otra parte, Cruz (2020) argumenta que la mayoría de los sujetos sociales confunden EA con gestión ambiental, por lo que consideran que al realizar las actividades de gestión ambiental están realizando EA. Pero además destaca, que es fundamental rediseñar los programas de la EA para acercar a los estudiantes al contexto regional y local, lo que les permitiría no sólo comprenderlo, sino también, implicarse en la búsqueda activa de soluciones, pues ningún ciudadano debe ser ajeno a las problemáticas ambientales que afectan su entorno.

Por otro lado, la autora considera que aunque la normatividad vigente en materia de EA evidencia la trascendencia que tiene la protección del ambiente, y ofrece importantes orientaciones conceptuales y metodológicas para la ejecución de la EA, la falta de voluntad política y de formación en el tema por parte de los sujetos e instituciones que toman las decisiones con respecto a la EA en la ciudad de Neiva, ha dificultado la divulgación y apropiación de la misma y ha dado lugar a que la EA haya tenido hasta ahora un desarrollo incipiente, relacionado con un escaso nivel de institucionalización.

Cruz (2020) concluye además, que la resignificación de la EA, implica como un proceso formativo desde una óptica social, política, económica, ética, jurídica y cultural, orientado al estudio de las complejidades de las dinámicas naturales y sociales propias del territorio, para lograr por parte de los estudiantes aprendizajes significativos, que permitan usos y aplicaciones de tales saberes en el mundo real, es decir, en el contexto del quehacer formativo. En otras palabras, una EA que sea capaz de trabajar críticamente los modos de ser, estar y habitar el territorio, que convierta en problemas pedagógicos los conflictos socioambientales que atraviesan la ciudad y la región.

Toda esta amalgama documental representada en las anteriores investigaciones, fue fundamental para esta investigación doctoral, porque permitió indagar y conocer elementos contextuales, conceptuales y teóricos de la EA en contextos educativos como la escuela. Sin embargo, es preciso señalar que después de esta revisión sistemática de los documentos estudiados, en algunos trabajos investigativos, la relación entre comunicación y EA se ha abordado desde una manera restringida y reduccionista, al considerar a la comunicación como simple transmisión de información a través de diferentes medios y no como una construcción dialógica en condiciones de igualdad y reciprocidad entre sujetos y grupos sociales. De ahí la importancia y la pertinencia de adelantar una investigación que busca caracterizar y analizar los tejidos comunicativos que se construyen en las PP relacionadas con la EA en IE de la región, campo que no ha sido suficientemente abordado en estudios de formación post-gradual de alto nivel académico.

## **5.2 Referentes Teóricos**

### **5.2.1 Un acercamiento reflexivo a la comunicación**

Al investigar sobre el origen del término comunicación, Winkin (2005) establece que esta palabra aparece en la lengua francesa hacia la segunda mitad del siglo XIV, y en la lengua inglesa en el siglo XV. En ambos casos el significado básico es compartir o participar en común y está muy próximo a la palabra latina *communicare*, entendida como poner en relación.

Pero es sólo a partir del siglo XX que empiezan a plantearse diversas teorías de la comunicación que buscan explicar el significado y las características del acto de comunicarse. Una de las primeras teorías fue *The Mathematical Theory of Communication*, de Claude Shannon. Este científico, trabajador de la Bell Telephone, trató de mejorar el

rendimiento del telégrafo, “de aumentar la velocidad del mensaje, disminuir las pérdidas en el curso de transmisión, determinar la cantidad de información que es posible emitir en un tiempo dado” (Winkin, 2005, p.133).

Pese a que el esquema lineal de Shannon se convirtió en el modelo de comunicación para las Ciencias Sociales de Norteamérica y Europa, algunos investigadores norteamericanos abordaron la comunicación desde otras disciplinas. Es el caso de Gregory Bateson y un equipo de psiquiatras que luego de estudiar los diálogos entre un ventrílocuo y su marioneta; la conducta de un par de nutrias mientras juegan y el comportamiento esquizofrénico de algunas personas; concluyeron que la comunicación se relaciona con la reacción y/o respuesta que puede tener cualquier persona, animal o circunstancia ante una acción previamente establecida. A este planteamiento se le conoció como Doble Vínculo.

Posteriormente en 1948, a partir de los trabajos de Harold Laswell, y sus cinco interrogantes: ¿qué, cómo, cuándo, dónde y por qué? la comunicación comienza a ser considerada como un "derivado" de los modernos media de la época como la televisión, y a estar definida desde un enfoque reduccionista de transmisión de información de un emisor a un receptor. Ese clásico modelo Emisor-Medio-Receptor se asemeja a la llamada educación bancaria (Freire, 2005) en la cual no se generan diálogos e intercambios de roles entre un maestro que enseña y un estudiante que aprende. El formador (emisor) es el protagonista del proceso, y el escolar (receptor) es el objeto, una especie de territorio virgen a colonizar con conocimientos disciplinares nuevos (Urribarri, 2007).

Para 1954, Wilbur Schramm modifica el esquema de comunicación de Laswell al introducir el término feedback o respuesta, con lo que se "expande" la definición reduccionista y lineal de simple transmisión de información. *Schramm* con un enfoque basado en la psicología conductista, postula que el emisor siempre obtiene una respuesta del receptor al que dirige su mensaje, esto es una respuesta condicionada, programada y/o establecida por el emisor (Urribarri 2007). Un ejemplo claro de este modelo es el producido por la publicidad; cuyo fin es la venta de un producto, con el propósito de que el destinatario responda positivamente a ese mensaje cuya eficacia es considerada vital por quien lo emite.

Pese al contexto anteriormente descrito, Barranquero (2006) argumenta que es en Latinoamérica donde se habría gestado una de las revoluciones epistemológicas más radicales de la historia moderna de la comunicación y la educación, dejando como legado

un “paradigma otro”, radicalmente distinto del norteamericano y sustancialmente diferente del europeo.

Así las cosas, para la década de los sesentas y setentas, académicos e investigadores latinoamericanos (P. Freire ,1970; A. Pasquali,1970 y M. Kaplún,1973), en el contexto de los cambios políticos que surgen en el continente, cuestionan el concepto de comunicación propuesto por las corrientes precedentes y formulan desde las epistemologías del Sur<sup>13</sup> una definición que concibe a la comunicación como una construcción dialógica entre sujetos sociales en un estado de total reciprocidad y horizontalidad. “El término comunicación proviene del latín communis, el cual expresa algo que se comparte; una noción estratégica que había quedado oscurecida por la forma de comunicar impuesta a través de los medios de información” (Pasquali,1970, p. 138).

En ese sentido, son los investigadores latinoamericanos quienes replantean y revalorizan el término comunicación como una facultad esencial e inherente a la naturaleza social de los seres humanos; como un proceso dialógico, horizontal y participativo mediante el cual los sujetos y grupos sociales intercambian y comparten experiencias, ideas, proyectos, conocimientos y sentimientos (Pasquali, 1970/1980; Kaplún, 1985).

Freire (1984) por ejemplo argumenta, que la comunicación implica una reciprocidad que no puede romperse; un proceso de construcción de diálogo que no posibilita que haya sujetos pasivos, sino seres críticos y reflexivos de sus realidades y sus entornos.

En la teoría dialógica de la comunicación, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración. No existe, por lo tanto, en las relaciones dialógicas, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación. (Freire, 1970/2005, p. 218)

Para Freire (2005) la comunicación dialógica es una exigencia existencial y siendo esta un encuentro de mutua colaboración y participación encauzada hacia un mundo que debe ser transformado y humanizado, no debe reducirse a un mero acto de depositar ideas de un

---

<sup>13</sup> “Las epistemologías del Sur se refieren a la validación de conocimientos basados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que han sido sistemáticamente víctimas de la injusticia, la opresión y la destrucción causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (De Sousa Santos, 2019, pág. 21)

sujeto en el otro; al basarse en el amor, la humildad y la fe en los demás, el diálogo se transforma en una relación horizontal y participativa en que la confianza entre sujetos es un resultado más que obvio “El diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración; el diálogo no impone, no manipula, no doméstica” (Freire, 1970/2005, p. 219).

Barbero (2003) plantea que desde finales de los ochenta el escenario de la comunicación en Latinoamérica es protagonizado por las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

Esta euforia por la tecnología y las comunicaciones ha producido en el continente, pero sobre todo en la escuela una “ficción de identidad” que gracias al expansivo consumismo se ve reflejada en la cultura nacional. Actualmente, las comunidades y grupos sociales pierden gran parte de la riqueza que viene de su mundo oral, y lo que es peor, su vivacidad narrativa desconoce la cultura oral en cuanto matriz constitutiva de la cultura viva y la experiencia cotidiana. (Barbero, 2003 p. 85)

En ese sentido, para Barbero (2003) con la incursión de la manipulación ideológica en los procesos de comunicación, los pueblos de América Latina se están viendo abocados a renunciar y a no desarrollar su memoria histórica y cultural que los ha identificado durante decenios. Según Barbero (2002) las tecnologías están siendo usadas en la escuela para imponer una memoria artificial y ficticia que de cierta forma afecta la construcción y la conservación de la memoria de las culturas populares.

Igualmente, Pasquali (1970/1980a) desde sus planteamientos argumenta que, la comunicación no es el medio de información, ni puede ser confundida con las tecnologías de transmisión de información, “La expresión medios de comunicación connota aquellos canales artificiales de transmisión que el hombre ha inventado para enviar a un receptor (en forma cualitativa y numéricamente eficaz) mensajes significantes de cualquier naturaleza y expresados en cualquier simbología” (Pasquali, 1970/1980a, p. 54).

En ese sentido, la información es una relación unilateral del saber entre un emisor institucionalizado (medio masivo) y un receptor. Bajo dicho esquema no hay posibilidad de diálogo y construcción de vínculos, se diluye la interlocución como característica del fenómeno. De esta forma durante este proceso de difusión de información, los sujetos, en

este caso, quien cumple el rol de receptor, se convierte en agente pasivo en la recepción de los mensajes que se emiten por los medios de difusión masiva (Pasquali, 1960/1980b).

Huergo (2015) coincide con los planteamientos de Pasquali (1970/1980a) al argumentar que, existen en la escuela propuestas de uso informacional, que tienen el propósito de incrementar información dentro de una linealidad en la transmisión; en este caso, los medios utilizados en los diferentes ambientes de aprendizaje cumplen una función meramente instrumental como apoyo, soporte, refuerzo, transmisión y difusión de la enseñanza. En ese sentido, entre los sujetos sociales del proceso formativo no se construyen vínculos cercanos porque no existe participación y retroalimentación; se genera una relación subordinada desde la autoridad y la heteronomía.

La escuela debe permitir que los sujetos se reconozcan, que las voces se pronuncien y que las tácticas se articulen, traspasando las fronteras creadas por la heteronomía, y entretejiendo una comunicación que se reavive en formas de resistencia, transformación y participación colectiva. (Huergo, 2015, p. 15)

Para Huergo (2015) si en la comunicación no se reconoce al otro como interlocutor válido, no es posible desarrollar PP y educativas fundamentadas en el diálogo, la horizontalidad, la participación y el trabajo colectivo. Sin el reconocimiento del que habla, sólo existe comunicación instrumental (controladora, autorregulada, teleológicamente determinada, dominadora).

Por el reconocimiento se instituye el diálogo; y más, en él nacen las formas dialógicas de comunicación. Y es en ese nudo entre el reconocimiento y el diálogo donde se inscribe la Comunicación/ Educación como proyecto de autonomía. Lo que implica que no hay regulaciones ni controles de antemano: ni burocráticos, ni institucionales, ni teóricos (aunque se denominaran “críticos”), sino que hay asombro: la sorpresa del acontecimiento, de la creatividad y la autonomía, inscritas como posiciones histórico-sociales y aún como registro de la trama de los controles, restricciones y marcajes existentes. (Huergo, 2015, p. 260)

Pasquali (1970/1980a) comparte los argumentos de Huergo (2015) al considerar que, la comunicación basada en el diálogo, comprende las experiencias humanas de intercambiar,

compartir y con saber en igualdad de condiciones, es decir, en estado de total reciprocidad, respeto y confianza, siendo por ello un factor esencial de convivencia y un elemento determinante de las formas que asume la sociabilidad del hombre.

Por comunicación o relación comunicacional entendemos aquella que se produce (y supone a la vez) una interacción biunívoca del tipo del con-saber, lo cual sólo es posible cuando entre los dos polos de la estructura relacional (transmisor-receptor) rige una ley de bivalencia: todo transmisor puede ser receptor puede ser trasmisor. (Pasquali, 1960/1980b, p. 49)

En ese sentido, Barbero (2002) señala, que la comunicación exige alteridad y construcción de vínculos cercanos; es un puente de interacción que genera diálogos, mediación, convivencia, coparticipación, reciprocidad y retroalimentación.

Dialogar no es sólo servirse de la palabra, sino poner un mundo en común, hacerlo lugar de encuentro. El lenguaje es la instancia en que emergen mundo y hombre a la vez. Y aprender a hablar es aprender a decir el mundo, a decirlo con otros, desde la experiencia de habitante de la tierra, una experiencia acumulada a través de los siglos. (Barbero, 2002, p. 31)

De esta conceptualización anterior, se puede resaltar que la comunicación es “dialógica”, que una característica clave es la “alteridad” en la medida en que se da un reconocimiento del otro, que en estas acciones de reciprocidad y bilateralidad entre emisor y receptor el intercambio de roles puede ser inmediato, al igual que el intercambio de mensajes, y finalmente, que el retorno (el llamado feedback) es igualmente directo y simultáneo entre las partes (Pasquali, 1960/1980b).

Igualmente, para M. Kaplún (1998) la verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más sujetos y comunidades que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, divergencias, emociones y sentimientos. M. Kaplún (1998) argumenta que la verdadera comunicación no comienza hablando sino escuchando, es decir, que la principal condición del buen comunicador es saber escuchar, pensar en el otro e identificarse con él; recorrer el camino junto con su interlocutor para llevar cabo un proceso de reflexión, crítica, raciocinio y un intercambio de múltiples saberes.

M. Kaplún (1998) además afirma, que los sujetos y los pueblos de hoy se niegan a seguir siendo receptores pasivos, alienados y ejecutores de órdenes; sienten la necesidad y exigen el derecho de participar, de ser sujetos protagonistas en la construcción de una nueva sociedad democrática y participativa.

Así las cosas, para que la comunicación no se convierta en una herramienta de control y poder ideológico, es necesario en primer lugar, no trabajar individualmente, sino colectivamente y cooperativamente. Cuanto más participativa y colaborativa sea la comunicación, cuanto más compartido sea el proceso de elaboración del mensaje, se estará menos expuesto a la individualidad y a la heteronomía (M. Kaplún, 1998). En segundo lugar, se deben formar especialmente desde la escuela, sujetos críticos, reflexivos y analíticos; conscientes que en los procesos de comunicación se puede caer en la manipulación; sujetos que analicen las informaciones que se les presentan; sujetos que desde la escuela piensen los procesos de comunicación desde un trabajo colaborativo y participativo, para dejar de pensarlos desde las disciplinas, la individualidad, la insularidad, desde el poder hegemónico y los medios masivos (Ramos, 2011).

En este sentido, la escuela y los sujetos inmersos en ella (estudiantes/maestros/padres de familia) toman importancia para algunos autores latinoamericanos, debido a los procesos de comunicación desarrollados en su interior. Por ejemplo, M. Kaplún (1998) afirma que en la escuela existen tres modelos de educación: educación con énfasis en los contenidos, en los efectos y los procesos, y a cada una de ellos corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación. En primer lugar, la educación que pone énfasis en los contenidos, corresponde a una educación tradicional, vertical y autoritaria; el diálogo y la participación no son importantes; no existe intercambio de ideas; no se ofrece medios al escolar para pensar auténticamente; no existe un esfuerzo de invención del estudiante; es una educación basada en la transmisión de conocimientos disciplinares (el formador enseña, el escolar aprende) (Kaplún, 1998). Paulo friere (como se citó en Kaplún, 1985) calificó esta educación de Bancaria, en tanto concibe al estudiante como un depósito de conocimientos académicos transmitidos por el maestro desde su saber disciplinar.

En este tipo de educación, la narración, cuyo objeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto

mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. (Freire, 1970/2005, p. 78)

Desde esta perspectiva, el tipo de comunicación que se construye en este modelo, es también una comunicación bancaria; se limita a transmitir información de un emisor a un receptor; es una comunicación esencialmente autoritaria, vertical, individual y atomizada; el emisor domina; es el protagonista de la comunicación; es una comunicación unidireccional porque fluye en un sólo sentido, del emisor al receptor (M. Kaplún, 1998).

Gadotti et al. (2008) coinciden con los postulados de M. Kaplún (1998) al considerar que en este tipo de comunicación no se posibilita la lectura crítica de la realidad en la que el sujeto se encuentra, sino que el escolar es convertido en escucha pasivo y acrítico de la permanente narración de contenidos sin sentido a través de palabras.

La comunicación basada en los contenidos disciplinares transforma al docente en un sujeto autoritario, dueño del saber; en un sujeto que anula la capacidad creadora del escolar, o por lo menos la minimiza en la perspectiva de estimular la ingenuidad del educando. La rigidez direccionada por el maestro evita que la educación sea concebida como un proceso de búsqueda e indagación permanente; fortalece una educación atomizada que no reconoce y se aleja de las situaciones problémicas de los contextos y de las realidades de las comunidades. (Gadotti et al., 2008, p. 84)

Por otro lado, la educación que pone énfasis en los efectos, nace en los Estados Unidos en pleno siglo XX durante la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de lograr el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados. Este tipo de educación consiste en moldear la conducta de los estudiantes con objetivos previamente establecidos por el formador. Quién determina lo que el escolar tiene que hacer, cómo debe actuar, incluso qué debe pensar, es el docente, todo se convierte en una serie de técnicas para el aprendizaje (M. Kaplún, 1998).

Así las cosas, este tipo de educación da una apariencia de participación de los estudiantes, pero es sólo una apariencia, una seudoparticipación, los contenidos y objetivos ya están definidos de antemano por el formador. En este modelo no hay espacio para la creatividad, la conciencia crítica, la participación, la autogestión, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones autónomas por parte del escolar.

La persuasión es un concepto clave en este modelo. Ya no se trata, como en el anterior, sólo de informar e impartir conocimientos; sino sobre todo de convencer, de manejar, de condicionar al individuo, para que adopte la nueva conducta propuesta. (M. Kaplún, 1985, p. 32)

En este modelo se observa que el proceso de comunicar es imponer conductas, lograr acatamiento. La retroalimentación que existe en este modelo es tan sólo la comprobación o confirmación del efecto previsto, es decir, la reacción del sujeto ante la propuesta o intento de comunicación. Nada hay aquí de participación, ni de influencia del receptor en la comunicación, sólo hay acatamiento, heteronomía, adaptación, medición y control de efectos (M. Kaplún, 1998).

Por otro lado, el modelo de educación que pone énfasis en el proceso, destaca la importancia de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad. Pablo Freire (como se citó en G. Kaplún, 2007) llama a este modelo pedagógico “educación liberadora” o “transformadora”. Se puede decir que es un modelo gestado en América Latina con el objetivo de transformar la sociedad y liberar las llamadas clases subalternas. En este modelo se ve a la educación como un proceso de formación permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, transformando, haciendo suyo el conocimiento y los saberes a través de una participación activa y un trabajo colaborativo constante.

Freire (1965/2009) argumenta que, en esta educación basada en los procesos, los sujetos se colocan en constante diálogo, son críticos ante las realidades de sus entornos pedagógicos, ambientales y sociales. “Es una educación que no admite a los individuos a tomar posiciones quietistas, sino que los lleva a procurar la verdad en común, oyendo, preguntando, investigando” (Freire 1965/2009, p. 80).

En este tercer modelo, la comunicación vendría a ser sinónimo de diálogo, una recuperación del sentido etimológico originario de la palabra proveniente del latín (*communis*); poner en común; proceso de compartir con otro.

Es por ello que, frente a los modelos educativos/comunicativos tradicionales, basados en una estricta separación entre educador y educando, Freire postuló una educación de doble flujo, crítica y liberadora, que permitiese al individuo salir del silencio, “pronunciar” su propio mundo y, por medio del conocimiento que genera la palabra, desarrollarse plenamente como ser humano. Clave de tal relación sería una

comunicación horizontal basada en el diálogo revelador y creativo, diálogo que ayudaría a conciliar teoría y práctica, suscitar pensamiento dialéctico y generar “concientización” en un doble sentido pedagógico-político: como “conocimiento” (descubrimiento de la razón de las cosas) y como “conciencia” (de sí, del otro, de la realidad, etc., siempre acompañada de acción transformadora y política). (Barranquero, 2006, p. 80)

El papel del formador en este modelo es de acompañamiento al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para aprender con él y de él, para construir participativa y colectivamente. En este proceso, el estudiante toma un papel protagónico, pasa de ser un actor acrítico a un sujeto social crítico y propositivo, capaz de razonar por sí mismo, de desarrollar su propia capacidad de deducir, relacionar, analizar, de elaborar síntesis. No es una formación individual, sino siempre grupal, nadie se forma en la insularidad, sino a través de la experiencia colectiva, de la interrelación con los demás (Cazden, 1991).

En esta praxis, educador y educando son al mismo tiempo educando y educador, lo cual sólo es posible en una relación de comunicación, en un proceso dialógico. Es en este modelo que propone una educación construida como práctica, reflexión-acción para la transformación de la realidad, que abre caminos hacia una sociedad más justa, libre e igualitaria. (Pasquali, 1970/1980<sup>a</sup>, p. 140)

Ahora bien, en este tipo de comunicación lo importante no es incorporar recursos didácticos para transmitir conocimientos, sino facilitar y potenciar la expresión de y la interacción entre los escolares. Más que una comunicación educativa, una educación comunicativa (G. Kaplún, 2007) con fuertes raíces en una tradición educativa crítica, participativa, analítica y comunitaria. El objetivo de este modelo es que el sujeto piense y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad y sus entornos.

Cazden (1991) coincide con los aportes dados anteriormente, al plantear que en la escuela, especialmente en las aulas de clase el aprendizaje no es esencialmente un proceso individual entre cada escolar por separado y el maestro. Para Cazden (1991) lo que sucede en este espacio pedagógico es un proceso altamente social y colectivo, un complejo, cooperativo y autoadaptativo modelo de interacción entre los participantes que permite formar sujetos pensantes y críticos a través de interacciones dialógicas entre iguales. En consecuencia, según Pasquali (1970/1980<sup>a</sup>) no existe un formador ni un estudiante, sino un

formador-estudiante interactuando con un par, lo cual significa que si bien nadie educa a nadie, tampoco nadie se educa solo; existe una educación colectiva en medio de un proceso de diálogo, de comunicación, de interacción social permanente.

Para Bernstein (2000) la función que desempeña el maestro en este espacio de interacción pedagógica y comunicativa es un papel social valioso que debe impulsarse, no restringirse, especialmente por la influencia de los organismos de poder y control que regulan las PP de los docentes y afectan significativamente los procesos de comunicación, investigación y formación en la escuela. Entre más fuerte sean los principios de control y de poder en la escuela, más restringidos y seleccionados serán los procesos de interacción/comunicación y las PP entre maestro y estudiante. En este sentido, los códigos educativos<sup>14</sup> como principios ordenadores y estructuradores de prácticas comunicativas y pedagógicas que regulan la adquisición y la reproducción de reglas fundamentales de exclusión e inclusión por las cuales los sujetos son selectivamente creados, ubicados y controlados (López, 2001), juegan un papel fundamental en los procesos de interacción y comunicación que se generan y construyen al interior de la escuela y los ambientes de aprendizaje.

Según Bernstein (2000) cuando los códigos son estructuralmente restringidos basados en principios fuertes de clasificación –relaciones de poder- y enmarcación –principios de control social- se facilita la reproducción y la transmisión en el ambiente escolar, se construye una comunicación desde lo disciplinar, las relaciones pedagógicas y comunicativas se consolidan a partir de la autoridad, la pasividad y la verticalidad. Desde esta perspectiva, cuando el principio de clasificación es fuerte, las relaciones de poder y las diferencias entre sujetos son categóricamente evidentes, de igual manera, entre más fuerte sea el principio de enmarcación, menor posibilidad de comunicación entre los sujetos del proceso educativo. Para Bernstein (2000) una parte importante de la función como maestros e investigadores consiste en descubrir, analizar y comprender las voces de los estudiantes, para romper la concepción errónea que identifica a la educación como un canal de comunicación que de manera impositiva y dominante privilegia unos sectores, relegando y excluyendo a otros sujetos sociales, específicamente a aquellos que pertenecen a las periferias y a la ruralidad.

---

<sup>14</sup> **Códigos Restringidos**, caracterizados por la relación jerárquica profesor – estudiante, en la cual el profesor ocupa todo el tiempo en exposiciones magistrales; o **Códigos Elaborados**, donde la mirada del estudiante cumple un papel prioritario para desarrollar la clase, basándose en relaciones de igualdad y respeto (López, et al., 2016).

El panorama descrito anteriormente, permite concluir que se hace necesario consolidar en la escuela espacios, iniciativas, procesos y propuestas que consoliden una educación basada en el diálogo, el respeto, la cultura, la equidad y la justicia. En esta medida, algunos investigadores como Torres (2001) y Duarte (2003) consideran que indagar los procesos de comunicación al interior de la escuela es una oportunidad para que los sujetos inmersos en ella (docentes-estudiantes) a través de una participación activa y un trabajo colaborativo sólido, aporten elementos para su transformación.

Duarte y Jurado (2008) argumentan, que siendo la escuela un escenario de la vida social, es necesario reconocer que los procesos educativos tienen un profundo carácter comunicativo. Según los autores, desde estas posturas se ha superado la visión instrumental de décadas anteriores en las que el maestro era considerado como un administrador del currículo y como un transmisor de unos conocimientos mediante una relación –pedagógica– unidireccional con el estudiante. Desde esta concepción tecnicista, no se reconocían procesos como la socialización y las interacciones entre los escolares y los formadores, características esenciales de la comunicación; olvidando por consiguiente, la tarea social de éstos como agentes de la cultura y como protagonistas de la formación de sujetos autónomos, críticos, participativos, responsables y solidarios.

“La comunicación permite crear y recrear, construir y de-construir las diversas maneras de pensar, de hacer y de sentir” (Duarte, 2003, p. 11). La comunicación no puede reducirse a un proceso informativo, las personas no sólo reciben y dan información, sino que construyen sentidos, relaciones, tejidos y vínculos, es decir, interpretan esa información que circula por sus mundos, que está ligada a sus historias de vida, a sus experiencias cotidianas, a sus actuaciones, a sus intereses y a sus emociones. De ahí que además de información se comparten sentidos sobre el mundo. Si la escuela pretende compartir tales sentidos y construir una visión coincidente, eso implica superar la mirada lineal y reduccionista de comprenderla como una identificación entre un emisor y un receptor que sólo recibe información y no participa de esa construcción comunicativa y dialógica (Duarte y Jurado, 2008).

De igual manera, Duarte (2003) plantea que a pesar de que algunos maestros han superado la visión instrumentalista de la comunicación como un asunto de transmisión de información; en la escuela actual el ambiente educativo se mantiene inalterado, es decir, sigue siendo el mismo; un ambiente marcado por el autoritarismo y un conocimiento

inmerso en concepciones transmisionistas y disciplinares. Según la autora, la sociedad y especialmente la escuela no se cuestiona, ni se transforma, parece inalterable.

Para Duarte (2003) el papel transformador del aula y de otros ambientes de aprendizaje está en manos del maestro; de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones; de la problematización y reflexión crítica. Se trata que el maestro propicie un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora, la duda permanente, la participación y el diálogo. “La escuela debe ser un espacio para el intercambio de intereses y propuestas alternativas de cambio” (Duarte, 2003, p. 12).

De otra parte, investigadores como García et al. (2000) advierten de los inconvenientes de la comunicación que se construye en la escuela, en la medida que no se le da el uso adecuado para solucionar las necesidades comunicativas de una población. Según los autores, la comunicación ha sido utilizada como instrumento de transmisión de información, sin percatarse de que la radio, la prensa, la comunicación cara a cara, la televisión escolar, en tanto modalidades de comunicación, pueden aportar a los procesos de educación, participación y diálogo y viabilizar el uso del lenguaje, la imaginación, la creatividad y el encuentro entre los sujetos que pertenecen a las comunidades educativas.

En esa medida, Torres (2001) establece que en lo educativo no es claro el proyecto de ser humano que la región quiere formar, y por tanto no hay un mejoramiento de la calidad académica. La escuela sigue sin examinar los problemas, ni atender a las necesidades reales e intereses de los estudiantes, ya que está centrada en la transmisión de contenidos disciplinares sin vigencia mediante el uso de currículos y metodologías que no fomentan el ejercicio de la democracia, la comunicación, la participación el trabajo colectivo y la creatividad.

Los maestros en el Huila y la región Surcolombiana por lo general carecen de una formación de trabajo en equipo, de un proyecto de vida coherente que involucre la tarea docente y de la escuela; son maestros marcados por unas competencias comunicativas débiles y temerosos al cambio y a la innovación, especialmente a la tecnológica a través de los medios de comunicación. (Torres, 2001, p. 8).

### 5.3 Referentes Conceptuales

#### 5.3.1 La comunicación en las instituciones educativas

Autores como García et al. (2000) plantean que la conversación entre dos o más seres humanos es una metáfora de lo que se puede comprender por comunicación. En la conversación (libre y voluntaria) no existen emisores y receptores fijos, existen interlocutores; lo que implica un intercambio en condiciones de igualdad y reciprocidad entre los sujetos sociales. Cada interlocutor participa en la construcción de un tejido plural dando lugar a un nuevo sentido compartido, que es algo más que la simple sumatoria de las ideas, experiencias y emociones que cada interlocutor por separado aporta al diálogo, permitiéndoles a los sujetos llegar a acuerdos, pactos de conducta y patrones de acción social que se desprenden de la conversación.

García et al. (2000) definen la comunicación que se da en la escuela como una red de tejidos comunicativos no sólo mediáticos (radio, periódico mural, carteles) sino como aquella relación maestro/estudiante que se construye en el aula y fuera de ella (actos culturales, institucionales, ambientales y deportivos). Se trata de concebir la comunicación escolar como diálogo de sentidos y construcción de nuevos sentidos compartidos entre los integrantes de la comunidad educativa, conocimiento mutuo entre generaciones y como un factor estratégico, -medio y fin al mismo tiempo- de la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, Torres y Pachón (como se citó en Ramírez et al. 2007) plantean la comunicación como “el proceso en el que se construyen sentidos y significados a través de las relaciones que generan los grupos sociales al interior y al exterior de sí mismos”. Según Torres, la comunicación está constituida por prácticas, procesos y tejidos comunicativos. “Las prácticas comunicativas pueden definirse como hechos de intercambio de significaciones desde y entre las culturas orales, escritas, audiovisuales o digitales. Éstas se convierten en procesos comunicativos mediante las dinámicas que generan” (Ramírez et al., 2007, p. 42). A su vez, estos procesos constituyen tejidos comunicativos que articulan redes sociales que, en sí mismas permiten mantener o cuestionar las identidades de etnia, clase, creencias o genitalidad con las que nacen los sujetos. Las prácticas, los procesos y los tejidos comunicativos en su conjunto, conforman las narrativas locales sobre los temas que circulan.

En este punto es fundamental mencionar lo que Merleau-Ponty (como se citó en Duarte, 2003) define sobre la comunicación:

El sentimiento de compartir es lo que define la comunicación, es construir con el otro un entendimiento común sobre algo. Es el fenómeno perceptivo en el cual dos conciencias comparten en la frontera. El lenguaje se convierte en el plano en el cual la zona de encuentro puede ser diseñada mediante el diálogo. (p.7)

Muñoz (2006) argumenta que la comunicación es ante todo, una estrategia para la supervivencia y la continuidad del género humano, hasta el punto que quienes no se comuniquen bien ponen en riesgo su vida, siendo en consecuencia absolutamente necesaria.

La materia prima de la comunicación es el contacto. Pero a la base somos animales que nos relacionamos y manifestamos corpóreamente, también mediante gestos y palabras, predominantemente mediante lenguajes no-verbales, en los cuales las emociones ocupan un lugar determinante, siendo capaces de expresar más directamente las vivencias. No siempre comunicamos para seducir o para convencer discursivamente, ni siquiera para contar historias, sino que, esencialmente comunicamos en el sentido de estar presentes en el colectivo, como en un organismo vivo en el que me encuentro conmigo mismo a través del otro; y donde es posible compartir con quien es diferente. (Muñoz, 2006, p. 62)

Muñoz (2006) igualmente, hace referencia a la comunicación que se construye en la relación pedagógica. Según el autor, el carácter general del modelo comunicativo en la escuela tiende a ser unidireccional, es decir, que el flujo informativo y la circulación del saber va del maestro al estudiante y en muy pocas ocasiones se genera desde el escolar hacia el formador. Es una estructura que implica verticalidad, pasividad y autoritarismo. “Los individuos formados con este tipo de modelos comunicativos, que no propician la participación y la actitud crítica frente al mundo que los rodea, son individuos que no están capacitados para la creación, la equidad y la democracia (Muñoz, 2006, p. 77).

Para Pérez y Alfonso (2008) la comunicación basada en el diálogo, constituye una manera de relacionar estudiantes, docentes y comunidad. Se trata de que el sujeto exprese su saber frente al saber del otro en condiciones de horizontalidad, reciprocidad, confianza y respeto.

Para los autores, impulsar este tipo de diálogo en la escuela, requiere de un maestro que cumpla una práctica pedagógica abierta a la creatividad, a la reflexión, a la búsqueda cooperativa del conocimiento, a la ejecución de proyectos de investigación que permitan el desarrollo del pensar y la solución oportuna de las dificultades del entorno.

El diálogo se constituye en espacio para el respeto a la diversidad, a la diferencia, esto permite el encuentro del ser docente, estudiantes y comunidad con la propia interioridad donde a su vez se produce un diálogo con la conciencia, un diálogo del ser con su próximo consciente que reclama por ser escuchado por sí mismo y ser escuchado en el contexto de su vida cotidiana. (Pérez y Alfonso, 2008, p. 460)

Asimismo, Ramos (2011) define la comunicación como un proceso de construcción de vínculos y relaciones interpersonales que permite el diálogo y la interlocución entre sujetos o grupos sociales. Según el autor, para los formadores la comunicación dialógica posibilita desde su experiencia pedagógica e investigativa formar jóvenes integrales. Esto indica que la comunicación desde su práctica pedagógica es parte esencial para de-construir y transformar la escuela, pero también, para conocer y comprender los contextos donde interactúan y crecen sus estudiantes.

Por último, para Marcondes Filho (2004) la simple difusión de información no es comunicación. Tampoco es “instrumento”, es un proceso que refuerza la idea de intercambio; la comunicación es un acontecimiento, un encuentro feliz, el momento mágico entre dos intencionalidades, que se produce en el “roce de los cuerpos” (si tomamos palabras, canciones, ideas también como cuerpos); ella viene de la creación de un ambiente común en que los dos lados participan y extraen de su participación algo nuevo, inesperado, que no estaba en ninguno de ellos y que altera el estatuto anterior de ambos, a pesar de mantenerse las diferencias individuales.

### **5.3.2 Los Tejidos Comunicativos (TC): redes de construcción dialógica**

Para Torres (2002; 2005) este concepto se instala en las redes dialógicas que van creando los habitantes y comunidades con el fin de garantizar su interacción y cohesión sociales; y además, su capacidad de respuesta ante situaciones (previstas o imprevistas) que pongan en riesgos sus seguridades e identidades. Pero también argumenta, que son las urdimbres de construcción y negociación de sentidos que los grupos sociales realizan al interior y exterior de sí mismos en contextos de interacción que corresponde a la cultura oral: aquella

que conserva la lógica asociativa y la capacidad de narrar; a la cultural escrita, aquella que ha construido disciplinas intelectuales, organizado la memoria y escribe con claridad y coherencia; y a la cultura mediática electrónica y digital, que ha surgido a partir del auge de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones y utiliza herramientas digitales para desarrollar y construir relaciones sociales a distancia.

Torres y Pachón (2002) consideran que estas urdimbres o redes, pueden ser hegemónicas: definidas como aquellas que imponen el sentido al colectivo, a la sociedad. Residuales: son las que se han propuesto, pero no han obtenido aceptación. Emergentes: las que se enfrentan a los hegemónicas y terminan siendo censuradas o acogidas, pero en este último caso, para desfigurarlas o recoger algunas de las transformaciones que plantean.

Otros autores toman como referencia los postulados teóricos de Torres (2002;2005) y definen los TC como los lazos dialógicos que construyen los habitantes de una comunidad, con el propósito de permitir la permanencia e integración en la sociedad, además, de generar respuestas ante circunstancias que colocan en riesgo su cultura, sus saberes y conocimientos tradicionales. Estos tejidos permiten conservar las identidades y las marcas con las que nacen los individuos: etnia, creencias, genitalidad y también el nacimiento de nuevas subjetividades (López et al., 2015).

En ese sentido, teniendo en cuenta la clasificación que Torres y Pachón (2002) construyen de los TC, López et al. (2015) consideran que los TC verticales o hegemónicos, son aquellos que se caracterizan por generar una seudoparticipación; por construir una comunicación basada en la persuasión, los efectos y el moldeamiento de la conducta de los destinatarios de la comunicación. Este tipo de TC dificultan la participación, el trabajo colectivo, las prácticas dialógicas en condiciones de igualdad y la estructuración de propuestas alternativas diferentes a las establecidas por aquellos sujetos que ostenta el poder y el control de las relaciones sociales que se desarrollan en un espacio determinado. Por otro lado, para López et al. (2015) los TC emergentes, son aquellas redes dialógicas que permiten a los sujetos e integrantes de comunidades y grupos sociales, estructurar relaciones comunicativas sustentadas en la horizontalidad, la interacción y la retroalimentación; pero también, son aquellas urdimbres que posibilitan el intercambio dialógico de ideas, opiniones y pensamientos que generan la construcción colectiva de

actividades, acciones y propuestas que benefician a las organizaciones, las comunidades y los entornos cercanos a estas.

De igual manera, Sotto et al. (2012) argumentan que los TC constituyen una característica de expresión y construcción de relaciones sociales en los seres humanos que permiten analizar ciertos comportamientos, reacciones, actitudes y efectos frente a las diferentes interacciones que se construyen en una organización o comunidad. Alfaro (como se citó en Sotto et al. 2012) considera que lo comunicativo (relaciones y tejidos) es una dimensión básica de la vida, de las relaciones humanas y socioculturales. Es el reconocimiento de la existencia de sujetos sociales que se relacionan entre sí dinámicamente; con quienes cada sujeto individual o colectivo establece interacciones objetivas y principalmente subjetivas; es decir, que se interpelan intersubjetivamente; que construyen relaciones o tejidos dialógicos en condiciones de reciprocidad.

Hablar de comunicación y tejidos comunicativos desde experiencias de organización y participación comunitaria, implica comprenderlos también desde una dimensión política y social, en que los subalternos se enfrentan a lo hegemónico, desde otras prácticas comunicativas como el rumor, los mitos, las leyendas, los chistes, que recrean situaciones vividas y expresan una forma diferente de interpretar esos acontecimientos. El dialogar es arriesgar una palabra al encuentro, planteamiento que sustenta la comprensión de los procesos comunicativos como una dinámica social que se matiza a partir del acontecer diario y las relaciones que se tejen entre las personas. (Sotto et al., 2012, p. 26)

Mosquera y Ule (2015) coinciden con los anteriores autores, al considerar que los TC son las redes dialógicas que desarrollan los habitantes de una comunidad determinada, a partir de la construcción y negociación de sentidos durante los procesos comunicativos, generados en el desarrollo de sus prácticas comunicativas cotidianas en contextos orales, escritos, mediáticos, electrónicos y digitales. Para las autoras, los TC permiten garantizar la integración y la cohesión en la comunidad y generar una capacidad de respuesta ante cualquier situación que ponga en riesgo las seguridades e identidades de los integrantes de la misma.

Finalmente, para Manrique et al. (2012) los TC generan procesos de retroalimentación e interacción que pueden ser comprendidos como acciones dialógicas recíprocas entre dos

o más agentes o grupos sociales. “Al margen de quién o qué inicie el proceso de interacción o retroalimentación, lo que interesa destacar es que el resultado es siempre la modificación de los estados de los participantes” (Manrique et al., 2012, p. 30).

Manrique et al. (2012) en sus reflexiones argumentan, que los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de TC que pueden considerarse como procesos sociales. “La comunicación es fundamental en toda relación social, es el mecanismo que regula y hace posible la interacción entre las personas. Y con ella, la existencia de las redes de relaciones sociales que conforman lo que denominamos sociedad. Esto equivale a decir que toda interacción se fundamenta en una relación de comunicación” (Manrique et al., 2012, p. 31).

### **5.3.3 Las Prácticas Pedagógicas en los ambientes de aprendizaje**

Para Díaz (1999;2019) las PP hacen referencia a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. Pero además plantea, que en las PP el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos.

Quando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra. En su trabajo de socializador de sentidos, sus mensajes no implican el proyecto deliberado de un sujeto autónomo, origen de la enunciación. Su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de poder-control y desde un sistema de reglas que regulan la comunicación y, en ésta, el monopolio de lo que puede ser dicho. (Díaz, 1999, p. 15)

Díaz (1999;2019) argumenta que se pueden distinguir dos tipos de reglas que constituyen la lógica interna de las PP. Estas reglas presuponen una asimetría en el sentido de que toda relación pedagógica es una relación que a la cual subyace una desigual distribución del poder. En primer lugar, se encuentran las reglas de relación social (jerarquía) y, en segundo lugar, las reglas discursivas (selección, secuencia, ritmo y criterios).

Las reglas de relación social (jerarquía) regulan la ubicación del alumno en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas, o patrones de conducta, carácter o relación social. Es la regla que da propiamente cuenta de los límites de la interacción. Las reglas discursivas regulan el proceso del discurso pedagógico en la escuela, esto es, regulan el progreso de la ubicación de los alumnos en modelos de razonamiento, percepción e interpretación. Si las reglas discursivas actúan selectivamente sobre los progresos y desarrollos del discurso instruccional en la escuela, esto significa que actúan sobre el tiempo del aprendizaje y sobre los textos susceptibles de ser transmitidos, aprendidos y evaluados. Las reglas discursivas regulan entonces la selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso del conocimiento escolar. (Díaz, 1999, p. 20)

López (2013) coincide con Díaz (1999; 2019) al plantear que la práctica pedagógica se entiende “como un evento social significativo y semiótico que afecta las posiciones y disposiciones de los sujetos y de sus prácticas” (p.11). Así las cosas, la práctica pedagógica se transforma en un procedimiento mediante el cual se ejerce control en una relación educativa, comunicativa y social, incidiendo de alguna manera en la conciencia, en el pensamiento y en el comportamiento del otro.

Parra (2021) fortalece lo argumentado por Díaz (1999;2019) y López (2013) al indicar que el desarrollo de la práctica pedagógica está mediado por procesos metodológicos, que permiten que esta sea un proceso dinámico, de comunicación, reflexión e interacción permanente. Desde esta perspectiva, Contreras y Contreras (Como se citó en Parra, 2021) manifiestan que:

La práctica pedagógica representa una acción en la que intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, maestros y saberes, que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo, que contribuye con la formación integral de la personalidad de cada sujeto. (p. 197)

En ese sentido, para Parra (2021) las PP son un conjunto de acciones que se desarrollan en diferentes ambientes de aprendizaje, escolares o no escolares; el aula, laboratorios y espacios al aire libre; con el propósito de lograr la formación integral de los escolares, a partir de diferentes procesos pedagógicos, comunicativos e interactivos que se dan en la

escuela y fuera de ella. Parra (2021) argumenta que las PP propician escenarios de confrontación de la realidad educativa con los intereses y fines de la educación, evidenciados en la formación integral de los estudiantes, la interlocución entre sujetos y saberes, el reconocimiento de los contextos y entornos cercanos a las IE y la generación y transferencia de conocimientos y saberes pedagógicos, prácticos, comunes, tradicionales y disciplinares.

De otro lado, Melgar (1998) plantea que la práctica pedagógica comprende en primer lugar, los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza, en segundo lugar, comprende una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía. Finalmente, argumenta, que la práctica pedagógica comprende las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

Por su parte, García et al. (2000) definen las PP, como el qué hacer del maestro, con una finalidad formativa en su interrelación cotidiana con los estudiantes, el resto de la comunidad educativa y la sociedad. Según los autores, más allá de los enfoques que reducen las PP a la interacción maestro/alumno en el espacio del aula, se considera que estas se despliegan dentro y fuera de ella, dentro y fuera de la escuela, y que dichas prácticas tienen una posibilidad muy amplia en aquellos proyectos extra-curriculares, que reúnen la iniciativa de maestros, estudiantes y comunidad en torno a ejes particulares de formación. “Las prácticas pedagógicas no son algo fijo ni inmutable, son cambiantes de acuerdo a la época y los contextos, bajo el influjo de los cambios culturales, científicos y tecnológicos de la sociedad” (García, et al., 2000, p.35).

Del mismo modo, para Duque et al. (2013) las PP son aquellas acciones que el maestro desarrolla para formar integralmente al estudiante a partir de acciones como: enseñar, comunicar, indagar, socializar experiencias, reflexionar, evaluar los procesos cognitivos, relacionarse con la comunidad educativa y conocer el entorno donde interactúa el escolar. La función del docente, no es solo dar clase y brindar información disciplinar, también debe desarrollar el acto mismo de dedicar conocimiento con toda la pedagogía que requiere para la construcción de nuevos saberes que resignifiquen la realidad inmediata del estudiante.

Las prácticas pedagógicas deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes al proceso formativo, deben potencializar el desarrollo humano, permitir la socialización entre pares, promulgar el respeto, la igualdad, deben ser espacios

amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón, no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no un espacio donde los estudiantes, se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándolos al fracaso escolar. (Loaiza y Duque, 2016, p. 45)

Tobón (2018) comparte lo referido anteriormente por García et al. (2000) y Duque et al. (2013) al considerar que las PP son acciones colaborativas e interdisciplinarias que se construyen entre maestros, directivos y estudiantes para que la totalidad de la comunidad educativa, desarrolle experiencias que permitan resolver problemas del contexto de las IE mediante la gestión y cocreación del conocimiento, la articulación de diferentes saberes y el trabajo colectivo, de tal manera que se contribuya a transformar las condiciones de vida de los sujetos del proceso formativo. En este sentido, en las actividades formativas, las PP no son exclusivas de los docentes sino de todos los sujetos sociales vinculados a los establecimientos educativos. Para Tobón (2018) en los procesos socio/formativos, las PP no se refieren a las diversas actividades que debe implementar el docente, sino a aquellas acciones de valor agregado para fortalecer la formación de sujetos sociales y comunidades que contribuyan al desarrollo social sostenible en el marco de la sociedad del conocimiento.

En ese sentido, para Tobón (2018) las PP se caracterizan por:

-Mejorar las condiciones de vida de sujetos y grupos sociales: las PP buscan que los diversos sujetos educativos y comunidades se orienten a mejorar las condiciones de vida, a partir de la sostenibilidad ambiental, a través de la identificación de problemas prioritarios y la generación de soluciones posibles y pertinentes de ser implementadas en los entornos cercanos a las IE.

-El trabajo colectivo de la comunidad educativa: Las PP en la socioformación implican que todos los sujetos educativos trabajen articuladamente para lograr una formación integral y contribuir a mejorar sus condiciones de vida. Para ello, deben resolver los conflictos mediante el diálogo y generar acuerdos sobre lo esencial, sin que las diferencias sean un impedimento sino un elemento de oportunidad para la solución de las situaciones problemáticas.

-El desarrollo del pensamiento complejo: todas las PP buscan fortalecer y aplicar el pensamiento complejo, entendido este, como el análisis crítico, creativo y sistémico para

abordar las situaciones del mundo de la vida mediante la articulación de diferentes tipos de saberes.

-La formación adaptativa: implica, por una parte, los ajustes que hace continuamente el maestro en el proceso de mediación (y la forma cómo se van dando las actividades de aprendizaje, evaluación y gestión de los recursos), como también el mismo estudiante y sus pares, para obtener resultados positivos en la resolución de los problemas del contexto mediante la autoevaluación de las acciones y el mejoramiento continuo. Requiere identificar las necesidades y habilidades de los escolares, como también, los recursos que se pueden gestionar para el desarrollo de los procesos formativos en la escuela (Tobón, 2018).

De otro lado, para Vallejo et al. (2013) las PP son las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante. Para ello, el maestro debe ejecutar acciones de enseñanza, comunicación, socialización de experiencias, reflexión desde la cotidianidad, evaluación de los procesos cognitivos y la interacción continua con la comunidad educativa. En ese sentido, las PP deben permitir la socialización, la comunicación y el diálogo entre pares a partir del respeto y la igualdad; deben generar espacios de confianza y de construcción colectiva de tejidos; deben permitir que el estudiante tenga la posibilidad de fortalecer su sentido crítico, reflexivo e investigativo con el propósito de desarrollar apuestas alternativas que posibiliten conocer y solucionar las problemáticas de su IE, su entorno y comunidad (Ramos, 2011).

#### **5.3.4 La educación ambiental en los procesos de enseñanza y aprendizaje**

Para Pachay et al. (2021) el término EA comienza a usarse en el ámbito científico y político a finales de la década de los años 60 y principios de los 70 del pasado siglo como muestra de la creciente preocupación mundial por las graves condiciones ambientales del planeta. Los autores la definen como un proceso imprescindible para garantizar la calidad de vida de las diferentes especies en el planeta y su principal reto consiste en promover una nueva relación de la sociedad con su entorno, a fin de procurar a las generaciones actuales y futuras un desarrollo sostenible que garantice la conservación del soporte físico y biológico sobre el que se sustenta.

La educación ambiental es una educación para la acción. Consiste en cambiar la realidad, intervenir para modificarla y hacerlo para el bien común. No es únicamente

dar información, se trata de educar para resolver los problemas. Es decir, de lo que se trata es que las personas tomen conciencia de los problemas que les afectan de forma individual y colectivamente, aclarar sus causas y determinar los medios para su solución. (Pachay et al., 2021, p. 77)

Así mismo, Flores (2017) argumenta que la EA es un campo de formación que está orientado a la comprensión de los diversos problemas ambientales que caracterizan al siglo XXI. Sin embargo, agrega que la EA no sólo debe comprender las situaciones problemáticas de los entornos naturales, sino también, contribuir a la transformación de los comportamientos de los individuos y comunidades. “La educación ambiental tiene lugar en diferentes ámbitos, como los familiares, escolares, comunitarios, sociales, entre otros más, con la participación de diversos sujetos individuales, grupales, institucionales, alternos, que construyen un crisol de discursos de la educación ambiental”. (Flores, 2017, p.26)

Flores (2017) considera que a la EA le interesa no sólo explicar los problemas ambientales del ambiente natural, sino también el social y el transformado por las comunidades, en los que se manifiestan con claridad las diversas responsabilidades de los distintos sectores sociales. “Estos problemas hacen evidente la necesidad de tomar decisiones y actuar ante los problemas inmediatos, sin perder de vista las acciones de un espacio mayor que es necesario tomar” (Flores, 2017, p. 26). En este sentido, Flores (2017) coincide con Pachay et al. (2021) cuando considera que la EA busca fomentar una conciencia ambiental comprometida con la realidad social, y propiciar actitudes y valores congruentes con un estilo de vida que posibilite el desarrollo de relaciones equitativas con el entorno natural y social.

Siguiendo los mismos postulados de Pachay et al. (2021) y R. C. Flores (2017), Espejel y A. Flores (2017) consideran que la EA es un proceso de formación permanente con el propósito de despertar la conciencia ambiental de los sujetos y comunidades para que reconozcan sus problemáticas ambientales y planteen posteriormente, soluciones a las mismas en defensa de sus territorios y del planeta.

Las autoras coinciden con Pachay et al. (2021) al argumentar que la EA debe ser:

- Una impulsora de valores que desarrolle el pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo para la resolución de problemas.
- Una herramienta para que las personas tengan la oportunidad de fomentar la conciencia ambiental, adquirir conocimientos, valores, actitudes y compromisos para proteger y conservar el medio ambiente.
- Un instrumento para fomentar una conciencia ambiental mediante los conocimientos, valores, comportamientos y habilidades prácticas, para participar responsable y eficazmente en la prevención y solución de los problemas ambientales.
- Una activadora de la conciencia ambiental, encaminada a promover la participación de la enseñanza en la conservación, aprovechamiento y mejoramiento del medio ambiente.
- Una integradora de conocimientos, actitudes y acciones. “No sólo informar sobre un determinado problema, sino, además, encontrar respuestas o soluciones para detener y evitar el deterioro ambiental; aún más, se trata de asumir y comprender el problema y actuar sobre él” (Espejel y Flores, 2012, p.1177).

La educación ambiental (EA) es la herramienta elemental para que todas las personas adquieran conciencia sobre la importancia de preservar su entorno y sean capaces de realizar cambios en sus valores, conducta y estilos de vida, así como ampliar sus conocimientos para impulsarlos a la acción mediante la prevención y mitigación de los problemas existentes y futuros. (Espejel y Flores, 2012, p. 1174)

Espejel y Flores (2012) argumentan que la EA se debe concebir y practicar desde dos corrientes: una resolutive y una práxica. La primera, tiene como objeto agrupar las propuestas para la solución de las problemáticas ambientales y formar a los sujetos en habilidades para resolver dichas dificultades. La segunda, hace énfasis en la acción que desarrollan los sujetos sociales y comunidades por y para la conservación y protección del medio ambiente a partir de habilidades y capacidades que los prepara para una gestión ambiental.

Teniendo en cuenta lo anterior, Leff (1998) argumenta que la EA se funda en dos principios básicos. El primero, tiene que ver con una nueva ética que orienta los valores y comportamientos hacia los objetivos de sustentabilidad ecológica y la equidad social. El segundo, hace referencia a una nueva concepción del mundo como sistema complejo, la

reconstitución del conocimiento y el diálogo de saberes. En ese sentido, según el autor, la interdisciplinariedad se convirtió en un principio metodológico privilegiado de la EA.

La educación ambiental requiere la construcción de nuevos objetos interdisciplinarios de estudio a través de la problematización de los paradigmas dominantes, de la formación de los docentes y de la incorporación del saber ambiental emergente en nuevos programas curriculares. En ese sentido, la enseñanza interdisciplinaria en el campo ambiental implica la construcción de nuevos saberes, técnicas y conocimientos y su incorporación como contenidos integrados en el proceso de formación. Ello requiere un proceso de autoformación y la formación colectiva del equipo de enseñantes, de acotamiento de diversas temáticas ambientales, de elaboración de estrategias docentes y definición de nuevas estructuras curriculares. (Leff, 1998, p. 3)

Para Leff (2000) el nuevo saber ambiental debe superar la visión antropocéntrica y construir a partir de una visión ambiocéntrica. Debe trabajar para que el ser humano se considere como parte esencial del medio ambiente; debe estar orientado por nuevos valores sociales, culturales, políticos y ambientales. Pero también, el saber ambiental moderno debe buscar una relación armónica, equitativa y justa entre los seres humanos y entre estos y su entorno natural; revalorizar y visibilizar las diferentes culturas y sus saberes cotidianos y académicos, integrándolos a instrumentos tecnológicos modernos. Debe preservar la diversidad cultural y ancestral de los pueblos y los modos de producción sustentados sobre bases ecológicas; y finalmente, estar dirigido a promover patrones de producción y consumo más equitativos y justos con el medio ambiente y su diversidad.

Por otro lado, Lara (2016) define la EA como un proceso reflexivo y multidireccional de construcción y transmisión colectiva de saberes y contenidos educativos encaminados al reconocimiento de la crisis ambiental global, y el posible diseño e implementación de estrategias que impulsen a las personas a vivir en equilibrio con su medio ambiente. Un proceso que se construye tanto en espacios educativos formales como en aquellos no formales y está dirigido a todas las personas, sin importar su clase social, etnia, grupo de identidad o edad. Un espacio educativo basado en una comunicación humanista preocupada por el futuro de la humanidad.

Prosser y Romo (2019) coinciden con Lara (2016), al considerar que la EA es un proceso pedagógico que se da en medios tanto formales como no formales e informales, orientado a educar en una comprensión holística del medio ambiente a personas situadas dentro de un contexto sociocultural y una realidad ecológica amenazada por la actual crisis civilizatoria. Para los investigadores, este tipo de educación es entregada a niños, niñas y adolescentes mediante programas de EA, los que invitan a un proceso transformativo en lo concerniente a la relación individual y colectiva con el medio ambiente, a fin de reconstruir la red de relaciones entre sociedad y ambiente.

De otro lado, Vázquez (2023) considera a la EA como un proceso transformador que posibilita al ser humano adquirir un compromiso y una responsabilidad favorable hacia la protección y conservación del medio ambiente a través del fortalecimiento y la manifestación de valores y actitudes en pro de su cuidado. Para la autora, es prioritario desarrollar un enfoque multidisciplinario en las escuelas para formar en temas ambientales a sujetos reflexivos, críticos y propositivos capaces de tomar las mejores decisiones para la sociedad y la naturaleza.

La educación formal es un medio estratégico para promover la educación ambiental. Dentro de cada salón de clases se tienen reunidos alrededor de treinta o cuarenta representantes de distintas familias; si se logra sensibilizar de manera positiva a cada uno de ellos, modificando los esquemas de percepción del ambiente e impactar de manera positiva, cada uno de estos alumnos se volverá un ejemplo para su hogar, lo que podrá generar resultados favorecedores para el medio ambiente en un futuro cercano, siempre y cuando se tenga un verdadero compromiso con la naturaleza y el cambio social, que brinden nuevos rumbos del accionar humano. (Vázquez, 2023, p. 25)

Para Vázquez (2023) debido a las problemáticas ambientales que se vienen presentando en el planeta durante el último siglo, la EA ya debería ser el eje transversal de la formación en todos los niveles de las IE con el único propósito de generar y desarrollar en la comunidad escolar procesos de sensibilización y concientización sobre la importancia de cuidar el medio ambiente, y la posibilidad de fomentar el conocimiento ecológico y la modificación de actitudes frente a la naturaleza y sus ecosistemas.

El propósito principal es formar ciudadanos conscientes y capaces de actuar y tomar las mejores decisiones frente a las problemáticas ambientales presentadas, de manera que se beneficien los escolares, la comunidad y sus entornos. Las consecuencias que ha traído la destrucción del ambiente son diversas, desde la pérdida de flora y fauna, como repercusiones en la salud y bienestar del ser humano. (Vázquez, 2023, p. 34)

De otra parte, para Ángel (2020) la EA es un proceso de enseñanza aprendizaje, integrador, continuo, dinámico y permanente, mediante el cual los sujetos se socializan y resocializan en una serie de experiencias, percepciones, conocimientos, habilidades, actitudes, valores y capacidades relacionadas con el acceso, manejo y conservación de los recursos naturales y del ambiente. Además, para la investigadora, la EA debe promover escenarios para el fortalecimiento de una ética ambiental y modos de vida alternativos, más responsables y respetuosos, más justos y solidarios con la naturaleza y su biodiversidad, compromiso que, como propósito social, debe ser perseguido por los diversos sujetos pertenecientes a diferentes entornos y contextos.

Pérez (2020) coincide con el aporte anterior, al argumentar que la EA demanda contribuir a la formación de un nuevo ciudadano, que responda a la crisis ambiental, responsable de su relación con el entorno y con los demás componentes y en la conservación de este con cada una de sus acciones.

De igual forma, Cruz (2020) complementa los anteriores postulados al considerar que la EA debe llevar hacia una nueva pedagogía, que surja de la necesidad de orientar la educación en estrecha relación con el contexto social y la realidad ecológica y cultural en la cual se sitúan los sujetos del proceso educativo.

La educación ambiental está íntimamente relacionada no solamente con el entorno natural, sino con el entorno social y cultural que hace parte del mundo en el cual se desarrolla todo individuo y toda comunidad y que, por consiguiente, impacta en diferentes aspectos como la salud pública, la seguridad alimentaria, las expresiones artísticas, la economía regional, entre otras. Por lo tanto, todo proceso de educación ambiental implica un conocimiento, tanto de la dinámica natural como de la dinámica social y cultural. (Cruz, 2020, p. 50)

De otra parte, Noguera (2004) considera que la EA no ha sido más que un campo específico de las ciencias de la educación que se dedica, en primera instancia, a una enseñanza y unas prácticas ecológicas, y en segunda medida, a transformar la actitud del hombre frente a la naturaleza, conservando la ruptura entre la naturaleza y la cultura.

La escisión entre lo físico, lo biológico, lo ecológico, lo social y lo simbólico hace que los profesores de cada una de las asignaturas no tengan mucha comunicación entre sí y que se les haya entregado los Proyectos Ambientales Escolares a los maestros de biología, ecología o afines, como si lo ambiental fuera un tema de la biología o de la ecología. Transformar este imaginario de la escisión en un imaginario de la relación sistémica, de la comunicación permanente entre todas las tramas de la vida implica transformar desde la raíz las estructuras simbólicas de la cultura. (Noguera, 2004, p. 76)

Para Cardona (2009) la EA en Colombia debe estar dirigida a generar conocimiento e información sobre los recursos y elementos naturales y el medio ambiente, a crear conciencia, a estimular la participación ciudadana en la toma de decisiones ambientales, a apoyar la conservación del ambiente natural y a incentivar el desarrollo sostenible.

Debe crear conciencia ambiental. Debe establecer en el colectivo de un pueblo la necesidad de conservar y recuperar el ambiente natural que permite no sólo la existencia del ser humano, sino su mejor estar y un aumento de riqueza basado en el descubrimiento de nuevas propiedades en los recursos naturales. La educación con un enfoque ambiental debe permitir una conciencia social sobre los problemas del deterioro ambiental y el surgimiento de nuevos conocimientos, nuevas técnicas y nuevas orientaciones en la formación profesional. (Cardona, 2009, p. 229)

Cardona (2009) argumenta que la EA también debe estar dirigida a incentivar el desarrollo sostenible consagrado en la Constitución Política de 1991. Para el autor, en cualquier discusión del modelo de desarrollo basado en la sostenibilidad debe reconocerse el rol estratégico de la educación para cambiar los esquemas de producción actuales y luego imponer uno racional, basado en la disponibilidad permanente de recursos naturales para las futuras generaciones.

Según Correa (2012) la EA se erige en instrumento necesario en el propósito de mejorar las relaciones del hombre con su medio, a través del conocimiento, la sensibilización, la

promoción de estilos de vida y comportamientos favorables al entorno, o en sus propios términos. Una educación en la que se incluyen tanto la adquisición de conocimientos y destrezas como una formación social y ética que está referida al entorno natural o construido y que tiene como finalidad la sensibilización para lograr que los seres humanos asuman la responsabilidad que les corresponde.

Desde esta perspectiva Correa (2012) plantea que la EA debe convertirse en fuente e hilo conductor de un desarrollo que contemple de manera intrínseca el establecimiento de una relación armónica del sujeto social y el medio ambiente.

Esto puede lograrse a través de la estimulación y optimización de diversos procesos psicológicos y las relaciones entre ellos, tales como habilidades, capacidades, valores, conocimientos, actitudes, percepciones, vivencias y comportamientos coherentes con el ideal de protección medioambiental que debe instituirse como componente fundamental de los patrones educativos correspondientes con los intereses actuales de la sociedad, y del propio individuo como personalidad. (Correa, 2012, p. 58)

Así mismo, Maturana (2016) argumenta que, la EA es un espacio para el diálogo de saberes respecto al medio ambiente, sus dinámicas y la consecuente búsqueda de alternativas de solución frente a sus problemas. Considera además, que es un lugar para la coexistencia de múltiples sentidos, creencias, visiones, cosmogonías y en general saberes, como urdimbres integrantes del tejido social con respecto al entorno.

En efecto, esta concepción de educación ambiental como diálogo de saberes promueve la reflexión y la configuración de nuevos sentidos en la formación que se brinda a los estudiantes; implica una preparación para el desarrollo de habilidades que faciliten la identificación, el reconocimiento y diálogo con otros saberes presentes en distintos sujetos y grupos (saberes étnicos, culturales, económicos sociales, religiosos políticos, científicos, etc.) junto con otras posturas y voces. De igual manera, se identifican tensiones asociadas a estos saberes y sus posibilidades de armonización al considerar no solo su amplia gama, si no también, la riqueza que reside en la diversidad, en la búsqueda de nuevas sinergias emergentes. (Maturana, 2016, p.147)

Según Maturana (2016) abordar la EA desde el enfoque de diálogo de saberes en el proceso de formación, es considerar desde su propia concepción, su gran variabilidad, una visión pluralista que asume que ningún sujeto o colectivo social, es poseedor hegemónico de una absoluta verdad.

Igualmente, Maturana (2016) relaciona la EA con un campo interdisciplinar, una formación abierta y flexible que convoca los aportes de numerosos campos disciplinares o áreas del conocimiento. En esta orientación, se concibe que la EA debe ser abordada tomando en consideración aspectos de índole social, ecológico, comunicativo, cultural, político y económico.

Como campo interdisciplinar la EA está condicionada por el abordaje incluyente de numerosos perspectivas y variados campos del conocimiento; esta orientación favorece la asimilación significativa de conceptos, el desarrollo de habilidades, y en general el enriquecimiento de la formación hacia la asunción de actitudes plausibles en relación a la preservación y mantenimiento del entorno. (Maturana, 2016, p. 149)

Maturana (2016) considera que, como propiedad, la EA tiene la cualidad de ser permanente, quiere esto decir, que debe darse en todo momento y no estar supeditada únicamente a la educación formal brindada por la escuela. Para el autor, la EA puede tener lugar en otros espacios, campos, contextos y escenarios de la vida cotidiana a partir de la formación no formal e informal.

Terrón (2017) retomando algunos elementos de Maturana (2016), argumenta que los principios de la EA son un llamado urgente y emergente para la sobrevivencia del ser humano, la biodiversidad y los ecosistemas del planeta. Para la autora, es indispensable seguirlos fortaleciendo para que lleguen no sólo a los espacios educativos formales, sino a aquellos entornos informales de educación como la familia y la sociedad.

La educación ambiental sigue siendo una necesidad básica que exige, a su vez, que sus planes de formación permitan comprender de manera crítica en qué consiste, qué problema la hace emerger, su finalidad, su modelo educativo y los nuevos paradigmas que mediante esta educación se promueven con el objetivo de transformar las formas de hacer y de pensar el mundo y de trazar otros caminos que contribuyan de manera integral a la sustentabilidad de la vida en la Tierra. (Terrón, 2017, p. 94)

### 5.3.5 El Enfoque Pedagógico de indagación sistémica –EPIS-

El EPIS es una propuesta alternativa diseñada por el grupo de investigación PACA desde hace más de una década, resultado de un gran número de estudios investigativos, en el que se desarrollan una detección de necesidades para priorizarlas, investigarlas y realizar su trazabilidad de abordaje en el tiempo.

El EPIS se propone como una posible estrategia para abordar holísticamente las problemáticas encontradas, parte de afirmar que no existe “Institución Educativa ideal”, ausente de problemas y paradigmas de referencia obligada, por el contrario, destaca el carácter singular y específico de la institución educativa, que permite señalar la urgencia de estudios concretos y puntuales en la solución de las problemáticas emergentes en las realidades educativas, que deja en posición incómoda los intentos de homogenizar la realidad escolar y la estandarización de las problemáticas en el ámbito educativo y social. (López et al., 2020, p. 90)

El EPIS resalta como referentes centrales tres conceptos básicos en su estructuración. En primer lugar, los problemas: es fundamental, partir de un diagnóstico riguroso de las problemáticas en las que está inmersa la IE para transformar la realidad y el contexto institucional. Sin embargo, es preciso señalar que los problemas no son comunes a todas las instituciones, son particulares, singulares y específicos. “El EPIS se construye desde las problemáticas de diversa índole, académicas, investigativas, administrativas, socioeconómicas, curriculares, existentes en la institución educativa” (López et al., 2020, p. 92).

En segundo lugar, la investigación: comprendida como el cultivo de la capacidad de asombro (López, 2011). Una vez se detecten las problemáticas, deben indagarse las causas que las originaron, las formas de manifestarse, sus impactos, sus alternativas de superación, el por qué aparecen y se mantienen y cómo se manifiestan. En tercer lugar, el enfoque pedagógico: definido este como una aproximación sucesiva, producto de la elaboración permanente y colectiva (López, 2011). El EPIS desde un trabajo colaborativo lo que intenta es acercarse a la realidad para dialogar con ella, con sus problemáticas, con la razón de ser de las mismas; no las desconoce, porque surgen de contextos complejos, culturales, económicos e investigativos concretos.

Para López et al. (2020) el enfoque pedagógico es una forma particular de organizar las relaciones sociales en la IE, lo que significa, que un enfoque pedagógico no es neutro, que está determinado por la manera como los diferentes sujetos educativos se relacionan;

Por ejemplo, el enfoque pedagógico hoy predominante en la escuela determina las relaciones entre profesor y alumno, es una relación asimétrica donde el docente es el que sabe y el estudiante es el que no sabe; no obstante, los enfoques pedagógicos alternativos manifiestan que se pueden dar otro tipo de relaciones sociales identificadas por la participación, colaboración y la solidaridad. En ese sentido, el EPIS al trabajar sobre problemas supera esa asimetría que existe entre docente y estudiante y da la posibilidad de que cada quien participe desde sus experiencias. (López et al., 2020, p. 95)

#### **5.3.5.1 Características del EPIS**

-El EPIS se caracteriza por su flexibilidad y apertura; difiere de lo que comúnmente se conoce como restricción y cierre. Al trabajar sobre problemas, éstos son disímiles en su naturaleza, los sujetos sociales son diferentes, son contextuales y es posible encontrar problemas muy específicos en cada uno de los niveles del sistema educativo.

-El EPIS está direccionado hacia la calidad y la excelencia académica. “Son conceptos polisémicos y tienen múltiples interpretaciones, permiten unir la flexibilidad y apertura con los desarrollos investigativos” (López et al., 2020, p. 96). Este enfoque procura llegar a las problemáticas, establecer soluciones para mejorar y fortalecer la calidad de vida de los sujetos inmersos en el contexto educativo.

-El concepto de formación en el EPIS, es entendido como el resultado de la relación entre un campo de problemas y un campo de conocimientos –SABERES- (López et al., 2014). Este escenario se dinamiza a partir de la duda, el interrogante, la incertidumbre, entendidos como dispositivos dinamizadores de la creatividad y la innovación.

**Figura No. 1** La Formación en el Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS



Grupo de investigación PACA, López Jiménez, (2016)

- En el EPIS el trabajo colectivo se convierte en una característica esencial. Sus propósitos son incluyentes, exigen la participación, el compromiso, el trabajo analítico y consensuado de grupos de trabajo que lideren un accionar colectivo, para dar solución a las complejidades de las problemáticas encontradas en los entornos educativos.

Los procesos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios son la base del enfoque en mención porque a través de ellos se pretende modificar estructuras curriculares obsoletas y descontextualizadas posibilitando la apropiación de elementos teóricos y conceptuales de manera diferente con un propósito de formación coherente, alcanzable y evaluable. (Pérez, 2020, p. 107)

-Uno de los propósitos del EPIS es que a partir de la complejidad de los problemas abordados, se puede garantizar que las diferentes disciplinas entren en diálogos, permitiendo superar la singularidad y abriendo el campo para que la interdisciplinariedad, transversalidad y transdisciplinariedad se conviertan en retos y “ethos” formativos (López, 2020).

-La esencia estructural del EPIS es la investigación, definida esta como el cultivo de la capacidad de asombro y la duda permanente. El EPIS no se trabaja con posiciones rígidas y determinadas, por el contrario, exige indagar, buscar las explicaciones, cotejar, comparar, relacionar y caracterizar. Así mismo, el EPIS está argumentado por procesos de evaluación permanente, entendida, como un aporte, una valoración al proceso formativo y no como calificación, clasificación o como un instrumento de carácter punitivo (López, 2001).

**Figura No. 2** Modelo de Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS



Fuente: Grupo de investigación PACA, López Jiménez, (2020)

El EPIS plantea una alternativa curricular que se ha denominado, Núcleo Temático y Problemático (NTP) como dispositivo curricular de integración e interdisciplinariedad.

El NTP es la estrategia curricular que integra un grupo de problemas con conocimientos y saberes académicos y cotidianos afines, que posibilita líneas de investigación en torno al objeto de transformación, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garantizan la relación teoría-práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación. (López, 2017, p. 6)

El NTP no es una forma diferente de llamar a las asignaturas o materias, más bien, es una estrategia alternativa que pretende integrar la teoría con la práctica; los saberes académicos, investigativos, comunitarios, ambientales, cotidianos; el trabajo atomizado e insular con el trabajo grupal y colectivo, y especialmente, rescatar el trabajo autónomo de los sujetos inmersos en el contexto educativo.

Para la presente tesis doctoral es pertinente señalar, que la estrategia alternativa Núcleo Temático y Problemático, facilita la construcción de relaciones dialógicas en los ambientes de aprendizaje, lo que implica cambiar la verticalidad de las relaciones sociales, los roles de los sujetos, la ausencia de la crítica, la repetición y la transmisión de conocimientos desde un saber disciplinar, pero además el NTP, fortalece el trabajo en equipo sobre el individual y finalmente, integra lo teórico, lo práctico y los problemas del entorno, (saberes

disciplinarios e investigativos, prácticas comunicativas, ambientales y pedagógicas, experiencias sociales cotidianas, tradicionales y culturales).

### **5.3.6 El formador acompañante y su rol en las instituciones educativas**

Sartollero (2020) considera que el maestro acompañante no conduce los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que ayuda a los escolares en su desarrollo formativo, que inicia con las habilidades que adquieren en sus hogares y en los entornos en los que habitan y se relacionan. En este proceso de acompañamiento pedagógico, los escolares son reconocidos como sujetos sociales participativos, reflexivos y críticos de los saberes y de las PP en las que participan, y los formadores acompañantes, como sujetos y no actores que desempeñan un rol determinado, conscientes de la importancia de no monopolizar y academizar sus saberes, sino compartirlos en condiciones de igualdad, horizontalidad y respeto con los estudiantes, padres de familia y comunidades.

lafrancesco (2003) complementa lo referenciado por Sartorello (2020), al argumentar que el maestro acompañante, es aquel sujeto educativo que aporta desde sus conocimientos a la transformación de la escuela; es quien debe fortalecer la calidad de sus conocimientos científicos y populares, los métodos de construcción del mismo, y generar procesos de desarrollo cognitivo, actitudes y aptitudes investigativas en sus estudiantes, a partir de iniciativas de investigación estructuradas de la mano con ellos y las comunidades educativas con el propósito de solucionar los problemas de su contexto inmediato.

Así mismo el autor plantea, que el maestro debe construir y diseñar proyectos de animación escolar que permitan educar para la vida; proyectos y actividades de práctica social/ambiental y compromiso con la comunidad. Diseñar nuevas propuestas y estrategias didácticas desde el constructivismo para cambiar el modelo pedagógico tradicional de transmisión de conocimientos por uno que posibilite la construcción de nuevo conocimiento.

Otros autores como Mejía (2006) analizan con preocupación la “pauperización” docente como un componente de la des-profesionalización que ha traído consigo la globalización neoliberal capitalista. Según el autor, como consecuencia de lo anterior y de la crisis fiscal, desaparecen los procesos de formación docente. El maestro se convierte en un asalariado flexible, con salario y rango inferior a las otras profesiones. A nivel económico, por ejemplo, los contratos de los maestros entran en el libre juego del mercado, a sistemas flexibles de contratación, sin seguridad social y sin el pago de la totalidad de los meses del año.

Mejía (2006) argumenta que, debido a que el maestro debe buscar otras actividades laborales por su baja remuneración, a nivel cultural, este, como sujeto social pierde el vínculo con los lugares donde desarrolla su labor pedagógica, generándose una desterritorialización de su función. Según el autor, de esta manera los vínculos con el lugar donde trabaja se vuelven sólo laborales o de trabajo pagado. Esa desterritorialización lo ha llevado a perder el vínculo con las comunidades locales, una de las características de su rol en el pasado y la cual lo vinculó a la construcción de sujetos en los territorios donde desarrolló su práctica pedagógica convirtiéndolo en un agente social reconocido y respetado.

De otra parte, Bustamante (como se citó en Vázquez, 2017) indica que el maestro es un ser privilegiado en la construcción no sólo de la cultura, sino como consecuencia de ella, de la sociedad, de la manera cómo sus estudiantes ven al mundo, de las distintas perspectivas con que interpretan a este mundo, a la sociedad y a su existencia social e individual que otorgan un orden a su convivencia naturalmente gregaria.

Pese a lo anterior, Vázquez (2017) considera que en la actualidad un gran número de maestros de bachillerato, pregrado y posgrado continúan llevando a cabo sus procesos de formación en el marco de un modelo pedagógico centrado en el conocimiento disciplinar y bancario. La autora indica, que una de las razones más frecuentes de esta instrucción educativa de antaño, se debe a que los formadores para practicar la docencia no cuentan con una formación alternativa, holística e integral en las universidades y facultades y por tanto, la tendencia es repetir en los ambientes de aprendizaje el modelo pedagógico tradicional en el que fueron formados. En ese sentido Vázquez (2017) señala que:

Se requieren de docentes, que en su forma de enseñar, trabajar y relacionarse; encarnen y propongan una forma de vida impregnada de valores, creencias, sueños y limitaciones; un estilo de vida que pueda ser razonable para convivir en armonía, integrando unas disciplinas con otras para hacer un ejercicio social mucho más enriquecedor. (p.176)

Por otro lado, Santiago y Fonseca (2016) relacionan al “buen profesor” con lo que es, lo que posee, por cómo administra y suministra ese capital cultural y académico; por lo que es capaz de dispensar u ofrecer a los demás. De acuerdo con Escámez (como se citó en Santiago y Fonseca, 2016) lo que realizan los buenos profesores no se limita a reglas o

prácticas concretas, sino que tiene que ver más con sus actitudes, con la confianza que depositen en los jóvenes y lo que les hagan sentir en el logro de sus objetivos; con la importancia que logren transmitirles y la libertad que les brinden para que ellos tomen sus propias decisiones.

Los buenos o excelentes profesores reúnen mínimamente las siguientes características. Primero, suelen ser expertos actualizados en el conocimiento y dominio de su disciplina; se asumen como profesionales de la docencia, asignándole la misma importancia a su tarea de investigación que a su producción. Los profesores excelentes cuentan de una manera natural con la capacidad de crear entornos de aprendizaje, generando espacios que confrontan a sus estudiantes con problemas pendientes de resolver, confiando en ellos, en su deseo de aprender y apostando por que lo lograrán. (Santiago y Fonseca, 2016, p. 195)

Este tipo de buenos académicos son exigentes y reflejan esa actitud en el progreso esperado, en el avance de sus escolares, haciendo de la evaluación y la autoevaluación una práctica cotidiana a partir de objetivos sustanciales en el aprendizaje de sus estudiantes y de su propia práctica docente (Santiago y Fonseca, 2016).

En ese sentido, para López et al. (2016) los maestros desde su práctica pedagógica deben generar herramientas para que los escolares descubran, reflexionen, de-construyan e investiguen sus entornos, sus imaginarios, sus problemas, sus necesidades. Lo anterior con el propósito de construir propuestas alternativas que procuren cambios en los contextos educativos, ambientales y sociales a los que pertenecen. Así las cosas, es pertinente comprender que el conocimiento desarrollado en los diferentes espacios formativos sólo es relevante cuando comienza su práctica desde las experiencias de los estudiantes y sus culturas propias y originarias.

Para De Zubiría (2013) por ejemplo, la escuela y los maestros como lo atribuye a un proverbio chino, deberían ser un lugar y unos sujetos que entreguen cañas de pescar, y no pescados a los escolares. Cañas que les permitan a los estudiantes interpretar, analizar y argumentar la información depositada en las redes.

Quien alcanza altos niveles de desarrollo en sus competencias interpretativas, posee una caña para adquirir nuevos conocimientos. Puede ser, por ejemplo, que un niño con excelente nivel de lectura, no tenga la información sobre la extensión

de los ríos, las capitales de determinado país o el nombre de sus gobernantes; sin embargo, la competencia interpretativa le permitirá acceder a ella, si esa es su necesidad. Y lo más importante, le permitirá interpretarla, le permitirá utilizarla en otro contexto, le permitirá apropiársela en forma de competencia. Es decir, le permitirá aprehenderla. (De Zubiría, 2013, p. 5)

De Zubiría (2013) argumenta que desafortunadamente las escuelas y los docentes latinoamericanos todavía entregan pescados a sus estudiantes, y pescados viejos y trasnochados. Sin embargo, considera que las condiciones socio-históricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. “La finalidad última de la escuela tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la humanización del ser humano” (De Zubiría, 2013, p. 5).

Para el autor, no se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la enseñanza tradicional de los maestros, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, comunicativo, social, afectivo, estético y práxico. La función de la escuela y los maestros es favorecer e impulsar el desarrollo y no estar centrados en el aprendizaje, como siguen creyendo equivocadamente diversos modelos pedagógicos vigentes en la actualidad.

La casi totalidad de escuelas tradicionales se parecen entre sí. Sus fines, sus contenidos, sus estructuras, sus programas de formación, sus currículos, sus textos, sus prácticas evaluativas, sus énfasis y sus maestros, tienden a la homogeneidad y a la uniformización tal como lo vislumbró el grupo de rock británico Pink Floyd en su mágica canción *The Wall*, escrita, cuarenta años atrás: Una escuela para producir industrialmente “salchichas rellenas”. En las nuevas escuelas deberán primar la diversificación, la tolerancia y el respeto a la individualidad, la diferencia y la diversidad. Las escuelas y los docentes, deberán destinarse a formar individuos únicos para la multiplicidad de opciones que ofrece la vida. (De Zubiría, 2013, p. 10)

Finalmente, para Arguello y López (2021) el docente no puede considerarse un actor que cumple un rol de dictar una clase; debe ser considerado un sujeto social que conoce el entorno, los problemas y la diversidad de saberes que se encuentran en su comunidad. Debe ser un líder que promueve en sus estudiantes la duda, la indagación permanente, el

trabajo colaborativo y un pensamiento crítico. Debe ser un sujeto que genere relaciones dialógicas basadas en el respeto y la confianza con sus escolares para conocerlos e interesarse en ellos y conocer su entorno social, familiar, cultural y ecosistémico.

### **5.3.7 El Escolar: sujeto principal de los procesos formativos**

Covarrubias y piña (2004) consideran que los estudios sobre el contexto educativo están relacionados en su mayoría al análisis del comportamiento del maestro o a su función docente como elemento clave del aprendizaje, o como el principal mediador entre las especificaciones formales de un plan de estudios y lo que ocurre en las aulas, y han prestado menor atención a los estudiantes, quienes también son sujetos y mediadores en los procesos educativos.

Para las investigadoras, es de los escolares de quienes menos conocimientos valiosos se tienen, pues desde la planeación y la evaluación educativa se habla del estudiante como un sujeto abstracto y no parece reconocerse su presencia real y objetiva. De hecho, es más frecuente encontrar datos estadísticos y muy agregados sobre su composición socioeconómica, el porcentaje de los que trabajan, o los patrones de abandono escolar y reprobación, pero poco se sabe acerca de sus representaciones sociales, sus concepciones sobre la educación, sus necesidades e intereses respecto a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de la que son objeto, o bien, sobre sus expectativas, sus proyecciones y creencias en cuanto a su relación con los docentes que propician un buen desempeño escolar.

Habría que recordar que una práctica educativa implica una actividad necesariamente interpersonal, en la que cada uno de los actores que participan tiene una perspectiva muy particular del otro en función de su comportamiento, y de la forma en que conciben cada una de las situaciones escolares que viven de manera cotidiana en el contexto educativo. (Covarrubias y piña, 2004, p. 48)

Iafrancesco (2003) por ejemplo, argumenta que los estudiantes de hoy esperan que se les tenga en cuenta en todo en cuanto se haga por ellos, con ellos o para ellos. Esperan ser protagonistas y no solamente espectadores destinados a consumir lo que los mayores y docentes les obligan; quieren ser escuchados en sus expresiones artísticas y en sus mensajes renovados, aparentemente revolucionarios por no ser tradicionales, pero que

demuestran que están vivos. Los escolares esperan que los centros educativos vivan en sus aulas y espacios de formación la realidad sociocultural que está fuera de las aulas y los muros escolares, no que las escuelas se aislen del mundo real que encuentran al salir del colegio.

Los estudiantes quieren ir a la escuela no sólo a aprender programas académicos, sino a aprender a aprender, aprender a vivir y a convivir con sus compañeros y amigos, a desarrollarse como personas en sus potencialidades y valores, a establecer nexos socioculturales, a pensar en voz alta con la esperanza de que se les escuche y que sus propuestas sean tenidas en cuenta para hacer de su proceso de formación un proceso más coherente con sus expectativas e intereses (Iafrancesco, 2003)

Asimismo, para García et al. (2000) los estudiantes por ser jóvenes han sido denominados de diferentes formas según los imaginarios de la sociedad: subcultura anónima, marginal, delincuente, victimaria. Pero también, son considerados como una cultura que está en contra de las normas establecidas y tradicionales; comportamientos que han generado del mundo adulto reacciones autoritarias e intolerantes. Para los autores, los escolares viven actualmente una época de ilusiones y proyectos por construir, pero también, en una época de miedos, inseguridad, soledades y esperanzas de compañía y afectos. Todos estos ingredientes dan lugar a la tendencia del joven de formar grupos y pertenecer a organizaciones. Lo difícil para ellos, es encontrar alguna actividad o labor lo suficientemente interesante para no claudicar en los primeros intentos.

Para Cruz (2017) el sentido de ser estudiante es abrir la mente, inquietarla; están hechos de la mejor madera para razonar y entrever los anversos y reversos de las cosas, como si en ellas anidara un espíritu que, a la menor provocación, tratará de escudriñar el terreno allanado de minúsculos seres embrionarios.

Sin embargo, según Cruz (2017) existe otro tipo de estudiante cuya única relación con la clase y con el pensamiento es a través de la mano. Por ejemplo, se puede asemejar al estudiante promedio como simple escribiente. Mientras el maestro escribe en el pizarrón o dicta su cátedra, el escolar toma nota como secretaria del jefe inmediato en la pirámide de una empresa cualquiera, donde el empleado está obligado a considerar al pie de la letra lo que se dicta, sin cuestionarlo. Este es en realidad el rol de una secretaria o de un empleado en una empresa ortodoxa, porque su columna vertebral es seguir fielmente los principios o

normas que la empresa requiere, teniendo en cuenta que el papel de un empleado es obedecer.

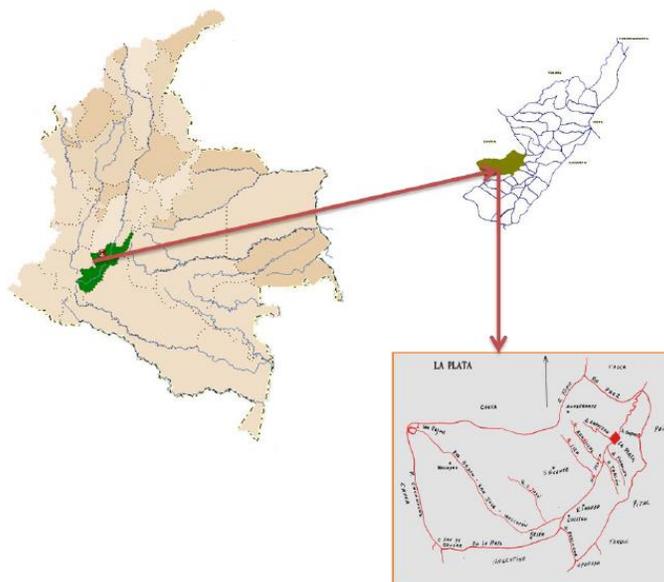
Está claro que, de ser así un estudiante, estaría faltando por mucho a su ser de estudiante, y, en consecuencia, el estudiante, más que saberse en un centro donde se estimulan las facultades mentales, se quiera más bien presa domesticada detrás de un escritorio. Así pues, a ese tipo de estudiante cabe decirle que un especialista producido mecánicamente es ahora la meta del sistema educativo. Un sistema económico moderno reclama una producción masiva de estudiantes, los cuales resultan ser finalmente ineducados e incapaces de pensar. Donde todo ello no significa más que la adaptación de los centros educativos a las necesidades del capitalismo salvaje. (Cruz, 2017, p. 46-47)

Teniendo en cuenta los anteriores aportes conceptuales, se hace necesario y pertinente que la escuela de hoy responda a las expectativas e intereses de los jóvenes, una escuela que conozca los contextos sociales y las necesidades de la juventud actual, una escuela que indague e investigue sobre las subculturas juveniles que hoy demandan otro tipo de educación. Según lafrancesco (2003) se creó un mundo escolar para los escolares y nunca se tomó en cuenta y se contó con ellos para hacerlo.

## 5.4 Referentes Contextuales

### 5.4.1 El “Paraíso Folclórico del Huila”, municipio de La Plata

Gráfica No. 1 Ubicación espacial municipio de La Plata Huila



Imágenes tomadas del PEI de la IE Marillac (2022)

Tabla No. 1 Contexto del municipio de La Plata-Huila

CONTEXTO	DESCRIPCIÓN
<b>Histórico</b>	Históricamente el municipio de La Plata formó parte de la nación Páez. Su fundación y conformación como municipio, data del 5 de junio de 1651 por el Capitán Diego de Ospina y Maldonado, fecha en la cual se organiza la parroquia de San Sebastián de La Plata. Esta fundación se atribuye tanto al paso de Sebastián de Belalcázar por las tierras del Cauca en la búsqueda de “El Dorado” bajo la conexión entre Santafé y Quito, así como el interés de los españoles al producirse el hallazgo de minas de plata existentes en esta área (Alcaldía de La Plata, Secretaría de Desarrollo, 2017).
<b>Territorial o geográfico</b>	<b>Localización:</b> El Municipio de La Plata se encuentra localizado en la parte Sur-Occidental del departamento del Huila en las estribaciones de la cordillera Central a una latitud norte de 2° 23' y Longitud Oeste 75° 56'. <b>Límites:</b> al Norte con el departamento del Cauca, al Sur con el municipio de La Argentina, por el Oriente con el municipio de Paicol y El Pital, por el Occidente con el departamento del Cauca.

	<p>-Su extensión es de 1.305,6 Km que representa el 6,4% del área total del departamento del Huila. La población cuenta con 58 barrios, 108 veredas y 6 centros poblados, el más importante, el Centro Poblado de Belén.</p> <p>-Su temperatura promedio es de 23° C. El nivel pluvial que se manifiesta en el promedio anual de precipitaciones lluviosas es de 1.513 mm. Presenta una topografía altamente quebrada, irrigada por numerosos arroyos que desembocan en el Río de la Plata (PEI IE Marillac, 2022).</p>
<b>Demográfico</b>	<p>-La población del municipio de La Plata en el año 2020 de acuerdo con las estimaciones del DANE era de 68.395 habitantes, de los cuales el 51% pertenece al género masculino y el 49% al género femenino (PEI I.E El Carmelo, 2022).</p> <p>-Se evidencia que un alto porcentaje de la población se encuentra ubicada en el área rural (57,72%) y en menor proporción en el área urbana (42,28%), (PEI IE El Carmelo, 2022).</p> <p>-Existen actualmente dos Asociaciones Indígenas legalmente constituidas y reconocidas por el Ministerio del Interior y de Justicia, estas son la Asociación de Cabildos Indígenas del Huila ACIHU y el Consejo Regional Indígena del Huila CRIHU. Los Resguardos Indígenas adscritos al CRIHU, son Potreritos, ubicado en la Vereda El Coral y Alto Coral; La Reforma y La Estación Tálaga, ubicados en la Inspección de Belén y Juan Tama, ubicado en el Corregimiento de Santa Leticia en Jurisdicción del Municipio de La Plata (Alcaldía de La Plata, Secretaría de Desarrollo, 2017).</p>
<b>Ecosistémico y ambiental</b>	<p>Los ecosistemas estratégicos regionales y locales ofrecen gran cantidad de recursos naturales como: agua, aire, materias primas, energía y demás relacionados con el medio ambiente, los cuales permiten el sostenimiento de la población.</p> <p><b>Parque Nacional Natural Puracé</b> Constituye un ecosistema estratégico de gran importancia, no solo para el municipio sino para el departamento y la región en la cual se ubica. Su importancia radica en la riqueza de su biodiversidad, fundamental para el patrimonio natural del Huila; en la generación de una vasta red hilos hídricos que abastecen la cuenca del Magdalena.</p> <p><b>Serranía de Las Minas</b> La Serranía de Las Minas se puede definir como un Ecosistema Estratégico de alta importancia ecológica regional por ser fuente generadora de importantes recursos hídricos multipropósito. Es una estrella fluvial de gran valor, pues en ella nacen innumerables quebradas que abastecen los acueductos de los municipios que lo rodean como son El Pital, El Agrado, La Argentina y La Plata. Es una reserva que conecta hábitats y ecosistemas situados en varias zonas de vida.</p> <p><b>Reserva privada Meremberg</b></p>

	<p>-Esta reserva forestal de carácter privado se encuentra localizada en la vereda La María, cerca al Centro Poblado de Belén, sobre la vía que conduce a la ciudad de Popayán.</p> <p>-La reserva comprende un área de 300 has. de las cuales la mitad se han destinado a potreros de ganadería extensiva y la otra mitad presentan franjas de diferente tamaño en las que permanece la cobertura boscosa (Alcaldía de La Plata, Plan Básico de Ordenamiento Territorial, PBOT, 2005).</p> <p>-La vegetación que todavía conserva, además de ofrecer distintos ambientes en cuanto a recursos para los animales por el uso selectivo que de ella se ha hecho, puede servir de cordón de comunicación hacia el Parque Nacional Natural Puracé.</p> <p>-Se declaran de valor natural para la población: la laguna de San Andrés, ubicada en el mismo Centro Poblado; la Cascada La Azufrada, ubicada en la vía que conduce a Garzón en la vereda La Azufrada; la reserva de San Martín y la cascada La Candelaria ubicada en límites de las veredas La María y La Unión.</p>
<p><b>Histórico, cultural y arquitectónico</b></p>	<p>Según PBOT (2005) se consideran patrimonio histórico, cultural y arquitectónico del municipio de La Plata los siguientes sitios:</p> <p>-Casa hacienda La Lindosa; esta hacienda presenta un valor histórico y arquitectónico. Ubicada en el área rural en la vereda La Lindosa, declarada monumento departamental por ordenanza 007/92.</p> <p>-Capilla de San Andrés: esta estructura arquitectónica religiosa construida en 1882 en el Centro Poblado de San Andrés fue declarada monumento departamental por ordenanza numero25/93.</p> <p>-Parroquia de San Sebastián: ubicada en el área urbana frente al parque central García Rovira, declarada monumento arquitectónico departamental por ordenanza número 007/92.</p> <p>-Estatuas de Agua Bonita: ubicadas en la vereda Agua Bonita. Se han encontrado vestigios de culturas que habitaron estos territorios y legaron gran parte de sus creencias precolombinas expresadas principalmente en la estatuaria.</p>
	<p>-El café representa un renglón importante de la economía del municipio, (significativa la producción de café especial). La Plata ocupa el tercer puesto como uno de los principales productores de café en el departamento. En el año 2021 produjo un total de 12.736,35 toneladas (PEI IE El Carmelo, 2022).</p> <p>-La Plata se ha visto colmada de un gran número de sitios donde se venden y prestan diferentes tipos de servicios de todas las áreas (salud, educación, recreación, comercio, turismo). Estas actividades han tenido un gran auge por la ubicación del municipio en el</p>

<p><b>Económico</b></p>	<p>contexto regional, pues es la vía obligada de comunicación entre el centro-oriente y el sur-occidente del país e incluso con países vecinos (PEI IE Técnico Agrícola, 2022).</p> <p>-La población no cuenta con industrias que permitan generar y dinamizar un desarrollo acelerado. Sin embargo, el municipio presenta una incipiente agroindustria referida principalmente por las secadoras y una tostadora de café en la vereda El Coral, pequeñas empresas familiares de costura, pan, chocolate, productos de aseo a partir del estropajo, talleres de metálicas, algunas empresas fabricantes de bolsas, fábrica de refrescos y ladrilleras.</p> <p>-El sector pecuario presenta dos franjas paralelas a las zonas cálidas comprendidas entre los 460 msnm hasta los 1200 msnm y la zona fría de 1800 a 2500 msnm con un área total de 56.460 ha. Los principales sistemas productivos son la ganadería bovina de doble propósito, la piscicultura (cálido y frío), porcicultura y especies menores. La actividad pecuaria muestra una falta de apoyo oficial, escasa asistencia técnica, falta de reproductores de elevada calidad y bien adaptados a las condiciones locales y la ausencia de crédito y de fomento adecuados (PEI, IE Técnico Agrícola, 2022).</p>
<p><b>Socio-Cultural</b></p>	<p>-La mayoría de la población pertenece a los estratos 0,1 y 2; son personas joviales, trabajadoras y solidarias. Culturalmente se celebran las fiestas de San Pedro, la fiesta Patronal de San Sebastián de La Plata y las festividades del 20 de enero.</p> <p>-Como elemento recreativo, dialógico e histórico del municipio, se encuentra el parque principal García Rovira, considerado el más importante del área urbana por su riqueza visual y artística resaltada por la Ceiba. Este espacio se ha transformado en el lugar de encuentro de los habitantes y de las fiestas tradicionales de la población.</p> <p>-Existe en la población migración constante de personas provenientes del Ecuador y Venezuela, lo cual favorece la interculturalidad que enriquece la actividad pedagógica y formativa en las escuelas y colegios (PEI, IE Villa de los Andes, 2022).</p> <p>-Se ha logrado observar en la población juvenil el incremento del consumo de sustancias psico-activas, como el alcohol, el cigarrillo y la marihuana que afectan la salud física y mental (PEI, IE Santa Lucia, 2022).</p> <p>-Alto grado de violencia juvenil afecta al grupo de edad entre 16 y 30 años, que conforman la escala productiva del municipio.</p> <p>- Los hábitos sexuales se han modificado, hecho que se refleja en el aumento de las enfermedades de transmisión sexual, VIH/SIDA y el número indiscriminado de abortos (PEI, IE Marillac, 2022).</p>

<p><b>Educativo</b></p>	<p>-El área urbana el municipio cuenta con cinco IE públicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-IE Nacional San Sebastián</li> <li>2-IE Departamental Marillac</li> <li>3-IE Luis Carlos Trujillo Polanco, Jornada diurna y nocturna</li> <li>4-IE Técnico Agrícola</li> <li>5-IE Misael Pastrana Borrero, Jornada mañana, tarde y nocturna.</li> </ol> <p>-En la zona rural la población cuenta con 14 establecimientos educativos, entre ellos, las dos instituciones participantes de esta investigación:</p> <p><b><u>1-IESanta Lucia</u></b></p> <p><b><u>2-IE El Carmelo</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3-IE Villa de los Andes</li> <li>4-IE Segovianas</li> <li>5-IE San Vicente</li> <li>6-IE Monserrate</li> <li>7-IE Villa Losada, etc.</li> </ol> <p>-A nivel privado, La Plata cuenta con cuatro (4) IE, ellas son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-El Liceo Moderno Plateño</li> <li>2-El Évita Rosso de Palacios</li> <li>3-Empresarial de Los Andes</li> <li>4-José Celestino Mutis.</li> </ol> <p>-En el nivel universitario, la Universidad Surcolombiana ha desarrollado programas a distancia y presenciales. Además, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, también ofrece programas profesionales y técnicos.</p> <p>-A nivel técnico, existe el apoyo del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Institución que lidera programas de educación no formal y la articulación técnica con las diferentes IE del municipio a nivel urbano y rural (PEI, IE Técnico Agrícola, 2022).</p> <p>-Para el año 2021 el abandono escolar en las I.E. del municipio de La Plata estuvo alrededor del 4,01%, es decir, de los 13504 escolares matriculados, abandonaron por diferentes factores 542 estudiantes. Un porcentaje muy alto si se considera que el promedio de abandono en el contexto departamental fue del 6,4% cerca de 8322 escolares (Secretaría de Educación Departamental del Huila, [SEDH], 2022).</p> <p>-Durante el año 2022, según la SEDH 13407 niños, niñas y adolescentes ingresaron al sistema educativo del departamento. En las IE objeto de esta investigación el comportamiento de matrícula fue el siguiente:</p>
-------------------------	---

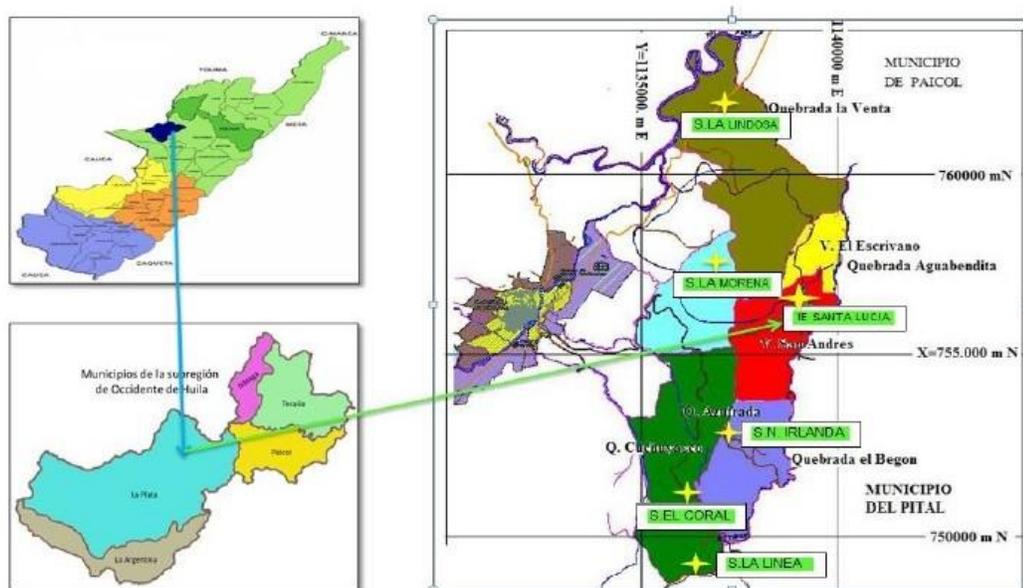
- IE Santa Lucia: 255 escolares.
- IE El Carmelo: 572 estudiantes.

-Dentro de los proyectos de cobertura que adelanta el Departamento del Huila como estrategia para fortalecer la educación en la región, se encuentran los procesos de formación y capacitación en investigación pedagógica para directivos y docentes. Su propósito es fortalecer la profesión y el quehacer del maestro y directivo; apoyar las transformaciones en las PP que favorezcan una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes del departamento (PEI IE Técnico Agrícola, 2022).

Elaboración propia con base en los PEI de las IE Marillac, Villa de Los Andes, Santa Lucia, El Carmelo y Técnico Agrícola

#### 5.4.2 IE Santa Lucia, Centro Poblado de San Andrés

Gráfica No. 2 Ubicación espacial IE Santa Lucia



Imágenes tomadas del PEI de la IE Santa Lucia (2022)

Tabla No. 2 Caracterización Centro Poblado de San Andrés

#### Centro Poblado de San Andrés

- Se encuentra localizado al sur oriente del municipio de La Plata a unos 15 kilómetros aproximadamente.
- El Centro Poblado de San Andrés presenta una superficie de 6400 metros cuadrados, una altitud de 1400 msnm y una temperatura promedio de 20°C. Como su principal fuente

hidrográfica y ecosistémica se encuentra la laguna que lleva su mismo nombre (PEI IE Santa Lucia, 2022).

-Las veredas que integran este Centro Poblado son: El Bosque, El Cabuyal, Alto Coral, Nueva Irlanda, Alto San Isidro, San Isidro, Segovianas, La Lindosa, El Coral, El Escribano, El Jazmín, La Morena, La Azufrada, Lucitania, El Tablón, El Paraíso y La Línea.

-El Centro Poblado cuenta con 400 Habitantes aproximadamente. Distribuidos de la siguiente manera: 33% Niños, 10% Jóvenes, 56% adultos y 1% ancianos (PEI IE Santa Lucia, 2022).

-La comunidad cuenta con un centro de salud apoyado por una enfermera permanente que presta los servicios de primeros auxilios, atención de partos, capacitación en salud, aplicación de vacunas.

-La base principal de la economía de la población es el café en su variedad de café común y arábigo. La ganadería se desarrolla en mínima escala y los pequeños hatos ganaderos solamente abastecen de leche a los pobladores de la región.

-Predomina el bipartidismo con un mayor número de integrantes del partido Conservador.

-El Centro Poblado de San Andrés cuenta con un templo fundado en el año 1882 declarado patrimonio cultural y turístico del Huila. La mayoría de la población es devota a Santa Lucia "La virgen que protege los ojos" (PEI IE Santa Lucia, 2022).

-Dentro de las celebraciones culturales y tradicionales se desarrollan en el mes de junio las fiestas de San Juan y de San Pedro en las que se destacan los bailes populares, el concurso del sanjuanero y las picarescas rajaleñas. Así mismo, la conmemoración del Día de la Independencia de Colombia el 20 de Julio. Esta celebración se realiza con el fin de recaudar dinero para aliviar la tragedia del 9 de enero de 1966 y de esta manera poder reparar los daños causados al templo religioso de la comunidad.

-Finalmente, el 13 de diciembre se conmemora por la comunidad el día de la virgen de Santa Lucia. Una fiesta acompañada de actos religiosos, peñas culturales y quema de pólvora (PEI IE Santa Lucia, 2022).

Elaboración propia con base en el PEI de la IE Santa Lucia

**Tabla No. 3** Caracterización IE Santa Lucia

<b>I.E Santa Lucia</b>	<p>-La IE Santa Lucia fue creada mediante Decreto 871 del 29 de junio de 2005 expedido por la Gobernación del departamento del Huila (PEI IE Santa Lucia, 2022).</p> <p>-La IE se encuentra ubicada en el Centro Poblado de San Andrés a 18 kilómetros de la cabecera del Municipio de La Plata Huila. Consta de una edificación construida en tres niveles, una de ellas de dos plantas, con un laboratorio integrado, sala de informática, comedor restaurante escolar y un polideportivo, está conformada por las sedes, La Lindosa, La Morena, El Coral, La Línea y Nueva Irlanda. En la sede principal se ofrecen todos los niveles educativos y en las sedes secundarias, desde el nivel de Preescolar al quinto grado de la Básica Primaria.</p> <p>-La IE se encuentra ubicada en un sitio estratégico al que se puede acceder fácilmente por tres vías no asfaltadas, pero con un gran número de placahuellas que facilitan el tránsito y minimizan el riesgo y el tiempo de llegada. Las sedes adscritas están ubicadas geográficamente en zonas de fácil acceso con vías carreteables en buenas condiciones y a pocos minutos de la cabecera municipal.</p> <p>-Misión Institucional: la IE Santa Lucia de carácter oficial, mixta y rural en el marco de la diversidad ofrece el servicio educativo desde el nivel de Preescolar a la Media académica en articulación o certificación de aptitud profesional. La IE busca formar personas socialmente valiosas, responsables, honestas y tolerantes; apoyada en los proyectos obligatorios y transversales coherentes, con los fines y objetivos de la educación colombiana (PEI, IE Santa Lucia, 2022).</p> <p>-Visión Institucional: la IE Santa Lucía, para el año 2030, será un establecimiento de Educación Media Técnica calificada en articulación con instituciones de orden Técnico Superior, gestores en procesos de inclusión y formación de seres humanos en todas las dimensiones del ser, del saber y del hacer; interactuando armónicamente con la familia, la sociedad y su entorno (PEI, IE Santa Lucia, 2022).</p> <p>-La IE cuenta con una planta de personal de 18 servidores públicos; un directivo, un administrativo, 15 docentes de aula y un docente de apoyo. El 88% de los maestros son profesionales con estudios de Maestría y el 22% solo con estudios de pregrado (PEI, IE Santa Lucia, 2022).</p> <p>Según la SEDH, la IE Santa Lucia al cierre del año académico 2022 tuvo una población estudiantil de 255 estudiantes:</p> <p>Preescolar:26 Básica Primaria: 132 Básica Secundaria: 74</p>
------------------------	---

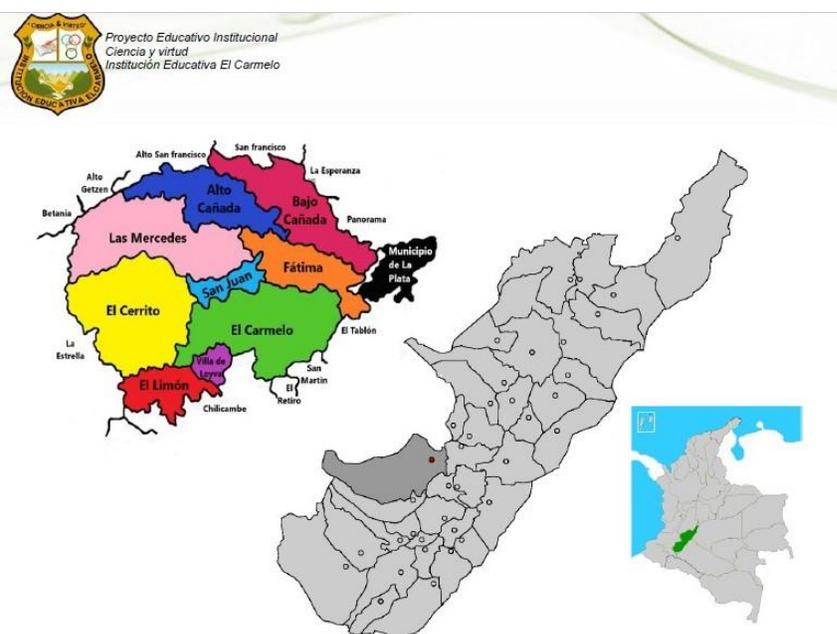
Media Académica: 23

-El 80% de las familias son beneficiadas con los subsidios otorgados por el gobierno para el sustento de los estudiantes en la vida escolar y primera infancia. Además, el 100% de los escolares consume un almuerzo diario y balanceado en la IE a través del Programa de Alimentación Escolar PAE.

Elaboración propia con base en el PEI de la IE Santa Lucia

### 5.4.3 IE El Carmelo, vereda El Carmelo

Gráfica No. 3 Ubicación espacial IE El Carmelo



Imágenes tomadas del PEI de la IE El Carmelo (2022)

Tabla No. 4 Caracterización vereda El Carmelo

#### Vereda El Carmelo

-La vereda El Carmelo se encuentra ubicada aproximadamente a 8 km de la cabecera municipal de la población de La Plata.

-El 73% de las familias del sector son propietarios de los terrenos que habitan. Sin embargo, aquellas familias que no son dueñas de los predios deben buscar fincas aledañas para trabajar y llevar el sustento diario a sus hogares. Además, existen familias migrantes que dependen del cultivo de café en época de cosecha, especialmente en los meses de mayo a agosto (PEI IE El Carmelo, 2022).

-Los residentes de la zona pertenecen en su mayoría a estratos bajos:

\*El 70% de la población pertenece al estrato 1.

\*El 18% están caracterizados en estrato 2.

\*El 10% se encuentra en estrato 0.

\* Y el 2% restante se ubica en el estrato 3.

-En materia de salud, la ESE San Sebastián, realiza brigadas cada tres meses en todas las veredas donde tiene incidencia la IE. Los servicios que se prestan son: odontología, ginecología, medicina general, vacunación y control de crecimiento y desarrollo. Es importante resaltar, que ninguna sede de la institución cuenta con un centro de salud permanente.

-Un 90% de las viviendas goza de servicio eléctrico; el otro 10% se encuentra esperando la aprobación de proyectos de ampliación de energía por parte de las entidades gubernamentales debido a que son familias de escasos recursos económicos (PEI IE El Carmelo, 2022).

-Las comunidades no cuentan con el servicio de agua potable, este llega a las viviendas canalizada por tubos de PVC y mangueras. La IE El Carmelo en coordinación con el Área de Saneamiento Ambiental del Instituto Municipal de Salud, está adelantando el proyecto "Purificación del Agua y el Medio Ambiente para una Buena Salud". Iniciativa que consiste en instalar en cada escuela un filtro de agua para que la comunidad aprenda a construirlos y los elabore en cada una de las viviendas (PEI IE El Carmelo, 2022).

-En las veredas de la zona de incidencia de la IE, funcionan las Juntas de Acción Comunal JAC, las cuales están conformadas por mesas directivas encargadas de coordinar las diferentes actividades a nivel comunitario. Estas organizaciones poseen debilidades en el manejo contable, priorización de necesidades y veeduría. Entre sus fortalezas se destacan la influencia que tienen en el contexto político y la cercanía con la administración municipal.

-La vereda El Carmelo y sus zonas aledañas (sus diferentes sedes) cuentan con fuentes hídricas que suplen algunas necesidades de las comunidades. Por ejemplo, en la vereda Las Mercedes, nace la quebrada Barbillas, microcuenca que surte el acueducto del municipio de La Plata (PEI IE El Carmelo, 2022).

-Alrededor de las creencias se forjan mitos y leyendas propias de la zona andina (Mohán, La Candileja, La Madre Agua) que se narran desde la cultura oral para atemorizar a los campesinos y conservar la memoria y las tradiciones de la región.

-Existen también costumbres tradicionales propias de la región como la celebración de San Juan y San Pedro con sus comidas típicas, la navidad a nivel comunitario y las festividades religiosas que a lo largo de todo el año se conmemoran en cada una de las veredas:

- \*Sede Principal El Carmelo: Virgen del Carmen -16 de Julio
- \*Sede Las Mercedes: Virgen de las Mercedes- 24 de septiembre
- \*Sede Bajo Cañada: La inmaculada concepción-08 diciembre
- \*Sedes Fátima y Villa de Leyva: La virgen de Fátima: mayo 13
- \*Sede San Juan: San Juan Apóstol- 27 de diciembre
- \*Sede el Cerrito: Sagrado Corazón de Jesús- junio 22
- \*Sede Alto Cañada: San José- marzo 25
- \*Sede El Limón: La medalla Milagrosa- noviembre 27

Elaboración propia con base a en el PEI de la IE El Carmelo

**Tabla No. 5** Caracterización IE El Carmelo

#### I.E El Carmelo

-La institución Educativa El Carmelo, está ubicada geográficamente en la zona rural a 8 kilómetros de la zona urbana del municipio de La Plata.

-La IE cuenta con nueve (9) sedes:

\*Bajo Cañada, Fátima, El Cerrito, San Juan, Las Mercedes, Villa de Leiva, El Limón que ofrecen los niveles de Preescolar y Educación Básica Primaria.

\*La sede Alto Cañada ofrece los servicios de Preescolar, Básica Primaria y Básica Secundaria.

\*La sede principal ofrece desde Preescolar hasta la Media Académica.

-Según la SEDH, la IE El Carmelo en el año 2022 tuvo una población escolar de 572 estudiantes:

Preescolar:53

Básica Primaria: 282

Básica Secundaria: 181

Media Académica: 56

-A partir del año 2021, la IE El Carmelo brinda la articulación de la Media Técnica con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA a través del programa Técnico Agente en Turismo y Agencias de Viaje con una cobertura de 40 estudiantes del grado décimo (PEI IE El Carmelo, 2022).

-Las diferentes sedes de la IE han iniciado proyectos de investigación a través del Programa ONDAS Huila. En el 2020 participaron 5 grupos en la convocatoria departamental siendo seleccionados “ANTAÑO” de la sede El Carmelo y “GRICAYAS” de la sede El Cerrito (PEI IE El Carmelo, 2022).

-Los formadores y estudiantes de la sede Las Mercedes de la IE, desarrollaron una iniciativa ambiental denominada “Los guardianes de la microcuenca de Barbillas” con el propósito de preservar esta fuente hídrica de gran importancia para la población ya que abastece el acueducto del municipio de La Plata.

- La IE cuenta con el servicio de restaurante escolar para la totalidad de las sedes educativas. A través de comités conformados por docentes, padres de familia y estudiantes veedores (comités PAE), se hace seguimiento y vigilancia del estado y tipo de alimentos que llegan a las sedes para el consumo de los escolares (PEI IE El Carmelo, 2022).

-La IE El Carmelo ha propuesto dentro de sus procesos formativos y pedagógicos un protocolo para atender a aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE. Este protocolo, brinda a los docentes y comunidad educativa en general la ruta de atención correcta, para brindar un servicio de calidad que permita contribuir al desarrollo integral de los escolares con este tipo de necesidades.

-La IE genera diferentes espacios de participación para estudiantes, padres de familia y comunidades aledañas: concursos deportivos, programas de investigación, proyectos comunitarios. Con estas actividades se busca fortalecer el desarrollo del espíritu investigativo, el trabajo en equipo y la solución de problemáticas propias de la comunidad (PEI IE El Carmelo, 2022).

Elaboración propia con base en el PEI de la IE El Carmelo

## 6. LA RUTA A SEGUIR: LA METODOLOGÍA

*“El método es una especie de brújula que evita que nos perdamos en el caos aparente de los fenómenos o las situaciones que investigamos. No sólo nos ayuda a no desviarnos del camino a seguir, sino que también nos indica cómo no sucumbir al embrujo de las técnicas y los datos.*

*(Gurdián, 2007, p. 137)*

**6.1 Enfoque:** Este trabajo de investigación se ubica dentro de un enfoque cualitativo sustentado en desarrollos etnográficos. La intención etnográfica de esta propuesta doctoral, radica en acudir a fuentes primarias desde la perspectiva de recuperación de la voz de los sujetos participantes de la investigación.

Para Sandoval (1996) el abordaje de los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias sociales y en la educación, busca establecer cuáles son las ópticas que se han desarrollado para concebir y mirar las distintas realidades que componen el orden de lo humano, así como también, comprender la lógica de los caminos que se han construido para producir, intencionada y metódicamente conocimiento sobre ellas. Del mismo modo, Taylor y Bogdan, (cómo se citó en Munarriz, 1992) señalan que lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera cómo enfocamos los problemas, como la forma en que le buscamos las respuestas a los mismos.

Teniendo en cuenta lo anterior, para Pérez Serrano (como se citó en Pérez, 2020) la investigación cualitativa es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio; en ella el investigador ve el escenario y a las personas con una perspectiva holística, no se reducen a variables, más bien son un todo integral. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. En este sentido, algunos académicos la consideran descriptiva, dialógica, comprensiva, naturalista, inductiva y holística porque asume la realidad como construcción e interacción cultural, porque comprende desde el interior las situaciones objeto de estudio y porque se orienta más a procesos (fenómenos sociales) que a datos numéricos o resultados.

Márquez (2008) señala, que el diseño cualitativo tiene un carácter interpretativo y comprensivo, puesto que la postura epistemológica que lo orienta exige que sus técnicas y

procedimientos apoyen el propósito de que las personas estudiadas hablen por sí mismas, para que a través de la descripción, la interpretación y la comprensión en profundidad, se logre conocer la experiencia particular y colectiva, los significados que elaboran y la visión de la realidad social que poseen.

Ello le permite prestar especial atención al investigador quien es considerado hermeneuta, por lo tanto, capaz de darle un sentido a la realidad que investiga incorporando su subjetividad, sus supuestos teóricos y su contexto personal, que modulan su actuación y su relación con los participantes y los contextos histórico-sociales donde desarrolla su estudio. (Márquez, 2008, p. 20)

Para Arredondo et al. (2005) el Enfoque Cualitativo se instala a partir del siguiente postulado:

La generación de conocimiento es un desarrollo desde el sujeto que conforma un problema de investigación, siendo por tanto un proceso de construcción que se desarrolla asumiendo como piso básico la definición de la realidad estudiada, como una conformación discursiva desde la propia comunidad de investigación y desde los sujetos que generan dicho proceso. (p. 91)

Dicho de otro modo, en la investigación cualitativa se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen en la generación del conocimiento; lo que hace necesario “introducirse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. “La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento como lo asumen los paradigmas positivistas y pospositivistas” (Sandoval, 1996, p. 29).

Así las cosas, la investigación cualitativa es fundamental en la elaboración de conocimiento válido, nuevo y útil; en el análisis de la comunicación, las PP y ambientales y en la explicación de fenómenos sociales que se generan en sujetos, grupos sociales y comunidades como la escuela. Para Pérez (2020) los estudios cualitativos enfrentan al investigador con fenómenos sociales que difícilmente pueden ser investigados por la investigación cuantitativa, debido a que no los puede expresar siempre en forma

matemática y los fenómenos son cambiantes y se transforman de acuerdo al entorno y a la época.

Efectivamente, en la investigación cualitativa desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los sujetos sociales aparece como pertinente y significativo. Por lo tanto, los esfuerzos investigativos se orientarán a descubrir dicha realidad, aun para los propios sujetos de investigación, porque como lo afirmara Hegel (como se citó en Sandoval, 1996): “Lo conocido por conocido, no es necesariamente reconocido” (p. 42).

De otra parte, Nolla (como se citó en Espejel et al., 2012) argumenta que la Etnografía Institucional (EI) es un enfoque que surge en la década de los setenta del siglo pasado en países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia y se generaliza a lo largo de América Latina con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y resolver los diferentes problemas que la afectan. “La EI plantea una manera de analizar los fenómenos sociales explicitando a los investigadores en el lugar que están situados, y haciendo de la experiencia directa del mundo cotidiano el terreno primario de su conocimiento” (Jirón, et al., 2018, p. 217).

Para Nolla (como se citó en Espejel et al., 2012) la EI recurre a la observación y a la descripción de las situaciones que los sujetos construyen en su cotidianidad institucional, para determinar cómo se comportan, cómo se relacionan, qué vínculos construyen, qué prácticas desarrollan, cuáles son sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y proyecciones. En ese sentido, teniendo en cuenta los planteamientos sobre la EI de Espejel (2012), Vázquez (2017) y Jirón (2018), esta propuesta doctoral pretende caracterizar los contextos educativos, pedagógicos, dialógicos y ambientales de las IE rurales lo más fehaciente y auténticamente posible, y además, aplicar la Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares (PALCU) en otros contextos educativos rurales semejantes en la región y en el Occidente del departamento del Huila.

Teniendo en cuenta lo anterior, Vázquez (2017) plantea que existen algunos aspectos relacionados con los procesos formativos y las relaciones intersubjetivas en los ambientes educativos que se pueden considerar como elementos de análisis en la Etnografía Institucional (Ver figura No. 3):

**Figura No. 3** Elementos de análisis en los procesos formativos de las IE



Elaboración propia con base en los aportes de Vázquez (2017)

## 6.2 Perspectiva epistemológica: Hermenéutica

Para Sánchez (2019) el propósito de esta postura epistemológica es comprender (verstehen) la naturaleza de los hechos en su propio contexto de ocurrencia. De esta manera, cuando el investigador se sumerge en un contexto o una comunidad para conocer sus modelos, su cultura, sus prácticas, deberá ser en común acuerdo con ella, participando, interactuando y mezclándose, pero sin dejar que los prejuicios intervengan en el objeto de estudio para no deformarlo en la interpretación. Si esto llegara a ocurrir “el investigador renunciaría a su rol y se fundiría en el fenómeno, perdiendo, así mismo, objetividad y, per se, excluyéndose y abandonando su investigación” (Sandoval, 1996, p.67).

Odman (como se citó en Sandoval, 1996) plantea que el propósito de la hermenéutica es incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, sujetos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado. En este sentido, Sandoval (1996) argumenta que para que las interpretaciones de los entornos y contextos adquieran aceptabilidad deben cumplir por lo menos dos condiciones: en primer lugar, que explique toda la información relevante disponible. Si alguna acción o significación importante es excluida o difusamente reconstruida, la interpretación debe ser desechada.

En segundo lugar, que la interpretación planteada sea la más plausible para explicar los eventos o fenómenos interpretados dentro del contexto estudiado.

Sánchez (2019) coincide con Dilthey (como se citó en Parra, 2005) al argumentar que una de las condiciones de la postura hermenéutica es la comprensión o el entendimiento (Verstehen):

A la naturaleza, la explicamos; al hombre, señala Dilthey, lo comprendemos. Llevamos a cabo la explicación a través de procesos puramente intelectuales; pero para comprender es necesaria la actividad combinada de todos los poderes mentales de la aprehensión. La inteligencia, argumenta Dilthey, existe como realidad en los actos vitales de los hombres, todos los cuales poseen también los aspectos de la voluntad y de los sentimientos, por lo cual (la inteligencia) existe como realidad sólo dentro de la totalidad de la naturaleza humana. La comprensión no es, por lo tanto, sólo un acto del pensamiento; es la transposición y vuelta a experimentar el mundo tal como otra persona lo enfrenta en una experiencia de vida. Por lo tanto, la comprensión supone una transposición prerreflexiva de uno en un otro. Ello implica el redescubrimiento de uno en el otro. (Parra, 2005, p. 116)

Teniendo en cuenta los postulados teóricos descritos párrafos arriba, la investigación doctoral se propuso:

- Interpretar y comprender un fenómeno social, (los tejidos comunicativos entre formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental).
- Describir, identificar, interpretar y analizar una situación, (los imaginarios que conciben docentes y estudiantes sobre comunicación y EA, las prácticas comunicativas entre docentes y estudiantes en las interacciones cotidianas de los ambientes de aprendizaje, las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental en las IE y los procesos comunicativos que subyacen a estas).
- Y estructurar una Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares (PALCU) a partir del Enfoque Pedagógico de Indagación Sistémica (EPIS) que fortalezca y promueva la investigación, las relaciones dialógicas y las PP relacionadas con la EA en las IE.

### 6.3 Nivel investigativo:

**Comprensivo:** Se pretende ahondar en los sentidos y significados de los sujetos para interpretar una situación, fenómeno o hecho (Vives, 2021).

Para Gurdián (2007) comprender una conducta humana es percibirla desde adentro, desde el punto de vista de la intención que la anima. Es el encuentro de dos intencionalidades, la del sujeto conocedor y la del sujeto conocido. Los sujetos, las personas, necesitan ser comprendidas en el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social. Mediante este nivel se trata de alcanzar el máximo conocimiento posible sobre una situación o problema y de reconocer vías teóricas sin caer en el encasillamiento teórico. Se alcanza la comprensión cuando se posee suficiente información, de tal forma que ésta posibilite una descripción completa, profunda, detallada, clara, coherente y rica del fenómeno estudiado. "Un contexto, una comunidad, un fenómeno, no se pueden comprender desde afuera, desde la neutralidad; no se puede comprender algo de lo que no se ha participado" (Cifuentes, 2011, p. 30).

Cifuentes (2011) argumenta que, en este nivel se busca comprender el quehacer, el indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana.

Para lograr una comprensión óptima del problema o tema de estudio, tanto la investigadora como el investigador deben tomar contacto, adentrándose en el problema, situación, fenómeno o tema de estudio como una persona "extraña". Si ya están familiarizados con la situación, se toman las precauciones del caso para evitar problemas de validez, sobre todo, en lo que respecta a la posible disminución de la habilidad para analizar con sensibilidad, característica de quien lo ve por primera vez. (Gurdián, 2007, p. 174)

La vivencia y el conocimiento del contexto estudiado en esta investigación, así como las experiencias y las relaciones de las audiencias participantes, se consideran como una mediación esencial en el proceso de construcción de conocimiento.

## **6.4 Técnicas de recolección e información:**

### **6.4.1 La observación Participante:**

Cómo técnica de corte etnográfico de la investigación cualitativa, permitió llevar un registro sistemático de la investigación a través de herramientas como cuadros, anotaciones, registros de observación y dispositivos audiovisuales (cámara fotográfica y grabadora), (Ander –Egg, 1979). Para Vives (2021) una de las principales características de la observación, es que el investigador se involucra dentro de los procesos de quienes observa, y éste es plenamente aceptado, por lo tanto, se estima que lo observado no se ve afectado por la acción del observador. En ese sentido, los observadores (participantes o no participantes) tratan de hacer un registro lo más completo posible y en forma continua de la situación que se está estudiando.

La necesidad de esta descripción detallada se basa en el principio metodológico de este enfoque según el cual sólo de esta manera es posible comprender, ya sea la conducta de los individuos, sus interacciones y, en general, los procesos que se desarrollan en el grupo. (Arredondo et al. 2005, p. 133)

En este orden de ideas, la observación resultó útil para describir y analizar las prácticas comunicativas entre docentes y estudiantes en las interacciones cotidianas de los ambientes de aprendizaje, precisar las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y los procesos comunicativos que subyacen a estas e identificar los comportamientos sociales y comunicativos observados (Sandoval, 1996).

Uno de los instrumentos que se utilizó en la observación participante, fue el Registro de observación de prácticas comunicativas y pedagógicas. Una herramienta de trabajo muy útil, especialmente, en las fases preliminares de la investigación cualitativa. Restrepo (2016) considera que el Registro de Observación tiene como propósito perfilar las pertinencias y prioridades en las observaciones que requieren ser adelantadas en los entornos estudiados e introducir una agenda de trabajo y una especie de lente en la obtención de ciertos datos, para determinar qué es relevante y qué no lo es; cuándo, cómo y en qué orden establecer las observaciones. Para Sandoval (1996) el registro de aquello que se observa permite dejar una marca de lo visto. En él se seleccionan los aspectos relevantes y significativos. La idea del uso de este tipo de instrumento es registrar la existencia o no de aspectos o elementos considerados como claves en el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

#### **6.4.2 La Entrevista Individual Semiestructurada:**

“La entrevista ocupa un sitio de honor como técnica de recolección de datos e información, especialmente, cuando es utilizada bajo el prisma de una investigación de orden cualitativo” (Arredondo et al. 2005, p.129).

Para Ander –Egg (1979) es una técnica que deja una mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y al entrevistador, tratándose en general de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación teniendo como características principales el diálogo y la ausencia de una estandarización formal. En ese orden de ideas, la entrevista se flexibiliza y se adapta a las necesidades del investigador y también a las del entrevistado, permitiendo que sea la retroalimentación entre éstos quien la norme, la conforme en el camino, haciéndola, de este modo, única e irrepetible para un determinado sujeto de estudio.

Así mismo es pertinente agregar, que la entrevista semi-estructurada va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo. Para Arredondo et al. (2005) desde el punto de vista metodológico, es adecuado emplearla, o bien como fuente básica de datos, o bien como medio de profundización en el análisis.

En ese sentido, esta técnica cualitativa fue útil en esta investigación, para abordar los imaginarios sobre comunicación y EA, pero además, para corroborar y profundizar la información que aportaron las audiencias participantes a través de la observación y los talleres investigativos.

#### **6.4.3 El Taller Investigativo:**

Para Sandoval (1996) la fortaleza principal del taller investigativo estriba en la posibilidad que brinda el abordar desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto significa que el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta estrategia requiere un alto compromiso de los sujetos y una gran capacidad de convocatoria, animación y conducción de los investigadores.

Ballesteros et al. (2014) coinciden con los planteamientos de Sandoval (1996), al proponer que un taller promueve el intercambio de ideas, la creatividad y la toma de decisiones de un número limitado de personas (para garantizar que todas ellas pueden realizar sus

aportaciones) en un espacio de tiempo reducido. “Un taller de participación tiene una dimensión transformadora «hacia afuera», más allá del tiempo/ espacio ocupado por el taller y más allá de las personas que participan en el mismo” (Ballesteros et al., 2014, p. 122).

En este sentido, el taller como técnica de la investigación cualitativa, se ayuda de estrategias que potencian la creatividad individual y grupal y ayudan a sistematizar los resultados de la investigación en un ambiente de distensión, agradable y entretenido.

El taller no es un juego, es una acción política: los participantes tienen que saber en todo momento qué es lo que se está debatiendo, cuál es el compromiso que se les pide, y cuáles serán los efectos de las decisiones que se tomen en el taller. (Ballesteros et al., 2014, p. 122)

Para la investigación desarrollada, esta técnica permitió explorar y analizar la comunicación, la EA y las PP desde una perspectiva integral y participativa. Además, vincular a escolares y formadores en la elaboración de un diagnóstico sobre la comunicación que construyen en diferentes ambientes de aprendizaje y las PP en EA.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo de investigación doctoral se estructuró en cinco etapas metodológicas así (Ver tabla No. 6):

**Tabla No.6 Etapas de la investigación doctoral**

<b><i>Etapa 1: Introdutoria</i></b>	<b><i>Etapa 2: Exploratoria</i></b>	<b><i>Etapa 3: Focalización y profundización</i></b>
En esta etapa, que es la columna vertebral de este trabajo doctoral, se encuentran los capítulos de la justificación, la situación problemática, la pregunta de investigación, el Marco Referencial y el Diseño Metodológico.	En la etapa exploratoria que es transversal a todo el proceso investigativo, se desarrolló la observación participante que facilitó describir las interacciones comunicativas de los sujetos protagonistas de la investigación en los diferentes ambientes de aprendizaje.	La etapa de focalización y profundización, estuvo apoyada además de la observación, por la entrevista semiestructurada y los talleres investigativos, uno con escolares y otro con los formadores para complementar, profundizar y analizar la información recolectada en la primera y segunda etapa de la investigación.
<b><i>Etapa 4: Resultados, presentación y análisis de las reflexiones y los diálogos de saberes</i></b>	<b><i>Etapa 5: socialización y difusión</i></b>	
En la cuarta etapa de resultados: presentación y análisis de las reflexiones y los diálogos de saberes, se llevó a cabo un proceso sistemático de análisis e interpretación, a partir de la información obtenida en las tres etapas anteriores. Además, se estructuró y se socializó con algunos integrantes de la comunidad educativa la PALCU.	En la quinta etapa se desarrollará la defensa de la investigación doctoral, la socialización ante la comunidad académica, la publicación de los resultados de la investigación en una revista reconocida e indexada nacionalmente, y la aplicación de la PALCU en las IE participantes de la investigación.	

Elaboración propia con base en el Diseño Metodológico

## 6.5 Audiencias participantes que apoyaron la investigación

*El sujeto-persona actúa y construye en el mundo donde vive: el mundo de la vida, que es la fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado período histórico-cultural ubicado dentro de una geografía específica (Gurdían, 2007, p. 114).*

Los sujetos sociales participantes en esta propuesta investigativa de enfoque cualitativo, adquieren una relevancia y participación importante, ya sea a partir de sus diálogos, sus percepciones, imaginarios, conceptos, conductas, prácticas y comportamientos. Gurdían, (2007) se refiere a ellos, como una acción y una conciencia, porque al ser constructores y productores del mundo elaboran y re-elaboran, desechan cada día construcciones subjetivas de ese mundo en el cual viven y actúan. Así mismo, Pérez (2020) complementa lo anterior, al referirse que para que la investigación constituya un aporte a la producción de nuevo conocimiento, es necesario, agregar a las voces de las audiencias consultadas algo adicional; sea una síntesis, una interpretación, o el desarrollo de un concepto o teoría.

En ese sentido, para alcanzar los objetivos que se propuso esta investigación doctoral, se hizo fundamental seleccionar unos sujetos sociales claves, escogidos por conveniencia; sujetos reflexivos, analíticos, críticos, propositivos, dispuestos a construir tejidos dialógicos con el investigador.

Así las cosas, de acuerdo a la autonomía metodológica y la posibilidad de que los resultados de la investigación puedan servir como proceso de resignificación de las políticas institucionales (viabilidad), se tomaron en cuenta como criterios de inclusión dos IE ubicadas en entornos rurales de gran importancia ecosistémica para el municipio de La Plata-Huila; igualmente, a escolares activos, matriculados en el nivel de la Media Académica, los cuales se encuentran vinculados y lideran las actividades que se desarrollan desde los Proyectos Ambientales Escolares (PRAES) y al Servicio Social Estudiantil (SESOE); además de directivos docentes, administrativos y formadores de diferentes áreas del conocimiento que orientan proyectos pedagógicos y áreas del conocimiento en la Educación Media que decidieron participar voluntariamente de este proceso de investigación doctoral.

En ese sentido, las IE rurales que hicieron parte de este proceso de investigación fueron:

**-La IE Santa Lucía:** Ubicada en el Centro Poblado de San Andrés a 18 kilómetros de la cabecera municipal. Comunidad reconocida por sus atractivos eco-turísticos como la laguna de San Andrés, sus petroglifos en la zona de la vereda La Lindosa y su diversidad en flora y aves. La IE cuenta con seis sedes educativas y ofrece todos los niveles de Educación desde el Preescolar a la Media Académica.

**Audiencias que participaron:**

- Escolares de la Media Académica: grado décimo y once: 23 en total
- Formadores: 7 en total
- Directivos docentes: 1
- Administrativos: 1

**-La IE El Carmelo:** se encuentra ubicada en la vereda El Carmelo a 8 kilómetros del casco urbano del municipio. Este sector se reconoce por su cercanía con la fuente hídrica más importante de la población, el río La Plata y la microcuenca de Barbillas que provee agua para el acueducto de la población. La IE cuenta con nueve sedes educativas y ofrece todos los niveles de Educación desde Preescolar a la Media Académica.

**Audiencias que participaron:**

- Escolares de la Media Académica: Décimo y once: 52 en total
- Formadores: 7 en total
- Directivos docentes: 2

**Tabla No. 7** Técnicas de recolección de información y audiencias participantes que apoyaron la investigación doctoral

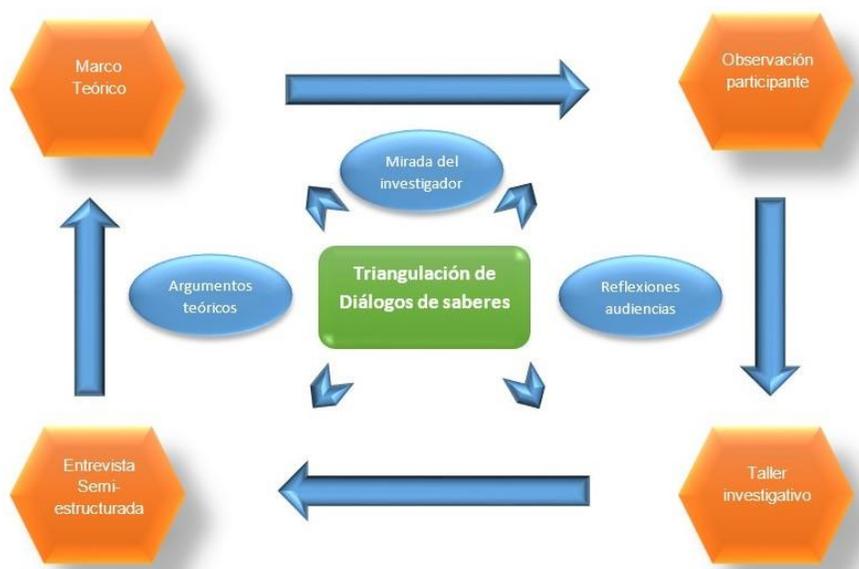
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	OBJETIVO	AUDIENCIAS	No. DE PARTICIPANTES
<b>Observación participante</b>	-Describir las prácticas y los tejidos comunicativos entre maestros y estudiantes en las interacciones cotidianas de los ambientes de aprendizaje.	Formadores Educación Media y escolares grados Décimo y Once.	14Formadores 75 escolares
<b>Entrevista semiestructurada</b>	-Identificar los imaginarios que conciben formadores y escolares sobre comunicación y educación ambiental.	Directivos, administrativos y Formadores de Educación Media.	14 Formadores 4 directivos-administrativos
<b>Taller investigativo</b>	-Caracterizar las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y los procesos comunicativos subyacentes a estas que desarrollan maestros y escolares.	Escolares de los grados Décimo y once y maestros.  <b>Nota:</b> El segundo taller sólo se desarrolló con los escolares.	14Formadores 4 Directivos-administrativos 75 Escolares

Elaboración propia con base al diseño metodológico de la investigación

## 7. LOS RESULTADOS: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS REFLEXIONES Y LOS DIÁLOGOS DE SABERES<sup>15</sup>

En esta cuarta etapa se presenta un análisis holístico de los diálogos construidos con las audiencias participantes de esta investigación doctoral (Directivos, formadores y escolares de las IE rurales, Santa Lucia y El Carmelo del municipio de La Plata-Huila) a partir de las técnicas de recolección de información estructuradas para cada uno de los objetivos planteados en la presente investigación doctoral: Observación participante, Entrevista Individual Semiestructurada y el Taller Investigativo (Ver figura No. 4).

**Figura No. 4** *Triangulación de las reflexiones y los diálogos de saberes*



Elaboración propia con base en el Marco Referencial, la Metodología y las audiencias participantes de la investigación doctoral

En ese sentido, la fase de “Presentación y Análisis de las reflexiones y los Diálogos de Saberes” comprende cuatro capítulos dialógicos (Ver figura No. 5) que corresponden a cada uno de los objetivos específicos que componen este trabajo de investigación:

-Los imaginarios que conciben formadores y escolares sobre comunicación y educación ambiental.

<sup>15</sup> Es un tipo de “hermenéutica colectiva” caracterizada por la interacción dialógica de escolares, formadores y comunidad educativa. Se trata de que el sujeto exprese su saber frente al saber del otro y de lo otro, pues la realidad vivida se debe incorporar a la escuela a través de sus costumbres, hábitos, creencias y saber popular. Para impulsar el diálogo de saberes se requiere de un maestro que cumpla una práctica pedagógica abierta a la creatividad, a la participación colectiva de los sujetos, a la ejecución de proyectos de investigación que permitan el desarrollo de la capacidad de asombro y de duda permanente (Ghiso, 2000; Pérez y Alfonso, 2008)

-Las prácticas y los tejidos comunicativos entre maestros y estudiantes en las interacciones cotidianas de los ambientes de aprendizaje.

-Las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y los procesos comunicativos subyacentes a estas que desarrollan maestros y escolares.

-La Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares (PALCU) a partir del Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS.

**Figura No.5 -Etapa No. 4: Presentación y Análisis de las reflexiones y Diálogos de Saberes**



Elaboración propia con base en la Metodología. Cada grafema (a, b, c) relaciona la técnica de recolección de información con las audiencias a quienes se les aplicó.

## **7.1 Los imaginarios<sup>16</sup> que conciben formadores y escolares sobre Comunicación y Educación Ambiental.**

En este apartado, se identificaron los imaginarios que han construido formadores y escolares sobre Comunicación y Educación Ambiental. Para ello, se construyó con los maestros un diálogo basado en la confianza y el respeto a partir de una Entrevista Semiestructurada que permitió conocer sus argumentos sobre estos dos términos. Para Ander –Egg (1979), la entrevista semiestructurada es una técnica que deja una mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y al entrevistador, tratándose en general de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación teniendo como características principales el diálogo, la confianza y la ausencia de una estandarización formal.

De igual forma, se desarrolló con los escolares un taller investigativo en dos sesiones de trabajo separadas por quince días. Este espacio concebido como un lugar de encuentro dialógico a partir de la retroalimentación, la horizontalidad, la reflexión, la lúdica y la creatividad, permitió conocer las nociones sobre comunicación y EA que los estudiantes han introducido en su cotidianidad y las relaciones sociales que construyen. Ballesteros (2014) indica que el taller como técnica de la investigación cualitativa, se ayuda de estrategias que potencian la creatividad individual y grupal y ayudan a sistematizar los resultados de la investigación en un ambiente de distensión, agradable, participativo y entretenido.

### **7.1.1 Los Formadores y sus concepciones sobre Comunicación**

Como ya se mencionó anteriormente, una de las audiencias con las que se compartió un diálogo permanente fue la de los formadores de la Educación Media de dos establecimientos rurales del municipio de La Plata-Huila; la IE Santa Lucía, ubicada en el Centro Poblado de San Andrés y la IE El Carmelo, situada en la vereda del mismo nombre. Por recomendación de los directivos docentes, la narración del análisis respectivo, se desarrollará de manera general e integral, es decir, no se particularizarán las IE por considerar que los contextos sociales, culturales y pedagógicos presenta similitudes.

---

<sup>16</sup> Un imaginario social es un conjunto de valores, instituciones, leyes, símbolos y mitos comunes a un grupo social más o menos concreto y, en parte, a su correspondiente sociedad. Puede que en los imaginarios haya un cierto juego y tensión entre emoción y razón, entre lo real, lo práctico, el deseo, cierto orden simbólico. ("Gat Sanit", 2010)

**Tabla No. 8** *Formadores participantes en la construcción de la investigación doctoral*

Institución Educativa	Nivel de educación	Número de formadores-administrativos	Áreas del conocimiento
IE Santa Lucia	Media Académica	Nueve	Lengua castellana Matemáticas y Física Filosofía Tecnología
IE El Carmelo		Nueve	Ciencias sociales Ciencias naturales Inglés Educación Física Directivo - Administrativo

Elaboración propia con base a las audiencias que participaron en la investigación doctoral

Al indagar sobre la noción de comunicación a partir del interrogante número uno de la entrevista con los formadores, se encontró que un número significativo de maestros, considera que la comunicación es un proceso que permite la construcción de relaciones dialógicas cercanas, basadas en el respeto, la confianza, la horizontalidad, la retroalimentación y la igualdad entre sujetos y grupos sociales.

**Tabla No. 9** *Testimonios formadores- Comunicación como construcción de relaciones dialógicas*

La comunicación como construcción de diálogo	
Maestra de Inglés	“Porque existe un intercambio de saberes de forma recíproca que genera confianza y retroalimenta un buen diálogo”.
Maestro Ciencias sociales	“La comunicación se elabora a partir de relaciones entre individuos o grupos y se construye o de-construye de acuerdo al contexto, la cultura y la época”.
Maestro E. Física	“Porque existe un diálogo que se basa en una retroalimentación entre dos o más individuos sobre un tema determinado”.
Maestro de Matemáticas	“Es un diálogo entre iguales, es decir, basado en la confianza y el respeto a la diferencia”.

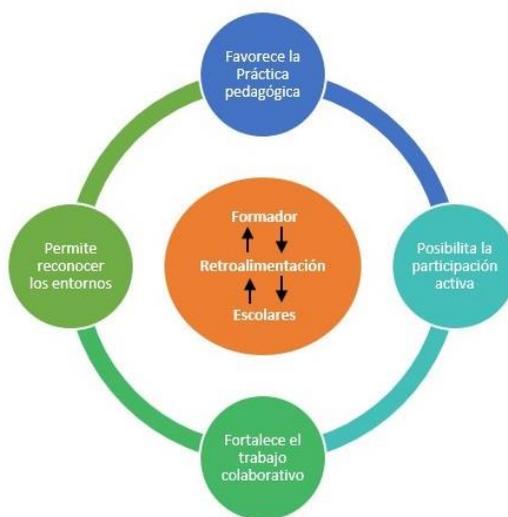
Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada desarrollada con los formadores

Es fundamental reconocer que, en la resolución de este primer interrogante, gran parte de los formadores coincide con los planteamientos de Pasquali (1970/1980) y M. Kaplún (1985)

que consideran la comunicación como un proceso dialógico, horizontal y participativo mediante el cual los sujetos y grupos sociales intercambian y comparten experiencias, ideas, proyectos, conocimientos y sentimientos. En ese sentido, para los maestros la comunicación es ante todo interacción, pues según sus percepciones, a través de ella se intercambian conceptos, conocimientos, saberes, sentimientos y valores; se reconoce al interlocutor como sujeto importante en la construcción de diálogos y el intercambio de ideas (Ver figura No. 6).

Las relaciones sociales basadas en el diálogo y el trabajo colaborativo en el aula de clases y en otros ambientes de aprendizaje promueven el afianzamiento de habilidades comunicativas como hablar, leer, escribir, escuchar, comprender y argumentar, además de promover escenarios participativos que le permiten al estudiante reconstruir el conocimiento y elaborar propuestas alternativas a partir de la retroalimentación con sus pares. (López et al., 2016, p.60)

**Figura No. 6** *La retroalimentación en la comunicación*



Elaboración propia con base en los planteamientos de Pasquali (1970/1980) y M. Kaplún (1985)

De otra parte, en menor cantidad, los formadores consideran desde una mirada reduccionista e instrumental a la comunicación como difusión y transmisión de información a través de diferentes canales: periódico mural, carteleras, medios de información, redes sociales y correo electrónico (Ver tabla No.10). Una comunicación con énfasis en contenidos académicos y disciplinarios que se limita a transmitir información de un emisor

a un receptor; una comunicación esencialmente autoritaria, insular, poco participativa y por tanto vertical. El emisor domina, es el dueño, el protagonista de la comunicación. Es una comunicación unidireccional porque fluye en un sólo sentido, del emisor al receptor (M. Kaplún, 1998).

**Tabla No. 10** *Testimonios formadores-Comunicación como transmisión de información*

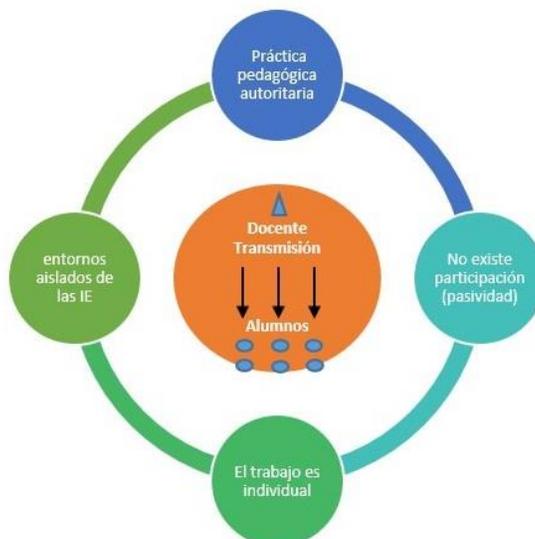
La comunicación como transmisión de información	
Maestro de Lengua Castellana	“Es el proceso de transmitir información a través de un medio de comunicación”.
Maestro de Filosofía	“Es una transmisión de información a través de diferentes recursos”
Maestra de Ciencias Naturales	“Es una forma de transmitir información de un individuo a otro”
Maestra-Administrativa	“Es una habilidad para intercambiar información con otros por medios de diferentes medios”.

Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada desarrollada con los formadores

Aunque el número de formadores que considera a la comunicación como transmisión de información a través de diferentes medios o canales es mínimo en este apartado dialógico; es necesario que desde la escuela, se diseñen estrategias pedagógicas alternativas para superar esta mirada instrumental de la comunicación y comprenderla como un proceso de relaciones que permite crear, recrear, construir y deconstruir interacciones dialógicas y maneras de pensar entre los sujetos y grupos sociales (G. Kaplún, 2017).

La mayor crítica que se puede hacer a la concepción de comunicación como transmisión de información, es que el modelo considera al espectador como un público pasivo que recibe desde el emisor “desde arriba”, una suerte vertical de comunicación. Es decir, se vislumbra la transmisión de información construyendo los efectos deseados por el emisor. El poder queda en el emisor quien tiene una intención de manipulación al tratar de producir un efecto en el receptor, al cual se le concibe como un ente pasivo y homogéneo. (Aguirre, 2017, p. 261)

**Figura No. 7** La transmisión de información en la comunicación



Elaboración propia con base en los planteamientos de Aguirre (2017) y M. Kaplún (1998)

Desde esta perspectiva, para Suarez (2000) y Ramos (2011), es fundamental trascender la visión reduccionista e instrumental de la comunicación como elemento que hace énfasis en la transmisión y difusión de información. Lo anterior supone considerar a la comunicación no como un instrumento mediático y tecnológico, sino, ante todo, como una herramienta que posibilita la construcción de vínculos dialógicos, la consolidación de relaciones interpersonales, el afianzamiento del trabajo colaborativo e interdisciplinar y el fortalecimiento de la capacidad de asombro y de duda permanente en los sujetos y grupos sociales.

De igual manera, al hacer el análisis de la pregunta ¿En cuáles de las siguientes ilustraciones cree usted que existe comunicación? (Ver gráfico No. 4). Las respuestas de los maestros al observar las representaciones gráficas no tuvieron coherencia y relación con las definiciones sobre comunicación elaboradas por ellos al responder el primer interrogante de la entrevista realizada.

**Gráfico No. 4** Ilustración procesos de comunicación

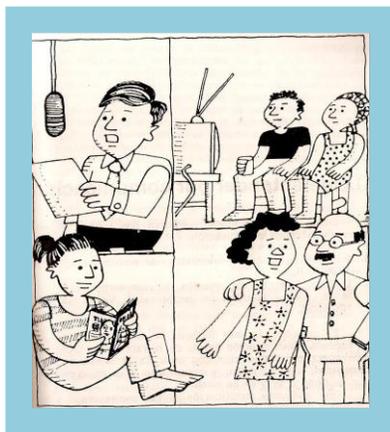


Imagen tomada del texto, El comunicador Popular, (M. Kaplún, 1985)

Al ojear las representaciones gráficas, alrededor de once de los formadores, coincidieron en indicar que en las cuatro opciones presentadas se construyen procesos de comunicación.

**Figura No. 8** Testimonios maestros sobre ilustración-Comunicación como transmisión de información



Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada desarrollada con los formadores

Los argumentos anteriormente descritos, muestran una tendencia a confundir la comunicación como un proceso de construcción de tejidos, redes y/o vínculos dialógicos

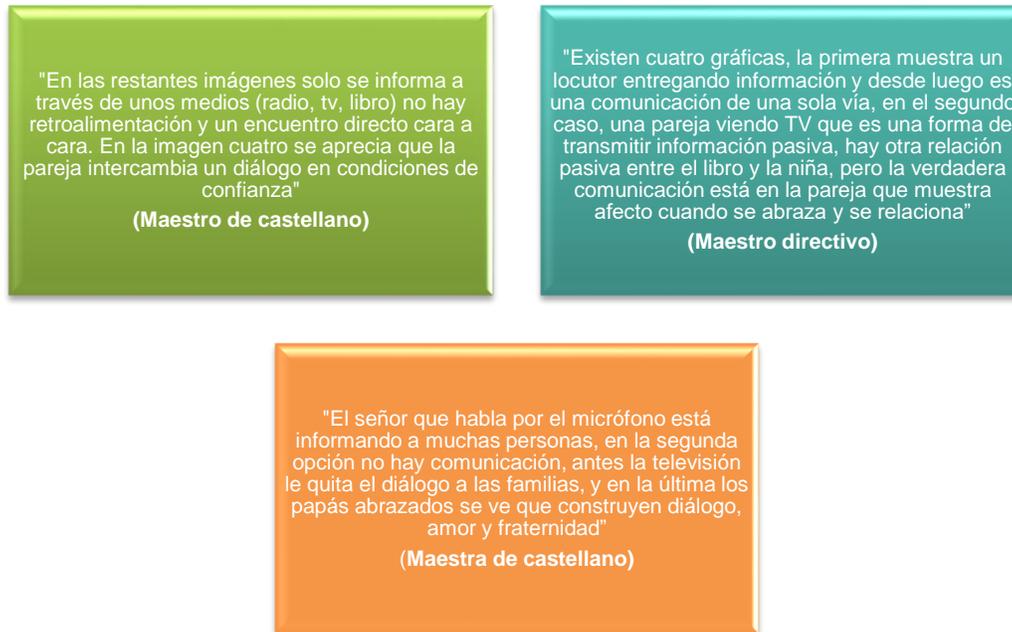
(Torres, 2002; 2005) con una comunicación basada en la transmisión de contenidos que ofrecen los medios de información que de alguna manera limitan la acción participativa, solidaria, interactiva y del reconocimiento del otro que implica la comunicación directa y personalizada entre los sujetos dialogantes. Estos medios de información cumplen la función principal de transmitir y entretener, no construyen diálogos y relaciones cercanas con las personas y grupos sociales.

Pasquali (1970/1980a) desde sus planteamientos, argumenta que la comunicación no es el medio de comunicación, ni puede ser confundida con las tecnologías de transmisión de información, "La expresión medios de comunicación connota aquellos canales artificiales de transmisión que el hombre ha inventado para enviar a un receptor (en forma cualitativa y numéricamente eficaz) mensajes significantes de cualquier naturaleza y expresados en cualquier simbología" (Pasquali, 1970/1980a, p. 54).

Pese al análisis anterior, un número menor de docentes, reconoce que es en la opción cuatro donde se establecen relaciones de afecto, fraternidad y diálogo entre los interlocutores (Ver figura No.9). Descartan las opciones restantes porque en la relación medios-receptor no existen procesos de retroalimentación, participación y generación de diálogo. En el caso de la televisión, ha modificado los espacios de comunicación y los lugares de encuentro que se construían en el hogar. El diálogo ya no se construye alrededor del almuerzo familiar y la sala del hogar; se desarrolla una interacción pasiva en torno a la programación impuesta por los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías.

El planteamiento anterior, coincide con los argumentos de Pasquali (1960/1980b) quien considera que la información es una relación unilateral del saber entre un emisor institucionalizado (medio masivo) y un receptor. Bajo dicho esquema no hay posibilidad de diálogo y construcción de vínculos, se diluye la interlocución como característica del fenómeno. De esta forma durante este proceso de difusión de información, los sujetos, en este caso, quien cumple el rol de receptor, se convierte en un agente pasivo en la recepción de los mensajes que se emiten por los medios de difusión masiva.

**Figura No.9** Testimonios formadores sobre ilustración-Comunicación dialógica



Elaboración propia con base en las reflexiones elaboradas por los maestros en la entrevista semiestructurada

Al indagar en los formadores y directivos maestros los tipos de comunicación que se generan en las relaciones sociales, se evidencia que para ellos existen cuatro formas de comunicación: Comunicación verbal u oral, comunicación gestual, comunicación escrita y la comunicación digital o tecnológica (Ver figura No.10) Las dos primeras obedecen a una comunicación cercana fundamentada en la retroalimentación; las restantes son un tipo de comunicación que utiliza medios o canales para establecer un tipo de relación indirecta que en la mayoría de las situaciones no facilita la construcción dialógica de relaciones.

**Figura No.10** Testimonios formadores-Tipos de comunicación



Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada desarrollada con los formadores

Es pertinente resaltar que, en esta sección del diálogo construido con los formadores, un grupo considerable de estos, hizo mención a la comunicación digital o electrónica que se incrementó durante la pandemia del Covid-19 de los años 2020 y 2021. Para los maestros, las nuevas tecnologías posibilitaron un contacto permanente con familiares y escolares. Sin embargo, es necesario indicar que aunque hubo procesos de interacción a través de diferentes canales (celulares, computadoras), no se puede hablar de la construcción de una comunicación basada en relaciones dialógicas, cuando lo kinésico, lo proxémico y lo afectivo, elementos esenciales de la comunicación fueron reemplazados por pantallas que crearon falsas realidades entre los interlocutores. Por ejemplo, Freire (2005) considera que la comunicación dialógica es una exigencia existencial y no debe reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro a través de diferentes canales. Al basarse en el respeto, la humildad y la fe en los demás, el diálogo se transforma en una relación horizontal y participativa con un alto grado de confianza entre los sujetos sociales.

Igualmente, los directivos maestros y formadores, coinciden en indicar que la comunicación puede cumplir varias funciones en las interacciones sociales que construye un grupo o comunidad. En primer lugar, consideran que la comunicación es necesaria para expresar ideas, opiniones e intercambiar conceptos y argumentos. En este sentido, la comunicación comprendida como construcción de relación y diálogo es significativa, porque consolida las relaciones sociales en condiciones de igualdad entre los sujetos.

En segundo lugar, los formadores desde su experiencia pedagógica indican, que la comunicación dialógica posibilita formar jóvenes integrales. Lo anterior permite inferir que, la comunicación desde su práctica pedagógica es parte esencial para deconstruir y transformar la escuela, pero también, para conocer y comprender los contextos y entornos donde interactúan sus estudiantes. Finalmente, este grupo menor de maestros, señala que las relaciones dialógicas aportan a la resolución de los conflictos y diferencias que se generan especialmente al interior de las IE. Para los formadores, es fundamental mantener y consolidar relaciones basadas en la confianza, en el respeto a la diferencia y en un diálogo cordial y afectivo (Ver figura No.11).

Duarte (2005) comparte lo manifestado anteriormente por lo maestros, al argumentar que el diálogo, si se asume de manera reflexiva, implica en los ambientes de aprendizaje la posibilidad de la negociación y la concertación de reglas de juego y de dinámicas formativas que se asumen colectivamente. “El éxito de esta negociación está en la condición decisiva de saber ver al otro como «otro», y en el compromiso que genera ser tenido en cuenta por los demás”. (Duarte, 2005, p.149)

**Figura No. 11** Reflexiones de los formadores-Funciones de la comunicación desde la dialogicidad



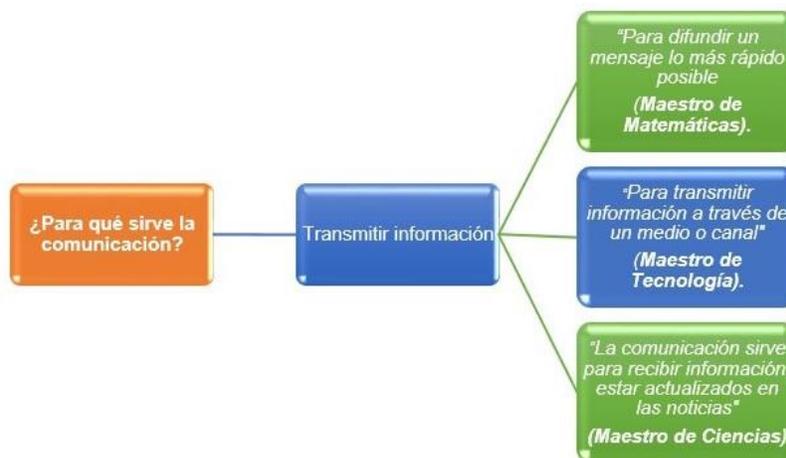
Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada desarrollada con los formadores

Los argumentos construidos anteriormente, coinciden de igual manera con lo planteado por López y Arguello (2021) al reconocer que el formador no es quien dicta una clase a partir de su conocimiento disciplinar; es quien incentiva a sus escolares a nuevos retos, aprendizajes, oportunidades de conocimiento, a promover y construir pensamiento crítico

entre colectivos. "Es quien se acerca a ellos, sintiendo el deseo de conocerlos y conocer su entorno: se preocupa por el ser, el hacer y el saber ser de sus estudiantes". (López y Arguello, 2021, p. 10)

En contraste con los planteamientos de los maestros y académicos citados líneas arriba, un grupo significativo de formadores, persiste en la concepción instrumental y transmisionista de la comunicación (Ver figura No.12). Para ellos, como ha sido recurrente en el transcurso de este análisis, las relaciones comunicativas se construyen con el propósito de difundir, transmitir y recibir información a través de diferentes medios. En consecuencia, los maestros se alejan del concepto de comunicación como una construcción dialógica entre interlocutores en un estado de total reciprocidad y horizontalidad (P. Freire ,1970; A. Pasquali,1970 y M. Kaplún,1973).

**Figura No. 12** Testimonios de los formadores-Funciones de la comunicación como transmisión de información



Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada desarrollada con los maestros

Llegados hasta este punto de análisis, es necesario resaltar que aunque se mantienen concepciones o imaginarios que le proporcionan a la comunicación cualidades reduccionistas de transmisión y difusión de información; un número significativo de formadores y directivos maestros de las IE, reconocen que la comunicación es un proceso dialógico de construcción de vínculos, tejidos y relaciones basadas en el respeto, la horizontalidad, la confianza y la retroalimentación de los interlocutores en condiciones de igualdad.

La comunicación, y sobre todo el lenguaje, permiten crear y recrear, construir y deconstruir las diversas maneras de pensar, de hacer y de sentir. La comunicación

no puede reducirse a un proceso informativo; las personas no sólo reciben y dan información, sino que construyen sentidos, es decir, que interpretan esa información que circula por sus mundos, que dicha interpretación está ligada a sus historias vitales, y, con ellas, a sus experiencias, a sus actuaciones, a sus intereses y a sus emociones. (Duarte, 2005, p. 140)

### **7.1.2 La comunicación desde la mirada de los escolares**

De la misma manera, como recurso esencial en el desarrollo de esta investigación doctoral, se consideró necesario, conocer los imaginarios que los escolares han construido sobre la comunicación. Dicha construcción dialógica se generó a partir del taller investigativo desarrollado en dos sesiones de trabajo con cada uno de los grupos pertenecientes a los grados décimo y once de la Educación Media Académica de las IE.

**Tabla No.11** *Escolares participantes en la construcción de la investigación doctoral*

Institución Educativa	Nivel de educación	Grupos	No. De escolares
IE Santa Lucia	Media Académica	Décimo	11
		Once	12
IE El Carmelo		Décimo	25
		Once	27

Elaboración propia con base en las audiencias participantes de la investigación doctoral

Durante el taller desarrollado con los escolares de las IE, se les solicitó que en grupos de trabajo discutieran los imaginarios que tienen sobre la comunicación y posteriormente, socializarán esas reflexiones ante los demás equipos de compañeros. Las definiciones originadas de las discusiones colectivas, se pueden agrupar en dos imaginarios diferentes, siguiendo la clasificación que hace Pasquali (1960;1980b) y García et al. (2000): la comunicación relacionada con la difusión, transmisión y efecto, y por otro lado, entendida como relación y diálogo (M. Kaplún, 1998; Freire, 2005) (Ver tabla No.12).

**Tabla No.12** Testimonios de escolares según los imaginarios de comunicación

Colectivos de trabajo	A). COMUNICACIÓN: como difusión y transmisión.	Colectivos de trabajo	B). COMUNICACIÓN: como relación y diálogo.
Grupo 1- Décimo	"Es un método de informar alguna noticia o suceso ocurrido en el país o a nivel mundial"	Grupo 3- Décimo	"La comunicación es una forma de diálogo o de expresarse con los demás personas"
Grupo 2- Décimo	"Es el método de ser informados de algún tema importante"	Grupo 6- Décimo	"Es la forma por la cual existe una interacción mutua, en donde la comprensión y buen trato generan un diálogo permanente".
Grupo 4- Décimo	"Es la forma de expresar nuestras ideas y de recibir información a través de los medios".	Grupo 4- Once	"La comunicación son aquellas relaciones dialógicas que se pueden generar entre las personas"
Grupo 2- Once	"La comunicación es estar enterados de sucesos, recibir noticias e información de diferentes medios"	Grupo 5- Once	"La comunicación es el diálogo que existe entre dos personas. En ella debe haber confianza para que fluya esa comunicación"
Grupo 6- Once	"Es el intercambio de información entre personas, o personas y medios de comunicación"		

Elaboración propia con base en el taller investigativo desarrollado con los escolares

Como se advierte en el agrupamiento anterior, en los escolares al igual que en los formadores de las IE están presentes las dos concepciones principales de comunicación que se abordan en esta investigación doctoral. De un lado, se puede analizar que la gran mayoría de los jóvenes desde una mirada restringida e instrumental considera la comunicación en la escuela como un asunto de transmisión de información a través de diferentes medios (cartelera, circulares, cartas, redes sociales) a partir del esquema clásico emisor-mensaje-receptor (M. Kaplún, 1998) que coloca énfasis en la transmisión y la difusión de mensajes; y es por tanto, una comunicación esencialmente autoritaria, vertical y poco participativa.

Sin embargo, es pertinente aclarar que hablar de comunicación en la escuela, es comprender que esta no es sólo mediática (radio escolar, periódico mural, cartelera, medios audiovisuales), (García et al., 2000) o aquella que establece una implícita relación y equivalencia entre comunicación, medios y tecnologías de la información. La comunicación

en la escuela debe relacionarse con un proceso dialógico de construcción de vínculos y relaciones interpersonales que permite el diálogo y la interlocución entre sujetos y/o grupos sociales (Ramos, 2011). Lo anterior indica que la comunicación desde las PP es parte esencial para de-construir y transformar la escuela, pero también, para conocer y comprender los contextos y entornos donde interactúan los escolares y las comunidades educativas.

De otro lado, se encuentra un grupo minoritario de estudiantes que en las definiciones trabajadas se acerca al enfoque relacional y dialógico de la comunicación, es decir, a la definición de comunicación como construcción colectiva de vínculos y sentidos que permite el diálogo y la retroalimentación entre sujetos y/o grupos sociales (Torres, 1997; García et al. 2000; Ramírez et al., 2007 y Ramos, 2011). Cabe destacar que para algunos escolares, la comunicación implica necesariamente el empleo de la palabra escrita o hablada, para otros, la comunicación se construye a través de códigos kinésicos (miradas dirigidas, expresiones faciales), códigos proxémicos (ubicación en un lugar distante, acercamiento de cuerpos, palmoteo), códigos acústicos (tono de voz), además de diversos códigos elaborados (relaciones cordiales y horizontales basadas en condiciones de igualdad, confianza y respeto) (López et al., 2016).

Así mismo, se desarrolló con los escolares la observación y el análisis de una serie de representaciones gráficas donde aparentemente se realizan procesos comunicativos (ver gráfico No.5). El propósito principal de esta actividad fue observar si los escolares piensan y/o reflexionan que en todo proceso de interacción se producen relaciones dialógicas.

**Gráfico No.5** *Ilustración procesos de comunicación*

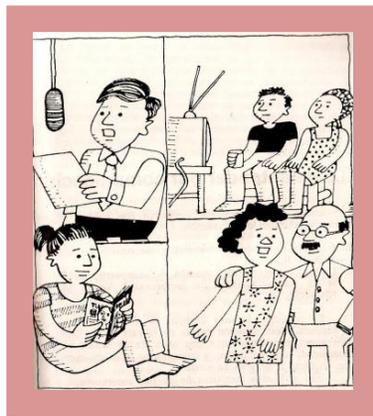


Imagen tomada del libro, El Comunicador Popular (M. Kaplún, 1985)

En primer lugar, cabe destacar que un grupo menor de escolares argumentó, que solamente en la opción cuatro de la ilustración se realiza un proceso de comunicación basado en la construcción de relaciones cercanas y dialógicas.

**Figura No.13** Testimonios escolares-Comunicación como relación y diálogo



Elaboración propia con base en el taller desarrollado con los escolares

Este grupo de escolares descartó las tres opciones gráficas restantes por considerar que la radio, la prensa y la televisión son medios de comunicación con la única función de emitir o transmitir una información y no de construir relaciones, interacciones y diálogos. Nociones y apreciaciones que coinciden con M. Kaplún (1998) cuando hace referencia a que la verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres y comunidades que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos. Freire (1984) por ejemplo, argumenta que la comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse; un proceso de construcción de diálogo que no posibilita que haya sujetos pasivos, sino seres críticos y reflexivos de sus realidades y sus entornos.

También cabe señalar que un número importante de jóvenes manifestó que no sólo en la opción 4 se construyen procesos de comunicación:

**Figura No.14** Testimonios de escolares-Comunicación como transmisión de información



Elaboración propia con base en el taller desarrollado con los escolares

Este grupo de estudiantes establece que los medios de comunicación construyen relaciones dialógicas con las personas o grupos sociales a partir de la información que les ofrecen a través de contenidos publicitarios, artísticos y musicales. Lo anterior indica, que desde la escuela los escolares continúan elaborando una concepción instrumental de la comunicación como elemento que hace énfasis en la transmisión y difusión de información y no como un proceso social de construcción de sentido en colectivo, es decir, como una construcción de relaciones dialógicas entre sujetos, grupos sociales, comunidades, en las que se ponen en juego complejas dimensiones de la vida social, política y cultural (García et al., 2000).

En relación con lo expuesto hasta aquí, Suárez (2000) sugiere que es necesario trascender esta visión reduccionista de la comunicación en la escuela, esto supone considerar a la comunicación no como un instrumento mediático y tecnológico de transmisión, sino ante todo, como una herramienta que fortalece las relaciones dialógicas entre los sujetos de los entornos educativos.

De otro lado, respecto a los tipos o formas de comunicación, los escolares reconocen que además del diálogo que establecen las personas existen otros tipos de comunicación que facilitan la interacción entre los sujetos sociales (Ver figura No.15). En primer lugar, la

comunicación no verbal o kinésica que se transmite a través de expresiones faciales, señas y gestos. En segundo lugar, los estudiantes consideran que el acercamiento de los cuerpos, su ubicación en un lugar determinado dentro del aula, también hace parte de los procesos de comunicación. Duarte (2005), llama a este tipo de interacción, proxémica, que hace parte de la comunicación no verbal y está relacionada con el lenguaje del cuerpo: las posturas, los toques corporales o palmoteos, acercamiento y distancias de los sujetos.

En tercer lugar, aunque no existe una interacción cercana con los sujetos que intervienen en los procesos comunicativos, los jóvenes resaltaron la escritura como otra forma de generar interacciones comunicativas; comprendida esta como la construcción de relaciones por medio del mensaje escrito (cartas, telegramas, chats etc.) Finalmente, la comunicación electrónica o tecnológica, (celular, Internet, la radio, la Tv, redes sociales, inteligencia artificial) hace parte de las concepciones que sobre comunicación construyen los escolares; aunque esta última es una construcción comunicativa basada en la difusión y los efectos debido a que su propósito principal es entretener, informar y generar conductas.

**Figura No.15** Testimonios de escolares-Tipos de comunicación



Elaboración propia con base en el taller investigativo desarrollado con estudiantes

A partir de las reflexiones construidas hasta el momento, se puede precisar que los escolares a través de la comunicación verbal u oral, establecen principalmente sus relaciones, bien sea al interactuar dentro del aula o en otros ambientes de aprendizaje,

configurándose esta relación dialógica como el escenario en el que puede comprenderse, compartirse, desarrollarse y construirse la vida escolar en todas sus manifestaciones partiendo de las significaciones que cada uno construye sobre el mundo (Duarte, 2005).

De otra parte, los escolares en las reflexiones suscitadas en los encuentros desarrollados, coincidieron en argumentar que la comunicación cumple dos funciones importantes en las relaciones construidas con sus pares y maestros (Ver tabla No.13). En primer lugar, la gran mayoría de escolares coincide en que la comunicación es fundamental para solucionar las tensiones y los problemas entre las personas, especialmente, los conflictos que se presentan entre compañeros dentro de las aulas de clase. Para García et al. (2000) cada interlocutor participa en la construcción de un tejido plural dando lugar a un nuevo sentido compartido, que es algo más que la simple sumatoria de las ideas, experiencias y emociones que cada interlocutor por separado aporta al diálogo, permitiéndoles a los sujetos llegar a acuerdos, pactos de conducta y patrones de acción social en condiciones de igualdad y reciprocidad que se desprenden de la conversación.

En segundo lugar, es pertinente indicar, que los estudiantes consideran que la comunicación es fundamental para recibir y transmitir información, específicamente aquella que se origina en los ambientes de aprendizaje (Ver tabla No.13). Para Duarte y Jurado (2008), la comunicación no puede reducirse a un proceso informativo, las personas no sólo reciben y dan información, sino que construyen sentidos y vínculos, es decir, interpretan esa información que circula por sus contextos, que está ligada a sus historias de vida, a sus experiencias, a sus actuaciones, a sus intereses y a sus emociones. De ahí que además de información, se comparten sentidos sobre el mundo. En consecuencia, si la escuela pretende compartir tales sentidos y construir una visión coincidente, eso implica superar la mirada lineal y reduccionista de entender la comunicación como una identificación entre un emisor y un receptor.

**Tabla No.13** Testimonios de escolares-Funciones de la comunicación

	Grupo 3-Décimo	Grupo 5-Once	Grupo 4-Once	Grupo 4-Décimo
<b>Comunicación para la resolución de conflictos</b>	"Para socializar temas importantes, solucionar diferencias".	"Para construir diálogos con las demás personas o amigos y así solucionar los problemas".	"Para dialogar, obtener conocimiento y escuchar opiniones de diferentes personas".	"La comunicación así como puede ayudar a resolver los conflictos, también puede ayudar a generar dificultades

				cuando se difunden rumores y mentiras”.
	<b>Grupo 6-Décimo</b>	<b>Grupo 6-Once</b>	<b>Grupo 2-Décimo</b>	<b>Grupo 1-Once</b>
<b>Comunicación para la transmisión de información</b>	“Para estar informados de la cosas o eventos que suceden en el mundo”.	“Para recibir alguna información y estar más enterados de lo que pasa día a día”.	“Para estar atentos en informados de lo que sucede en un lugar diferente al nuestro”.	“La comunicación sirve para enterarnos de lo que sucede a nuestro alrededor, para transmitir información”.

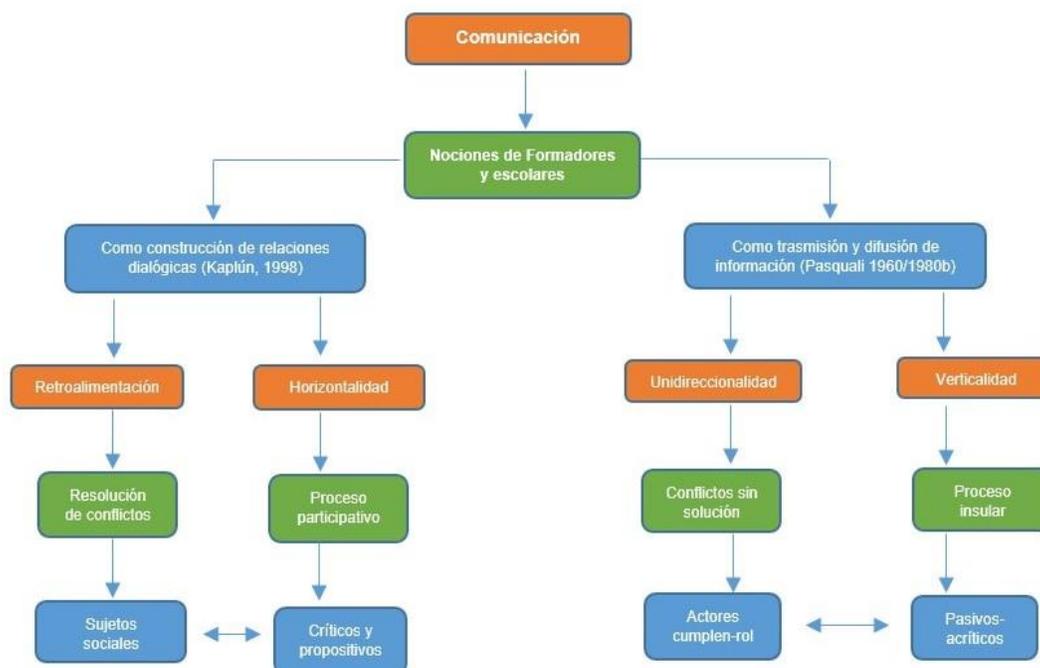
Elaboración propia con base en el taller investigativo desarrollado con estudiantes

De acuerdo con la información procesada, se hace importante destacar que aunque predomina un imaginario instrumental de la comunicación en la gran mayoría de escolares, algunos jóvenes han superado esta visión, concediéndole un lugar significativo a la comunicación como un asunto de relaciones interpersonales y de construcción de vínculos y sentidos:

“La comunicación nos permite dialogar e intercambiar ideas entre las personas, no somos simples receptores y emisores, somos interlocutores” **(Grupo 2-Once)**.

Para Pérez y Alfonso (2008), la comunicación basada en el diálogo, constituye una manera de relacionar estudiantes, formadores y comunidad. Se trata de que el sujeto exprese su saber frente al saber del otro en condición de horizontalidad, reciprocidad, confianza y respeto. Lo cierto es que, para impulsar este tipo de diálogo en la escuela, se requiere de un maestro que cumpla una práctica pedagógica abierta a la creatividad, a la reflexión, a la búsqueda cooperativa del conocimiento, a la ejecución de proyectos de investigación que permitan el desarrollo del pensar y la solución oportuna de las dificultades del entorno.

**Figura No.16** Las nociones de comunicación de formadores y escolares



Elaboración propia con base en las reflexiones de escolares y maestros en las entrevistas y talleres desarrollados

Aunque prevalece en las IE el imaginario instrumentalista y reduccionista de la comunicación como elemento que hace énfasis en la transmisión y difusión de información a través de diferentes medios y canales. Una comunicación esencialmente autoritaria, insular, poco participativa y por tanto vertical. Un grupo importante de formadores y escolares, ha superado esta noción, concediéndole un lugar significativo a la comunicación en las prácticas cotidianas y pedagógicas como un proceso dialógico de construcción de vínculos y relaciones interpersonales que posibilita el intercambio de conceptos, ideas, conocimientos, saberes, sentimientos, valores, y la interlocución en condiciones de igualdad, horizontalidad y reciprocidad entre sujetos y/o grupos sociales.

De igual manera, es pertinente señalar que formadores y escolares consideran que los sujetos y comunidades pueden construir y generar interacciones y relaciones dialógicas a partir de diferentes tipos de comunicación: comunicación verbal u oral, comunicación gestual o kinésica, comunicación proxémica y comunicación escrita, digital o tecnológica. Las primeras hacen referencia a una comunicación fundamentada en la retroalimentación que involucra palabras, expresiones faciales, señas, gestos y acercamientos o distancias

de los cuerpos en un espacio determinado. Las restantes, utilizan medios o canales, como instrumentos electrónicos para establecer un tipo de contacto que en la mayoría de las situaciones no facilita la construcción dialógica de relaciones cercanas entre los sujetos del proceso educativo.

Igualmente, maestros y escolares coinciden en argumentar que la comunicación puede cumplir varias funciones en las interacciones sociales que construyen sujetos, grupos o comunidades. Consideran que la comunicación es necesaria para expresar ideas, opiniones, intercambiar conceptos y argumentos, solucionar las tensiones y los problemas entre las personas, especialmente, los conflictos y diferencias que se presentan al interior de las IE. Para formadores y estudiantes, es fundamental generar y consolidar relaciones basadas en la confianza, en un diálogo cordial y afectivo que posibilite el respeto a las diferencias y divergencias en los ambientes de aprendizaje. Pero también, es importante resaltar que los formadores desde su experiencia pedagógica y formativa señalan que, la comunicación fundamentada en el diálogo permite formar jóvenes integrales con una alta capacidad de asombro y de duda permanente. Lo anterior indica que, para los maestros la comunicación desde su práctica pedagógica es parte esencial para deconstruir y transformar la escuela, pero también, para conocer y comprender los contextos y entornos donde interactúan sus estudiantes.

En ese sentido, G. Kaplún (2007) y el autor de esta investigación doctoral, se alejan de la concepción instrumental de comunicación, al considerar y argumentar que las relaciones basadas en una comunicación dialógica no están dadas por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más sujetos sociales y comunidades que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos y saberes. Así las cosas, quien construye relaciones dialógicas, busca recorrer el camino de la mano con su interlocutor para llevar a cabo un proceso de diálogo, reflexión, transformación, emancipación, crítica y raciocinio. Para Freire (1984; 2005) sin las relaciones dialógicas no hay comunicación y sin ésta, no existe una verdadera educación. En ese sentido, la educación es comunicación, es diálogo de saberes, en la medida en que no es la transferencia del saber disciplinario, sino un encuentro de sujetos interlocutores con múltiples saberes y conocimientos en condiciones de igualdad y reciprocidad.

### **7.1.3 Una mirada a los imaginarios sobre Educación Ambiental: los formadores y sus reflexiones**

Como ya se había mencionado en los apartados anteriores, para conocer los imaginarios que construyen los formadores sobre EA, se desarrolló un diálogo con estos a partir de una entrevista semiestructurada con una serie de interrogantes sobre las nociones de EA, los propósitos de la EA en las IE y los problemas ambientales (PA) más recurrentes en la escuela y en los entornos cercanos.

Para iniciar esta reflexión, es pertinente considerar las dos concepciones antagónicas sobre EA que se han estudiado y dialogado previamente por investigadores y académicos latinoamericanos en los capítulos anteriores de esta investigación: Situación problemática y Marco Referencial. En primer lugar, la EA como un proceso de formación permanente con el propósito de despertar y fortalecer la conciencia ambiental de los sujetos y comunidades para que reconozcan sus problemáticas ambientales y planteen posteriormente, soluciones a las mismas en defensa de sus territorios y del planeta (Espejel y A. Flores, 2017). Y en segundo lugar, aquella concepción reduccionista, instrumental y restringida que considera a la EA como un proceso de transmisión de contenidos disciplinares a partir de una serie de actividades ecológicas dispersas e insulares muy descontextualizadas del entorno real, lo que ha generado que el proceso de formación ambiental resulte ineficaz y por consiguiente, no se fortalezca en los sujetos sociales una conciencia ambiental crítica que posibilite cambios reales para la protección y conservación del medio ambiente (Ángel, 2020; Cruz, 2020)

En ese sentido, al indagar sobre las nociones de EA, un grupo menor de formadores la reconoce como un proceso pedagógico que se desarrolla para fortalecer la conciencia ambiental en la comunidad educativa, consolidar en los sujetos sociales valores y actitudes para una convivencia armónica con la naturaleza y el medio ambiente, y generar en los escolares, habilidades como el respeto y la tolerancia por el entorno con el propósito de afianzar el vínculo entre ser humano y naturaleza (Ver tabla No.14).

**Tabla No.14** Reflexiones de los maestros sobre la EA como proceso de formación permanente y generadora de una conciencia ambiental

La Educación Ambiental como formación dialógica permanente y generadora de conciencia ambiental	
<b>Maestro de Tecnología</b>	“Es formar y fortalecer la conciencia , el conocimiento acerca de las temáticas o problemas ambientales que aquejan al planeta y a la humanidad”
<b>Maestra Lengua Castellana</b>	“Es lograr que mis estudiantes sientan respeto por su entorno y todo lo que los rodea y sientan que ellos son parte del medio ambiente”.
<b>Maestro lengua castellana</b>	“Consiste en generar conciencia del daño que se le hace a los ecosistemas con el objetivo de buscar la protección y conservación de los entornos naturales”
<b>Maestra administrativa</b>	“Se refiere al proceso que forma a las personas en cuanto a valores, conceptos, habilidades y actitudes necesarias para una convivencia armónica entre los seres humanos y el medio ambiente”

Elaboración propia con base en las entrevistas y talleres desarrollados con los formadores

Como se puede apreciar hasta el momento, este primer grupo de maestros, coincide con la definición de EA como un proceso pedagógico de formación permanente que busca construir un diálogo de saberes respecto al medio ambiente, sus dinámicas y la consecuente búsqueda de alternativas de solución frente a sus problemas a partir del fortalecimiento de la conciencia ambiental (Maturana, 2016).

En ese orden de ideas la investigación aquí estructurada, comparte las nociones presentadas por los maestros de las IE, al considerar que la formación en EA desde la dialogicidad requiere que la comunidad educativa desarrolle sus habilidades, su conciencia ambiental, fortalezca sus saberes y su pensamiento crítico, con la finalidad de obtener argumentos sólidos al momento de analizar y discutir sobre la problemática medioambiental. Pero también, que comprenda que el cuidado del ambiente forma parte de su hábitat y que al conocer los problemas que coexisten en su entorno, debe impulsar la búsqueda de soluciones prácticas, dinámicas y participativas a través del trabajo interdisciplinario e investigativo (Badillo, 2012). Es decir, que la escuela y los sujetos inmersos en ella den un lugar significativo a la alternatividad e interdisciplinariedad como un proyecto emancipador y reflexivo que esté orientado a la investigación, a la consolidación de las relaciones dialógicas, a la protección del medio ambiente, al fortalecimiento de la conciencia ambiental y a la construcción de nuevos conocimientos y saberes.

Por otro lado, un grupo considerable de maestros, se acerca a la noción reduccionista e instrumental de la EA como una función específica de las ciencias naturales a partir de dos condiciones: la transmisión de conocimientos disciplinares desde la biología, la ecología y la química, y el desarrollo de actividades individuales e insulares carentes de estrategias pedagógicas encaminadas a fortalecer la conciencia ambiental y el trabajo interdisciplinar que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y sus entornos (Ver tabla No.15)

**Tabla No.15** Reflexiones de los formadores sobre la EA como un proceso de transmisión y actividad insular

La Educación Ambiental como una transmisión de contenidos disciplinares y una actividad insular	
<b>Maestro Ciencias Naturales</b>	“Es el proceso o la forma como transmitimos conocimiento desde el área de las ciencias naturales sobre la importancia de nuestros recursos ambientales”
<b>Maestro Ciencias Sociales</b>	“Hace referencia a las actividades que desarrolla la IE para mantener los espacios ordenados y limpios”
<b>Maestro matemáticas</b>	“Se desarrolla a partir del área de naturales y las actividades propuestas en los proyectos escolares de educación ambiental”
<b>Maestro de Educación Física</b>	“Es un proceso de educación que se desarrolla en las ciencias naturales que tiene como propósito el cuidado del medio ambiente”
<b>Maestra de Inglés</b>	“Tiene que ver con llevar a cabo campañas y programas de aseo, limpieza, reciclaje y siembra de árboles”

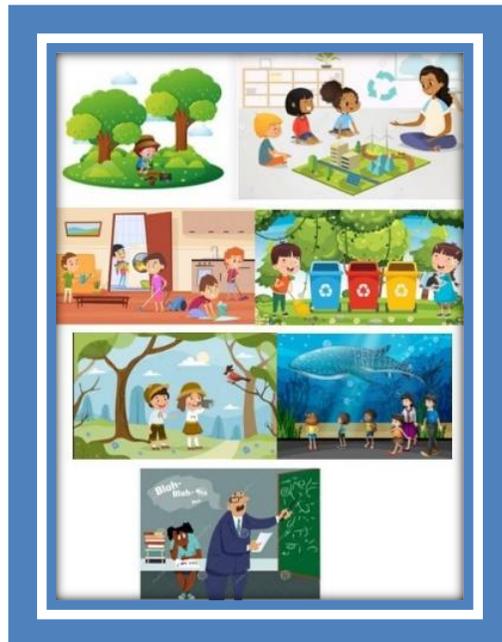
Elaboración propia con base en las entrevistas y talleres desarrollados con los formadores

La mirada antagónica de este grupo de formadores, posibilita inferir que la EA que se desarrolla en las IE desde el área de las ciencias naturales, se ha limitado a una educación reduccionista basada en la transmisión de conocimientos disciplinares con una programación que no profundiza en las problemáticas ambientales; que no posibilita formar sujetos sociales con un alta capacidad de asombro; que limita el trabajo colaborativo, interdisciplinar e investigativo; que evita que las comunidades educativas establezcan relaciones cercanas con los ecosistemas y sus contextos. Pero además, desde esa mirada instrumental, los maestros consideran que la EA es una función específica del área de las ciencias naturales a través de campañas de aseo, recolección de residuos sólidos, programas de siembran de árboles y embellecimiento de las IE. Tareas que para los formadores permiten mejorar la calidad del ambiente y conservar la naturaleza. Sin embargo, son actividades muy descontextualizadas del entorno real y próximo a los establecimientos educativos y muy alejadas de la construcción de una conciencia ambiental que posibilite cambios en pro de la protección y conservación del medio ambiente.

La percepción de lo que está ocurriendo con los procesos de educación ambiental en la escuela, se relaciona con un activismo y reduccionismo en cuanto se da cumplimiento a los lineamientos estatales como los PRAES, pero de una manera no interdisciplinar, ni acordes con las necesidades regionales; y se ha convertido en una reunión de actividades escolares relacionadas con el medio ambiente que no empoderan a los alumnos para transformar su entorno, entre otras razones porque no se relacionan directamente con las problemáticas locales. (Gutiérrez, 2015, p.60)

Igualmente, dentro del diálogo construido con los formadores, se desarrolló un análisis visual de una serie de representaciones gráficas con actividades que pueden estar vinculadas a la EA (Ver gráfica No. 6). El propósito de dicha actividad didáctica fue complementar la información recolectada en el primer interrogante de la entrevista semiestructurada. En ese sentido, desde una mirada integral se buscó profundizar y reafirmar las nociones de EA que construyen los maestros de las IE y que son objeto de análisis en este primer capítulo; la EA como un paquete de actividades prácticas que permiten mejorar la calidad del ambiente (Badillo, 2020) o con aquella formación permanente que desarrolla en la comunidad educativa la conciencia ambiental, los saberes y el pensamiento crítico (Lara, 2016; Maturana, 2016; Pérez, 2020 y Vázquez, 2023).

**Gráfica No.6** Ilustración actividades y procesos que se desarrollan en EA



Imágenes tomadas de <https://www.pinterest.es>

Teniendo en cuenta el análisis visual de los formadores y sus posteriores comentarios, es pertinente indicar que, se conserva en la mayoría de los maestros la concepción instrumental de la EA. En este orden de ideas, relacionan la EA con las actividades aisladas que desarrollan los sujetos en las mencionadas figuras para conservar el ambiente y mantener limpios e higiénicos los lugares comunes: siembra de árboles, aseo de espacios y recolección de residuos (Ver Tabla No.16). Labores que, aunque pueden contribuir para desarrollar ambientes sanos de convivencia, se transforman en un paquete de actividades prácticas sin proyecciones a mediano y largo plazo; que no analizan, ni cuestionan las bases estructurales del sistema de producción, distribución y consumo, causantes del deterioro ambiental en el país y en el mundo entero (Flores, 2012). Desde esta perspectiva, la EA no puede reducirse estrictamente a la conservación y protección del medio ambiente a partir de actividades específicas e individuales; la EA desde la dialogicidad, está llamada a producir un ciudadano conocedor del ambiente y sus problemas asociados, consciente de cómo ayudar y motivado a participar colectivamente de sus soluciones.

Así mismo, los maestros relacionan la EA con un proceso de formación que es exclusivo de las ciencias naturales. Indican que la EA se aprende, se instruye y se asimila en las aulas de clase a partir del conocimiento disciplinar de quien se ha formado en las especialidades ambientales. En ese sentido, la EA, los programas y proyectos ambientales como los PRAE y los SESOE que se desarrollan en la escuela, se consideran una responsabilidad propia de las ciencias naturales y sus maestros; imaginario que desde una concepción instrumental posibilita que estas actividades pedagógicas sean más informativas que formativas y se estructuren desde un activismo insular y un trabajo descontextualizado de los entornos sociales y culturales reales de las IE.

La educación ambiental es una educación para la acción. Consiste en cambiar la realidad, intervenir para modificarla y hacerlo para el bien común. No es únicamente dar información, se trata de educar para resolver los problemas. Es decir, de lo que se trata es que las personas tomen conciencia de los problemas que les afectan de forma individual y colectivamente, aclarar sus causas y determinar los medios para su solución. (Pachay et al., 2021, p. 77)

**Tabla No.16 Reflexiones de los formadores sobre la ilustración de actividades en EA**

<b>Diálogos sobre las representaciones gráficas de EA</b>		
<b>Maestra lengua castellana</b>	"En las siete gráficas hay procesos en EA"	"Porque estas ilustraciones nos muestran la importancia del cuidado de la naturaleza, el entorno y el medio ambiente a través de las actividades que están realizando los sujetos en dichas gráficas".
<b>Maestro de Tecnología</b>	"En todas existen actividades en EA, menos en la catedra docente" (última imagen)	"Casi todas las imágenes hacen referencia a la conservación del medio ambiente, desde diferentes actividades y puntos de vista. Pero en la última imagen es simplemente la transmisión de información en la catedra docente".
<b>Maestro Directivo</b>	"En todas ellas hay procesos de EA"	"La última es la catedra de ciencias que se basa en el conocimiento del docente que posibilita informar sobre la EA. En las otras seis, las personas están desarrollando actividades para la protección del medio ambiente".
<b>Maestro de Ciencias Naturales</b>	"Creo que en todas las siete existen procesos en EA"	"En las seis primeras se desarrollan actividades que ayudan a mitigar los problemas ambientales. Aunque en la última, explícitamente no se ve alguna actividad externa, desde las clases de ciencias naturales y biología se enseña la EA"

Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada y el taller desarrollado con los formadores

Como se puede observar en la tabla No. 16 y en los argumentos anteriores, los formadores consideran que en cada una de las siete imágenes se desarrollan actividades en EA. Sin embargo, es pertinente indicar que, para la presente investigación solamente en la ilustración dos se estructura un proceso de formación permanente en EA, construido a partir de las relaciones dialógicas entre maestra y escolares con el propósito de generar y fortalecer la conciencia ambiental en los estudiantes. Una conciencia ambiental que posibilita formar sujetos sociales analíticos, críticos y propositivos en torno a las problemáticas ambientales de su entorno particular, pero también, de las situaciones ambientales que se experimentan en el marco global (la región, el país, el planeta) y que impactan sus contextos inmediatos (Ver gráfica No.7)

**Gráfica No.7** La EA como proceso dialógico permanente y generadora de conciencia ambiental



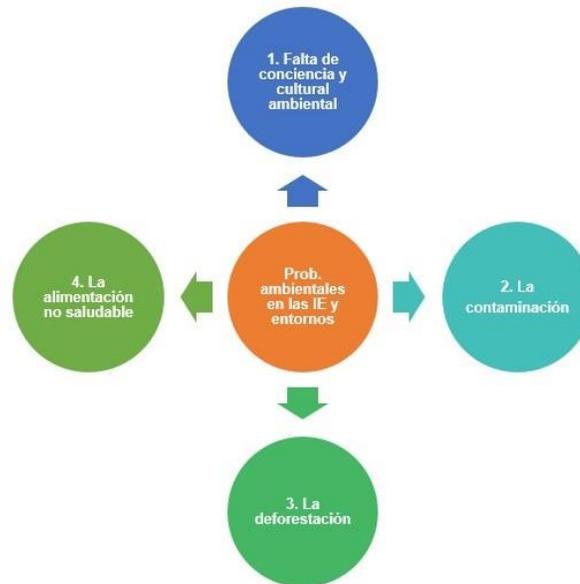
Imagen tomada de <https://www.pinterest.es>

Pérez (2020) coincide con el anterior postulado, al considerar que la EA en la escuela debe ser considerada como herramienta dialógica de formación permanente; no una transmisora de conocimientos ambientales, sino transformadora de sujetos sociales que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y sus entornos, y por consiguiente, que permita consolidar una relación armónica con la naturaleza y posibilite fortalecer la integración de un campo de conocimientos y un diálogo de saberes (transversalidad e interdisciplinariedad) para formar integralmente a los escolares.

Teniendo en cuenta que esta investigación doctoral se acerca a la definición de EA como *un proceso dialógico de formación permanente, con el propósito de despertar y fortalecer la conciencia ambiental de los sujetos sociales y comunidades para que reconozcan sus problemáticas ambientales y planteen soluciones a las mismas en defensa de sus territorios y del planeta* (Espejel y A. Flores, 2017), se construyó posteriormente, un diálogo con los formadores sobre los problemas ambientales más relevantes en las IE y sus contextos cercanos. Como resultado de este intercambio comunicativo, un gran número de maestros coincidió en indicar que la principal dificultad que se presenta en las IE es la ausencia de una conciencia ambiental que no posibilita formar sujetos reflexivos, críticos, propositivos y comprometidos con la conservación y la protección de los entornos ecosistémicos (Ver figura No.17) Para los formadores, la mayoría de tareas pro-ambientales que se desarrollan en los establecimientos educativos son más informativas que formativas, pero también, insulares y atomizadas. Estos trabajos individuales no han permitido diseñar y desarrollar proyectos y programas ambientales a mediano y largo plazo que beneficien realmente a las instituciones y a los entornos cercanos a estas.

Como resultado de las reflexiones descritas, Ángel (2020) argumenta que para solucionar la problemática de la ausencia de una conciencia ambiental en las comunidades educativas, es fundamental que las IE en Colombia articulen los PEI y los currículos institucionales de manera sistémica, transversal, coherente y pertinente con los proyectos ambientales como los PRAE y los SESOE con el objetivo de estructurar programas de EA que formen a un sujeto comprometido con el cuidado y la protección del ambiente.

**Figura No.17** Los maestros y las problemáticas ambientales en las IE



Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada y el taller desarrollado con los maestros

Teniendo en cuenta la figura No. 17 se puede destacar que después de la ausencia de una conciencia ambiental en la comunidad educativa, existen situaciones problemáticas ambientales relacionadas con la contaminación, la deforestación y la alimentación no saludable. Cuando los maestros se refieren a la contaminación, hacen relación a la inadecuada disposición de residuos sólidos y a los vertimientos de aguas negras a las fuentes hídricas cercanas a la IE y al Centro Poblado de San Andrés;

“La contaminación de las aguas, la poca cultural del reciclaje, el manejo inadecuado de basuras en la IE son dificultades que contaminan nuestros espacios y recursos” (**Maestra de Inglés**).

Por otro lado, la deforestación y las quemas “controladas” son otros de los factores que atentan contra los ecosistemas y la biodiversidad que existen en las zonas;

“Es preocupante como los campesinos y sobre todo grandes finqueros, talan bosques nativos y producen incendios para obtener ganancias económicas” (Maestro de Ciencias Sociales).

Cuando los formadores dialogan sobre las utilidades monetarias que obtienen los dueños de la tierra producto de los incendios y la deforestación, hacen referencia a las actividades agropecuarias y sobre todo, ganaderas que se han incrementado en la región. Finalmente, a los maestros les preocupa la alimentación que reciben los escolares en sus hogares y en las IE;

“La alimentación de los chicos es muy deficiente. Muchos de ellos en sus casas toman uno o dos alimentos diarios y no son alimentos de calidad. Otros esperan el almuerzo que les brinda la IE, pero realmente, no es balanceado y es muy poca la comida que ofrecen” **(Maestro de Educación Física)**

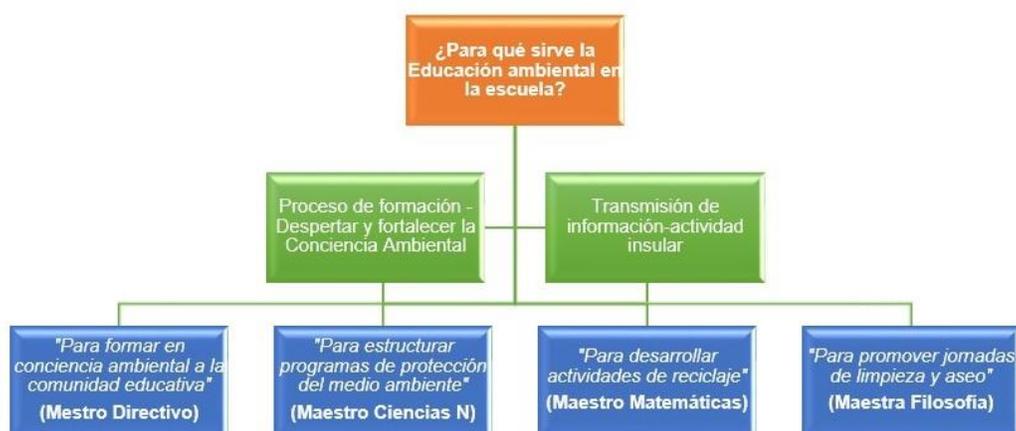
Según el Ministerio de Salud y Protección Social (Minsalud) (2023), la alimentación saludable es aquella que proporciona nutrientes que el cuerpo requiere para mantener el buen funcionamiento del organismo; conservar y restablecer la salud y garantizar el desarrollo y el crecimiento adecuado. Los anteriores beneficios se lograrían a partir del consumo diario de frutas, verduras, cereales integrales, leche, pescado y carnes en cantidades apropiadas. Sin embargo, es pertinente aclarar que para la gran mayoría de comunidades rurales que viven en la pobreza, se hace casi imposible alimentarse de manera adecuada por el insuficiente apoyo que reciben del Estado, los elevados costos de los alimentos y la difícil situación económica y social que vive el país.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental argumentar que las tres últimas situaciones problemáticas ambientales abordadas por los maestros (contaminación, deforestación, alimentación no saludable) son el resultado de no construir ni generar procesos de formación permanentes, transversales e interdisciplinarios para fortalecer la conciencia ambiental de los sujetos y comunidades cercanas a las IE. En ese sentido, para Flórez (2012) es fundamental e inexorable que la EA se incorpore en los escenarios formativos. Para educar con respecto a un problema ambiental se requiere del diálogo permanente entre todas las especialidades, todas las perspectivas y todos los puntos de vista, es decir, un trabajo inter-disciplinario, participativo y cooperativo. La EA es llamada entonces, a producir un ciudadano conocedor del ambiente y sus problemas asociados, consciente de

cómo ayudar y motivado a participar de sus soluciones (Meinardi, 2009); es el espacio para recrear vivencias e interactuar con ellas, con el ánimo de comprender las relaciones de interdependencia con el entorno y los modos de actuar de los sujetos sobre éste.

Para concluir este apartado sobre las nociones que construyen los formadores sobre la EA, y teniendo en cuenta las situaciones problémicas narradas anteriormente, se abordó en el diálogo construido con los maestros el interrogante ¿Para qué sirve la EA en la escuela? Las reflexiones se relacionan con la dificultad principal encontrada en el análisis anterior, “la ausencia de una conciencia ambiental”. En ese orden de ideas, los formadores consideran que la EA en la escuela debe promover y fortalecer la conciencia ambiental de los integrantes de la comunidad educativa con el propósito fundamental de construir sujetos reflexivos, críticos, propositivos y conocedores de las problemáticas ambientales para consolidar la relaciones con el entorno y mejorar la calidad de vida de las comunidades (Ver figura No.18).

**Figura No.18** Reflexiones de los formadores sobre las funciones de la EA en la escuela



Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada y al taller desarrollado con los maestros

Desde la mirada instrumental de la EA como transmisión de información disciplinar y como actividad ecológica insular; un segundo grupo de maestros, como ya se analizó al inicio de este apartado dialógico, coincide y piensa como la gran mayoría de escolares, que la función de la EA en la escuela debe fundamentarse en desarrollar y promover actividades insulares de corto plazo que no fortalecen una verdadera conciencia ambiental en la comunidad educativa. Pérez (2020) presenta discrepancias con el anterior argumento, al manifestar que la EA en la escuela debe ser considerada como una herramienta dialógica de formación permanente, no una transmisora de conocimientos ambientales. Pero

también, debe ser un instrumento para la transformación de sujetos sociales que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades educativas y sus entornos inmediatos. La EA desde esta perspectiva, debe formar sujetos sociales que consoliden una relación armónica y amigable con la naturaleza y el planeta; sujetos que a partir de un trabajo colaborativo y participativo desarrollen una labor de prevención y solución de las problemáticas ambientales.

#### 7.1.4 La Educación Ambiental: Los diálogos construidos con los escolares

Respecto a los imaginarios que los escolares han construido sobre la EA, es pertinente agregar que sus reflexiones son cercanas y coincidentes con las argumentaciones referidas por los maestros en el apartado anterior. Dentro de este contexto de análisis, es importante señalar, que la gran mayoría de estudiantes relacionan la EA a partir de dos elementos: como metodología de enseñanza de las ciencias naturales para proteger el medio ambiente y como una serie de actividades que se desarrollan en las IE (campañas de reciclaje, siembra de árboles, aseo de lugares comunes) para no contaminar, mantener agradables y aseados los espacios y preservar la naturaleza (Ver tabla No.17). Cruz (2020) considera que las reflexiones anteriores hacen parte de la mirada reduccionista predominante en la escuela, que confunde a la EA con la inclusión y desarrollo de una cátedra de ciencias naturales o ecología en el currículo de las IE. Pero además, los planteamientos de los estudiantes aquí relacionados, reducen la EA a una visión conservacionista de la naturaleza, carente de estrategias pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de la conciencia ambiental y a consolidar valores y actitudes para el cuidado, la conservación, protección y restauración del ambiente y los entornos ecosistémicos (Flores, 2012).

**Tabla No.17** *Nociones sobre la Educación ambiental que construyen los escolares*

<b>Colectivos de trabajo</b>	<b>B). EDUCACIÓN AMBIENTAL: como un proceso de transmisión de contenidos disciplinares y una actividad insular</b>	<b>Colectivos de trabajo</b>	<b>A). EDUCACIÓN AMBIENTAL: como proceso dialógico de formación permanente para despertar y fortalecer la conciencia ambiental</b>
<b>Grupo 1-Décimo</b>	"Es un método de enseñanza de la asignatura de ciencias para aprender a cuidar el medio ambiente"	<b>Grupo 5-Décimo</b>	"Es la posibilidad que tenemos para conocer de qué manera podemos proteger la naturaleza y el planeta y desarrollar un trabajo que genere cambios reales y constantes".
<b>Grupo 2-Décimo</b>	"La EA consiste en llevar a cabo actividades para no contaminar los"	<b>Grupo 6-Once</b>	"La EA es un proceso de formación por el cual podemos adquirir más saberes para actuar de forma

	ecosistemas y tener un ambiente sano"		consiente frente a los problemas ambientales"
<b>Grupo 2-Once</b>	"Desde las materias de ecología y biología, la EA se trabaja para cuidar el medio ambiente y tener un entorno saludable"		
<b>Grupo 4-Once</b>	"La EA es una estrategia que se establece para no contaminar el ambiente a través del reciclaje; pero también con la siembra de árboles"		
<b>Grupo 5-Once</b>	"La EA es el proceso por el cual nos enseñan el cuidado del medio ambiente a través del reciclaje, la limpieza y las campañas de aseo"		

Elaboración propia con base en los talleres desarrollados con los escolares

Como se observa en la tabla No.17, sólo un grupo menor de escolares argumenta que la EA es un proceso de transformación real de conciencias y actitudes de los sujetos sociales, con el propósito de generar y desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y analítico para la solución de los problemas ambientales de las IE y las realidades cercanas a estas.

La educación ambiental es la herramienta elemental para que todas las personas adquieran conciencia sobre la importancia de preservar su entorno y sean capaces de realizar cambios en sus valores, conducta y estilos de vida, así como ampliar sus conocimientos para impulsarlos a la acción mediante la prevención y mitigación de los problemas existentes y futuros. (Espejel y Flores, 2012, p. 1174)

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores dentro de este contexto de análisis, es importante señalar que, la EA basada en la dialogicidad y la interdisciplinariedad, debe posibilitar la comprensión del ambiente como un bien común, en la que se asumen responsabilidades individuales y colectivas para cooperar en las posibles soluciones de las problemáticas; pero también, para desarrollar modos de pensamiento y actuaciones críticas, reflexivas y propositivas frente a los desequilibrios que se producen en los ecosistemas, los contextos, la biodiversidad, la riqueza natural y el ambiente.

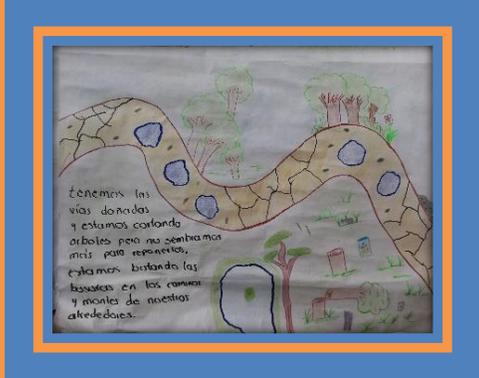
La EA necesita ser revalorizada en todos los sentidos y tomada en cuenta de manera integral, ya que juega un papel importante en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo o ambiente de aprendizaje. En este sentido,

es necesario encausar el proceso educativo hacia el cuestionamiento de la actividad humana sobre la naturaleza y sus ecosistemas para generar un espacio de análisis y reflexión sobre la incidencia en la vida social y ambiental de las comunidades. (Vázquez, 2023, p. 87)

Por otro lado, después de construir con los escolares los argumentos sobre las nociones de EA, se desarrolló en el taller investigativo una actividad denominada, “cartografía ecológica” para conocer desde la visión de los jóvenes, las problemáticas ambientales más relevantes que se generan en las IE y los entornos cercanos a estas.

Para los estudiantes las situaciones problémicas más notables en los contextos inmediatos a las IE, están relacionadas con la deforestación continua que habitantes de la zona realizan para la ganadería extensiva y para el mantenimiento y la construcción de nuevas vías carretables que faciliten el ingreso y la salida de productos de las propiedades cafeteras y ganaderas. En segundo lugar, la contaminación que se produce por el deficiente manejo de residuos sólidos que afectan zonas de bosques ricos en biodiversidad y las fuentes hídricas que surten de agua a las comunidades (Ver tabla No.18).

**Tabla No.18** Reflexiones de los escolares sobre las problemáticas ambientales externas a las instituciones educativas

	 <p>tenemos las vías doradas y estamos cortando árboles pero no sembramos más para repararlos, estamos listando las basuras en los caminos y montes de nuestros alrededores.</p>
<p>“La tala de árboles se presenta en las partes altas de la zona para darle paso a economía ganadera o para dar apertura a nuevas vías para las fincas o potreros para el ganado”. <b>(Grupos 1-Once)</b></p>	<p>“Arrojar los desechos y basuras a quebradas y zonas con alta diversidad en flora y fauna” <b>(Grupo 5- Once)</b></p> <p>“Al no haber un servicio de recolección de residuos (cada mes o dos meses) las comunidades deciden arrojar sus</p>

“Se cortan muchos árboles para cultivar café, pastos para el ganado o sencillamente para sacar madera y construir viviendas”. **(Grupo, 6 Décimo)**

basuras a las fuentes de agua cercanas o a ecosistemas donde habitan diferentes especies de animales”.

**(Grupo 4-Décimo)**

Elaboración propia con base en los talleres desarrollados con los estudiantes

Así mismo, los estudiantes hicieron referencia a las situaciones ambientales que al interior de las IE afectan en gran manera los lugares de encuentro, formación y aprendizaje. En primera instancia, indican que no se desarrollan programas para el manejo adecuado de los residuos sólidos que se esparcen en espacios al aire libre no aptos para un tratamiento adecuado. En segundo lugar, argumentan que dentro de la estructura curricular de las IE no está integrada la formación de una conciencia ambiental, que posibilite diseñar conjuntamente con la comunidad educativa propuestas ambientales para conservar y proteger la naturaleza y su biodiversidad. Y en tercera medida, consideran que en los establecimientos educativos no existen iniciativas para hacer de las instituciones entornos agradables estéticamente, ambientalmente, socialmente y pedagógicamente (Ver Tabla No.19)

**Tabla No.19** Reflexiones de los escolares sobre los problemas ambientales internos que presentan las instituciones educativas

	
<p>“No existe un manejo adecuado de las basuras. Los residuos sólidos se desechan en cualquier parte de la institución” <b>(Grupo 5-Décimo)</b></p>	<p>“Los estudiantes no tienen una conciencia ambiental, arrojan las basuras de los alimentos fuera de las canecas.”</p>

“No se desarrollan programas de reciclaje de las basuras, estas se arrojan al aire libre, no hay una caseta o lugar para la disposición adecuada de estos residuos” **(Grupo 3-Once)**

Destruyen los árboles y plantas que se encuentra en la IE”. **(Grupo 2-Once)**

“La IE no cuenta con proyectos de embellecimiento y ornamentación, parece una construcción abandonada, sucia y antigua. Hasta ahora se propuso un programa de ornamentación para cambiar la cara del colegio”.

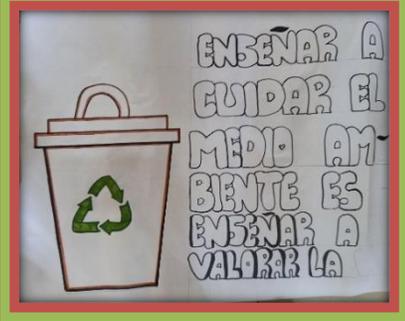
**(Grupo 3 Décimo)**

Elaboración propia con base en los talleres desarrollados con los escolares

Es pertinente argumentar, que aunque en la primera parte de este apartado, un número considerable de escolares coincide en indicar que la EA es un proceso de transmisión de conocimiento disciplinar y una actividad ecológica insular desde las ciencias naturales (Ángel, 2020; Cruz, 2020), en este segmento de la reflexión suscitada, los estudiantes se alejan de esta noción instrumental, al considerar que las IE tienen que comprometerse a desarrollar procesos interdisciplinarios de formación con el propósito de originar cambios para fortalecer la conciencia ambiental de los integrantes de la comunidad educativa, pero además, estructurar programas permanentes para mitigar las problemáticas ambientales descritas anteriormente (manejo inadecuado de residuos sólidos, deforestación y desertificación ecológica) para contribuir efectivamente a la protección y conservación de los entornos ambientales existentes en la zona (Ver Tabla. No.20).

**Tabla No.20** Reflexiones de los escolares sobre el trabajo que deben desarrollar las IE para fortalecer la EA



	
<p>“A partir de procesos de formación que se desarrollen desde las diferentes materias con el objetivo de generar una conciencia ambiental crítica en la comunidad educativa, especialmente en los estudiantes”. <b>(Grupo 3-Once)</b></p> <p>“Es necesario trabajar en equipo, vincular a todos los integrantes de la IE, no sólo al área de ciencias le corresponde la labor de educar en medio ambiente”. <b>(Grupo 1-Décimo)</b></p>	<p>“Desarrollando programas y campañas a largo plazo de reciclaje que posibiliten dar un manejo adecuado a las basuras producidas”. <b>(Grupo 4-Décimo)</b></p> <p>“Realizar acciones permanentes de siembra de árboles en las zonas donde se está causando deforestación y afectación de la fauna y flora”. <b>(Grupo 5-Once)</b></p>

Elaboración propia con base en los talleres realizados con los escolares

Teniendo en cuenta las problemáticas ambientales descritas por los escolares, Vázquez (2023) argumenta que, la EA ya debería ser el eje transversal de la formación en todos los niveles de las IE con el único propósito de generar y desarrollar en la comunidad escolar procesos de sensibilización y concientización sobre la importancia de cuidar el medio ambiente, y la posibilidad de fomentar el conocimiento ecológico y la modificación de actitudes frente a la naturaleza y sus ecosistemas.

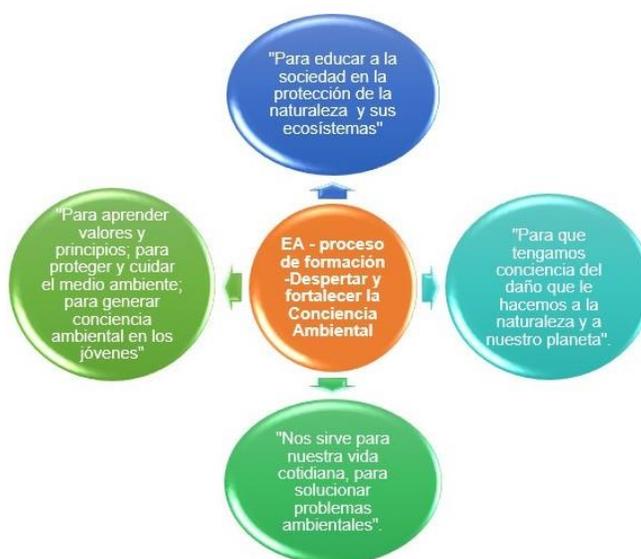
Desde esta perspectiva la EA desde la dialogicidad, está llamada a producir un sujeto conocedor del ambiente y sus problemas asociados, consciente de cómo ayudar y motivado a participar de sus soluciones. En ese sentido, las IE están en el deber de asumir la EA como una herramienta de formación pedagógica, orientada a transformar las realidades escolares y sus entornos a partir de un trabajo transversal, participativo, colaborativo e interdisciplinar.

Para finalizar este segmento, y en relación con los problemas ambientales presentes en las IE y los entornos cercanos a estas descritos y analizados anteriormente; los escolares

argumentaron que la EA debe formar a la sociedad y a las comunidades en la protección y conservación del medio ambiente a través del fortalecimiento de valores, actitudes y una conciencia ambiental que posibilite comprender las situaciones ambientales complejas que atraviesa el planeta para proponer soluciones a las mismas desde una mirada crítica y propositiva (Ver figura No.19).

Para complementar estas reflexiones, es pertinente agregar que la EA esta llamada a formar ciudadanos que contribuyan colectivamente a la protección, conservación y restauración de la naturaleza y su biodiversidad; a desarrollar en los sujetos protagonistas de esta investigación doctoral, modos de pensamiento y actuaciones críticas, reflexivas y propositivas frente a los desequilibrios que se producen en los ecosistemas, los entornos, los contextos, la biodiversidad, la riqueza natural y el ambiente.

**Figura No.19** Reflexiones de los escolares sobre los propósitos de la EA en la escuela



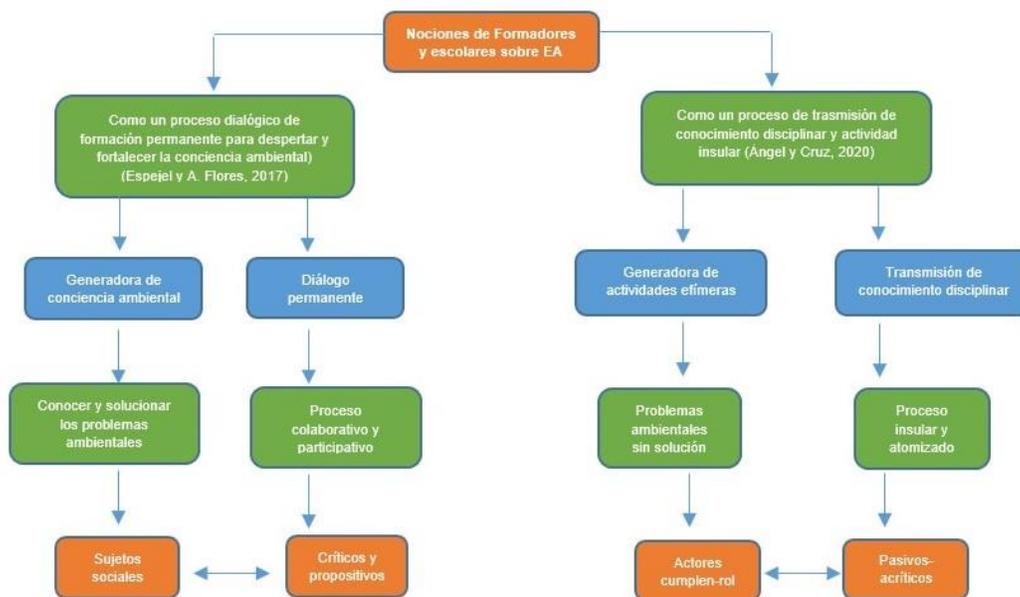
Elaboración propia con base en los talleres desarrollados con los escolares

Las reflexiones de los escolares sobre las funciones de la EA en las IE, son coincidentes con los argumentos de los maestros en el apartado anterior y con los planteamientos de académicos como Pachay et al. (2021) y Espejel y A. Flores (2017) al referirse a la EA como una impulsora de valores que desarrolla el pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo para la resolución de problemas ambientales; pero igualmente, como un instrumento para fomentar y activar la conciencia ambiental en sujetos y comunidades, mediante los

conocimientos, valores, comportamientos y habilidades prácticas; para participar responsable y eficazmente en la prevención, protección y conservación del medio ambiente.

Así las cosas, la EA desde la dialogicidad debe ser una herramienta pedagógica permanente para formar a las comunidades educativas en una conciencia crítica, reflexiva y propositiva que posibilite la comprensión de los problemas ambientales que surgen en las IE y los entornos cercanos a estas, con el objetivo de desarrollar acciones para la solución de los mismos. “La EA no sólo debe informar sobre un determinado problema, sino, además, encontrar respuestas o soluciones para detener y evitar el deterioro ambiental; aún más, se trata de asumir y comprender el problema y actuar sobre él” (Espejel y Flores, 2012, p.1177).

**Figura No.20** Nociones de formadores y escolares sobre Educación Ambiental



Elaboración propia con base en las entrevistas y talleres desarrollados con formadores y escolares

Para finalizar este apartado, es importante argumentar que maestros y escolares reconocen a la EA como un proceso dialógico de formación permanente que se desarrolla en primer lugar, para fortalecer la conciencia ambiental de los sujetos del proceso formativo y las comunidades aledañas; en segundo lugar, para consolidar en los sujetos, valores y actitudes para una convivencia armónica con la naturaleza y el medio ambiente; y en tercera instancia, para generar en los escolares, habilidades como el respeto y la tolerancia por el entorno con el propósito de afianzar el vínculo entre el ser humano y la naturaleza. No obstante, pese a los avances presentados, es pertinente señalar que en las IE predomina

la noción reduccionista e instrumental de la EA como proceso de transmisión de un conocimiento disciplinar vinculado a actividades insulares y descontextualizadas de las ciencias naturales; carentes de estrategias pedagógicas encaminadas a fortalecer la conciencia ambiental y el trabajo interdisciplinar y colaborativo que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades educativas y los entornos cercanos a estas.

La reflexión anterior posibilita inferir que, la EA que se desarrolla en las IE desde el área de las ciencias naturales, se ha limitado a una educación reduccionista basada en la transmisión de conocimientos disciplinares con una programación que no profundiza en las problemáticas ambientales; que no posibilita formar sujetos con un alta capacidad de asombro; que limita el trabajo colaborativo, interdisciplinar e investigativo; que evita que las comunidades educativas establezcan relaciones cercanas con los ecosistemas y sus contextos. En ese sentido, es fundamental consolidar y desarrollar en la escuela procesos de ecoalfabetización<sup>17</sup> para alterar los procesos de formación centrados en la individualidad y en la transmisión de conocimientos disciplinares que no aportan a la construcción de sujetos sociales con una alta capacidad reflexiva, crítica y comprensiva de las complejas situaciones que afectan el medio natural y sus ecosistemas.

De otro lado, se pudo identificar que, para los estudiantes y maestros, la principal dificultad para consolidar proyectos y procesos formativos en EA en las IE es la ausencia de una conciencia ambiental que no posibilita formar ciudadanos reflexivos, críticos, propositivos y comprometidos con la conservación y la protección de los entornos ecosistémicos. La mayoría de tareas pro-ambientales que se desarrollan en los establecimientos educativos son más informativas que formativas, pero también, insulares y atomizadas. Estos trabajos individuales no han permitido diseñar y desarrollar un gran número de proyectos y programas ambientales a mediano y largo plazo que beneficien realmente a las instituciones y a los contextos cercanos a estas. Igualmente, es importante argumentar que, dentro de la estructura curricular de las IE, específicamente en el componente de transversalidad de las programaciones de área, no está integrada la formación en educación y conciencia ambiental que posibilite diseñar conjuntamente con la comunidad

---

<sup>17</sup> Es aquella acción formativa que busca desarrollar y fortalecer en la vida de los sujetos y comunidades un pensamiento consciente, responsable, reflexivo y crítico sobre los problemas ambientales y las soluciones que se requieren para mitigar y reducir los mismos (Urueta, 2017)

educativa propuestas ambientales para conservar y proteger el medio natural y su biodiversidad a partir de la solución de las problemáticas del entorno.

En ese orden de ideas, los formadores y escolares consideran que, la EA en la escuela debe promover y fortalecer la conciencia ambiental de los integrantes de la comunidad educativa con el propósito de construir y formar sujetos en valores y actitudes pro-ambientales; sujetos reflexivos, críticos, propositivos y conocedores de las problemáticas de su entorno; que además, generen soluciones que beneficien a las comunidades y a los contextos naturales desde múltiples saberes y miradas que involucren elementos como la participación, el trabajo colectivo, la reflexión y el análisis crítico.

## **6.2 Las prácticas y tejidos comunicativos entre maestros y estudiantes en las interacciones cotidianas de los ambientes de aprendizaje.**

Para conocer las prácticas comunicativas que construyen formadores y escolares en las interacciones cotidianas de los ambientes de aprendizaje, se realizó un ejercicio de observación<sup>18</sup> a partir de un instrumento metodológico denominado, Registro de Observación de prácticas comunicativas y pedagógicas. Dicho trabajo de observación, exigió la presencia directa del investigador en catorce clases desarrolladas por los maestros de la Media Académica de las IE en diferentes ambientes de aprendizaje: aula de clase, sala de sistemas, sala de audiovisuales, laboratorios de física y química, zonas lúdico/deportivas y espacios formativos al aire libre (Ver tabla No.21).

---

<sup>18</sup>Ser testigo de lo que la gente hace, le permite al investigador comprender de primera mano dimensiones fundamentales de aquello que le interesa de la vida social. Esto le permite acceder a un tipo de comprensión y datos que otras técnicas de investigación son incapaces de alcanzar. En ese sentido, el investigador puede observar y registrar desde una posición privilegiada cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan, cuándo y dónde (Restrepo, 2016).

Tabla No.21 Clases observadas en las IE

Institución Educativa	Nivel de educación	Número de formadores	Áreas del conocimiento	Ambientes de aprendizaje
IE Santa Lucia	Media Académica	Ocho	Lengua castellana Filosofía Matemáticas	-Aula de clase -Sala de sistemas y audiovisuales, -Laboratorios de física y química,
IE El Carmelo		Seis	Tecnología Ciencias sociales Ciencias naturales Inglés Educación Física	-zonas lúdico/deportivas -Espacios formativos al aire libre

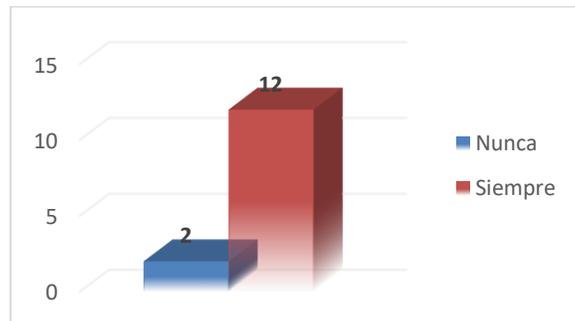
Elaboración propia con base en el trabajo de observación realizado con las audiencias que participaron voluntariamente en la investigación. Algunas clases fueron observadas en dos ocasiones.

Con este ejercicio de observación, se obtuvo información relacionada con los tejidos y las interacciones comunicativas maestro-estudiante, el rol que desempeña cada sujeto social en los ambientes de aprendizaje, la práctica pedagógica del formador, las medidas de regulación y control en los entornos formativos y la organización espacial en cada uno de los ambientes analizados.

Los gráficos presentes en este segmento, describen las tendencias y conductas encontradas en las prácticas y tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en los diferentes ambientes de aprendizaje. Pero además, fortalecen y apoyan el análisis y los argumentos suscitados en el ejercicio de observación.

### 7.2.1 Interacciones comunicativas en los ambientes de aprendizaje

**Gráfico No.8** ¿El maestro saluda al iniciar la clase?

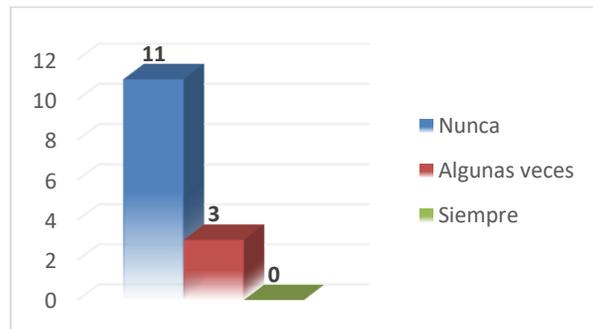


Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje.

Se observó que la relación comunicativa que construyen maestros y estudiantes en la mayoría de los encuentros pedagógicos inicia en un clima de respeto y camaradería. Los escolares de la Educación Media suscitan actitudes receptivas cuando el formador llega al aula de clase para dar inicio a su labor formativa. Sin embargo, se encontró que existen relaciones tensas con algunos maestros. En ocasiones los jóvenes no responden a la manifestación de saludo del formador y continúan en las actividades que realizaban previamente a la llegada de este. Además, el docente utiliza a su vez el llamado a lista como un referente de control y autoridad con los grupos que demuestran apatía al iniciar las labores formativas.

Duarte (2005) considera que todas estas experiencias comunicativas que comienzan a construirse en el aula de clase, cobran un sentido particular cuando se trata de comprender las diversas maneras de convivir. En ese orden de ideas, teniendo en cuenta que las prácticas comunicativas son un proceso de interacción entre sujetos; se construyen en los ambientes de aprendizaje sentimientos de simpatía o apatía, admiración, reconocimiento, irrespeto o indiferencia por el otro. En ese sentido, la comunicación a partir del diálogo juega un papel muy importante en la generación de relaciones basadas en el respeto, la confianza y la armonía entre los sujetos del proceso educativo.

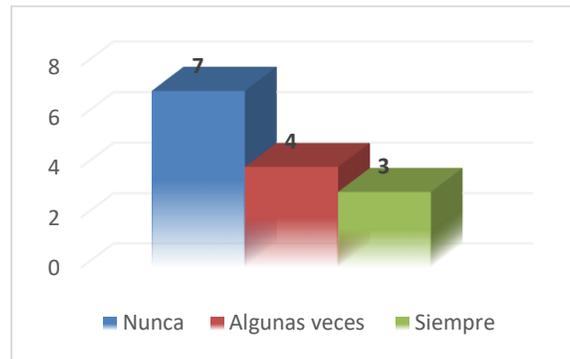
**Gráfico No.9** ¿El maestro indaga sobre lo que quieren tratar o trabajar los estudiantes?



Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

De acuerdo con los registros realizados, son muy pocos los formadores que establecen acuerdos con los escolares sobre las metodologías a seguir y las temáticas a trabajar dentro de la programación del área. Lo anterior indica, que los contenidos de los planes de estudio de las diferentes materias, se construyen solamente desde los conocimientos disciplinares que los maestros reciben en las universidades a partir del modelo pedagógico de la transmisión, pero también, de las exigencias heterónomas y reproductivistas que el MEN y las Secretarías de Educación ejercen y realizan sobre los docentes como instrumentos de control pedagógico e ideológico. Así las cosas, las programaciones curriculares no se elaboran y estructuran a partir de las necesidades académicas, axiológicas, culturales, ambientales y sociales de los escolares y los contextos cercanos a las comunidades educativas.

Estos controles institucionales y el enfoque pedagógico basado en la transmisión, se caracterizan entre otros aspectos, por impulsar una educación disciplinaria fundamentada en conocimientos específicos que origina una noción restringida de la formación. Lo que permite la relación entre maestros y estudiantes es la transmisión de unos conocimientos específicos, ya sea de la matemática, de la química, de los saberes concretos de cada programa (López, 2013) y no una construcción dialógica de relaciones establecidas y cimentadas en la horizontalidad, la confianza, la retroalimentación, la participación activa y el trabajo colaborativo.

**Gráfico No.10** *¿El formador dialoga e intercambia ideas con los estudiantes?*

Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

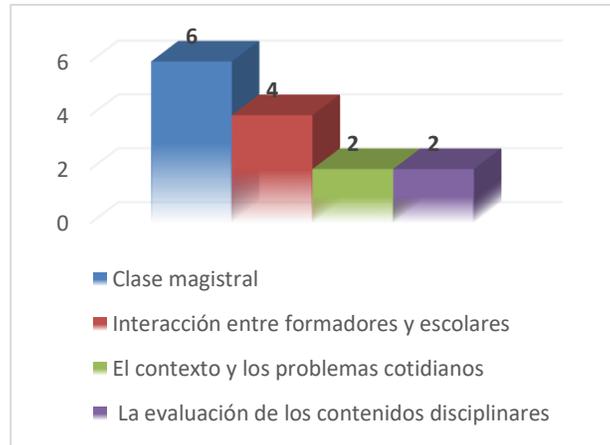
Respecto a la interacción dialéctica entre formadores y escolares, se mantiene la tendencia a construir relaciones distantes entre integrantes de la comunidad educativa. Por ejemplo, un grupo de maestros no genera en los ambientes de aprendizaje un intercambio de ideas o una retroalimentación a los argumentos disciplinares y académicos que se desarrollan en clase. Igualmente, un número de formadores sólo promueve relaciones comunicativas en determinados momentos del trabajo pedagógico, específicamente, cuando se realizan talleres y actividades pedagógicas relacionadas con las temáticas abordadas.

Sin embargo, pese a las pocas interacciones dialógicas en los ambientes de aprendizaje analizados, algunos formadores, construyen con sus estudiantes relaciones comunicativas cercanas, que comienzan a manifestarse desde el inicio de las actividades formativas con el saludo y el posterior diálogo que se establece a partir de las actividades cotidianas que realizan escolares y maestros fuera de las IE.

Duarte (2005) afirma que, aunque hay docentes dispuestos al diálogo y a la escucha permanente de las inquietudes y los temores de sus estudiantes; también se presenta el fenómeno contrario; maestros que son indiferentes y apáticos a los problemas económicos, sociales, ambientales y culturales que afectan el bienestar de los escolares y que por consiguiente niegan la existencia de una realidad diferente a la escuela en la vida de los jóvenes. Como resultado de ese desinterés y esa apatía dialógico/pedagógica, la relación comunicativa entre maestro y estudiante se convierte en una comunicación restringida desde lo disciplinario y académico, que no posibilita el diálogo, la interacción, la socialización, la retroalimentación, el trabajo colaborativo, la construcción de vínculos entre

los sujetos del proceso educativo y el conocimiento de las problemáticas desarrolladas en los contextos y entornos inmediatos a las IE.

**Gráfica No.11** *¿Qué es lo que predomina en la relación pedagógica entre estudiantes y maestros?*



Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

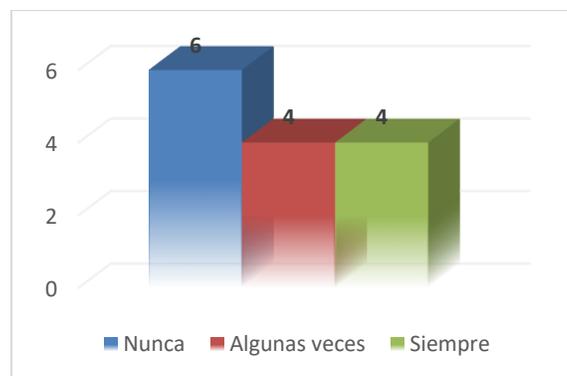
Con relación a las interacciones pedagógicas suscitadas entre maestros y escolares en los ambientes de aprendizaje, se corroboró que el docente es quien ocupa el mayor tiempo de la clase con su saber disciplinar, relegando al estudiante principalmente en el aula, a cumplir un rol de actor pasivo y poco participativo. El formador desde su función protagonista de transmisor de información, actúa con la certeza de disponer de un conocimiento que el escolar no posee y que por tanto, debe recibir para obtener posteriormente, una calificación de sus aprendizajes. Concepción que se fundamenta en el enfoque pedagógico tradicional de la transmisión de conocimientos (Educación Bancaria), (Freire, 1970) que influye considerablemente en las relaciones distantes, tensas y conflictivas que construyen los sujetos del proceso educativo y que se han descrito en este apartado.

Es evidente que en este modelo pedagógico de la transmisión, el maestro piensa que su función en la escuela es transmitir o reproducir lo que sabe a partir de su conocimiento profesional. Su rol como actor dominante en el proceso formativo está totalmente definido; él es quien transmite un mensaje a otro actor (estudiante) que recibe ese mensaje desde una posición pasiva y subordinada. “Sus estructuras de poder y control están nítidamente explícitas. Se evidencia un predominio por mantener lo conocido, lo tradicional, lo controlado” (López, 2013, p. 7).

Por otra parte, es pertinente precisar que, en las IE algunos formadores asumen un papel de líderes y acompañantes de las actividades pedagógicas que desarrollan con los estudiantes, especialmente en aquellas labores prácticas y lúdicas que permiten fortalecer capacidades como la creatividad, el trabajo colaborativo, la participación y los procesos de indagación permanente. En este tipo de relación pedagógica, el escolar es el protagonista de las interacciones, es parte central y fundamental del proceso formativo.

Para impulsar en la escuela el diálogo y la comunicación basada en la horizontalidad, se requiere de un docente que cumpla una práctica pedagógica abierta a la creatividad, a la búsqueda cooperativa del conocimiento, a la ejecución de proyectos de investigación que permitan el desarrollo del pensar y posibiliten el fortalecimiento de la capacidad de asombro. (Pérez y Alfonzo, 2008, p. 456)

**Gráfica No.12** El trabajo que propone el maestro es participativo y colaborativo (Relaciones horizontales y verticales)



Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

Siendo el maestro uno de los dos sujetos sociales protagonistas de las relaciones comunicativas y pedagógicas dentro de los ambientes de aprendizaje; en algunos espacios formativos, propone metodologías colaborativas que facilitan el diálogo, la retroalimentación, el trabajo solidario y participativo de los estudiantes (talleres y consultas en grupo). Igualmente, se observa que entre maestros y escolares se conservan y se construyen relaciones de cordialidad y respeto mutuo, fundamentadas en una relación amistosa y afectiva que posibilita desarrollar relaciones dialógicas permanentes.

G. Kaplún (2007) argumenta que es a partir de estas interacciones dialógicas construidas en los ambientes de aprendizaje que los sujetos van descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento y los saberes alternativos de su realidad, de

sus contextos. El papel del formador en este modelo de Educación/Comunicación basada en los procesos<sup>19</sup> es de acompañamiento al otro, para estimular esa capacidad de análisis y reflexión. Pero también, es en este proceso de interacción, que el escolar toma una representación protagónica. Pasa de ser un actor acrítico con un rol determinado, a un sujeto crítico y propositivo; capaz de razonar por sí mismo, de desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de reflexionar, de proponer iniciativas. Cazden (1991) afirma que el proceso formativo en los diferentes ambientes de aprendizaje no es individual, sino siempre grupal; nadie se forma, se educa solo, sino a través de la experiencia compartida, de la interrelación y socialización con los demás.

Por otra parte, existe en algunas clases poca participación e interacciones dialógicas de los estudiantes. Lo anterior indica, que en las IE aún se desarrolla un modelo pedagógico fundamentado en la trasmisión y reproducción de conocimientos disciplinares que mantiene a los escolares como receptores pasivos y no como interlocutores reflexivos y críticos de los procesos pedagógicos y las prácticas educativas. Así mismo, algunos de los maestros se muestran apáticos, autoritarios y estrictos. No parece importarles los intereses de los escolares; restringen su autonomía; no permiten el diálogo entre compañeros ni el desplazamiento de un escritorio a otro; utilizan el listado como un referente de poder y control; toda actividad realizada es objeto de una evaluación para calificar y clasificar los saberes académicos de los estudiantes. Lo referenciado hasta aquí, ha generado que los jóvenes tomen una posición apática y de rechazo, de indiferencia hacia la clase y el formador que la desarrolla.

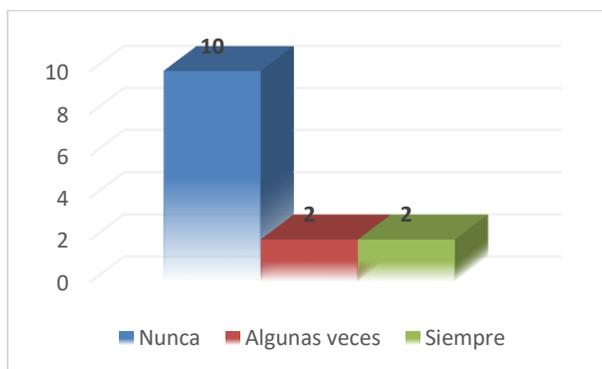
Duarte (2005) al respecto afirma que, en este tipo de relaciones construidas a partir del modelo pedagógico de la transmisión, el maestro es considerado como un administrador del currículo y como un transmisor de unos conocimientos académicos mediante una relación unidireccional con el escolar. En ese sentido, desde este modelo tradicional de educación, no se reconocen procesos de socialización y de interacción entre los sujetos del proceso formativo; se instruye a actores pasivos carentes de autonomía, compromiso, responsabilidad, análisis y solidaridad para con el otro.

---

<sup>19</sup> Destaca la importancia de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad. Pablo Freire (como se citó en Kaplún, 2007) llama a este modelo pedagógico "*educación liberadora*" o "*transformadora*". En este tipo de educación lo importante no es incorporar recursos didácticos para transmitir conocimientos, sino facilitar y potenciar la expresión *de* y la interacción *entre* los educandos.

## 7.2.2 Los procesos de formación y su relación con los entornos cercanos a las IE

**Gráfica No.13** *¿El maestro retoma elementos del contexto del estudiante para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje?*



Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

En relación con el entorno del estudiante como herramienta para fortalecer los procesos de formación en las IE, se encontró que la mayoría de los maestros no utiliza las referencias y el conocimiento de los contextos cercanos a los escolares para desarrollar su trabajo pedagógico. La función de los formadores se traduce en cumplir con los temas relacionados en el plan de estudios del área presentado a las directivas al inicio del año escolar. Lo anterior confirma como se ha descrito y analizado en los apartados anteriores, que el proceso de formación y las relaciones comunicativas se construyen en la mayoría de los casos a partir del modelo pedagógico de la transmisión de conocimientos disciplinares que limita la posibilidad de generar diálogos cercanos con los estudiantes para conocer los contextos sociales, ambientales y culturales cercanos a estos.

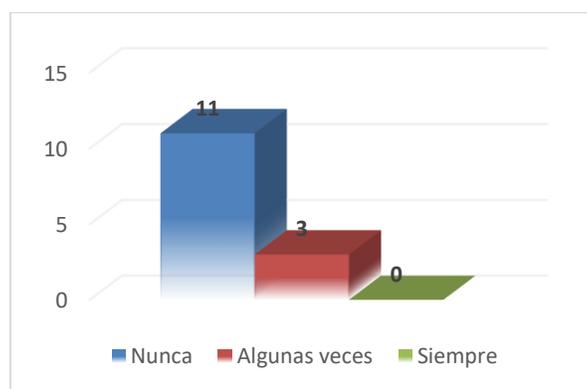
Se debe mencionar además que, esta situación de desconocimiento de los contextos cercanos a las IE, no posibilita la construcción y consolidación de propuestas curriculares alternativas fundamentadas en las problemáticas del contexto y basadas en el trabajo colectivo e interdisciplinar de escolares y la comunidad educativa en general desde los componentes formativo, social, cultural, comunicativo y ambiental. Para López y Pérez (2021) es fundamental que la educación sea un proceso de orientación donde el ser humano construya en compañía del otro; una educación que se centre en orientar y transformar a ese ser humano en un sujeto social; un ser que pueda relacionarse con los demás, que anhele servir a la comunidad, que pueda desarrollar sus intereses personales

y profesionales para satisfacerse a sí mismo y no para cumplir con unos estándares o lograr un reconocimiento.

Sin embargo, es pertinente resaltar que, en ocasiones algunos formadores orientan su trabajo pedagógico a partir del conocimiento que presentan del entorno cercano a las IE. Por ejemplo, durante el trabajo de observación se desarrollaron actividades prácticas como el fotorrelato para narrar las historias de la literatura popular y tradicional que se han transmitido de manera oral de generación en generación por habitantes de las comunidades. O un trabajo realizado en una zona de petroglifos, con el propósito de analizar con los escolares las figuras geométricas talladas en piedra por antiguas tribus indígenas. Estas PP próximas a los entornos de los estudiantes, han permitido establecer relaciones más cercanas entre maestros y escolares y fortalecer las relaciones colaborativas y comunicativas entre compañeros de los diferentes cursos.

Dentro de este contexto, Ramos (2011) afirma que la función que desempeña el maestro en la escuela y los entornos cercanos, es un papel social valioso que debe impulsarse, y no restringirse, especialmente por la influencia de los organismos de poder y control que regulan las PP y sociales de los formadores y que afectan significativamente los procesos de comunicación, participación, colaboración, investigación y formación en la escuela.

**Gráfica No.14** *El formador desarrolla sus actividades pedagógicas a partir de problemáticas del contexto*



Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

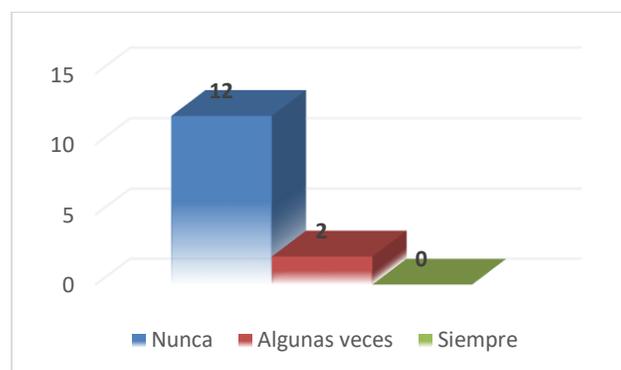
Este ítem de análisis presenta relación con los elementos del contexto que utilizan los maestros para fortalecer su práctica pedagógica descritos en el apartado anterior. Sin embargo, este segmento de reflexión está orientado a los problemas de los entornos cercanos a las IE y su vinculación a las PP de los formadores en los diferentes ambientes

de aprendizaje. En ese sentido, la práctica pedagógica del docente se desarrolla a partir de los contenidos académicos del área, desconociendo las realidades problemáticas que viven los escolares y las comunidades. Como se mencionó en la situación problemática, este analfabetismo pedagógico y contextual de los maestros se genera por la visión transmisionista y bancaria de la formación en la escuela que limita la construcción de vínculos cercanos con las comunidades -Desterritorialización del ejercicio docente-, (Mejía, 2006) y la generación de diálogos permanentes con el estudiante.

“La presencia del docente en los entornos inmediatos de su quehacer pedagógico se ha diluido y el maestro trabajador, a la manera del obrero, va a la escuela sin establecer los nexos culturales con su entorno, lo que afecta su percepción y valoración social” (Mejía, 2006, p. 153). Así las cosas, el formador se transforma en un actor social, operador de la enseñanza a través de técnicas de transmisión de información que no fortalecen en los escolares los tejidos comunicativos, el desarrollo de la capacidad de asombro y la relación cercana con las problemáticas de su contexto.

Ahora bien, aunque el panorama descrito parece complejo, es importante destacar el trabajo pedagógico que realizan algunos formadores que buscan incorporar a la programación de área y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, contenidos que se relacionen con los problemas de los contextos a los que pertenecen los escolares. Temas como la educación sexual, la participación democrática, la equidad de género y en ocasiones la preservación de los ecosistemas naturales, se articulan al desarrollo de la práctica pedagógica para estudiarlos y analizarlos con los estudiantes a partir de una reflexión crítica, analítica y propositiva.

**Gráfica No.15** *El formador aborda temas sobre el cuidado y conservación del ambiente*

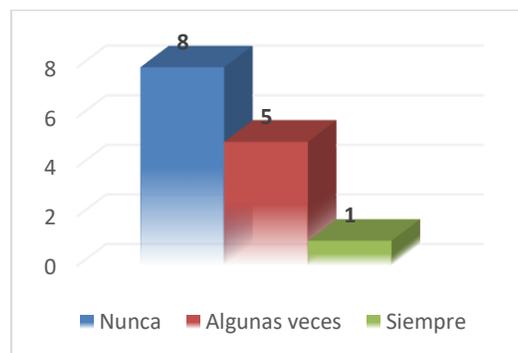


Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

Como se puede observar en la gráfica anterior, la EA como eje temático de las diferentes áreas del conocimiento es irrelevante e intrascendente y no se encuentra transversalizada en el currículo de las IE, a pesar de que cuentan con proyectos esenciales para el fortalecimiento de la conciencia ambiental en las comunidades educativas como los PRAES. Las pocas iniciativas en formación ambiental que se desarrollan desde las cátedras de los formadores, giran en torno a los contenidos disciplinares del área de ecología y ciencias naturales y a iniciativas aisladas de grupos de estudiantes y maestros que no se consolidan en la práctica y en el tiempo.

Cruz (2020) coincide con los argumentos anteriores, al considerar que la EA que se imparte en las IE se ha limitado a una educación reduccionista basada en la transmisión de conocimientos disciplinares, que no posibilita formar sujetos con una alta capacidad de asombro, que limita el trabajo colaborativo, interdisciplinar e investigativo y que evita que las comunidades establezcan relaciones cercanas con los ecosistemas y sus contextos. Por lo tanto, es una formación ambiental que no permite desarrollar en los estudiantes valores y actitudes de respeto, conservación y preservación hacia la naturaleza, el ambiente y su biodiversidad.

**Gráfica No.16** *El maestro realiza actividades fuera de la IE y el aula de clase.*



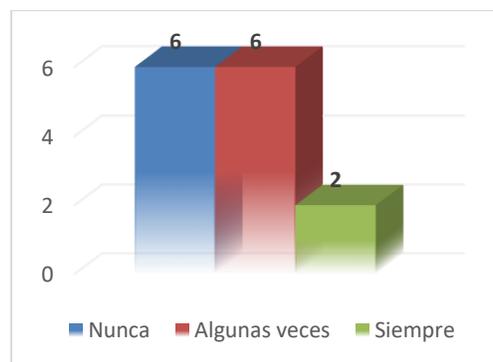
Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

Se evidencia en este trabajo de observación, que el aula de clase es el ambiente de aprendizaje que predomina en la escuela para desarrollar y construir los procesos de enseñanza y formación; y generar interacciones y relaciones comunicativas entre formadores y estudiantes. Dentro de este contexto, es pertinente indicar que, el maestro se dedica solamente a transmitir información y deja a un lado la construcción de vínculos y la elaboración de diálogos con el estudiante. Así las cosas, la relación comunicativa y los procesos formativos se construyen en un ámbito restringido, el aula de clase, "lo formativo

no se agota en lo escolar” (López, 2002, p.105), situación que contribuye al distanciamiento y a la indiferencia entre los sujetos del proceso educativo. Desde esta perspectiva transmisionista y bancaria de la formación, las relaciones de los sujetos sociales se tejen sólo en el ámbito escolar y carecen de otros ambientes de aprendizaje y de otros contextos de interacción social como la familia, los ambientes de comunicación digital interactiva, los entornos cercanos, la cultura y el deporte; espacios que permiten generar diálogos y lazos fuertes de comunicación y de confianza más cercanos entre formadores y escolares.

No obstante, es importante señalar, que los formadores han construido y generado otros ambientes de aprendizaje diferentes al aula de clase: casetas al aire libre, parques cercanos, zonas verdes de las IE y lugares para actividades lúdicas y culturales. En estos espacios formativos alternativos, los estudiantes y maestros fortalecen vínculos, tejidos y actitudes de convivencia y compañerismo; construyen relaciones cordiales, basadas en la confianza, la horizontalidad y el conocimiento del entorno. En ese sentido, Duarte (2003) afirma, que el medio ambiente escolar ha de ser diverso y heterogéneo. Para lograr lo anterior, debe alterarse en la escuela la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula y materializarse el imaginario que todo proceso de formación puede ofrecerse en escenarios distintos, ya sean construidos o naturales.

**Gráfica No.17** *El formador promueve la investigación y las consultas bibliográficas*



Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

Dentro de sus prácticas formativas, un número considerable de maestros desarrolla actividades pedagógicas en grupos colaborativos para procurar en los escolares el cultivo de la capacidad de asombro a través de consultas bibliográficas y lecturas permanentes de textos académicos, informativos y literarios. Sin embargo, es pertinente argumentar como se describió en el punto anterior, que algunos de los formadores realizan este tipo de

acciones prácticas dentro del aula de clase con el propósito de evaluar –referente de control- lo desarrollado por los estudiantes. Otro grupo de docentes, propone ejercicios complementarios externos a la clase para fortalecer en otros ambientes educativos como la familia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De otra parte, como se ha analizado en la construcción dialógica de este capítulo, un número de maestros conserva y promueve en las IE el modelo pedagógico fundamentado en la transmisión de conocimientos disciplinares. Su rol se desarrolla a partir de un guion establecido, son los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su labor pedagógica se estructura desde la verticalidad, la autoridad y la unidireccionalidad. No fomentan el trabajo investigativo, colaborativo y participativo; la comunicación basada en relaciones dialógicas con el estudiante es inexistente.

En ese sentido, es fundamental aclarar que, aunque algunas actividades pedagógicas se fundamentan en el modelo tradicional de transmisión de información; un número de formadores está promoviendo prácticas, tejidos y/o códigos elaborados, que posibilitan un rol protagónico y principal del escolar en los escenarios formativos. Sujetos que participan, reflexionan, proponen, retroalimentan; que construyen relaciones dialógicas con los docentes, basadas en la confianza, el trabajo colaborativo y el respeto. De ahí la importancia de que la escuela de hoy se transforme, se emancipe, se libere, se deconstruya a través del diálogo, del trabajo interdisciplinario, la investigación y la indagación permanente de sus realidades y sus contextos.

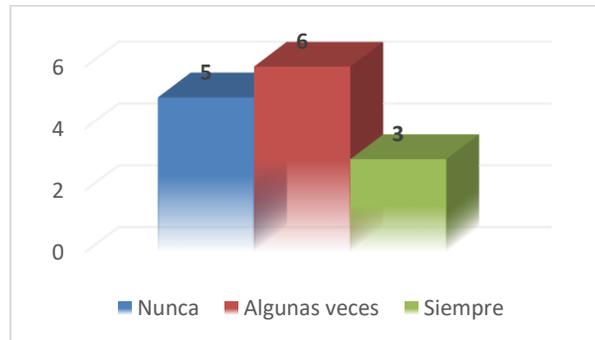
Para López (2020), es a partir de la Dialogicidad y el Enfoque Pedagógico de Indagación Sistémica<sup>20</sup> -EPIS- que en la escuela se puede generar una posición contraria y opuesta a los procesos formativos basados en la transmisión de conocimientos disciplinares, a-dialógicos, insulares, atomizados, desiguales y verticales que no aportan a la construcción de propuestas alternativas fundamentadas en la investigación e indagación permanente; a la consolidación del trabajo colaborativo y a las relaciones comunicativas basadas en la horizontalidad y en el reconocimiento del otro como sujeto social pensante, crítico, analítico y reflexivo.

---

<sup>20</sup> El EPIS se opone a los modelos tradicionales transmisionistas ya que se sustenta en la investigación a través de la interacción educativa entre un campo de problemas y campos de conocimientos (López, 2020).

### 7.2.3 Creatividad y regulación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

**Gráfica No.18** *El maestro es creativo y utiliza metodológicamente diferentes herramientas para atrapar la atención del estudiante*



Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

Manteniendo la coherencia del punto anterior, se observó que algunos formadores hacen de su práctica comunicativa y pedagógica un espacio para transmitir información desde su saber académico. Las interacciones que se articulan entre los sujetos del proceso formativo se basan en la apatía, la desconfianza y el individualismo. M. Kaplún (1998) llama a esta práctica pedagógica, educación que pone énfasis en los contenidos. Una educación tradicional, vertical, autoritaria, a-dialógica y poco participativa. Una educación fundamentada en la transmisión de conocimientos: el maestro enseña a partir de la autoridad y el control y el estudiante aprende desde la pasividad y la indiferencia.

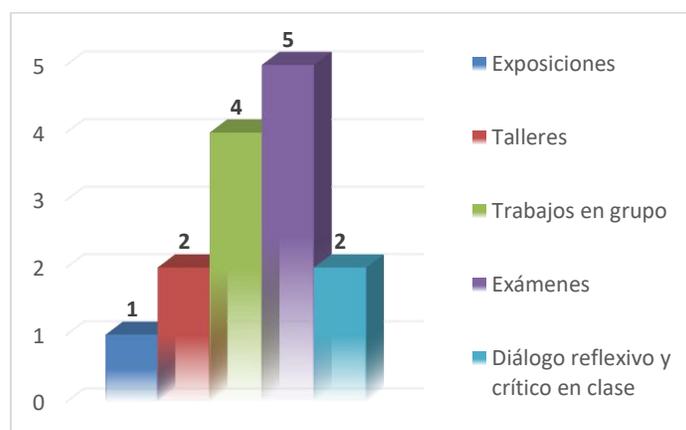
En esta concepción bancaria de la educación, el buen educador es el que mejor vaya llenando los recipientes en los depósitos de los estudiantes. Y es el mejor educando, el que se deje llenar dócilmente los recipientes y los aprenda con mucha memorización. (López y Pérez, 2021, p. 12)

No obstante, se debe resaltar que un grupo de maestros utiliza durante su práctica formativa, herramientas pedagógicas, didácticas y creativas para fortalecer relaciones cercanas con los escolares. En primer lugar, la lúdica y el teatro (comunicación, gestual/corporal) para desarrollar algunos ejes temáticos de sus clases. En segundo lugar, la creatividad en el uso del lenguaje (comunicación verbal), vocabulario y términos cotidianos de los adolescentes para establecer relaciones dialógicas basadas en la confianza. En tercer lugar, las actividades grupales de consulta para fortalecer las relaciones colaborativas y comunicativas entre compañeros. Y en cuarto lugar, pero en

menor proporción, ayudas tecnológicas e interactivas como las narrativas transmedia<sup>21</sup> que involucran a los escolares en la observación y análisis de productos audiovisuales de plataformas digitales como YouTube y Netflix.

Freire (1965/2009) argumenta que el uso de la creatividad en las PP hace parte de una formación basada en los procesos que permite a los sujetos educativos construir diálogos permanentes; organizar colectivos reflexivos y críticos ante las realidades de sus entornos pedagógicos, ambientales, culturales y sociales, y generar actitudes de rebeldía en el sentido más humano de la expresión. “Es una educación que no admite en los individuos posiciones quietistas, sino que los lleva a procurar la verdad en común, oyendo, preguntando, investigando” (Freire 1965/2009, p. 80).

**Gráfica No.19** ¿Qué tipo de actividades desarrolla el maestro para valorar las actividades formativas de los escolares?



Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

A partir de la observación realizada, se puede afirmar que continuamente se utiliza la evaluación como referente de control, clasificación y calificación de los escolares (exámenes, talleres, exposiciones) con el propósito de evaluar los contenidos disciplinares y los conocimientos específicos de algunas áreas. Para Duarte (2003) lo descrito anteriormente, demuestra que en la escuela el ambiente educativo se mantiene inalterado, es decir, sigue siendo el mismo de hace algunas décadas. Un ambiente marcado por el

<sup>21</sup> Relato que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas. La narrativa comienza en un cómic, continúa en una serie televisiva de dibujos animados, se expande en forma de largometraje e incorpora nuevas aventuras interactivas en los videojuegos. También se caracterizan porque una parte de los receptores no se limita a consumir el producto cultural, sino que se embarca en la tarea de ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales. (Scolari, 2014, p. 72)

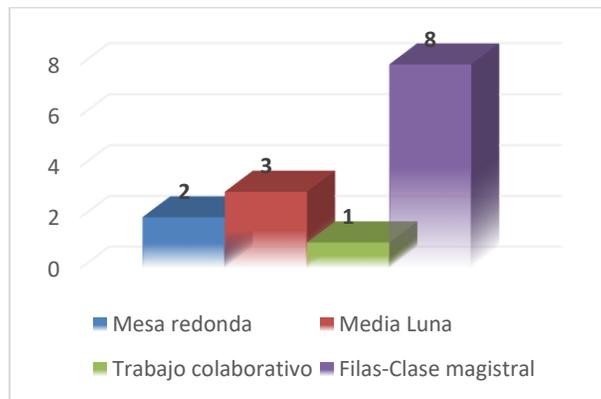
autoritarismo, la insularidad, la exclusión, la marginalidad y unas relaciones y saberes inmersos en concepciones transmisionistas, disciplinarias y a-dialógicas.

Duarte (2003) argumenta, que el papel transformador de los ambientes de aprendizaje está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, de la problematización y reflexión crítica. Se trata de que el formador propicie un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro dialógico con los escolares; que den un lugar sobresaliente a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora, la participación y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos sin excepción alguna. “La escuela debe ser un espacio para el intercambio de intereses y propuestas alternativas de cambio” (Duarte, 2003, p. 12).

De otra parte, como se había manifestado anteriormente, también se encontró que un grupo de maestros propicia el desarrollo del trabajo colaborativo a partir de prácticas e interacciones dialógicas que estimulan la reflexión, el sentido crítico, analítico, propositivo y la capacidad de asombro y de duda permanente de los estudiantes. Estas relaciones comunicativas desde la colectividad, propician el intercambio de ideas y saberes que facilitan la construcción de propuestas pedagógicas alternativas a partir de las experiencias cotidianas que vivencian las comunidades educativas.

En ese sentido, García et al. (2000) considera que más allá de los enfoques que reducen las PP a la interacción maestro/estudiante en el espacio del aula de clase, se considera que estas se despliegan dentro y fuera de ella, dentro y fuera de la escuela, en otros ambientes de aprendizaje; y que dichas prácticas tienen una posibilidad muy amplia de desarrollarse en aquellos proyectos pedagógicos extra-curriculares, que reúnen iniciativas de formadores, escolares y comunidad educativa en torno a ejes particulares de formación. “Las prácticas pedagógicas no son algo fijo ni inmutable, son cambiantes de acuerdo a la época y los contextos, bajo el influjo de los cambios culturales, sociales, científicos y tecnológicos de la sociedad” (García, et al., 2000, p.35).

**Gráfica No.20** ¿Cómo están organizado los escolares en los ambientes de aprendizaje?



Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

Dentro de las IE, el aula es el lugar donde se construyen un gran número relaciones pedagógicas y comunicativas entre los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es en este espacio donde los sujetos del proceso formativo asumen determinados roles. El maestro puede ser líder; y un líder dentro del aula, busca a través del acompañamiento constante, fortalecer las relaciones dialógicas, consolidar el trabajo colaborativo, pero además, conocer a partir de actitudes de confianza y respeto los entornos cercanos a los escolares.

Para Arguello y López (2021) el formador no puede considerarse un actor que cumple un rol de dictar una clase; debe ser considerado un sujeto social que conoce el entorno, los problemas y la diversidad de saberes que se encuentran en su comunidad. Debe ser un líder que promueve en sus estudiantes la duda, la indagación permanente, el trabajo colaborativo y un pensamiento crítico. Debe ser un sujeto que genere relaciones dialógicas basadas en el respeto y la confianza con sus escolares para conocerlos e interesarse en ellos y conocer su entorno social, familiar, cultural y ecosistémico.

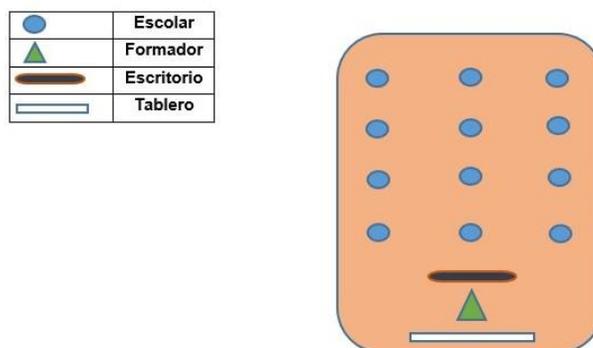
Sin embargo, desde otra perspectiva, el formador puede ser el protagonista o más bien el “antagonista” de los procesos formativos que se desarrollan en la escuela. En este caso, es él quien a través de su rol autoritario y las estructuras de poder y control determina lo que se dice y se hace dentro del aula de clase en condiciones de verticalidad, insularidad, pasividad y a-dialogicidad.

Igualmente, en los procesos formativos y comunicativos que se desarrollan en el aula de clase, el estudiante puede asumir el papel de un interlocutor valioso o de un receptor pasivo. En el primero es un sujeto crítico, analítico y propositivo. En el segundo, es un actor apático e indiferente; recibe una información disciplinar y no aporta con sus saberes a los procesos comunicativos, pedagógicos, culturales, ambientales y sociales que se desarrollan en la escuela.

Desde este papel de superioridad del maestro, la relación entre los agentes involucrados en el proceso formativo se caracteriza por ser distante, con roles claramente definidos y en algunos casos antagónicos. El poder lo tiene el docente que es quien transmite; el dominado, que es el estudiante, quien recibe la información, y un discurso es el saber disciplinar del docente; todo regido y monopolizado por el control que ejerce la institución a través de formatos, estándares y metas para dar cumplimiento a la normatividad establecida a nivel institucional, departamental y nacional. (López y Pérez, 2021, p. 5)

En este sentido, el espacio físico –aula de clase- y la ubicación de los sujetos educativos en él, es determinante para la construcción de interacciones comunicativas y pedagógicas que promuevan el diálogo, el trabajo colaborativo y una participación activa (Ver gráficas No.21 y 22).

**Gráfica No.21** Organización tradicional (filas) clase magistral



Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

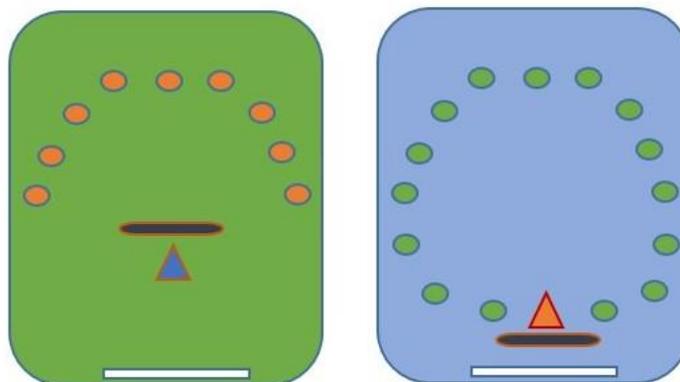
Dentro de las observaciones realizadas se logró verificar que la ubicación más utilizada en el aula de clase es la tradicional por filas. Así las cosas, las relaciones pedagógicas y

comunicativas se desarrollan en un ambiente jerárquico que permite al docente poseer el control de la clase y las actividades.

En este tipo de organización espacial, el protagonismo y la autoridad del maestro son sobresalientes. Las relaciones comunicativas presentan un alto grado de unidireccionalidad. El escolar es un receptor de información y no un interlocutor, su participación es restringida y pasiva. Las relaciones pedagógicas y comunicativas se construyen a partir de los contenidos disciplinares y conocimientos específicos del formador. En ese sentido, prevalece el modelo pedagógico de la transmisión y la reproducción. Pero además, con este tipo de distribución de los escolares en el aula, se estimula la competencia insular y las individualidades, se fractura el trabajo en equipo y se obstaculizan las prácticas sociales basadas en el diálogo y el respeto por el otro. Desaparece la lúdica y la creatividad como herramienta pedagógica, pero prevalece la verticalidad y la magistralidad que responde a una programación de área descontextualizada y no concertada con el estudiante.

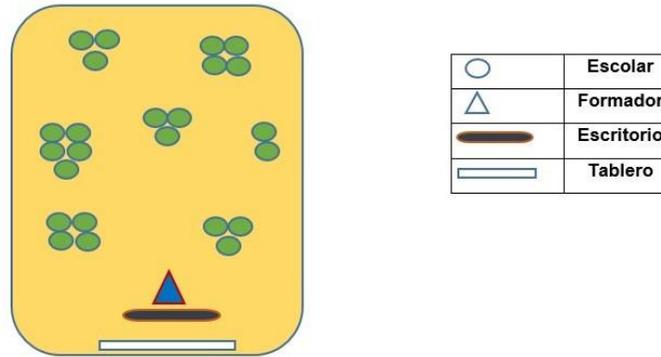
Gadotti et al. (2008) afirma que este tipo de clasificación espacial, característica principal del modelo pedagógico de la transmisión, convierte al maestro en un sujeto autoritario, dueño del saber. Un sujeto que anula la capacidad creadora, reflexiva y creativa del escolar. Un sujeto que fortalece una formación atomizada y disciplinar que no reconoce las situaciones problémicas de los contextos y de las realidades de las comunidades educativas.

**Grafica No.22** Ubicaciones interactivas y dialógicas



*Ubicación en media luna*

*Ubicación mesa redonda*



*Ubicación trabajo colectivo*

Elaboración propia con base en el trabajo de observación desarrollado en cada uno de los ambientes de aprendizaje

En el ejercicio de observación de las prácticas comunicativas y pedagógicas, se encontraron otros tipos de organización espacial de los escolares en los ambientes de aprendizaje a los cuales se les ha denominado “*Ubicaciones interactivas y dialógicas*” (Ver gráficas No.22). Aunque algunas son muy poco utilizadas, son importantes en las prácticas formativas, porque permiten que los estudiantes construyan diálogos permanentes y cercanos con sus compañeros. Una de las ventajas de esta estrategia pedagógica, deriva en que esa recurrente interacción comunicativa promueve el reconocimiento del otro como un sujeto social que también presenta y posee necesidades, gustos, ideas, intereses, emociones, sueños y proyectos.

A diferencia de la ubicación tradicional, esta distribución del espacio en la clase, genera entre los sujetos del proceso educativo una comunicación sustentada en la participación y retroalimentación. El formador asume el rol de orientador, acompañante y líder; el estudiante se apropia del papel de interlocutor, pasa de ser un actor acrítico a un sujeto crítico y propositivo. La comunicación se construye no sólo a partir de los contenidos académicos y disciplinares, sino de los saberes, experiencias y problemáticas de los contextos cercanos a la escuela. De igual manera, es pertinente argumentar que la organización espacial interactiva y dialógica, fortalece el trabajo colaborativo, consolida el trabajo en equipo y las prácticas dialógicas dentro y fuera del aula de clase. “En esta praxis formativa, maestro y estudiante son al mismo tiempo escolar y formador, lo cual sólo es posible en una relación de comunicación, en un proceso dialógico permanente” (Pasquali, 1970/1980<sup>a</sup>, p. 140).

En síntesis, teniendo en cuenta el panorama dialógico suscitado en este capítulo se puede señalar que:

En la mayoría de los encuentros formativos, las relaciones comunicativas entre maestros y estudiantes se construyen en un clima de respeto y camaradería. Sin embargo, se generan relaciones conflictivas con algunos formadores, quienes a su vez, utilizan el llamado a lista como un referente de control y autoridad con los grupos que demuestran apatía al iniciar las labores pedagógicas.

La mayoría de los saberes compartidos en los ambientes de aprendizaje se construyen desde los conocimientos disciplinares de los formadores; no se elaboran y estructuran a partir de las necesidades y las problemáticas académicas, culturales, ambientales y sociales de los escolares y los contextos cercanos a la escuela.

Respecto a la interacción dialéctica entre formadores y escolares, se mantiene la tendencia a construir relaciones distantes entre integrantes de la comunidad educativa. No obstante, algunos maestros construyen con sus estudiantes relaciones comunicativas cercanas, que comienzan a manifestarse desde el inicio de las actividades formativas con el saludo y el posterior diálogo que se establece a partir de las actividades cotidianas que realizan escolares y docentes en espacios extracurriculares diferentes a la escuela.

Algunos de los formadores desde su rol de líderes y acompañantes de las actividades pedagógicas, están promoviendo prácticas, tejidos y/o códigos elaborados que posibilitan un papel protagónico y principal del escolar en los escenarios formativos. Estrategias pedagógicas como la investigación, las consultas bibliográficas, la lúdica, la creatividad en el uso del lenguaje, el continuo trabajo en equipo, las ayudas tecnológicas e interactivas como las narrativas transmedia y la incorporación de temas del contexto local a la programación de área, son herramientas importantes en el desarrollo de las PP para establecer y consolidar relaciones más cercanas con los estudiantes y fortalecer las relaciones colaborativas y comunicativas entre los sujetos del proceso formativo.

A pesar de que los maestros dentro de sus PP proponen metodologías que facilitan el trabajo colaborativo y participativo de los estudiantes, se conserva en las IE el modelo pedagógico fundamentado en la transmisión y reproducción del conocimiento disciplinar que mantiene a los escolares como receptores y no como interlocutores de los procesos y las prácticas educativas. En ese sentido, es el docente quien ocupa el mayor tiempo de los

encuentros pedagógicos con su saber disciplinar, relegando al estudiante, principalmente en el aula de clase a cumplir un rol de actor pasivo y poco participativo.

En relación con el entorno del estudiante como herramienta para fortalecer los procesos de formación en las IE. La mayoría de los maestros no utilizan las referencias y el conocimiento de los contextos cercanos a los escolares para desarrollar su trabajo pedagógico. Pese a lo anterior, es importante destacar, que algunos formadores buscan incorporar a la programación de área y a los procesos de enseñanza y aprendizaje contenidos que se relacionen con los problemas de las realidades a las que pertenecen los escolares. Temas como la educación sexual, la participación democrática, la equidad de género y en ocasiones la preservación de los ecosistemas naturales, se articulan al desarrollo de la práctica pedagógica para estudiarlos y analizarlos con los estudiantes a partir de una reflexión crítica, analítica y propositiva.

La EA como eje temático de las diferentes áreas del conocimiento, es irrelevante e intrascendente y no se encuentra transversalizada en el currículo de las IE. Las pocas iniciativas en formación ambiental que se desarrollan desde las cátedras de los formadores, giran en torno a los contenidos disciplinares del área de ecología y ciencias naturales y a iniciativas aisladas de grupos de estudiantes y maestros que no se consolidan en la práctica y en el tiempo.

Finalmente, es fundamental precisar que el espacio físico –aula de clase- y la ubicación de los sujetos educativos en ella, es determinante para la construcción de interacciones comunicativas y pedagógicas que promuevan el diálogo, el trabajo colaborativo y una alta capacidad de asombro. Aunque predomina en la escuela la organización tradicional por filas que permite desde la perspectiva del maestro poseer el control de la clase y las actividades; se observaron otros tipos de organización espacial de los escolares en los ambientes de aprendizaje, “ubicaciones interactivas y dialógicas”. En estos tipos de distribución del lugar, el formador asume el rol de orientador, acompañante y líder; el estudiante se apropia del papel de interlocutor, pasa de ser un actor acrítico a un sujeto crítico y propositivo. La comunicación se construye no sólo a partir de los contenidos académicos y disciplinares, sino de los saberes, experiencias y problemáticas de los contextos cercanos a la escuela.

### 7.3 Las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y las relaciones comunicativas subyacentes a estas que desarrollan maestros y escolares.

En este apartado dialógico se precisarán las PP relacionadas con la EA que se desarrollan en las IE y las relaciones comunicativas que entretejen maestros y estudiantes en el desarrollo de estas prácticas. Comprendiendo las PP como un evento social significativo de interrelaciones educativas y comunicativas que inciden en la conciencia, el pensamiento y el comportamiento del otro (López, 2013); y las relaciones comunicativas como redes dialógicas que van creando los sujetos sociales y comunidades con el propósito de garantizar la integración y cohesión social de los mismos (Torres, 2002;2005).

Para ello, se utilizaron dos técnicas de recolección de información. Una segunda entrevista semiestructurada con los formadores que desarrollan su actividad formativa en el nivel de Educación Media de las IE, y un segundo taller investigativo con los escolares de los grados décimo y once de los establecimientos educativos quienes lideran y participan en actividades y proyectos relacionados con la EA (Ver Tabla No.22).

En ese sentido, este apartado narrativo posibilita construir un diálogo de saberes sobre las PP, los proyectos o programas relacionados con la EA, las dificultades para llevar a buen término dichas prácticas o iniciativas en las IE y las relaciones comunicativas que construyen docentes y escolares en el desarrollo de estas apuestas o programas que convergen en prácticas ambientales.

**Tabla No.22 Audiencias participantes: Las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y las relaciones comunicativas subyacentes a estas que desarrollan maestros y escolares**

Institución Educativa	Nivel de educación	Sujetos participantes	Técnica de recolección de información
IE Santa Lucia	Media Académica	Escolares cursos décimo y once	Taller investigativo
IE El Carmelo		Formadores de todas las áreas del conocimiento	Entrevista Semiestructurada

Elaboración propia con base en el diseño metodológico y en las audiencias de las IE que participaron voluntariamente en la construcción de este proyecto de investigación doctoral

### 7.3.1 Las Prácticas pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental en las Instituciones Educativas

Al indagar con formadores y escolares sobre las PP relacionadas con la EA que se desarrollan en las IE, se encontró a partir de los diálogos construidos con las audiencias, que estas hacen referencia a experiencias pedagógicas establecidas desde hace algunos años en los establecimientos educativos y que hacen parte de proyectos o programas de obligatorio cumplimiento<sup>22</sup> o de iniciativas de maestros y colectivos de estudiantes que buscan generar y fortalecer hábitos y valores en la comunidad educativa para la protección y conservación del medio ambiente y los entornos cercanos a las IE (Ver tabla No. 23).

En ese sentido, escolares y maestros señalaron como las principales PP relacionadas con la EA; el Proyecto Ambiental Escolar (PRAES), el Proyecto de Estilos de vida Saludable, el Servicio Social Estudiantil (SESOE), los Programas de Embellecimiento y Ornamentación escolar y cuidado de cuencas hidrográficas, las campañas de reciclaje y recolección de residuos sólidos en las IE, las iniciativas de reforestación de zonas aledañas a los establecimientos educativos, y los procesos de formación que se desarrollan desde algunas áreas del conocimiento, específicamente del trabajo pedagógico que se realiza desde las ciencias naturales. En ese orden de ideas, estas iniciativas pedagógicas orientadas a fortalecer y a promover la EA en las IE participantes de esta investigación, se presentan en la siguiente tabla a partir de una clasificación denominada: “Ejes de Promoción Ambiental” (Espejel et al., 2012)

**Tabla No.23** Prácticas Pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental en las Instituciones Educativas

Ejes de Promoción Ambiental	Acción específica desarrollada	Sujetos involucrados
1-Prácticas relacionadas con el cuidado del medio ambiente al interior de las instituciones educativas	-Actividades de reciclaje en aulas de clase.	-Maestro de ciencias naturales y escolares.
	-Aseo y limpieza de áreas comunes y lugares de encuentro.	-Maestros y escolares.
	-Mantenimiento y cuidado de zonas verdes.	-Maestros directores de curso, escolares, directivos y administrativos.
	-Recolección y almacenamiento de residuos sólidos.	-Maestro de ciencias naturales y escolares.
	-Elaboración de carteles con mensajes relacionados al medio ambiente.	-Maestras de Preescolar y Básica Primaria .

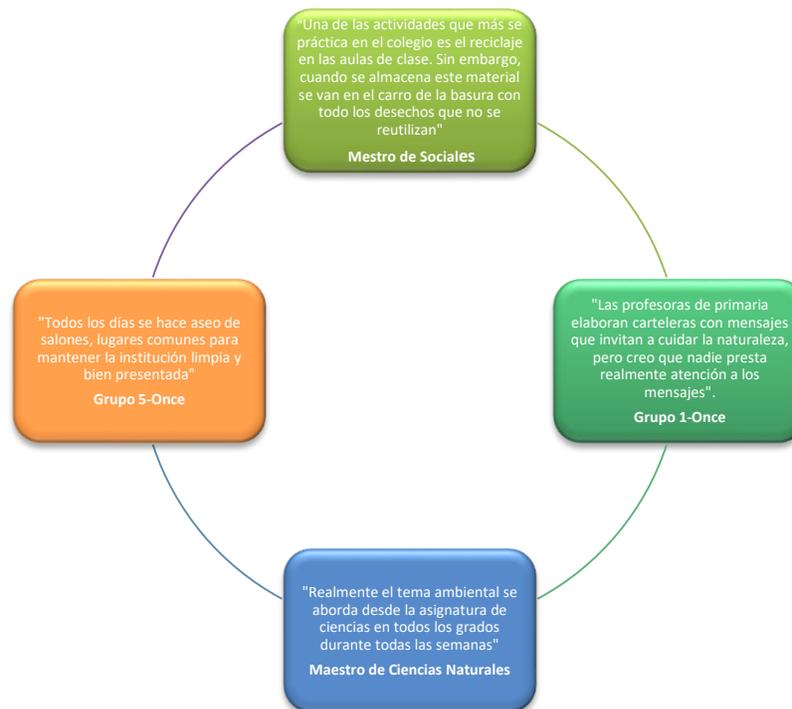
<sup>22</sup> Los proyectos de obligatorio cumplimiento en las IE oficiales según la normatividad en Colombia son: El proyecto Ambiental Escolar (PRAES), creado mediante el Decreto 1743 de 1994 y el Servicio Social Estudiantil (SESOE), establecido en la Ley 115 de 1994.

<b>2-Prácticas para fomentar el interés de la comunidad educativa por el cuidado del medio ambiente</b>	-Trabajos de cuidado de espacios naturales (Jardines, lugares de encuentro y diálogo). -La formación ambiental desde el área de las ciencias naturales.	-Maestros directores de curso, escolares, directivos y administrativos. -Maestro de ciencias naturales y escolares.
<b>3-Prácticas relacionadas con el cuidado del medio ambiente fuera de las instituciones educativas</b>	-Reconocimiento de los ecosistemas naturales cercanos a las instituciones educativas. -Campañas de siembra de árboles en zonas afectadas por actividades antropocéntricas.	-Algunos maestros y escolares de grados superiores. -Algunos maestros y escolares de grados superiores.
<b>4-Prácticas relacionadas con iniciativas ambientales a largo plazo.</b>	-Proyecto Ambiental Escolar (PRAES) -Programa de Embellecimiento y Ornamentación Escolar. -Servicio Social Estudiantil (SESOE). -Programa Institucional para el cuidado de la Microcuenca Barbillas. -Proyecto Estilos de Vida Saludable	-Maestro de ciencias naturales y escolares. -Maestros directores de curso, escolares, directivos y administrativos. -Maestro de Matemáticas y Tecnología y escolares de los grados décimo y Once. -Maestros y escolares -Maestro Educación Física y escolares

Elaboración propia con base en los aportes teóricos e investigativos de la Dra. Adelina Espejel Rodríguez, Dra. Aurelia Flores y la Dra. Isabel Castillo Ramos en el artículo “La educación ambiental en el bachillerato: el caso de los docentes que imparten la materia de ecología, Puebla-Tlaxcala (México)”; la entrevista y el taller investigativo desarrollado con maestros y escolares

Como se puede observar en la tabla No.23; en los ejes de promoción ambiental uno y dos, están relacionadas las PP en EA que se desarrollan frecuentemente en las IE. Para formadores y escolares, las actividades más comunes que se realizan junto a los maestros durante el año escolar son: el reciclaje, especialmente de materiales como papel, plástico y vidrio; la limpieza y el mantenimiento de lugares comunes y zonas verdes; la elaboración de carteles alusivos al cuidado del medio ambiente y la formación disciplinar en el área de las ciencias naturales (Ver figura No.21).

**Figura No.21** Reflexiones de formadores y escolares sobre las prácticas ambientales más comunes en las instituciones educativas



Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada y el taller investigativo aplicados a formadores y escolares

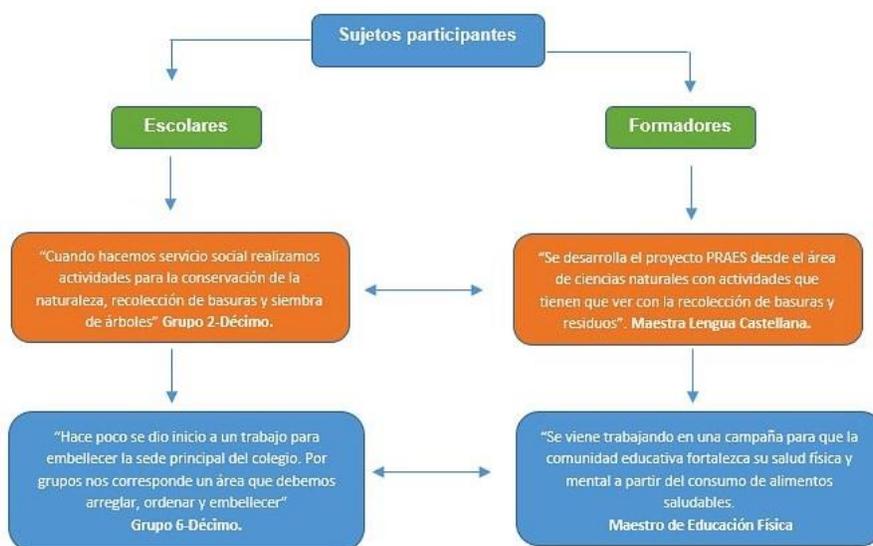
A partir de los diálogos construidos con docentes y estudiantes en este primer apartado, es importante indicar, que un número considerable de las actividades establecidas en los ejes de promoción ambiental uno y dos, se llevan a cabo a partir de iniciativas individuales de maestros y escolares con poca planificación y tiempos insuficientes de dedicación, es decir, se transforman en un trabajo insular, esporádico y ocasional que se efectúa durante la vigencia del año escolar, sin la consolidación de procesos o apuestas para realizarse en períodos prolongados que beneficien realmente a las comunidades educativas y los entornos cercanos a estas.

Teniendo en cuenta la anterior reflexión, Flórez (2012) argumenta que para estructurar y desarrollar PP relacionadas con la EA que promuevan y fortalezcan una verdadera conciencia ambiental en la comunidad educativa y posibiliten la solución de las problemáticas ambientales de las IE y sus entornos, es necesario que la escuela y el sistema educativo formen sujetos sociales con la capacidad de cuestionarse y problematizar los saberes que se configuran desde lo ambiental, posibilitando que el

sistema en sí mismo, transforme sus PP caracterizadas en la individualidad, la transmisión, la reproducción y la asimilación del saber preestablecido que están presentes en los contenidos curriculares y en las PP de los docentes. En ese sentido, es fundamental que en las IE se resignifique el concepto de EA como un proyecto de de-construcción; de alteración del sistema educativo; del quehacer pedagógico en general; que contribuye a la formación de sujetos y colectivos pensantes, conscientes que la transformación de la escuela y de sus entornos se construye desde un trabajo sistemático, participativo, interdisciplinar y colaborativo.

De otro lado, en el eje número cuatro, se concentran las cinco grandes apuestas formativas de las IE para promover el cuidado y la protección del medio ambiente: el PRAES, el SESOE, el Programa de Embellecimiento y Ornamentación Escolar, el Programa Institucional para el Cuidado de la Microcuenca Barbillas y el Proyecto Estilos de Vida Saludable. Cada una de estas propuestas pedagógicas relacionadas con la EA, se ha estructurado para desarrollarse a largo plazo en las IE a través de un trabajo colaborativo entre formadores y escolares. Igualmente, es necesario precisar que, algunas actividades ambientales de los ejes uno, dos y tres, como la recolección de residuos sólidos, la siembra de árboles, las campañas de reciclaje y el cuidado de zonas verdes, se desarrollan en el marco de los cinco proyectos ambientales mencionados anteriormente (Ver figura No.22).

**Figura No.22** Reflexiones de escolares y maestros sobre las prácticas pedagógicas relacionadas en el eje de promoción ambiental cuatro



Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada y el taller investigativo aplicados a escolares y formadores

Es necesario indicar, que la mayoría de las PP ambientales de obligatorio cumplimiento, como también, aquellas apuestas ecológicas que surgen de iniciativas de maestros y escolares, se desarrollan y estructuran a partir de la noción restringida de la EA como un proceso de transmisión de contenidos disciplinares desde las ciencias naturales a partir de una serie de actividades ecológicas dispersas e insulares muy descontextualizadas de los entornos reales de las IE (Ángel, 2020; Cruz, 2020). Este tipo de PP resultan ineficaces y no fortalecen en las comunidades educativas una conciencia ambiental crítica que posibilite cambios reales orientados a la protección y conservación del medio ambiente. Lo anterior se debe a que son propuestas formativas que se generan y se desarrollan desde la individualidad e insularidad; que no están articuladas al currículo y a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI); que, aunque en el documento impreso o digital se plantean a largo plazo; se realizan sin planificación, sin una estructura metodológica sólida, sin proyección a futuro. Es decir, son iniciativas generadoras de actividades circunstanciales que responden a unas necesidades y obligaciones coyunturales que generalmente son realizadas por sujetos pasivos, apáticos y acrílicos que no aportan desde la colectividad a la solución de las problemáticas ambientales de los contextos y los entornos cercanos a las IE.

Teniendo en cuenta lo anterior, Pérez (2020) argumenta que, en algunas IE estas propuestas de EA se han diseñado y ejecutado de manera estandarizada, sin proyección comunitaria, ni reflexión epistemológica, política, ética y social, desconociendo su carácter sistémico e interdisciplinario. Tanto Gutiérrez (2015) como Pérez (2020) coinciden en afirmar que en la práctica pedagógica de las IE, estos proyectos ambientales se desarrollan desde la base de un activismo ecológico y mediático a partir de campañas de aseo, manejo o transformación de residuos, campañas de siembra de árboles, repetición de frases y conductas, que generalmente resultan insuficientes y poco adecuadas para el contexto, toda vez que no generan cambios profundos y fundamentales en la forma de actuar, sentir y pensar de la comunidad educativa.

Los PRAES, por ejemplo, son iniciativas que las Secretarías de Educación exigen desarrollar obligatoriamente en las IE. Sin embargo, son propuestas que carecen de un trabajo colaborativo y participativo; la responsabilidad de coordinar estos proyectos recae específicamente en los maestros del área de ciencias naturales, desconociendo el carácter transversal e interdisciplinario de esta PP. Desde esta perspectiva, el trabajo desarrollado es individual, insular, atomizado y sustentado en el modelo pedagógico tradicional de la

transmisión de conocimientos disciplinares que no genera cambios reales en las IE y sus entornos.

“En ocasiones el trabajo y las actividades ambientales que se desarrollan son de carácter individual y disciplinar; la responsabilidad recae sobre el maestro del área de ciencias naturales y no hay participación de los docentes de las otras áreas del conocimiento, ni un apoyo trascendental de las directivas porque las instituciones financieramente no tienen los recursos para consolidar estas propuestas” (Maestro de lengua castellana) (Ver tabla No.24).

La percepción de lo que está ocurriendo con los procesos de educación ambiental en la escuela, se relaciona con un activismo y reduccionismo en cuanto se da cumplimiento a los lineamientos estatales como los PRAES, pero de una manera no interdisciplinar, ni acorde con las necesidades regionales y locales; y se ha convertido en una reunión de actividades escolares relacionadas con el medio ambiente que no empoderan a los alumnos para transformar su entorno, entre otras razones porque no se relacionan directamente con las problemáticas locales. (Gutiérrez, 2015, p.60)

En ese orden de ideas, Rengifo, Quitiaquez y Mora (como se citó en Teherán, 2017) afirman que la EA, debería tomar en cuenta el medio natural y artificial en su totalidad: ecológico, político, tecnológico, social, legislativo, cultural y estético. Debería ser un proceso de formación continua y permanente en la escuela y fuera de ella; debería tener un enfoque interdisciplinario, transversal y colaborativo; debería hacer hincapié en una participación activa en la prevención y solución de los problemas ambientales; debería concentrarse en cuestiones ambientales actuales y futuras; debería considerar desarrollo y crecimiento en una perspectiva ambiental; pero además, la EA, debería fomentar el valor y la necesidad de la cooperación en la conservación y protección del medio ambiente.

**Tabla No.24** *Prácticas Pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental desarrolladas en las IE desde proyectos o programas escolares*

PROYECTOS O PROGRAMAS	OBJETIVOS	POTENCIALIDADES Y DEBILIDADES	PRÁCTICAS DE SABERES
	-Capacitar a la IE sobre el cuidado del medio ambiente y	<b>Potencialidades:</b>	

<p><b>PRAES</b></p>	<p>el buen manejo de residuos sólidos para embellecer cada una de las sedes.</p> <p>-Construir una cultura ambiental a partir de la sensibilización de toda la comunidad educativa para vivir en un entorno armonioso que genere una convivencia en paz entre los seres humanos y de estos con el planeta.</p>	<p>-Son proyectos estructurados y establecidos en documentos impresos y digitales.</p> <p>-Son proyectos que se deben desarrollar cada año escolar.</p> <p><b>Debilidades:</b></p> <p>-La responsabilidad de su ejecución recae en el área de ciencias naturales.</p> <p>-En la práctica es un trabajo individual e insular y no un compromiso producto de la colectividad y la colaboración de toda la comunidad educativa.</p> <p>-Las actividades desarrolladas son más una obligación para el estudiante, que un resultado del fortalecimiento de la conciencia ambiental.</p> <p>-Pocos recursos económicos para desarrollar las actividades planteadas.</p>	
---------------------	--	---	---

<b>PROYECTOS O PROGRAMAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PONTECIALIDADES Y DEBILIDADES</b>	<b>PRÁCTICAS DE SABERES</b>
<p><b>SESOE</b></p>	<p>-Promover acciones educativas orientadas a la construcción de un espíritu de servicio para el mejoramiento permanente de la comunidad y la prevención integral de problemas ambientales socialmente relevantes.</p> <p>-Ofrecer la oportunidad a los estudiantes de la IE de los grados superiores para que puedan prestar el Servicio Social Escolar mediante el desarrollo de actividades culturales, académicas y ambientales con el propósito</p>	<p><b>Potencialidades:</b></p> <p>-Son proyectos estructurados y establecidos en documentos impresos y digitales.</p> <p>-Son propuestas que se deben ejecutar cada año escolar con escolares de la Media Académica.</p> <p>-Generan una participación activa de los estudiantes durante las jornadas de trabajo.</p> <p>-Se desarrollan actividades que promueven la educación ambiental.</p>	

	<p>de mejorar la calidad de vida de la comunidad escolar.</p>	<p><b>Debilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La responsabilidad de su desarrollo recae solamente en el formador coordinador del proyecto y los estudiantes de grados superiores.</li> <li>-A pesar de que es un proyecto que se desarrolla durante todo el año académico, su ejecución es esporádica y no continua.</li> <li>-Los estudiantes se vinculan al proyecto para cumplir un requisito académico y obtener su título de bachiller.</li> <li>-No existe planificación, sistematización y evaluación de las experiencias.</li> </ul>	
--	---	---	---

<p>PROYECTOS O PROGRAMAS</p>	<p>OBJETIVOS</p>	<p>PONTECIALIDADES Y DEBILIDADES</p>	<p>PRÁCTICAS DE SABERES</p>
<p><b>PROGRAMACIÓN CURRÍCULAR CIENCIAS NATURALES</b></p>	<p>-Contribuir al fortalecimiento del pensamiento científico que le permita al estudiante interpretar los fenómenos naturales del contexto, el desarrollo humano integral, equitativo y sostenible que le proporcione una concepción de sí mismo y de sus relaciones con la sociedad y la naturaleza.</p>	<p><b>Potencialidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-En la Básica Primaria se abordan temáticas que promocionan y fortalecen la EA: importancia de los seres vivos, cuidado e higiene del cuerpo humano, la importancia de los ecosistemas y el medio ambiente y la contaminación de los recursos naturales.</li> <li>-Se transversalizan algunas actividades del proyecto PRAES en la programación curricular del área: (Huertos escolares, siembra de árboles).</li> </ul> <p><b>Debilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La mayoría de los contenidos temáticos del área, especialmente en la Básica Secundaria y la Media Académica, responden al fortalecimiento de un</li> </ul>	

		<p>conocimiento científico, académico y disciplinar desde la biología, la química y la física y no a la generación y la consolidación de una conciencia ambiental real.</p> <p>-Aunque existen actividades ambientales del proyecto PRAES transversalizadas en la programación de área; propuestas pedagógicas trabajadas desde otras áreas del conocimiento no se encuentran vinculadas a la programación curricular de las ciencias naturales.</p>	
--	--	--	--

PROYECTOS O PROGRAMAS	OBJETIVOS	PONTECIALIDADES Y DEBILIDADES	PRÁCTICAS DE SABERES
<p><b>ORNAMENTACIÓN Y EMBELLECIMIENTO</b></p>	<p>-Implementar en la IE un programa de embellecimiento escolar que incentive a la comunidad educativa en el cuidado y preservación del medio ambiente.</p>	<p><b>Potencialidades:</b></p> <p>-Es una iniciativa que nace de una intención colectiva por mejorar la convivencia y calidad del ambiente en la IE.</p> <p>-Busca promover la conciencia ambiental de la comunidad educativa a partir de un trabajo colaborativo y participativo.</p> <p><b>Debilidades:</b></p> <p>-Es una iniciativa que hasta ahora se comienza a desarrollar. Los resultados se observarán a largo plazo.</p>	

PROYECTOS O PROGRAMAS	OBJETIVOS	PONTECIALIDADES Y DEBILIDADES	PRÁCTICAS DE SABERES
		<p><b>Potencialidades:</b></p> <p>-Trabajo colectivo de maestros, estudiantes y padres de familia para proteger una de las fuentes hídricas que</p>	

<p><b>MICROCUCENCA BARBILLAS</b></p>	<p>-Preservar y proteger la microcuenca hidrográfica Barbillas que surge al acueducto del municipio de La Plata-Huila.</p>	<p>surge al acueducto del municipio.</p> <p>-Fortalecimiento de la conciencia ambiental de la comunidad educativa que ha permitido mejorar la calidad de vida de las comunidades.</p> <p><b>Debilidades:</b></p> <p>-No existe financiaci3n para desarrollar todas las actividades planeadas.</p>	
--------------------------------------	--	---	---

PROYECTOS O PROGRAMAS	OBJETIVOS	POTENCIALIDADES Y DEBILIDADES	PRÁCTICAS DE SABERES
<p><b>ESTILOS DE VIDA SALUDABLE</b></p>	<p>-Fomentar en los y las estudiantes la incorporaci3n de hábitos de vida saludable y el desarrollo de sus competencias ciudadanas en pro de su desarrollo integral y su proyecto de vida favoreciendo su desempeño productivo y sostenible en su entorno social.</p>	<p><b>Potencialidades:</b></p> <p>-Se transversalizan algunas actividades del proyecto en la programaci3n curricular del área de castellano, matemáticas y educaci3n física.</p> <p>-La iniciativa se desarrolla a partir de un trabajo colectivo de maestros, padres de familia y estudiantes de todos los niveles educativos.</p> <p>-Favorece la adquisici3n de hábitos saludables en la comunidad educativa a partir del uso del tiempo libre y el consumo de alimentos que benefician la salud mental y física.</p> <p><b>Debilidades:</b></p> <p>-No se cuenta con recursos econ3micos para desarrollar a plenitud las actividades.</p> <p>-Poca participaci3n de algunos docentes de las demás áreas del conocimiento.</p>	

Elaboraci3n propia con base en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las IE participantes de la investigaci3n, la entrevista semiestructurada, el taller investigativo desarrollado con maestros y estudiantes y en los aportes fotográficos de formadores que participan de las prácticas pedag3gicas ambientales.

Como se puede apreciar en el cuadro comparativo aquí presentado, además de las dificultades mencionadas párrafos arriba para desarrollar estas PP en las IE, los maestros y escolares manifestaron, que existen limitantes económicas y administrativas (poca financiación y apoyo de las autoridades escolares) que no permiten la consolidación de programas y proyectos que generen una conciencia ambiental sólida y eficaz en la comunidad educativa. Pero también, argumentan que la indiferencia y la falta de liderazgo de formadores y escolares no facilita la construcción y ejecución de propuestas que promuevan la EA en los establecimientos educativos. Así mismo, a las reflexiones anteriores, se le suma un fenómeno recurrente en las IE denominado “desterritorialización de la profesión docente”; Mejía (2006) al respecto argumenta que, debido a su baja remuneración, el maestro debe desarrollar otras actividades económicas alternas a su función pedagógica, lo que implica que a nivel cultural como sujeto social pierda el vínculo con los lugares donde desarrolla su labor formadora, generándose una desterritorialización de su función.

Esta separación territorial, ha llevado al formador a perder la familiaridad y la cercanía con las comunidades locales, una de las características de su rol en el pasado y la cual lo vinculó a la construcción de sujetos reflexivos y propositivos en los territorios donde desarrolló su práctica pedagógica convirtiéndolo en un sujeto social<sup>23</sup> reconocido y respetado. Así las cosas, los lazos y los tejidos con el lugar donde trabaja el maestro se vuelven sólo laborales o de trabajo pagado; se transforma en un formador por horas, en un educador de horario que no desarrolla propuestas pedagógicas que beneficien a las comunidades educativas.

“Existen muchas dificultades para llevar a cabo propuestas pedagógicas alternativas que generen cambios en la comunidad. La falta de apoyo de la Secretaría de Educación Departamental, la desfinanciación de los colegios y escuelas; la apatía de docentes y estudiantes para aportar a iniciativas extracurriculares fuera de la jornada de trabajo. Termina nuestro ciclo laboral del día y todos quieren trasladarse a sus hogares o desarrollar otras actividades que no están relacionadas con la escuela” (Maestro/Directivo)

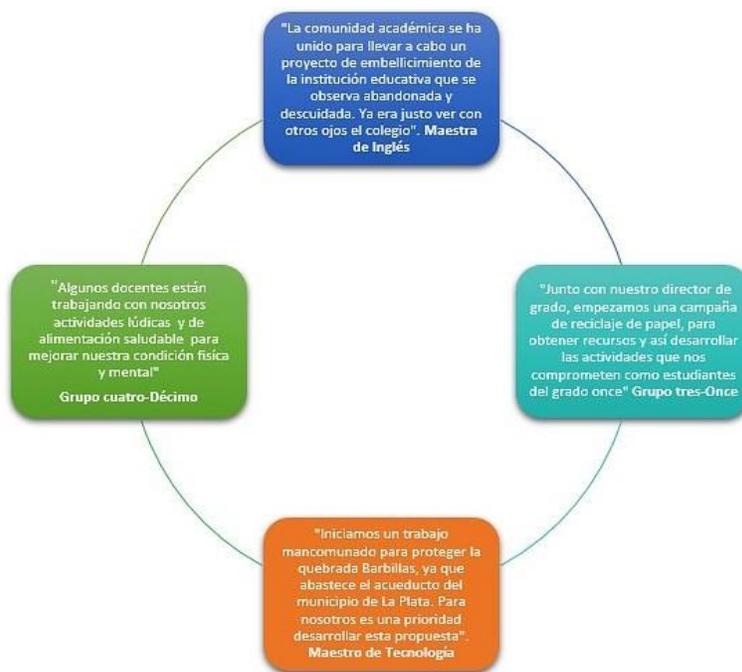
Sin embargo, pese a que la mayoría de PP relacionadas con la EA se desarrollan a partir de la insularidad y la transmisión de conocimientos disciplinares; existen en las IE, propuestas ambientales que han integrado en un trabajo colaborativo a escolares,

---

<sup>23</sup> El sujeto social piensa, analiza, discute, reflexiona, propone, incluye y excluye. Es consciente de su realidad y se agrupa desde el trabajo colaborativo para estudiarla, construirla, fortalecerla y modificarla (López, 2022).

formadores, padres de familia y maestros directivos con el único propósito de despertar y fortalecer la conciencia ambiental de las comunidades educativas y promover actitudes y habilidades proambientales (Ver tabla No.24). Por ejemplo, el Programa de Embellecimiento y Ornamentación Escolar, el Programa Institucional para el Cuidado de la Microcuenca Barbillas, el Proyecto de Estilos de Vida Saludable y algunas campañas de reciclaje para obtener recursos económicos que faciliten las actividades pedagógicas, culturales, académicas y ambientales desarrolladas en el año escolar por algunos grupos de trabajo. Estas iniciativas congregan colectivamente e interdisciplinariamente a formadores de las áreas de matemáticas, ciencias, tecnología, castellano, inglés y educación física; a escolares de los diferentes niveles de la educación y a grupos de padres de familia que buscan la construcción de valores, tejidos sociales y dialógicos sólidos con los entornos y la naturaleza, pero también, el fortalecimiento del bienestar y la salud mental y física de las comunidades (Ver figura No.23)

**Figura No.23** Reflexiones de maestros y escolares sobre las Prácticas Pedagógicas Ambientales que han surgido como iniciativas colectivas



Elaboración propia con base en el taller investigativo y la entrevista semiestructurada aplicados a escolares y formadores

Dentro de este contexto, es oportuno agregar que esta Tesis Doctoral construida con formadores y escolares de las IE, busca que la escuela asuma las PP relacionadas con la

EA como instrumentos de una formación pedagógica permanente, orientadas a transformar las realidades escolares y sus entornos cercanos a partir de un trabajo participativo, colaborativo e interdisciplinario. Pero igualmente, busca que las IE formen sujetos que contribuyan colectivamente a la protección, conservación y restauración de la naturaleza y su biodiversidad; además, desarrollar con los sujetos protagonistas de esta investigación, modos de actuaciones y pensamientos críticos, reflexivos y propositivos frente a los desequilibrios que se producen en los ecosistemas, los entornos, los contextos, la biodiversidad, la riqueza natural y el ambiente.

En ese sentido, la EA se convierte en una herramienta de transformación social y empoderamiento del saber sobre el entorno y sus dinámicas; busca como meta final generar sociedades más armónicas, solidarias y equitativas. Para Quintero y Solarte (2019) la EA basada en la dialogicidad, debe estar comprometida con la formación de valores y la promoción de nuevos horizontes éticos y sociales, además de la formación del pensamiento crítico, la construcción de conocimiento y el desarrollo de habilidades y competencias que contribuyan a abordar los problemas ambientales presentes en los entornos y contextos.

### **7.3.2 Las relaciones comunicativas en las Prácticas Pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental**

Las relaciones comunicativas que construyen formadores y escolares en las PP relacionadas con la EA se desarrollan o se tejen a partir de las dos nociones de comunicación estudiadas en el capítulo uno de esta fase de Presentación y Análisis de las reflexiones y los Diálogos de Saberes. La primera, aquella que considera a la comunicación como una construcción de relaciones dialógicas mediante las cuales los sujetos y grupos sociales intercambian y comparten experiencias, ideas, proyectos, conocimientos y sentimientos en condiciones de horizontalidad, igualdad y reciprocidad (M. Kaplún, 1985). Y la segunda, aquella que se genera desde una mirada reduccionista e instrumental que supone a la comunicación como difusión y transmisión de información a través de diferentes medios o canales (Pasquali, 1960; 1980b). Una comunicación con énfasis en contenidos académicos y disciplinares que se limita a transmitir información de un emisor, el maestro, a un receptor pasivo, el estudiante; una comunicación esencialmente autoritaria, insular, poco participativa y por tanto vertical (Ver tabla No.25)

**Tabla No. 25 Reflexiones de formadores y escolares sobre las relaciones comunicativas en las prácticas pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental**

Comunicación como construcción de relaciones dialógicas		Comunicación como transmisión y difusión de información	
Sujetos sociales participantes	Reflexión	Sujetos sociales participantes	Reflexión
<b>Maestra-Administrativa</b>	“Pienso que las relaciones comunicativas en gran parte de las prácticas ambientales que desarrollan docentes y estudiantes son cordiales y respetuosas. Por ejemplo, las actividades lúdicas y recreativas que realiza la comunidad educativa en el proyecto de Estilos de vida saludable los integra y consolida relaciones de apoyo para con el otro”	<b>Maestro Legua castellana</b>	“He observado, por ejemplo, que las clases de ciencias naturales están basadas en los conocimientos académicos y disciplinares del docente. Los estudiantes casi nunca desarrollan actividades prácticas fuera del aula de clase; no existe una cercanía con el maestro”
<b>Maestro matemáticas</b>	“La comunicación entre algunos maestros y estudiantes en las actividades ambientales que se realizan en la institución, están construidas en base a la confianza, el respeto y la participación colectiva, sobre todo con los jóvenes de grados superiores que son los encargados de liderar los proyectos como el SESOE”	<b>Maestro de Filosofía</b>	“El PRAES es un proyecto que no tiene trascendencia en la IE, es una iniciativa aislada, los estudiantes de la Básica Secundaria no participan activamente y a la mayoría de docentes no les interesa liderar estos procesos desde un trabajo colectivo”.
<b>Grupo seis-Once</b>	“Creemos que las relaciones comunicativas se caracterizan por ser cordiales y sobre todo, por tener un ingrediente importante de trabajo colaborativo. Lo demuestra la forma como todo el colegio se está uniendo para embellecer las instalaciones de la institución, cosa que nunca se había hecho”.	<b>Grupo dos-Once</b>	“La clase de ciencias se torna monótona, el profesor solamente dicta durante los sesenta minutos que está presente en el aula. Muy pocas veces se trabaja en grupo y la participación de nosotros no es realmente activa. No hay una comunicación que permita construir un relación cercana”.
<b>Grupo uno-Décimo</b>	“La relación entre profesores y estudiantes es respetuosa; buscan integrarnos a diferentes actividades, sobre todo, porque somos los más grandes; y participamos ya sea para lograr una nota o porque es importante para la comunidad que desarrollemos este tipo actividades ambientales”	<b>Grupo cuatro-Décimo</b>	“Cuando participamos de campañas y jornadas de recolección de basura y reciclaje, lo hacemos más por obligación, por la autoridad que ejerce el profesor sobre los estudiantes. No tenemos esa conciencia para desarrollar solidariamente estas actividades y tampoco hay empatía con los docentes que coordinan estos trabajos en la institución”.

Elaboración propia con base en la entrevista semiestructurada y el taller investigativo desarrollados con los escolares y maestros

La reflexión suscitada sobre las relaciones comunicativas que construyen maestros y estudiantes en las PP afines con la EA, gira en torno a los diálogos opuestos y divergentes que se encuentran referenciados en la tabla anterior. En primer lugar, un grupo de formadores y escolares argumenta que la comunicación que entretienen en las diversas PP ambientales se fundamenta en elementos como la participación, la confianza, el respeto, el trabajo colectivo y la interdisciplinariedad. Como se estableció en el apartado anterior de este tercer capítulo de análisis, iniciativas como los programas de ornamentación y protección de la fuente hídrica de Barbillas y el proyecto de Estilos de Vida Saludable han posibilitado la integración de las comunidades educativas en torno a propuestas que despiertan una conciencia ambiental en pro de la protección del medio ambiente y sus ecosistemas. Pero además, han fortalecido entre los sujetos del proceso formativo, relaciones dialógicas basadas en la horizontalidad y la retroalimentación que han afianzado el trabajo colaborativo, participativo e interdisciplinar en el desarrollo de algunas actividades pedagógicas ambientales que se realizan al interior y exterior de las IE. Por ejemplo, la salud física y mental a partir del consumo de alimentos saludables, el embellecimiento de lugares comunes y de encuentro y la protección y conservación de afluentes y recursos hídricos de los entornos cercanos.

En este orden de ideas, las relaciones comunicativas que construyen maestros y estudiantes en las PP ambientales anteriormente señaladas, vendrían a ser sinónimo de diálogo, de interacción, de colaboración; una recuperación del sentido etimológico originario de la palabra proveniente del latín (*communis*); poner en común; proceso de compartir con otro (M. Kaplún, 1998).

Freire postuló una educación de doble flujo, crítica y liberadora, que permitiese al individuo salir del silencio, “pronunciar” su propio mundo y, por medio del conocimiento que genera la palabra, desarrollarse plenamente como ser humano. Clave de tal relación sería una comunicación horizontal basada en el diálogo revelador y creativo, diálogo que ayudaría a conciliar teoría y práctica, suscitar pensamiento dialéctico y generar “concientización” en un doble sentido pedagógico-político: como “conocimiento” (descubrimiento de la razón de las cosas) y como “conciencia” (de sí, del otro, de la realidad, etc., siempre acompañada de acción transformadora y política). (Barranquero, 2006, p. 80)

En segundo lugar, otro colectivo de maestros y estudiantes manifiesta que, en la escuela existen también PP ambientales cimentadas en procesos de comunicación basados en la transmisión de información y en actividades ambientales insulares que desconocen las realidades de las IE y los contextos que las rodean (Ver tabla No. 25). Esta práctica reduccionista de la comunicación que fragmenta las relaciones dialógicas entre formadores y escolares, ocasiona que propuestas pedagógicas lideradas por las IE como los PRAES y el SESOE, consideradas estrategias interdisciplinarias y de carácter transversal, encaminadas a fortalecer la conciencia ambiental de las comunidades educativas, no se desarrollen colectivamente, ni se consoliden en la práctica junto a los escolares y las comunidades cercanas a las IE. Son iniciativas que se plasman en documentos digitales e impresos con el propósito de suministrar evidencias de actividades desarrolladas a la SEDH, ignorando las realidades inmediatas de las comunidades; desconociendo el territorio como lugar verdadero y real para establecer tejidos y vínculos entre los sujetos del contexto educativo, sus entornos, sus sistemas naturales, sociales y culturales donde interactúan y pertenecen (Ángel, 2020; Cruz, 2020).

Igualmente, los escolares hicieron referencia al área de ciencias naturales como un espacio de relaciones comunicativas basadas en la transmisión de los saberes del maestro con un exceso de contenidos teóricos y disciplinares; con evidentes elementos de autoridad, individualidad, pasividad, apatía e indiferencia. Factores que contribuyen a la ruptura de tejidos dialógicos sustentados en la horizontalidad, el trabajo colectivo, la participación activa, la cordialidad, la confianza y el respeto. Para López y Pérez (2021) los métodos de enseñanza en la escuela no deben direccionarse a la bancarización del conocimiento (proceso de instruir y depositar el conocimiento de un lado a otro). Una educación bancaria no posibilita el diálogo, la participación y el trabajo colectivo; no facilita el intercambio de ideas; no ofrece medios al estudiante para pensar auténticamente; es una educación basada en la transmisión de conocimientos (el profesor enseña, el estudiante aprende).

Es evidente que se deben transformar y modificar en las instituciones educativas las prácticas pedagógicas de los maestros que se desarrollan a partir de la transmisión de información y contenidos disciplinares. Para ello, es necesario insistir en una educación comunicativa que posibilite la participación, la interlocución y la reflexión de los escolares no sólo a partir de los contenidos específicos, sino también a través de diálogos sobre sus experiencias cotidianas, familiares y personales. Es pertinente

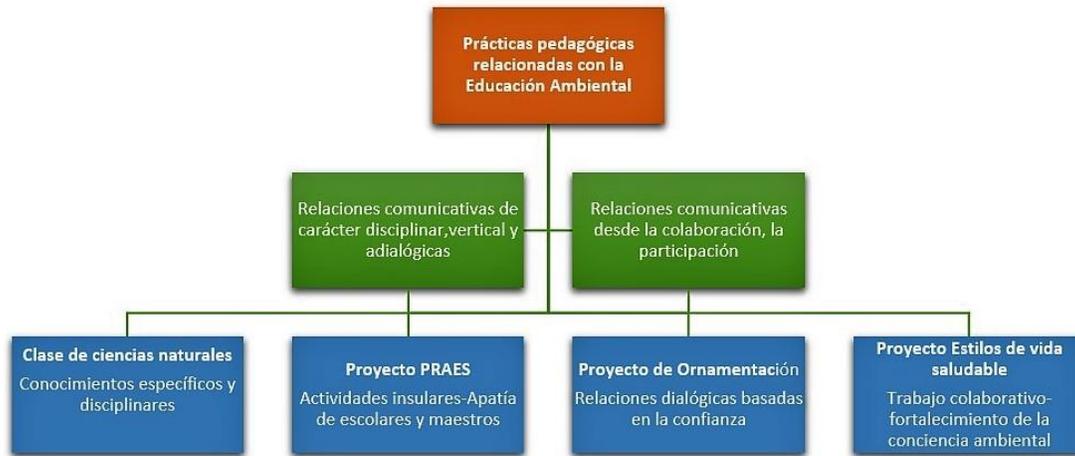
que se reconozca a los escolares como protagonistas críticos y propositivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no como simples receptores acrílicos y pasivos de un conocimiento instruccional y disciplinario. (Ramos, 2011, p.110)

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores, las PP relacionadas con la EA que se desarrollan en las IE se pueden dividir en dos grupos de espacios: en lugares de encuentro donde la relación comunicativa maestro-estudiante es de carácter académico, disciplinar, vertical e insular. En este sentido, se encuentra la clase magistral de ciencias naturales. Los escolares reconocen que en estas sesiones formativas lo que prevalece en la relación pedagógica y comunicativa son los conocimientos específicos y disciplinares del formador –temas relacionados con contenidos teóricos-, que no propician diálogos, ni generan confianza entre los sujetos del proceso educativo.

Así mismo, se ubican en este primer grupo, algunos ambientes relacionados con las actividades que desarrollan las comunidades educativas desde los PRAES: aulas de clase, áreas comunes y ambientes de aprendizaje al aire libre. Puntos de reunión que los convocan para realizar acciones pedagógicas a partir del protagonismo, las indicaciones a dialógicas y la autoridad del formador; la indiferencia y la apatía de los estudiantes.

En segundo lugar, existen otros espacios en los cuales las relaciones comunicativas entre formadores y escolares se generan en un clima de confianza, cordialidad, respeto mutuo, trabajo colaborativo y participativo. Ambientes relacionados con las PP que se construyen desde los proyectos de ornamentación escolar, estilos de vida saludable y conservación de fuentes hidrográficas, zonas naturales internas y externas a las IE, zonas de recreación al aire libre y ecosistemas cercanos a los establecimientos educativos. En estos espacios, los estudiantes dialogan con los maestros sobre las dificultades personales que presentan, sobre los temas que interesan a los jóvenes y sus comunidades (tecnología, ambiente, deporte, política, relaciones de pareja), pero también, son espacios que a través de un diálogo cercano les permite fortalecer el trabajo colaborativo, despertar y promover la conciencia ambiental e interactuar continuamente con el medio natural que los rodea.

**Figura No. 24** *Prácticas Pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental desarrolladas en lugares de encuentro*



Elaboración propia con base en las entrevistas semiestructuradas y el taller investigativo desarrollados con maestros y escolares

El análisis suscitado anteriormente, permite confirmar que en las IE algunas PP relacionadas con la EA presentan dificultades que no posibilitan su consolidación y desarrollo. Estas situaciones complejas se generan a partir de la noción reduccionista e instrumental que se ha construido en la escuela de la comunicación como un proceso de transmisión y difusión de información (Pasquali, 1960; 1980b), que no permite que las relaciones comunicativas entre formadores y escolares se desarrollen desde la dialogicidad, la colaboración y la participación colectiva, si no que se construyan a partir de la insularidad, la unidireccionalidad, la verticalidad, la pasividad y la desconfianza; elementos que no permiten la solución de los conflictos y el consenso entre los sujetos del proceso educativo. En este orden de ideas, maestros y estudiantes manifestaron, que la situación compleja que se presenta recurrentemente al desarrollar actividades pedagógicas ambientales en las IE, tiene que ver con la relación comunicativa distante, indiferente, vertical y a-dialógica entre colegas docentes y de estos con los escolares. Según los diálogos construidos con las audiencias, este obstáculo principal, conlleva a que algunas iniciativas pedagógicas se elaboren y ejecuten desde la individualidad, la disciplinariedad, la apatía y el trabajo atomizado (Ver figura No. 25)

**Figura No. 25** Reflexiones de maestros y escolares sobre las dificultades presentadas en las PP relacionadas con la EA



Elaboración propia con base en las entrevistas semiestructuradas y el taller investigativo desarrollados con maestros y escolares

Teniendo en cuenta que la principal dificultad para desarrollar a buen término algunas PP relacionadas con la EA, es la noción reduccionista e instrumental de la comunicación; es pertinente argumentar, como ya se realizó en la primera parte de este análisis, que ese imaginario reduccionista de la comunicación como un proceso de transmisión de información, se aleja de la concepción dialógica de comunicación como un proceso de construcción de vínculos, tejidos y relaciones interpersonales que permite el diálogo, el trabajo colaborativo y la interlocución entre individuos y/o grupos sociales (Ramos, 2011; Torres, 1997). Una comunicación que en las PP de maestros y estudiantes es parte esencial para de-construir y transformar la escuela a partir de diferentes iniciativas, pero también, para conocer y comprender los contextos y entornos donde interactúan los escolares y las comunidades educativas.

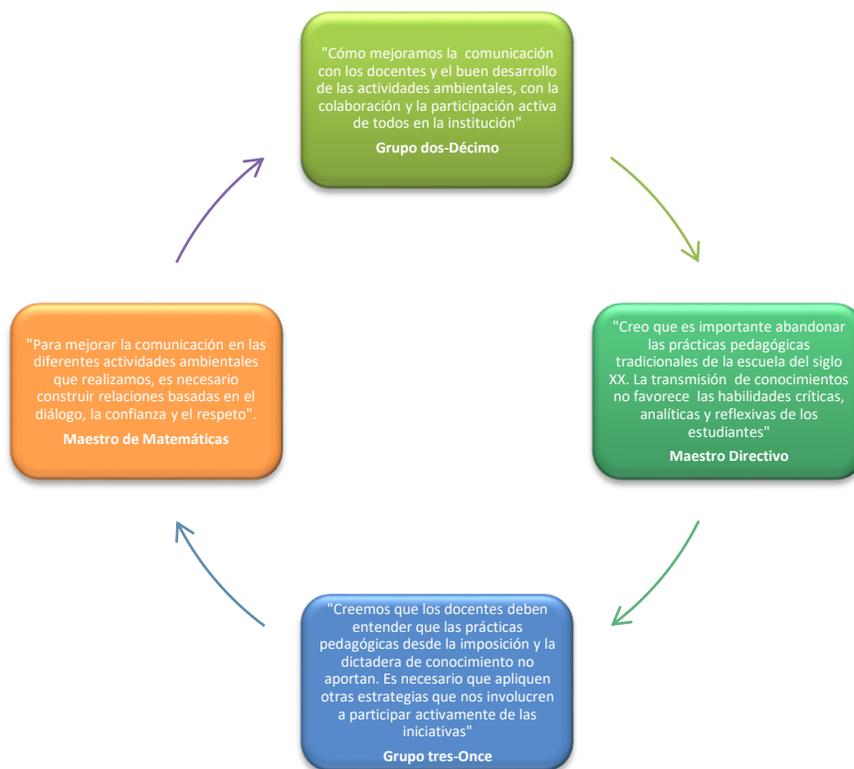
En este orden de ideas, hablar de comunicación en la escuela, es comprender que esta no es sólo disciplinar, instrumental y mediática (Programación curricular, conocimiento académico, radio escolar, periódico mural, carteleras, medios audiovisuales), (García et al.,

2000) o aquella que establece una implícita relación y equivalencia entre comunicación, medios y tecnologías de la información (Ramos, 2011). Hablar de comunicación en la escuela, es reconocerla como un elemento pedagógico, social y transformador que posibilita la construcción de vínculos dialógicos y relaciones interpersonales, la consolidación de propuestas pedagógicas alternativas (trabajo colaborativo e interdisciplinar) y el fortalecimiento de la capacidad de asombro y la duda permanente en los sujetos del proceso educativo.

En la teoría dialógica de la comunicación, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración. No existe, por lo tanto en las relaciones dialógicas, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación. (Freire, 1970/2005, p. 218)

Con relación a la dificultad mencionada en este apartado dialógico, formadores y escolares manifestaron en sus reflexiones, que existen soluciones prácticas y colectivas a las fisuras de comunicación que afectan el trabajo en equipo de docentes y estudiantes en las PP relacionadas con la EA. En primer lugar, argumentan que es necesario desplazar y alterar de las IE el modelo pedagógico enmarcado en la educación bancaria y la transmisión de conocimientos disciplinares. En segundo lugar, que es fundamental fortalecer el trabajo colectivo, cooperativo e interdisciplinar que desarrolla la comunidad educativa. Y finalmente, que es pertinente construir y generar entre los sujetos sociales del proceso educativo, relaciones comunicativas basadas en el diálogo y no en la transmisión de información de saberes académicos que originan interacciones distantes, apáticas, atomizadas, autoritarias, pasivas y verticales entre escolares y maestros (Ver figura No.26)

**Figura No. 26** Diálogos de maestros y escolares sobre las soluciones a las dificultades de comunicación que se presentan en las Prácticas Pedagógicas relacionadas con la Educación Ambiental



Elaboración propia con base en las entrevistas semiestructuradas y el taller investigativo desarrollados con maestros y escolares

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente subrayar, que la escuela colombiana debe transitar del modelo pedagógico de la trasmisión de conocimientos disciplinares a un enfoque pedagógico que posibilite desde un trabajo dialógico y colaborativo que las PP busquen acercarse a las realidades de las IE y sus entornos, para dialogar con sus problemáticas y contribuir a las soluciones de las mismas a partir del fortalecimiento de la capacidad de asombro y la duda permanente de las comunidades educativas.

El enfoque pedagógico hoy predominante en la escuela determina las relaciones entre maestro y estudiante, es una relación asimétrica donde el docente es el que sabe y el alumno es el que no sabe; no obstante, los enfoques pedagógicos alternativos manifiestan que se pueden dar otro tipo de relaciones sociales identificadas por la participación, la colaboración y la solidaridad. (López et al., 2020, p. 95)

Freire (1970), M. Kaplún (1998) y Duarte (2005) coinciden con las anteriores reflexiones, al argumentar que es trascendental que la escuela altere y transforme la noción reduccionista de la comunicación como herramienta de transmisión de información e instrumento de control, poder y autoridad en los ambientes de aprendizaje. Para lograrlo es necesario trabajar desde la participación colectiva, la transversalidad y la interdisciplinariedad. Cuanto más participativa, colaborativa y horizontal sea la comunicación, los sujetos sociales del proceso educativo estarán menos expuestos a la heteronomía, la manipulación, la pasividad, la verticalidad y la individualidad.

De otro lado, para finalizar este segmento de reflexiones, diálogos y análisis construidos con formadores y escolares, se estableció un último eje de conversación: la importancia de la comunicación dialógica y el trabajo colectivo para el desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas en los establecimientos educativos. Al respecto, estudiantes y maestros manifestaron que las relaciones construidas entre los sujetos del proceso educativo basadas en la dialogicidad y el trabajo en equipo, son fundamentales en primer lugar, porque permiten estructurar y fortalecer desde un trabajo cooperativo, participativo e interdisciplinario iniciativas pedagógicas, especialmente aquellas relacionadas con la EA que no se han consolidado en las IE; y en segundo lugar, porque a partir de los tejidos de confianza, respeto y cordialidad que se generan entre docentes y escolares, la comunidad educativa se puede integrar para desarrollar proyectos que solucionen las complejas situaciones sociales, formativas, culturales y ambientales que experimentan las IE y sus entornos cercanos (Ver figura No. 27).

**Figura No. 27** Reflexiones de formadores y escolares sobre la importancia de la comunicación dialógica y el trabajo colaborativo para el desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas en las IE



Elaboración propia con base en las entrevistas semiestructuradas y el taller investigativo desarrollados con maestros y escolares

Para complementar lo argumentado por maestros y estudiantes, es pertinente agregar que, un modelo pedagógico con énfasis en la dialogicidad y el trabajo colectivo, es fundamental en las actividades pedagógicas, formativas, sociales, ambientales y culturales que desarrolla la escuela, debido a tres razones importantes: la primera, porque destaca la importancia de la interacción dialéctica entre los sujetos del proceso formativo y su realidad. La segunda, porque se observa a la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento y los saberes alternativos de su realidad, de su contexto. Y en tercera medida, porque los sujetos asumen un papel protagónico en la escuela, pasan de ser actores acrícos a sujetos reflexivos, críticos y propositivos, capaces de pensar por sí mismos, de desarrollar capacidades de deducción, de relación, de elaboración de proposición y análisis. Un sujeto que desde el trabajo colaborativo, participativo e interdisciplinario busca continuamente la transformación de su entorno, su contexto y su ambiente natural.

En ese sentido, el anterior panorama dialógico y reflexivo posibilita indicar que:

Las PP relacionadas con la EA que se desarrollan en las IE, surgen a partir de experiencias pedagógicas que hacen parte de programas que están relacionados en la normatividad educativa colombiana o de iniciativas de maestros y colectivos de estudiantes que buscan generar y fortalecer hábitos y valores en la comunidad educativa para la protección y conservación del medio ambiente y los entornos cercanos a las IE. Dentro de estas PP se encuentran el PRAES; el Proyecto de Estilos de vida Saludable; el SESOE; los Programas de Embellecimiento y Ornamentación Escolar y Cuidado de Cuencas Hidrográficas; las campañas de reciclaje y recolección de residuos sólidos; las iniciativas de reforestación de zonas aledañas a los establecimientos educativos y los procesos de formación que se desarrollan en algunas áreas del conocimiento, específicamente, el trabajo formativo que se realiza desde el área de ciencias naturales.

Es pertinente señalar, que la mayoría de PP ambientales establecidas en la normatividad educativa y aquellas apuestas ecológicas que surgen de iniciativas de maestros y escolares, se estructuran a partir de la noción restringida de la EA como un proceso de transmisión de contenidos disciplinares a partir de una serie de actividades ecológicas dispersas e insulares muy descontextualizadas de los entornos reales de las IE. Este tipo de PP resultan ineficaces, poco planificadas y no fortalecen en las comunidades educativas una conciencia ambiental crítica que posibilite cambios reales orientados a la protección y conservación del medio ambiente. Sin embargo, existen en las IE, propuestas ambientales que han integrado en un trabajo colaborativo a escolares, formadores, padres de familia y maestros directivos con el objetivo de despertar y fortalecer la conciencia ambiental de las comunidades educativas y promover actitudes y habilidades proambientales que beneficien a los establecimientos educativos, sus realidades y contextos cercanos.

De otro lado, es importante indicar, que las relaciones comunicativas que construyen formadores y escolares en las PP relacionadas con la EA se desarrollan o se tejen a partir de los dos imaginarios de comunicación enunciados y establecidos en esta investigación doctoral. El primero, aquel que considera a la comunicación como una construcción de relaciones dialógicas mediante las cuales los sujetos y grupos sociales intercambian y comparten experiencias, ideas, proyectos, conocimientos y sentimientos en condiciones de horizontalidad y reciprocidad (M. Kaplún, 1985). Y el segundo, aquel que se genera desde una mirada reduccionista e instrumental que supone a la comunicación como difusión y

transmisión de información a través de diferentes medios o canales, (Pasquali, 1960; 1980b). Una comunicación con énfasis en contenidos académicos y disciplinares que se limita a transmitir información de un emisor a un receptor pasivo; una comunicación esencialmente autoritaria, insular, poco participativa y por tanto vertical.

Teniendo en cuenta lo anterior, formadores y escolares argumentan que la comunicación que entretejen en las diversas PP ambientales se fundamenta en elementos como el diálogo, la retroalimentación, la horizontalidad, la participación, la confianza, el respeto, el trabajo colectivo y la interdisciplinariedad. Otro colectivo de maestros y estudiantes manifiesta que, en la escuela existen también PP ambientales cimentadas en procesos de comunicación basados en la transmisión de información y en actividades ambientales insulares que desconocen las realidades de las IE y los contextos que las rodean. Esta práctica reduccionista de la comunicación ocasiona que algunas propuestas pedagógicas consideradas estrategias interdisciplinares y de carácter transversal, encaminadas a fortalecer la conciencia ambiental de las comunidades educativas, no se desarrollen colectivamente, ni se consoliden en la práctica junto a los escolares y las comunidades cercanas a las IE.

Dentro de este contexto inmediato, es fundamental argumentar que, en las IE algunas PP relacionadas con la EA presentan dificultades que no posibilitan su desarrollo y consolidación, especialmente aquellas que se originan de relaciones comunicativas distantes, indiferentes, verticales y a-dialógicas entre colegas docentes y de estos con los escolares. Esta fragmentación en los tejidos comunicativos, conlleva a que algunas iniciativas pedagógicas se elaboren y desarrollen desde la individualidad, la disciplinariedad, la apatía y el trabajo atomizado e insular. No obstante, pese a la a-dialogicidad recurrente en el desarrollo de algunas actividades pedagógicas, maestros y escolares consideran que existen soluciones prácticas y colectivas a las fisuras de comunicación que afectan el trabajo en equipo en las PP relacionadas con la EA: la primera, desplazar y alterar de las IE el modelo pedagógico enmarcado en la educación bancaria y la transmisión de conocimientos disciplinares. La segunda, fortalecer el trabajo colectivo, cooperativo e interdisciplinario que desarrolla la comunidad educativa, y finalmente, construir y generar entre los sujetos sociales del proceso educativo, relaciones y tejidos comunicativos basados en el diálogo y no en la transmisión de información de saberes académicos que originan interacciones distantes, apáticas, atomizadas, autoritarias, pasivas y verticales entre escolares y formadores.

#### **7.4 Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares –PALCU- a partir del Enfoque Pedagógico de Indagación Sistémica –EPIS-**

##### **“Construyamos Comunicación y Educación Ambiental en la escuela”**

*Mientras las actuales estructuras curriculares que soportan los procesos desarrollados en la educación formal y no formal no sean cambiadas radicalmente, la declaración de principios y compromisos de las instituciones educativas no superarán el umbral de buenas intenciones, y los problemas que aquejan a la educación colombiana, seguirán consolidándose, haciendo cada vez más remota la posibilidad transformadora, que toda acción educativa comporta.*

**Nelson E. López Jiménez, (1996)**

Como se mencionó en el Marco Conceptual de esta investigación doctoral, el EPIS es una propuesta alternativa e interdisciplinar diseñada por el grupo de investigación PACA, desde hace más de una década, resultado de un gran número de estudios investigativos, en el que se desarrollan una detección de necesidades en los entornos educativos para posteriormente priorizarlas, investigarlas y realizar su trazabilidad de abordaje a partir de un trabajo colaborativo y participativo.

El EPIS se propone como una posible estrategia para abordar holísticamente las problemáticas encontradas, parte de afirmar que no existe “Institución Educativa ideal”, ausente de problemas y paradigmas de referencia obligada, por el contrario, destaca el carácter singular y específico de la institución educativa, que permite señalar la urgencia de estudios concretos y puntuales en la solución de las problemáticas emergentes de las realidades educativas, que deja en posición incómoda los intentos de homogenizar la realidad escolar y la estandarización de las problemáticas en el ámbito educativo y social. (López et al., 2020, p. 90)

En ese sentido, el EPIS resalta como referentes centrales tres conceptos básicos en su estructuración. En primer lugar, los problemas: es fundamental partir de un diagnóstico riguroso de las problemáticas en las que está inmersa la IE para transformar la realidad y el contexto institucional. “El EPIS se construye desde las problemáticas de diversa índole, académicas, investigativas, administrativas, socioeconómicas, curriculares, existentes en la institución educativa” (López et al., 2020, p. 92). En segundo lugar, la investigación: relacionada con el “cultivo de la capacidad de asombro”. Una vez se detecten las

problemáticas, deben indagarse las causas que las originaron, las formas de manifestarse, sus impactos, sus alternativas de superación, el por qué aparecen y se mantienen y cómo se manifiestan. En tercer lugar, el enfoque pedagógico: definido este como una aproximación sucesiva, producto de la elaboración permanente y colectiva (López, 2011).

Para López et al. (2020) el enfoque pedagógico es una forma particular de organizar las relaciones sociales en la IE, lo que significa, que un enfoque pedagógico no es neutro, que está determinado por la manera como los diferentes sujetos educativos se relacionan:

El enfoque pedagógico hoy predominante en la escuela determina las relaciones entre profesor y alumno, es una relación asimétrica donde el docente es el que sabe y el estudiante es el que no sabe; no obstante, los enfoques pedagógicos alternativos manifiestan que se pueden dar otro tipo de relaciones sociales identificadas por la participación, colaboración y la solidaridad. En ese sentido, el EPIS al trabajar sobre problemas supera esa asimetría que existe entre docente y estudiante y da la posibilidad de que cada quien participe desde sus experiencias. (López et al., 2020, p. 95)

En resumen, el EPIS se caracteriza por el trabajo colectivo y participativo de las comunidades educativas; por el diálogo entre las diferentes disciplinas que abre espacios a la transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; por desarrollos investigativos permanentes que exigen indagar, buscar explicaciones, caracterizar y analizar; y por procesos de evaluación como una valoración a la responsabilidad y al trabajo formativo y no como calificación, clasificación o como un instrumento de carácter punitivo. Teniendo en cuenta lo anterior, cada una de estas características del EPIS, posibilita que las IE conozcan y reconozcan sus problemáticas y establezcan soluciones a las mismas para mejorar y fortalecer la calidad de vida de los sujetos inmersos en el contexto educativo.

#### **7.4.1 ¿El porqué de la Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares para las Instituciones Educativas?**

La PALCU presentada a continuación, es pertinente y fundamental estructurarla y desarrollarla en las IE, porque es necesario que desde la escuela formadores y escolares alteren y superen la visión instrumental de la comunicación como elemento que hace énfasis en la transmisión y difusión de información a través de diferentes medios o canales (Pasquali, 1960;1980b; M. Kaplún, 1998) y la concepción reduccionista de la EA que la

relaciona con un proceso de transmisión de contenidos disciplinares a partir de una serie de actividades ecológicas dispersas, insulares, pocos funcionales y pertinentes que no fortalecen en los sujetos del proceso formativo una conciencia ambiental crítica que posibilite cambios reales para la protección y conservación del medio ambiente (Ángel, 2020; Cruz, 2020).

En segundo lugar, porque es fundamental transformar y modificar en las IE las PP de los formadores que se desarrollan a partir del Enfoque Pedagógico de la Transmisión de Información y Contenidos Disciplinares. Para ello, es necesario insistir en unas relaciones pedagógicas y comunicativas que posibiliten la participación, la interlocución y la reflexión de los escolares, no sólo a partir de los contenidos específicos y académicos, sino también, a través de diálogos sobre sus experiencias y saberes cotidianos, personales, populares y tradicionales –sueños, anhelos, necesidades-.

En tercer lugar, porque se hace necesario que las relaciones comunicativas entre formadores y escolares se construyan a partir del diálogo, la confianza y el respeto para romper con los códigos educativos que favorecen la reproducción y la legitimación de reglas fundamentadas en la exclusión; pero también, para evitar prácticas comunicativas donde el formador es indiferente al diálogo, al trabajo participativo y colaborativo por el temor latente de perder la autoridad que ostenta, y el escolar un receptor de información pasivo y acrítico; no un generador de diálogo y de saberes múltiples.

En este sentido, se requiere que las IE a través de colectivos de trabajo y grupos interdisciplinarios, estructuren y desarrollen propuestas alternativas que concedan un lugar significativo a la comunicación y a la EA en la escuela. Iniciativas que busquen fortalecer y construir relaciones pedagógicas y comunicativas dinámicas, dialógicas y colaborativas entre formadores y escolares. Propuestas que posibiliten desarrollar experiencias pedagógicas, ambientales y comunicativas diferentes a las tradicionales que desconocen las realidades y los contextos. Iniciativas que permitan transformar comportamientos y relaciones insulares, jerárquicas, heterónomas y verticales establecidas y consolidadas actualmente en la escuela de la región.

Teniendo en cuenta lo anterior, es conveniente, necesario y pertinente un proceso de intervención en las IE que afecte las estructuras curriculares, pedagógicas y evaluativas permeadas por la heteronomía y por estructuras de poder y control que no posibilitan cambios reales en la escuela; para lograrlo, es fundamental la participación decidida y

comprometida de directivos/docentes, formadores y escolares de las IE El Carmelo y Santa Lucia acompañantes de esta investigación doctoral.

#### **7.4.2 Objetivo de la PALCU**

Fortalecer y promover la investigación, las relaciones comunicativas dialógicas y las prácticas pedagógicas relacionadas con la EA de los formadores y escolares de las IE Santa Lucia y El Carmelo, a través de un proceso de de-construcción curricular que posibilite generar y desarrollar experiencias pedagógicas, comunicativas y ambientales diferentes a las que sustentan los modelos pedagógicos tradicionales.

#### **7.4.3 Sujetos sociales involucrados y responsables de la propuesta**

Los sujetos sociales responsables de desarrollar esta propuesta hacen parte de la comunidad educativa de las IE Santa Lucia y El Carmelo del municipio de La Plata-Huila.

- Escolares de último nivel de Educación Básica Secundaria (Grado noveno).
- Escolares de la Educación Media de las dos instituciones mencionadas.
- Directivos y administrativos de las instituciones, cinco en total, (Rectores y coordinadores, auxiliares).
- Docentes de las instituciones participantes.
- Padres de familia y demás integrantes de la comunidad educativa que de manera voluntaria quieran formar parte de esta iniciativa.

#### **7.4.4 Panorama de la comunicación y la EA en la escuela**

Martín Barbero (2003) argumenta que la comunicación que se genera en instituciones como la escuela<sup>24</sup> cumple una función instrumentalista de transmisión de información, que ha privado a la comunicación y al diálogo de espesor cultural convirtiéndolos en meras herramientas de acción ideológica de las estructuras de poder y control<sup>25</sup> como los Estados

---

<sup>24</sup> Cuando se hace referencia a la escuela, se hace alusión a todos los niveles del sistema educativo.

<sup>25</sup> **El poder** crea límites, establece límites, legitima límites, reproduce límites entre categorías, sean estas agentes, agencias o discursos. El concepto **de control**, también establece límites, pero ya no entre categorías, sino en el nivel de la comunicación. El control nos remite a la interacción, a las relaciones de poder de la interacción, a los límites de la interacción. (López et al., 2014)

y los gobiernos de turno. “Entre emisores-dominantes y receptores-dominados no existe ninguna seducción ni resistencia, sólo la pasividad y la alienación” (Barbero, 2003, p.125).

Esa tendencia a la pasividad y la alienación de la que habla Martín Barbero (2003), tiene su origen en las PP autoritarias, verticales y atomizadas que se desarrollan en el modelo pedagógico de la transmisión que persiste actualmente en la escuela. Desde esta perspectiva, el docente es el actor protagónico de los procesos pedagógicos, es decir, “se asume que es la persona encargada de entregar el conocimiento social acumulado desde su saber disciplinar, mientras que el estudiante desarrolla un rol pasivo y poco participativo en su proceso de formación” (López et al., 2016, p. 53). En este modelo transmisionista, el escolar es considerado como un receptor de información y no como interlocutor fundamental en las PP y los procesos educativos.

Existe una ruptura entre el modelo pedagógico institucional y los universos de las prácticas pedagógicas en el aula de clase y otros ambientes de aprendizaje, ya que aún se perciben prácticas educativas autoritarias y poco participativas que no contribuyen a una formación dialógica, humanizante, creativa, incluyente, transformadora, multicultural, democrática, horizontal, solidaria y colectiva. (López et al., 2016, p.57)

De acuerdo a lo anterior, las IE desde una mirada restringida y reduccionista perciben la comunicación en el centro escolar como instrumento de difusión y transmisión de información a través de diferentes medios o canales. Una comunicación con énfasis en los contenidos que se limita a transmitir información de un emisor a un receptor; una comunicación esencialmente autoritaria, vertical y poco participativa. El emisor domina, es el protagonista principal de la comunicación. Es una comunicación unidireccional porque fluye en un sólo sentido, del emisor al receptor (Kaplún, 1998).

Así las cosas, esta comunicación basada en la transmisión de contenidos, se aleja de la concepción dialógica de comunicación como un proceso de construcción de vínculos, tejidos y relaciones interpersonales que permite el diálogo, la interlocución entre sujetos y/o grupos sociales (Torres, 1997; Ramos, 2011). Una comunicación que en las PP de docentes y estudiantes es parte esencial para de-construir y transformar la escuela, pero

también, para conocer y comprender los contextos y entornos donde interactúan los escolares y las comunidades educativas.

De igual forma, dentro del contexto escolar permeado por el modelo pedagógico de la transmisión, la EA desde una mirada reduccionista e instrumental se ha convertido en una actividad específica del área de las ciencias naturales con una programación que no profundiza, ni desarrolla contenidos curriculares que logren fortalecer en los escolares una conciencia ambiental que posibilite cambios en pro de la protección y conservación del medio ambiente.

En el sistema educativo colombiano el reduccionismo confunde la educación ambiental con la inclusión de una cátedra de ecología en el currículo, y se ha limitado a algunas acciones dispersas para promover cierta concientización ciudadana y a la inserción de "componentes" de capacitación dentro de proyectos de gestión ambiental, lo que ha causado que el proceso de formación ambiental resulte ineficaz, dada la complejidad misma de los problemas ambientales y a sus repercusiones económicas, políticas y sociales (Cruz, 2020, p. 14).

Desde esta perspectiva, la EA no puede reducirse estrictamente a la conservación y protección del medio ambiente y su diversidad. La EA desde la dialogicidad, está llamada a producir un ciudadano conocedor del ambiente y sus problemas, consciente de cómo ayudar y motivado a participar de sus soluciones.

La educación ambiental y la investigación en educación ambiental no van a resolver los problemas ambientales, pero sí pueden contribuir de una manera significativa a transformar la mirada sobre éstos. La investigación en EA puede generar conocimientos para ser utilizados en diversas propuestas que contribuyan a la transformación de las relaciones entre los seres humanos y el medio ambiente (Flores, 2012, p. 1031).

#### **7.4.5 Contextualización**

Se hace necesario ubicar a la escuela, en este caso, las IE Santa Lucía y El Carmelo en unos contextos determinados (macro y micro) que permitan encontrar las necesidades pedagógicas, comunicativas, sociales, culturales y ambientales que actualmente presentan estas instituciones para su posterior autoevaluación y análisis.

#### **7.4.6 Macrocontexto: La escuela colombiana.**

-Se ha perpetuado en la escuela una educación basada en el Enfoque Pedagógico de la Transmisión de Conocimientos Disciplinarios. En este enfoque pedagógico, lo que permite la relación entre docentes y estudiantes es la transmisión de unos conocimientos específicos, ya sea de la matemática, de la química, de los saberes concretos de cada programa (López, 2013) y no una construcción dialógica de relaciones fundamentadas en la horizontalidad, la confianza, la retroalimentación, la participación activa y el trabajo colaborativo.

Existe una ruptura entre el modelo pedagógico institucional y los universos de las prácticas pedagógicas en el aula de clase y otros ambientes de aprendizaje, ya que aún se perciben prácticas pedagógicas autoritarias y poco participativas que no contribuyen a una formación dialógica, humanizante, creativa, incluyente, transformadora, multicultural, democrática, horizontal, solidaria y colectiva. (López et al., 2016, p.57)

-La escuela ha considerado a la comunicación desde una concepción instrumental y reduccionista como transmisión y difusión de información, no como un proceso pedagógico que posibilita la construcción de vínculos dialógicos entre sujetos sociales. Para Torres y Pachón (como se citó en Ramírez et al. 2007) la comunicación es el proceso en el que se construyen sentidos y significados a través de las relaciones que generan los grupos sociales al interior y al exterior de sí mismos. “La comunicación, y sobre todo el lenguaje, permiten crear y recrear, construir y de-construir las diversas maneras de pensar, de hacer y de sentir” (Duarte, 2005, p.34).

Desde esta perspectiva, para Suarez (2000) y Ramos (2011) es fundamental trascender la visión reduccionista e instrumentalista de la comunicación como elemento que hace énfasis en la transmisión y difusión de información. Lo anterior supone, considerar a la comunicación no como un instrumento mediático y tecnológico, sino, ante todo, como la oportunidad de construir vínculos dialógicos; de consolidar las relaciones interpersonales (trabajo colaborativo e interdisciplinar) y de fortalecer la capacidad de asombro y la duda permanente en los sujetos y/o grupos sociales.

- A partir de una mirada restringida, la escuela ha confundido a la EA con la inclusión y desarrollo de una cátedra de ciencias naturales y/o ecología en el currículo (Cruz, 2020). En ese sentido, la EA en las IE se ha entendido desde el reduccionismo como un paquete de actividades prácticas insulares e individuales que permiten mejorar la calidad del ambiente.

Al no estar articulada la educación ambiental con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las instituciones educativas, no es operativa, funcional ni pertinente, lo que le resta relevancia para la comunidad educativa y es vista como una serie de actividades ecológicas muy descontextualizadas del entorno real. Lo anterior permite afirmar que, para solventar dichos problemas, las instituciones educativas en Colombia deben articular el PEI de manera sistémica, coherente y pertinente, el currículo institucional con los PRAE para generar actividades, proyectos de educación ambiental, que formen un ciudadano comprometido con el cuidado y conservación del ambiente. (Ángel, 2020, p.21)

-La escuela desconoce sus entornos, sus realidades y los contextos inmediatos. Existe un imaginario erróneo del concepto de la formación como simple transmisión de información disciplinar desde un área específica. Ignora y excluye el concepto de formación como la simbiosis o relación de un campo de problemas y un campo de conocimientos (López et al., 2014). Una noción de formación que asume la investigación como la práctica pedagógica esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Huergo, (como se citó en López y Pérez, 2021) argumenta que la educación debe “permitir que los sujetos se reconozcan, que las voces se pronuncien y que las tácticas se articulen traspasando fronteras creadas por la escolarización y entretejiendo una comunicación que se reavive en formas de resistencia y transformación” (p.12).

#### **7.4.7 Microcontexto: Las IE acompañantes de esta investigación doctoral**

El Microcontexto lo constituyen algunos de los elementos de las IE Santa Lucía y El Carmelo analizados y dialogados en los capítulos anteriores de la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes.

**-En lo Formativo:** se advierte en los maestros una gran influencia del modelo pedagógico de la transmisión que viene de su formación disciplinar en las universidades. Este enfoque se caracteriza entre otros aspectos, por una concepción disciplinaria, fundamentada en

conocimientos específicos que origina una noción restringida de la formación. El rol del docente como actor dominante en el proceso formativo está totalmente definido; él es quien transmite un mensaje a otro actor (estudiante) que recibe ese mensaje desde una posición pasiva y subordinada. Se construye una relación restringida, a-dialógica, vertical, autoritaria y desigual.

López y Arguello (2021) reconocen que los maestros son agentes formativos que juegan un papel importante en la transformación de las realidades sociales. Sin embargo, consideran que su papel de actor social y no de sujeto social lo convierten en un dictador de clase, en un transmisor de contenidos disciplinares que deslegitima su labor pedagógica y formativa en la sociedad. En ese sentido, ya no es reconocido por las comunidades y los demás sujetos del proceso educativo como un formador de postura crítica y reflexiva frente a las problemáticas y situaciones sociales, educativas y ambientales de su realidad inmediata. Se le conoce como un actor que desarrolla actividades mecánicas y rutinarias con el propósito de cumplir con la función para la que fue nombrado y contratado.

**-En lo Comunicativo:** la relación comunicativa entre maestros y estudiantes se convierte en una comunicación restringida desde lo disciplinario y académico. Estas interacciones no posibilitan el diálogo, la socialización, la retroalimentación, la construcción de vínculos entre los sujetos del proceso educativo; desconocen el trabajo colaborativo y participativo, y por consiguiente, las problemáticas de los contextos y entornos inmediatos al ambiente escolar. Se construye una comunicación a partir de la concepción de transmisión y difusión de información a través de diferentes medios y canales -Redes sociales, cartas, carteleras, exposición magistral- (Pasquali, 1960;1980b).

**-En lo ambiental:** Como resultado de esa fragmentación en las relaciones dialógicas entre formadores y estudiantes, algunas iniciativas pedagógicas lideradas por las IE como los PRAES, el SESOE, el Proyecto Estilos de Vida Saludable y el Programa de Embellecimiento y Ornamentación Escolar, consideradas estrategias interdisciplinarias y de carácter transversal, encaminadas a fortalecer la conciencia ambiental en las comunidades educativas, no se desarrollan, ni se consolidan en la práctica junto a los escolares y las comunidades cercanas a las IE (Ángel, 2020; Cruz, 2020).

Son proyectos de papel bien concebidos, pero convertidos en letra muerta, no se desarrolla una formación ambiental trascendental en la vida de los estudiantes en y fuera del aula, además, se han convertido en una carga extra para los profesores de

naturales, en tanto existe poca participación de las demás áreas, lo que puede estar relacionado con la brecha del desconocimiento y la falta de formación ambiental de los docentes de las demás áreas de enseñanza. (Pérez, 2020, p.18)

Para Cruz (2020) la EA que se imparte en las IE se ha limitado a una educación reduccionista basada en la transmisión de conocimientos disciplinares; que no posibilita formar sujetos con un alta capacidad de asombro; que evita que las comunidades establezcan relaciones cercanas con los ecosistemas y sus contextos; y que limita el trabajo colaborativo, interdisciplinar e investigativo, debido a que la estructura curricular de las ciencias naturales que se construye desde los PEI ha sido más informativa que formativa y no permite desarrollar en los estudiantes valores y actitudes de respeto, conservación y preservación por el ambiente y su biodiversidad.

#### 7.4.8 Priorización de necesidades:

Para la priorización de las necesidades en las IE se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: viabilidad, pertinencia, arraigo y participación.

**Tabla No. 26** Priorización de las necesidades y sus criterios

Necesidad	Viabilidad			Pertinencia			Arraigo			Participación		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
Es pertinente establecer en las IE un enfoque pedagógico alternativo, sustentado en la investigación, la dialogicidad, la transversalidad y la interdisciplinariedad que desplace de los ambientes de aprendizaje el enfoque pedagógico basado en la transmisión de información a partir de contenidos disciplinares y específicos.		X		X				X		X		
Es fundamental que los formadores y escolares reconozcan que la comunicación es un proceso de construcción de diálogos que posibilita la interacción, la socialización, la retroalimentación, la construcción de vínculos entre los sujetos del proceso educativo.	X			X			X			X		
Es importante que los maestros y escolares perciban a la EA como un proceso dialógico social y pedagógico de formación permanente que se desarrolla para fortalecer la conciencia ambiental de los sujetos del proceso formativo y las comunidades aledañas; pero además, que consolida en los sujetos valores y actitudes para una convivencia armónica con la naturaleza y el medio ambiente.	X			X				X		X		
Es necesario que se reconozca que la formación es el resultado de la simbiosis de un campo de problemas y un campo de conocimientos. Es decir, que los saberes cotidianos, tradicionales y académicos estén relacionados con las realidades y las problemáticas de los entornos de las IE.		X		X			X			X		

Elaboración propia con base en el seminario: Currículos, Pedagogías y Didácticas Alternativas en la Educación y la Cultura Ambiental orientado por el Dr. Nelson Ernesto López Jiménez. Los grafemas A, M y B, se refieren a: Alt@, Medi@ y Baj@.

#### **7.4.9 Definición de los propósitos de formación**

En esta etapa se requiere la participación y el trabajo colaborativo de cada uno de los sujetos del proceso educativo. En este sentido, con el objetivo de definir unos propósitos de formación claros, que apunten a fortalecer la comunicación y las PP relacionadas con la EA en la escuela, es fundamental, que directivos, formadores y escolares se comprometan, cooperen y participen en la transformación de las necesidades presentes en las IE participantes de esta investigación doctoral.

Teniendo en cuenta lo anterior, se relacionan a continuación los propósitos de formación definidos para la PALCU:

- Fortalecer los procesos de formación sustentados en la alternividad, la transversalidad, la dialogicidad, la interdisciplinariedad y la investigación en las IE, a partir del el Enfoque Pedagógico de Indagación Sistémica EPIS.

- Transformar el imaginario reduccionista de la escuela que considera a la comunicación como un proceso de transmisión y difusión de información a través de diferentes medios; para concebirla como un proceso de construcción de relaciones dialógicas que posibilita la interacción, la socialización y la retroalimentación en condiciones de igualdad entre sujetos o grupos sociales.

- Contribuir al fortalecimiento de una EA que promueva una conciencia ambiental, el pensamiento crítico, reflexivo y propositivo de los sujetos del proceso educativo en torno a los desequilibrios que se producen en los ecosistemas, los contextos naturales, culturales y sociales, la biodiversidad, la riqueza natural y el ambiente.

- Promover la investigación como práctica pedagógica esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de estudiar y analizar los problemas ambientales, comunicativos, sociales, culturales y educativos de los entornos cercanos a las IE para generar conocimiento nuevo, válido y útil que posibilite las soluciones a los mismos.

#### **7.4.10 Perfil de formación**

Los formadores, escolares y la comunidad educativa en general como sujetos sociales inmersos en los entornos educativos deberán ser:

-Dinamizadores de procesos de formación que promuevan y fortalezcan la transversalidad, la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y participativo, los diálogos de saberes y la capacidad de asombro permanente a través de procesos sistemáticos de investigación.

-Constructores de relaciones dialógicas basadas en el respeto a la diferencia, en la horizontalidad de las interacciones comunicativas, en la retroalimentación en condiciones de igualdad y en la consolidación del trabajo colaborativo, transversal e interdisciplinar.

-Consientes, críticos, reflexivos y propositivos, frente a las complejas realidades y situaciones sociales, culturales, educativas y ambientales de los contextos locales y regionales.

-Líderes en procesos de indagación, investigación y análisis de los problemas ambientales, sociales, educativos y culturales de los contextos locales y regionales.

#### **7.4.11 Núcleos Temáticos Problemáticos NTP**

Definidos los propósitos de formación, se realiza el proceso de construcción de estrategias interdisciplinarias; los Núcleos Temáticos y Problemáticos (NTP) que posibiliten definir las líneas de trabajo que garanticen solucionar las necesidades encontradas y analizadas en las etapas anteriores (López, 2002).

En este sentido, la estrategia alternativa NTP, facilitará y consolidará la construcción de relaciones dialógicas entre los sujetos del proceso educativo, fortalecerá las PP relacionadas con la EA, promoverá el trabajo colectivo sobre el individual –formadores, directivos, escolares, padres de familia- e integrará los conocimientos -saberes disciplinarios, académicos, investigativos y cotidianos- con los problemas del entorno.

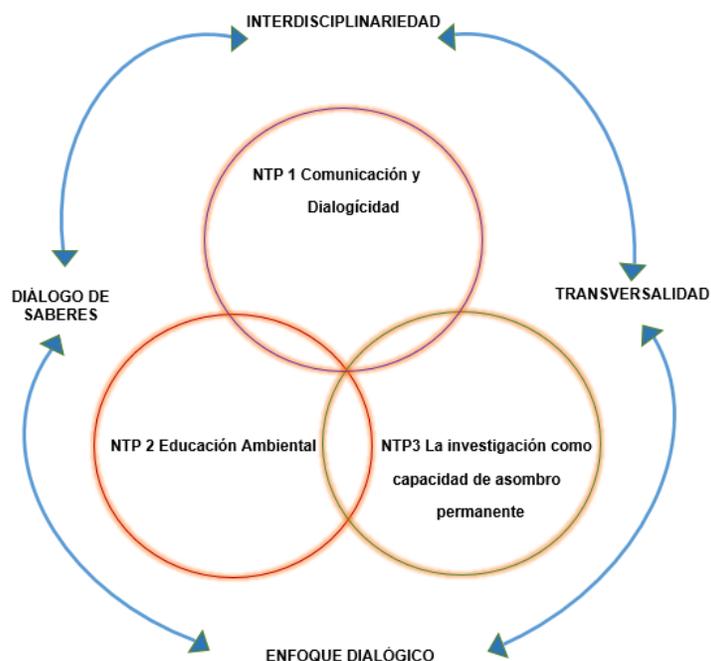
Para la PALCU que se pretende desarrollar en las IE Santa Lucía y El Carmelo se definieron los siguientes NTP:

NTP1: Comunicación y Dialogicidad.

NTP2: Educación Ambiental.

NTP3: La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente.

**Figura No. 28** Núcleos Temáticos Problemáticos NTP para una formación dialógica y ambiental basada en el Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática EPIS



Elaboración propia con base en los aportes académicos del Dr. Nelson Ernesto López Jiménez (2022)

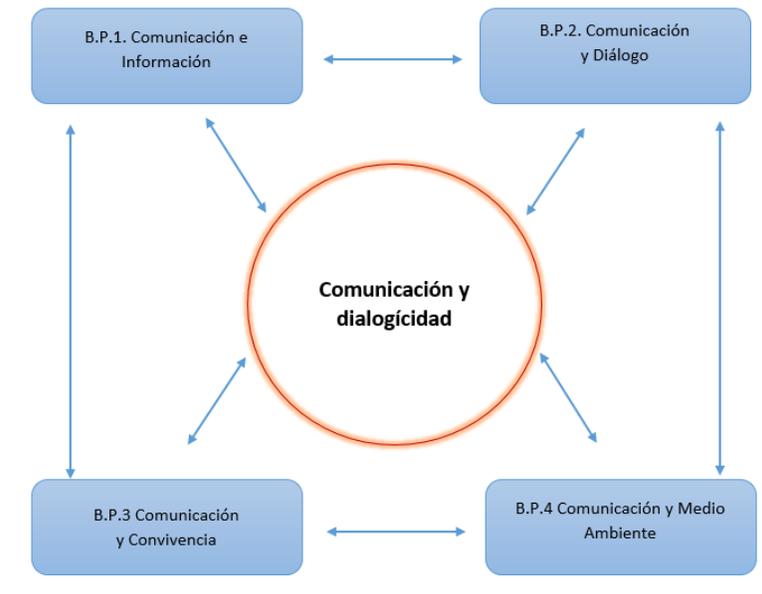
#### 7.4.12 Seminario 1: NTP Comunicación y Dialogicidad

Este primer NTP de la PALCU se desarrollará en el último grado de la Educación Básica Secundaria (grado noveno) durante los cuatro periodos del año escolar, con una intensidad de dos horas de formación a la semana, para un total de veinte horas de trabajo en cada periodo académico<sup>26</sup>. El propósito de iniciar la PALCU en este nivel de la Educación Secundaria, es comenzar con un proceso de sensibilización y motivación de los escolares que serán los líderes de los diferentes proyectos y programas de las IE en el nivel de Educación Media, grados décimo y once.

<sup>26</sup> En la Educación Básica Secundaria y Media el año escolar se divide en cuatro periodos académicos con diez semanas de trabajo formativo cada uno, para un total de cuarenta semanas que conforman el año académico lectivo (Resolución 6271 de 2022 de la Secretaría de Educación del Departamento del Huila)

### 7.4.12.1 Desarrollo del NTP1 Comunicación y Dialogicidad en Bloques Programáticos (BP) por cada periodo académico para el grado noveno

**Figura No. 29** NTP1 Comunicación y Dialogicidad y sus Bloques Programáticos constituyentes para los cuatro periodos formativos del grado noveno



Elaboración propia con base en los aportes académicos del Dr. Nelson Ernesto López Jiménez (2022)

Como se puede apreciar en la figura No. 29 El NTP1 Comunicación y dialogicidad se desarrollará en cuatro BP así:

- Primer periodo: BP1 Comunicación e Información.
- Segundo periodo: BP2 Comunicación y Diálogo.
- Tercer periodo: BP3 Comunicación y Convivencia.
- Cuarto periodo: BP4 Comunicación y Medio Ambiente.

El NTP1 Comunicación y dialogicidad propuesto para el grado noveno de la Educación Básica Secundaria, busca alterar la noción restringida y reduccionista de la comunicación como un proceso de transmisión y difusión de información a través de diferentes medios y canales (Pasquali 1960;1980b) que se ha generado desde el modelo pedagógico de transmisión de conocimientos disciplinares que se desarrolla en la escuela actual. En ese sentido, el propósito es consolidar y fortalecer en las IE la noción de comunicación como construcción de relaciones dialógicas en condiciones de igualdad, reciprocidad,

horizontalidad y participación (M. Kaplún, 1998) que se propone para esta investigación doctoral. Pero también, es fundamental relacionar la comunicación dialógica con otros campos de interés para la escuela, el contexto, la región y el país; por ejemplo, el medio ambiente, la EA, la conciencia ambiental y la convivencia; para construir iniciativas colectivas e interdisciplinarias que propongan soluciones a las diversas problemáticas que se generan en la escuela, los entornos cercanos a esta y en los diferentes contextos regionales donde están inmersas las IE.

**Tabla No. 27** Detalle de los Bloques Programáticos del NTP1 “Comunicación y Dialogicidad” propuesto para el grado noveno

Bloque Programático BP	Áreas temáticas-problemáticas puntuales a desarrollar
<b>-Primer periodo: BP1</b> <b>Comunicación e Información.</b>	1- ¿Qué es comunicarse y qué es informar? 2- La concepción bancaria de la educación. 3- Medios masivos y comunicación.
<b>-Segundo periodo: BP2</b> <b>Comunicación y Diálogo.</b>	1- ¿Qué comprender por comunicación? 2- Modelos de educación y modelos de comunicación. 3- El proceso comunicativo: la práctica de la comunicación como proceso dialógico.
<b>-Tercer periodo: BP3</b> <b>Comunicación y Convivencia.</b>	1- Comunicación y convivencia escolar. 2- La convivencia escolar: entre el ideal y la realidad de las instituciones Educativas. 3- Las relaciones de poder en las instituciones educativas.
<b>-Cuarto periodo: BP4</b> <b>Comunicación y Medio Ambiente.</b>	1- Comunicación ambiental para la transformación social. 2- La educación, comunicación y participación para el consumo responsable. 3- Comunicar la vida.

Elaboración propia con base en los aportes científicos de Vázquez (2023); López, Jiménez (2022); Peña (2017); Huergo (2015); Sotomayor (2011); Piñero (2010); Duarte y Jurado (2008); Duarte (2005); Freire (2005); M. Kaplún (2001;1985); y Pasquali (1980a)

#### 7.4.12.2 Microdiseño Seminario NTP1 Comunicación y Dialogicidad:

A continuación, se presentan detalladamente cada uno de los BP referenciados en la tabla anterior para cada periodo académico del seminario NTP1 Comunicación y Dialogicidad del grado noveno de la Educación Básica Secundaria (Ver tabla No. 28)

**Tabla No. 28** Microdiseño NTP1 Comunicación y Dialogicidad y su BP1 Comunicación e Información para el grado noveno

<b>SEMINARIO:</b>	NTP1 Comunicación y Dialogicidad		<b>GRADO:</b>	Noveno
<b>PERIODO:</b>	Uno		<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP1:</b>	Comunicación e Información			
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS-PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>	
<p>-Alterar la noción restringida y reduccionista de la comunicación como un proceso de transmisión y difusión de información a través de diferentes medios y canales (Pasquali 1960;1980b) que se ha generado desde el modelo pedagógico de transmisión de conocimientos disciplinares que se desarrolla en la escuela actual.</p> <p>-Consolidar y fortalecer en las IE, la noción de comunicación como construcción de relaciones dialógicas en condiciones de igualdad, reciprocidad, horizontalidad y participación (M. Kaplún, 1998).</p>	<p>-Reconocer en la construcción de relaciones sociales la diferencia que existe entre comunicar e informar.</p> <p>-Analizar y criticar la noción “bancaria” de la educación desarrollada en el modelo pedagógico de transmisión de conocimientos disciplinares de la escuela colombiana.</p> <p>-Reconocer que los medios de comunicación son importantes en la vida cotidiana de las personas.</p> <p>-Analizar el papel que desempeñan los medios masivos en el sector político, económico, cultural, social, educativo y ambiental de una población, región y país.</p>	<p><b>1- ¿Qué es comunicarse y qué es informar?</b></p> <p>-Nociones de comunicación -Códigos elaborados y códigos restringidos en las relaciones comunicativas. -Audiencias controladas, pasivas y atomizadas. -Audiencias abiertas, críticas y propositivas.</p> <p><b>2- La concepción bancaria de la educación.</b></p> <p>-De la educación bancaria en los diferentes ambientes de aprendizaje. -La comunicación con énfasis en los contenidos disciplinares. -La concepción bancaria y la contradicción entre formador y escolar.</p> <p><b>3- Medios masivos y comunicación.</b></p> <p>-El papel de los medios de comunicación en la educación. -El contexto social, la influencia de los medios. -El uso instrumental de los medios masivos. -De la información a la comunicación.</p>	<p><b>Proyecto “Aprendiendo de la lectura, la escritura y la comunicación”</b></p> <p>-Desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas en los escolares desde los cuatro elementos básicos de la comunicación (hablar, escuchar, leer y escribir).</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Lengua castellana, oralidad y escritura e inglés.</p>	

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental.

**Tabla No. 29** Microdiseño NTP1 Comunicación y Dialogicidad y su BP2 Comunicación y Diálogo para el grado noveno

<b>SEMINARIO:</b>	NTP1 Comunicación y Dialogicidad		<b>GRADO:</b>	Noveno
<b>PERIODO:</b>	Dos		<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP2:</b>	Comunicación y Diálogo			
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS-PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>	
<p>-Alterar la noción restringida y reduccionista de la comunicación como un proceso de transmisión y difusión de información a través de diferentes medios y canales (Pasquali 1960;1980b) que se ha generado desde el modelo pedagógico de transmisión de conocimientos disciplinares que se desarrolla en la escuela actual.</p> <p>-Consolidar y fortalecer en las IE, la noción de comunicación como construcción de relaciones dialógicas en condiciones de igualdad, reciprocidad, horizontalidad y participación (M. Kaplún, 1998)</p>	<p>-Reconocer en la comunicación un proceso de construcción de relaciones dialógicas.</p> <p>-Analizar las nociones de educación y comunicación propuestas por investigadores latinoamericanos.</p> <p>-Determinar que las relaciones comunicativas fundamentadas en elementos como la horizontalidad, la participación, la colectividad y la retroalimentación se generan a partir de interacciones dialógicas entre iguales.</p>	<p><b>1- ¿Qué comprender por comunicación?</b></p> <p>-La comunicación: elementos del proceso. -Conocer es comunicar. -Un educador comunicador. -La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad. -Valorar la autoexpresión de los escolares.</p> <p><b>2- Modelos de educación y modelos de comunicación.</b></p> <p>-Educación y comunicación con énfasis en los contenidos. -Educación y comunicación con énfasis en los efectos. -Educación y comunicación con énfasis en los procesos.</p> <p><b>3- El proceso comunicativo: la práctica de la comunicación como proceso dialógico.</b></p> <p>-La actitud de comunicar; los múltiples lenguajes del hombre, los signos compartidos. -Crecimiento del sentido crítico y el trabajo colectivo. -Las relaciones comunicativas en la escuela.</p>	<p><b>Proyecto “Aprendiendo de la lectura, la escritura y la comunicación”:</b></p> <p>-Desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas en los escolares desde los cuatro elementos básicos de la comunicación (hablar, escuchar, leer y escribir).</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Lengua castellana, oralidad y escritura e inglés.</p>	

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental.

**Tabla No. 30** Microdiseño NTP1 Comunicación y Dialogicidad y su BP3 Comunicación y Convivencia para el grado noveno

<b>SEMINARIO:</b>	NTP1 Comunicación y Dialogicidad		<b>GRADO:</b>	Noveno
<b>PERIODO:</b>	Tres		<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP3:</b>	Comunicación y Convivencia			
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS- PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>	
<p>-Alterar la noción restringida y reduccionista de la comunicación como un proceso de transmisión y difusión de información a través de diferentes medios y canales (Pasquali 1960;1980b) que se ha generado desde el modelo pedagógico de transmisión de conocimientos disciplinares que se desarrolla en la escuela actual.</p> <p>-Consolidar y fortalecer en las IE, la noción de comunicación como construcción de relaciones dialógicas en condiciones de igualdad, reciprocidad, horizontalidad y participación (M. Kaplún, 1998).</p>	<p>-Utilizar el diálogo para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de la otredad.</p> <p>-Comprender que los conflictos ocurren en las relaciones de convivencia escolar; dificultades que se pueden manejar y solucionar de manera constructiva si se escuchan y se comprenden los argumentos y los puntos de vista del otro.</p> <p>-Construir relaciones dialógicas fundamentadas en el respeto a la diferencia y en el fortalecimiento de la cooperación, la interacción y la reciprocidad en condiciones de igualdad.</p>	<p><b>1- Comunicación y convivencia escolar</b></p> <p>-La escuela como contexto comunicativo. -La convivencia escolar: entre el conflicto y la conciliación. -La apertura al diálogo y la conversación.</p> <p><b>2- La convivencia escolar: entre el ideal y la realidad de las instituciones Educativas.</b></p> <p>-Concepciones facilitadoras y concepciones obstáculo de la convivencia Escolar. -Medios de comunicación y convivencia escolar.</p> <p><b>3- Las relaciones de poder en las instituciones educativas</b></p> <p>-Encuentros y desencuentros de códigos. -La autoridad y el poder en las relaciones pedagógicas de los diferentes ambientes de aprendizaje. -El diálogo, la participación, el trabajo colaborativo y la retroalimentación en las prácticas pedagógicas de maestros y escolares en las instituciones educativas.</p>	<p><b>Proyecto de Derechos Humanos:</b> -Contribuir en forma positiva a la convivencia en el medio escolar, fomentando el diálogo y la argumentación de ideas.</p> <p>-Utilizar el lenguaje como medio de comunicación y convivencia en su vida de estudiante.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Ciencias sociales y ética.</p>	

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental.

**Tabla No. 31** *Microdiseño NTP1 Comunicación y Dialogicidad y su BP4 Comunicación y Medio Ambiente para el grado noveno*

<b>SEMINARIO:</b>	NTP1 Comunicación y dialogicidad		<b>GRADO:</b>	Noveno
<b>PERIODO:</b>	Cuatro		<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP4:</b>	Comunicación y Medio Ambiente			
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS-PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>	
<p>-Alterar la noción restringida y reduccionista de la comunicación como un proceso de transmisión y difusión de información a través de diferentes medios y canales (Pasquali 1960;1980b) que se ha generado desde el modelo pedagógico de transmisión de conocimientos disciplinares que se desarrolla en la escuela actual.</p> <p>-Consolidar y fortalecer en las IE, la noción de comunicación como construcción de relaciones dialógicas en condiciones de igualdad, reciprocidad, horizontalidad y participación (M. Kaplún, 1998).</p>	<p>-Alterar la noción reduccionista que considera a la comunicación ambiental como un conjunto de canales o medios que transmiten o desarrollan información sobre temas ambientales.</p> <p>-Favorecer la adquisición de hábitos de vida y consumo saludable y responsable en los escolares.</p> <p>-Fortalecer la conciencia ambiental de la comunidad educativa a partir de actividades colaborativas, pedagógicas, formativas y recreativas.</p> <p>-Investigar las causas más comunes que afectan el deterioro de los entornos ambientales de la Institución para realizar acciones que mejoren dichas situaciones</p>	<p><b>1-Comunicación ambiental para la transformación social.</b></p> <p>-Definición de la comunicación ambiental.</p> <p>-La ética en la comunicación ambiental.</p> <p>-El papel de la participación y el trabajo colaborativo en la comunicación ambiental.</p> <p>-Iniciativas de comunicación ambiental.</p> <p><b>2- La educación, la comunicación y la participación para el consumo responsable.</b></p> <p>-La noción de consumo responsable, sostenible, solidario.</p> <p>-Razones para la búsqueda de otras formas de consumir.</p> <p>-Comunicar otras formas de consumo.</p> <p><b>3- Comunicar la vida</b></p> <p>-La comunicación en las prácticas pedagógicas de la educación ambiental.</p> <p>-Medios de comunicación y educación ambiental.</p> <p>-Cine debate como estrategia didáctica para la formación en educación ambiental.</p> <p>-Las redes sociales , la prensa y la radio digital escolar para formar en educación ambiental.</p>	<p><b>-Proyecto Ambiental Escolar:</b></p> <p>-Lograr que la comunidad educativa, tome conciencia de la relación entre el hombre y el medio ambiente y se interese por el planeta (sus ecosistemas) y cuente con conocimientos básicos necesarios, actitudes y motivación para trabajar en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Ciencias naturales, matemáticas y física.</p> <p><b>Proyecto Estilos de Vida Saludable:</b></p> <p>-Fomentar en los estudiantes la incorporación de hábitos de vida saludable con el propósito de fortalecer el desarrollo personal y la salud física y mental.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Educación Física, Artística y tecnología.</p>	

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental.

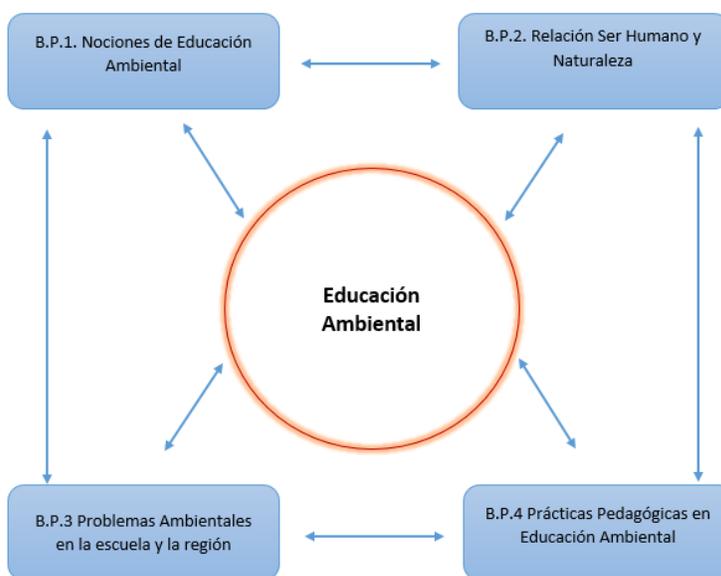
### 7.4.13 Seminario 2: NTP Educación Ambiental

El NTP2 de EA de la PALCU se desarrollará en el primer grado de la Educación Media (grado décimo) durante los cuatro periodos del año escolar, con una intensidad de dos horas de formación a la semana, para un total de 20 horas de trabajo en cada periodo académico.

Culminado el seminario de sensibilización y motivación, NTP1 Comunicación y Dialogicidad en el grado noveno de la Educación Básica Secundaria, se desarrollará el seminario de profundización NTP2 de Educación Ambiental en el grado décimo. Esta segunda fase de la propuesta aquí planteada, busca integrar al currículo de las IE, temas problemas relacionados con los imaginarios de la EA, la relación que construye el ser humano con su entorno y la naturaleza, las problemáticas ambientales de la región y las PP en EA que se realizan y se pueden estructurar desde un trabajo colectivo en las IE, para encontrar las posibles soluciones a las situaciones complejas que afectan el medio ambiente y la naturaleza.

#### 7.4.13.1 Desarrollo del NTP2 Educación Ambiental en Bloques Programáticos (BP) por cada periodo académico para el grado décimo

**Figura No. 30** NTP Educación Ambiental y sus Bloques Programáticos constituyentes para los cuatro periodos formativos del grado décimo



Elaboración propia con base en los aportes académicos del Dr. Nelson Ernesto López Jiménez (2022)

Como se puede apreciar en la figura No. 30 El NTP2 Educación Ambiental se desarrollará en el grado décimo a partir cuatro BP de esta manera:

- Primer periodo: BP1 Nociones de Educación Ambiental.
- Segundo periodo: BP2 Relación Ser Humano y Naturaleza.
- Tercer periodo: BP3 Problemas Ambientales en la Escuela y la Región.
- Cuarto periodo: BP4 Prácticas Pedagógicas en Educación Ambiental.

El NTP2 Educación Ambiental presentado para el grado décimo de la Educación Media Académica, busca modificar la noción reduccionista e instrumentalista de la EA como un proceso de transmisión de un conocimiento disciplinar y una actividad insular y descontextualizada del área de ciencias naturales que se desarrolla actualmente en las IE de la región y el país (Ángel, 2020; Cruz, 2020). En ese sentido, finalizado los cuatro periodos formativos del NTP2 Educación Ambiental, la comunidad educativa debe asumir la EA como un proceso dialógico de formación permanente que procura despertar y fortalecer la conciencia ambiental en las comunidades educativas y sus entornos (Espejel y A. Flores, 2017). Sin embargo, el propósito del NTP2 no es sólo transformar conciencias, es que esta renovación lleve a los sujetos del proceso educativo a generar y estructurar acciones y propuestas que promuevan la protección y conservación del medio ambiente y la naturaleza.

**Tabla No. 32** Detalle de los Bloques Programáticos del NTP2 “Educación Ambiental” propuesto para el grado décimo

Bloque Programático	Áreas temáticas-problemáticas puntuales a desarrollar
<b>-Primer periodo: BP1.</b> <b>Nociones de Educación Ambiental.</b>	1- ¿Qué entendemos por Educación Ambiental? 2- La educación ambiental desde las Epistemologías del Sur.
<b>-Segundo periodo: BP2</b> <b>Relación Ser Humano y Naturaleza.</b>	1-La relación hombre naturaleza. 2- Exploración y comprensión del mundo natural.
<b>-Tercer periodo: BP3</b> <b>Problemas Ambientales en la Escuela y la Región.</b>	1-Problemas ambientales que impactan el contexto escolar. 2-Problemas ambientales que afectan la región.

<p><b>-Cuarto periodo: BP4</b></p> <p><b>Prácticas Pedagógicas en Educación Ambiental.</b></p>	<p>1-Potencialidades naturales, económicas y sociales de la zona y la región.</p> <p>2-La educación ambiental: transversalidad y prácticas escolares.</p> <p>3-Programas ambientales de la escuela a la comunidad.</p>
--	--

Elaboración propia con base en los aportes científicos de Vázquez (2023); López, Jiménez (2022); Olaya (2022); Pérez (2020); Muñoz y Robles (2017); Espejel y A. Flores (2016); Flores (2015).

#### **7.4.13.2 Microdiseño Seminario NTP2 Educación Ambiental:**

A continuación, se presentarán detalladamente cada uno de los BP referenciados en la tabla anterior para cada periodo académico del seminario NTP2 Educación Ambiental del grado décimo de la Educación Media Académica.

**Tabla No. 33** Microdiseño NTP2 Educación Ambiental y su BP1 Nociones de Educación Ambiental para el grado décimo

<b>SEMINARIO:</b>	NTP2 Educación Ambiental		<b>GRADO:</b>	Décimo
<b>PERIODO:</b>	Uno		<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP1:</b>	Nociones de Educación Ambiental			
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS- PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>	
<p>-Modificar la noción reduccionista e instrumental de la EA como un proceso de transmisión de un conocimiento disciplinar y una actividad insular y descontextualizada del área de ciencias naturales que se desarrolla actualmente en las IE de la región y el país (Ángel, 2020; Cruz, 2020).</p> <p>-Asumir la EA como un proceso dialógico de formación permanente que procura despertar y fortalecer la conciencia ambiental en las comunidades educativas y sus entornos (Espejel y A. Flores, 2017).</p>	<p>-Alterar la noción reduccionista que considera a la Educación ambiental como un conjunto de actividades individuales y atomizadas del área de ciencias naturales.</p> <p>-Conocer el desarrollo y la evolución del pensamiento ambiental latinoamericano para fortalecer los valores, las actitudes y el pensamiento crítico ambiental de las comunidades educativas.</p>	<p><b>1- ¿Qué entendemos por Educación Ambiental?:</b></p> <p>-Evolución histórica de la educación ambiental. -Marco legal y desarrollo de la educación ambiental en Colombia. -La educación ambiental generadora de conciencia ambiental VS la educación ambiental como un proceso de transmisión de conocimientos disciplinares y actividad insular. -Los objetivos, principios y enfoques de la educación ambiental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p><b>2- La educación ambiental desde las Epistemologías del Sur:</b></p> <p>-Situación ambiental: problemas y beneficios. -Pensamiento crítico y propositivo. -Responsabilidad y conciencia ambiental. -Retos y desafíos de la educación ambiental.</p>	<p><b>-Proyecto Ambiental Escolar:</b></p> <p>-Lograr que la comunidad educativa, tome conciencia de la relación entre el hombre y el medio ambiente y se interese por el planeta (su ecosistema) y cuente con conocimientos básicos necesarios, actitudes y motivación para trabajar en la búsqueda de soluciones de los problemas ambientales.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Ciencias naturales, matemáticas y física.</p>	

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental.

**Tabla No. 34** Microdiseño NTP2 Educación Ambiental y su BP2 Relación Ser Humano y Naturaleza para el grado décimo

<b>SEMINARIO:</b>	NTP2 Educación Ambiental	<b>GRADO:</b>	Décimo
<b>PERIODO:</b>	Dos	<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP2:</b>	Relación Ser Humano y Naturaleza		
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS-PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>
<p>-Modificar la noción reduccionista e instrumental de la EA como un proceso de transmisión de un conocimiento disciplinar y una actividad insular y descontextualizada del área de ciencias naturales que se desarrolla actualmente en las IE de la región y el país (Ángel, 2020; Cruz, 2020).</p> <p>-Asumir la EA como un proceso dialógico de formación permanente que procura despertar y fortalecer la conciencia ambiental en las comunidades educativas y sus entornos (Espejel y A. Flores, 2017).</p>	<p>- Comprender y analizar el papel del ser humano en la transformación del mundo natural.</p> <p>-Conocer e identificar las ecorregiones, las áreas naturales protegidas, los ecosistemas estratégicos de Colombia, el departamento del Huila y el municipio de La Plata</p>	<p><b>1-La relación hombre naturaleza:</b></p> <p>-La importancia de los recursos naturales, a partir de la diversidad biótica y cultural del país, la región y el entorno inmediato.</p> <p>-Interrelación de los problemas sociales y naturales.</p> <p>-La huella ecológica: pautas para su disminución.</p> <p><b>2- Exploración y comprensión del mundo natural:</b></p> <p>-Colombia un país biodiverso.</p> <p>-Ecorregiones de Colombia.</p> <p>-Áreas Naturales Protegidas y Servicios Ambientales.</p> <p>-Ecosistemas estratégicos de Colombia, el departamento del Huila y el municipio de La Plata.</p>	<p><b>-Proyecto Ambiental Escolar:</b></p> <p>-Lograr que la comunidad educativa, tome conciencia de la relación entre el hombre y el medio ambiente y se interese por el planeta (su ecosistema) y cuente con conocimientos básicos necesarios, actitudes y motivación para trabajar en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Ciencias naturales y física.</p> <p><b>-Proyecto Servicio Social Estudiantil:</b></p> <p>-Integrar al escolar de la Educación Media Académica a la vida comunitaria, cultural y ambiental de la comunidad, con el fin de contribuir a su formación social y cultural a través de los proyectos pedagógicos tendientes al desarrollo de los valores, especialmente, la solidaridad, la participación, la protección, conservación y mejoramiento del ambiente, la dignidad y sentido del trabajo y del tiempo libre.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Matemáticas, tecnología y ciencias sociales</p>

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental.

**Tabla No. 35** Microdiseño NTP2 Educación Ambiental y su BP3 Problemas Ambientales en la Escuela y la Región para el grado décimo

<b>SEMINARIO:</b>	NTP Educación Ambiental	<b>GRADO:</b>	Décimo
<b>PERIODO:</b>	Tres	<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP3:</b>	Problemas Ambientales en la Escuela y la Región.		
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS-PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>
<p>-Modificar la noción reduccionista e instrumental de la EA como un proceso de transmisión de un conocimiento disciplinar y una actividad insular y descontextualizada del área de ciencias naturales que se desarrolla actualmente en las IE de la región y el país (Ángel, 2020; Cruz, 2020).</p> <p>-Asumir la EA como un proceso dialógico de formación permanente que procura despertar y fortalecer la conciencia ambiental en las comunidades educativas y sus entornos (Espejel y A. Flores, 2017).</p>	<p>-Comprender y analizar la realidad ambiental de la región y el territorio con el propósito de fomentar y consolidar en la comunidad educativa valores como la solidaridad, la colaboración, la participación, el compromiso y el respeto por la naturaleza, con el objetivo de investigar los problemas ambientales y buscar soluciones a los mismos.</p>	<p><b>1-Problemas ambientales que impactan el contexto escolar:</b></p> <p>-La problemática ambiental en la escuela.</p> <p>-Manejo inadecuado de residuos sólidos.</p> <p>-Contaminación de fuentes hídricas.</p> <p>-Quema de zonas ambientales y naturales para ganadería y agricultura.</p> <p><b>2-Problemas ambientales que impactan la región:</b></p> <p>-La problemática ambiental en el territorio.</p> <p>-Cambio climático en la región.</p> <p>-Desertificación en el departamento del Huila.</p> <p>-Deforestación para comercialización de madera.</p> <p>-Caza y captura de especies silvestres para venta y consumo humano en el departamento del Huila.</p> <p>-Huella ecológica en la región.</p>	<p><b>-Proyecto Ambiental Escolar:</b></p> <p>-Lograr que la comunidad educativa, tome conciencia de la relación entre el hombre y el medio ambiente y se interese por el planeta (su ecosistema) y cuente con conocimientos básicos necesarios, actitudes y motivación para trabajar en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Ciencias naturales, matemáticas y física.</p> <p><b>-Proyecto Servicio Social Estudiantil:</b></p> <p>-Integrar al escolar de la Educación Media Académica a la vida comunitaria, cultural y ambiental de la comunidad, con el fin de contribuir a su formación social y cultural a través de los proyectos pedagógicos tendientes al desarrollo de los valores, especialmente, la solidaridad, la participación, la protección, conservación y mejoramiento del ambiente, la dignidad y sentido del trabajo y del tiempo libre.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Matemáticas, tecnología y ciencias sociales</p>

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental.

**Tabla No. 36** Microdiseño NTP2 Educación Ambiental y su BP4 Prácticas Pedagógicas en Educación Ambiental para el grado décimo

<b>SEMINARIO:</b>	NTP Educación Ambiental	<b>GRADO:</b>	Décimo
<b>PERIODO:</b>	Cuatro	<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP4:</b>	Prácticas Pedagógicas en Educación Ambiental.		
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS-PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>
<p>-Modificar la noción reduccionista e instrumental de la EA como un proceso de transmisión de un conocimiento disciplinar y una actividad insular y descontextualizada del área de ciencias naturales que se desarrolla actualmente en las IE de la región y el país (Ángel, 2020; Cruz, 2020).</p> <p>-Asumir la EA como un proceso dialógico de formación permanente que procura despertar y fortalecer la conciencia ambiental en las comunidades educativas y sus entornos (Espejel y A. Flores, 2017).</p>	<p>-Promover la transformación de las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental a partir del trabajo colectivo, el diálogo de saberes, la transversalidad y la interdisciplinariedad.</p> <p>-Conocer, estructurar y desarrollar acciones ambientales para que la comunidad educativa fortalezca su conciencia ambiental y comprenda lo importante y necesario que es conservar y proteger el ambiente y la naturaleza.</p>	<p><b>1-Potencialidades naturales, económicas y sociales de la zona y la región:</b></p> <p>-Biodiversidad en flora y fauna. -La laguna de San Andrés, la quebrada Barbillas y otras fuentes hídricas del municipio. -San Andrés, circuito turístico ecológico y religioso del municipio de La Plata. -San Andrés y El Carmelo, zonas productoras de café especial.</p> <p><b>2-La educación ambiental: transversalidad y prácticas escolares:</b></p> <p>-Diseño y desarrollo de proyectos escolares ambientales (PRAES, SESOE, Ornamentación y Embellecimiento Escolar, Estilos de vida Saludable). -Estrategias y actividades didácticas sobre diversos temas ambientales: Cine club ambiental, prensa escolar ambiental, redes sociales ambientales.</p> <p><b>3-Programas ambientales de la escuela a la comunidad:</b></p> <p>-Proyectos ecológicos: Huerto escolar; restauración, reforestación y siembra de árboles; uso sustentable de la energía y del agua; cuidado y conservación de fuentes hídricas.</p>	<p><b>-Proyecto Ambiental Escolar:</b></p> <p>-Lograr que la comunidad educativa, tome conciencia de la relación entre el hombre y el medio ambiente y se interese por el planeta (su ecosistema) y cuente con conocimientos básicos necesarios, actitudes y motivación para trabajar en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Ciencias naturales, matemáticas y física.</p> <p><b>-Proyecto Servicio Social Estudiantil:</b></p> <p>-Integrar al escolar de la Educación Media Académica a la vida comunitaria, cultural y ambiental de la comunidad, con el fin de contribuir a su formación social a través de los proyectos pedagógicos tendientes al desarrollo de los valores, especialmente, la solidaridad, la participación, la protección, conservación y mejoramiento del ambiente, la dignidad y sentido del trabajo y del tiempo libre.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Matemáticas, tecnología y ciencias sociales</p>

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental.

#### 7.4.14 Seminario 3: NTP La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente

El NTP 3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente de la PALCU se implementará en el segundo nivel de la Educación Media (grado once) durante los cuatro periodos del año escolar con una intensidad de dos horas de formación a la semana, para un total de 20 horas de trabajo en cada periodo académico.

El NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro, buscará abordar desde un trabajo colectivo, la relación que teje la escuela con el entorno, los procesos investigativos que se desarrollan en la Educación Básica y Media de la escuela colombiana; conocer cómo se estructura y diseña una propuesta de investigación. Para terminar con la formulación de un proyecto de investigación que permita indagar y conocer las situaciones problemas de los entornos cercanos a las IE y buscar soluciones a las mismas.

##### 7.4.14.1 Desarrollo del NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente en Bloques Programáticos (BP) por cada periodo académico para el grado once

**Figura No. 31** NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente y sus Bloques Programáticos constituyentes para los cuatro periodos formativos del grado once



Elaboración propia con base en los aportes académicos del Dr. Nelson Ernesto López Jiménez (2022)

Como se puede apreciar en la figura No. 31 El NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente se desarrollará en cuatro BP como se muestra a continuación:

-Primer periodo: BP1 Relación escuela y entorno.

-Segundo periodo: BP2 La Investigación en la Educación Básica y Media.

-Tercer periodo: BP3 Diseño, Fases y Estructura de una Propuesta de Investigación.

-Cuarto periodo: BP4 Formulación del Proyecto de Investigación.

El NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente estructurado para el grado once de la Educación Media Académica, busca promover y fortalecer la investigación en las IE, como un proceso de indagación sistemática y permanente que posibilite la construcción y consolidación de propuestas curriculares alternativas fundamentadas en las problemáticas del contexto, y basadas en el trabajo colectivo e interdisciplinario de la comunidad educativa en general (López, et al. 2016). Pero también, se propone formar sujetos sociales con una alta capacidad de asombro, para que a través de procesos de observación y análisis de sus realidades y contextos apoyen a las comunidades en el estudio y solución de las problemáticas existentes.

**Tabla No. 37** *Detalle de los Bloques Programáticos del NTP3 La investigación como Capacidad de Asombro Permanente propuesto para el grado once*

Bloque Programático	Áreas temáticas-problemáticas puntuales a desarrollar
<b>-Primer periodo: BP1 Relación Escuela y Entorno</b>	1-Relación escuela y comunidad 2-Escuela y medio ambiente
<b>-Segundo periodo: BP2 La Investigación en la Educación Básica y Media</b>	1-La investigación en la escuela colombiana 2-Experiencias de investigación en la Educación Básica y Media
<b>-Tercer periodo: BP3 Diseño, Fases y Estructura de una Propuesta de Investigación</b>	1-La investigación científica 2-Estructura de un proyecto de investigación
<b>-Cuarto periodo: BP4 Formulación del Proyecto de Investigación</b>	1-Formulación y desarrollo de la investigación

Elaboración propia con base en los aportes científicos de Espejel (2023); Vázquez (2023); López, Jiménez (2022); Vives (2022;2021).

#### **7.4.14.2 Microdiseño Seminario NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente**

A continuación, se presentarán detalladamente cada uno de los BP referenciados en la tabla anterior para cada periodo académico del seminario NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente del grado once de la Educación Media Académica (Ver tabla No. 38):

**Tabla No. 38** Microdiseño NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente y su BP1 Relación Escuela y Entorno para el grado once

<b>SEMINARIO:</b>	NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente	<b>GRADO:</b>	Once
<b>PERIODO:</b>	Uno	<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP1:</b>	Relación Escuela y Entorno		
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS-PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>
<p>-Promover y fortalecer la investigación en las IE como un proceso de indagación sistemática y permanente que posibilite la construcción y consolidación de propuestas curriculares alternativas, fundamentadas en las problemáticas del contexto y basadas en el trabajo colectivo e interdisciplinar de la comunidad educativa en general (López, et al. 2016).</p> <p>-Formar sujetos sociales con una alta capacidad de asombro, para que a través de procesos de observación y análisis permanente de sus realidades y contextos apoyen a las comunidades en el estudio y solución de las problemáticas existentes.</p>	<p>-Reconocer e identificar el papel fundamental que desarrolla la escuela en los entornos y realidades regionales.</p> <p>-Reconocer y fortalecer las relaciones de la escuela con los entornos, la naturaleza y el medio ambiente.</p>	<p><b>1-Relación escuela y comunidad:</b></p> <p>-El papel de la escuela en los territorios.</p> <p>-Las relaciones dialógicas de la escuela con sus entornos.</p> <p>-Saberes cotidianos, populares y tradicionales.</p> <p>-Relación conocimientos/saberes y problemáticas de las realidades educativas.</p> <p><b>2-Escuela y medio ambiente:</b></p> <p>-La comunicación y la educación ambiental.</p> <p>-Conciencia y sensibilidad ambiental.</p> <p>-Las instituciones educativas y los ecosistemas naturales.</p> <p>-Desafíos ambientales de la escuela de hoy.</p> <p>- ¿Cuáles son las problemáticas ambientales de la escuela y sus entornos?</p>	<p><b>Proyecto Ambiental Escolar:</b></p> <p>-Lograr que la comunidad educativa, tome conciencia de la relación entre el hombre y el medio ambiente y se interese por el planeta (sus ecosistemas) y cuente con conocimientos básicos necesarios, actitudes y motivación para trabajar en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Ciencias naturales, matemáticas y física.</p>

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental

**Tabla No. 39** *Microdiseño NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente y su BP2 La Investigación en la Educación Básica y Media para el grado once*

<b>SEMINARIO:</b>	NTP La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente	<b>GRADO:</b>	Once
<b>PERIODO:</b>	Dos	<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP2:</b>	La Investigación en la Educación Básica y Media		
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS-PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>
<p>-Promover y fortalecer la investigación en las IE como un proceso de indagación sistemática y permanente que posibilite la construcción y consolidación de propuestas curriculares alternativas, fundamentadas en las problemáticas del contexto y basadas en el trabajo colectivo e interdisciplinar de la comunidad educativa en general (López, et al. 2016).</p> <p>-Formar sujetos sociales con una alta capacidad de asombro, para que a través de procesos de observación y análisis permanente de sus realidades y contextos, apoyen a las comunidades en el estudio y solución de las problemáticas existentes.</p>	<p>-Reconocer y analizar cómo se ha desarrollado la investigación y algunas experiencias pedagógicas significativas en la escuela colombiana.</p> <p>-Identificar y comprender las situaciones problemas que afectan la escuela rural de la región.</p>	<p><b>1-La investigación en la escuela colombiana:</b></p> <p>-Investigación desde el aula y otros ambientes de aprendizaje.</p> <p>-Investigación colaborativa, interdisciplinaria y transversal.</p> <p>-Investigación, comunicación y medio ambiente.</p> <p><b>2-Experiencias de investigación en la Educación Básica y Media:</b></p> <p>-Experiencias pedagógicas significativas en la escuela.</p> <p>-Problemáticas a investigar en la ruralidad educativa de la región.</p>	<p><b>-Proyecto Ambiental Escolar:</b></p> <p>-Lograr que la comunidad educativa, tome conciencia de la relación entre el hombre y el medio ambiente y se interese por el planeta (sus ecosistemas) y cuente con conocimientos básicos necesarios, actitudes y motivación para trabajar en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Ciencias naturales, matemáticas y física.</p> <p><b>-Proyecto “Aprendiendo de la lectura, la escritura y la comunicación”</b></p> <p>-Desarrollar y fortalecer las habilidades y aptitudes investigativas, la capacidad de asombro y la duda permanente de la comunidad educativa en general.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Lengua castellana, oralidad y escritura e inglés.</p>

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental

**Tabla No. 40** Microdiseño NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente y su BP3 Diseño, Fases y Estructura de una Propuesta de Investigación para el grado once

<b>SEMINARIO:</b>	NTP La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente	<b>GRADO:</b>	Once
<b>PERIODO:</b>	Tres	<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP3:</b>	Diseño, Fases y Estructura de una Propuesta de Investigación		
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS-PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>
<p>-Promover y fortalecer la investigación en las IE como un proceso de indagación sistemática y permanente que posibilite la construcción y consolidación de propuestas curriculares alternativas fundamentadas en las problemáticas del contexto y basadas en el trabajo colectivo e interdisciplinar de la comunidad educativa en general (López, et al. 2016).</p> <p>-Formar sujetos sociales con una alta capacidad de asombro, para que a través de procesos de observación y análisis de sus realidades y contextos, apoyen a las comunidades en el estudio y solución de las problemáticas existentes.</p>	<p>-Generar un espacio de reflexión y análisis sobre la investigación científica y la importancia de esta para generar conocimiento nuevo válido y útil.</p> <p>-Comprender cómo se estructura un proyecto de investigación e identificar cada una de las fases del mismo.</p>	<p><b>1-La investigación científica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es investigar?</li> <li>- ¿Cómo se investiga?</li> <li>-La investigación educativa.</li> <li>-Métodos de investigación: mixtos, cuantitativos y cualitativos.</li> </ul> <p><b>2-Estructura de un proyecto de investigación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Título de la investigación.</li> <li>-Planteamiento del problema y pregunta de investigación.</li> <li>-Los objetivos.</li> <li>-La Fundamentación teórica.</li> <li>-El Diseño metodológico.</li> <li>-Técnicas de recolección de información.</li> <li>-Procesamiento y análisis de la información.</li> <li>-Referencias documentales.</li> </ul>	<p><b>-Proyecto “Aprendiendo de la lectura, la escritura y la comunicación”</b></p> <p>-Desarrollar y fortalecer las habilidades y aptitudes investigativas, la capacidad de asombro y la duda permanente de la comunidad educativa en general.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Lengua castellana, oralidad y escritura e inglés.</p> <p><b>-Proyecto Servicio Social Estudiantil:</b></p> <p>-Integrar al escolar de la Educación Media Académica a la vida comunitaria, cultural y ambiental de la comunidad, con el fin de contribuir a su formación social a través de los proyectos pedagógicos tendientes al desarrollo de los valores, especialmente, la solidaridad, la participación, la protección, conservación y mejoramiento del ambiente, la dignidad y sentido del trabajo y del tiempo libre.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Matemáticas, tecnología y ciencias sociales</p>

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental

**Tabla No. 41** *Microdiseño NTP3 La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente y su BP4 Formulación del Proyecto de Investigación para el grado once*

<b>SEMINARIO:</b>	NTP La Investigación como capacidad de asombro permanente	<b>GRADO:</b>	Once
<b>PERIODO:</b>	Cuatro	<b>IHS:</b>	Dos horas
<b>BLOQUE PROGRAMÁTICO BP4:</b>	Formulación del Proyecto de Investigación		
<b>OBJETIVO SEMINARIO</b>	<b>HABILIDADES A DESARROLLAR</b>	<b>ÁREAS TEMÁTICAS-PROBLEMÁTICAS</b>	<b>TRASVERSALIDAD Y TRABAJO COLECTIVO</b>
<p>-Promover y fortalecer la investigación en las IE como un proceso de indagación sistemática y permanente que posibilite la construcción y consolidación de propuestas curriculares alternativas fundamentadas en las problemáticas del contexto y basadas en el trabajo colectivo e interdisciplinar de la comunidad educativa en general (López, et al. 2016).</p> <p>-Formar sujetos sociales con una alta capacidad de asombro, para que a través de procesos de observación y análisis de sus realidades y contextos, apoyen a las comunidades en el estudio y solución de las problemáticas existentes.</p>	<p>-Estructurar y desarrollar una propuesta de investigación que permita desde un trabajo colaborativo, transversal e interdisciplinario estudiar y analizar diferentes situaciones problemáticas de la escuela y sus entornos con el propósito de encontrar posibles soluciones a las mismas.</p>	<p><b>1-Formulación y desarrollo de la investigación:</b></p> <p>-Estructuración y diseño del proyecto de investigación.</p> <p>-Aplicación de instrumentos.</p> <p>-Resultados de la investigación: informe final y socialización a la comunidad educativa.</p> <p>-Evaluación y publicación de los resultados.</p>	<p><b>-Proyecto “Aprendiendo de la lectura, la escritura y la comunicación”</b></p> <p>-Desarrollar y fortalecer las habilidades y aptitudes investigativas, la capacidad de asombro y la duda permanente de la comunidad educativa en general.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Lengua castellana, oralidad e inglés.</p> <p><b>-Proyecto Servicio Social Estudiantil:</b></p> <p>-Integrar al escolar de la Educación Media Académica a la vida comunitaria, cultural y ambiental de la comunidad, con el fin de contribuir a su formación social a través de los proyectos pedagógicos tendientes al desarrollo de los valores, especialmente, la solidaridad, la participación, la protección, conservación y mejoramiento del ambiente, la dignidad y sentido del trabajo y del tiempo libre.</p> <p><b>Áreas líderes:</b> Matemáticas, tecnología y ciencias sociales</p>

Elaboración propia con base en la Situación Problemática, el Marco Referencial, la Metodología y la Presentación y Análisis de las Reflexiones y los Diálogos de Saberes de la investigación doctoral, La comunicación: Tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental

#### **7.4.15 La PALCU y sus estrategias metodológicas y de evaluación**

Cada una de las Áreas Temáticas y Problemáticas de los BP que hacen parte de los tres NTP de la PALCU se desarrollarán a partir de la estrategia pedagógica denominada, “Seminario Investigativo Alemán” (López, 2020). Puentes (2010) argumenta que el objetivo del Seminario Investigativo Alemán, consiste en buscar que formadores y escolares se integren en un espacio de dialógico para conversar sobre una problemática social, educativa o ambiental; con el propósito de contribuir en la formación de sujetos sociales con una alta capacidad de asombro que a través de desarrollos investigativos construyan y generen conocimiento válido, nuevo y útil para solucionar las situaciones problemáticas estudiadas y transformar sus realidades y contextos.

Martha Naluz Feres (como se citó en Puentes, 2010) argumenta que:

El Seminario Alemán, como práctica pedagógica, es un medio de comunicación, una reunión de personas que se encuentran para conversar sobre un tema específico y desean compartir los logros, aciertos y desaciertos encontrados en el camino de la investigación motivo del encuentro. Todo investigar es un permanente descubrir. (p. 110)

En ese sentido, con el Seminario Investigativo Alemán como estrategia pedagógica en las IE, el formador y el escolar interpretan y reflexionan su realidad, “de todo lo que es, y también de lo que es posible que llegue a ser” (Puentes 2010, p. 110). Es a partir de esa realidad, que maestros y estudiantes se convierten en sujetos sociales reflexivos, participativos y cooperativos; interesados en estudiar, conocer, analizar y transformar las realidades y entornos en los que habitan, crecen y evolucionan, para beneficio de las IE y la comunidad en general.

Teniendo en cuenta lo anterior, cada una de las Áreas Temáticas y Problemáticas abordadas y reflexionadas en el Seminario Investigativo Alemán en los grados noveno, décimo y once, posibilitará el desarrollo de las siguientes mediaciones pedagógicas que serán valoradas al final de cada periodo académico según los lineamientos del Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) de las IE:

- Exposición dialógico-reflexiva de las Áreas Temáticas y Problemáticas, desarrollada por los Formadores- Investigadores responsables de los seminarios.
- Reflexiones, análisis y discusiones de las lecturas asignadas a los escolares.
- Talleres personalizados y en equipos de trabajo sobre las Áreas Temáticas y Problemáticas desarrolladas en los seminarios.
- Sustentación y socialización de los productos académicos y formativos construidos por los escolares.

Como se había mencionado anteriormente, las mediaciones pedagógicas desarrolladas en los seminarios investigativos, serán evaluadas y valoradas a partir de los lineamientos del SIEE de las IE. Es pertinente aclarar, que el SIEE es un documento elaborado de conformidad con el Decreto 1290 del año 2009; las directrices emanadas por el Ministerio de Educación Nacional y La Secretaría de Educación Departamental del Huila, por el cual se reglamenta la Evaluación, la Promoción, la Reprobación de los estudiantes en los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media. Además, es necesario indicar que las IE son autónomas para definir y estructurar su Plan de Estudio, el Sistema Integral de Evaluación y Promoción y especificar su estilo de aprendizaje y de evaluación, su escala valorativa y los criterios evaluación y promoción de los escolares (PEI IE Santa Lucía, 2022).

#### **7.4.15.1 Características de la evaluación en el Seminario Investigativo Alemán**

La evaluación de cada uno de los seminarios de la PALCU desarrollados en los grados noveno, décimo y once se identificará por ser:

**-Continua:** Es decir, que se realiza de forma permanente, haciendo un seguimiento a los procesos formativos y académicos de los escolares.

**-Integral:** la evaluación tendrá en cuenta todos los aprendizajes fundamentales como pilares del conocimiento, válidos para la acción pedagógica de niños, niñas y adolescentes: su saber, su saber ser y su saber hacer.

**Participativa:** Porque la evaluación es colectiva e implica la participación en condiciones de igualdad, respeto y horizontalidad del escolar y los formadores en todo el proceso pedagógico.

**Formativa:** La evaluación debe permitir comprender qué ocurre en el proceso mismo, para generar nuevas oportunidades de aprendizaje y mejoramiento constante de los procesos pedagógicos.

**Dialogada:** la evaluación debe desarrollar diálogos permanentes entre formadores y escolares, para conocer situaciones del contexto, aclarar dudas e inquietudes, fortalecer las prácticas pedagógicas y para reflexionar, discutir y analizar situaciones problemas de las IE y sus entornos.

#### 7.4.15.2 Criterios de evaluación de los escolares participantes de los seminarios

El trabajo pedagógico y formativo de los estudiantes será evaluado a partir de los siguientes productos y criterios:

**Tabla No. 42** Criterios de evaluación y valoración de los seminarios de la PALCU para los grados noveno, décimo y once

Habilidades cognitivas: su saber, correspondiente al 50%	Habilidades axiológicas o comportamentales: su saber ser, correspondiente al 10%	Habilidades prácticas y cognitivas: su saber y saber hacer, correspondiente al 40%
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Socialización de trabajos realizados.</li> <li>-Exposiciones de las lecturas previas.</li> <li>-Puestas y diálogos en común.</li> <li>-Talleres grupales.</li> <li>-Talleres personalizados.</li> <li>-Observaciones de campo.</li> <li>-Consultas previas.</li> <li>-Participación en los seminarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Práctica de valores Institucionales: respeto, responsabilidad, tolerancia y honestidad.</li> <li>-Cumplimiento del Manual de Convivencia Institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presentación, sustentación y socialización de los productos académicos y formativos construidos por los escolares: artículos, ensayos, proyectos, trabajos finales, exposiciones y prácticas de campo.</li> </ul>

Elaboración propia con base en el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) de las IE participantes en la investigación doctoral

### 7.4.15.3 Escala de valoración institucional de los seminarios de la PALCU y su respectiva equivalencia con la escala nacional

Para efectos de la valoración de los escolares en cada uno de los seminarios de la PALCU, se establece la siguiente escala numérica con su correspondiente equivalencia nacional y definición institucional:

**Tabla No. 43** Escala de valoración institucional y su equivalencia con la escala nacional

Valoración de los seminarios de la PALCU	Equivalencia nacional	Definición institucional
4.6 - 5.0	Desempeño Superior	-Su nivel de habilidades cognitivas y actitudinales se encuentra por encima de las expectativas de aprendizaje (nivel excepcional) determinados por los microdiseños de cada seminario y del SIEE.  - Demuestra excelente desarrollo de habilidades cognitivas, alta capacidad y habilidad para aplicar y transferir el conocimiento a situaciones de la cotidianidad y del contexto; responsabilidad para asumir los compromisos académicos y vivencia los valores que le permiten la sana convivencia escolar.
4.0 – 4.5	Desempeño Alto	-Su nivel de habilidades cognitivas y actitudinales, cumple con todas las expectativas de aprendizaje determinadas por los microdiseños de cada seminario y del SIEE.  -Demuestra un buen desarrollo de habilidades cognitivas, buena capacidad y habilidad para aplicar y transferir el conocimiento a situaciones de la cotidianidad y el contexto; responsabilidad para asumir los compromisos académicos, y se apropia de la importancia de los valores que contribuyen a la sana convivencia escolar.
3.0 – 3.9	Desempeño Básico	-Su nivel de habilidades cognitivas y actitudinales demuestra que alcanzó los aprendizajes básicos determinados por los microdiseños de cada seminario y del SIEE.  -Demuestra un desarrollo básico de habilidades cognitivas, así como en la capacidad y habilidad para aplicar y transferir el conocimiento a situaciones de la cotidianidad y el contexto. Su responsabilidad no es constante, falla con los compromisos académicos y en ocasiones, se apropia de la importancia de los valores que contribuyen a la sana convivencia escolar.
1.0 – 2.9	Desempeño Bajo	-Su nivel de habilidades cognitivas y actitudinales, se encuentra por debajo de las expectativas de aprendizaje mínimas determinadas por los microdiseños de cada seminario y del SIEE.  -Demuestra dificultades en el desarrollo de habilidades cognitivas, poca capacidad y habilidad para aplicar y transferir el conocimiento a situaciones de la cotidianidad y el contexto. Falta responsabilidad para asumir los compromisos académicos y presenta deficiencias para reconocer la importancia de los valores que contribuyen a la sana convivencia escolar.

Elaboración propia con base en el Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE) de las IE participantes en la investigación doctoral y el Decreto 1290 del año 2009 del MEN

#### 7.4.16 Resultados esperados de la PALCU

Estructurados los NTP Comunicación y Dialogicidad; Educación Ambiental y La Investigación Como Capacidad de Asombro Permanente, sus Bloques Programáticos y el Microdiseño Curricular de cada uno de estos bloques, es necesario ahora enfatizar en los resultados esperados que la PALCU pretende alcanzar al culminar los primeros tres años de aplicación y desarrollo en las IE:

- Las IE concedan un lugar significativo a la comunicación como construcción de relaciones dialógicas y vínculos más cercanos entre formadores y escolares (M. Kaplún, 1998) con el propósito de alterar la noción restringida y reduccionista de la comunicación como un proceso de transmisión y difusión de información a través de diferentes medios y canales (Pasquali 1960;1980b) que se ha generado desde el modelo pedagógico de la transmisión de conocimientos disciplinares que se desarrolla en la escuela.
- Las IE consoliden y reconozcan la EA como una herramienta dialógica de formación permanente que despierta y fortalece la conciencia ambiental en las comunidades educativas y sus entornos (Espejel y A. Flores, 2017); para dejar de reflexionarla a partir de la noción reduccionista e instrumental, que la considera una transmisora de conocimientos disciplinares a partir de actividades insulares que se desarrollan desde el área de ciencias naturales (Ángel y Cruz, 2020).
- Las IE reconozcan y asuman la investigación como un proceso de indagación sistemática y permanente que posibilita la construcción y consolidación de propuestas curriculares alternativas, fundamentadas en las problemáticas del contexto y basadas en el trabajo colectivo e interdisciplinario de las comunidades educativas (López, et al. 2016).
- En las IE se formen sujetos sociales con una alta capacidad de asombro, que a través de procesos de observación y análisis permanente de sus realidades y contextos, apoyen a las comunidades en el estudio, análisis y solución de las problemáticas existentes en el territorio y sus entornos cercanos.
- La inclusión de la PALCU en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las IE Santa Lucia y El Carmelo, con el propósito de garantizar su continuidad en el transcurso

del tiempo; pero también, que la PALCU sea reconocida, replicada y desarrollada por la Secretaría de Educación del Departamento del Huila en otras IE que tengan como propósito fortalecer sus procesos dialógicos/comunicativos, ambientales e investigativos en sus entornos y contextos cercanos.

## 8 CONCLUSIONES

### **Sobre los imaginarios de comunicación y EA que conciben formadores y escolares se puede concluir que:**

Aunque prevalece en las IE el imaginario instrumentalista y reduccionista de la comunicación como elemento que hace énfasis en la transmisión y difusión de información a través de diferentes medios y canales; una comunicación esencialmente autoritaria, insular, poco participativa y por tanto vertical; un grupo importante de formadores y escolares, ha superado esta noción, concediéndole un lugar significativo a la comunicación en las prácticas cotidianas y pedagógicas como un proceso dialógico de construcción de vínculos y relaciones interpersonales que posibilita el intercambio de conceptos, ideas, conocimientos, saberes, sentimientos, valores; y la interlocución en condiciones de horizontalidad y reciprocidad entre sujetos y/o grupos sociales.

De igual manera, es pertinente señalar que formadores y escolares consideran que los sujetos y comunidades pueden construir y generar interacciones y relaciones dialógicas a partir de diferentes tipos de comunicación: comunicación verbal u oral, comunicación gestual o kinésica, comunicación proxémica y comunicación escrita, digital o tecnológica. Las primeras hacen referencia a una comunicación fundamentada en la retroalimentación que involucra palabras, expresiones faciales, señas, gestos y acercamientos o distancias de los cuerpos en un espacio determinado. Las restantes, utilizan medios o canales (virtualidad) para establecer un tipo de contacto que en la mayoría de las situaciones no facilita la construcción dialógica de relaciones cercanas entre los sujetos del proceso educativo.

Igualmente, maestros y escolares coinciden en argumentar que la comunicación puede cumplir varias funciones en las interacciones sociales que construyen sujetos sociales, grupos o comunidades. En primer lugar, consideran que la comunicación es necesaria para expresar ideas, opiniones; intercambiar saberes y argumentos; solucionar las tensiones y los problemas entre las personas, especialmente, los conflictos y diferencias que se presentan al interior de las IE. Para formadores y estudiantes, es fundamental generar y consolidar relaciones basadas en la confianza, en un diálogo cordial y afectivo que posibilite el respeto a las diferencias y desacuerdos en los diferentes ambientes de aprendizaje. Pero

también es importante resaltar, que los formadores desde su experiencia pedagógica y formativa señalan que, la comunicación cimentada en el diálogo permite formar jóvenes integrales con una alta capacidad de asombro y de duda permanente. Lo anterior indica que, para los maestros, la comunicación desde su práctica pedagógica es parte esencial para deconstruir y transformar la escuela, pero también, para conocer y comprender los contextos y entornos donde interactúan los escolares.

De otro lado, es importante argumentar que maestros y escolares reconocen a la EA como un proceso dialógico de formación permanente que se desarrolla para fortalecer la conciencia ambiental de los sujetos del proceso formativo y las comunidades aledañas; para consolidar en las personas valores y actitudes que posibiliten una convivencia armónica con la naturaleza y el medio ambiente; y para generar en los escolares, habilidades axiológicas como el respeto y la tolerancia por el entorno con el propósito de afianzar el vínculo entre el ser humano y naturaleza.

No obstante, pese a los avances presentados, es pertinente señalar que, en las IE predomina la noción reduccionista e instrumental de la EA como un proceso de transmisión de un conocimiento disciplinar vinculado a actividades insulares y descontextualizadas de las ciencias naturales; iniciativas carentes de estrategias pedagógicas encaminadas a fortalecer la conciencia ambiental y el trabajo interdisciplinar y colaborativo que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades educativas y los entornos cercanos a estas.

La reflexión anterior posibilita inferir que, la EA desarrollada en las IE desde el área de las ciencias naturales, se ha limitado a una educación reduccionista basada en la transmisión de conocimientos disciplinares con una programación que no profundiza en las problemáticas ambientales; que no posibilita formar sujetos con un alta capacidad de asombro; que limita el trabajo colaborativo, interdisciplinar e investigativo; que evita que las comunidades educativas establezcan relaciones cercanas con los ecosistemas y sus contextos. En ese sentido, es fundamental consolidar y desarrollar en la escuela, iniciativas de ecoalfabetización para alterar los procesos de formación centrados en la individualidad y en la transmisión de conocimientos disciplinares que no aportan a la construcción de sujetos sociales con una alta capacidad reflexiva, crítica y comprensiva de las complejas situaciones que afectan el medio natural y sus ecosistemas.

Igualmente, se pudo identificar que para los estudiantes y maestros, la dificultad principal para consolidar proyectos y procesos formativos en EA en las IE, es la ausencia de una conciencia ambiental que no posibilita formar sujetos reflexivos, críticos, propositivos y comprometidos con la conservación y la protección de los entornos naturales. La mayoría de tareas pro-ambientales que se desarrollan en los establecimientos educativos son más informativas que formativas, pero también, insulares y atomizadas. Estos trabajos individuales no han permitido diseñar y desarrollar un gran número de proyectos y programas ambientales a mediano y largo plazo que beneficien realmente a las instituciones y los contextos inmediatos a estas.

Igualmente, es importante argumentar que dentro de la estructura curricular de las IE, específicamente en el componente de transversalidad de las programaciones de área, no está integrada la formación en EA para diseñar conjuntamente con la comunidad educativa propuestas ambientales que tengan como propósito conservar y proteger el medio natural y su biodiversidad a partir de la solución de las problemáticas del entorno.

En ese orden de ideas, los formadores y estudiantes consideran que, la EA en la escuela debe promover y fortalecer la conciencia ambiental de los integrantes de la comunidad educativa con el objetivo de construir y formar sujetos en valores y actitudes pro-ambientales; sujetos reflexivos, críticos, propositivos y conocedores de las problemáticas de su entorno; sujetos que además, generen soluciones que beneficien a las comunidades y a los contextos naturales desde múltiples saberes y miradas a partir de elementos como la participación, el trabajo colectivo, la reflexión y el análisis crítico.

### **Sobre las prácticas comunicativas entre maestros y estudiantes en las interacciones cotidianas de los ambientes de aprendizaje:**

La mayoría de los saberes compartidos en los ambientes de aprendizaje se construyen desde los conocimientos disciplinares de los formadores; no se elaboran y estructuran a partir de las necesidades y los problemas culturales, ambientales y sociales de los escolares y los contextos cercanos a la escuela.

Respecto a la interacción dialéctica entre formadores y escolares, se mantiene la tendencia a construir relaciones distantes entre integrantes de la comunidad educativa. No obstante, algunos maestros construyen con sus estudiantes relaciones comunicativas cercanas, que comienzan a manifestarse desde el inicio de las actividades formativas con el saludo y el

posterior diálogo que se establece a partir de las actividades cotidianas que realizan escolares y docentes en espacios extracurriculares diferentes a la escuela.

De igual manera, algunos de los formadores desde su rol de líderes y acompañantes de las actividades pedagógicas, están promoviendo prácticas, tejidos y/o códigos elaborados que posibilitan el papel protagónico y principal del escolar en los escenarios formativos. Estrategias pedagógicas como la investigación, las consultas bibliográficas, la lúdica, las ayudas tecnológicas e interactivas como las narrativas transmedia, la creatividad en el uso del lenguaje, el continuo trabajo en equipo y la incorporación de temas del contexto local a la programación de área, son herramientas importantes en el desarrollo de las PP para establecer y consolidar relaciones más cercanas con los estudiantes y fortalecer las relaciones colaborativas y comunicativas entre los sujetos del proceso formativo.

Por otra parte, a pesar de que los maestros dentro de sus PP proponen metodologías que facilitan el trabajo colaborativo y participativo de los estudiantes, se conserva en las IE el modelo pedagógico fundamentado en la transmisión y reproducción del conocimiento disciplinar que mantiene a los escolares como receptores y no como interlocutores de los procesos y las prácticas educativas. En ese sentido, es el docente quien ocupa el mayor tiempo de los encuentros pedagógicos con su saber disciplinar, relegando al estudiante, principalmente en el aula de clase a cumplir un rol de actor pasivo y poco participativo.

En relación con el entorno del estudiante como herramienta para fortalecer el proceso de formación en las IE. La mayoría de los maestros no utilizan las referencias y el conocimiento de los contextos cercanos a los escolares para desarrollar su trabajo pedagógico. Pese a lo anterior, es importante destacar que algunos formadores buscan incorporar a la programación de área y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, contenidos que se relacionen con los problemas de las realidades a las que pertenecen los escolares. Temas como la educación sexual, la participación democrática, la equidad de género y la preservación de los ecosistemas naturales, se articulan al desarrollo de la práctica pedagógica para estudiarlos y analizarlos con los estudiantes a partir de una reflexión crítica, analítica y propositiva.

Así mismo, la EA como eje temático de las diferentes áreas del conocimiento, es irrelevante e intrascendente y no se encuentra transversalizada en el currículo de las IE. Las pocas iniciativas en formación ambiental que se desarrollan desde las cátedras de los formadores, giran en torno a los contenidos disciplinares del área de ecología y ciencias naturales y a

iniciativas aisladas de grupos de estudiantes y maestros que no se consolidan en la práctica y en el tiempo.

Finalmente, es fundamental precisar que el espacio físico –aula de clase- y la ubicación de los sujetos educativos en él, es determinante para la construcción de interacciones comunicativas y pedagógicas que promuevan el diálogo, el trabajo colaborativo y una alta capacidad de asombro. Aunque predomina en la escuela la organización tradicional por filas que permite desde la perspectiva del maestro poseer el control de la clase y las actividades; se observaron otros tipos de organización espacial de los escolares en los ambientes de aprendizaje, “ubicaciones interactivas y dialógicas”. En estos tipos de distribución del lugar, el formador asume el rol de orientador, acompañante y líder; el estudiante se apropia del papel de interlocutor, pasa de ser un actor acrítico a un sujeto crítico y propositivo. La comunicación se construye no sólo a partir de los contenidos académicos y disciplinares del maestro, sino de los saberes, experiencias y problemáticas de los estudiantes y los contextos cercanos a la escuela.

**Sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y las relaciones comunicativas subyacentes a estas que desarrollan maestros y escolares:**

Las PP relacionadas con la EA que se desarrollan en las IE, surgen a partir de experiencias pedagógicas que hacen parte de programas que están relacionados en la normatividad educativa colombiana o de iniciativas de maestros y colectivos de estudiantes que buscan generar y fortalecer hábitos y valores en la comunidad educativa para la protección y conservación del medio ambiente y los entornos cercanos a las IE.

La mayoría de PP ambientales establecidas en la normatividad educativa y aquellas apuestas ecológicas que surgen de iniciativas de maestros y escolares, se estructuran a partir de la noción restringida de la EA como un proceso de transmisión de contenidos disciplinares vinculado a una serie de actividades ecológicas dispersas e insulares muy descontextualizadas de los entornos reales de las IE. Este tipo de PP resultan ineficaces, poco planificadas y no fortalecen en las comunidades educativas una conciencia ambiental crítica que posibilite cambios reales orientados a la protección y conservación del medio ambiente. Sin embargo, existen en las IE propuestas ambientales que han integrado en un trabajo colaborativo a escolares, formadores, padres de familia y maestros directivos con el objetivo de despertar y fortalecer la conciencia ambiental de las comunidades educativas y

promover actitudes y habilidades proambientales que beneficien a los establecimientos educativos, sus realidades y contextos cercanos.

Es importante indicar, que las relaciones comunicativas que construyen formadores y escolares en las PP relacionadas con la EA se desarrollan a partir de las dos nociones de comunicación enunciadas y establecidas en esta investigación doctoral. La primera, aquella que considera a la comunicación como una construcción de relaciones dialógicas mediante las cuales los sujetos y grupos sociales intercambian y comparten experiencias, ideas, proyectos, conocimientos, saberes y sentimientos en condiciones de horizontalidad, igualdad y reciprocidad (M. Kaplún, 1985). Y la segunda, aquella noción que se genera desde una mirada reduccionista e instrumental, que supone a la comunicación como difusión y transmisión de información a través de diferentes medios o canales, (Pasquali, 1960; 1980b).

Teniendo en cuenta lo anterior, formadores y escolares argumentan que la comunicación que entretienen en las diversas PP ambientales, se fundamenta en elementos como el diálogo, la retroalimentación, la horizontalidad, la participación, la confianza, el respeto, el trabajo colectivo y la interdisciplinariedad. Otro colectivo de maestros y estudiantes manifiesta que, en la escuela existen también PP ambientales cimentadas en procesos de comunicación basados en la transmisión de información y en actividades ambientales insulares que desconocen las realidades de las IE y los contextos que las rodean. Esta práctica reduccionista de la comunicación ocasiona que algunas propuestas pedagógicas consideradas estrategias interdisciplinarias y de carácter transversal encaminadas a fortalecer la conciencia ambiental en las comunidades educativas, no se desarrollen colectivamente, ni se consoliden en la práctica junto a los escolares y las comunidades cercanas a las IE.

Dentro de este contexto inmediato, es fundamental argumentar que, en las IE algunas PP relacionadas con la EA presentan dificultades que no posibilitan su desarrollo y consolidación; especialmente, relaciones comunicativas distantes, indiferentes, verticales y a-dialógicas entre colegas docentes y de estos con los escolares. Esta fragmentación en los tejidos comunicativos, conlleva a que algunas iniciativas pedagógicas se elaboren y ejecuten desde la individualidad, la disciplinariedad, la apatía y el trabajo atomizado e insular. No obstante, pese a la a-dialogicidad recurrente en el desarrollo de algunas actividades pedagógicas, maestros y escolares consideran, que existen soluciones prácticas y colectivas a las fisuras de comunicación que afectan el trabajo en equipo en las

PP relacionadas con la EA. La primera, desplazar y alterar de las IE el modelo pedagógico enmarcado en la educación bancaria y la transmisión de conocimientos disciplinares. La segunda, fortalecer el trabajo colectivo, cooperativo e interdisciplinario que desarrolla la comunidad educativa, y finalmente, construir y generar entre los sujetos sociales del proceso educativo, relaciones y tejidos comunicativos basados en el diálogo y no en la transmisión de información de saberes académicos que originan interacciones distantes, apáticas, atomizadas, autoritarias, pasivas y verticales entre escolares y formadores.

### **Sobre la Propuesta Alternativa de Lineamientos Curriculares (PALCU):**

La PALCU estructurada en la presente propuesta doctoral es pertinente y fundamental desarrollarla en las IE, porque se hace necesario que en la escuela se altere la visión instrumental de la comunicación como elemento que hace énfasis en la transmisión y difusión de información a través de diferentes medios o canales (Pasquali, 1960;1980b; M. Kaplún, 1998); pero también, para transformar la concepción reduccionista de la EA que la relaciona con un proceso de transmisión de contenidos disciplinares a partir de una serie de actividades dispersas e individuales, que no fortalecen en la comunidad académica una conciencia ambiental crítica que posibilite cambios reales para la protección y conservación del medio ambiente (Ángel, 2020; Cruz, 2020).

Para fortalecer propuestas como la PALCU que posibiliten desarrollar experiencias pedagógicas, ambientales y comunicativas diferentes a las tradicionales; que reconozcan las realidades y los contextos de las IE; que permitan transformar comportamientos y relaciones insulares, jerárquicas, heterónomas y verticales establecidas y consolidadas actualmente en la escuela de la región; se requiere la participación activa, el trabajo cooperativo e interdisciplinario de los sujetos sociales que hacen parte de la comunidad educativa: escolares, formadores, directivos, administrativos y padres de familia. Sin ese Yo Colectivo, la PALCU no se consolidará en el tiempo.

Así mismo, la PALCU se sustenta en tres NTP resultados de los diálogos y análisis realizados con la comunidad educativa de las IE El Carmelo y Santa Lucía. El primer NTP denominado “Comunicación y Dialogicidad” se implementará en el grado noveno de la Básica Secundaria con el propósito de iniciar un proceso de sensibilización y motivación con los escolares y maestros. El segundo NTP de EA se desarrollará en el primer grado de la Educación Media (grado décimo), con el objetivo de integrar al currículo de las IE, temas

problemas relacionados con los imaginarios sobre EA; la relación que construye el ser humano con su entorno y la naturaleza; las problemáticas ambientales de la región y las PP en EA que se realizan y se pueden estructurar desde un trabajo colectivo en las IE. Finalmente, el NTP tres, “La Investigación como Capacidad de Asombro Permanente” se llevará a cabo en el segundo nivel de la Educación Media (grado once), para abordar desde un trabajo colectivo la relación que teje la escuela con el entorno; para conocer los procesos investigativos que se desarrollan en la Educación Básica y Media y comprender cómo se estructura y se diseña una propuesta de investigación para la escuela rural colombiana.

En ese sentido, la PALCU buscará que las IE concedan un lugar significativo a la comunicación como construcción de relaciones dialógicas y vínculos cercanos entre los sujetos sociales que hacen parte de los ambientes de aprendizaje (M. Kaplún, 1998). Igualmente, que las IE consoliden y reconozcan la EA como una herramienta dialógica de formación, que despierta y fortalece la conciencia ambiental en las comunidades educativas y sus entornos (Espejel y A. Flores, 2017); que asuman la investigación como un proceso de indagación sistemática y permanente que posibilita la construcción y consolidación de propuestas curriculares alternativas, fundamentadas en las problemáticas del contexto y basadas en el trabajo colectivo e interdisciplinario de las comunidades educativas (López, et al. 2016).

## 9 RECOMENDACIONES

- Es pertinente, que los sujetos sociales involucrados en la investigación doctoral (investigadores, escolares, formadores, directivos y administrativos) de las IE Santa Lucía y El Carmelo, socialicen los beneficios de la PALCU a la comunidad educativa (Consejo de Padres, Consejo de Estudiantes, Consejo Académico y Consejo Directivo) para construir vínculos colectivos de apoyo que permitan la inclusión de la PALCU en el PEI, con el propósito de garantizar su implementación y continuidad en el transcurso del tiempo; fortalecer los tejidos comunicativos, las prácticas pedagógicas relacionadas con la EA que desarrolla la comunidad educativa y consolidar las iniciativas de investigación estructuradas por formadores y escolares en las IE (López, 2022).

-Es fundamental que la Secretaría de Educación del Departamento del Huila, construya espacios de reflexión y diálogo, para conocer y valorar los resultados de la implementación de la PALCU en las IE El Carmelo y Santa Lucía. Pero también, para analizar la posibilidad de replicar y desarrollar la PALCU en la totalidad de las IE del departamento que pretendan fortalecer sus procesos dialógicos/comunicativos, sus prácticas pedagógicas ambientales y las iniciativas de investigación estructuradas en sus realidades y contextos cercanos y regionales.

## REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Aguirre, L. R. (2017). La comunicación para la educación ambiental y la gestión de riesgos por las consecuencias del cambio climático: leyes, retos y definiciones. En R. C. Flores. (Ed.), *Investigaciones educativas en torno al cambio climático* (pp. 255-279). Universidad Pedagógica Nacional.
- Albarracín, S. J. (2017). *Concepciones y prácticas de educación ambiental desde la gestión institucional: Un estudio de caso en el nivel preescolar de colegios oficiales de la localidad Antonio Nariño, Bogotá D.C.* (Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás).
- Ander, E. E. (1979). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Hvmánitas.
- Andrade, E., Giraldo, N. y Rico, R. E. (1993). *Las relaciones de los maestros de secundaria de Neiva con el entorno escolar*. (Tesis de especialización. Universidad Surcolombiana).
- Andrade, A. Y. y Madero, N. (2014). *Propuesta didáctica para el fortalecimiento de la expresión oral en el grado transición de la institución educativa Misael Pastrana Borrero sede central jornada de la mañana, del municipio de La Plata Huila*. (Tesis de pregrado, Universidad Surcolombiana).
- Ángel, C. (2020). *Articulación de la Educación Ambiental Formal e Informal, para la Educación y la Acción Ambiental en el Municipio de San Agustín, Huila – Colombia*. (Tesis de Doctorado, Universidad Surcolombiana).  
<https://www.grupopaca.edu.co/doctorado/tesis-de-doctorado>
- Arredondo, M. A. (2005). *Diseño de proyecto en investigación educativa*. Universidad Arcis / Chile.
- Aroca, A. M., Mayorga, C. y Pimiento, A. (1997). *La comunicación entre padres e hijos en las familias de clase baja del barrio Rodrigo Turbay de Florencia Caquetá*. (Tesis de especialización, Universidad Surcolombiana).

- Avendaño, W. (2012). La educación ambiental (EA) como herramienta de la *responsabilidad social*. *Revista Luna Azul*, (35), 94-115.
- Badillo, M. E. (2012). Comunicación, educación y medio ambiente: escenarios históricos de relación. *Criterio Libre Jurídico*, volumen, 9(1). 73-96.
- Badillo, M. E. (2011). Estrategia de comunicación y educación mediada por TIC para el fomento del desarrollo sostenible en cinco colegios de Palmira. *Entramado*, 7(1), 128-145.
- Bahamón, L. C., Campo, D. y Parra, M. (2018). *Aportes del tejido propio y el lenguaje audiovisual a la comunidad indígena nasa de Potrerito del municipio de La Plata-Huila*. (Tesis de grado, Universidad Surcolombiana).
- Barbero, J. M. (2002). *La Educación desde la comunicación*. Editorial Norma.
- Barbero, J. M. (2003). *De los medios a las mediaciones* (5ª. ed.). Convenio Andrés Bello. E. Gustavo Gili S.A.
- Ballesteros, B., García, F. y Gonzales, M.F. (2014). *Taller de Investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNAD.
- Barranquero, A. (2006). Comunicación/educación para el desarrollo en Latinoamérica. Memorias de una fértil confluencia. *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. 8(3), 77-91.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio (1ª. ed.).
- Bernstein, B. (1998). *Clases, Códigos y Control. Hacia una Teoría de las transmisiones Educativas*. Madrid: Akal.
- Boutet, A. (1999). Comunicación y educación ambiental: Los retos de la participación en un contexto de "guerra irregular" El caso colombiano. *Signo y pensamiento*, 18(34), 35-44.

- Bustamente, N., Cruz, M. I. y Vergara, C. (2017). Proyectos ambientales escolares y la cultura ambiental en la comunidad estudiantil de las instituciones educativas de Sincelejo, Colombia. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 9(1), 215-229.
- Cabeza, L., Lombana, J. y Zapata, A. (2018). Crisis de la profesión docente en Colombia: Percepciones de aspirantes a otras profesiones. *Universidad de La Sabana, Educ. Educ.*, 21 (1), 51-72.
- Cardona, A. H. (2009). "Educación Ambiental: conceptos, análisis y relación con el Derecho Ambiental", en *Lecturas sobre Derecho del Medio Ambiente, t. IX*. Universidad Externado de Colombia.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Paidós.
- Cerquera, A., Corredor, F., Cuero C. y Rivera A. (2016). Sentido y significado de ser docente: reflexiones para re-pensar la educación. *Plumilla Educativa*, 18(2), 303-317. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1970.2016>.
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseños de proyecto de investigación cualitativa*. (1ª. ed.). Noveduc Libros.
- COLECTIVO, I. (2006). Imaginario, imaginary, imagery (definiciones). *Gac Sanit*, 20(4), 334-5.
- Correa, J. A. (2012). *Diseño e implementación de una estrategia de comunicación para el desarrollo de un programa de formación y capacitación en educación ambiental, en la comunidad rural de El Pantano (Puerto Escondido), desde la comunicación y educación para el desarrollo sostenible (CEDS)*. (Tesis de Maestría, Universidad del Norte).
- Correa, L., Pascuas, Y. y Betancourt, C. M. (2016). Desafíos para asumir la educación y la cultura ambiental. *Horizontes Pedagógicos*, 18, 34-42. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/18103>.
- Covarrubias, P. y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 47-84.

- Cruz, L. A. (2020). *Lineamientos para la resignificación de la educación ambiental en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Neiva- Huila, con enfoque de identidad con el territorio y articulación de la escuela con el entorno regional*. (Tesis de Doctorado, Universidad Surcolombiana). <https://www.grupopaca.edu.co/doctorado/tesis-de-doctorado>
- Cruz, J. D. (2017). ¿Qué es (no) ser estudiante? En Ortiz, A., Cruz, A. I. y Bello, V. M. (Eds.). *De la realidad compleja a la construcción del conocimiento educativo* (pp. 40-50). Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo
- Deserción escolar, ¿Realmente cuántos niños han dejado el colegio? (2021). Revista Semana. <https://www.semana.com/educacion/articulo/desercion-escolar-realmente-cuantos-ninos-han-dejado-el-colegio/202123/>
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista Redipe*, (825), 1-17.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11–28.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 1(2), 14-27.
- Duarte J. y Jurado J.C. (2008). Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 62-81. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/25225>.
- Duarte, J. (2005). Comunicación y Convivencia Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 135-154.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje, una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-17.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. (1ª. ed.). Editorial Complutense y Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

- Duque, P. A, Rodríguez, J.C., y Vallejo, S. L. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. (Tesis de Maestría, Universidad de Manizales), CINDE. Archivo digital. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/paulaandreaduque>
- Espejel, A., y Flores A. (2017). Experiencias exitosas en Educación Ambiental en los jóvenes del bachillerato de Tlaxcala, México. *Revista Luna Azul*, (44), 294-315. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321750362018>
- Espejel, A., Flores, A. y Castillo, I. (2012). La educación ambiental en el bachillerato: el caso de los docentes que imparten la materia de ecología, Puebla-Tlaxcala (México). *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 322-339. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL6.pdf>
- Espejel, A., y Flores A. (2012). Educación Ambiental Escolar y Comunitaria en el nivel Medio Superior, Puebla-Tlaxcala, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (55), 1173-1199. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662012000400008&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662012000400008&script=sci_abstract)
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, (34), 41-61.
- Flórez, G. A. (2013). La dimensión ambiental en los escenarios escolares. *Educación y Ciencia*, (16), 129-146.
- Flórez, G. A. (2012). La educación ambiental: una apuesta hacia la integración escuela-comunidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 79-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.1135>.
- Flórez, J., Uni, C. y Uni, H. (2012). *Lenguajes del poder. Los lenguajes de la motivación escolar en la institución educativa San Vicente del municipio de La Plata Huila, Colombia*. (Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Manizales).
- Flores, R. C. (2017). El cambio climático en el pensamiento social de los estudiantes de Educación Secundaria. En R. C. Flores. (Ed.), *Investigaciones educativas en torno al cambio climático* (pp. 21-49). Universidad Pedagógica Nacional.

- Freire, P. (2005). *Pedagógica del oprimido*. (55ª. ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. (13ª. ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagógica del oprimido*. (1ª. ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1965/2009). *La educación como práctica de la libertad*. (1ª. ed.). Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M., Gómez, M., Mafra, J. y Fernández, A. (ed.). (2008). *Paulo Freire Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO
- García, J., Acebedo J. C. y Rincón, A. (2000). *Una comunicación para la renovación de las prácticas pedagógicas: estudio de caso de los colegios Humberto Tafur Charry y José Eustasio Rivera de Neiva, 1999-2000*. (Tesis de la Especialización, Universidad Surcolombiana).
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad, (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). 1-13.
- Gullotti, M. T. (2017). Planeta Azul: un programa radiofónico para la formación docente en educación ambiental. En R. C. Flores y M. L. Moreno. (Eds.). *Educación Ambiental en las instituciones de Educación Superior*. (pp. 170-199). Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Gutiérrez, L. H. (2015). Problemática de la educación ambiental en las instituciones educativas. *Revista científica*, 23, 57-76.
- Gutiérrez, M. Y. (2018). *Educación para el diálogo crítico y la inclusión: estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente*. Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Hernández, L., Calderón, M. E., Martínez, M. L. y Chaca, D. (2012). *Pertinencia de la escuela para padres para la convivencia familia-escuela de la institución educativa Misael Pastrana*

*Borrero sede Cooperativo del municipio de La Plata Huila.* (Tesis de grado, Universidad Surcolombiana)

Huergo, J. (2015). *La Educación y La Vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares.* Ediciones EPC de periodismo y comunicación.

lafrancesco, G. M. (2003). *Los cambios en la Educación: Perspectiva Etnometodológica.* Colección Escuela Transformadora. (1ª. ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.

Institución Educativa El Carmelo. (2022). *Proyecto Educativo Institucional PEI.*  
<https://virtual.huila.edu.co/mod/page/view.php?id=1326>

Institución Educativa Marillac. (2022). *Proyecto Educativo Institucional PEI.*  
<https://virtual.huila.edu.co/mod/page/view.php?id=1326>

Institución Educativa Santa Lucia. (2022). *Proyecto Educativo Institucional PEI.*  
<https://virtual.huila.edu.co/mod/page/view.php?id=1326>

Institución Educativa Técnico Agrícola. (2022). *Proyecto Educativo Institucional PEI.*  
<https://virtual.huila.edu.co/mod/page/view.php?id=1326>

Institución Educativa Villa de los Andes. (2022). *Proyecto Educativo Institucional PEI.*  
<https://virtual.huila.edu.co/mod/page/view.php?id=1326>

Jirón, P., Orellana, N. y Imilán, W. (2018). Etnografía Institucional como aproximación al habitar cotidiano. *Revista Temas Socioecológicos*, (23), 215-245.

Kaplún, G. (2007). *Culturas juveniles y educación: conflictos culturales y conflictos pedagógicos.* (Tesis de Doctorado, Universidad Andina Simón Bolívar).  
<https://core.ac.uk/download/pdf/159774217.pdf>.

Kaplún, M. (2001). *La práctica de la comunicación educativa.* (2ª. ed.). Ediciones Ciespal.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación.* (1ª. ed.). Ediciones de la Torre.

Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular.* (1ª. ed.). Ediciones Ciespal.

- Lara, D. (2016). *Educación ambiental en movimiento: el cine de animación como estrategia de educación ambiental y comunicación para estudiantes de Fes Acatlán, UNAM*. (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional 095 Azcapotzalco, México)
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 2(7), 1-28.
- Leff, E. (1998). Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible [Conferencia]. *XXVII Congreso Interamericano de Ingeniería Sanitaria y Ambiental. "Gestión Ambiental en el siglo XXI"*, Lima, Perú.  
<http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Jun-Jul2004/pdf/spa/doc10388/doc10388-contenido.pdf>
- Lizcano, G., Manrique, A. L. y Parrado H. J. (2012). *Prácticas y tejidos comunicativos generados de la interacción entre practicantes de comunicación social y periodismo y los actores de los procesos comunicativos del colegio Rincón de la Expresión y la Escuela Normal Superior de Neiva*. (Tesis de grado, Universidad Surcolombiana).
- Loaiza, Y. y Duque P. (2016). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19(1), 60–78.  
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2474.2017>
- López, D. F., Medina, T. A. y Facundo, K. J. (2015). *Incidencia de las prácticas y tejidos comunicativos en los procesos organizativos de los barrios Los Guadales, El Jardín y La Libertad de Neiva entre los periodos de 2001 a 2013*. (Tesis de grado, Universidad Surcolombiana).
- López N. E. y Pérez, A. (2021). Pertenencia social y pertinencia académica: exigencias básicas en la construcción de currículos contextualizados. *Grupo de Investigación, PACA*. 1-21
- López N. E. y Arguello, M. (2021). El profesional académico de la educación como sujeto social. *Grupo de Investigación, PACA*. 1-25.
- López, N. E., Castro, C. P. y Ramírez, L. F. (2020). *Realidades institucionales en la construcción de una escuela alternativa*. Editorial Universidad Surcolombiana.

- López, N. E., Celeita, L. y Perdomo, W. (2016). *Identidad profesional o incoherencia curricular*. Grafiplast del Huila.
- López, N. E., Celeita, L., y Perdomo, W. (2014). Construcción de identidad y estructuras de poder y control en el aula de clase. *Revista PACA*, (6), 63-70.
- López, N. E. (2013). Referentes teóricos y conceptuales básicos para abordar la problemática curricular en la educación superior. *Grupo de Investigación, PACA*. 1-27.
- López, N. E. (2011). *Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana*. Editorial Universidad Surcolombiana.
- López, N. E. (2002). *Retos para la construcción curricular*. (3ª. ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- López, N. E. (2001). *La de-construcción curricular*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Marcondes, F. C. (2004). *¿Até que ponto, de fato, nos comunicamos?* São Paulo: Paulus.
- Márquez, E. (2008). Reflexiones sobre cómo construir el proyecto de tesis doctoral desde la perspectiva cualitativa. *Doctorado en Cultura: América Latina y el Caribe*, 1-25.
- Maturana, G. A. (2016). *Dendrología de saberes en Educación ambiental*. (Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás de Aquino).
- Meinardi, E. (2009). Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Mejía, M. A. (2015). Una educación ambiental desde la perspectiva cultural para la formación de profesores en ciencias naturales. *Luna Azul*, (43), 354-385.
- Mejía, M. R. (2006) *Educación(es) en las Globalización(es)*. (1ª. ed.). Ediciones Desde Abajo.
- Melgar, M. I. y Melgar S. (1998). *Propuesta Alternativa de Prácticas pedagógicas para el*

*Colegio Cooperativo el Caguán de Neiva.* (Tesis de Especialización, Universidad Surcolombiana).

Miranda, L. M. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Producción + Limpia*, 8, 94-105.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Decreto 449 de 2022.*

<https://www.conacedbogota.org/wp-content/uploads/2022/03/DECRETO-449-DEL-29-DE-MARZO-DE-2022.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2023). ¿Qué es una alimentación saludable?

<https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/HS/Paginas/que-es-alimentacion-saludable.aspx#:~:text=Generalizando%2C%20se%20puede%20decir%20que,%2C%20gestaci%C3%B3n%2C%20lactancia%2C%20desarrollo%20y>

Mosquera, L. Y y Ule, C. L. (2015). *Tejidos comunicativos entre organizaciones sociales y comunidades de base: caso Red Proyecto Sur - Asentamiento Brisas del Venado.* (Tesis de grado, Universidad Surcolombiana).

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. *Revista Metodología Educativa I.* 1-16

Municipio de La Plata Huila. (2017). *Análisis de situación de salud con el modelo de los determinantes sociales de salud municipio de La plata Huila.*

<https://www.huila.gov.co/salud/loader.php?IServicio=Tools2&ITipo=descargas&IFuncion=descargar&idFile=50055>

Municipio de La Plata Huila. (2005). *Plan Básico de Ordenamiento Territorial.*

<https://repositoriocdim.esap.edu.co/bitstream/handle/123456789/12794/11196-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía Comunicativa.* (Tesis Doctoral, Universidad de Manizales y el CINDE).

- Noguera, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. (1ª. ed.). Universidad Nacional de Colombia. IDEA
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.
- Ojeda, F. (2008). *Educación Ambiental y Tecnologías de la Información y la Comunicación: diseño, desarrollo y evaluación de un programa colaborativo en Educación Secundaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada).
- Pachay, L. R., Navarrete, Y. y Pico, J. G. (2021). Desarrollo de la educación ambiental en estudiantes de quinto grado de la Escuela de Educación Básica "Eloy Alfaro". *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(2), 73-90.
- Parra, L. R., Menjura, M. I., Pulgarín, L. E. y Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de estudios educativos*, 17(1), 70-94.
- Parra, M. E. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales*. (Tesis de Doctorado, Universidad de Chile).
- Pasquali, A. (1980a). *Comprender la comunicación*. (2ª. ed.). Monte Ávila Editores.
- Pasquali, A. (1980b). *Comunicación y cultura de masas*. (5ª. ed.). Monte Ávila Editores.
- Pasquali, A. (1970). *Comprender la comunicación*. (1ª. ed.). Monte Ávila Editores.
- Pasquali, A. (1960). *Comunicación y cultura de masas*. (1ª. ed.). Monte Ávila Editores.
- Peña, A. M. (2015). *El acompañamiento tutorial como factor influyente en el desempeño académico de los estudiantes de la ECAPMA pertenecientes al CERES La Plata (Huila)*. (Tesis de Especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD).

- Peña, P.P., Sánchez, J. y Menjura, M. I. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 129-152.
- Pérez, N. S. (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 de Doctorado, Universidad Surcolombiana). <https://www.grupopaca.edu.co/doctorado/tesis-de-doctorado>
- Pérez, E. y Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Artículos Arbitrados*, (12), 455-460.
- Piñeiro, M. C. (2010). *Comunicación ambiental para la transformación social. Iniciativas de consumo responsable en Madrid*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid)
- Puentes, J. R. P. (2010). El seminario alemán una estrategia pedagógica para el estudiante. *Cultura, Educación y Sociedad*, 1(1), 107-112.
- Prosser, G. y Romo, I. (2019). Investigación en educación ambiental con menores en Iberoamérica: Una revisión bibliométrica de 1999 a 2019. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1027-1053.
- Quintero, M. y Solarte, M. C. (2019). Las concepciones de ambiente inciden en el modelo de enseñanza de la educación ambiental. *En: entramado*, 15(2), 130-147.
- Ramos, O. I. (2011). *La comunicación: interacción social que transforma o perpetúa la escuela*. (Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana).
- Ramírez, Á., Ramos O. I. y Zamora C. (2007). *Jóvenes y Comunicación: el caso de Nátaga Huila*. (Tesis de grado, Universidad Surcolombiana).
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores, Departamento de Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana.
- Ríos, A., Quintero, D., Villada, A. y Sandoval, A. (2018). Estudio comparativo de progreso

educativo en el municipio de La Plata, Huila: una mirada desde el enfoque diferencial. *Revista Perspectivas*, (12), 128-137.

Rivera, C. y Vanegas, M. (2017). *Diseño de una estrategia lúdica pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas del cuidado del medio ambiente en los niños y niñas de la primera infancia del CDI (Centro de Desarrollo Infantil Lirios de Plata) del municipio de La Plata Huila*. (Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD).

Román, Y. C. y Cuesta, O. J. (2016). Comunicación y conservación ambiental: avances y retos en Hispanoamérica. *Revista Latina de Comunicación Social*, (71), 15-39.

Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista digital en investigación en docencia universitaria*. 13(1), 1-21.

Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. CORCAS Editores Ltda

Santiago, R. y Fonseca C. D. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *EDETANIA 50*, 191-208.

Sartollero, S. (2020). Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina. En A. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz. (Eds.). *Investigaciones en movimiento Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 81-112). CLACSO.

Sauvé, L. (2013). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica*, 18.

Scolari, C. (2014). Narrativas Transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, 1, 71-81.

Secretaría de Educación Departamental del Huila. (2022). *Matricula oficial año 2022, SIMAT*.

<https://www.huila.gov.co/educacion/publicaciones/12663/secretaria-de-educacion/>

- Solórzano, S. J. (2021). *Barreras para la implementación de la educación inclusiva en el marco de la escuela que emerge del desarrollo sostenible. Estudio de caso: institución educativa Jesús María Ormaza*. (Tesis doctoral, Universidad Surcolombiana).
- Sotto, E. C., Matiz, I. M. y Rojas, A. L. (2012). *Prácticas y tejidos comunicativos generados de la interacción entre practicantes de Comunicación Social y Periodismo y los actores de los procesos comunicativos del asentamiento Álvaro Uribe y el comité impulsor del Movimiento 20 de Abril*. (Tesis de grado, Universidad Surcolombiana)
- Suárez, J. E. y Quevedo, H. M. (2000). *Nociones y prácticas de realización de la radio escolar de los estudiantes en los colegios: Santa Librada, Reynaldo Matíz y Salesiano San Medardo de la Ciudad de Neiva*. (Tesis de grado, Universidad Surcolombiana).
- Teherán, S. (2017). *La Educación Ambiental como alternativa de solución en el deterioro de las relaciones ecológicas en la Institución Educativa Técnica en Informática, grado 5°, de la Sede Albert Einstein de Arjona Bolívar*. (Tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores)
- Terrón, E. (2017). Educación ambiental y cambio climático. Representaciones sociales de los universitarios. En R. C. Flores. (Ed.), *Investigaciones educativas en torno al cambio climático* (pp. 77-96). Universidad Pedagógica Nacional.
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E. y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53), 31-46.
- Torres, W. F. (2005). Cuando lo importante es urgente, retos de los comunicadores para construir democracia en América Latina. *Revista Periferia*, 5.
- Torres, W. F y Pachón, H. S. (2002). *Imaginario de futuro colectivo en la región Surcolombiana*. Universidad Surcolombiana.
- Torres, W. F. (2001). *Amarrar la burra de la cola. ¿Qué personas y ciudadanos intenta ser en la globalización?: una perspectiva local*. (2ª. ed.). Libros del Olmo.
- Urribarri, R. (2007). *Comunicación y Educación: hacia un punto de equilibrio en la sociedad de la*

información. *Quorum Académico*, 4(2), 135-138.

Urueta, T. (2017). Aprendiendo juntos: El huerto escolar urbano, una experiencia educativa ambiental para promover el desarrollo sustentable. En R. C. Flores. (Ed.), *Investigaciones educativas en torno al cambio climático* (pp. 203-222). Universidad Pedagógica Nacional.

Vázquez, A. C. (2023). *Representaciones sociales sobre el cuidado del ambiente en tiempos de pandemia en alumnos del CBTis 212, Tetla, Tlaxcala*. (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México)

Vázquez, G. (2017). La Etnografía Institucional: alternativa metodológica en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 115-136.

Velasco, J. A. y Alonso, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, (12), 461-470.

Villanueva, H. D., Medina, O. A. y Sánchez, O. (2020). Estudio documental: importancia de la educación ambiental en la Educación Básica. *Revista Iberoamericana Ambiente y Sustentabilidad*, 3(1), 6-14.

Vives, M. P (2021). *Seminario naturaleza de los enfoques investigativos en la producción de conocimiento* (Seminario Web). Doctorado en Educación y Cultura ambiental.

Winkin, Y. (2005). *La Nueva Comunicación*. (5ª. ed.). Editorial Kairós.

# ANEXOS

## Anexo 1. Matriz de validación de instrumentos

### MATRIZ VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Estimado FORMADOR, usted ha sido invitado a participar en el proceso de evaluación de un instrumento para la investigación doctoral *“COMUNICACIÓN: TEJIDOS COMUNICATIVOS QUE CONSTRUYEN FORMADORES Y ESCOLARES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL*. En razón a ello, le solicitamos amablemente leer y diligenciar el instrumento motivo de valoración y el presente formato que servirá para que usted pueda generar las apreciaciones respectivas para cada interrogante. Agradecemos de antemano sus aportes que permitirán validar esta herramienta de recolección de información.

Elementos generales			SI	NO	Observaciones		
La técnica es la adecuada			X				
El instrumento posibilita el contacto directo con el sujeto a investigar			X				
Los interrogantes responden al logro de los objetivos de la investigación doctoral			X				
Los interrogantes son claros y puntuales			X				
El número de interrogantes es el preciso			X		Aunque podrían ser menos interrogantes		
La técnica permite la sistematización y la clasificación apropiada de la información recolectada			X				
Interrogantes	Elementos específicos						Observaciones
	Claros y concretos		Coherentes		Lenguaje sencillo		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
UNO	X		X		X		
DOS	X		X		X		
TRES	X		X		X		
CUATRO	X		X		X		
CINCO	X		X		X		
SEIS	X		X		X		
SIETE	X		X		X		
OCHO	X		X		X		
NUEVE	X		X		X		
DIEZ	X		X		X		
ONCE	X		X		X		
DOCE	X		X		X		
TRECE	X		X		X		
CATORCE	X		X		X		
QUINCE	X		X		X		
DIECISEIS	X		X		X		Se podría dar opciones de respuestas para no dejar todas las respuestas abiertas
<b>VALIDEZ</b>							
<b>APLICABLE:</b>		<b>x</b>		<b>NO APLICABLE :</b>			
<b>VALIDADO POR:</b>	Esp. José Eubertis Salazar					<b>FECHA:</b> 14/02/2023	

**Anexo 2.** Instrumentos de recolección de información: Entrevista semiestructurada, imaginarios de comunicación y educación ambiental

## DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL

### UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

#### PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, LA COMUNICACIÓN: TEJIDOS COMUNICATIVOS QUE CONSTRUYEN FORMADORES Y ESCOLARES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

El objetivo central de la investigación está orientado a caracterizar los tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental en las I.E. rurales del municipio de La Plata Huila.

Por considerar que la comunicación que construyen formadores y escolares es un tema fundamental para el resultado final de esta propuesta de investigación doctoral, respetuosamente solicitamos su colaboración para obtener información acerca de los tejidos comunicativos que se generan en las prácticas pedagógicas, especialmente, en aquellas relacionadas con la Educación Ambiental.

Es necesario resaltar, que la persona encargada de este trabajo investigativo, realizará un tratamiento serio y responsable de la información que se obtenga durante la fase de recolección de información.

**Objetivo 1:** Identificar los imaginarios que conciben formadores y escolares sobre comunicación y educación ambiental.

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA:** *Imaginarios de comunicación y educación ambiental*

1. Para usted ¿qué es la comunicación?
2. ¿Para qué sirve la comunicación?
3. ¿De qué forma se pueden comunicar las personas?
4. ¿La comunicación permite el diálogo entre las personas? ¿Por qué?
5. ¿Considera que existen diferentes tipos de comunicación? ¿Cuáles?
6. ¿En cuáles de las siguientes ilustraciones cree usted que existe comunicación?

**1**      **2**



7. Para usted ¿Qué es la educación ambiental?
8. ¿Para qué sirve formar en educación ambiental en la escuela?
9. ¿Cuáles cree que son los problemas ambientales más relevantes en las Instituciones Educativas y sus contextos cercanos?
10. ¿Cómo se desarrolla la Educación Ambiental en la institución educativa donde labora?
11. ¿Cree usted que es fundamental que la EA se pueda desarrollar en todas las áreas del plan de estudios de la IE?
12. ¿Cómo fortalecer la educación ambiental en las instituciones educativas?

**Anexo 3. Instrumentos de recolección de información: Taller No 1: Imaginarios de comunicación y educación ambiental**

**TALLER No 1: Imaginarios de comunicación y educación ambiental**

**1. OBJETIVO:** Identificar los imaginarios que conciben formadores y escolares sobre comunicación y educación ambiental.

**2. ACTIVIDADES:**

**Actividad 1:** en grupos de 4 o 5 personas los estudiantes analizarán una serie de representaciones gráficas donde aparentemente se realizan procesos de comunicación. El grupo al reverso de la hoja explicará en que gráficas existe comunicación y en cuáles no. Este ejercicio nos permitirá identificar si los estudiantes piensan que en todo proceso de interacción se produce una comunicación basada en el diálogo.



**Actividad 2:** En grupos de trabajo los estudiantes analizarán una serie de definiciones sobre comunicación. Posteriormente deben escoger la definición que más se acerque a la percepción personal que cada uno tiene del término y socializar ante los compañeros el porqué de su escogencia.

Def. uno: La comunicación es el proceso por medio del cual se transmite información de un ente a otro.

Def. dos: Es la construcción de relaciones dialógicas basadas en la retroalimentación entre sujetos y/o grupos sociales.

Def. tres: es el proceso de transmitir información a través de un medio de comunicación.

Def. cuatro: Es la forma como las personas se relacionan por medio de cartas, carteleras, mensajes etc.

Def. cinco: es el proceso de relaciones por el cual una persona es influenciada por otra para que desarrolle una actividad.

**Actividad 3:** En grupos de trabajo los estudiantes deben responder el siguiente cuestionario con el objetivo de profundizar y caracterizar la definición de “COMUNICACIÓN”

- ✓ Para usted ¿qué es la comunicación?
- ✓ ¿De qué forma se pueden comunicar las personas?
- ✓ ¿Para qué sirve la comunicación?
- ✓ ¿La comunicación ayuda a resolver conflictos? ¿Por qué?
- ✓ ¿La comunicación permite el diálogo entre las personas? ¿Por qué?
- ✓ ¿Considera que existen diferentes tipos de comunicación? ¿Cuáles?

**Actividad 4:** en grupos de trabajo los estudiantes analizarán una serie de representaciones gráficas con actividades que pueden estar vinculadas a la educación ambiental. Posteriormente, deben explicar en cuáles de las imágenes se desarrollan procesos de educación ambiental. Esta actividad posibilitará conocer si los escolares desde el reduccionismo relacionan la EA con un paquete de actividades prácticas e insulares que permiten mejorar la calidad del ambiente o con aquella formación que desarrolla en la comunidad educativa la conciencia ambiental, los saberes (*que son múltiples*) y el pensamiento crítico.



**Actividad 5:** Los escolares se dividirán en grupos de trabajo:

Primer grupo: representará a través de un dibujo los problemas ambientales más relevantes de la IE y su entorno.

Segundo grupo: realizará un dibujo describiendo de qué manera las Instituciones Educativas pueden aportar a la protección y conservación del medio ambiente y sus ecosistemas.

Tercer grupo: desarrollará un gráfico que posibilite observar cómo se puede formar en educación ambiental desde todas las áreas del plan de estudio.

**Actividad 6:** En grupos de trabajo los estudiantes deben responder las siguientes preguntas sobre educación ambiental:

1. Para usted ¿Qué es la educación ambiental?
2. ¿Para qué sirve formar en educación ambiental?
3. ¿Qué actividades en Educación Ambiental se desarrollan en la institución?
4. ¿La educación ambiental puede solucionar los problemas ambientales que se generan en los entornos cercanos a la IE?
5. ¿De qué manera las Instituciones Educativas pueden aportar a la protección y conservación del medio ambiente y sus ecosistemas?

**Anexo 4. Instrumentos de recolección de información: Registro de observación de prácticas pedagógicas y comunicativas**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**

*PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, LA COMUNICACIÓN: TEJIDOS COMUNICATIVOS QUE CONSTRUYEN FORMADORES Y ESCOLARES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL*

**Objetivo No. 2:** Describir los tejidos comunicativos entre maestros y escolares en las interacciones cotidianas de los diferentes ambientes de aprendizaje.

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN:**

**Nota aclaratoria:** Algunos elementos del registro de observación para esta investigación fueron tomados de la experiencia investigativa “**CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y ESTRUCTURAS DE PODER Y CONTROL EN EL AULA DE CLASE**” desarrollada por el Grupo de Investigación PACA durante los años 2013 y 2014.

Institución Educativa: \_\_\_\_\_

Ambiente de aprendizaje: \_\_\_\_\_

Área del conocimiento: \_\_\_\_\_

Nivel: Media

REGISTRO DE OBSERVACIÓN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y COMUNICATIVAS		
Unidades de análisis	Elementos a analizar	Valoración cualitativa
<i>Interacción comunicativa y pedagógica</i>	1. El maestro saluda al iniciar la clase	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
	2. La actitud de los estudiantes frente a la llegada del formador	De respeto ___ De apatía ___ De indiferencia ___
	3. ¿El maestro indaga sobre lo que quieren tratar o trabajar los estudiantes?	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
	4. ¿El formador dialoga e intercambia ideas con los estudiantes?	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
	5. ¿En las actividades el protagonista es el formador?	Nunca ___

		Algunas veces ___ Siempre ___
	6. ¿El maestro propicia el diálogo entre los estudiantes?	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
	7. ¿Qué es lo que predomina en la relación pedagógica entre estudiantes y maestros?	-Clase magistral ___ -La evaluación de los contenidos disciplinares ___ -El contexto y los problemas cotidianos ___ -Interacción entre formadores y escolares ___
	8. El trabajo que propone el maestro es participativo y colaborativo.(Relaciones horizontales)	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
	9. La relación formador-escolar es	-Amistosa ___ -Tensa y conflictiva ___ -Autoritaria ___ -De respeto mutuo ___ -De indiferencia
	10. ¿Se respetan los puntos de vista divergentes en el aula?	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
<b>Manejo temático de la clase</b>	11. ¿En el desarrollo de las clases el formador expone magistralmente?	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
	12. ¿Durante el desarrollo de la clase el maestro brinda espacios para que los escolares pregunten?	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
	13. ¿El maestro retoma elementos del contexto del estudiante para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje?	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
	14. ¿El formador aborda temas sobre el cuidado y conservación del ambiente?.	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
	15. ¿El formador desarrolla sus actividades pedagógicas a partir de problemáticas del contexto?.	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
	16. ¿El maestro realiza actividades fuera de la institución y el aula de clase?.	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___
	17. ¿El formador promueve la investigación y las consultas bibliográficas?	Nunca ___ Algunas veces ___ Siempre ___

<b>Manejo de material didáctico</b>	18. ¿ El maestro es creativo y utiliza metodológicamente diferentes herramientas para atrapar la atención del estudiante?	Nunca___ Algunas veces___ Siempre___
	19. ¿Qué medios utiliza el formador para mantener la atención del Grupo?	Tics___ Tablero___ Material pedagógico___
	20. ¿El formador promueve ejercicios dinámicos durante el desarrollo de las actividades?.	Nunca___ Algunas veces___ Siempre___
<b>Espacio Organizacional</b>	21. ¿Cómo están organizado los escolares en el salón de clase?	-Mesa redonda___ -Media Luna___ -Trabajo colaborativo___ -Filas-Clase magistral___
	22. ¿Las condiciones físicas del espacio son?	-Salones pequeños (hacinamiento)___ -Lugares con espacio suficiente___ -Lugares con interferencia ambiental___ -Salones cómodos sin interferencia___
<b>Medidas regulativas en los ambientes de aprendizaje</b>	23. ¿Los estudiantes llegan temprano a la clase?	Nunca___ Algunas veces___ Siempre___
	24. ¿El maestro llama a lista?	Nunca___ Algunas veces___ Siempre___
	25. ¿El formador deja entrar a los estudiantes cuando llegan tarde a clases?	Nunca___ Algunas veces___ Siempre___
	26. ¿El formador evalúa continuamente a los estudiantes?	Nunca___ Algunas veces___ Siempre___
	27. ¿El formador deja consultas y talleres extra clase?	Nunca___ Algunas veces___ Siempre___
	28. ¿Qué tipo de actividades desarrolla el maestro para valorar el esfuerzo de los escolares?	-Exposiciones___ -Talleres___ -Trabajos en grupo___ -Exámenes___ -Diálogo reflexivo y crítico en clase___

**Anexo 5. Instrumentos de recolección de información: Entrevista semiestructurada, prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL  
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**

*PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, LA COMUNICACIÓN: TEJIDOS COMUNICATIVOS QUE  
CONSTRUYEN FORMADORES Y ESCOLARES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL*

El objetivo central de la investigación está orientado a caracterizar los tejidos comunicativos que construyen formadores y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental en las I.E. rurales del municipio de La Plata Huila.

Por considerar que la comunicación que construyen formadores y escolares es un tema fundamental para el resultado final de esta propuesta de investigación doctoral, respetuosamente solicitamos su colaboración para obtener información acerca de los tejidos comunicativos que se generan en las prácticas pedagógicas, especialmente, en aquellas relacionadas con la Educación Ambiental.

Es necesario resaltar, que la persona encargada de este trabajo investigativo, realizará un tratamiento serio y responsable de la información que se obtenga durante la fase de recolección de información.

**Objetivo 3:** Precisar las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y los procesos comunicativos subyacentes a estas que desarrollan maestros y escolares

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA:** prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental

1. Qué prácticas pedagógicas relacionadas con la EA se desarrollan en la IE
2. ¿Qué experiencias, proyectos o iniciativas pedagógicas en Educación Ambiental se estructuran en la IE?
3. ¿Qué dificultades se han presentado para desarrollar prácticas pedagógicas relacionadas con la EA?
4. ¿Los estudiantes y maestros participan activamente de las actividades educativas y ambientales desarrolladas en la IE?
5. ¿Por qué es importante la comunicación dialógica y el trabajo colaborativo para el desarrollo de iniciativas en EA?
6. ¿De qué manera es la comunicación entre maestros y estudiantes en las prácticas pedagógicas relacionadas con la EA?
7. ¿Cómo es la relación entre maestros y escolares en las prácticas pedagógicas relacionadas con la EA?
8. Ambientalmente, ¿Cuáles son los lugares que considera más representativos en la IE y su entorno? ¿Qué prácticas comunicativas y pedagógicas se desarrollan en estos ecosistemas?

9. ¿Le gustaría modificar o fortalecer las relaciones comunicativas con sus estudiantes en las prácticas pedagógicas relacionadas con la EA?
10. En su criterio, ¿cuáles cree que pueden ser las soluciones a los problemas de comunicación que afectan el trabajo equipo en las prácticas pedagógicas en EA?
11. ¿Cómo se puede mejorar la comunicación y el diálogo entre los estudiantes y maestros?

**Anexo 6.** *Instrumentos de recolección de información: Taller No. 2: Una mirada estudiantil a las prácticas pedagógicas en EA*

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y CULTURA AMBIENTAL  
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**

*PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, LA COMUNICACIÓN: TEJIDOS COMUNICATIVOS  
QUE CONSTRUYEN FORMADORES Y ESCOLARES EN LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL*

**Objetivo 3:** Precisar las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y los procesos comunicativos subyacentes a estas que desarrollan maestros y escolares

**TALLER 3:** *Una mirada estudiantil a las prácticas pedagógicas en EA*

**ACTIVIDAD 1:** en grupos de trabajo los estudiantes realizarán dos mapas; uno de la IE y otro del contexto cercano, y ubicarán los lugares donde se realizan prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental, para posteriormente, especificar de qué temas hablan con sus formadores en estos ambientes de aprendizaje y qué actividades se llevan a cabo en estos espacios formativos.

**ACTIVIDAD 2:** Los escolares se dividirán en grupos de trabajo. Un equipo dibujará a un docente y escribirá que es lo que más le interesa de su práctica pedagógica, y finalmente, seleccionará a otro docente y describirá por qué no le agrada su metodología y la práctica pedagógica que desarrolla.

El siguiente grupo, realizará un dibujo que represente la comunicación con los maestros en las diferentes prácticas pedagógicas relacionadas con la educación ambiental y describirán cómo es esa relación comunicativa y los conflictos o diferencias que se suscitan en estas prácticas.

Finalmente, el siguiente equipo analizará cómo son las prácticas comunicativas que construyen con sus maestros en las practicas pedagógicas a partir de los siguientes componentes:

- Ubicación estudiantes (Si es en el aula de clase)
- El lenguaje utilizado entre maestro/estudiante
- Rol del estudiante y rol de maestro
- Cómo se promueve la participación
- Relación/interacción - formador/escolar

**ACTIVIDAD 3:** en grupos de trabajo, los estudiantes contestarán los siguientes interrogantes:

- ¿Qué prácticas pedagógicas relacionadas con la EA se desarrollan en la IE?
- ¿Cómo es la comunicación entre escolares y los maestros en ambientes de aprendizaje relacionados con la EA?
- ¿Los formadores promueven la participación activa de los jóvenes en las prácticas pedagógicas relacionadas con la EA?
- ¿Existe apatía de los estudiantes y maestros frente a los proyectos o iniciativas en EA? ¿Por qué?
- Ambientalmente, ¿Cuáles son los lugares que considera más representativos en la IE y su entorno? ¿Qué prácticas comunicativas y pedagógicas se desarrollan en estos ecosistemas?

**ACTIVIDAD 3:** en grupo de trabajo, los escolares contestarán los siguientes interrogantes

- ¿De qué manera es la comunicación entre maestros y estudiantes en las prácticas pedagógicas relacionadas con la EA?
- ¿El maestro en su práctica pedagógica propone el diálogo y el trabajo colaborativo?
- ¿Cómo se puede mejorar la comunicación y el diálogo entre los estudiantes y maestros?
- ¿Los maestros se interesan por sus dificultades y los problemas del entorno e intentan dialogar con ustedes?
- ¿En qué momentos se integran los formadores y escolares dentro y fuera del colegio?

**MATRIZ DE ANÁLISIS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN AMBIENTAL**

<b>NOMBRE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA:</b>		
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>ANÁLISIS CUALITATIVO</b>
Abordaje	-Como tema en programaciones curriculares -Como proyecto obligatorio -Como iniciativa pedagógica docente	
Responsabilidad	-Individual -Disciplinaria -Interdisciplinaria	
Carácter de las relaciones comunicativas	-Dialógicas y colaborativas -Autoritarias, verticales, adialógicas -Bancarias y de transmisión de información	
Participación	-Atomizada e insular -Trabajo Colaborativo (yo colectivo) -Disciplinaria e individual	
Escala de valor	-Muy importante -Importante -Poco importante	
Énfasis	-Gestión del riesgo -Gestión de residuos -Ornamentación paisajística -Reforestación -Alimentación saludable -Biodiversidad	
Limitaciones	-Participación mínima -Poco apoyo institucional -Recursos económicos limitados -Iniciativas de papel	
Beneficiados	-Comunidad educativa -Contexto externo -Comunidad educativa y entornos cercanos	
Sedes involucradas	-La principal -Todas las sedes -Algunas sedes	
Niveles	-Preescolar -Básica Primaria -Básica Secundaria -Media Académica -Todos los niveles	

<https://books.openedition.org/sdh/183?lang=es#tocfrom1n2>