

Hacia una educación con justicia ecológica: subjetividades y la relación
humanidad-biósfera ante la crisis ecosistémica[‡]

Education for Ecological Justice: Subjectivities and the Human-Biosphere
Relationship Amid the Ecosystem Crisis

Rubiela Rocío López Rodríguez[§]
Universidad Pedagógica Nacional - Colombia
DOI: <https://doi.org/10.33975/disuq.vol15n2.1514>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2218-451X>

Φ

Resumen

El presente artículo expone los resultados de la tesis doctoral “*Hacia una educación con justicia ecológica. Acercamientos desde experiencias educativas*” de la Universidad Pedagógica Nacional. Se pregunta cómo las experiencias educativas, institucionales y populares, configuran subjetividades ecológicas capaces de responder a la crisis ecosistémica. Desde un enfoque cualitativo crítico-social y biográfico-narrativo, se analizan entrevistas, discusiones grupales y documentos por medio de relaciones categoriales y coocurrencias apoyadas en ATLAS.ti. El texto se estructura en cuatro momentos: problematiza la crisis como quiebre ontológico, examina las tensiones entre educación tradicional y educación transformadora; presenta el diseño metodológico implementado y los hallazgos relacionales; además se resalta el tránsito entre la noción de naturaleza como recurso a la naturaleza como sujeto. Los resultados evidencian tensiones entre lógicas institucionales y prácticas comunitarias, atravesadas por factores epistemológicos, territoriales, económicos y afectivos. La investigación concluye que las subjetividades ecológicas surgen de experiencias que articulan memoria, territorio, cuidado y

[‡] Recibido: abril 11 de 2026. Aceptado: mayo 27 de 2026.

[§] Contacto: rlopez.iemc@gmail.com

resistencia, que reconfiguran la relación entre humanidad–biósfera a partir de un enfoque ecocéntrico situado y orientado a la justicia ecológica.

Palabras clave: antropocentrismo, ecocentrismo, ética del cuidado, justicia ambiental, justicia ecológica.

Abstract

This article presents the results of the doctoral dissertation “*Toward an Education for Ecological Justice: Approaches from Educational Experiences*” conducted at the National Pedagogical University. It asks how institutional and popular educational experiences shape ecological subjectivities capable of responding to the ecosystem crisis. Using a qualitative, critical-social, and biographical-narrative approach, interviews, group discussions, and documents are analyzed through categorical relationships and co-occurrences supported by ATLAS.ti. The article is structured in four stages: it problematizes the crisis as an ontological rupture; examines the tensions between traditional and transformative education; presents the methodological design and relational findings; and highlights the transition from the notion of nature as a resource to nature as a subject. The results reveal tensions between institutional logics and community practices, shaped by epistemological, territorial, economic, and affective factors. The study concludes that ecological subjectivities emerge from experiences that articulate memory, territory, care, and resistance, thereby reconfiguring the humanity–biosphere relationship through a situated ecocentric approach oriented toward ecological justice.

Keywords: Anthropocentrism, Ecocentrism, Ethics of Care, Environmental Justice, Ecological Justice.

Cómo citar este artículo: Lopez Rodriguez, R. R. (2026). Hacia una educación con justicia ecológica: Subjetividades y relación humanidad–biósfera ante la crisis ecosistémica. *Revista Disertaciones*, 15(2), 43-67.



Material publicado de acuerdo con los términos de la licencia [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Usted es libre de copiar o redistribuir el material en cualquier medio o formato, siempre y cuando dé los créditos apropiadamente, no lo haga con fines comerciales y no realice obras derivadas.

Introducción

Nombrar la crisis ecosistémica como un problema ambiental resulta, a estas alturas, una simplificación que poco ayuda a comprender su alcance. Lo que se encuentra comprometido no es únicamente la estabilidad de ciertos equilibrios naturales, sino el entramado mismo de relaciones desde el cual la modernidad ha pensado y organizado el vínculo entre la humanidad y la biósfera. Más que un deterioro progresivo, lo que se deja entrever es una fisura: en los modos de conocer, en las formas de habitar y en los supuestos éticos que han sostenido la idea de lo humano frente a las demás formas de vida.

En este contexto, la educación deja de aparecer como un espacio orientado exclusivamente a la reproducción de saberes para situarse como un ámbito en el que se despliegan propuestas pedagógicas que buscan reconfigurar nuestra relación con la naturaleza. No se trata únicamente de incorporar contenidos ambientales ni de promover competencias asociadas a la sostenibilidad. Lo que muestran las experiencias analizadas es la emergencia de apuestas didácticas que, desde distintos escenarios, interpelan las nociones de justicia y de derechos de la naturaleza, tanto en el ámbito de la educación institucional como en procesos de educación popular.

Las experiencias educativas que hacen parte de esta investigación, no se presentan como formulaciones acabadas, sino como construcciones situadas que se configuran en diálogo con las condiciones específicas de cada contexto. El presente texto, derivado de la tesis doctoral *“Hacia una educación con justicia ecológica. Acercamientos desde experiencias educativas”*, se propone dar cuenta de dichas configuraciones sin pretender clausurar su sentido. Su objetivo es mostrar cómo, en la intersección entre prácticas educativas diversas, se van delineando desplazamientos en las formas de comprender la crisis ecosistémica, así como en los modos de pensar la educación en relación con las diferentes formas de vida y la naturaleza. El trabajo se sostuvo en un enfoque cualitativo de orientación crítico-social, con un énfasis biográfico-narrativo en el análisis de

experiencias pedagógicas institucionales y de educación popular. El uso de ATLAS.ti acompañó este proceso, dicho software facilitó la identificación del proceso de producción de subjetividades desde las narrativas de los participantes, la manera en la que se transforman sus formas de comprender la naturaleza y la necesaria reivindicación de su dignidad. La codificación, el agrupamiento de categorías y el análisis de coocurrencias abrieron la posibilidad de leer las narrativas como relatos que permiten reconocer cómo los participantes entienden y demandan los derechos de la naturaleza.

Desde esta perspectiva, la formación de subjetividades ecológicas no se reduce a los efectos de la educación ambiental en su versión más convencional, sino que se configura en la articulación de múltiples dimensiones que desbordan ese marco. En este escrito se comprenden las subjetividades ecológicas como unas construcciones derivadas de las experiencias de vida, las memorias territoriales, las prácticas educativas y las dinámicas culturales; son formas históricas y relacionales de sentir, entender y actuar frente a la naturaleza, desde donde los sujetos orientan sus decisiones éticas y políticas en un nuevo sentido de pertenencia dentro de la comunidad de la vida (Guattari; Leff; Escobar). La educación se transforma en un espacio de reconfiguración de la manera de habitar el mundo, el escenario de reconocimiento de interdependencia frente a las diversas formas de vida y el lugar de construcción de la justicia ecológica (Pelluchon; Freire; Gudynas).

La crisis ecosistémica como quiebre ontológico: más allá de la problemática ambiental

Lo que estamos viviendo hoy como crisis ecosistémica no se puede reducir a un conjunto de cuestiones ambientales aisladas, ni a un mero desequilibrio técnico en el manejo de los recursos naturales. Autores han descrito la crisis ambiental como una crisis de conocimiento y de racionalidad contemporánea, si se cuestionan las contraposiciones que a través de la historia dividieron naturaleza- sociedad, sujeto-objeto (Descola; Leff; Escobar). Lo que se pone en duda —de manera más radical— es el propio fundamento ontológico sobre el cual la modernidad ha configurado la relación entre humanidad y

biósfera. Desde este punto de vista, la crisis no sólo pone al descubierto un deterioro material de los ecosistemas, sino que revela el agotamiento de una forma específica de comprender el ser, anclada en la separación jerárquica entre lo humano y lo no humano (Escobar 117-123; Leff; Descola).

Históricamente esta relación ha estado mediada por un enfoque antropocéntrico que, al situar al ser humano como centro y medida de todas las cosas, ha legitimado la instrumentalización de la naturaleza. Esta matriz ontológica se relaciona con la racionalidad moderna que, desde la consolidación del proyecto ilustrado y la expansión de la revolución industrial, promovió una idea de progreso basada en el dominio científico y técnico del mundo. Como lo señala Max Horkheimer, la razón instrumental termina por hacer de la naturaleza objeto de cálculo y explotación, despojándola de valor intrínseco (Horkheimer 106).

El desarrollo, en este sentido, se entiende como un mecanismo que articula el crecimiento económico, la industrialización y el bienestar humano, afianzando una ontología de separación que desvincula al individuo del tejido de la vida. Sin embargo, como lo señala Arturo Escobar, el desarrollo no es una categoría neutral, sino un régimen de verdad que ha producido formas específicas de ver y habitar el mundo, subordinando territorios y saberes a una lógica global de acumulación (Escobar 45). Esta racionalidad no sólo ha agudizado la explotación de la naturaleza, sino que ha profundizado las desigualdades entre el Norte y el Sur global, evidenciando que el supuesto progreso se sustenta en relaciones estructurales de dependencia y despojo.

La crisis ecosistémica, en este sentido, se expresa como un síntoma de lo que Enrique Leff denomina la crisis de la racionalidad moderna, un colapso que no es solamente ecológico, sino civilizatorio, en tanto compromete los modos de producción de sentido y las formas de habitar el mundo (Leff 23). No se trata, pues, de reparar las externalidades del sistema, sino de interrogar sus presupuestos ontológicos más profundos. Desde este punto de vista, las críticas al modelo de desarrollo —expresadas en conceptos como el maldesarrollo (Tortosa 52)— hacen visible que la crisis no es accidental, sino constitutiva de un sistema que ha naturalizado la explotación como condición de posibilidad del crecimiento. También los planteamientos de la ecología social, sobre todo

en la obra de Murray Bookchin, destacan que la dominación de la naturaleza tiene su correlato en las formas de dominación social, por lo que la superación de la crisis ecológica exige, necesariamente, la transformación de las estructuras jerárquicas que organizan la sociedad (Bookchin 36).

En este horizonte, la llamada “crisis ambiental” resulta insuficiente como categoría explicativa. Es un quiebre ontológico: la imposibilidad de mantener una visión del mundo basada en la exterioridad de la naturaleza respecto de lo humano. Como afirma Bruno Latour, nunca hemos sido modernos en el sentido de una separación efectiva entre naturaleza y sociedad, la distinción ha sido más bien una construcción que hoy muestra sus límites (Latour 12).

De esta forma la crisis ecosistémica obliga a cambiar la mirada por perspectivas relacionales y ecocéntricas en las cuales la naturaleza deja de concebirse como recurso para ser reconocida como entramado de vida del cual forma parte lo humano. Este giro no es sólo ético o político, sino profundamente ontológico: supone una reestructuración de las categorías desde las que comprendemos la existencia misma. Reclamar los derechos de la naturaleza, entonces, no es solo ampliar el marco jurídico, es una transformación en la concepción del ser, el valor y la vida.

En este sentido, la educación adquiere un lugar estratégico, no como mecanismo de transmisión de contenidos ambientales, sino como espacio de producción de subjetividades capaces de habitar este tránsito ontológico. La construcción de una consciencia ecológica, en este sentido, no puede separarse de la necesidad de cuestionar los presupuestos epistemológicos y ontológicos del paradigma dominante, abriendo la posibilidad de otras formas de relación con la biósfera, que no se funden en la dominación, sino en la interdependencia, el cuidado y la justicia.

Educar en tiempos de crisis: entre la transmisión y la transformación del sentido de educar

Educar en el contexto de la crisis ecosistémica, debe entenderse como una disputa por el propio sentido del conocimiento y de la relación con el mundo. En este escenario, la educación se encuentra en una tensión constitutiva, entre reproducir una racionalidad instrumental heredada de la modernidad o propiciar experiencias que desestabilicen dicha matriz. Como advierte Max Horkheimer, la razón instrumental ha reducido a la naturaleza a objeto de cálculo, anulando otras formas de relación no mediadas por la utilidad (Horkheimer 94).

Visto desde esta óptica, las experiencias de educación popular ecológica abren una grieta en esa lógica. En la narrativa de Enciso, el aprendizaje se presenta como asombro y contemplación, no como apropiación:

Los diferentes modos, lo incalculable e insondable que es este mundo... uno se pregunta: ¿quién está jugando con esto?, ¿quién está allá con un pincel dibujando ...? Eso es lo que más me fascina, el sentimiento de asombro... este mundo natural me ofrece todo como una película y gratis... con la esperanza de sembrar una semilla en cada consciencia (Enciso, comunicación personal, entrevista 1, 2025).

Aquí el conocimiento no se organiza como acumulación, sino como experiencia que interpela. En palabras de Enrique Leff, se trata de una reapropiación de la naturaleza que rebasa la racionalidad económica dominante y abre a otras formas de significación (Leff 38). El asombro, en este caso, no es un elemento accesorio sino una condición de posibilidad para la redefinición de la relación ontológica con la biósfera.

Pero esta transformación, cuando se plantea en el ámbito institucional, toma otros matices. En la experiencia pedagógica contada por el profesor Toro, el cambio no se manifiesta en la contemplación, sino en la transformación paulatina de prácticas concretas:

Se relacionan de otra forma con su ambiente. Son niños que ven una araña en una mata y ya la dejan... ahora preguntan: “profe, mire lo que hay” están construyendo otra manera de entender la naturaleza... incluso lo vemos con especies como el armadillo, que ya empieza a escasear (Toro, comunicación personal, entrevista 2, 2025).

Enciso cuenta su relato desde la perspectiva estética y el asombro, mientras que aquí el desplazamiento se muestra a través de la transformación de hábitos y elecciones cotidianas. Este tránsito pone de relieve lo que Arturo Escobar denomina la emergencia de otras racionalidades, en las que los sujetos empiezan a reconfigurar sus prácticas desde marcos no centrados en la explotación (Escobar 57). No es poca la diferencia entre ambas narrativas. Mientras la educación popular parece ir abriendo una relación con la naturaleza más profunda, sensible y no instrumental, la educación institucional opera a un nivel más gradual, mediada por procesos de adaptación y resignificación de prácticas. Sin embargo, coinciden en un punto fundamental: la posibilidad de interrumpir la lógica antropocéntrica que históricamente ha configurado la relación con lo no humano.

En este sentido, educar en tiempos de crisis implica transitar de una pedagogía centrada en la transmisión hacia una pedagogía de la transformación, donde el conocimiento no solo informa, sino que afecta, moviliza y reconfigura. Siguiendo a Paulo Freire, la educación sólo adquiere sentido cuando se convierte en práctica de la libertad, es decir, cuando permite a los sujetos leer el mundo críticamente y actuar sobre él (Freire 79). Esta lectura, en el contexto de la crisis ecosistémica, no puede excluir la relación con la naturaleza, sino que debe integrarla como dimensión constitutiva de la existencia.

De este modo, entre el asombro que desborda y la práctica que transforma, se configura un campo pedagógico donde educar deja de ser un acto de reproducción para convertirse en una apuesta ética y ontológica por otras formas de habitar el mundo.

Apuesta metodológica: lectura biográfico-narrativa de experiencias situadas

La investigación se orienta desde una perspectiva cualitativa de corte crítico-social, que asume los espacios educativos como lugares de producción de sentido atravesados por relaciones de poder, disputas epistemológicas y condiciones territoriales. En este sentido, la lectura biográfico-narrativa permite aproximarse a las trayectorias de los sujetos, no como relatos lineales, sino como configuraciones donde se entrecruzan memoria, práctica y proyección. Como afirman Jean Clandinin y F. Michael Connelly la narrativa no solo es un método sino la manera en que la experiencia se hace comprensible (Clandinin y Connelly 20).

El corpus se elaboró a partir de entrevistas en profundidad a los actores de las experiencias educativas, un total de 30 participantes entre los que se encuentran líderes de las experiencias, docentes, estudiantes, padres de familia, miembros de la comunidad y participantes de las experiencias en general. Se conformaron, además, grupos de discusión y se realizó un análisis documental de dichos proyectos educativos (Ver tabla 1). La selección de los participantes se basó en su relación directa con prácticas pedagógicas que ponen en cuestión la racionalidad antropocéntrica, dando prioridad a la riqueza de las experiencias sobre los criterios de representatividad. En este sentido la investigación se orienta a comprender cómo los sujetos interpretan su mundo, como señala Sharan B. Merriam quien argumenta que la indagación cualitativa se centra en los significados que las personas dan a sus experiencias (Merriam 5) y el carácter interpretativo y situado de la misma, como destaca además John W. Creswell (44).

El análisis se realizó con apoyo de ATLAS.ti mediante un proceso no lineal de codificación y depuración. En una primera fase, a través de la codificación abierta se identificaron unidades de significado asociadas a núcleos tales como el asombro, la conciencia ecológica, las prácticas de cuidado, las tensiones institucionales y la relación con el territorio. Este primer barrido generó una expansión importante de códigos, que luego fue ajustada a través de un ejercicio de poda analítica, priorizando aquellos con

mayor densidad y capacidad explicativa. En un segundo momento se establecieron relaciones entre categorías a partir del análisis de coocurrencias, pero no como correlaciones rígidas.

Tabla 1. Instituciones Educativas y experiencias en educación popular donde se desarrollan las propuestas de configuración de Justicia Ecológica. Fuente: Elaboración propia.

Instituciones Educativas / Propuestas en Educación Popular	Municipio	Iniciativa	Alianzas
IEDR Gazatavena	Medina, Cundinamarca	Sentipensarnos con la tierra: una apuesta pedagógica desde la permacultura	CAR, Corpoguavio, UdeA, Escuela territorio de paz
IEDR Peñas	Cucunubá, Cundinamarca	Agroecologías para la vida. Espacios para la paz en el corazón de la montaña	CAR, Escuela territorio de paz
Iniciativa Ecoturística Pachamama	Nocaima, Cundinamarca	Defensa del agua, saberes ancestrales, arboterapia y avistamiento de aves Sinfonía de Bichos	Alcaldía municipal, eNaturalist.
Reserva ecológica Maná Dulce	Agua de Dios, Cundinamarca	Aula verde: experiencias de contemplación y baño de bosque	Parques nacionales naturales

En la fase interpretativa se procede a leer esas relaciones, sus tensiones y sus matices más que fijar categorías. En este sentido, el análisis narrativo se aproxima a lo que plantea Catherine Kohler Riessman al señalar que se debe considerar tanto el contenido como la forma en que se construyen los relatos (Riessman 54). Desde allí, los hallazgos no se ofrecen como regularidades homogéneas, sino como configuraciones en movimiento donde se hacen visibles los desplazamientos en la forma de percibir, sentir y actuar frente a la naturaleza en contextos educativos.

Relaciones que configuran el fenómeno: análisis de coocurrencias y núcleos de sentido

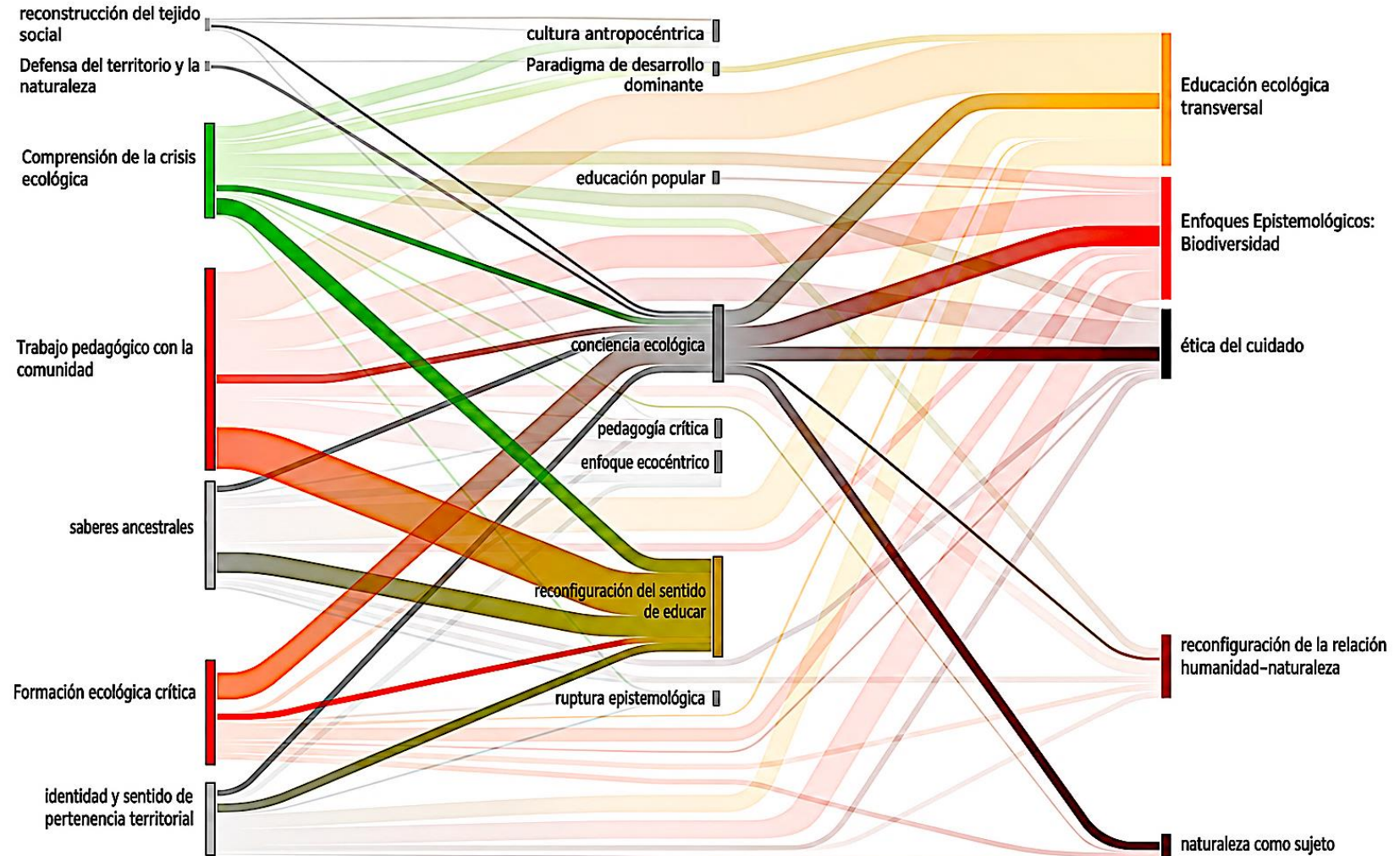
No es posible fijar el fenómeno en categorías estables ni en una arquitectura conceptual cerrada. Lo que aparece, más bien, es un entramado de relaciones que solo se vuelve legible cuando se observan las conexiones entre dimensiones que, a simple vista, podrían pensarse separadas. En este sentido, el análisis de coocurrencias no opera como una técnica de verificación, sino como una forma de desbordar la lectura fragmentada del dato, permitiendo acceder a la densidad relacional del fenómeno (ver *Figura 1*).

La *Figura 1* introduce un primer desplazamiento: no muestra simplemente frecuencias, sino trayectorias. En ella, categorías como *formación ecológica crítica e identidad y sentido de pertenencia territorial*, fluyen hacia núcleos de sentido como la *reconfiguración del sentido de educar* y la *ruptura epistemológica*. Este tránsito sugiere que la educación, en estos contextos, no se limita a incorporar contenidos ambientales, sino que comienza a fracturar las formas desde las cuales el conocimiento ha sido históricamente producido, darle un nuevo sentido o fin al fenómeno educativo en clave del análisis crítico de la naturaleza como víctima y sujeto de derechos, una transición del paradigma antropocéntrico al ecocéntrico que realmente detenga la crisis ecológica contemporánea y brinde garantías de justicia a la naturaleza ante la devastación.

En diálogo con Thomas Kuhn, podría pensarse que lo que aquí se evidencia no es un ajuste progresivo del paradigma, sino la emergencia de anomalías que tensionan su estabilidad (Kuhn 52). Sin embargo, a diferencia de la lógica kuhniana, estas rupturas no se producen exclusivamente en el ámbito científico, sino en la experiencia cotidiana de los sujetos, en su relación concreta con la naturaleza y el territorio.

A su vez, la conexión entre *ruptura epistemológica* y *reconfiguración de la relación humanidad–naturaleza* permite advertir que el problema no es únicamente educativo, sino ontológico. En este punto, la lectura se aproxima a Bruno Latour, quien cuestiona la separación moderna entre naturaleza y sociedad, mostrando que dicha división es insostenible cuando se examinan las redes que configuran lo real (Latour 87). Lo que los datos sugieren es, precisamente, ese desbordamiento: la imposibilidad de seguir pensando la naturaleza como exterioridad.

Figura 1. Trayectorias de reconfiguración del sentido educativo: relaciones entre formación ecológica, ruptura epistemológica y vínculo humanidad–naturaleza

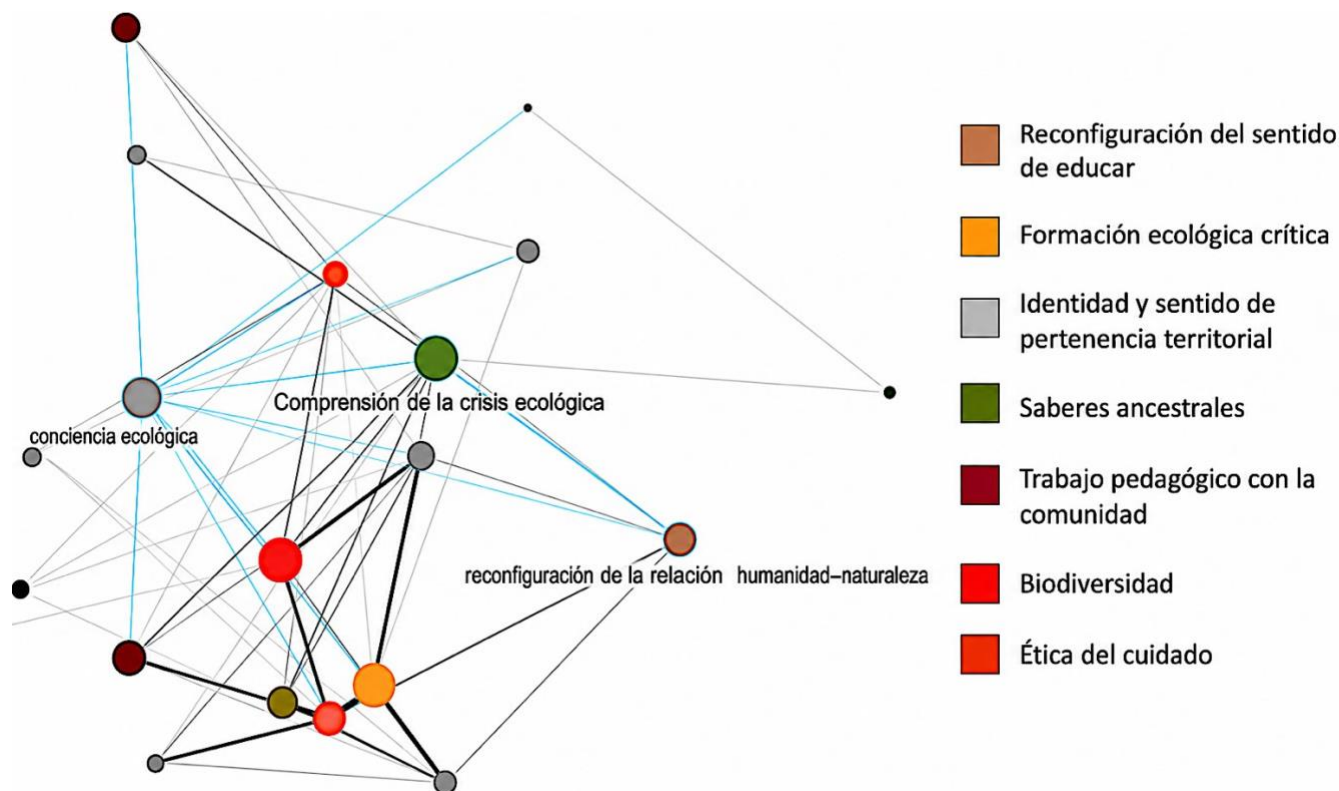


Allí es donde la trayectoria representada adquiere mayor importancia: no enuncia el reemplazo absoluto de un paradigma por otro, más bien demuestra un desplazamiento irregular, construido en base a vacilaciones, aprendizajes y contradicciones. Una especie que se protege de la extinción, un bosque que se escucha y se contempla, o una herida que no solo es de la tierra sino de todos en comunidad, son gestos que permiten a la humanidad reconocerse frente a lo vivo. La naturaleza empieza a formar parte de la comprensión que los sujetos realizan de si mismos. La ruptura epistemológica transita hacia lo ontológico: transforma el conocimiento y la manera de asumir la pertenencia a la trama de la vida que sostiene la supervivencia humana.

La aparición de la categoría *naturaleza como sujeto* introduce una torsión profunda. No se trata ya de cuidar o preservar, sino de reconocer agencia, de desplazar el lugar desde donde se piensa lo vivo. Este giro dialoga con Eduardo Gudynas, quien plantea la necesidad de superar el antropocentrismo hacia formas de valoración intrínseca de la naturaleza (Gudynas 34) (ver figura 2).

La *Figura 2* densifica el análisis al mostrar las relaciones simultáneas entre categorías. Aquí ya no hay flujo, sino condensación. Los códigos se agrupan formando núcleos que no responden a una lógica lineal, sino a una lógica de entrelazamiento. Como advierte Johnny Saldaña, los códigos adquieren sentido en la medida en que se relacionan con otros, configurando patrones interpretativos más amplios (206). En esta red, la cercanía entre categorías no debe leerse como proximidad mecánica, sino como indicio de resonancia. Así, las conexiones entre dimensiones epistemológicas, territoriales y formativas evidencian que la configuración de subjetividades ecológicas no se produce en un solo plano. No es solo un cambio de ideas, ni únicamente una transformación de prácticas; es una recomposición más amplia en la forma de percibir, sentir y actuar.

Figura 2. Configuración relacional del fenómeno: entramado de coocurrencias entre dimensiones epistemológicas, territoriales y formativas



Este punto puede ponerse en diálogo con Félix Guattari, quien plantea que las transformaciones ecológicas implican una rearticulación simultánea de lo ambiental, lo social y lo mental (28). Lo que la red sugiere es precisamente esa triple inscripción: las subjetividades no se transforman por adición de contenidos, sino por la reorganización de las relaciones que las constituyen. Sin embargo, no todas las conexiones tienen la misma intensidad. Algunas aparecen más marcadas, otras apenas insinuadas. Esta variabilidad impide pensar en una estructura homogénea del fenómeno. Más bien, lo que se configura es un campo en tensión, donde distintas experiencias producen énfasis distintos. En este sentido, la lectura se acerca a lo planteado por Paul Ricoeur: el sentido no reside en los elementos, sino en la configuración que estos adoptan en cada relato (Ricoeur 141).

La recurrencia entre el asombro y la conciencia ecológica, por ejemplo, no se interpretó como una causalidad directa, sino como indicio de procesos donde la experiencia sensible opera como un umbral de transformación. La relación entre las prácticas de cuidado y la transformación de hábitos es, por el contrario, más evidente en los contextos institucionales, donde la transformación es más gradual. Este tipo de relaciones coinciden con las afirmaciones de Enrique Leff, quien advierte que la racionalidad ambiental no reemplaza inmediatamente a la racionalidad dominante, sino que emerge en tensión con ésta (Leff 38).

Las visualizaciones de redes y de distribución de códigos permitieron reconocer concentraciones de sentido diferenciadas según el tipo de experiencia analizada. Mientras que las prácticas de educación popular tienden a articular categorías asociadas a la sensibilidad, el asombro y el vínculo territorial, las experiencias institucionales se caracterizan por una mayor presencia de mediaciones pedagógicas y transformaciones progresivas de conducta. No se plantea esta diferencia como una oposición sino como una expresión de ritmos y formas diversas de configuración subjetiva, en la línea de lo señalado por Ivor Goodson respecto de la forma en que los sujetos negocian sus identidades en relación con los discursos dominantes (Goodson 35).

Diferenciación de actores: lecturas situadas desde la educación institucional y la educación popular

La diferenciación entre actores no se agota en una clasificación previa ni en una distinción formal entre educación institucional y educación popular. Lo que permite advertir el análisis es la manera en que ciertas demandas, tensiones y formas de comprensión de la crisis ecosistémica se articulan de manera diferencial según los lugares desde donde se enuncia la experiencia educativa.

Las relaciones que convergen hacia los *líderes docentes en instituciones educativas* no son homogéneas. Aparecen atravesadas por categorías como *barreras pedagógicas*,

comprensión de la crisis ecológica y demandas de justicia social y ecológica, lo que sugiere que la acción educativa en estos contextos se encuentra mediada por estructuras que condicionan los modos en que la crisis puede ser interpretada y abordada. En este sentido, la educación institucional no se presenta como un espacio neutro, sino como un campo en tensión, donde la transición de paradigma antropocéntrico a ecocéntrico se abre paso en medio de limitaciones.

Esta lectura dialoga con Paulo Freire, quien advierte que la educación nunca es un acto inocente: o reproduce el orden existente o contribuye a su problematización (Freire 72). Lo que se observa en la gráfica es precisamente esa ambivalencia. Los docentes no operan únicamente como transmisores de contenido, pero tampoco pueden sustraerse completamente de las lógicas institucionales que estructuran su práctica.

La presencia de categorías como *extractivismo* y *capitalismo* vinculadas a estas mismas trayectorias introduce un elemento adicional: la conciencia de que la crisis no es únicamente ecológica, sino también económica y política. Esta articulación sugiere una lectura que se aproxima a lo planteado por Enrique Leff, quien sostiene que la problemática ambiental no puede ser comprendida al margen de la racionalidad económica que la produce (Leff 23). En este caso, la escuela aparece como un espacio donde esa racionalidad comienza a ser cuestionada, aunque no necesariamente superada.

Sin embargo, cuando se desplaza la mirada hacia las experiencias de educación popular, el modo en que estas categorías se articulan parece responder a otra lógica. No porque desaparezcan las tensiones, sino porque la relación con el territorio y con la naturaleza no está mediada de la misma forma por estructuras institucionales. En estos contextos, la comprensión de la crisis tiende a emerger desde la experiencia directa, no como un contenido que se enseña, sino como una condición que se vive.

Esta diferencia puede pensarse en diálogo con Orlando Fals Borda, para quien el conocimiento situado no se produce en la distancia, sino en la implicación con la realidad que se busca transformar (Fals Borda 123). Mientras en la educación institucional la mediación pedagógica organiza la relación con el saber, en la educación popular dicha relación aparece más imbricada con la experiencia misma del territorio.

Este análisis permite reconocer desplazamientos; en un caso, el cambio se manifiesta en la incorporación progresiva de nuevas comprensiones y prácticas dentro de marcos ya existentes; en el otro, la transformación parece emerger desde formas de relación que no pasan necesariamente por la institucionalización del saber. Esta diferencia no implica que una sea más “avanzada” que la otra, sino que operan en registros distintos. En este punto, resulta sugerente retomar a Boaventura de Sousa Santos, quien propone pensar en una ecología de saberes donde distintas formas de conocimiento coexisten sin ser reducidas a una lógica única (Santos 52). Lo que se hace visible es precisamente esa coexistencia: no una fragmentación, sino una pluralidad de modos de comprender y enfrentar la crisis.

En conjunto, la diferenciación de actores no se resuelve en categorías fijas, sino en la forma en que cada uno articula las demandas, las limitaciones y las posibilidades de acción. Es en esas articulaciones —más que en la identidad del actor— donde se configuran las respuestas educativas frente a la crisis ecosistémica.

De la naturaleza como recurso a la naturaleza como sujeto: indicios de una transición paradigmática

El tránsito de una comprensión de la naturaleza como recurso hacia otra que comienza a reconocerla como sujeto no ocurre, en las experiencias analizadas, como adhesión inmediata a un nuevo lenguaje filosófico ni como simple desplazamiento terminológico. No aparece primero en el plano doctrinal. Se insinúa, en trayectorias de vida concretas, en memorias corporales, en experiencias de guerra y despojo, en prácticas pedagógicas que van alterando la forma de percibir lo vivo. Lo que está en juego no es solo una modificación conceptual, sino una transformación en el modo de habitar el mundo.

En varias narrativas, esta inflexión se origina antes del aula y antes incluso de la formación profesional. El profesor Toro lo sitúa en la infancia, en una relación temprana con el campo atravesada por la curiosidad y la fascinación por los pequeños seres: “Mi contacto con el mundo natural viene desde niño... iba detrás de los grillos, los cogía, los

miraba y los soltaba... creo que de ahí viene mi pasión por la naturaleza y por la biología... cuando hablo de los bichos, aparece ese niño” (Toro, comunicación personal, 2025, entrevista 2). No se trata de un recuerdo anecdótico. Lo que aquí emerge es un modo de relación en el que la naturaleza deja de presentarse como fondo inerte y se ofrece como presencia que convoca atención, sorpresa y cuidado.

La experiencia narrada dialoga con Merleau-Ponty, para quien la percepción no es un acto secundario del conocimiento, sino la condición originaria desde la que el mundo se nos abre como significativo (67). Antes de convertirse en objeto de estudio, la naturaleza comparece como acontecimiento sensible. De ahí que, en la práctica pedagógica de Toro, el aprendizaje se organice desde la experiencia de los sentidos: “Quisimos darle otra mirada desde la salida de campo: simplemente observar con todos los sentidos; tocar, oler, probar, escuchar” (Toro, comunicación personal, 2025, entrevista 2). El paso decisivo no es menor: el ganado deja de aparecer solo como mercancía y comienza a ser leído como parte de un “sistema vivo”. Este desplazamiento, aparentemente modesto, insinúa ya una ruptura en la racionalidad instrumental.

También ocurre cuando el mismo docente describe el paisaje como una totalidad que rebasa la mirada utilitaria: “uno mira y ve el páramo, la montaña, el bosque, la pradera, la meseta, el río... la biodiversidad siempre me ha maravillado y ojalá nunca se me vaya a ir ese asombro” (Toro, comunicación personal, 2025, entrevista 2). Aquí el asombro no es ornamento emotivo; es la condición desde la cual la naturaleza deja de ser mera disponibilidad. En términos de Ricoeur, podría decirse que el relato reorganiza la experiencia y le confiere una inteligibilidad distinta: no la del recurso explotable, sino la de una realidad que interpela y exige otra respuesta ética (141).

Sin embargo, esta transición no se comprende del todo si se la aísla de las violencias históricas que han configurado los territorios. En las narrativas recogidas, la naturaleza aparece también herida por la guerra, el extractivismo y el despojo. Juan recuerda, a través del testimonio de otros, jornadas enteras de bombardeo: “pasaba hasta ocho horas bajo bombardeo... después estuvo en las fosas que dejaron las bombas” (Juan, comunicación personal, 2025, entrevista 3). Más adelante, al describir la vereda, ya no habla solo de erosión o remoción de tierra; habla de un territorio reconfigurado por la guerra: un puente

desaparecido, una montaña cediendo tras los bombardeos, un pueblo antes vibrante convertido en “pueblo fantasma”, la tierra concentrada en pocos dueños y la ganadería instalada como una cultura del sentido y de la economía, así lo relata:

Antes había un puente para entrar a la vereda. Después, por los deslizamientos, fue cayendo mucho material. La gente dice que eso empezó con los bombardeos del ejército; la lluvia siguió empujando una montaña ya deforestada. Lo que era un poblado de casi doscientas familias, vibrante, con comercio y vida, terminó convertido en un pueblo fantasma. La guerra reconfiguró todo: llegó la guerrilla, luego el paramilitarismo, y el aparato productivo quedó casi reducido a la ganadería. La tierra se concentró y donde antes había muchas fincas, ahora quedan pocos propietarios con latifundios improductivos” (Juan, comunicación personal, 2025, entrevista 5).

Estas narrativas dejan ver algo más hondo que una “problemática ambiental”. Lo que se desmorona no son solamente ecosistemas, sino formas de vida y tramas comunitarias. Por eso la lectura de Leff resulta especialmente pertinente: la crisis ecológica no puede separarse de la racionalidad económica que convierte la vida en materia de apropiación y cálculo (23). En el mismo registro, las palabras de Enciso advierten el peligro de la banalización: “Lo del cambio climático se volvió un discurso pendejo; se volvió parte del paisaje. Como las masacres en Colombia” (Enciso, comunicación personal, 2025, entrevista 1). La frase es dura porque nombra un proceso inquietante: cuando la devastación se normaliza, la destrucción de la naturaleza deja de escandalizar y pasa a ser asimilada como parte del orden de las cosas.

En esa misma línea se inscriben las narrativas sobre la minería y el petróleo. El docente Toro señala que Ecopetrol “ya tiene estudios, convenios, decretos y presupuestos”, pero administra el silencio justo en el momento en que la comunidad podría despertar y oponerse; mientras tanto, despliega estrategias de seducción material para desactivar la crítica (Toro, comunicación personal, 2025, entrevista 2). Los estudiantes de Peñas, por su parte, nombran con crudeza la continuidad de la explotación: minas activas “veinticuatro horas”, químicos, daños irremediables al medio ambiente, energía no renovable y contaminante, familias enteras vinculadas a esa economía, movilizaciones laborales que revelan que no solo la naturaleza, sino también los cuerpos humanos, son

consumidos por la misma lógica extractiva. Esta lectura coincide con el testimonio del profesor Toro, quien desde otro territorio advierte sobre las estrategias empresariales para ganar aceptación popular:

Ecopetrol tiene intereses grandes en la zona. Ya hay estudios, convenios, decretos y presupuestos. Pero de eso no hablan cuando menos les conviene, porque es cuando la comunidad puede despertarse, mirar, criticar y decir: no estoy de acuerdo. Entonces llegan con ofrecimientos: un parque, maletas para los niños, paseos para los adultos mayores. Es como meter a la gente en una cápsula y empezar a cebarla para que después no haya problemas cuando venga el petróleo (Toro, comunicación personal, 2025, entrevista 2).

Las dos experiencias evidencian la misma racionalidad, la naturaleza vista como recurso económico, mientras que la dependencia laboral y las prevendaas entregadas a las comunidades contribuyen a legitimar su explotación. A pesar de esto, la identificación de los efectos sobre los ecosistemas, los evidentes problemas sociales y políticos, permiten que los habitantes de dichos territorios cuestionen esa racionalidad y exhiban las fracturas de la visión utilitarista de la naturaleza.

Ahora bien, las entrevistas no se quedan en la denuncia. Junto al relato del daño emerge una ética de la resistencia. Juan lo formula con precisión: “estar allá es resistir” (Juan, comunicación personal, 2025, entrevista 3). Esa resistencia no es abstracta; se sostiene en la persistencia comunitaria, en la educación en zonas de difícil acceso, en la convivencia con actores armados, en las apuestas por la reconciliación y en la construcción precaria de espacios comunes allí donde el Estado llega tarde o no llega. Juan condensa la relación entre permanencia territorial y resistencia al afirmar: “A pesar de todo el sufrimiento y el dolor causado por la guerra, la gente se atreve a seguir resistiendo. De hecho, estar allá es resistir” (Juan, comunicación personal, 2025, entrevista 3).

La expresión “estar es resistir”, le da a la permanencia en el territorio un sentido ético y político; además de sobrevivir a los episodios de violencia, se da una apuesta para sostener los vínculos con la comunidad y las condiciones que hacen posible la vida. La experiencia de la guerra profundiza la defensa del territorio y demanda la protección del tejido social y la trama ecológica que constituyen su propia identidad.

Esta articulación se hace todavía más explícita en la narrativa de Christian, donde la agroecología deja de ser una técnica de cultivo para convertirse en forma de resistencia. “Entendimos que la agroecología no tiene solamente un componente técnico... tiene también dimensiones sociales, políticas y culturales... mi historia de vida ha girado alrededor de las conexiones con el territorio, su defensa y la comprensión de que en la tierra hay disputas que tienen que ver con identidad y memoria colectiva” (Christian, comunicación personal, 2025, entrevista 4). La afirmación es decisiva porque nombra el punto en que la naturaleza deja de ser un recurso de producción y pasa a ser condición de comunidad, memoria e identidad.

Aquí la conversación con Bookchin resulta iluminadora: la dominación de la naturaleza no puede separarse de las formas de dominación social que la hacen posible (36). Pero también dialoga con Gudynas, en la medida en que las narrativas recogidas comienzan a desplazar la utilidad como criterio central de valoración y abren el camino a una consideración intrínseca de lo vivo (34). No se afirma todavía, en todos los casos, un lenguaje jurídico explícito de “derechos de la naturaleza”; sin embargo, el sentido ya se mueve en esa dirección. Cuando Christian sostiene que la educación debe “proteger, cuidar, generar articulación y memoria colectiva” y ayudar a que el tejido social se mantenga “entendiéndose como parte de la naturaleza” (Christian, comunicación personal, 2025, entrevista 4), la naturaleza deja de ocupar el lugar de objeto externo y empieza a perfilarse como comunidad de vida a la que se pertenece.

Ese es, quizá, uno de los hallazgos más significativos: la transición paradigmática no aparece en las entrevistas como sustitución literal de un paradigma por otro, sino como un proceso incompleto, contradictorio, pero real, en el que la experiencia biográfica, el conflicto territorial y la práctica educativa van erosionando la idea de naturaleza-recurso. Lo que emerge, entre tensiones, es otro paradigma: el de una naturaleza que no solo se usa, se estudia o se explota, sino que se escucha, se estudia y se defiende. En este desplazamiento, la educación juega un papel decisivo porque hace posible que sujetos y comunidades reconfiguren el sentido de su vínculo con la tierra, con la memoria y con la vida.

Conclusiones: educar para reconfigurar la vida

Las experiencias analizadas permiten concluir que la crisis ecosistémica contemporánea no puede entenderse como un simple problema ambiental, ni puede ser abordada con respuestas técnicas o instrumentales. Es una forma de habitar el mundo que ha naturalizado la separación entre biósfera y humanidad, legitimando prácticas de dominación que hoy muestran sus límites en la degradación de los ecosistemas y en la profundización de las desigualdades sociales. En este escenario la educación no aparece como un campo auxiliar, sino como un espacio estratégico donde se disputan los sentidos desde los cuales se comprende y se configura la vida.

Los resultados de esta investigación muestran que, en contextos de extractivismo, conflicto armado y desarraigo, se producen prácticas educativas que van más allá de la simple transmisión de contenidos ambientales, pues reconfiguran las formas de relación con lo vivo. En estas vivencias la naturaleza deja de ser pensada como solo recurso, para ser interlocutora, territorio de sentido y condición de posibilidad de la existencia. Esta transición no es el efecto de la incorporación de discursos ambientales, sino de procesos situados donde son centrales las trayectorias de vida, las memorias del territorio y las prácticas comunitarias.

La formación de subjetividades ecológicas no se reduce a la adquisición de conocimientos o actitudes favorables al ambiente. Es más bien un proceso complejo en el cual se entrelazan dimensiones epistemológicas, éticas, afectivas y políticas configurando formas de existencia que reconocen la interdependencia entre los seres humanos y el resto de lo vivo. Las narrativas analizadas evidencian que esta conciencia no emerge de manera abstracta, sino en la experiencia concreta de habitar territorios en disputa, de resistir modelos de desarrollo que precarizan la vida y de construir de forma colectiva, alternativas que hagan posible el bienestar de todas las formas de vida.

De igual manera se hace visible que estas apuestas educativas, no operan en condiciones óptimas. Al contrario, se construyen en medio de tensiones persistentes entre

las lógicas institucionales y las prácticas comunitarias, entre las exigencias del sistema educativo y las necesidades del territorio. Pero es en esas tensiones que se abren posibilidades de transformación. Estas fuerzas no se anulan, sino que conforman un campo dinámico en el que la educación puede ser una práctica crítica, capaz de cuestionar las estructuras que reproducen la crisis y proponer otras formas de relación con la naturaleza.

Así la educación popular, las prácticas agroecológicas y las iniciativas pedagógicas situadas se configuran como espacios privilegiados para la construcción de la justicia ecológica. No solo porque aporten soluciones acabadas, sino porque permiten experimentar, en la vida cotidiana, distintas formas de producir, de aprender, de relacionarse y de decidir colectivamente. Estas vivencias no sólo producen conocimiento, sino que movilizan sentimientos, reconstruyen lazos, fortalecen el tejido social y establecen condiciones para la defensa del territorio y la vida. Educar en tiempos de crisis no es adaptarse a las condiciones existentes sino una práctica orientada a transformarlos. Educar en este horizonte implica reconfigurar los marcos desde los cuales se piensa lo humano, desplazando el centro de la racionalidad antropocéntrica hacia perspectivas relacionales y ecocéntricas. No se trata de negar lo humano sino de reubicarlo en una trama más amplia de la vida, donde el cuidado, la corresponsabilidad y la interdependencia son los principios orientadores.

Finalmente, la investigación permite sostener que la construcción de una educación con justicia ecológica no es tarea exclusiva de la escuela ni de los sistemas educativos formales. Es un proceso colectivo que involucra a múltiples actores, saberes y prácticas, y que requiere la articulación de lo educativo, lo político, lo cultural y lo comunitario. En este sentido, más que proponer un modelo cerrado, se trata de reconocer y potenciar las experiencias que, desde distintos territorios, ya están ensayando otras formas de proteger y defender la trama de la vida. Educar, no es simplemente preparar para el porvenir, es actuar en el presente para que el mundo sea habitable. Educar para la justicia ecológica en un contexto en el que la vida misma corre peligro significa redefinir las condiciones desde las cuales la vida puede continuar siendo posible.

Referencias

- Bookchin, Murray. *The Ecology of Freedom: The Emergence and Dissolution of Hierarchy*. AK Press, 2005.
- Boff, Leonardo. *El cuidado necesario: En defensa de una ética de la vida*. Madrid: Trotta, 2012.
- Clandinin, Jean, and F. Michael Connelly. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass, 2000.
- Creswell, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 3rd ed., Sage, 2013.
- Escobar, Arturo. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton University Press, 1995.
- Escobar, Arturo. *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca, 2016.
- Fals Borda, Orlando. *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Siglo XXI Editores, 1987.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, 2000.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores, 2005.
- Goodson, Ivor. *Investigating the Teacher's Life and Work*. Sense Publishers, 2008.
- Guattari, Félix. *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos, 1996.
- Guattari, Félix. *The Three Ecologies*. Continuum, 2000.
- Gudynas, Eduardo. "Los derechos de la naturaleza en serio. Respuestas y aportes desde la ecología política." En: Acosta, Alberto y Martínez, Esperanza. *La naturaleza con derechos: De la filosofía a la política*, Quito: Abya-Yala, 2011. 239–286.

- Gudynas, Eduardo. *Derechos de la naturaleza: Ética biocéntrica y políticas ambientales*. Abya-Yala, 2015.
- Horkheimer, Max. *Eclipse of Reason*. Oxford University Press, 2004.
- Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 3rd ed., University of Chicago Press, 1996.
- Latour, Bruno. *We Have Never Been Modern*. Harvard University Press, 1993.
- Leff, Enrique. *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores, 2004.
- Merriam, Sharan B. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass, 2009.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Phenomenology of Perception*. Routledge, 2012.
- Pelluchon, Corine. *Las luces de la tierra: Hacia una ética de la coexistencia*. Barcelona: Herder, 2022.
- Riessman, Catherine Kohler. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage, 2008.
- Ricoeur, Paul. *Time and Narrative*. Vol. 1, University of Chicago Press, 1984.
- Saldaña, Johnny. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 3rd ed., Sage, 2016.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Routledge, 2014.
- Tortosa, José María. *El juego global: Maldesarrollo y pobreza en el sistema mundial*. Icaria Editorial, 2001.