

Artículo de Investigación

Hacia una Educación Ambiental Transformadora en un Contexto Rural de Colombia

Towards a Transformative Environmental Education in a Rural Context of Colombia

Claudia Viviana Hurtado Loaiza: Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
claudiahurtado@utp.edu.co

Fecha de Recepción: 19/06/2024

Fecha de Aceptación: 09/09/2024

Fecha de Publicación: 12/11/2024

Cómo citar el artículo:

Hurtado Loaiza, C. (2024). Hacia una Educación Ambiental transformadora en un contexto rural de Colombia [Towards a transformative environmental education in the rural context in Colombia]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1084>

Resumen:

Introducción: La educación ambiental ha estado aislada de los contextos locales, al margen de la realidad social de los entornos escolares y comunitarios, muestra vacíos en los contenidos curriculares y una escasa proyección comunitaria. **Metodología:** Se ha llevado a cabo una investigación holística de corte cualitativo, permitiendo analizar situaciones complejas con componentes sociales, políticos y humanos. **Resultados:** Los procesos educativos rurales y el conocimiento local son fundamentales para crear propuestas educativas contextualizadas y conectadas con el entorno. La educación ambiental puede enriquecerse con elementos locales para generar aprendizaje significativo, sugiriendo la integración con las comunidades escolares para mejorar las condiciones de vida y valorar el conocimiento y las prácticas culturales del territorio. **Discusión:** Es fundamental una educación ambiental transformadora que integre el contexto local y los conocimientos comunitarios, para superar la tradicional desconexión entre la educación formal y la realidad rural, con el fin de fomentar un aprendizaje significativo y contextualizado. **Conclusiones:** la educación ambiental transformadora enfatiza en los vínculos humanos con su territorio y en prácticas educativas que fomentan la participación ciudadana para la transformación social y la gestión interdisciplinaria. Es necesario incluir estrategias metodológicas y pedagógicas en los proyectos educativos institucionales para lograr una educación contextualizada.

Palabras clave: educación rural; educación ambiental; educación ambiental transformadora; territorio; proyecto educativo institucional; comunidad, Colombia.

Summary:

Introduction: Environmental education has been isolated from local contexts, outside the social reality of school and community environments, showing gaps in curricular content and little community outreach. **Methodology:** A holistic qualitative research has been carried out, allowing complex situations with social, political and human components to be analyzed. **Results:** Rural educational processes and local knowledge are essential to create educational proposals that are contextualized and connected to the environment. Environmental education can be enriched with local elements to generate meaningful learning, suggesting integration with school communities to improve living conditions and value the knowledge and cultural practices of the territory. **Discussion:** Transformative environmental education that integrates the local context and community knowledge is essential to overcome the traditional disconnection between formal education and rural reality, in order to promote meaningful and contextualized learning. **Conclusions:** transformative environmental education emphasizes human ties with its territory and educational practices that encourage citizen participation for social transformation and interdisciplinary management. It is necessary to include methodological and pedagogical strategies in institutional educational projects to achieve contextualized education.

Keywords: rural education; environmental education; transformative environmental education; territory; Institutional educational project; community, Colombia.

1. Introducción

La educación, concebida como un sistema complejo inmerso en el sistema social, evidencia realidades educativas conformadas por elementos que están en interacción permanente, ya que no sólo se dan en espacios institucionalizados sino también en aquellos espacios comunitarios y familiares, por esto se entiende la educación como un proceso de desarrollo sociocultural continuo (Ariza y Yara, 2016). En este sentido, la educación busca brindar a las personas un saber que les permita incrementar conocimientos y habilidades, desarrollar destrezas y estructuras cognitivas. De igual forma, busca orientar a los sujetos que participan de ella hacia un pensamiento o comportamiento que les permita vivir e incorporarse a una sociedad global, a partir de los estímulos sensoriales y la percepción del mundo real (Ahedo, 2024).

Existen diversos factores que inciden y trascienden el sistema educativo, algunos de ellos son de tipo socioeconómico, culturales y políticos. Entre ellos se destacan la progresiva reducción de la inversión en los programas sociales de las políticas y programas educativos, debido a los cambios de modelos económicos a nivel global y los ajustes estructurales en la región de América Latina, lo que generó mayor inversión en programas de desarrollo, pero sacrificó la inversión en educación de buena calidad y con cobertura amplia, lo que ha llevado a permanecer en una deuda social con la población rural (Martinez, 2022).

Bajo esta perspectiva, hace más de cuatro décadas, la escuela colombiana no cumple las funciones que le han sido adjudicadas por la sociedad porque no se desempeñan de la misma manera en todos los contextos sociales (Vera *et al.*, 2012). Por un lado, en los contextos rurales, la escuela, responsable de la educación formal, se convierte en un factor de integración de los niños, niñas y jóvenes en las comunidades; en ella, los elementos cognoscitivos, aunque son de primera importancia, no están dirigidos a la aplicación en la vida rural cotidiana sino a facilitar la incorporación dentro de la sociedad nacional, de esta manera, se desvincula la educación del contexto del estudiante. Por otra parte, en los contextos urbanos, la escuela cede el paso a elementos de tipo cognoscitivo y a la creación de patrones de conducta más eficientes en la vida citadina. Este hecho, fundamental para entender la educación colombiana, marca

diferencias centrales en su funcionamiento, pues la educación urbana prepara para la urbanidad pero la educación rural no prepara para la ruralidad (Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, 2023).

De modo que la educación en Colombia enfrenta una crisis estructural que se evidencia en la deserción escolar, en los índices de repetición y en el tiempo promedio que el alumnado cumple el ciclo de formación. Además, a nivel rural existen otras crisis como la escasa inversión estatal, la baja cobertura escolar por el cierre de muchas escuelas a causa de la migración de población del campo a la ciudad, la baja calidad de la enseñanza impartida desde la escuela y la réplica del modelo de la educación citadina sin hacer un ejercicio de contextualización con el entorno (Rivera, 2015). Los sistemas escolares en Colombia se conciben y ordenan desde el punto de vista urbano y se trasladan indiscriminadamente a las zonas rurales sin consideración a las culturas locales (Zúñiga *et al.*, 2019), a esto se unen las deficiencias en el aprendizaje, a causa del débil acompañamiento familiar, el poco interés por la formación escolar, la baja motivación para asistir a los espacios académicos y el amplio interés por alternativas que representan ingresos económicos rápidos.

Sumado a lo anterior, en Colombia, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), desempeñan un papel crucial en la organización y orientación de las instituciones educativas, ya que, el PEI es un instrumento de planificación y gestión que define la identidad, los objetivos, las estrategias y las acciones de cada institución educativa. Igualmente éste asegura que el funcionamiento de la institución esté alineado con las políticas educativas nacionales y las necesidades específicas de la comunidad (Audante & Soto, 2024).

La educación rural se ha convertido en una consumidora de avances tecnológicos que se han catalogado como una carta de entrada a una sociedad más desarrollada, sin tener en cuenta los procesos educativos y de aprendizaje de la vida rural. Además, en esta educación no se valoran las prácticas sociales de los habitantes (Arias Gaviria, 2017), ya que se transita en un ideario de cercanía al mundo modernizado, en el cual la educación rural transmite un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores. Así pues, el panorama del proceso educativo rural tiene múltiples problemas que se han originado en todas las esferas sociales, pues por décadas ha existido una distancia cultural entre las familias campesinas y el sistema educativo, ello debido a que la escuela tiende a desvalorizar la cultura y raramente utiliza recursos del medio para la generación de aprendizajes (Giovinezza *et al.*, 2021). Es decir, el proceso educativo en zonas rurales es un fenómeno que requiere ser analizado por los múltiples problemas que se han originado en él (Lugo Plasencia, 2020).

Ahora bien, los procesos educativos rurales tienen gran importancia en el medio cultural y comunitario donde están inmersos, debido a que le dan sentido y dinamizan la ruralidad colombiana (Mesa *et al.*, 2021). Por consiguiente, la escuela rural es una institución pública abierta a los requerimientos del entorno en la medida que faculta a los sujetos para realizar lecturas comprensivas sobre las situaciones rurales, con el fin de diseñar propuestas creativas encaminadas a la promoción del bienestar colectivo (Ministerio de Ciencia, 2020). Bajo esta perspectiva, todo proceso educativo requiere un análisis y valoración de la realidad que lo circunda, que llegue a privilegiar el diálogo con los saberes locales y garantice una vinculación de la población con su territorio.

Sin embargo, en las zonas rurales de Colombia, existe predominancia de métodos de enseñanza tradicional, con algunas aproximaciones a metodologías como la escuela nueva, el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en proyectos, entre otros. De manera general se alude que las condiciones de estas zonas, junto con la falta de recursos son los principales obstáculos que limitan el desarrollo de metodologías significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, esta situación genera apatía y falta de motivación hacia la escolarización (Á. Rivera & Zavala, 2019). De ahí que es necesario realizar una reflexión en torno a diversas estrategias y alternativas encaminadas a la transformación, en las que través del aprovechamiento del contexto rural se orienten procesos educativos dinámicos en pro de la motivación hacia el aprendizaje significativo y en conexión con una educación ambiental transformadora, la cual es un enfoque educativo que busca generar cambios representativos en las actitudes, valores y comportamientos de las personas hacia el medio ambiente (Pérez *et al.*, 2023).

A diferencia de la educación ambiental tradicional, que a menudo se enfoca en transmitir conocimientos sobre temas ambientales, la educación ambiental transformadora busca ir más allá y motivar a las personas a cuestionar sus propias creencias y hábitos, con el fin de adoptar un enfoque más crítico y comprometido con la protección y preservación ambiental. Este enfoque suele involucrar actividades prácticas, como proyectos de conservación, trabajo en la comunidad, actividades contextualizadas al territorio y experiencias de aprendizaje inmersivas en la naturaleza. También puede incluir elementos de justicia ambiental, al reconocer y abordar las desigualdades ambientales y sociales que existen en muchas comunidades (Parra, 2023) .

La educación ambiental transformadora busca empoderar a las personas para que se conviertan en agentes de cambio ambiental, capaces de influir positivamente en sus comunidades y en la sociedad en general. Es un enfoque integral que reconoce la interconexión entre los seres humanos y el medio ambiente, que busca fomentar un sentido de responsabilidad y cuidado hacia el planeta, esta forma de educación también busca inspirar una visión global y sistémica de los problemas ambientales. En función de esto, el objetivo principal de este estudio ha sido conocer la integración de la educación ambiental en los procesos educativos de Altagracia para la identificación de acciones transformadoras.

El objetivo propuesto se complementó con varios objetivos específicos, que permiten abordar el análisis, estos han sido: el primero, Llevar a cabo un estudio holístico a través de la exploración y descripción de los procesos educativos rurales en Altagracia; el segundo, elaborar una concepción gráfica de los procesos educativos con el fin de comprender las interacciones entre los subsistemas que están allí presentes; el tercero, conocer las opiniones y vivencias de los integrantes de la comunidad educativa de dicha zona rural; y finalmente, realizar una valoración de todo el material conseguido para intuir, de forma prospectiva, la posibilidad de instaurar nuevas formas de hacer educación ambiental transformadora en relación al entorno natural y medioambiental.

2. Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo, que facilita la comprensión de fenómenos complejos y contextuales, permitiendo a los investigadores captar la riqueza y diversidad de las experiencias humanas. Este enfoque es esencial para explorar aspectos subjetivos, como las percepciones, significados y emociones, que no pueden ser adecuadamente capturados mediante métodos cuantitativos (Guzmán, 2021). Además, el enfoque cualitativo permite la generación de teorías y conceptos emergentes, adaptándose de manera flexible a las dinámicas del entorno social y cultural estudiado. Este enfoque, por lo tanto, ha sido fundamental para abordar la investigación que requiere una interpretación detallada y contextualizada, proporcionando una visión integral y matizada de los fenómenos investigados.

La metodología está fundamentada en la investigación holística (Castillo & Montoya, 2021), la cual es un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado y organizado que considera el objeto de estudio en su totalidad, integrando diversas perspectivas y factores interrelacionados. A diferencia de enfoques reduccionistas que descomponen un fenómeno en partes aisladas, esta enfatiza en la comprensión de las conexiones y las dinámicas del sistema completo, debido a que se fundamenta en la premisa de que los sistemas complejos, no pueden ser comprendidos completamente si se estudian sólo sus componentes individuales. En lugar de ello, se examinan las interacciones, contextos y procesos que conforman el todo, permitiendo una visión más completa y matizada del fenómeno en cuestión.

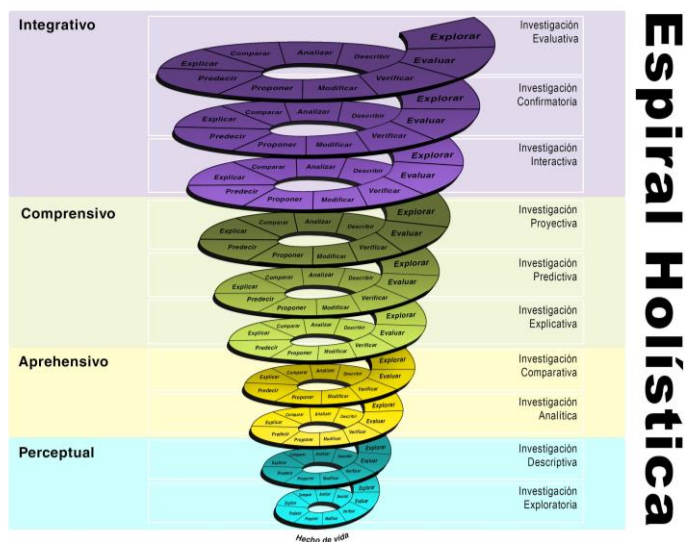
Como método se tuvo el estudio de caso tipo único con varias unidades de observación (Ramón & Ramírez, 2019), al ser el estudio de caso el corregimiento de Altagracia y las unidades de observación los procesos educativos que se presentan en siete veredas. Dicho método se fundamenta en una visión multidimensional de la realidad y en el principio de interdependencia entre observador y observado.

La articulación de los tres, enfoque, metodología y método, busca cultivar una apertura necesaria para enfrentar el desafío de la aceptación de la diversidad y la complementación de los saberes, así como el acercamiento y el respeto hacia una variedad de formas de conocimiento.

La investigación holística en su totalidad se desarrolla a través de diez fases: exploración, descripción, análisis, comparación, explicación, predicción, proyección, interacción, confirmación y evaluación (Figura 1). Están ligadas en una secuencia continua, pero no deben ser abordadas en su totalidad en una investigación. De acuerdo al alcance de los objetivos, general y específicos, se determina hasta qué fase se llega en dicho ciclo. Estas fases son etapas de un proceso permanente que brinda elementos para acercarse a situaciones complejas; la realización de cada una abre paso a otras de profundización o interpretación (Bohórquez *et al.*, 2021).

Figura 1

Fases de la investigación holística



Modelo original de Jacqueline Hurtado y Marcos Barrera (1997)

Fuente: La espiral holística: Un recurso gráfico para la comprensión y realización de un trabajo de investigación (Carhuancho *et al.*, 2019).

Por lo tanto, en este estudio se hizo énfasis en cinco de las 10 fases, al ser estos los orientadores para el desarrollo de cada una de las etapas, centrándose en la exploración, descripción, análisis, explicación y proyección (Figura 2), en este artículo se hace referencia a la fase de exploración y de descripción, las cuales fueron el punto de partida; en dichas etapas. El investigador se familiarizó con el problema de interés a través de una observación amplia y abierta. Los momentos principales de esta fase han sido el reconocimiento de la situación problemática que motivó la investigación, la recopilación preliminar de información y antecedentes que proporcionaron un contexto básico sobre la situación, la complementariedad del marco teórico y conceptual basado en las realidades locales, la identificación teorías y conceptos relevantes que complementan y guían la investigación, la formulación de preguntas amplias y abiertas que orientan hacia áreas específicas de interés, como son los procesos educativos rurales y la articulación con la educación ambiental transformadora y la conformación de equipo de trabajo con diversos perfiles de coinvestigadores locales.

Figura 2

Fases en la que se hizo énfasis en la presente investigación

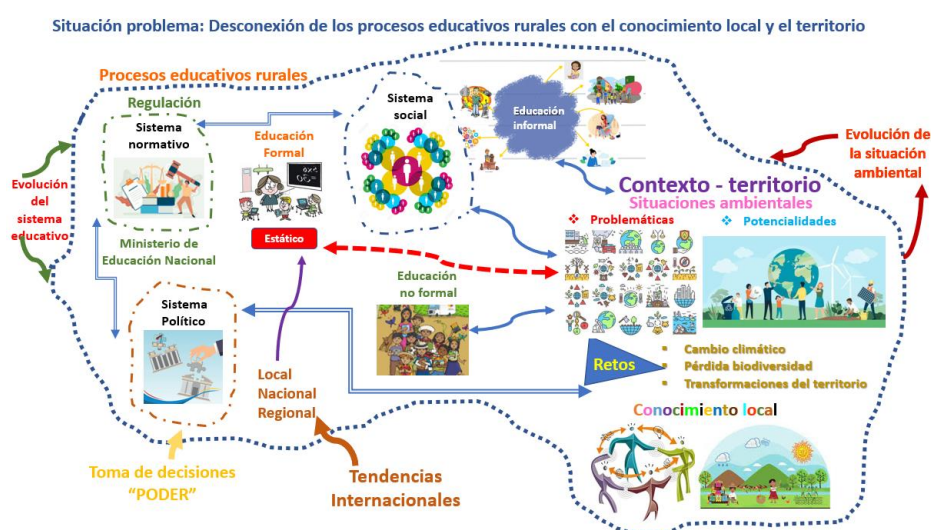


Fuente: Elaboración propia (2024).

En estas primeras fases exploratoria y descriptiva, basada en la investigación holística, se elaboró una concepción gráfica (Figura 3) de los procesos educativos con el fin de comprender las interacciones entre los subsistemas que están allí presentes por medio de una diagramación sistémica de la temática de análisis, resultado de una exploración inicial de la situación que consideró diversos puntos de vista y perspectivas, junto con una identificación de actores, es decir, a las personas, grupos y organizaciones involucradas en la situación que se está estudiando y de una descripción de la situación en forma de problemática sin buscar soluciones. Todo esto con el fin de hacer un acercamiento a la comprensión de la educación como un proceso y con un enfoque sistémico para comprender la situación de la educación rural al centrarse en cómo las personas perciben y entienden una situación problemática desde diferentes perspectivas (Ossa, 2017).

Figura 3

Concepción gráfica de los procesos educativos rurales



Fuente: Elaboración propia (2024).

Finalmente, el método de estudio de caso tipo único con varias unidades de observación (Ramón & Ramírez, 2019), se ha utilizado como una estrategia complementaria al enfoque cualitativo que se centra en el análisis detallado y profundo de un solo caso, pero incluye múltiples unidades de observación dentro de este. Dicho enfoque permite a los investigadores explorar diversas dimensiones y aspectos del caso único, al proporcionar una comprensión rica y matizada de la situación de los procesos educativos rurales en el territorio de Altagracia.

Es así como este estudio de caso se ubica en zona rural del Municipio de Pereira, el cual pertenece al Departamento de Risaralda en Colombia. Dicho caso se distribuye en seis unidades de observación, donde se encuentran igual número de centros educativos y que imparten procesos educativos rurales formales y tres procesos educativos rurales no formales ubicados cerca a dichos centros, es decir, hace parte de una institución educativa con dicho número de sedes y tres organizaciones comunitarias que imparten educación ambiental y rural. En los dos casos se desarrolla la educación bajo modalidades diversas, escuelas multigrado, escuela graduada, mingas comunitarias, talleres y jornadas vivenciales. En los espacios formales el alumnado alcanza un total de 753 matriculados, según el registro para el año 2024, cuentan con 38 profesores para todas las sedes y un promedio de 615 familias. En los espacios informales, vinculan alrededor de 75 personas, entre voluntarios, líderes

comunitarios y productores agropecuarios locales. También se vincularon ocho miembros de la comunidad educativa como coinvestigadores.

Los principales instrumentos de recolección de información utilizados han sido 38 entrevistas semiestructuradas, 29 relatorías de grupos focales y 16 observaciones participantes, cada uno está aportando perspectivas complementarias. Estos instrumentos, combinados, proporcionan una visión integral porque permiten a los investigadores captar la complejidad, diversidad y profundidad de las realidades sociales. Igualmente, la integración de múltiples fuentes y tipos de datos enriquece el análisis y contribuye a una comprensión más completa y matizada del objeto de estudio.

3. Resultados

Esta investigación en curso, basada en la metodología holística y el estudio de caso, ha generado algunos hallazgos preliminares que proporcionan una visión inicial de las dinámicas estudiadas que permiten obtener una comprensión integral del problema y establecer una base sobre la cual se desarrollarán análisis más detallados. La articulación de instrumentos facilita un enfoque integral, considerando la interrelación de múltiples factores y perspectivas para comprender la complejidad del estudio, se presentan por tanto resultados parciales de la fase exploratoria y descriptiva.

Las metodologías, el método, las técnicas e instrumentos seleccionados han permitido generar espacios de encuentro para involucrar a miembros de la comunidad en el proceso de investigación como agentes de cambio y no como objetos de estudio. También han permitido incorporar a miembros de los escenarios de educación rural en la investigación con el fin de reconocer los aportes del conocimiento local, la valoración de las situaciones ambientales, las experiencias en cuanto a educación ambiental y las diferentes percepciones sobre el territorio y las territorialidades construidas en la localidad.

A partir de los grupos focales realizados se identifica que, la educación formal y la educación no formal en Altigracia, no son independientes del resto de organizaciones existentes en el territorio. Desde una visión comunitaria, se plantea que los procesos educativos se deberían llevar a cabo a través de la articulación de iniciativas y aportes de las diferentes instituciones, lo que llevaría a una relación sistémica entre las acciones educativas en el ámbito escolar, en el ámbito comunitario y en las organizaciones. El conocimiento local aúna elementos de generación de valor, de capital social y de cultura ambiental que se puede entender como saber tradicional y conocimiento popular, que no son lo mismo, pero, están estrechamente relacionados. Algunos miembros de la comunidad educativa, a saber padres, madres, docentes, estudiantes y administrativos consideran que el conocimiento impartido en las aulas debe integrar los distintos saberes anteriormente mencionados; sin embargo, en la realidad la institución educativa se ha quedado corta y estancada en las respuestas que puede brindar a las necesidades educativas en el territorio porque se encuentra desarticulada.

Ahora bien, pensarse los cambios que ha tenido Altigracia, con respecto a problemas socialmente relevantes, denota la necesidad de formar sujetos con capacidad crítica para la interpretación de las situaciones ambientales locales, a través del desarrollo de procesos educativos para el reconocimiento de la biodiversidad, los comportamientos frente al cambio climático, el análisis de la transformación ambiental y social de la comunidad y el territorio. Estas son algunas de las orientaciones que proporciona a través de las encuestas y entrevistas realizadas, la comunidad educativa, deseando la generación de capacidades y habilidades que permitan la reflexión, la concientización y la acción, para mejorar la formación de los futuros egresados de la institución educativa.

Adicionalmente, en las entrevistas realizadas se evidencia que el conocimiento local es considerado por los pobladores del territorio como el conjunto de saberes y prácticas generadas, seleccionadas y acumuladas colectivamente a lo largo del tiempo que se guardan en la memoria y se transmiten de generación en generación. Para los procesos educativos rurales en el territorio de Altagracia, el conocimiento local aporta en la construcción de propuestas educativas contextualizadas y articuladas con el entorno; a pesar de esta concepción de los pobladores de Altagracia, el proceso educativo formal se encuentra desarticulado de estas realidades que han surgido de las propias comunidades, por lo que el PEI y su modalidad agropecuaria para la formación de los niños y jóvenes, se encuentra estancado, descontextualizado y bloqueado para dar respuesta a las múltiples manifestaciones de necesidades de los pobladores locales.

En este contexto, los estudiantes expresan satisfacción con los temas enseñados por sus docentes, considerándolos adecuados para su nivel educativo y destacando la importancia de la enseñanza sobre el campo y el cuidado de plantas, debido a que la relevancia de la educación recibida se aplica, en algunos casos, en la vida cotidiana, por ejemplo: ayudar en tareas de sumas, promover el buen uso y cuidado del medio ambiente y utilizar los conocimientos adquiridos en tareas domésticas y comunitarias. Aunque conocen el término “modalidad agropecuaria”, pocos entienden su alcance completo ya que lo asocian, principalmente, con el campo y el uso de plantas. En cuanto a sus intereses para el bachillerato, los estudiantes muestran inclinación hacia la química por los experimentos y las ciencias sociales para aprender sobre el mundo y la historia, reflejando una diversidad de aspiraciones en ciencias y humanidades.

Por un lado, los estudiantes desean un mayor apoyo de la escuela para resolver sus dudas, ser escuchados y estar mejor preparados para el futuro; entre sus sugerencias se incluyen incrementar el tiempo dedicado a la modalidad agropecuaria con programas adicionales en la tarde y extender los horarios escolares. Por otra parte, solicitan más apoyo en la resolución de dudas y una preparación integral para alcanzar sus metas personales y profesionales. A pesar de la distancia entre sedes, la escuela ha sido un apoyo significativo que requiere atender los problemas expresados por los estudiantes, tales como un mayor acompañamiento en psicología, tecnología y actividades recreativas. Además, la modalidad agropecuaria es valorada y vista como una herramienta para el futuro, aunque hay inquietudes sobre la convivencia en la sede central y la adaptación de la educación a las necesidades locales.

Padres y estudiantes manifiestan apreciar la educación recibida, pero identifican áreas críticas de mejora, especialmente, en inglés y preparación para pruebas estandarizadas; también expresan que aunque las orientaciones relacionadas con agropecuaria son beneficiosas, están sub aprovechadas, debido a la falta de información y capacitación adecuada. Por tanto, existe un consenso sobre la necesidad de diversificar y mejorar la oferta educativa para alcanzar los objetivos personales de los estudiantes. En la misma línea, la modalidad agropecuaria recibe opiniones positivas, destacándose por la formación proporcionada y la colaboración con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), lo que fomenta el amor por el ámbito agrícola y crea conciencia sobre el papel del campo para la seguridad alimentaria y el desarrollo sostenible. Al respecto, la institución educativa juega un rol crucial con expectativas de mayor seguimiento al comportamiento estudiantil, promoción de la participación en actividades agropecuarias y agroturismo, y mejora del ambiente de respeto entre profesores y alumnos. En consecuencia, los padres valoran la enseñanza de valores de convivencia y la concienciación sobre temas de comportamiento, resaltando la alta calidad de la educación y su propia participación activa.

No obstante, se evidencian necesidades de mayor acompañamiento en el proceso educativo, mayor provisión de información y capacitación para padres y estudiantes e incremento de la motivación estudiantil porque hay preocupaciones sobre la gestión educativa y su articulación con el contexto, a pesar de que la educación se adapta trata de adaptar a las necesidades locales. De modo que la educación agropecuaria es valorada como una inversión en habilidades prácticas, con expectativas de un ambiente educativo respetuoso y saludable. Debido a lo anterior, se recomienda incrementar la participación de los padres mediante talleres y sesiones informativas, mejorar la gestión organizativa en el restaurante y las aulas, fomentar la educación integral con énfasis en valores y actividades prácticas, apoyar a los estudiantes con programas de motivación y seguimiento personalizado, y realizar capacitaciones para docentes enfocadas en mejorar las relaciones interpersonales y la disciplina. Estas medidas contribuirán a la resignificación del PEI y su alineación con las necesidades y expectativas de la comunidad educativa del territorio de Altagracia.

Para terminar, a partir de los grupos focales realizados, se evidencia que los procesos educativos rurales y el conocimiento local aportan en la construcción de propuestas educativas contextualizadas y articuladas con el entorno; líderes comunales de dos experiencias de trabajo comunitario para la producción agrícola que están presentes en el territorio plantean que los procesos de educación ambiental allí inmersos, tienen la posibilidad de nutrirse de elementos para el aprendizaje significativo y con contextualizado. Adicionalmente, sugieren la articulación con las comunidades escolares de todas las sedes de la institución educativa presentes en el territorio, con las que se puede lograr el mejoramiento de las condiciones de vida, involucrando el conocimiento local, las formas y hábitos de transformación cultural enmarcadas en el territorio que comparten.

4. Discusión

El proceso educativo en zonas rurales es un fenómeno que requiere ser analizado por los múltiples problemas que se han originado en todas las esferas sociales, porque por décadas ha existido una distancia cultural entre las familias campesinas y el sistema educativo, debido a que la escuela tiende a desvalorizar la cultura y raramente utiliza recursos del medio para la generación de aprendizajes (Vera-Bachmann & Salvo, 2016). En otras palabras, los procesos educativos rurales tienen gran importancia en el medio cultural y comunitario donde están inmersos, ya que le dan sentido y dinamizan la ruralidad colombiana. Por esta razón, la escuela rural es una institución pública abierta a los requerimientos del entorno en la medida que faculta a los sujetos para realizar lecturas comprensivas sobre las situaciones rurales, con el fin de diseñar propuestas creativas encaminadas a la promoción del bienestar colectivo. En este sentido, el análisis y la transformación de la realidad son los ejes transversales sobre los cuales descansa todo el proceso educativo, así pues, se argumenta la necesidad de privilegiar el diálogo con los saberes locales y la ciencia propia en orden a garantizar la vinculación dinámica y comprometida de la población con su territorio (Cuineme, 2022).

Respecto al territorio como proceso de producción social del espacio, esta evidencia la interconexión entre la localización de las cosas y las decisiones que toman los seres humanos; es inherente al ser, a la realidad, a la cuestión relacional, que allí se dan, donde se vive y se realiza la trama socio-espacial, una serie de huellas que dejan acciones de otras personas. Es así como se pueden valorar otras realidades, otras educaciones, otras posibilidades de hacer educación en el contexto (Hernández & Esparza, 2022). A partir de esta posición sociocultural, los conocimientos locales se pueden analizar en dos vías, la primera atiende a los conocimientos en relación al espacio físico definido y la identificación del sujeto con su espacio y la segunda vía aborda la visión e interpretación del mundo entendiendo que las comunidades no son homogéneas y los conocimientos se transforman históricamente (Jardon

& Glerhake, 2019).

La educación, en términos generales, ha sido concebida como un recurso que lleva al ser humano a transformar sus prácticas cotidianas, sus saberes para la gestión de su territorio y para la vida en comunidad. Por una parte, la educación rural se estructuró desde el sistema educativo colombiano para la población que habita zonas rurales, con el fin de garantizar el acceso a la educación inicial, primaria y secundaria bajo modelos educativos flexibles y ajustados a las dinámicas del territorio. Por otra parte, la educación rural se articula y fundamenta en las relaciones estrechas entre familia, comunidad y escuela que tienen como horizonte la transformación social y la dinamización de la ruralidad, a través de la apropiación social del conocimiento, lo que se entiende como la necesidad de recrear, reconocer, y redescubrir saberes propios, tradicionales y ancestrales vinculados a los procesos educativos (Arias Gaviria, 2020). Estas dinámicas influyen en la construcción de miradas diversas que permiten otras educaciones posibles, alternativas a las lógicas de pensamiento hegemónico occidental, al visibilizar las prácticas construidas desde el sentir comunitario, propio y sinérgico del conocimiento local y experiencias, que llevan a la reivindicación de dicha educación.

Es importante recordar cuando la educación ambiental tenía que ver sólo con la naturaleza, con la ecología, con el entorno, con pensar en salvar el planeta. Ahora, parece ser más sobre la alineación del plan de estudios, enlaces y conexiones curriculares, valoración de los resultados de aprendizaje, transversalización del currículo e investigación contextualizada (Johnston, 2009). En este sentido, la educación ambiental, como herramienta para desarrollar la educación en contextos rurales cumple un papel preponderante, aunque está en deuda con la sociedad, en la caracterización los principales cambios estructurales y su correlación con la realidad política, económica y cultural (Gallardo Milanés *et al.*, 2019). Dicho análisis se plantea desde una percepción de causa y efecto, pues se encuentra la manifestación de las tendencias mundiales para el reconocimiento de la biodiversidad, los comportamientos frente al cambio climático y el análisis de la transformación social de las comunidades y territorios en la realidad inmediata: hogar, comunidad, institución educativa, barrio, caserío y otros espacios de convivencia que se encuentran enmarcados en un territorio, el cual se entiende como un espacio geográfico en construcción social que trasciende hacia las territorialidades que allí emergen, donde hay un arraigo o un vínculo visible e invisible pero real, producto de la interacción social.

Los procesos educativos, desde el ámbito formal y específicamente la educación ambiental que se imparte en estos se ha proclamado como la base para lograr una sociedad más sostenible, sensible y concientizada frente a la situación ambiental global, sin embargo, al revisar de una forma crítica los avances y logros, se evidencia una gran deuda en este aspecto (Meza-Salcedo *et al.*, 2023). A diario, la educación ambiental, tal como está estructurada, funciona como principal medio de reproducción social y desempeña un papel multiplicador de una sociedad cada vez más insostenible. A pesar de que la educación ambiental es una herramienta enfocada en la búsqueda de la conciencia, cambio de conductas, apropiación de valores, acciones para la prevención y mitigación de situaciones ambientales que se dan en la actualidad y que pueden ocurrir a futuro. Dos corrientes diferentes se encuentran en educación ambiental, una resolutiva y otra práctica. En la primera corriente se plantean proposiciones para la solución de situaciones ambientales a partir de las habilidades resolutivas. La segunda corriente, como su nombre lo indica, está más relacionada con el accionar, con una dinámica participativa, vinculando diferentes agentes sociales enfocados en la transformación de prácticas cotidianas para mejorar las condiciones socio ambientales (Hernández *et al.*, 2020).

La educación, como principal medio de reproducción social, debe estar en el centro de esta tarea, tanto como sujeto como agente, esto se enmarca en la educación ambiental, la cual no puede seguir abordándose desde un plano localista y naturalista, si lo que se quiere es afrontar los problemas globales y complejos del mundo en que se vive. El tiempo apremia, la educación debe replantearse sus objetivos, y el futuro de la humanidad está, en gran parte, en manos de los educadores; si la humanidad quiere mitigar el calentamiento global y adaptarse a un planeta con un clima inestable, tendremos que asegurarnos de que la educación se adapte rápidamente, haciendo un cambio inmediato hacia una educación ambiental transformadora (Lorenzo-Rial *et al.*, 2020).

Esa adaptación rápida de la educación es importante valorarla desde las realidades que se imparten en los escenarios educativos formales, allí la educación ambiental esta incrustada en el currículo y en las políticas educativas que poco han evolucionado y se han quedado marginadas de las situaciones ambientales que se viven en los territorios, entendiendo situación ambiental como los problemas y las oportunidades para el ambiente. Es decir, todas aquellas visiones de diferentes actores que permiten la correlación con situaciones globales que pueden ser propicias para realizar acciones de mejora o mitigación -en el caso de los problemas- o acciones de potencialización o promoción -en el caso de oportunidades-. Por tanto, se evoluciona al concepto de la educación ambiental transformadora (Briggs *et al.*, 2018) que se constituye en una mirada crítica a la educación ambiental, la cual fue propuesta en la década de los años 60 y tuvo su estructura en los años 70s, es decir, lleva 50 años de implementación y no ha logrado resolver y tener acciones significativas en el manejo de los problemas ambientales.

Esto se debe a esa modalidad de educación ha estado embebida en aspectos curriculares, planes académicos, políticas educativas y no han superado que la educación no es sólo en el aula, sino que valorar el contexto y nutre las reflexiones de los estudiantes en los escenarios formales con los conocimientos locales que se gestan en los escenarios no formales. Por esta razón, se requiere una educación “inclusiva”, que incorpore elementos de la localidad con el fin de superar lo que ha pasado por largos años que es la ausencia del contexto en la educación rural. En la educación es importante tener en cuenta que no se trata de negar o criticar lo que están haciendo otros, se trata de construir a partir de las experiencias que se desarrollan en cada uno de los territorios, vincular las percepciones y expectativas de la comunidad educativa, con propósito de generar procesos educativos contextualizados y que motiven a los pobladores locales.

Ahora bien, existen una variedad de territorialidades que se articulan con la educación rural en Altagracia, más allá de la comprensión del territorio como un espacio geográfico; cuando se educa se presenta la oportunidad de conocer, redescubrir, interactuar; es posible que el sujeto que participa de procesos educativos se aproxime a una visión integral que recoja sus vivencias en diferentes contextos, ya sea lo vivido en la escuela, en la comunidad, en la familia, en la sociedad en general, surge, entonces, el papel del educador, animador social y de los líderes comunitarios que realizan la asociación de las territorialidades y la comprensión de las mismas (Mesa *et al.*, 2021). Dichas interacciones se evidencian en la relación entre los conocimientos explícitos, formales y curriculares ofrecidos desde la escuela, con los conocimientos intuitivos, locales y cotidianos del propio entorno. Por lo que el aprendizaje ocurre en un contexto social, en donde el conocimiento es co-construido interactuando y compartiendo experiencias con los demás y el entorno en que crece una persona le ofrece herramientas culturales para darle sentido al mundo (Figueroa-Ibérico, 2020).

Desde los anteriores razonamientos, la educación formal como proceso y no la escuela como ente se transforma en contenedora, epicentro de la articulación de múltiples territorialidades que trasciende el espacio físico de las aulas de clase, esta posibilita a la territorialidad educativa que se puede definir como la territorialidad más grande, que a su vez, se convierte en garante de la comprensión de lo percibido y lo vivido, para la consolidación de lo concebido, se hace con, desde y/o hacia la sociedad, constructo que verdaderamente debe desarrollar espacios para permear en todos los diversos ambientes, tanto escolares como no escolares.

En esta línea, la crisis ambiental global que enfrenta la humanidad supone la creación de esfuerzos que aporten hacia una mayor resiliencia socio ecológica frente a las consecuencias de estos cambios a nivel local, regional y global. Estos mecanismos buscan que la sociedad adquiera mayores conocimientos y habilidades, en miras de una cultura ecológica que logre una relación sustentable con el medio natural (Gavilanes & Tipán, 2021). Los procesos educativos rurales entendidos como parte del sistema social y con características del territorio, pueden contribuir con diferentes puntos de vista a la comprensión de las transformaciones debido a que tienen acumulación de conocimientos, prácticas y creencias, una alta conexión con el ambiente y con las comunidades locales y énfasis en las interacciones de los seres vivos con otros y con su entorno (Ramírez & Pedraza, 2022).

Finalmente, en América Latina se han adelantado investigaciones relacionadas con el buen vivir, con las teorías comunitarias y populares que requieren ser exploradas de manera sistemática que permita encontrar fundamentos teóricos para la educación ambiental, así como el desarrollo de instrumentos de medición confiables para conocer resultados dentro de contextos culturales y ecológicos (Briggs *et al.*, 2018).

5. Conclusiones

Después de esta investigación y contrastar con el estudio de caso, se evidencia que existe una variedad de territorialidades educativas que se articulan con la educación rural en Altagracia, más allá de la comprensión del territorio como un espacio geográfico; cuando se educa se presenta la oportunidad de conocer, redescubrir, interactuar; es posible que el sujeto que participa de procesos educativos se aproxime a una visión integral, que recoja sus vivencias en diferentes contextos, ya sea lo vivido en la escuela, en la comunidad, en la familia, en la sociedad en general. Surge el rol del educador, animador social y de los líderes comunitarios, que realizan la asociación de las territorialidades educativas y la comprensión de las mismas, lo que lleva a generar alternativas de acción participativas.

Ahora bien, como primera alternativa de acción, en el contexto de la educación rural en Altagracia, se puede dar una articulación fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y en general de la comunidad educativa, ya que la educación rural no solo se trata de impartir conocimientos académicos, sino también de integrar el saber local y las experiencias vivenciales de la comunidad, siendo esta una estrategia de acción participativa importante. En este contexto, los educadores de las áreas rurales deben ser facilitadores que conecten el aprendizaje escolar con las prácticas culturales y económicas de la región, promoviendo una educación que sea relevante y aplicable a la vida cotidiana de los estudiantes.

Además, otra alternativa de acción se enfoca hacia los líderes comunitarios y los animadores sociales que juegan un papel crucial al fomentar la participación activa de la comunidad en el proceso educativo, esto incluye la colaboración en proyectos comunitarios, la preservación de las tradiciones locales y la promoción de prácticas sostenibles. La educación rural, vista de esta manera, se convierte en una herramienta para empoderar a las comunidades, fortalecer su

identidad y contribuir al desarrollo sostenible del territorio. Así mismo, en Altagracia, este enfoque permite que la educación sea un proceso dinámico y transformador, que no solo beneficia a los estudiantes, sino también a la comunidad en su conjunto; al integrar las diversas territorialidades y conocimientos locales, la educación rural puede abordar mejor los desafíos específicos de la región, fomentando un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia el entorno y la comunidad.

En cuanto a la educación ambiental, en esta zona rural, se ha concebido como algo aislado o ajeno al contexto local, es decir, al margen de los aspectos que conforman la realidad social de los entornos escolares y comunitarios. Por lo tanto, se evidencian vacíos en los contenidos curriculares desde la educación formal y una escasa proyección comunitaria. Además, se identifica la necesidad de la generación de estrategias metodológicas y pedagógicas, a través de la resignificación del Proyecto Educativo Institucional, para lograr la articulación entre educación rural, educación ambiental, contexto local y la integración comunitaria. Lo anterior, es otra alternativa de acción participativa, que puede llevar a realizar procesos educativos formales y no formales centrados en el ecosistema.

Por un lado, la educación ambiental transformadora es una oportunidad fortalecer vínculos que desde la interacción humana se tejen con el territorio, además de las prácticas educativas que forman en consonancia con las creaciones de diversas aristas, tal es el caso de la participación ciudadana para la transformación social y la co-construcción de las miradas del territorio así como de su gestión interdisciplinar de la consciencia social. Se trata entonces, como alternativa de acción, orientar a la comprensión que más allá del aprovechamiento del recurso se debe reconocer su valor como elemento que hace parte de un todo, de una comunidad, de un espacio; visto desde una perspectiva crítica y educativa aunada a otras formas de producir conocimiento, como el saber local, los conocimientos ancestrales y la apropiación social de dicho conocimiento compartido intergeneracionalmente en un nicho con una gran riqueza, como lo es la educación rural.

En este sentido, otra alternativa de acción, es valorar la educación ambiental en una relación recíproca de los individuos, las comunidades humanas y la propia biosfera, y abordada, por consiguiente, desde la concienciación social, la participación comunitaria y con la convicción de que el trabajo que se está llevando a cabo en el contexto escolar, lo que cada uno de los niños, niñas y adultos están realizando, contribuye al desarrollo local y comunitario, y por lo tanto a otra forma de entender las relaciones entre los individuos y el entorno.

Por otro lado, la educación ambiental transformadora ofrece una oportunidad única para la educación rural al alinear el currículo escolar con las realidades y necesidades específicas de las comunidades rurales. Esta alternativa de acción participativa no solo mejora la calidad educativa y fomenta el desarrollo sostenible, sino que también fortalece la resiliencia y el empoderamiento comunitario, este enfoque permitirá a los estudiantes y a la comunidad en general de Altagracia convertirse en agentes activos de cambio, capaces de gestionar sus recursos de manera sostenible y construir un futuro más equitativo y respetuoso con el medio ambiente.

Por último, como alternativa de acción participativa, se propone inculcar el interés de un enfoque territorializado de los procesos educativos rurales, que radica en la posibilidad de hacer visible y comprensible la “cosa educativa situada” gracias a un estudio sistémico de las interacciones entre las personas, su entorno de vida territorial y sus representaciones sociales. Lo que permite hacer un imaginario y modelización de estudios específicos de las situaciones ambientales para pensar un desarrollo territorial sostenible y generar acciones colectivas. La escuela rural y las experiencias comunitarias son percibidas no sólo como actores de desarrollo territorial, sino también como unos escenarios o laboratorios donde se producen innovaciones pedagógicas y educativas en caminadas a una educación ambiental transformadora.

6. Referencias

- Ahedo, M. (2024). Desarrollando una sociología amplia de la educación. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 17(1), 107. <https://doi.org/10.7203/rase.17.1.27799>
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 33, 53–62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213576>
- Arias Gaviria, J. (2020). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, 54. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Ariza, N., & Yara, L. (2016). *Los saberes otros como posibilidad para la enseñanza de territorialidad en la Escuela IEDR Olarte en Usme Rural* [Tesis]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3142?show=full>
- Audante, P., & Soto, F. (2024). El proyecto educativo institucional y la gestión educativa en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen del Distrito Imperial. *Revista Igobernanza*, 7(25), 120–135. <https://acortar.link/nIZBCV>
- Bohórquez, C., Ávila, P., & Cabarcas, L. (2021). Modelo de investigación holística: un enfoque emergente pertinente a la función investigativa en programas de postgrado universitario. In *Aprender a vivir para un mundo mejor* (Vol. 2, pp. 686–703). <https://acortar.link/EiXUWM>
- Briggs, L., Trautmann, N. M., & Fournier, C. (2018). Environmental education in Latin American and the Caribbean: the challenges and limitations of conducting a systematic review of evaluation and research. *Environmental Education Research*, 24(12), 1631–1654. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1499015>
- Castillo, M., & Montoya, J. (2021). Holistic methodology in the understanding of the habitat from researcher’s experience. *Territorios - Especial*, 44, 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.8989>
- Cuineme, M. (2022). La investigación educativa en los contextos escolares: hacia un estado de la cuestión. *Revista Educación y Ciudad*, 43, 137–160. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2709>
- Figueroa-Ibérico, Á. M. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379–401. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>

- Gallardo Milanés, O. A., Menezes, P. H. D., & Quellis, L. R. (2019). Educación ambiental transformadora: estudio comparado entre Brasil y Cuba. *Revista Pedagógica*, 21, 500. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4844>
- Gavilanes, R., & Tipán, B. (2021). La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático. *Alteridad - Revista de Educación*, 16(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v16n21.2021.10>
- Giovinezza, Y., Figueroa, M., Alberto, J., & Moreno, V. (2021). Una escuela con inteligencias múltiples: visión hacia una propuesta innovadora. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1). <https://orcid.org/0000-0003-0231-8373>
- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 1(4), 19–31. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002>
- Hernández, C., Moreno, J., Meza, E., García, A., & Olarte, M. (2020). La educación ambiental del presente y su impacto en el planeta, una revisión sistemática. *Revista Enfermería. Innovación y Ciencia Unidad Académica de Enfermería, UAZ*, 1(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.60568/eic.v1i1.702>
- Hernández, M., & Esparza, G. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, 32, 171–193. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05>
- Jardon, C., & Glerhake, K. (2019). *Conocimiento local en territorios creativos: el caso del Distrito Metropolitano de Quito / Local*. <https://www.researchgate.net/publication/330467806>
- Johnston, J. (2009). Transformative Environmental Education: Stepping Outside the Curriculum Box. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14. <https://acortar.link/8CzENR>
- Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Características y retos de la educación rural en Colombia. In *Informe No. 79* (pp. 1–21). Pontificia Universidad Javeriana. Laboratorio de Economía de la Educación. <https://acortar.link/5p12vX>
- Lorenzo-Rial, M. A., Pérez-Rodríguez, U., Varela-Losada, M., & Vega-Marcote, P. (2020). ¿Influyen las características personales del profesorado en formación en sus actitudes hacia una educación ambiental transformadora? *Pensamiento Educativo*, 57(2), 1–22. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.2>
- Lugo Plasencia, J. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Revista Conrado*, 16(72), 242–247. <https://orcid.org/0000-0003-4657-538X>
- Martínez Castillo, R. (2012). Artículo Ensayo critico sobre Educación ambiental. *Diálogos Educativos*, 12(24), 1–35. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/martinez>
- Martínez, M. (2022). Educación: impacto en el desarrollo y progreso de la sociedad. *Publicaciones e Investigación*, 16(3). <https://doi.org/10.22490/25394088.6556>

- Mesa, C. A. O., Arango, V. M., & López, L. S. (2021). The school is a Territory. Social Mapping of Pedagogical Experiences in Public Schools of Medellín and Bello, Colombia. *Territorios*, 44, 1–20. <https://doi.org/10.12804/REVISTAS.UROSARIO.EDU.CO/TERRITORIOS/A.9024>
- Meza-Salcedo, G., Ximena-Mesa, L., & Leal-Pérez, P. A. (2023). Educación ambiental y formación ciudadana en los proyectos ambientales escolares. Del discurso a la participación. *Educación y Humanismo*, 25(45), 36–57. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.45.6297>
- Ministerio de Ciencia, T. e I. (2020). *Colombia hacia una sociedad del conocimiento - Reflexiones y propuestas. Misión Internacional de Sabios 2019: Vol. Volumen 1.* <https://acortar.link/MV6DC>
- Ossa, C. (2017). *Teoría General de Sistemas. Conceptos y aplicaciones.* (Textos Académicos, Vol. 1). Editorial UTP. <https://repositorio.utp.edu.co/items/d09c56ed-48ea-4204-8398-4e65bfce4d52>
- Parra, K. (2023). Apuestas educativas desde Abya Yala para una Educación Ambiental Transformadora. In Fundación EU-LAC (Ed.), *Oportunidades de la cooperación birregional para avanzar en una transformación inclusiva, basada en la calidad y sostenible del sector educativo* (1st ed., pp. 1–70). <https://doi.org/10.12858/0623es>
- Pérez, N., Cadavid, E., & Ariza, L. (2023). Territorios en acción Huerta Comunitaria como aula viva. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 54, 65–83. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/ted.num54-17607>
- Ramírez, J. F., & Pedraza, Y. (2022). Representaciones sociales sobre educación ambiental desde un contexto rural. *Praxis & Saber*, 13(34), e13936. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13936>
- Ramón, E., & Ramírez, S. (2019). *El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa* (pp. 203–221). www.rediech.org ISBN:978-607-98139-1-8 <https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-11.pdf>
- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 65, 99–120. <https://doi.org/https://doi.org/10.21500/01212753.1704>
- Rivera, Á., & Zavala, M. (2019). *Construcción de alternativas a problemáticas sentidas. Revisión de Modelo Educativo para el medio rural.* 1–23. <https://acortar.link/IxmbEg>
- Vera, N., Gil, C., & Gil, J. (2012). Hacia una escuela productiva: La escuela desde el mundo rural. *Revista Temas*, 12, 1–16. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3142?show=full>
- Vera-Bachmann, D., & Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25–38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.pere>

Zúñiga, M. C., Feijoo, A., Quintero, H., Aldana, N. J., & Carvajal, A. F. (2013). Farmers' perceptions of earthworms and their role in soil. *Applied Soil Ecology*, 69, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.apsoil.2013.03.001>

FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Financiación: Esta investigación recibió apoyo de la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, en el marco de la Convocatoria interna para apoyar a estudiantes de doctorados año 2023.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco del proyecto de investigación "Procesos educativos rurales y conocimiento local en el territorio, Pereira, Colombia. Caso de estudio: corregimiento de Altagracia", que se ejecuta como estudiante del Doctorado en Ciencias Ambientales de la Universidad Tecnológica de Pereira. Se agradece a la Institución Educativa Gonzalo Mejía Echeverry y a los pobladores del Corregimiento de Altagracia, Pereira, Colombia, por su disposición para realizar la investigación y para aplicar las acciones de mejora que se construyen colectivamente.

Conflicto de intereses: Ninguno.

AUTOR:

Claudia Viviana Hurtado Loaiza

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Doctoranda en Ciencias Ambientales, Magister en Gerencia Social (Título en trámite), Especialista en Gestión y Desarrollo Comunitario, Administradora Ambiental. Docente de Pregrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Gestora de proyectos de investigación, de extensión en educación rural, en agroecología y desarrollo comunitario. Docente investigadora integrante del Grupo de Gestión Ambiental Territorial. Docente Tutora en el Semillero de Investigación Familia, Educación y Comunidad perteneciente al Grupo de investigación en Educación y Desarrollo Humano. Docente extensionista social y rural, ejecutora de proyectos de desarrollo comunitario. Coautora de capítulos de libro de extensión universitaria, de libros de investigación formativa.

claudiahurtado@utp.edu.co

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9516-3248>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=hS-tjzUAAAAJ&hl=es&oi=ao>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Hurtado-6>