

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Ambiente y Sustentabilidad

Maestría de Investigación en Ecología Política y Alternativas al Desarrollo

La educación que transforma

**La relación sociedad-naturaleza en dos experiencias de educación en la
naturaleza en Colombia**

Una ruta metodológica en espiral

Angélica Tatiana Delgado Miranda

Tutora: Miriam Lang

Quito, 2025

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional



Reconocimiento de créditos de la obra

No comercial

Sin obras derivadas



Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Angélica Tatiana Delgado Miranda, autora del trabajo intitulado “La educación que transforma: La relación sociedad-naturaleza en dos experiencias de educación en la naturaleza en Colombia. Una ruta metodológica en espiral”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Ecología Política y Alternativas al Desarrollo en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

16 de abril de 2025

Firma: _____

Resumen

El objetivo de esta investigación tiene como horizonte contribuir a las discusiones contemporáneas sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza en los campos de la educación y la ecología política. Plantea la imbricación reflexiva de ambos campos para tejer análisis críticos e identificar propuestas de acción y transformación social desde la colectividad y la educación. Construye un diálogo con dos experiencias educativas y comunitarias en Colombia, que promueven una relación más armónica y respetuosa con la naturaleza, defienden los territorios y abordan la emergencia ambiental. Estas iniciativas ofrecen perspectivas innovadoras que desafían las miradas convencionales sobre la realidad y buscan superar la dicotomía entre ser humano y naturaleza, integrando esta última como el centro de los procesos educativos y prácticas pedagógicas. Las experiencias analizadas en esta investigación representan ejemplos esperanzadores de cómo la educación puede convertirse en una herramienta de resistencia y transformación frente a la degradación ambiental. Nos invitan a repensar la educación como un vehículo para afrontar los desafíos contemporáneos, y a reconocernos como agentes de cambio capaces de promover el cuidado y el sostenimiento de la vida.

Palabras clave: sostenimiento de la vida, libertad, saberes obligados, desintegración ecológica

Al bosque, por hacerme sentir viva;
a la educación, por ser la magia que transforma y llena de esperanza.

Agradecimientos

Agradezco a la vida por los caminos que se han abierto ante mí y a los territorios recorridos que han sido maestros en mi aprendizaje. A todos aquellos que me brindaron su palabra dulce y sensata, les extiendo mi gratitud. A mi familia, que ha sido un sostén constante, acompañándome a cada paso, y a mi compañero de vida, cuyo amor y apoyo han sido fundamentales en este proceso, a las experiencias educativas por compartir y abrir sus puertas para el dialogo y el compartir colectivo, a mi tutora por la paciencia en este proceso que ha sido un camino con muchos altibajos, a todos, les agradezco infinitamente.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero: Relaciones sociedad-naturaleza en las experiencias educativas	49
1. A vuelo de pájaro por las relaciones ser humano-Naturaleza	49
2. Somos naturaleza: esta relación en las experiencias educativas	56
2.1. Ser humano integrado.....	56
Capítulo segundo: Prácticas educativas en estas nuevas relaciones con la naturaleza...	61
1. El territorio y sus saberes obligados.....	62
2. Didácticas orgánicas.....	66
3. Procesos de evaluación en las experiencias educativas.....	74
4. Soy un árbol.....	75
Capítulo tercero: Tensiones, contradicciones y desafíos en las experiencias educativas	77
1. Desafíos en las experiencias educativas	77
2. Condiciones de sostenimiento económico	78
3. Educar en territorios de violencia.....	80
4. La formación de docentes para una educación que transforma.....	82
5. Contradicción: El miedo a una educación diferente.....	84
6. Tensiones: Conflictos socioambientales	87
Capítulo cuarto: Convergencias y polifonías de una educación que transforma.....	91
1. Educar con técnicas para la libertad	91
2. Reintegración ecológica: el nuevo sujeto de la educación que transforma	94
3. Sancocho educativo	97
4. La Guayaba de la curiosidad	98
5. Pimienta de la atención.....	98
6. La cebolla de la conciencia	99
7. Pimentón y choclo del amor	100
8. Cilantro de la paciencia	100
9. La mazorca de la vocación	101
10. Yuca del cooperativismo y la diversidad	101
11. El plátano de la inclusión	101
Conclusiones.....	103
Obras citadas.....	105

Anexos.....	112
Anexo 1: Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Jesús. Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Jesús - YouTube.....	112
Anexo 2: Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Lizeth. Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Lizeth	112
Anexo 3: Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Manolo. Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Manolo - YouTube.....	112
Anexo 4: Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Alejandro. Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Alejandro.....	112
Anexo 5: Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Nancy. Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Nancy	112

Introducción

La relación entre la naturaleza y la educación ha sido históricamente marcada por una visión de control y cosificación de lo natural, lo que ha llevado a una desconexión entre el ser humano y su entorno (Machado 2010). Esta separación ha contribuido a un modelo depredador de la vida, exacerbado por prácticas pedagógicas que reproducen una cultura de dominación y explotación de la naturaleza. En este contexto, surge la necesidad de cuestionar cómo estas concepciones han moldeado las prácticas educativas y de explorar propuestas que buscan transformar esta relación, especialmente en un momento crítico marcado por la crisis climática y la urgencia de repensar los vínculos entre la educación y la vida en el planeta.

Esta investigación aborda una problemática contemporánea: la crisis ecológica y la desconexión entre los seres humanos y la naturaleza (Lander 2019). La educación, como herramienta de transformación social, tiene el potencial de reconfigurar estas relaciones. Explorar experiencias educativas que integran la naturaleza como dimensión central del aprendizaje no solo contribuye al campo de las ciencias sociales, y particularmente de la ecología política, sino que también ofrece insumos prácticos para repensar las políticas educativas y las prácticas pedagógicas en un contexto de crisis.

Como investigadora y educadora, mi interés por esta temática surge de una convicción sobre el poder transformador de la educación. Mi experiencia en proyectos educativos comunitarios y mi acercamiento a pedagogías alternativas me ha llevado a cuestionar las formas tradicionales de enseñanza y a buscar propuestas que integren la naturaleza como un sujeto y ente activo en el proceso educativo. Esta investigación es, por tanto, una apuesta personal y profesional por contribuir a la construcción de una educación más consciente, crítica y conectada con la vida.

Este estudio se enmarca en el campo de la ecología política, un enfoque interdisciplinario que permite analizar críticamente las relaciones entre sociedad y naturaleza, entendidas como construcciones históricas, culturales y políticas. Desde esta perspectiva, se cuestiona la mercantilización de la naturaleza y se visibilizan las desigualdades e injusticias socio ecológicas. Además, se retoman conceptos como el “extractivismo epistémico” (Grosfoguel 2016) y la “colonialidad de la naturaleza” (Escobar 2011, Machado Aráoz 2010), que permiten comprender cómo las estructuras de poder han configurado una visión instrumentalista de lo natural. Estas herramientas

teóricas son fundamentales para analizar las experiencias educativas que buscan transformar estas relaciones.

Naturaleza y educación

La relación entre el ser humano y la naturaleza ha sido históricamente configurada a partir de dinámicas de poder, control y opresión, influyendo en la organización de las economías, las estructuras sociales y las prácticas culturales (Escobar 2014). Esta concepción de habitar el mundo ha puesto en riesgo las condiciones de reproducción de la vida en el planeta, generando impactos que afectan tanto a los seres humanos como a las demás formas de vida (Martínez Alier 2005). Como consecuencia, nos enfrentamos a una crisis civilizatoria y ecológica sin precedentes, en la que se intensifica la degradación ambiental, la pérdida de biodiversidad y la precarización de las condiciones de existencia (Shiva 2020).

Esta crisis a su vez nos hace cuestionar profundamente las formas en las que como humanidad hemos establecido el vínculo con lo que nos sostiene, posicionándonos no como una especie Sapiens, sabia, sino como una especie depredadora de sí misma y su entorno (Harari 2024). Esto genera varias preguntas sobre: ¿En qué momento nos desintegramos de nuestro hogar, de nuestra humanidad, de nuestra historia como especie habitante de este planeta? ¿Cómo es que hemos llegado a este punto de colapso, crisis y cultura necrofilica? Esta investigación no se enfoca en responder estas preguntas, pero sí las toma como punto de partida para traer experiencias que disrupen con estas formas de relación desintegrada y proponen la necesidad de una *transformación ecosocial*¹ para la vida.

El modo de vida que se ha configurado basado en la depredación y la sobreexplotación de la naturaleza ha sido profundizado por el capitalismo y la globalización neoliberal, los cuales han impulsado la mercantilización de la naturaleza y la subordinación de los ecosistemas a la lógica de acumulación del capital (Lander 2019). En este proceso, la naturaleza ha sido reducida a un objeto de explotación, dominio y

¹ Este concepto hace referencia a la necesidad de un cambio estructural y profundo en la organización de las sociedades y sus sistemas para garantizar el sostenimiento de la vida, así como la justicia ecológica y social. Se plantea una transición desde un modelo de desarrollo basado en el crecimiento económico sin fin y la explotación de la naturaleza hacia otro que respete la vida y los límites de los ecosistemas y del planeta. Esta transformación ecosocial no solo implica a los individuos, sino también a las comunidades y movimientos sociales que impulsan nuevas formas de relacionarse con la vida, la naturaleza y entre sí (Gonzales 2017).

apropiación, reforzando estructuras coloniales, racistas y patriarcales que han definido históricamente las formas de interacción con el mundo natural (2019).

Durante siglos, las visiones hegemónicas han construido una separación tajante entre lo humano y lo natural, promoviendo una mirada instrumentalista que ha justificado su apropiación y control (Leff 2016).

Uno de los escenarios donde se puede observar la reproducción de estas relaciones de dominio es la educación. La educación, históricamente, ha desempeñado un papel clave en la construcción de subjetividades y en la reproducción de los valores y prácticas de la cultura, la cual a su vez hace posible que los sistemas funcionen y se interioricen en los sujetos, configurando modos de ser y habitar el mundo. En este sentido, la educación se convierte en un instrumento de poder que contribuye a formar sujetos obedientes y acríticos, así como a reproducir la cultura dominante y perpetuar las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron 1996).

La educación como dispositivo de poder, tiende a privilegiar ciertos conocimientos y saberes por encima de otros, como plantea Foucault (1975), se enfoca en la memorización y reproducción de información necesaria para mantener el sistema hegemónico, donde los estudiantes son considerados futuros trabajadores de la sociedad y mano de obra. Esto convierte la educación en una práctica de “depósito” de conocimiento, tal como lo describe Freire (1970) en *pedagogía del oprimido*, al desarrollar el concepto de educación bancaria, en el cual el estudiante se convierte en un receptor pasivo de información, limitando su capacidad crítica y creativa. Esta dinámica fomenta la formación de individuos más preocupados por cumplir demandas laborales que por cuestionar las estructuras de poder existentes (Giroux, 2003). Así, se configuran sujetos que habitan bajo lógicas del neoliberalismo y gestionan su vida cotidiana de acuerdo con estas premisas, externalizando las consecuencias destructivas de este “modo de vida imperial” a nivel social y ecológico hacia otras partes del planeta (Brand y Wissen 2021).

En este sentido, la relación entre el ser humano y la naturaleza se aborda desde un enfoque multidimensional, en el cual es fundamental reconocer sus raíces históricas, culturales, económicas y políticas. Por ello, la ecología política se presenta como un campo teórico clave que permite analizar críticamente cómo se ha construido dicha relación a partir de estructuras de poder y dominación. En esta perspectiva, la naturaleza se convierte en un territorio en disputa, donde confluyen conflictos sociales, políticos, económicos y sobre todo ambientales.

Un gran aporte de la ecología política es precisamente su cuestionamiento a la naturaleza mercantilizada, sometida a los intereses de un sistema económico dominante. Además, es un campo interdisciplinario que visibiliza las desigualdades e injusticias socioecológicas (Escobar 2011).

Como señala Enrique Leff (2004):

la ecología política se plantea como una crítica a la racionalidad económica dominante y como un campo de reflexión que busca comprender las relaciones entre sociedad y naturaleza a través de los conflictos ambientales, analizando los procesos de apropiación, distribución y uso de los recursos naturales en el contexto del poder y el conocimiento. (15)

Por todo lo anterior, la ecología política latinoamericana nos ofrece un marco reflexivo que permite comprender e interrelacionar la relación ser humano-naturaleza-educación. Este enfoque nos muestra que la construcción de las nociones de naturaleza no solo implica disputas por el acceso o control, sino que además disputa por distintas visiones de mundo y modelos de desarrollo (Svampa 2013). En esta línea, Grosfoguel (2016) introduce el concepto de “extractivismo epistémico”, que no solo se refiere a la explotación de la naturaleza, sino también a la extracción y mercantilización del conocimiento, donde se impone una única forma de entender la realidad (28). Así, la escuela y otros espacios educativos formales, no formales e incluso cotidianos, han contribuido a la naturalización de esta desintegración ecológica y han sido cómplices en la reproducción de pensar en una única forma de habitar el mundo.

En el ámbito escolar, la naturaleza ha sido relegada a un objeto de estudio, fragmentada en asignaturas de ciencias naturales, al igual que ocurre con otras áreas del conocimiento. Los espacios de aprendizaje se han convertido en escenarios de desconexión con la naturaleza: aulas cerradas, patios pavimentados, y una constante limitación de la interacción con lugares vivos, por estar asociados al riesgo y al peligro. Además, el aprendizaje sobre el mundo natural ha priorizado la visión extractivista y cosificada de la naturaleza, donde predominan narrativas como la “explotación de los recursos” y “los servicios ecosistémicos”, mercantilizando la naturaleza sin cuestionar sus implicaciones.

Como resultado, los niños pueden llegar a creer que la leche proviene de la nevera y el agua sale de la llave del baño, sin poder diferenciar claramente entre lo natural y lo artificial. (Eschenhagen 2017)

En el sistema educativo colombiano esta relación ha sido históricamente un espacio en disputa entre sistemas de formación que reproducen el orden social y aquellos que buscan su transformación. Esta visión, fundamentada en una racionalidad antropocéntrica, tecnocrática y capitalista, se evidencia en las políticas curriculares, los dispositivos de evaluación estandarizada y los materiales pedagógicos oficiales, los cuales tienden a desarticular el conocimiento del contexto, invisibilizar saberes ancestrales y perpetuar lógicas extractivistas. El currículo y las prácticas escolares contribuyen a la reproducción de una concepción dominante de la relación sociedad-naturaleza.

Uno de los principales mecanismos mediante los cuales el sistema educativo reproduce la concepción dominante de la naturaleza es el currículo oficial. En documentos como los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (MEN, 2004), la naturaleza es presentada de manera recurrente como recurso natural disponible para ser usado, transformado y gestionado por el ser humano. Esta perspectiva refuerza una lógica de dominación y control sobre lo natural, negando su dimensión viva, espiritual, cultural y simbólica.

Tal como plantea Enrique Leff (2004), esta racionalidad ambiental dominante se sustenta en el pensamiento moderno que ha separado el ser humano de la naturaleza, reduciendo el mundo a objetos cuantificables y disponibles para el capital. Esta forma de concebir el entorno se transmite en la enseñanza de contenidos como el ciclo del agua, la fotosíntesis o los ecosistemas, donde se omite la relación que tienen las comunidades con sus territorios, así como los conflictos socioambientales que enfrentan, ya sea en contexto rurales, urbanos o periurbanos.

Por ejemplo, en zonas del Chocó o la Amazonía colombiana, donde los pueblos afrodescendientes e indígenas han desarrollado formas sostenibles de vida en armonía con su entorno, el currículo nacional impone un conocimiento universal y abstracto, desarticulado de la realidad local. El resultado es una educación que niega el territorio como espacio y potencial pedagógico y que minimiza la agencia de los estudiantes como sujetos políticos vinculados a procesos de defensa y cuidado del territorio (Cardenas,2021).

Otro rasgo que podemos identificar en estas prácticas escolares y educativas desde la institucionalidad son las pruebas estandarizadas como las SABER (a nivel nacional) y PISA (a nivel internacional) son herramientas que refuerzan esta visión dominante. Estas evaluaciones priorizan competencias cognitivas genéricas, muchas veces desvinculadas

de las realidades socioambientales de los territorios. En su diseño e implementación, no se reconocen las condiciones históricas, culturales, ecológicas ni lingüísticas que atraviesan a las comunidades educativas del país.

Un ejemplo de esto puede observarse en los resultados de las pruebas SABER 11 en municipios rurales o en zonas étnicas, donde se evidencian brechas significativas que no responden simplemente a "bajo rendimiento", sino a un modelo educativo que impone un conocimiento desarraigado, que no reconoce ni valoriza los saberes ni las formas de vida locales.

Junto al currículo oficial, opera lo que Bolaños (2018) denomina el "currículo oculto", siendo un conjunto de mensajes, prácticas y representaciones que refuerzan el eurocentrismo, el urbanocentrismo y la colonialidad del saber. En este sentido, las epistemologías indígenas, afrocolombianas y campesinas no solo están ausentes en los contenidos escolares, sino que muchas veces son presentadas como folclore o como saberes inferiores frente al conocimiento científico.

Esto se refleja en múltiples dimensiones: desde los textos escolares que narran la historia de Colombia sin incluir las resistencias territoriales de los pueblos indígenas, hasta la enseñanza de la ciencia como verdad única e incuestionable. La escuela, lejos de ser un espacio de diálogo de saberes, se convierte en un escenario de asimilación cultural y epistemológica.

A pesar de la existencia de políticas de etnoeducación, estas enfrentan múltiples obstáculos en su implementación: desde la falta de formación docente hasta la carencia de materiales pedagógicos contextualizados. La educación rural e intercultural continúa estando subordinada a una lógica hegemónica que limita su potencial emancipador.

La reproducción de esta concepción dominante tiene consecuencias profundas en la formación de los sujetos. Se construye una ciudadanía que percibe a la naturaleza como objeto de uso y explotación, y no como un sujeto de derechos ni como parte de una red de relaciones interdependientes. Esta visión alimenta sistemas de desarrollo basados en el extractivismo y dificulta la emergencia de alternativas que sostenga la vida.

Esta desintegración ecológica, consecuencia de una forma de habitar el mundo totalmente desarraigada con la tierra, ha contribuido a lo que Louv (2005) denomina como "déficit de naturaleza". Este concepto ofrece un modo de abordar la problemática de la desconexión y dificultades que enfrentan las nuevas generaciones para relacionarse con el mundo natural. Este déficit ha generado, además, un conjunto de dolencias "modernas"

tales como la depresión, el estrés, el déficit de atención, hiperactividad, ansiedad, que afectan no solo a niños y niñas de hoy, sino a la sociedad contemporánea (Freire 2018).

Es bajo esta preocupación que surge esta investigación, desde una convicción, una creencia y una apuesta: la educación entendida no solo como un espacio de reproducción cultural hegemónico, sino como una posibilidad de transformación de la convivencia² y de las formas que habitamos y con las que nos relacionamos con los otros. Esta concepción desvincula a la educación de los escenarios exclusivamente escolares y la sitúa como una práctica presente en todos los ámbitos de la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en una fuerza transformadora capaz de generar nuevas formas de relación con la naturaleza y de cuestionar el mundo y los sistemas que nos atraviesan.

A partir de esta premisa, han surgido diversas pedagogías y propuestas educativas que buscan reconstruir ese vínculo con la naturaleza. Entre ellas, las pedagogías de la tierra y la educación en la naturaleza, que serán abordadas a continuación.

Un breve recuento por las pedagogías de la tierra y la educación en la naturaleza

Durante el siglo XX, en América Latina, surgieron diversas corrientes de pensamiento con bases políticas y sociales que buscaban construir una perspectiva crítica propia, en contraposición al pensamiento occidental hegemónico. Estas corrientes cuestionaban la influencia eurocéntrica, que imponía una visión única del conocimiento, homogeneizaba las formas de pensar y subordinaba otras epistemologías, culturas y colectividades. Asimismo, criticaban el modelo económico internacional y su impacto en la región, al considerar que profundizaba la desigualdad, la pobreza, el analfabetismo, la explotación y la contaminación (González 2001).

De esta manera, en un esfuerzo por superar el extractivismo epistémico (Sousa Santos 2017), que despojó a comunidades y pueblos de sus conocimientos, saberes y prácticas sin reconocer sus contextos, se impusieron estructuras coloniales que generaron un proceso de exclusión y subordinación del conocimiento. Como señala Sousa Santos (2017), esta dinámica ha conducido a un “epistemicidio”, es decir, la eliminación y marginación de formas de conocimiento indígenas, campesinas y populares.

² La convivencia entendida nos solo como compartir un espacio, sino de generar relaciones que se fundamenten en el reconocimiento mutuo y la emoción del amar. Esta en entienda como la aceptación del otro en su legitimidad (Maturana y Gerda Verden 1993).

En este contexto, mientras las corrientes pedagógicas norteamericanas se basaban en un proyecto de sociedad liberal capitalista moderno/colonial, en América Latina surgieron disciplinas y corrientes de pensamiento que buscaban resistir y transformar estas imposiciones (2017). Entre ellas se encuentran el marxismo latinoamericano, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, el teatro del oprimido, la comunicación popular, la investigación-acción participativa, la colonialidad del saber, la psicología social, la filosofía latinoamericana, la ética del cuidado, el desarrollo a escala humana, la educación popular, el buen vivir (Mejía 2011) y el pensamiento ambiental.

La educación popular y la perspectiva Freireana surgieron en una coyuntura de gran efervescencia política, redefiniendo el propósito de la educación y enfatizando la lectura crítica de la realidad como punto de partida para transformar las condiciones de injusticia, explotación y dominación (Dussel 2013). Se reconoció al sujeto como agente histórico y transformador, capaz de generar conocimiento, saberes y formas de vida con un sentido de emancipación y nuevas maneras de relación social (Freire 1970) y también socio-ecológica.

En 1972, durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, realizada en Estocolmo, se estableció el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) como una respuesta al deterioro ecológico. Sin embargo, en América Latina, su recepción fue tardía y generó discrepancias y cuestionamientos. Se argumentaba que no solo se necesitaban estrategias para abordar los problemas ambientales, sino también cambios estructurales que incluyeran límites al crecimiento y consideraran las diferencias entre los problemas ambientales de los países en desarrollo y los países desarrollados (González 2001).

A partir de la crisis ambiental surgió un nuevo territorio, tanto epistémico como político: el ambientalismo. Este movimiento busca comprender y replantear la relación entre cultura y naturaleza, así como establecer una ética política en las relaciones sociales y en las normas de comportamiento humano (Leff 2016).

El ambientalismo opera una transformación en los modos de habitar el mundo. Más allá de los efectos de una ontología existencial en los modos de vida, en la racionalidad ambiental se piensa y practica el reencuentro con la naturaleza desde las cosmovisiones de los pueblos, de sus imaginarios y sus prácticas tradicionales. (Leff 2016)

El ambientalismo emerge como una respuesta para reconfigurar las estructuras de la globalización económico-ecológica, generando nuevas lógicas, racionalidades y sentidos, es decir, un pensamiento ambiental que, según plantea Leff, busca trascender

los límites de la modernidad y abrir camino hacia “otros mundos posibles” en términos de civilización (2016).

Este diálogo entre ontologías propias de América Latina ha dado lugar a prácticas educativas y pedagógicas híbridas, abriendo múltiples caminos y revelando la complejidad y diversidad de sus configuraciones, siempre con el horizonte de la transformación social. En este sentido se comprende que el cambio únicamente en la educación no cambiará la sociedad, pero si la educación no cambia, tampoco cambiará la sociedad (Mejía 2011).

En este contexto, el reconocimiento de las experiencias educativas de los pueblos indígenas latinoamericanos generó nuevas perspectivas. Los aportes de las educaciones propias de los pueblos indígenas han sido fundamentales para cuestionar el modelo civilizatorio dominante y abrir horizontes hacia formas de vida más integradas con la naturaleza. Concepciones como la Pachamama o la Madre Tierra, comprendidas como entidades vivas y relationales, permiten repensar las relaciones entre humanidad y entorno desde una ontología del cuidado y la reciprocidad. Sin embargo, estas visiones también han sido transformadas por contextos históricos, disputas internas y dinámicas de contacto intercultural. Lejos de romantizarlas, se asumen como campos en disputa donde conviven la resistencia, la adaptación y la reinvenCIÓN. (2011).

Los movimientos sociales, étnicos y campesinos han ofrecido perspectivas alternativas para repensar lo político y reexaminar categorías como naturaleza y cultura, que no se ajustan a sus dinámicas y prácticas culturales, las cuales están vinculadas a procesos históricos específicos y han sido despojadas y subvaloradas (de la Cadena 2020).

En esta línea, el 'buen vivir' se presenta como una propuesta ética y política que busca reconfigurar las bases del desarrollo y de la vida en común. No obstante, esta propuesta también enfrenta debates y reinterpretaciones tanto dentro como fuera de las comunidades indígenas que la impulsan. Reconocer esta pluralidad permite complejizar su análisis y valorar sus aportes desde una perspectiva crítica y situada. (Gudynas 2011).

El buen vivir y la educación popular comparten fundamentos éticos que impulsan una transformación activa frente a la visión hegemónica de la vida. Juntas, abren espacios para nuevas formas de saber-poder, racionalidades, deseos, modos de relacionamiento con la naturaleza, subjetividades y ejercicios de autoridad (Vargas 2002). Este enfoque propone reconocer los valores inherentes a toda forma de vida, sustentados en una experiencia profundamente ecológica y espiritual, en la que la naturaleza y el ser humano son una misma entidad (Acosta 2013).

Dentro de este nuevo paradigma, formamos parte de un ecosistema interdependiente e interactivo, donde cada elemento afecta y es afectado por los demás en una relación recíproca y dinámica (Capra 1996). Se trata de un cambio de perspectiva que moviliza, crea y transforma los modos de vida necrófilos³ que han predominado en la modernidad.

Pueblos, comunidades y diversas colectividades que se distancian de la cultura occidental han ofrecido horizontes de disputa ontológica y alternativas epistemológicas (Escobar 2014). En estas cosmovisiones, la naturaleza ha sido personificada por figuras como Gaia, representación de la Tierra y primera realidad material de vida. Esta concepción la reconoce como madre naturaleza, un ser animado y viviente, dotado de agencia y sabiduría.

Asimismo, las pedagogías de la Madre Tierra no deben entenderse como modelos puros ni como un retorno a un pasado idealizado, sino como prácticas vivas y en evolución que se entrelazan con contextos urbanos, institucionales e incluso globales. Estas pedagogías abren caminos hacia una educación que reconozca la interdependencia entre los seres humanos y el entorno, pero también se ven confrontadas por las lógicas del mercado, el turismo espiritual y los discursos de sostenibilidad funcionales al neoliberalismo.

Educar desde una concepción de totalidad, interconexión e interdependencia entre los seres humanos y el planeta permite transformar prácticas culturales que han contribuido a la contaminación y el agotamiento del planeta y toda la vida que lo habita. Para hacerlo, se abre como camino posible recuperar saberes y prácticas ancestrales que promuevan el cuidado de nuestra morada común y aporten soluciones a la crisis ambiental actual (Boff 2001).

Desde esta mirada, las pedagogías de la Madre Tierra proponen una transformación radical de la educación, la cual históricamente ha operado como un aparato de reproducción de relaciones de dominación, negando la sabiduría de los pueblos originarios. En contraposición, los caminos de Abya Yala emergen como una posibilidad para reivindicar estos saberes, colocando a la Tierra en el centro del proceso educativo (Escobar 2014).

Como señalan múltiples voces dentro y fuera de los pueblos indígenas, hoy más que nunca es urgente reconocer que la vida en la Tierra está en riesgo. No obstante, estas

³ Modos de vida necrófilos abordados por Paulo Freire quien plantea la necrofilia como amor por la muerte, opuesto al amor por la vida (Freire 1970).

advertencias no provienen de un sujeto homogéneo, sino de una diversidad de experiencias y posicionamientos que dialogan, se tensionan y se transforman en medio de escenarios complejos. En ese sentido, Green y otros autores, proponen que la pedagogía debe centrarse en la Tierra, en sus procesos naturales, para comprender que somos parte de esta, que somos una existencia más en la tierra, como también lo son los animales, los árboles, el aire y la lluvia (Green, Sinigui y Rojas s.f).

La necesidad de un giro ontológico para construir y habitar nuevos mundos que respeten los procesos naturales de la tierra, y culturales de los pueblos del mundo, tiene especial importancia en el ámbito educativo. La explotación y el saqueo de la naturaleza han impulsado la búsqueda de alternativas ecológicas que priorizan la sostenibilidad de la vida. Entre estas alternativas se encuentran la agroecología, los sistemas alimentarios sostenibles, las energías renovables, la gestión comunitaria de los bienes naturales, la economía solidaria y las pedagogías de la madre tierra o educación en la naturaleza.

Por otro lado, en países escandinavos, desde la década de 1950, comenzó a desarrollarse la educación al aire libre, lo que posteriormente dio origen a las escuelas en la naturaleza. La primera experiencia de este tipo surgió en Dinamarca bajo el nombre de Udeskole (colegio del bosque). Su éxito propició su expansión a otros países europeos con denominaciones como Naturbarnehage (Noruega), Waldkindergarten (Alemania y Suiza), Asilo nel Bosco (Italia), Forest Kindergarten (Reino Unido, Canadá y EE.UU.), Bush Kindy (Australia) y Escuela Bosque (España) (Delgado 2021).

Esta pedagogía en la naturaleza se fundamenta en los principios de la ecología profunda, la vida al aire libre en los países escandinavos y una ética ambiental basada en el respeto, la gratitud y las relaciones horizontales con la naturaleza (Soler 2021). La esencia de la educación en la naturaleza radica en la comprensión de que somos parte de la naturaleza y que esta, ante todo, es nuestro hogar, como lo plantea Katia Hueso, bióloga y referente en educación en la naturaleza (Hueso 2017).

En la última década, estas experiencias pedagógicas han resonado en diferentes partes del mundo, expandiéndose y conformando redes para su consolidación, desarrollo y divulgación. En América Latina, destacan dos iniciativas educativas recientes: la Fundación CIFREP en Santiago de Chile (2019) y la Red de Bosque Escuelas Mancomunidad Chocó Andino en Ecuador (2017), que agrupa siete bosques escuelas con el respaldo del Ministerio de Educación del Ecuador.

En España, la Federación EDNA de Educación en la Naturaleza se presenta como un espacio de encuentro, intercambio de experiencias y consolidación de proyectos

educativos en la naturaleza. También destaca la Red Internacional de Aprendizaje al Aire Libre (RIAAL), surgida en el contexto de la emergencia sanitaria por el SARS-CoV-2, con el propósito de divulgar experiencias de aprendizaje en la naturaleza en México y España.

Recorrer es aprender: Experiencias educativas en Colombia

Si bien el sistema educativo colombiano ha sido históricamente un vehículo de reproducción de una visión hegemónica, funcional al sistema de desarrollo capitalista y antropocéntrico, también se ha constituido en un espacio de disputa pedagógica, cultural y política. Las escuelas públicas, especialmente en contextos rurales, étnicos y populares han desarrollado propuestas educativas alternativas, resignificando el currículo, los saberes y las formas de relación con el territorio. Estas experiencias emergen como resistencias pedagógicas frente al currículo oficial homogeneizante y a las lógicas neoliberales impuestas desde el Estado y los organismos internacionales.

Existen varios caminos para consolidar estas propuestas alternativas, una de estas, dentro de la escuela pública es por medio del Proyecto Educativo Institucional (PEI), definido en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) como el conjunto de orientaciones, objetivos, criterios y estrategias que orientan la acción educativa de la institución. Aunque en muchos casos el PEI se limita a un ejercicio técnico o burocrático, algunas comunidades educativas han logrado convertirlo en un proyecto político-pedagógico situado, que recoge la memoria, el conflicto, los saberes y los sueños colectivos.

En estos casos, el PEI se convierte en una herramienta de reappropriación cultural, ambiental y territorial, al permitir integrar proyectos de vida comunitarios, conocimientos ancestrales, prácticas agroecológicas, pedagogías críticas y educación propia. Así, se rompe con la idea de currículo como simple conjunto de contenidos a ser transmitidos, y se convierte en una construcción dialógica que parte de los contextos y necesidades y resulta siendo una elemento fundamental e importante dentro de la educación pública, que permite una autonomía institucional de emplear ciertas contenidos o áreas del conocimiento según consideren, de esta forma la necesidad de tomarse en serio y construir un PEI disruptor a lógicas dominantes.

Algunas instituciones públicas han resignificado el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como una herramienta pedagógica para disputar sentidos, recuperar

saberes y construir alternativas desde y para los territorios. Diversas escuelas en Colombia han tomado esta posibilidad para articular el currículo con la vida comunitaria, la defensa del territorio y la construcción de paz, expresando así una pedagogía situada y contrahegemónica.

Por ejemplo, la IE Agroecológica Amazónica El Paraíso, en Puerto Guzmán (Putumayo), ha construido un PEI centrado en la formación agroecológica y la defensa del territorio, en articulación con procesos de reforestación y memoria ambiental promovidos por las comunidades campesinas. En esta institución, los saberes ancestrales no son vistos como folclor, sino como fuentes vivas de conocimiento que se integran a la práctica escolar: los estudiantes siembran, cultivan, identifican plantas medicinales y reflexionan críticamente sobre el extractivismo y la deforestación en su región.

Por su parte, la Institución Educativa Técnica José María Carbonell, en Tuluá (Valle del Cauca), ha transformado su PEI desde un enfoque urbano-popular, integrando ejes de educación ambiental crítica, memoria histórica y acción comunitaria. Desde la cátedra de historia local, se analiza el impacto del desarrollo urbano sobre los ecosistemas acuáticos, los cultivos tradicionales y los modos de vida populares, estableciendo vínculos con organizaciones ambientales locales y colectivos juveniles para ampliar la mirada del aula hacia el territorio.

En la IE Agropecuaria El Venado, ubicada en Planadas (Tolima), región históricamente afectada por el conflicto armado, el PEI se ha convertido en una plataforma para promover el arraigo territorial, la educación para la paz y la producción agroecológica. La escuela ha impulsado ejercicios de reconstrucción de memoria con los mayores, caminatas pedagógicas por las veredas, mapas de sueños colectivos y proyectos productivos, mostrando cómo la educación puede sanar heridas del conflicto y reconstruir tejido comunitario (Cardenas,2021).

De igual forma, la Institución Educativa Normal Superior Juan Ladrilleros, en Buenaventura (Valle del Cauca), ha fortalecido su PEI desde una perspectiva étnico-afrodescendiente. Esta escuela ha incorporado la cosmovisión del pueblo afrocolombiano en sus prácticas pedagógicas, dando lugar a los saberes de las parteras, los cantos tradicionales, la espiritualidad del agua y la memoria de los ancestros esclavizados. La articulación con las comunidades de los ríos ha permitido construir una educación desde y para el territorio, que reconoce a los sujetos colectivos y la naturaleza como actores centrales en los procesos de aprendizaje (2021).

Estas experiencias muestran que, cuando la escuela pública se enraíza en su contexto, cuando se abre a otras epistemologías y se pone al servicio de la vida, puede ser un lugar de transformación social. Lejos de ser únicamente un aparato de reproducción ideológica, la escuela puede convertirse en una herramienta de resistencia, creación de sentido y cuidado del territorio. Estas prácticas encarnan lo que Boaventura de Sousa Santos (2014) denomina "epistemologías del sur": formas de conocimiento situadas, que desafían el monocultivo del saber moderno-occidental y reivindican otras formas de habitar y comprender el mundo.

Si bien las experiencias expuestas hasta ahora se enmarcan en el sistema de educación pública colombiano, resulta igualmente necesario ampliar la mirada hacia iniciativas educativas no estatales que, desde otros márgenes institucionales, también interpelan el modelo dominante de relación sociedad-naturaleza. A pesar de su carácter privado, estas propuestas han logrado construir pedagogías críticas, territorializadas y alternativas, que merecen ser incluidas en el análisis por su potencial transformador. En muchos casos, estas escuelas o proyectos educativos independientes han surgido como respuestas a los vacíos del sistema oficial, articulando saberes ancestrales, prácticas agroecológicas, espiritualidades diversas y metodologías vivenciales que cuestionan los principios extractivistas, eurocéntricos y homogeneizantes del currículo hegemónico. Por tanto, su estudio no solo complementa el panorama de las resistencias pedagógicas en Colombia, sino que también enriquece el diálogo sobre las posibilidades de una educación para la vida, el territorio y el buen vivir, más allá de la división entre lo público y lo privado.

En este sentido, se dialogará con un conjunto de experiencias privadas que, desde sus apuestas pedagógicas, éticas y territoriales, cuestionan el paradigma educativo dominante y abren caminos hacia una educación que reconoce la interdependencia, el cuidado y la vida en su dimensión más amplia. Así, se orienta el desarrollo de esta investigación a partir de la siguiente pregunta central: ¿En qué medida y de qué manera estas experiencias educativas (re)producen y transforman la relación humano-naturaleza a partir de sus prácticas pedagógicas, educativas y comunitarias?

Esta investigación tiene como propósito explorar dos experiencias de educación en la naturaleza en Colombia, analizando cómo estas iniciativas (re)producen y transforman la relación sociedad-naturaleza a través de sus prácticas pedagógicas y comunitarias. Para ello, se trabajó con dos experiencias educativas del país, identificando las nociones de naturaleza que subyacen en sus prácticas educativas y comunitarias.

Asimismo, se examinan las relaciones sociedad-naturaleza que emergen en estos espacios, explorando sus fundamentos, sentidos y metodologías. También se busca reconocer las tensiones, contradicciones y desafíos que enfrentan en su propósito de transformación. Finalmente, la investigación propicia el diálogo entre estas experiencias para contribuir a la construcción de redes de educación en la naturaleza en Colombia, fortaleciendo el intercambio de saberes y la articulación de esfuerzos.

Bosquescuela Jamundí: naturalmente feliz

Este diálogo con las experiencias educativas se entrelaza con mi trayectoria personal. Durante mi pregrado, conocí metodologías educativas relacionadas con la naturaleza, como las Escuelas Bosque, lo que me conectó con diversas iniciativas similares en Colombia. Estas experiencias han sido parte de mi proceso profesional y existencial como educadora comunitaria. En esa búsqueda, encontré una oportunidad en la Bosquescuela Jamundí, que me permitió enriquecer mis perspectivas y ampliar el tejido de experiencias. Me fui de la ciudad de Bogotá al bosque húmedo tropical de las laderas de la cordillera occidental vallecaucana para experimentar una educación basada en la reconexión con la naturaleza.

La Bosquescuela Jamundí se encuentra ubicada en el departamento del Valle del Cauca, suroccidente de Colombia, en el municipio de Jamundí, vereda El Jordán, finca el Bosque Encantado. Esta escuela se sitúa en una zona rural, a las faldas de la cordillera occidental y en la parte baja del Parque Nacional Natural Los Farallones, un lugar de gran biodiversidad y relevancia ecosistémica.

Hice parte del equipo pedagógico durante un año, desempeñándome como docente y colaborando en dos proyectos de vacaciones de verano en los años 2022 y 2023. Dirigida a niños y niñas de preescolar y primaria hasta tercer grado, la Bosquescuela Jamundí se define como una escuela en el bosque, donde el entorno natural se convierte en el principal escenario de aprendizaje y herramienta didáctica para el desarrollo educativo.

Esta experiencia educativa surgió en 2017 bajo la iniciativa de Ina Vanderverge, fonoaudióloga belga, y Jhon Quijano, lingüista nacido en Cali, ciudad capital del departamento del Valle del Cauca, quienes llevan más de 10 años habitando ese territorio. La historia detrás de esta escuela es narrada por sus precursores:

Es un pequeño fragmento de la Madre Tierra que nos ha sido encomendado para cuidar. Desde nuestro lugar, nos dedicamos a preservar y organizar este espacio, siempre soñando

con convertirlo en un lugar donde los niños pudieran aprender y disfrutar. (Ina Vanderverger 2023, entrevista personal; ver Anexo 6)

Inicialmente, comenzaron organizando campamentos y talleres para padres y adultos. Sin embargo, la idea de establecer una escuela propia surgió cuando algunas familias amigas preguntaron si consideraban crear su propio espacio educativo. Así emergió la Bosquescuela, con un grupo inicial de niños pequeños que jugaban, exploraban y aprendían en la montaña. Este territorio se convirtió en un aula abierta, donde los niños aprendían innumerables lecciones de vida. Fue de esta forma como se consolidaron los principios y horizontes de la escuela. A través de la observación y escucha de los niños, se estructuró una forma de educación en la que los pequeños se sentían “naturalmente felices”, creciendo intelectual, emocional y espiritualmente (Ina 2023, entrevista personal; ver Anexo 6).

Con el tiempo, la comunidad educativa de la Bosquescuela creció hasta contar con aproximadamente 20 niños y niñas. El proceso de aprendizaje fue orgánico, a través de una metodología que se nutría de las curiosidades y necesidades de los niños. Esta flexibilidad llevó a los fundadores a reconfigurar la estructura y organización de la escuela, adaptándose a las perspectivas y expectativas de las familias que se sumaban.

Esta experiencia educativa no está inscrita en el sistema de educación formal, es decir, no es una escuela formalizada ante el Ministerio de Educación de Colombia. Desde su creación, esta ha sido una decisión consciente por parte de sus fundadores, quienes han optado por mantenerse al margen del sistema educativo nacional para preservar su enfoque pedagógico alternativo y aprendizaje vivencial. Sin embargo, esta elección ha implicado múltiples retos y desafíos, desde la búsqueda de reconocimiento y sostenibilidad hasta la necesidad de generar estrategias propias para la certificación de los aprendizajes y la continuidad educativa de sus estudiantes.



Figura 1. Días de Bosquescuela
Fuente y elaboración propias.

La Bosquescuela Jamundí es una propuesta educativa alternativa que se propone ofrecer una educación consciente y conectada con la naturaleza. En su camino como propuesta, busca atender las múltiples dimensiones del desarrollo integral de los niños y niñas a través de una experiencia de aprendizaje inmersiva en el bosque, el río y la convivencia con los animales. Más que un espacio de enseñanza, la Bosquescuela se concibe como un entorno vivo en el que la exploración, el juego y el contacto directo con la naturaleza se convierten en elementos fundamentales para el proceso educativo.

Bosque Escuela significa que realmente la naturaleza es nuestra escuela. Y, obviamente, si siempre estuviéramos encerrados entre cuatro paredes, sería muy difícil conectar con el entorno, ¿cierto?

Aquí contamos con espacios adaptados para el aprendizaje de los niños y las niñas, y son espacios diversos, pero lo más importante es que siempre estamos en conexión con la naturaleza.

Afortunadamente, el lugar donde estamos ubicados, en Jamundí, tiene un clima cálido, lo que nos permite estar al aire libre la mayor parte del tiempo. Así que los niños y niñas pasan mucho tiempo en contacto directo con la naturaleza. (Ina Vanderverger 2023, entrevista personal; ver Anexo 6)

La Bosquescuela Jamundí se fundamenta en una educación consciente. Desde este enfoque, los niños y las niñas son vistos como semillas del mundo, capaces de germinar como seres felices, respetuosos, creativos, seguros, críticos y comprometidos con su entorno (Ina 2023, entrevista personal; ver Anexo 6). El aprendizaje se organiza en espiral, permitiendo a los niños conectar con sus conocimientos previos y profundizar en

sus propios procesos de reconocimiento personal, para luego expandir sus aprendizajes hacia nuevas experiencias.

En su propuesta, la sabiduría de la vida se encuentra tanto en la naturaleza como en cada ser humano, y la educación en la Bosquescuela se sustenta en esta premisa. Su enfoque educativo es vivencial, basado en el aprendizaje a través de la experiencia, en contextos significativos y mediante proyectos integrales que abarcan diversas áreas del conocimiento. Estas incluyen lenguaje, matemáticas, ciencias, música, carpintería, huerta, inglés y artes, todas interconectadas en un proceso de aprendizaje natural y orgánico.

Un ejemplo concreto de este enfoque fue la excursión familiar a Tierradentro, Cauca. Antes del viaje, realizamos con los niños y niñas un reconocimiento territorial para comprender a dónde nos dirigíamos. Hablamos sobre las cordilleras, los principales ríos y la historia del recorrido. Además, incorporamos un personaje llamado Dino, un dinosaurio con forma de “D”, quien nos ayudó a explorar la diversidad cultural de nuestro territorio de manera creativa. La propuesta pedagógica de Dino venía con un cuaderno que viajó a todas las casas, en las cuales se debía consignar la historia de cada familia y algunas costumbres y gustos particulares, esto con la intención de evidenciar la diversidad de las familias.

Durante este proyecto, se generaron estrategias de financiación para la excursión, entre esas se desarrolló un bingo solidario y para este desarrollamos un cortometraje publicitario para recolectar fondos, lo que implicó la creación de personajes y la construcción de historias. Para ello, los niños y niñas diseñaron el escenario utilizando habilidades de carpintería, aplicando mediciones, sumas, restas y conceptos de proporción.

Otro proyecto significativo fue la excursión familiar a la playa, donde se tuvo la oportunidad de avistar ballenas y conocer una iniciativa de reciclaje. Durante nuestra estadía, se participó como voluntarios en actividades de conservación costera, lo que permitió que los niños y niñas vivieran de primera mano la importancia del cuidado de la playa, sus habitantes y la acción comunitaria.

El bosque se convierte en el aula, un espacio abierto que favorece el juego libre y la exploración del territorio. Este entorno natural insita el desarrollo emocional de los niños y al ofrecerles oportunidades para tomar decisiones, enfrentar riesgos y generar soluciones resilientes. En este sentido, la naturaleza se ha consolidado como el eje integrador de la propuesta pedagógica, con un enfoque centrado en el cuidado del entorno

y el juego como herramienta esencial para el desarrollo de esta pedagogía y el crecimiento emocional y espiritual.

La enseñanza en la Bosquescuela se basa en el respeto profundo a cada niño y niña, reconociendo a su ritmo natural de aprendizaje y a sus necesidades individuales. El proceso educativo es flexible, se adapta a los intereses de cada uno, promoviendo una motivación interna genuina, en la que no hay lugar para premios ni castigos, ni para la competitividad. En lugar de ello, los niños y niñas son protagonistas de un proceso de autoevaluación constante, en el que su crecimiento se compara simbólicamente con el ciclo de la vida de un árbol: desde la semilla hasta el árbol con frutos. A través de esta metáfora viva, cada niño y niña reconoce y acepta la etapa de desarrollo en la que se encuentra, fortaleciendo así su autoconocimiento y valoración personal.

Cómo te dije, la educación en estos proyectos es un proceso orgánico, que va creciendo y transformándose con el tiempo. Ahora estamos empezando el quinto año de la Bosque Escuela y, durante este tiempo, hemos tenido niños y niñas entre los 2 y los 10 años. En este momento, tenemos un grupo de edades entre los 3 y los 7, casi 8 años. (Ina Vandenverger 2023, entrevista personal; ver Anexo 6)

La comunidad educativa juega un papel fundamental en la Bosquescuela. Se trabaja estrechamente con las familias, a través de encuentros mensuales, campamentos y salidas pedagógicas familiares. Además, se promueven espacios de reflexión colectiva, como círculos de mujeres y hombres, donde se abordan distintas temáticas de crianza, cuidado, entre otros. De igual manera, se organizan mingas de trabajo comunitario en las que las familias participan activamente en el cuidado del espacio físico de la escuela u otras necesidades que tiene la escuela, con la intención de tejer un sentido de corresponsabilidad y vínculo comunitario.

La comunidad educativa de la Bosquescuela Jamundí está conformada, en su mayoría, por familias de clase media y media alta. Aunque la escuela se ubica en zona rural, con predominancia de población campesina, sus estudiantes provienen del norte de Jamundí, cerca del sur de Cali, un sector que desde hace casi dos décadas recibió empresarios y profesionales acomodados de Cali, que eligieron el lugar para alejarse del caos urbano y establecerse en un entorno alejado de la ciudad. Como resultado, la periferia de Jamundí se ha configurado como un paisaje de condominios de casas campestres y quintas, en los cuales residen la mayoría de los niños y niñas que asisten a la Bosquescuela.

De igual manera, la comunidad educativa que se consolidó en la Bosquescuela estaba integrada por padres y madres con perfiles diversos, entre ellos profesores universitarios, emprendedores y profesionales con inclinaciones por el neohippismo. Es decir, familias de origen urbano-profesional atraídas por un estilo de vida más cercano a la naturaleza, con interés en la espiritualidad y en prácticas y medicinas tradicionales indígenas, como el yagé, el rapé y el kambó, entre otros. También hacían parte de esta comunidad padres y madres permacultores, emprendedores en proyectos alternativos (como la fabricación de pañales ecológicos), cantantes de música medicina, cineastas, profesoras, biólogas y otros profesionales.

A pesar de que la Bosquescuela Jamundí se encontraba en una zona rural habitada principalmente por población campesina, la mayoría de los niños y niñas que asistían a la escuela provenían de sectores urbanos, y solo uno de ellos pertenecía a la comunidad local. Aunque la mensualidad de la Bosquescuela estaba dentro del promedio de los jardines infantiles de Jamundí, con un costo de matrícula mensual de aproximadamente 180.000 COP (43 USD), los costos adicionales de transporte, alimentación y extensión de la jornada elevaban la inversión total a cerca de 420.000 COP (100 USD), pago que también podía ser hecho en especie o por trueque. Paradójicamente, muchos niños y niñas de la vereda bajaban cada día a Jamundí para estudiar en escuelas convencionales, pero la Bosquescuela no era vista como una opción viable para ellos. No se evidenciaba interés por parte de las familias campesinas, o no podían cubrir el gasto, y algunos ni siquiera sabían que en una finca de su propia vereda existía esta propuesta educativa. Además, el reconocimiento de la escuela por parte de la comunidad era limitado, a pesar de que conocían a sus fundadores. La propuesta pedagógica, les resultaba ajena, y tampoco hubo un esfuerzo significativo por parte de la escuela para integrarse activamente con la comunidad campesina, lo que limitó la posibilidad de generar vínculos sólidos con las familias locales.

A pesar de que esta experiencia llevaba varios años en funcionamiento, a inicios de 2024 se decidió su cierre debido a diversas razones y tensiones como la seguridad nacional y la nueva arremetida de la guerra, la cual más adelante se abordarán. Sin embargo, este proceso ha llevado a una transformación. Actualmente, la Bosquescuela está consolidando la creación de material pedagógico propio, con un enfoque especial en los procesos de lectoescritura y el desarrollo emocional de los niños y niñas. Las puertas del Bosque Encantado se cerraron en el año 2024, pese a diferentes retos y desafíos que

enfrentó, pero sin desfallecer y con ánimos de reinventarse, continúan en el camino de la educación.

Institución Educativa Técnico Agroambiental Granja Escuela Amalaka, conocer para transformar

Otra de las experiencias educativas con las que se estableció un diálogo significativo fue la Institución Educativa Técnico Ambiental Granja-Escuela Amalaka, ubicada en el suroccidente de Colombia, en el departamento del Cauca, a pocos kilómetros de la ciudad de Popayán, en la vereda Brisas de Totoró. Esta escuela se destaca por ser la única institución educativa en el país ubicada dentro de una Reserva Natural de la Sociedad Civil (RNSC), lo cual le otorga un valor pedagógico y ambiental singular. Amalaka tiene un significado muy especial: quiere decir territorio, lugar donde me siento bien, donde quiero estar (Nancy Bolaños 2023, entrevista personal; ver Anexo 4)

La maestra Nancy Bolaños es docente de primaria y una de las profesoras con más trayectoria en la institución. Ha estado presente prácticamente desde su fundación y, a lo largo de los años, ha crecido tanto a nivel personal como profesional en Amalaka. Su experiencia le ha permitido ser testigo de la transformación de la Granja Escuela Amalaka.

Cuando llegué a Amalaka me di cuenta que era otra escuela, una muy diferente, con un énfasis en lo ambiental, del cual yo no tenía mucho conocimiento, pero luego empiezo a empaparme y aprender de la pedagogía y me cuenta que era una pedagogía muy de la mano con la vida, una pedagogía para la vida. (Nancy Bolaños 2023, entrevista personal; ver Anexo 4)

La Granja-Escuela Amalaka se consolidó en un territorio que, hace aproximadamente 34 años, se encontraba gravemente afectado por la erosión causada por la ganadería. Gracias a las prácticas de restauración ecológica implementadas, el terreno ha experimentado una notable transformación. En la actualidad, cuenta con amplias zonas de bosque en proceso de conservación, albergando una creciente biodiversidad que ha hecho del territorio un aula viva de aprendizaje.



Figura 2. Espacios educativos Granja- escuela Amalaka
Fuente y elaboración propias.

La historia de Amalaka está íntimamente ligada a la trayectoria de su fundadora, Ana María Fankhauser, una mujer suiza que llegó a Colombia en la década de los años 80, vinculada a procesos comunitarios impulsados por una ONG en el departamento del Cauca. Con el tiempo, Ana María echó raíces en este territorio, construyó su familia y, al buscar un espacio educativo para sus hijas e hijo, se encontró con una carencia de propuestas pedagógicas que permitieran a los niños crecer libres y en conexión con la vida. Frente a esta ausencia, tomó la decisión de crear su propia escuela. Como ella misma lo expresa: Si no existía, tocaba crearla (Ana María Fankhauser, 2023, comunicación personal).

Así nació la Granja-Escuela Amalaka, una propuesta educativa que ha logrado mantenerse y evolucionar a lo largo del tiempo.

Aquí es clave reconocer el papel de Ana María, la fundadora y verdadera guerrera de esta historia. Ana María ha sido el corazón y el motor de Amalaka, una mujer profundamente comprometida con la niñez. Su trabajo y entrega han sido absolutamente incondicionales. Sin ella, Amalaka no existiría como la conocemos. (Nancy Bolaños 2023, entrevista personal; ver Anexo 4)

Desde su fundación, hace 29 años, la Granja-Escuela Amalaka se ha consolidado como un laboratorio pedagógico y un espacio de investigación-acción para estudiantes y maestros. Su enfoque pedagógico se basa en la pedagogía del cuidado de la naturaleza, la conservación y la agroecología. Sin embargo, esta apuesta educativa trasciende el componente ambiental, pues busca transformar las relaciones autoritarias tradicionales de la escuela convencional, promoviendo procesos de autonomía, convivencia y libertad.

En sus primeros años, particularmente en 2001, la escuela recibió a un número significativo de niños, niñas y jóvenes desplazados por la violencia, con edades entre los 5 y los 10 años. Inicialmente se empezó con prescolar y primaria hasta tercero, y cada vez crecía el número de estudiantes, quienes manifestaban querer seguir en la escuela, por lo que cada año se abría un año más, de esta forma se decidió solicitar la aprobación de la Secretaría de Educación, y la formalización ante el Ministerio de Educación Nacional. Grado por grado se fue abriendo hasta llegar a once. Llegaron a contar con más de 170 estudiantes campesinos, desplazados y víctimas del conflicto armado, principalmente provenientes de Popayán (Nancy Bolaños 2023, entrevista personal; ver Anexo 4).

Esta iniciativa contó inicialmente con el aval y financiamiento de la Gobernación del Cauca, bajo el gobierno de Floro Alberto Tunubalá, indígena del pueblo Misak, lo que les permitió ofrecer educación gratuita. Sin embargo, con el paso del tiempo, dicho convenio llegó a su fin, y la escuela se vio obligada a transformarse en busca de nuevas formas de sostenibilidad.

Esta situación fue consecuencia de las dinámicas políticas y administrativas propias de Colombia, donde los cambios de gobierno determinan la continuidad o interrupción de proyectos y financiamientos. En este caso, el gobernador sucesor no respaldó la continuidad del apoyo financiero, lo que llevó a la escuela a replantear su modelo de gestión.

Ante esta situación, la Granja-Escuela Amalaka se convirtió en una escuela privada, viéndose en la necesidad de establecer una cuota mensual inicial de 60.000 COP (15 USD) para garantizar su continuidad. Esta transición llevó a que muchos estudiantes

se retiraran debido a sus condiciones socioeconómicas, reduciendo el grupo inicial a tan solo cinco niños y niñas.

A pesar de estos desafíos, Amalaka persistió en su propósito y se rehusó a que su propuesta educativa desapareciera. Sin embargo, esta transformación también implicó una reconfiguración en el funcionamiento de la escuela, especialmente en la población atendida. Pasó de recibir principalmente a niños y niñas campesinos, víctimas del conflicto armado y de sectores vulnerables, a atender a estudiantes de clase media de la ciudad de Popayán y de los nuevos asentamientos ubicados en el norte de la ciudad, conformados por conjuntos de casas y edificios.

A pesar de estas dificultades, la Granja-Escuela Amalaka ha mantenido su apuesta pedagógica y, en la actualidad, cuenta con una comunidad educativa de más de 70 estudiantes, desde prejardín hasta bachillerato, con un énfasis técnico ambiental que fortalece su identidad educativa. La cuota mensual ha aumentado progresivamente con los años, alcanzando en la actualidad los 200.000 COP (48 USD) para bachillerato y para prejardín 330.000 COP (80 USD), estas cifras reglamentadas por la gobernación del Cauca y la secretaría de educación y cultura (Ministerio de educación 2025).

En todo ese proceso, la pedagogía se ha ido construyendo y transformando constantemente. Por eso, Amalaka de hoy no es la misma Amalaka de sus inicios. De entrada, la planta física era mucho más pequeña: comenzamos con preescolar hasta grado tercero, con menos niños, casi todos campesinos, de la vereda y veredas cercanas. Empezaron a llegar más niños, y quienes terminaban el grado tercero querían seguir estudiando en la escuela. Así que hubo que abrir nuevos grados poco a poco, y solicitar a la Secretaría de Educación la aprobación para ampliar hasta llegar, finalmente, al grado once. (Nancy Guzmán 2023, entrevista personal; ver Anexo 4)

La Granja-Escuela Amalaka ha venido construyendo una propuesta educativa que transforma las prácticas verticales y autoritarias de la escuela tradicional, cuestionando el encierro, la inmovilidad y el castigo, consideradas conductas opresivas que limitan el aprendizaje y la formación de sujetos autónomos, respetuosos de las diferencias y capaces de convivir. Su pedagogía se fundamenta en dos corrientes educativas: la pedagogía freinetiana y la pedagogía freireana. De esta manera, Amalaka se posicionó como una escuela cooperativa, una comunidad educativa organizada de manera participativa, donde niños, niñas, jóvenes, maestros, familias y comunidad desempeñan un papel activo en la construcción del aprendizaje. Su horizonte es ser una escuela de puertas abiertas, sin arrogancias, centrada en los procesos de niños, niñas y jóvenes, y en el poder de la construcción colectiva.

Desde su enfoque humanista y sistémico, Amalaka ha trabajado con perspectiva de derechos con niños, niñas, adolescentes, jóvenes, sus familias y comunidades de diversas poblaciones vulnerables, incluyendo víctimas de la violencia social y política, así como comunidades mestizas, indígenas y afrodescendientes. Su labor abarca ejes temáticos como la educación alternativa de calidad, la gestión cultural, el medio ambiente y el desarrollo rural sostenible y sustentable, promoviendo procesos de prevención, protección, investigación, postconflicto y construcción de paz (Amalaka 2004).



Figura 3. Bases ético-políticas de la escuela Amalaka
Fuente: Cartilla Conocer para Transformar (Amalaka 2004).

Este enfoque pedagógico no solo ha impactado la vida de quienes forman parte de la comunidad educativa Amalaka, sino que también ha permitido la creación de una reserva natural en la que se han registrado 185 especies de aves, 17 especies de serpientes, así como el venado de cola blanca y la rana de cristal, una especie vulnerable a la extinción. Estas experiencias de aprendizaje en contacto con la naturaleza potencian la construcción social y subjetiva de los niños y jóvenes.

La educación no tiene que ser algo aburrido, sino algo que nos brinde bienestar y felicidad [...]. Para la formación de un niño y un joven, una reserva natural es un lugar increíble, porque aprende a convivir con otras especies. Si están trabajando con invertebrados, pueden salir y ver de qué se trata. La educación debe generar asombro frente a la vida para protegerla. (Ana María Fankhauser, 2023, comunicación personal)

Algunos de los principios filosóficos que orientan a Amalaka incluyen la construcción de una educación sin miedos y para la libertad, el reconocimiento de la interculturalidad, el cumplimiento de los estándares de calidad definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y una gestión institucional constante que permita el crecimiento y el diálogo de experiencias con otras instituciones.

Amalaka también se plantea como una educación para el trabajo cooperativo y el método natural de aprendizaje, por medio del tanteo experimental y diversas técnicas pedagógicas como el texto libre, la correspondencia interescolar, la planeación del trabajo, el cálculo vivo, las fichas autocorrectivas, la asamblea escolar, el diario escolar, los centros de interés, la conferencia, la enseñanza de las ciencias, el libro de la vida, los talleres de arte, la imprenta escolar, el periódico mural, la educación al aire libre y los trabajos de la granja, entre otros.



Figura 4. Trabajo interdisciplinario
Fuente: Cartilla Conocer para Transformar (Amalaka 2004).

Para Amalaka, el trabajo interdisciplinario es fundamental para el desarrollo de su propuesta educativa. Por ello, cuenta con un equipo docente diverso, conformado por artistas, ecólogos, etnoeducadores, artesanos y biólogos, además de contar, de manera esporádica, con el acompañamiento de sabedores campesinos e indígenas. El trabajo colectivo con los maestros implica procesos constantes de formación, reflexión y diálogo pedagógico, relacionando el currículo con lo cotidiano, el contexto y lo situacional. Esta diversidad en el equipo permite una educación flexible, que reconozca el valor de los imprevistos y el azar dentro del proceso de aprendizaje, permitiendo a los maestros ver en lo no planeado una oportunidad para crear y construir conocimientos, así como para hilar procesos educativos y temáticas. Esto, a su vez, abre espacio para la investigación y la formulación de preguntas a partir de los intereses de los estudiantes.

Amalaka no limita su propuesta educativa al trabajo en sus instalaciones. Desarrollan salidas pedagógicas y paseos, y mantienen viva una iniciativa llamada “escuela itinerante”, que consiste en visitar lugares emblemáticos de la región caucana para realizar clases allí, vinculando los espacios visitados con los contenidos de cada asignatura. Además, realizan procesos de sistematización de experiencias y vivencias a través de diversas formas, siendo el arte uno de los ejes centrales. Al recorrer sus

instalaciones, es posible apreciar un despliegue artístico en cada rincón. Otra estrategia es la imprenta escolar, la radio escolar y los proyectos de investigación que desarrollan junto con los estudiantes, siempre culminando en una creación o producto final que dé cuenta de su proceso.

El diálogo es un principio y horizonte central para Amalaka, al igual que la cooperación como acción educadora. Este compromiso se materializa a través de las asambleas escolares, en las que se consensuan las temáticas curriculares con toda la comunidad educativa, se resuelven conflictos y se toman decisiones conjuntas. Se plantean trabajar desde una educación horizontal que reconoce al estudiante como un sujeto activo de su propio aprendizaje, con criterio para hablar, opinar y proponer sobre su proceso educativo.

Algunas de las tensiones y discusiones que se pueden observar en Amalaka surgen de las dificultades que tienen los y las docentes para adaptarse a la propuesta integral, y puedan seguir y practicar la pedagogía y bases planteadas. Tanto docentes como estudiantes señalaron durante la investigación que algunos maestros siguen adoptando prácticas autoritarias que no respetan el proceso del estudiante, por lo que ha costado mantener un equipo de trabajo sólido, si bien reconocen que se ha podido gestar procesos con maestros que llevan tiempo, como también maestros que no se adaptan a este proceso.

También es cierto que el cambio no es fácil. No es que el maestro llegue y en uno o dos meses ya esté completamente transformado. Porque nosotros mismos venimos de esa escuela tradicional, de esa enseñanza rígida, y desmantelar esa estructura es muy difícil. Está en nuestro chip, en nuestra forma de entender la educación. Tanto en la conciencia ambiental como en la pedagogía hay muchas cosas que debemos desaprender y eso toma tiempo. Es entendible que para muchos maestros sea un proceso difícil, pero lo importante es que vayan avanzando poco a poco.

Tampoco se trata de señalar o castigar diciendo: “Ah, como no cambiaste, te echamos”. No, porque caeríamos en las mismas prácticas autoritarias de las instituciones tradicionales. Aquí la idea es que tanto estudiantes como maestros nos formamos juntos, aprendemos colectivamente. Así como con los estudiantes, cuando hay una situación difícil, la primera opción es el diálogo y el proceso pedagógico. Lo mismo debe pasar con los maestros.

Ningún maestro se hace de la noche a la mañana. Por más experiencia que tenga, siempre habrá algo que lo sacude, algo que le enseñe, incluso después de 10, 20 años de profesión. Y es que aquí los egos no sirven. Hay maestros que dicen: “Yo ya me las sé todas”, y entonces dejan de escuchar, dejan de aprender. Y eso es peligroso. Ese juego de egos es muy complejo, porque venimos de una sociedad cargada de egos. Pero aquí, en estos espacios, buscamos desmontar poco a poco esa lógica. No es que se erradique de un día para otro, pero se va controlando y transformando, pasito a pasito.

Y ahí es donde entra el tema de la libertad de pensamiento y la pedagogía liberadora. Cuando hablamos de Paulo Freire o de Célestin Freinet, hablamos de esa idea de liberar a los chicos cuando los educamos, pero educarlos de verdad, no desde el

discurso vacío, sino desde la práctica real. Y no solo liberar a los estudiantes, sino liberarnos también nosotros como maestros.

Con Freinet y sus técnicas, por ejemplo, se promueve una libertad de pensamiento real para los estudiantes. Y lo mismo con Freire y su pedagogía de la liberación: educarse es liberarse. Esto conecta directamente con lo que se trabaja en el bachillerato y con la educación popular. Al final, todo se va enganchando, una cosa con la otra, y ahí es donde empezamos a construir una educación diferente, más coherente, más viva. (Lizeth Samboní 2023, entrevista personal; ver Anexo 2)

La profe Lizeth es una Etnoeducadora de la comunidad Yanacóna del departamento del Cauca, quien lleva en la experiencia educativa aproximadamente 6 años, y posiciona el conflicto territorial que enfrenta La Granja Escuela Amalaka con el Estado derivado de la ampliación de la vía Panamericana, en el tramo Santander de Quilichao-Popayán. Se trata de una escuela en disputa por una carretera, cuya construcción pone en riesgo el ecosistema y la biodiversidad presente en la reserva natural donde se encuentra ubicada.

Frente a este escenario de conflicto, la Granja-Escuela Amalaka y su comunidad han respondido con la expansión de iniciativas pedagógicas, culturales y comunitarias orientadas a fortalecer el cuidado de la reserva y la sostenibilidad de la escuela. Entre estas estrategias se encuentran el avistamiento de aves —conocido como pajareo— y la construcción participativa de una guía de aves de la reserva. A su vez, han emergido propuestas artísticas y culturales como la Cafelibrería RabodeNube, procesos de escritura creativa, el colectivo de arte Correspondencia Gráfica, y la realización de talleres, encuentros, mingas y diálogos de saberes. Estas estrategias, además de enriquecer la vida cotidiana en la reserva, fortalecen el proceso educativo de la Granja-Escuela y generan conciencia y movilización social en torno a la defensa del territorio y la biodiversidad.

En la actualidad, Amalaka se ha consolidado como un referente ejemplar en materia de educación ambiental y defensa del territorio en el Cauca. En el año 2024, la Granja-Escuela Amalaka fue reconocida como ganadora del concurso de Escuelas Sostenibles de Latinoamérica. El Premio Escuelas Sostenibles es una iniciativa conjunta de Santillana, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Fundación Santillana, cuyo objetivo es identificar, visibilizar y reconocer a los centros educativos que demuestran un fuerte compromiso con la sostenibilidad. Su primera edición se realizó en 2023, reuniendo más de 1.100 proyectos ESG de escuelas en México, Colombia y Brasil. La Institución Educativa Técnica Agroambiental Granja-Escuela Amalaka (GEA), de Colombia, fue la ganadora a nivel internacional con su proyecto “Conservar para transformar”, una iniciativa enfocada en

la protección y conservación del entorno a través de la agroecología, la investigación científica y la educación ambiental (Santillana 2025).

Metodología en espiral

En este apartado presentaré la metodología y la ruta seguida para desarrollar esta investigación, la cual partió de unos interrogantes que marcaron el horizonte y el camino para su desarrollo. Esta propuesta investigativa se centró en conocer y dialogar con dos propuestas educativas e identificar herramientas y prácticas que respondieran a la generación de alternativas educativas emergentes ante la crisis ecológica que vivimos y a la transformación de las disputas en torno a la relación ser humano-naturaleza.

Con el objetivo de abordar la pregunta sobre cómo se llevaría a cabo esta investigación, se optó por la utilización de la Investigación Acción Participativa (IAP) (Fals Borda 2009) y la Investigación-Creación (IC) (Palma 2022), debido a su potencial para alcanzar los objetivos propuestos. Estos enfoques permitieron construir un proceso investigativo de manera dialógica, creativa y conjunta con las experiencias educativas (EE) con las que compartimos este camino investigativo.

De esta manera, se buscó la participación activa de las experiencias educativas involucradas, a través de una metodología que facilitara la investigación y la generación de conocimientos pertinentes, prácticos y creativos para dichas experiencias. Para ello, se mantuvo un diálogo constante en el que se indagó sobre sus necesidades y temas emergentes o relevantes para las experiencias. Al mismo tiempo, se comunicaron los intereses propios de la investigación, con el propósito de construir conjuntamente una ruta metodológica y una investigación mancomunada.

Se propuso tejer una ruta metodológica en espiral, con la intención de establecer horizontes flexibles que facilitaran un proceso investigativo colaborativo, basado en el encuentro y el compartir de experiencias. Esta construcción metodológica en espiral tiene como base varios elementos sustanciales. En primer lugar, esta propuesta metodológica busca romper con la linealidad o el esquema rígido de “paso a paso” que, en ocasiones, caracteriza a las investigaciones tradicionales, proponiendo en su lugar “la conexión, la materia y el movimiento de energía que produce el nosotros investigador-creador-educador” (Covelli 2018).

Pensar metodológicamente en espiral permite ir y venir en las reflexiones, los momentos, los análisis y/o la evaluación constante del proceso investigativo, lo que

facilita evidenciar transformaciones en el camino y orientar acciones y propuestas (Delgado 2021).

Además, esta ruta metodológica en espiral está inspirada en la cosmogonía y simbología del pueblo Misak, donde la espiral representa el fluir constante de la vida, el ir y venir, el “desenrollarse” y “enrollarse” de forma continua, como ocurre diariamente con el día y la noche. Así, la espiral es concebida como un proceso orgánico en movimiento, un camino que se recorre en colectividad y en la cotidianidad.

Desde esta perspectiva, esta ruta metodológica en espiral se propone como una herramienta para cocrear un tejido colaborativo de compartir, dialogar, desenrollar reflexiones de estas experiencias educativas en la naturaleza, y enrollar construcciones creativas para hilar el camino en espiral.

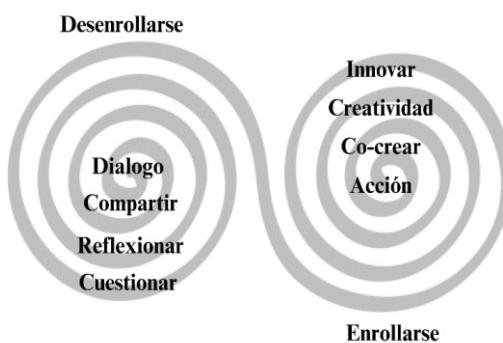


Figura 5. Metodología en espiral
Fuente y elaboración propias.

Como lo expresan Dagua, Aranda y Vasco (2000):

El investigador tiene que ir de la superficie a la raíz, como la mata de papa que allí está cargada para cosechar. Después tiene que subir y, cuando escribe, va subiendo hasta llegar a la superficie. Pero el investigador no se puede quedar ahí, pues viene el retoño; tiene que subir y crece con el tallo hasta dar toda la mata [...] y después tiene que bajar, profundizar otra vez.

Esta metáfora agrícola, enraizada en la cosmovisión Misak, inspira la propuesta metodológica, donde investigar es un proceso de constante movimiento entre lo profundo y lo visible, entre lo oculto y lo manifiesto.

Así, esta metodología se construyó también como una propuesta para desaprender y crear otros rumbos y recetas propias para la investigación, a partir de la construcción metodológica colectiva y colaborativa, mediada por el poder creativo tanto del investigador como de las experiencias participantes.

Se concibe como una metodología flexible, lo que permite destejer, deshacer y ajustar aspectos metodológicos a medida que se interactúa con el contexto y las experiencias educativas. Se basa en enfoques colaborativos y reconoce la imprevisibilidad y la imposibilidad de planificar con detalle de principio a fin, dado que la investigación es un proceso dinámico, creativo, reflexivo y autocrítico. En este sentido, con frecuencia es necesario desenrollar y enrollar el proceso para reflexionar y, si es necesario, ajustar el rumbo.

Además, esta metodología invita al investigador a adoptar una postura sensible, capaz de cuestionar y criticar sus propias propuestas metodológicas a través del diálogo y el cuestionamiento con otros/as. En este proceso, el investigador tiene la oportunidad de subvertir su propia perspectiva y explorar nuevas posibilidades metodológicas.

El planteamiento de esta metodología parte de las enseñanzas y aprendizajes del fogón Misak, donde el diálogo, la palabra y la memoria colectiva son el centro de los procesos de creación y recreación del conocimiento (Dagua, Aranda y Vasco 2000).

Diálogos con Lucre: Una estrategia investigativa para el compartir de experiencias

En esta investigación se emplearon diversas herramientas metodológicas, tales como diarios de campo, talleres participativos, observación participante (Greenwood 2000) y diálogos con las y los colaboradores (entrevistas semiestructuradas y a profundidad). Todo esto se articuló a través de una estrategia investigativa denominada “Diálogos con Lucre”, una herramienta creada con el propósito de construir conocimiento desde el diálogo y desde estrategias que configuraran escenarios de horizontalidad y empatía.

Estos diálogos, mediados por una rana títere llamada Lucre, permitieron abrir un espacio alejado de la formalidad y de las tensiones que suelen surgir al responder preguntas frente a una cámara o directamente a una persona. Dichas situaciones, en muchas ocasiones, entorpecen el proceso investigativo y la recolección de información. Más que una entrevista convencional, los diálogos con Lucre generaron espacios dialógicos con los que fue posible abordar distintos temas de interés, profundizando en algunos de ellos dependiendo del perfil, el contexto y el rol de cada participante dentro de las experiencias educativas. Estos encuentros se realizaron de manera virtual, a través de plataformas libres, y el material resultante pretende ser un insumo para nutrir y fortalecer las propias experiencias educativas.

Los “Diálogos con Lucre” se conciben como una estrategia pedagógico-investigativa para el compartir y el relacionamiento con las experiencias educativas, un ejercicio de construcción conjunta de los saberes y haceres de la vida. Al mismo tiempo, constituyen una propuesta de creación situada durante el proceso investigativo, al vincular herramientas lúdicas, pedagógicas y creativas como parte del propio proceso de construcción metodológica (Fals Borda 2009).

Desde los principios de la Investigación-Acción Participativa (IAP), se resalta la importancia de presentar los resultados de la investigación en formatos y lenguajes innovadores, claros y atractivos para la comunidad (Fals Borda 2009). En este sentido, los Diálogos con Lucre se ubican dentro de una acción creativa y colaborativa, que busca no solo recoger información sino también construir una propuesta de devolución sistemática, contribuyendo al fortalecimiento de las experiencias educativas y a la cocreación de esta investigación.

De esta forma la investigación participativa y la investigación creación colaborativa se convirtieron en un medio para la reflexión, al permitir la creación de nuevos repertorios y formatos a través de la colaboración y la creatividad en la construcción del conocimiento. Desde una propuesta en espiral, no lineal, ni continua, ligada a las dinámicas propias de las experiencias, el dialogo de saberes y la acción creativa y pedagógica como investigadora y educadora.

Dentro de los diálogos comunitarios se creó una franja de juego, el cual se denominó el *Sancocho educativo*, el cual tuvo como finalidad permitir reflexionar sobre las necesidades de la educación de hoy en día y las necesidades emergentes a tener en cuenta para la educación. El sancocho es una sopa típica cocinada en diversos territorios del país y de Latinoamérica, que se compone de diversos productos que se cosechan en cada territorio y lo constituyen, lleva todo lo que pueda tenerse en una huerta o cultivo de pancoger, en el Cauca, se hace con base de proteínas como pescado, pollo, res y maní. A pesar de que varía en cada zona es común en todo el territorio nacional.

A partir de todas las herramientas investigativas empleadas en este proceso, emergieron algunos puntos de encuentros y propuestas particulares de cada experiencia pedagógica que aportan a la reflexión sobre la educación que transforma y disputa las relaciones ser humano-naturaleza y propone prácticas pedagógicas que abordan la contención y la sostenibilidad de la vida. Esta propuesta de investigación es también un aporte a la creación de un sancocho educativo que permita tejer un mundo posible al tamaño de la esperanza, los sueños y la dignidad de los pueblos.

Ruta metodológica en espiral

En la ruta metodológica en espiral, se propusieron inicialmente 18 diálogos con Lucre, de los cuales se lograron realizar 12. Además, se contempló la posibilidad de una inmersión de una semana en cada experiencia educativa, con el propósito de participar en sus actividades diarias y obtener una comprensión más profunda de sus dinámicas. Cabe destacar que en la bosquescuela tuve la oportunidad de desempeñarme como maestra por más de 10 meses, mientras que en la Granja Escuela Amalaka realicé visitas esporádicas para actividades y mingas, además de una estancia permanente de una semana.

En la Granja Escuela Amalaka, los diálogos con Lucre incluyeron conversaciones con el coordinador y cinco docentes de la experiencia educativa. A través de estos intercambios, se pudo profundizar en la estructura, metodologías y dinámicas de la experiencia pedagógica.

Los diarios de campo fueron una herramienta fundamental para registrar vivencias y reflexiones. Se documentaron actividades como el Taller Pedagógico dirigido por el equipo pedagógico de Amalaka, la participación en la Minga de familias y una semana de acompañamiento al equipo pedagógico. Además, se realizaron diálogos espontáneos con los fundadores de la experiencia educativa y con los niños y niñas que hacen parte de Amalaka, lo que permitió captar diversas perspectivas sobre el proceso educativo.

Para complementar la información, se llevaron a cabo cuatro entrevistas semiestructuradas con padres de familia, cuyo testimonio permitió comprender el impacto de la experiencia en los hogares y la percepción de las familias sobre la educación impartida. También se realizó un taller con los estudiantes de grado 11°, en el que se abordaron aspectos de su proceso formativo.

En la Bosquescuela Jamundí, los diálogos con Lucre incluyeron conversaciones con los fundadores, quienes compartieron la historia de la experiencia, su enfoque educativo, la relación entre educación y naturaleza, la metodología empleada y los desafíos enfrentados en su trayectoria. Asimismo, los diarios de campo recogen mi experiencia como maestra en la Bosquescuela entre enero de 2022 y octubre de 2023, período en el que pude observar y participar en la implementación del modelo pedagógico basado en la naturaleza.

Esta metodología permitió una aproximación integral a las experiencias educativas, combinando la observación participante, el diálogo con diversos actores y la reflexión a través de los diarios de campo, entrevistas y talleres. La combinación de estas

herramientas enriqueció la comprensión de los procesos pedagógicos y las dinámicas comunitarias en cada una de las experiencias analizadas.

El presente documento de investigación se estructura en cuatro capítulos que se corresponden con los objetivos de investigación. El capítulo primero explora cómo las experiencias educativas con las que se realizó la investigación conciben y construyen la relación entre el ser humano y la naturaleza. Se parte de una revisión histórica que muestra cómo se ha configurado una visión instrumentalista de la naturaleza, en la que se basa su dominación y explotación, y cómo esa configuración se reproduce en la educación tradicional. Frente a esto, las experiencias educativas estudiadas proponen una reintegración ecológica, entendiendo al ser humano como parte intrínseca de la naturaleza. Se destacan prácticas pedagógicas que fomentan el respeto, la sacralización y el cuidado de la naturaleza como un todo vivo, así como la importancia del vínculo emocional y espiritual con la Tierra.

El capítulo segundo se enfoca en las metodologías y prácticas pedagógicas que emergen en las experiencias educativas analizadas. Se resalta la importancia del territorio en el proceso educativo. Se propone el concepto de “saberes obligados”, que refiere a conocimientos situados y arraigados en el contexto local. Además, se sitúan las “didácticas orgánicas”, que integran la naturaleza como un dispositivo didáctico central, permitiendo aprendizajes vivenciales y significativos. Se describen actividades como la observación de fenómenos naturales, el trabajo en huertas, la investigación participativa y la exploración del territorio. Además, se analizan los procesos de evaluación, que se alejan de las lógicas competitivas y se inspiran en los ciclos naturales, promoviendo la autoevaluación y el reconocimiento de los ritmos individuales de aprendizaje. Estas prácticas buscan formar sujetos críticos, creativos y comprometidos con el cuidado de la vida.

El capítulo tercero aborda los principales retos que enfrentan las experiencias educativas analizadas. Se identifican tensiones económicas, como la dificultad para sostener financieramente proyectos educativos alternativos en contextos rurales. También se exploran contradicciones culturales, como la resistencia de algunas familias a adoptar enfoques pedagógicos no tradicionales y la presión por cumplir con estándares educativos convencionales. Además, se analizan los conflictos socioambientales, como la amenaza de megaproyectos de infraestructura que ponen en riesgo los territorios donde se ubican estas escuelas. A pesar de estos desafíos, se destaca la capacidad de resiliencia y

adaptación de estas iniciativas, que buscan mantener su apuesta por una educación transformadora.

El capítulo cuarto sintetiza las reflexiones finales de la investigación, destacando los puntos de encuentro entre las experiencias educativas analizadas. Se presenta el “sancocho educativo”, una metáfora que recoge las necesidades y ausencias identificadas en la educación actual, como la curiosidad, la conciencia, el amor, la paciencia y la inclusión.

Capítulo primero

Relaciones sociedad-naturaleza en las experiencias educativas

El presente capítulo, explora las dinámicas históricas, culturales y epistemológicas que han configurado la relación entre el ser humano y la naturaleza, con un enfoque particular en cómo estas relaciones se manifiestan y se transforman en el ámbito educativo. A través de un recorrido crítico, se analizan las raíces de la concepción occidental de la naturaleza, marcada por la dominación, la explotación y la separación entre lo humano y lo no humano, para luego examinar cómo las experiencias educativas proponen alternativas que buscan reintegrar al ser humano en la trama de la vida (Capra 1996).

En la primera parte del capítulo, A vuelo de pájaro por las relaciones ser humano-Naturaleza, se rastrea la genealogía de la noción moderna de naturaleza, vinculada a la expansión colonial, la racionalidad instrumental y la cosmovisión judeocristiana, que ha permeado tanto las ciencias como las estructuras económicas y políticas. La segunda parte, Somos naturaleza: esta relación en las experiencias educativas se centra en cómo diversas prácticas educativas desafían esta visión hegemónica, proponiendo enfoques que integran al ser humano como parte intrínseca de la naturaleza. A través de diálogos con las experiencias educativas, se exploran nociones como la sacralidad de la naturaleza, la importancia de los saberes ancestrales y la necesidad de una educación basada en el cuidado de la vida y el entorno natural. Estas experiencias, arraigadas en sus territorios, proponen un cambio de paradigma que reconoce la interdependencia de todos los seres vivos.

1. A vuelo de pájaro por las relaciones ser humano-Naturaleza

Para comprender la relación entre el ser humano y la naturaleza, proponemos, para empezar, poner el foco en el Renacimiento, época en la que se consolida la idea de civilización, asociada al impulso de conquistar y dominar la naturaleza. Francis Bacon (Bacon año citado en Serje 1999,19), sostenía que el propósito del conocimiento radicaba en restaurar el dominio del ser humano sobre la creación, dominio que se habría perdido con la expulsión del paraíso. Esta noción buscaba, en última instancia, permitir el sometimiento, manejo y explotación de la naturaleza en beneficio de la vida humana (Serje 1999).

Un elemento que suma en la configuración de esta noción de naturaleza se es la experiencia de los viajes. Durante la era de los “descubrimientos”, cuando Europa envió a viajeros naturalistas a explorar los rincones más remotos del planeta, surgieron tres enfoques fundamentales para representar el mundo y la naturaleza. Primero, el realismo en las descripciones; segundo, la clasificación sistemática de los objetos en colecciones; y tercero, el método comparativo, con el que se pretendía explicar las observaciones realizadas. Estas prácticas redujeron la diversidad del mundo a lo que podía ser observado y categorizado mediante disciplinas científicas como las matemáticas, la geometría y la cartografía (1999).

Los territorios “descubiertos” en el llamado nuevo mundo llegaron a Europa como fragmentos y objetos descontextualizados. Entre estos objetos se encontraban ejemplares botánicos, especímenes animales y exóticos plumajes. Sin embargo, no se trataba únicamente de “descubrir” nuevo mundo; también se desempeñaba un papel activo en su definición y construcción simbólica, llevando a cabo jerarquizaciones, categorizaciones y clasificaciones. Este proceso estaba intrínsecamente vinculado al proyecto de expansión política que Europa venía forjando a escala global y al mismo tiempo que alimentaba el ambicioso proyecto de expansión colonial (1999).

En el siglo XVIII, las crónicas del viaje adquirieron un nuevo matiz, adoptando la retórica científica como medio para narrar las experiencias de exploración y como lenguaje para relatar los hallazgos sobre esos “otros mundos”. Esta narrativa contribuyó a que la cultura occidental moderna se autodefiniera como la cúspide de la evolución humana, presentándose a sí misma como el estándar universal de medición para todas las demás sociedades y culturas del mundo (Serje 1999). Uno de los relatos más influyentes que ha contribuido a universalizar esta perspectiva occidental es, precisamente, la noción de naturaleza.

Otro elemento clave en la consolidación de la noción occidental de naturaleza está fuertemente influenciado por la cosmovisión judeocristiana moderna. Esta tradición despoja a la naturaleza de su sagrada al atribuir la divinidad exclusivamente a Dios, situando a la humanidad en un plano superior. Desde esta perspectiva, se parte de la idea de que la máxima creación divina es el hombre —en términos masculinos—. Esta dicotomía fundacional refuerza la separación radical entre Dios y la naturaleza, así como entre el ser humano y su entorno natural (1999).

Esta cosmovisión moderna se caracteriza por la racionalidad económica e instrumental, además de la fragmentación y especialización del conocimiento. Tales

rasgos han propiciado formas específicas de apropiación de la naturaleza, orientadas a su instrumentalización y objetivación, operadas históricamente a través de procesos de colonización, explotación y uso intensivo de los ecosistemas (Eschenhagen 2017).

A la par, la modernidad ha configurado un sistema de jerarquización que se estructura a partir de dicotomías como masculino/femenino, trabajo/cuidado y civilización/naturaleza. En este marco, el patriarcado se entrelaza con estas dicotomías, subordinando la naturaleza a lógicas de dominación y valoración jerárquica. Así, las esferas asociadas al trabajo productivo, la vida pública y la cultura han sido colocadas en la cúspide de la escala de valores, mientras que lo femenino y lo natural han sido invisibilizados o subordinados (2017). Como señala Velasco (2016), las mujeres han sido asimiladas, en el imaginario patriarcal, al polo inferior del dualismo naturaleza/cultura. Es más, la mujer ha sido vinculada con la naturaleza y, al mismo tiempo, la naturaleza ha sido feminizada (Velasco 2016). Esta construcción simbólica y material ha dado lugar a relaciones de explotación y descuido simultáneo hacia las mujeres y hacia la naturaleza, evidenciando la profunda interconexión entre estas matrices de dominación.

La característica más distintiva de la noción occidental y colonial de naturaleza es su anclaje en un sistema de dicotomías heredado del pensamiento griego, que la concibe como antagónica a lo humano. Desde esta visión dualista, la naturaleza es configurada como un orden de realidad externo, ajeno a la esfera humana y desligado de lo cultural. Este marco epistémico, sustentado en la separación sujeto/objeto y cultura/naturaleza, ha permeado no solo las ciencias naturales y sociales, sino también las prácticas de gobernanza ambiental y las políticas de desarrollo, consolidando una racionalidad que despoja a la naturaleza de su valor intrínseco y relacional.

La dicotomía entre naturaleza y cultura, junto con la distinción entre lo humano y lo no humano, ha trascendido el ámbito del conocimiento científico para adquirir profundas implicaciones en la economía y la política contemporánea. Estas categorías no solo ordenan los sistemas de pensamiento, sino que estructuran las relaciones de poder y los modelos económicos globales, consolidando lógicas de exclusión y objetivación (Escobar 2014). Esta naturalización de la mercantilización del mundo legitima su explotación sin mayores cuestionamientos éticos y transforma la percepción de los sujetos, reduciéndolos a individuos desarraigados, despojados de su singularidad y desconectados de su entorno y de sí mismos. Sus interacciones, lejos de sustentarse en la autenticidad, el cuidado y la conciencia relacional, se reducen a meros procesos de transacción, cálculo y negociación (Serje 1999).

La concepción moderna de naturaleza ha sido fundamental en la configuración del imaginario del mundo capitalista occidental y su cosmología. En este marco, la naturaleza es representada como un ámbito material, externo y objetivo, que existe independientemente de lo humano y del conocimiento. Sin embargo, estas fronteras entre lo humano y lo no humano son, en realidad, construcciones sociales que reflejan una separación fundamental: una fractura ecológica y ontológica (Escobar 2014).

Muchos de los conflictos ambientales actuales son consecuencia directa de esta cosmología dominante. Incluso en medio de la crisis ecológica global, esta visión del mundo sigue funcionando como verdad incuestionable, ordenando tanto el conocimiento científico como las estructuras económicas y políticas. La dicotomía entre ser humano y naturaleza, más que un problema epistemológico aislado, se ha convertido en el sustrato ideológico que sostiene las economías extractivas, los procesos de despojo y las dinámicas coloniales de apropiación territorial (2014).

Aunque nos situamos en el Sur Global, esta herencia occidental-colonial sigue moldeando nuestras formas de habitar, sentir y relacionarnos con la Tierra. A lo largo de la historia, distintos hitos han consolidado esta visión reduccionista de la naturaleza, que persiste en las sociedades actuales e influencia las formas en que los pueblos se vinculan con sus territorios. Como señala Astrid Ulloa:

La naturaleza se siente, conceptualiza y construye de manera diferente de acuerdo con procesos sociales basados en contextos materiales, instituciones sociales, nociones morales, prácticas culturales e ideologías particulares. Estas prácticas, concepciones y nociones establecen maneras de percibir, representar, interpretar, usar e interrelacionarse con las entidades no humanas. Género, clase, raza, edad, prestigio social y etnicidad son conceptos que también atraviesan las construcciones sobre la naturaleza, dando como resultado diversos significados sobre la misma. (Ulloa 2001, 189)

La ciencia moderna ha jugado un papel determinante en la consolidación de esta perspectiva al adoptar un enfoque funcionalista y mecanicista del mundo natural. Bajo esta óptica, la naturaleza es concebida como un objeto inerte, distante y pasivo, separado de un observador que se posiciona como sujeto externo capaz de investigar y conocer desde la “objetividad” y el rigor científico. Esta separación metodológica reproduce y profundiza la desconexión ontológica entre el ser humano y la naturaleza (Eschenhagen 2017).

Así, la vida, lo vivo y la naturaleza misma se convierten en objetos cuantificables, medibles, planificarles y, finalmente, mercantilizables. Este enfoque cosifica y despoja a la naturaleza de sus múltiples dimensiones simbólicas, espirituales, éticas y afectivas,

agudizando aún más la fractura entre los seres humanos y el mundo natural, y ampliando la brecha entre ambos hasta convertirla en una ruptura estructural.

El lenguaje que la modernidad capitalista instituye sobre la naturaleza implica su cosificación; decreta la muerte de la naturaleza, su destitución como entidad viviente, espiritual y sintiente (Serje 1999). Esto involucra la articulación de una nueva lengua, un nuevo sistema integral de significación a través del cual no solo representamos el mundo, sino que lo dotamos de una nueva forma de ser y de existir, determinada por el valor y el sentido que le asignamos, pero, sobre todo, por la manera en que lo percibimos y sentimos desde y a través de nuestros cuerpos.

Fernando Coronil (1997) introduce el concepto de colonialidad de la naturaleza para referirse a los discursos y prácticas que, desde la Europa posterior al Renacimiento, han clasificado jerárquicamente todos los aspectos de la vida, situando a los no-modernos, a los llamados primitivos y a la naturaleza en la parte inferior de esa escala. Héctor Alimonda (2011) retoma esta idea desde la Ecología Política Latinoamericana, señalando cómo la naturaleza ha sido concebida como una esfera separada del dominio humano, subordinando tanto el cuerpo como el entorno natural e incorporándolos en mercados regidos por lógicas extractivistas y de acumulación de capital.

En este sentido, Arturo Escobar (2011) plantea la existencia de una colonialidad de la naturaleza, expresada a través de discursos y prácticas que consolidaron, desde el Renacimiento europeo, una visión jerárquica de la vida, donde lo moderno, lo racional y lo humano ocupan la cúspide, mientras que la naturaleza y los pueblos no occidentales son relegados a los márgenes de la existencia.

Esta relación se inscribe en el marco más amplio de la colonialidad, sustentada durante siglos en esquemas evolutivos y en la noción de progreso lineal. En este esquema, la industrialización y el consumo constituyen el horizonte civilizatorio, donde una naturaleza cosificada se convierte en condición indispensable para garantizar el crecimiento económico. La única vía para que las sociedades alcancen esta supuesta realización es mediante la acumulación de bienes, impuesta por políticas económicas neocoloniales provenientes de los países denominados desarrollados. Estas políticas han generado sistemáticamente procesos de despojo territorial, incremento de la violencia e intensificación de las injusticias sociales (Gadotti 2003).

Este sistema económico no solo configura las dinámicas de apropiación de la naturaleza, sino que también modela las formas de relacionamiento con la vida, instaurando valores políticos, éticos e ideológicos que consolidan una cultura

depredadora. En este marco, se produce un metabolismo necro económico, donde la vida es sometida a un proceso constante de sacrificio en función de la acumulación de capital, como lo señala Machado (2010).

Este metabolismo necro económico ha sido influenciado significativamente por la sociedad industrial de mercado, la cual ha concebido lo natural y la relación con ello de múltiples maneras, pero principalmente desde la lógica del control y el dominio, orientada a satisfacer las necesidades y deseos humanos. Pierre Bourdieu (1996) plantea la necesidad de “desnaturalizar” lo social, es decir, historizar aquello que parece más natural dentro del orden social. Esto implica descifrar los signos del discurso, exponer las imágenes, representaciones y categorías que se utilizan al apropiar la “naturaleza”, con el fin de producir bienes, riqueza y significados sobre la realidad.

Esta intención de descifrar estas relaciones, aunque pueda parecer ficticia o meramente metafísica, es profundamente real, ya que en este proceso se forjan y reformulan constantemente las estructuras simbólicas de nuestra sociedad y nuestras relaciones, reinventando así nuestro universo simbólico. Desde la perspectiva de las ciencias sociales, la naturaleza es un producto humano (Serje 1999). Esta noción no tiene existencia más allá del ámbito discursivo que la define y la convierte en una tecnología de poder efectivamente operante en sociedades específicas (Swyngedouw 2011).

Estos paradigmas clásicos han puesto en riesgo no solo la vida en el planeta, sino también la propia existencia humana, al promover una cultura de descuido que relega los saberes y las prácticas necesarias para el cuidado de la vida, la naturaleza y los territorios. De esta manera, nos encontramos ecológicamente desintegrados, incapaces de percibir el mundo como un entramado de interrelaciones, y así mismo actuamos: fragmentados, espiritualmente entorpecidos, emocionalmente desconectados y alienados de nosotros mismos. Creyéndonos máquinas insensibles, negamos el cuerpo y, con ello, nuestra propia biología y naturaleza como vehículos para el cohabitar. Esta desconexión nos impide cultivar lo que Leonardo Boff denomina la “lógica del corazón”, una forma de conocimiento y relación basada en el sentir profundo y el cuidado amoroso de la vida (Boff, 2002).

En este sentido, resulta pertinente incorporar los planteamientos de Philippe Descola (2005), quien en su obra *Más allá de naturaleza y cultura* propone una tipología de ontologías que permite ampliar la comprensión de las relaciones entre humanos y no humanos más allá del binarismo propio del pensamiento occidental moderno. Descola identifica cuatro esquemas ontológicos predominantes: el naturalismo, característico de

la modernidad occidental, que separa radicalmente la cultura humana de una naturaleza inerte y objetivable; el animismo, presente en muchas comunidades amazónicas e indígenas de Abya Yala, donde los seres no humanos poseen interioridad y agencia; el totemismo, que establece una continuidad físico-espiritual entre colectivos humanos y especies naturales; y el analogismo, más propio de las cosmovisiones andinas y asiáticas, donde el mundo se entiende como una red de correspondencias entre entidades singulares.

Este enfoque ontológico permite superar el riesgo de esencializar o romantizar las formas de vida de los pueblos originarios, al reconocer que estas también están atravesadas por contradicciones, hibridaciones y tensiones internas derivadas de su inserción en el mundo contemporáneo. Así, la investigación no busca presentar una oposición binaria entre una naturaleza sagrada y comunidades puras frente a una sociedad occidental destructiva, sino comprender la complejidad de los procesos educativos que se entrelazan en contextos de disputa, sin perder de vista los horizontes emancipatorios que emergen desde la resistencia y la creatividad de las colectividades.

Finalmente, es precisamente en este cruce de caminos entre prácticas educativas, contextos sociales y ontologías diversas donde la propuesta de Descola adquiere mayor relevancia. Para cerrar este apartado, resulta valioso integrar una reflexión que no solo sitúe las categorías ontológicas en juego, sino que además reconozca los límites de una lectura que se apoye en dicotomías absolutas. Las experiencias de educación en la naturaleza que dialogan con cosmovisiones ancestrales pueden leerse como expresiones contemporáneas de esquemas animistas o analogistas, en contraste con el naturalismo dominante en la educación occidental. Sin embargo, estas experiencias no se ajustan de manera pura a una sola ontología, sino que muchas veces articulan elementos híbridos, revelando la complejidad de los procesos de transformación. Esta perspectiva permite situar el análisis más allá de una idealización de las epistemologías del sur y abre la posibilidad de comprenderlas en su dinamismo, contradicciones y potencia creadora.

Desde esta mirada, la incorporación de Descola no pretende relativizar la potencia política y cultural de los saberes ancestrales, sino inscribirlos en una conversación crítica más amplia sobre cómo distintas culturas organizan sus relaciones con lo no humano. Al hacerlo, se amplía el horizonte teórico para pensar las pedagogías de la naturaleza como territorios en disputa, donde se entrecruzan resistencias, resignificaciones y posibilidades de reconfiguración de los vínculos entre humanidad y entorno. Esta complejización resulta clave para sostener una educación crítica y situada, que no sacraliza ni idealiza, sino que escucha, dialoga y transforma. Las experiencias de educación en la naturaleza

que dialogan con cosmovisiones ancestrales pueden leerse como expresiones contemporáneas de esquemas animistas o analogistas, en contraste con el naturalismo dominante en la educación occidental. Sin embargo, estas experiencias no se ajustan de manera pura a una sola ontología, sino que muchas veces articulan elementos híbridos, revelando la complejidad de los procesos de transformación. Esta perspectiva permite situar el análisis más allá de una idealización de las epistemologías del sur y abre la posibilidad de comprenderlas en su dinamismo, contradicciones y potencia creadora.

2. Somos naturaleza: esta relación en las experiencias educativas

El diálogo con diversas experiencias educativas enriquece las maneras en que se piensan y caminan procesos alternativos para tejer una nueva enunciación del mundo. En particular, nos interesa destacar la forma en que estas experiencias conciben la naturaleza.

A través de los diálogos y el despliegue metodológico de esta investigación, fue posible rastrear algunas nociones que sobre como conciben la naturaleza y cuál es el lugar dentro de los procesos educativos y pedagógicos de cada experiencia. Aquí abordaremos algunos puntos en común, pero más que una síntesis, proponemos un ejercicio de desenrollar en el dialogo y enrollar algunas reflexiones, y puntos de discusión que aportaron estas experiencias.

2.1. Ser humano integrado

Las experiencias educativas analizadas conciben al ser humano como una especie más dentro del ecosistema de la Tierra: parte de la naturaleza y naturaleza misma. Estas experiencias educativas se consolidan y construyen y se posicionan desde una epistemología alternativa o una epistemología otra, en la que el quehacer educativo implica adentrarse en otros sentidos y sentires del mundo. Así, habitan una forma de existencia que reconoce la sagrada de la naturaleza e importancia de la memoria ancestral y la necesidad de saberes para sostener la vida.

Amalaka es un sueño para mí como maestra, pero también lo es para los niños, porque sienten que es un espacio propio, donde aprenden de manera distinta. Esa es la esencia de Amalaka, y también es algo muy familiar para mí, porque hago parte de una comunidad indígena, y desde allí entendemos que somos guardianes de la vida. En la cosmovisión andina somos guardianes de la Madre Tierra, de la Pachamama, quien nos provee de todo lo que necesitamos: agua, alimento y lo esencial para subsistir.

Desde ese lugar que soy, como integrante del pueblo Yanacuna del Cauca, siento que hay una conexión muy fuerte entre nuestra filosofía de vida y la esencia de AMalaka. Porque aquí la educación se ve desde otra perspectiva, no es solo la enseñanza tradicional de ciencias sociales, naturales, matemáticas, lectura o escritura. Es mirarlas desde otra

historia, desde otras voces, desde conocimientos que muchas veces ni siquiera se cuentan en la escuela. Es darle otro giro a la educación. donde viene justamente de la necesidad de los pueblos originarios de construir una educación propia, desde su visión, desde sus prácticas y saberes.

En la reserva es posible transversalizar toda la vida y el aprendizaje. Así podemos proponer una educación que se conecta con lo que somos, con nuestra relación con la naturaleza, y con una mirada distinta a esa que muchas veces nos ha vendido la ciudad o la tecnología. (Lizeth Samboní 2023, entrevista personal; ver Anexo 2)

La naturaleza se percibe como un espacio de liberación y sanación, donde los procesos educativos facilitan el reconocimiento personal y corporal. El contacto con el entorno natural permite a los estudiantes experimentar un proceso de introspección y autoconocimiento. Además, el cuidado por el territorio y la vida se convierte en un componente central del proceso pedagógico.

En esta línea, emerge la devoción a la naturaleza, considerando el entorno natural como un santuario. Los conceptos de sacralidad de la vida y existencia de los territorios se integran en el currículo, fomentando una relación respetuosa y reverente con la tierra. A través de rituales y prácticas educativas que celebran la naturaleza, los niños y niñas desarrollan una sensibilidad especial por el territorio y todo lo que les rodea, aprendiendo a valorar, cuidar y sostener la vida.

Cuando ellos se gradúan del colegio, cuando se gradúan de Malacca, dejan sembrado un árbol. Durante el año siembran muchos árboles, Pero ese día de su graduación adoptan un árbol, lo siembran y lo dejan sembrado. Ese mismo día, van, abren el hueco, siembran su arbolito y hacen un juramento. Es un juramento al árbol y al planeta Tierra, en el que se comprometen a medirle a diario la temperatura al planeta y a cuidarlo. Es una ceremonia muy bonita, un ritual de paso. (Nancy Bolaños 2023, entrevista personal; ver Anexo 4)

Esta perspectiva guarda cierta afinidad a lo que nos plantea Capra, quien señala que, la visión del mundo emergente ve el universo como un todo dinámico e interconectado, en el que los seres humanos no están separados de la naturaleza, sino que son una parte intrínseca de la red de la vida (Capra 1996).

Reconocemos que la naturaleza es sabia y profundamente sanadora. A través de la interacción directa con el entorno natural es posible encontrar tranquilidad, bienestar e incluso procesos de sanación emocional y física. Es importante pensar en la sanación como parte fundamental de la educación. Un niño que aprende a ser amable con un animal es un niño sensible, capaz de relacionarse con respeto y empatía no solo con otros seres vivos, sino también con la naturaleza misma.

Como seres humanos, somos animales egocéntricos que hemos moldeado nuestro entorno a nuestra conveniencia, olvidando muchas veces que somos solo una especie más dentro de un ecosistema compartido. Por eso, parte de nuestro trabajo pedagógico es ayudar a que niños y niñas puedan sentirse parte del universo, reconociendo que existen otros procesos de conciencia, de aprendizaje y de sanación, más allá de los estímulos

puramente cognitivos. La naturaleza es muy sabia y nos ofrece constantemente aprendizajes (Jesus Vargas 2023, entrevista personal; ver Anexo 1)

La necesidad de replantear nuevos paradigmas de pensamiento implica búsquedas de nuevas percepciones de la realidad, con implicaciones profundas no solamente en la comprensión de los sistemas vivientes, de organismos, de sistemas sociales y los ecosistemas, sino también en ámbitos como los negocios, la política, la educación y la vida cotidiana (Capra 1996, 29).

El cambio de paradigma requiere una nueva visión integradora y holística, que reconozca la interconexión entre lo humano y la naturaleza. Este enfoque promueve una transformación profunda de los modelos de desarrollo, evidenciado en nuestras prácticas cotidianas y en la forma en que organizamos y nos relacionamos con el mundo. Más que un simple discurso filosófico, este nuevo paradigma busca convertirse en un movimiento amplio que desafíe el colonialismo y el antropocentrismo, entendiendo la complejidad de los sistemas vivos (1996).

En la experiencia educativa Granja Escuela Amalaka, una de sus clases indispensables es salud y naturaleza.

En Amalaka, cuando hablamos de salud y naturaleza, lo hacemos desde una mirada integral.

¿Por qué hablamos de salud? Porque cuando estamos en armonía con la naturaleza, cuando estamos en paz con nuestro entorno, eso se refleja en nuestra salud. ¿Y por qué salud? Porque respirar aire limpio, consumir agua de calidad y convivir en equilibrio con los animales que habitan cada ecosistema, es salud.

Y hablamos de naturaleza, porque más allá de la biología —que es el estudio de lo vivo—, entendemos la naturaleza como el gran todo que nos rodea, la naturaleza es la madre dominante de todo. Es el principio de la vida. Nosotros solo como residentes temporales aquí, mientras que la naturaleza lleva millones y millones de años evolucionando, adaptándose, transformándose y expresándose en formas de vida que van desde lo microscópico hasta lo más majestuoso, como un cóndor en vuelo.

Aquí, lo que los niños y niñas aprenden es a respetar, a valorar y a reconocer esa riqueza natural, porque hemos ido perdiendo esa relación directa.

De esa forma aprendemos directamente, a través de experiencias reales, de lo que podemos palpar. No hay necesidad de imaginarlo o recrearlo en la mente desde un libro; aquí lo vivimos. Y cuando lo vives, lo interiorizas y el aprendizaje se vuelve significativo.

Esa es la verdadera importancia de la salud y la naturaleza para nosotros. Aquí hay un mundo entero por descubrir, y ha sido un proceso maravilloso. Los niños y niñas aprenden, pero no olvidan. Una cosa es memorizar algo para una prueba, y otra es aprenderlo a través de la experiencia directa con la naturaleza. Ese conocimiento se queda para siempre. (Alejandro Vivas 2023, entrevista personal; ver Anexo 5)

Volver a la naturaleza como maestra, desde esta concepción, implica reconocer cómo emerge la vida, trascendiendo la visión de los entornos naturales y socioambientales como simples recursos didácticos dentro de la educación ambiental. Se trata de

reconsiderar la naturaleza como un sujeto educativo valorándola en términos intrínsecos, como portadora de conocimientos y saberes diversos, con sus propios canales de comunicación, ritmos, ciclos y articulaciones. Desde una perspectiva holística, se posibilita que los seres, plantas, piedras, paisajes, entre otros hablen y se expresen en los procesos coeducativos, en lugar de ser encerrados a priori en nuestras teorías y lenguajes (García 2018).

También entendemos a la naturaleza como una maestra. Es ella la que viabiliza esos procesos de aprendizaje. Observar, estar allí, respirar aire puro, compartir aprender el valor de la vida y del entorno. Cada ser vivo era una fuente de aprendizaje. (Jhonny Alvarado 2023, entrevista personal; ver Anexo 7)

También, implica una visión alternativa de la educación en el contexto de la educación popular, y de disciplinas del saber y planteamientos conceptuales que buscan salir del predominio de la ciencia hegemónica y gestar discusiones desde el pensamiento crítico, y que marcan caminos y alternativas que se mantienen y perduran en el tejido del pensamiento propio de América Latina. Se trata de una educación que desafía el statu quo, reconociendo la interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza. En última instancia, es un movimiento hacia un nuevo paradigma de convivencia armoniosa entre todas las formas de vida en nuestro planeta.

la misión, de volver a reconocernos como hermanos, que estamos compartiendo la misma madre que es nuestra madre tierra, que tenemos el mismo padre que es nuestro padre sol y que nuestra misión es vivir en armonía y compartir en este hermoso planeta.

Entonces, eso se llama educación de la vida, porque en la vida todo está integrado, está el emprendimiento, está el cuidado de la madre tierra, están los números, están las letras, todo está integrado, esa es una educación con sentido, con conciencia y conexión con la vida y la madre tierra. (Ina Vandervenger 2023, entrevista personal; ver Anexo 6)

El enfoque educativo predominante ha generado una percepción de la naturaleza como algo separado de nosotros mismos y de sus propios procesos de reproducción de la vida, lo que ha resultado en una desconexión del sujeto consigo mismo, con los otros y con el entorno que habita. Heike Freire, menciona, de manera irónica, en una entrevista con Carl Honoré, sobre cómo los jóvenes y niños de hoy pueden tener más de 400 amigos en Facebook, pero no tienen ni uno solo para bajar a jugar al parque (Freire 2018. 22). El relacionamiento social cada vez es más complejo; habitamos lugares ajenos a nosotros, no conocemos al vecino, y tampoco nos atrevemos a saber un poco más. La idea de que el ser humano es un ser social parece anulada en esta época, pues cada vez somos más solitarios y aislados.

En este nuevo paradigma en formación, somos parte de un mismo ecosistema interdependiente e interactivo, donde todas las partes se ven afectadas mutuamente, en una dialéctica inherente al ser. Se trata de una apuesta por movilizar, crear y transformar esos modos de vida necrófilos, en los que comprender que la Tierra es un ser vivo, no una máquina. Y nosotros, los humanos, somos solo una parte de su compleja red de vida (Capra 1996).

Capítulo segundo

Prácticas educativas en estas nuevas relaciones con la naturaleza

En este capítulo nos adentramos en las prácticas educativas que emergen desde las experiencias pedagógicas que dialogan y tejen nuevas formas de relación con la naturaleza. Más allá de las metodologías tradicionales que centran el aprendizaje en el aula y en contenidos prediseñados, estas experiencias proponen procesos pedagógicos vivos, donde el territorio, la tierra, los ciclos naturales y el encuentro con la vida misma se convierten en dispositivos didácticos y escenarios de aprendizaje.

Partimos de la comprensión de las didácticas orgánicas, una noción que invita a repensar la enseñanza como un proceso enraizado en el contexto natural y cultural donde sucede. A través de una breve reflexión sobre la didáctica convencional y su función en la escuela tradicional, se propone evidenciar cómo, en estas experiencias educativas, la didáctica se transforma y se entrelaza con el territorio, las estaciones, los ciclos vitales y las dinámicas propias de cada ecosistema. En este sentido, las didácticas orgánicas rompen con la lógica mecanicista y fragmentada de la enseñanza escolarizada y abren el camino a una pedagogía situada, sensible y atenta a las voces de la naturaleza.

En este sentido, también abordamos los procesos de evaluación, que se desmarcan de la lógica competitiva y de medición homogénea de logros, para convertirse en procesos de autoevaluación inspirados en la observación de la naturaleza misma. Como un árbol en el bosque, cada persona reconoce y acepta su propio proceso de crecimiento, entendiendo que cada semilla germina a su ritmo y cada ser es indispensable para la vida del conjunto. La evaluación deja de ser un juicio externo para transformarse en un ejercicio de autoconocimiento y valoración de los propios ciclos y aprendizajes.

Asimismo, exploramos cómo la investigación se configura como una práctica educativa central, enmarcada en el principio de “conocer para transformar”. En estas experiencias, investigar no es una actividad reservada para momentos o asignaturas específicas, sino una actitud permanente de curiosidad, observación y diálogo con el entorno. Conocer el territorio, comprender sus dinámicas y tensionarlo desde preguntas propias permite una educación atenta al contexto, comprometida con la transformación y la construcción de un sentido profundo de pertenencia.

Finalmente, la educación con las manos en la tierra cierra este recorrido, resaltando cómo el trabajo directo con la tierra es un acto pedagógico en sí mismo. En estas prácticas, la granja, la huerta, el cuidado de los animales y el sostenimiento de los espacios comunitarios no son actividades extracurriculares, sino el corazón del proceso educativo. Cuidar la vida y entender los ciclos ecológicos a través del cuerpo, las manos y los sentidos, permite a niñas, niños y jóvenes comprender que aprender es también cuidar y transformar su entorno inmediato.

Así, este capítulo invita a descubrir cómo, en estas experiencias pedagógicas, la educación se despoja de sus ropajes escolares para convertirse en un acto profundamente vital: aprender es observar, sembrar, transformar, cuidar, investigar y, sobre todo, habitar el mundo de una manera más consciente y armónica.

1. El territorio y sus saberes ombligados

La idea de ombligarse⁴, sugiere que tener un centro no es solo un punto de partida, sino también un medio para sentirse conectado con la tierra. Para este contexto, los saberes que emergen de esta conexión pueden considerarse saberes ombligados en el territorio, ya que se construyen desde dinámicas locales, cotidianas y situadas. Esto implica un cambio significativo pues disputa la producción de la naturaleza como recurso y, en su lugar, se posiciona la naturaleza como sujeto o ente sacralizado, inherente al ser humano. En el proceso de aprendizaje, la naturaleza adquiere un papel central, no solo como un recurso didáctico, como se mencionó en un capítulo anterior, sino también como un ente educativo que despierta devoción, ritualidad y conocimientos.

Al observar y dialogar con estas experiencias educativas, en las que el territorio y el contexto son el hilo conductor y el eje que articula toda la praxis educativa, se rompe con la visión tradicional de la escuela y su concepción de los procesos educativos.

Amalaka es una reserva, y en la reserva hay una escuela. Como hay una escuela, el deber de la escuela es investigar la reserva. Nuestro deber ser es construir conocimiento desde la escuela con la reserva.

Nuestros estudiantes producen conocimiento e investigación porque tenemos una reserva como contexto. No hay muchos colegios-reserva en Colombia. Esto nos hace

⁴ El “ombligarse” es una práctica ancestral tanto indígena como afrodescendiente, transmitida por las parteras. Este ritual, realizado por las mujeres, establece una relación inextricable con la naturaleza. Consiste en enterrar la placenta y el cordón umbilical debajo de un árbol o en un lugar significativo de la casa, como la cocina. De este modo, se enraíza al recién nacido con su territorio, creando un profundo sentido de pertenencia y una conexión de defensa hacia el lugar donde reside su ombligo. El ombligamiento, como acto ritual y simbólico, convierte en indisoluble la relación entre el ser, la naturaleza y el territorio (Lozano 2016).

entender que, al estar en una reserva, todo nuestro corazón entra en procesos de investigación en términos de conocimiento a través de ella. La reserva es nuestro corazón.

Es una reserva de 12 hectáreas, con biodiversidad y especies endémicas, y eso permite que, con los niños, la experimentación y la pedagogía activa sean mucho más fluidas y menos “contaminadas”. Es una educación menos contaminada: te contamina menos y te respeta más como ser humano. Amalaka te respeta más como ser humano. Y la reserva tiene que ver con eso.

Por eso, la educación ambiental es fuerte en Amalaka; la biología, la química... todo es fuerte aquí porque nuestro corazón está en ella. (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3)

Estas propuestas de educación arraigada al contexto no solo consideran las dinámicas ecológicas, sino también las socioeconómicas y culturales, reconociéndose como parte de un entramado ecosocial más amplio. Desde el metro cuadrado habitado hasta la complejidad del territorio, esta educación se vincula con los movimientos y dinámicas cotidianas, locales y comunitarias, en diálogo con el entorno y quienes lo habitan.

Una educación ombligada, arraigada, con los pies en la tierra y en los territorios, permite “sentipensar” la realidad, desarrollar una lectura crítica y cultivar una pulsión transformadora. Entendemos, entonces, que transformar es transformarse. De esta manera, se establece una relación dialógica con la realidad, no solo en términos ecológicos, sino también en su dimensión social y comunitaria. Esta relación nos proporciona horizontes y bases para el accionar pedagógico y educativo, evitando la construcción de espacios-burbuja que se aíslan de su contexto. Así, también se repiensan y recrean las formas en que construimos conocimiento, reconociendo la necesidad de un giro ontológico y epistémico en el que el sostenimiento de la vida —en su dimensión ecosocial— sea la esencia del ser-en-el-mundo.

Esta conciencia de pertenencia, de tener un refugio, un lugar, una casa, podrían potencialmente transformar las relaciones de poder y dominación, integrando una visión y dimensión participativa, es decir, dialógica y convivencial (Maturana 2001). Sin embargo, esto no es automático, pues los espacios que deberían ser refugios también pueden ser escenarios de violencia y opresión. Por ello, la educación tiene el reto de contribuir a la construcción de relaciones de cuidado, justas y horizontales, donde el sentido de pertenencia no solo brinde arraigo, sino también seguridad y dignidad.

En lugar de concebir los entornos naturales y socioambientales únicamente como recursos didácticos en prácticas educativo-ambientales, es posible replantear la naturaleza como un "sujeto educativo" (García 2018). Este cambio de perspectiva fomenta un enfoque pedagógico que no solo instruye sobre la naturaleza, sino que también la

reconoce como un actor activo en la construcción del conocimiento y en el proceso educativo.

Esta territorialización de la educación, o una educación territorializada, al obtener estos saberes obligados, que resultan en nuevos conocimientos situados y cercanos a la vida propia y sus condiciones, se alinea con la lectura de la realidad que propone Freire (1970): una educación en la que el contexto y la vida cotidiana sean la puerta del aprendizaje, constituyendo saberes para la vida en la vida y aprender, conociendo, construyendo y a su vez, transformando.

El territorio se erige como un escenario fundamental para la construcción de conocimiento y aprendizaje. Si se parte de una pedagogía de la cotidianidad y se busca establecer conexiones tangibles con las experiencias de los estudiantes, este primer momento pedagógico implica sumergirse en vivencias concretas y palpables que son punto de partida para la construcción de conocimientos (Sauvé 2005). Pensar en el territorio como punto de partida le suma un gran valor a la educación que se hace. Sin embargo, este vínculo no está consciente, pues muchas veces la escuela sigue siendo un espacio separado de la vida cotidiana de los estudiantes. Aunque la educación en la naturaleza o en contextos comunitarios pretende fortalecer esa relación, persisten tensiones entre lo que se aprende en la escuela y lo que se vive en casa y en la comunidad.

Al asumir la cotidianidad y la relación con los otros como un deber ser, junto con la necesidad de decidir, interactuar, crear, consensuar, se propende por la solidaridad y colaboración, gestando relaciones horizontales, y un cambio en el sentir mesiánico del ser humano. Se quiebran los valores de competencia y se prioriza el reconocimiento del otro, ya sea humano o no humano, valorando la vida en todas sus formas y expresiones.



Figura 5. Recorrer para conocer el territorio
Fuente y elaboración propias.

Como nos resalta Korol (2015), el ciclo educativo se completa a través de la acción transformadora. Este enfoque no se limita a la mera adquisición de conocimientos, sino que aboga por su aplicación activa para generar cambios significativos en las relaciones entre las personas, las comunidades y los territorios. La construcción de conocimiento requiere una fase de reflexión sobre las experiencias vividas, la formulación de desafíos y la generación de interrogantes que estimulen el pensamiento crítico (Korol 2015). Este proceso no solo amplía la comprensión individual, sino que también fomenta la capacidad de cuestionar y analizar las dinámicas territoriales y socioambiental. Por esto, una pedagogía biofílica, donde el centro es la vida y en consonancia con la pedagogía de la Tierra, adquiere relevancia ante los desafíos actuales.

El territorio se convierte en un elemento clave para el proceso educativo. Los espacios naturales y comunitarios se utilizan como escenarios palpables y materiales para el proceso de aprendizaje. Los estudiantes tienen la oportunidad de explorar y aprender de su entorno, lo que les permite desarrollar un vínculo más profundo y significativo con la naturaleza y la comunidad. Se aprovechan los territorios como espacios educativos y de investigación, donde los estudiantes tienen la oportunidad de explorar y defender su entorno, contribuyendo a consolidar los modos en los que se quiere habitar y vivir en el mundo.

En Amalaka se viene haciendo un proceso de 28 años de concientización. Las personas fundadoras de Amalaka fueron visionarias y supieron que el ser humano, el ciudadano de este siglo, venía con ese deber ser verde. Sembraron una escuela bastante adecuada para nuestros tiempos, es una escuela sensata. Está acorde con el tiempo, es una escuela que te lleva en cierta congruencia con lo que está sucediendo.

Pero otros procesos pedagógicos te sacan del tiempo y no te sitúan. Otra educación te saca y te disgrega de la realidad, y no te pone en este planeta y lo que está pasando. Amalaka es una escuela en la tierra, y al estar en la tierra es más concreta. Se aprende haciendo, siendo y creando. (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3)

En Amalaka, los salones de clase no se limitan a espacios cerrados; el bosque, el río, la montaña y las malokas se convierten en lugares de aprendizaje y convivencia. Estos entornos naturales ofrecen a los estudiantes un contexto basto en experiencias sensoriales y emocionales, facilitando una educación que trasciende y transforma distintas dimensiones de su vida. Las malokas, en particular, actúan como espacios de encuentro, participación y reflexión, promoviendo el intercambio de conocimientos, la participación y la autonomía.

La observación y la acción, mediante el método de tanteo experimental, que la Granja Escuela Amalaka basa en la propuesta de Freinet, se plantean como prácticas significativas para la construcción de conocimiento. Aprender de la naturaleza no se reduce a la absorción pasiva de información o a la mera observación, sino que implica una participación activa en la vida.

De igual forma romper con esta forma jerárquica de la naturaleza y trasladar esta noción a la sacralización de esta, genera una conexión espiritual, algo crucial en una época donde la ausencia espiritual es cada vez más frecuente. En este sentido, la espiritualidad entendida como la capacidad de sentirse parte de un todo y de esa forma, honrar, respetar y cuidar.

Pensar en una educación obligada al territorio se convierten en oportunidades educativa y política, donde cada experiencia es una lección sobre la importancia de la resistencia y la protección la vida y el territorio. Estos entornos naturales se convierten en espacios para la introspección, la sanación y el autoconocimiento.

2. Didácticas orgánicas

Para entender a qué se refiere el enunciado de didácticas orgánicas, inicialmente haremos una breve definición de la didáctica y la importancia que esta tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a su vez, evidenciaremos cómo las experiencias educativas emplean esta didáctica y porque como parte de la reflexión y tejido de este dialogo se propone hablar de didácticas orgánicas.

La didáctica se ha considerado como el arte de la enseñanza (Comenius 1986), desde el enfoque educativo se han desplegado diferentes discusiones, considerándose una ciencia que ha desarrollado métodos y procesos dentro de la pedagogía. También, se considera a la didáctica como una forma de organizar el conocimiento para favorecer la comprensión de este, la didáctica es la ciencia que tiene por objeto enseñar el arte de enseñar, organizando y estructurando el conocimiento de manera que sea comprensible para todos, esto como una noción clásica y básica de la didáctica (Comenius 1986).

Desde un enfoque liberador, Freire (1970) redefine la didáctica y la establece como un proceso de cocreación del conocimiento, en donde se establece desde un diálogo horizontal y se manifiesta como un acto político, que está cargado de intencionalidad de transformación y reflexión crítica. Así mismo pensar la didáctica como parte del aprendizaje activo en donde el conocimiento debe ser descubierto por sí mismo a través de la exploración y es así como la didáctica es ese vehículo para ese descubrir.

Ahora bien, nos centraremos en lo que vamos a enunciar como dispositivos didácticos y su papel crucial en las prácticas pedagógicas. Estos dispositivos son marcos de acción diseñados para facilitar y propiciar la construcción de aprendizajes, pueden clasificarse en dos tipos: procedurales e instrumentales (Morales 2012). Los dispositivos procedurales se centran en recursos simbólicos que facilitan el aprendizaje a través de relaciones, como la resolución de problemas. Por otro lado, los dispositivos instrumentales son objetos concretos, como materiales didácticos y mobiliario escolar, que se utilizan para alcanzar objetivos específicos en el proceso educativo (Morales 2012).

De esta forma en este diálogo la naturaleza, el territorio y los elementos de naturaleza cumplen una función fundamental para el proceso de aprendizaje y hace parte de una práctica educativa que hace ruptura con las didácticas usadas convencionalmente en la escuela. Es un dispositivo didáctico los dos tipos, configurado en estas propuestas de educación.

Las Didácticas Orgánicas⁵ representan una alternativa en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, planteando una educación más participativa, creativa y relacional. A través de la mediación pedagógica y el uso de dispositivos didácticos encontrados en la naturaleza, se busca empoderar a los estudiantes en la construcción de su conocimiento y en su desarrollo integral.

En las didácticas orgánicas se evidencian también unas prácticas educativas como los recorridos, paseos, excursiones, entre otros, que se hacen en el territorio, en donde el bosque, las plantas, los árboles, el río, los animales, son un aula viviente e intencionada en la que aprenden sobre especies, hábitats, interacciones ecológicas, a su vez que pueden desarrollar habilidades de observación y conexión con sus entornos. A demás de ser un elemento que motiva a la curiosidad y la pregunta, en la que dinamiza la construcción de conocimiento colectiva, el diálogo horizontal, entre otros.

Hay niños cuyos intereses se despiertan justo por esa cercanía con la fauna, con la microfauna y la macrofauna. Desde un insecto diminuto hasta una liebre que cruza entre la hierba. Todo puede ser el inicio de una investigación, de una conversación, de un proyecto. ¿Cómo vive? ¿Qué come? ¿Por qué está aquí? ¿Qué función cumple en el

⁵Propongo el concepto de didácticas orgánicas como aquellas que emergen del entramado de diálogos y experiencias compartidas, definiéndose como una búsqueda de estrategias didácticas vivas, interconectadas, tangibles, vivenciales y flexibles. Su propósito es facilitar la integración de saberes diversos y la cocreación de conocimiento a través de la experimentación con el mundo que nos rodea.

Este proceso de aprendizaje se nutre de la curiosidad, la exploración y la interacción constante con el entorno. Se denominan orgánicas porque son emergentes, se construyen de manera horizontal y espontánea, adaptándose a los contextos y necesidades de quienes participan en ellas.

ecosistema? Esas preguntas surgen naturalmente. Eso es lo bonito de estos espacios naturales: despiertan la curiosidad, fomentan la creatividad, las ganas de investigar, de explorar. Y claro, en un espacio cerrado eso es mucho más difícil. En cambio, aquí, la naturaleza te invita a preguntarte el porqué de todo. Y esa curiosidad es el motor de todo aprendizaje. (diálogos con Jonny).

La huerta, además de ser un espacio de producción de alimentos, funciona como un dispositivo didáctico en el que, a través de la construcción colectiva y el trabajo con la tierra, se experimenta y se aprenden contenidos esenciales para la vida. En este proceso, la siembra y el cuidado de los cultivos permiten comprender el significado del sostenimiento de la vida, que tiene en la alimentación una de sus bases fundamentales. No se trata solo de adquirir conocimientos sobre ciencias naturales, sino de fortalecer valores como la responsabilidad, la paciencia, el trabajo en equipo, la observación, el cuidado y el agradecimiento.



Figura 6. Didácticas granja Escuela Amalaka
Fuente y elaboración propias.

La experiencia de los niños y las niñas al cosechar y comer un alimento que han cultivado durante meses genera una conciencia diferente sobre la relación con los alimentos. Para algunos, especialmente quienes provienen de contextos urbanos donde los productos están siempre disponibles en supermercados, este proceso transforma su noción sobre el origen de los alimentos y les ayuda a valorar el esfuerzo detrás de cada cosecha. Sin embargo, para niños y niñas provenientes de contextos rurales, esta relación con la producción de alimentos puede ser distinta, pues en muchos casos forman parte de

dinámicas familiares de siembra y cosecha desde pequeños. En este sentido, la huerta no solo enseña sobre el cultivo, sino que también permite dialogar sobre las diferencias en el acceso a la alimentación, los modelos de producción y la relación entre campo y ciudad.

Desde una perspectiva de aprendizaje situado, la huerta responde a necesidades concretas. Por ejemplo, si en el restaurante escolar falta algún alimento, en lugar de comprarlo, se siembra y se cultiva, generando así un vínculo directo entre la producción y el consumo. A partir de esta práctica cotidiana, se integran diferentes áreas del conocimiento: en matemáticas, al medir tiempos de cosecha o calcular cantidades de semillas; en ciencias sociales, al analizar el impacto de los sistemas de producción en las comunidades; en lenguaje, al relatar y registrar el proceso de siembra en diarios de campo. Todo se conecta.

En este proceso de aprendizaje, también se fomenta la reutilización de materiales encontrados en el entorno, lo que fortalece la creatividad y la conciencia ambiental. Por ejemplo, ramas secas y piedras pueden convertirse en delimitaciones para los cultivos, hojas y flores en material para actividades artísticas, y botellas plásticas en macetas para plantas medicinales. De igual manera, elementos descartados, como neumáticos en desuso o pedazos de madera, se transforman en muebles, juegos o estructuras dentro de la escuela. A través de estas prácticas concretas, los niños y las niñas desarrollan pensamiento crítico, resolución de problemas y la comprensión del impacto de los residuos en el ambiente, reforzando la importancia del cuidado del territorio y la naturaleza.

En la observación de fenómenos naturales, el clima, el bosque, se integra el entorno natural como recurso de aprendizaje que permite aprender sobre cambios climáticos locales, formación de nubes, ciclos del agua, que lleva y fomenta un aprendizaje que puede ser palpado, cotidiano y práctico, el cual puede ser significativo más que un libro y logra interiorizarse por medio de la experiencia y vivencia y saberes integrados.

La observación, cuidado y monitoreo de animales permite concretar lo aprendido con la experiencia que se vive en la labor ya sea de la granja, o de la escuela.

No se trata solamente de observar, sino también de actuar. Porque de nada sirve que estemos en una reserva natural y que esa reserva sea nuestro laboratorio y el aula de los niños, si no hacemos. No basta con mirar. En Amalaka no hay cuatro paredes que limitan el aprendizaje: el aula es viva. Y al mismo tiempo es un laboratorio donde experimentamos, probamos y aprendemos haciendo. (Lizeth Samboní 2023, entrevista personal; ver Anexo 2)

De esta forma, estas experiencias educativas, toman la naturaleza, el territorio como elementos didácticos. Es un entorno de aprendizaje vivencial, cotidiano, inmerso y significativo que va más allá de solo observar si no que se acciona, se transforma, se hace. Es así como es un aula viva que permite el aprendizaje de manera directa, experimentando los fenómenos y procesos de su contexto, de su territorio y de la misma naturaleza.

Este enfoque permite un aprendizaje activo en el que se presentan situaciones que fomentan el descubrimiento, la exploración y la resolución de problemas. Al estar vinculado directamente con la vida cotidiana y los entornos que los estudiantes habitan, se convierte en un laboratorio vivo y constante donde todo se aprende a través de la experiencia. Sin embargo, no se trata únicamente de un aprendizaje experimental o vivencial; también se emplean libros y otras herramientas complementarias e igualmente importantes. En este caso, la naturaleza es el laboratorio más grande, donde los estudiantes aprenden interactuando con ella, lo que favorece un aprendizaje significativo y profundo (Dewey 1900). Esto impulsa el desarrollo de la autonomía, las habilidades cognitivas y emocionales, la empatía, la resiliencia y la conciencia sobre la propia experiencia.

una educación activa, si tú llegas acá no vas a ver que están los niños todos sentados en un banquito mirando un tablero, porque además en esta escuela no tenemos tableros, si tenemos muchos tableros, la tierra puede ser tablero, tenemos pisa que puede ser tablero, tenemos hojas, muchas cosas, pero vas a ver que es una educación activa, acá los niños están haciendo, aprenden haciendo, esa es otra diferencia. Otra diferencia que aquí lo más importante lo que podemos aprender es a ser yo como persona, se llama el desarrollo integral. (Ina Vandervenger 2023, entrevista personal; ver Anexo 6)

En este contexto, la naturaleza no solo proporciona materiales no elaborados, sino que también permite que los estudiantes les otorguen significados propios y dirijan su propio proceso educativo. Elementos como la tierra, las hojas, la madera, el agua, las ramas, las semillas y las conchas ofrecen una rica variedad de estímulos sensoriales. Además, potencian la curiosidad, la experimentación y la creatividad, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje.

El uso de materiales naturales genera situaciones de exploración abierta, fomentando el pensamiento crítico y la creatividad, elementos clave en el proceso educativo. Materiales como piedras, ramas y hojas desafían a los niños a pensar de manera creativa y a encontrar soluciones prácticas a los problemas que surgen en su entorno (Sobel 1998).

Debido a su versatilidad, estos materiales brindan a los niños la libertad de tomar decisiones y desarrollar su autonomía. La naturaleza, al configurar un espacio de aprendizaje no estructurado, les permite explorar y decidir cómo interactuar con su entorno.

En la educación, la creatividad y la imaginación, fundamentales en la construcción del conocimiento, son cada vez más ausentes. A diferencia de los materiales prefabricados y predefinidos, los materiales naturales, como la tierra y las piedras, son abiertos y amorfos, lo que invita a los niños a imaginar, inventar juegos y crear historias sin una única forma correcta de hacerlo.

Estos elementos permiten generar una experiencia educativa más sensible, flexible, auténtica y autónoma, en la que la naturaleza no impone, sino que provoca saberes que son incorporados. Así, se configura una educación con los pies y las manos en la tierra, donde el trabajo directo con ella se convierte en una práctica pedagógica central y fundamental.

En la escuela Amalaka, la granja ocupa un lugar central en el proceso educativo. Todos los días, al llegar, los niños y niñas realizan las tareas necesarias para su mantenimiento, como alimentar a los animales, administrarles medicamentos cuando lo requieren, recoger el estiércol de los corrales, rastrillar y recolectar el pasto, así como realizar labores de mantenimiento de los espacios. De igual manera, en la Bosquescuela Jamundí, la huerta es una asignatura que se practica dos veces por semana, y los niños y niñas también se encargan del cuidado del gallinero de la escuela.

Conocer para transformar; La investigación en las experiencias educativa

La investigación, la observación y la transformación son aristas fundamentales en estas experiencias educativas. Bajo el lema “conocer para transformar”, se posiciona la investigación como un eje central del quehacer educativo. En todas las materias, los estudiantes están en constante observación de su entorno, lo que fomenta una educación atenta y comprometida con la realidad que los rodea. Observar, escuchar y sentir son prácticas esenciales que fortalecen su sentido de pertenencia y conexión con el territorio.

Para poder intervenir en un entorno, primero es necesario observar, conocer lo que hay y realizar una caracterización. Solo entonces es posible saber cómo intervenir de manera positiva, es decir, continuar fortaleciendo el bosque. La reserva es un gran laboratorio. Como requisito para graduarse, los estudiantes deben desarrollar un proyecto de investigación que responda a una necesidad de la reserva. (Jesús Vargas 2023, entrevista personal; ver Anexo 1)

En la escuela Amalaka, la reserva donde se encuentra la escuela es el lugar donde se desarrollan los procesos investigativos. El territorio presenta diversas necesidades y conflictos, y, a través de la investigación, los estudiantes pueden identificar problemas específicos y proponer soluciones transformadoras.

Un ejemplo de ello ocurrió cuando un cultivo de maíz en la escuela fue afectado por una plaga. A partir de proyectos de aula, un grupo de estudiantes realizó una investigación para abordar la situación. Como resultado, desarrollaron un jabón potásico que actúa como repelente natural de insectos, sin alterar los ciclos naturales de los cultivos ni afectar el suelo con químicos o pesticidas dañinos (Jesús Vargas 2023, entrevista personal; ver Anexo 1).

Del mismo modo, se han generado proyectos como redes de cosecha de agua, botiquines herbales con plantas de la reserva y monitoreo de flora y fauna. Estas iniciativas responden a necesidades y conflictos tanto de la reserva como del territorio y la comunidad.

Las experiencias pedagógicas integran su ruta metodológica con los estándares⁶ de aprendizaje, el currículo y el PEI⁷ por de proyectos que surgen de la curiosidad de los niños y niñas, así como de las necesidades del entorno y de ellos mismos.

Por ejemplo, los niños de preescolar también investigan. En este momento están investigando sobre las hormigas. Todo surgió porque, cada vez que salen a caminar, se encuentran con hormigueros y, un día, cerca al bosque, descubrieron un árbol que estaba prácticamente devorado por las hormigas. Eso les llamó muchísimo la atención y a partir de ahí surgió su investigación. Entonces, sí: todos investigan desde muy pequeños. (Nancy Bolaños 2023, entrevista personal; ver Anexo 4)

La investigación permite una educación contextualizada y aterrizada, en la que los saberes se construyen a partir de experiencias reales. De este modo, los estudiantes interiorizan y se apropián del conocimiento, pues no se trata de conceptos abstractos o

⁶ Un estándar es un criterio definido y accesible que permite evaluar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con expectativas comunes de calidad. Establece una referencia sobre lo que se espera que todos los estudiantes adquieran en cada área del conocimiento a lo largo de su formación en Educación Básica y Media. Además, especifica por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9 y 10 a 11) el nivel de aprendizaje y desempeño que se busca alcanzar.

⁷ El PEI establece los énfasis de la institución y orienta la planificación, desarrollo y evaluación de sus objetivos educativos, alineándolos con el proyecto de Nación, conforme a lo estipulado en la Constitución. Los estándares desafían a las instituciones educativas a integrar y articular los principios y objetivos comunes de la educación con su propia propuesta pedagógica. De esta manera, se garantiza que los estudiantes accedan a contenidos, metodologías, estrategias y orientaciones adaptadas a su contexto, promoviendo aprendizajes significativos, flexibles y eficaces, que potencien sus conocimientos, comprensiones, actitudes y disposiciones.

contenidos limitados a los libros, sino de aprendizajes que emergen de la vivencia cotidiana y la relación con el territorio, sino son aprendizajes que emergen de la vivencia y la cotidianidad de habitar un territorio.

Para fomentar la exploración e investigación del entorno, se implementan prácticas como los “días de exploración”, una actividad frecuente en la Bosquescuela Jamundí. Estas jornadas, realizadas cada viernes, tenían como objetivo conocer lugares inexplorados del territorio o compartir con la comunidad campesina de la vereda. A través del diálogo de saberes, los estudiantes aprenden de campesinos, emprendedores y personas con oficios específicos. Por ejemplo, en una de estas visitas, una familia proveniente de Nariño enseñó a cocinar envueltos de yuca y coco. En otras ocasiones, se exploraron fincas agroecológicas para aprender sobre el procesamiento de plantas para cosmética natural o la producción de bioabono.

Estas experiencias fomentan la apropiación del territorio, el reconocimiento de sus dinámicas y la interacción con la comunidad. Asimismo, los estudiantes de la Bosquescuela visitaron minas de carbón y piedrinella para observar los procesos de extracción que se realizan en la vereda, reflexionando sobre sus implicaciones ambientales y sociales. Estas salidas también despiertan preguntas sobre el clima, el relieve y la historia del lugar.

Además, se realizan ejercicios cartográficos para reconocer los conflictos y los espacios emblemáticos del territorio, como las rutas de cascadas, el Pico de Loro o piedras con jeroglíficos. Estas actividades fortalecen la orientación y ubicación desde temprana edad, desarrollando la curiosidad y la observación de la biodiversidad local. Se refuerzan así los saberes trabajados durante la semana mediante la exploración activa: caminando, yendo al río, recolectando piedras o simplemente observando.

El niño aprende así también: a través de la exploración directa. Por ejemplo, salen al bosque, empiezan a observar animales, a dibujarlos, a hacer un listado, a clasificarlos. Pero en medio de eso, se dan cuenta de que hay animales muy pequeños, otros muy grandes, y no saben bien cómo organizarlos. Surge entonces una pregunta real, una necesidad: ¿cómo los agrupamos? ¿Cómo los clasificamos? Y ahí es cuando empiezan a construir el concepto de reinos de la naturaleza. Esa construcción de conocimiento surge de lo vivido, de la experiencia directa en la reserva. Eso es parte del enfoque constructivista que aplicamos con los niños. Nosotros como maestros les damos algunas pistas, algunos elementos iniciales, y ellos, a partir de ahí, formulan sus propias hipótesis. Luego prueban, observan, corrigen, ajustan... hasta que encuentran la mejor forma de entender y construir ese conocimiento.

Claro, algunos niños ya sabrán algo sobre eso, otros no. Pero es justo entre pares donde se construye el saber compartido, alimentado por la experiencia colectiva y por cada uno de los proyectos que desarrollamos. (Lizeth Samboní 2023, entrevista personal; ver Anexo 2)

De esta manera, se reconoce que el conocimiento es la base de la acción y por tal, la transformación. Por ello, en Amalaka, se invita a la investigación y la observación constante de la naturaleza dentro de la reserva. Los estudiantes son alentados a comprender los ecosistemas locales, identificar amenazas y buscar soluciones innovadoras a los desafíos ecológicos que enfrentan en su entorno inmediato. A su vez, este proceso fortalece su autonomía y empoderamiento como sujetos capaces de investigar, construir conocimientos y generar transformaciones.

Sin embargo, no todos los desafíos ambientales pueden resolverse desde la acción local. Problemas globales como el cambio climático y sus efectos van más allá del alcance de los niños y niñas. No obstante, estas experiencias educativas les permiten desarrollar conciencia crítica, comprensión sistémica y habilidades para analizar la interconexión de los problemas ambientales a nivel local y global. De este modo, aunque no puedan detener el calentamiento global por sí solos, sí pueden contribuir desde su territorio con acciones concretas, como la restauración ecológica, la reducción de residuos o el uso de prácticas agroecológicas.

Más que una mera adquisición de conocimientos, estas experiencias representan una visión educativa innovadora. Se busca formar ciudadanos del futuro, personas con la capacidad y voluntad de transformar su realidad, participar activamente y no ser indiferentes a lo que ocurre a su alrededor. Se observa en los niños y niñas una actitud propositiva, curiosidad incesante y un deseo constante de crear y conocer. Al mismo tiempo, desarrollan una sensibilidad y conciencia situadas, con los pies en la tierra y la mirada abierta al mundo.

3. Procesos de evaluación en las experiencias educativas

En educación, es fundamental implementar procesos de seguimiento y evaluación del aprendizaje. Estos permiten comprender el estado de los estudiantes, identificar sus dificultades y fortalezas en cada área del conocimiento, y generar rutas de mejora o fortalecimiento en las estrategias metodológicas y de contenido dentro del proceso educativo y pedagógico (Perrenoud 1993).

Sin embargo, existen múltiples formas de evaluar. En la educación formal y tradicional, la evaluación suele centrarse en exámenes que ponen a prueba los conocimientos adquiridos, con el maestro como principal evaluador, quien determina el

nivel de aprendizaje de los estudiantes y la efectividad de su método de enseñanza (Guba y Lincoln 1989).

Uno de los aspectos más llamativos de estas experiencias educativas es la forma en que se concibe la evaluación del conocimiento y los aprendizajes de los estudiantes. En estos contextos, la evaluación no solo se enfoca en contenidos específicos, sino que busca abrir espacios de reflexión y autocritica sobre el proceso de aprendizaje, así como la autoevaluación en relación consigo mismo y con los demás. Además, sin la intención autoritaria de subvalorar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, ni tampoco pretender la homogenización.

Evaluamos de manera diferencial, analizando a los estudiantes y los logros en los que han avanzado. Podemos verlo mediante las charlas, exposiciones, y ahí analizamos si han sido críticos y si han estudiado. Porque repetir es fácil, pero interpretar el conocimiento es diferente. Esa es la forma en la que evaluamos. Nosotros no rajamos, sino que generamos oportunidades. No queremos que le cojan miedo o fastidio, sino que lo vean como una oportunidad de aprendizaje. (Alejandro Vivas 2023)

4. Soy un árbol

En esta sección, abordaremos la experiencia educativa de la Bosquescuela Jamundí, en la que el proceso de evaluación se inspira en los aprendizajes del bosque y la naturaleza.

Este modelo de evaluación trasciende la simple medición de conocimientos y busca crear un espacio de reflexión e introspección. En un mundo donde el capitalismo impone un ritmo de vida acelerado, pocas veces nos detenemos a conocernos y a pensarnos a nosotros mismos. La evaluación en esta Bosquescuela permite abrir estos espacios, fomentando la construcción del ser desde el autoconocimiento.

Este enfoque se aleja de la comparación con los otros. En lugar de evaluar el aprendizaje en función de una competencia, o de una comparación, se reconoce que cada persona transita por su propio proceso, de la misma manera en que, en un bosque, coexisten árboles en diferentes etapas de crecimiento. Todos los árboles, sin importar su tamaño o madurez, forman parte del mismo ecosistema y cumplen un papel fundamental en su equilibrio (Ina Vandervenger 2023, entrevista personal; ver Anexo 6).

El proceso de evaluación se construye a partir de una metáfora orgánica que identifica el aprendizaje con el ciclo de crecimiento de un árbol. Se parte de la fase semilla, donde el saber está presente pero aún permanece en reposo o dormido. Luego, en la fase retoño, surge la curiosidad y el conocimiento comienza a descubrirse en uno

mismo. Posteriormente, en la fase árbol, el aprendizaje se interioriza, se práctica y se integra en la vida cotidiana, convirtiéndose en parte del ser. Finalmente, en la fase árbol con frutos, el saber alcanza un grado de maduración que permite compartirlo con otros, puedo enseñarlo y sembrar en nuevas personas, enriqueciendo los procesos de aprendizaje de los otros.

No es posible entender esta forma a profundidad sin antes haber observado el bosque, para poder reconocer la diversidad de los procesos de aprendizaje y generar en los niños y niñas el respeto por su proceso y la motivación intrínseca, en la que aprender no es una obligación, sino un deseo genuino.

Esta visión permite que cada niño y niña entienda su proceso de aprendizaje como un ciclo natural y propio, donde el proceso no es impuesto, sino asumido de manera consensuada y autocrítica. Esto elimina la idea de competitividad entre pares, es decir, al saber que tengo un proceso de aprendizaje único e irrepetible, no me preocupo por estar en un momento diferente que mi compañero, o que se configure una jerarquía de quien es mejor o peor en el grupo, al contrario, estos procesos son compartidos y los niños y niñas que llevan más en el proceso, pueden apoyar el crecimiento de los saberes de sus compañeros, creando el valor de la cooperación, del compañerismo y la solidaridad en los procesos educativos, en lo que no se impulsa a competir y demostrar ser más que otros y así mismo tener el poder de pasar por encima del que “no sabe”. Al contrario de esto, dispone una herramienta de autoestima, aceptación y conocimiento de su propio ritmo.

Capítulo tercero

Tensiones, contradicciones y desafíos en las experiencias educativas

Este capítulo explora las tensiones, contradicciones y desafíos que enfrentan Amalaka y la Bosquescuela en su intento por transformar la educación y las relaciones hegemónicas entre la sociedad y la naturaleza y mantener su propuesta educativa. A través de las voces de los actores involucrados, se reflexiona sobre las propuestas contraculturales que estas escuelas representan, las tensiones que surgen en su implementación, las contradicciones internas y externas que deben superar, y los desafíos pedagógicos, políticos y sociales que enfrentan. Además, se reflexiona sobre la resiliencia de estas iniciativas y su capacidad para adaptarse y reinventarse frente a las adversidades. También se busca ofrecer una visión crítica de lo que significa construir una educación alternativa en un contexto tan complejo como el del suroccidente colombiano.

1. Desafíos en las experiencias educativas

Las experiencias educativas alternativas enfrentan desafíos tanto internos como externos. Uno de los principales desafíos es el económico, ya que se trata de iniciativas de carácter privado que no cuentan con apoyo estatal, lo que dificulta su sostenibilidad a largo plazo.

Otro desafío significativo es el relacionado con su vocación contracultural, pues validar un modelo educativo diferente sigue generando miedos en la sociedad. Son pocas las familias que se atreven a vincular a sus hijos a estas propuestas, en gran parte debido a la resistencia a lo desconocido y a la prevalencia de esquemas educativos tradicionales.

Además, estas experiencias tienen lugar en territorios que son escenario de guerra y violencia, lo que, sumado a su ubicación rural, genera una sensación de inseguridad en las familias. Este contexto hace que muchos padres y madres duden en enviar a sus hijos, por miedo a la posibilidad de que se presenten eventos de guerra.

Otro desafío es la formación de los maestros. Para que una educación transformadora sea posible, se necesitan maestros dispuestos a desaprender y a construir un proceso de aprendizaje conjunto con los estudiantes. Sin embargo, la formación docente tradicional sigue arraigada en prácticas metodológicas autoritarias y repetitivas, lo que provoca un choque cuando los maestros llegan a estas experiencias educativas.

Por ello, es fundamental fortalecer programas de formación docente que promuevan una educación diferente. Ejemplos como la Licenciatura en Pedagogías de la Madre Tierra, de la Universidad de Antioquia en Colombia, la Licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional o la Educación Popular de la Universidad del Valle, buscan forjar un perfil de educadores con nuevas perspectivas y horizontes. Se trata de formar maestros libres y emergentes, capaces de responder a las necesidades de una sociedad que exige otros principios y enfoques en el aprendizaje, en especial el cuestionamiento por nuestras relaciones con la naturaleza y con lo otro.

2. Condiciones de sostenimiento económico

Uno de los principales desafíos que enfrentan estas experiencias educativas es su sostenibilidad económica. Aunque buscan ser accesibles para toda la población y no priorizan el lucro, la falta de un número suficiente de estudiantes que contribuyan a su sostenimiento dificulta la permanencia de estas propuestas en el tiempo.

En contraste, muchas experiencias educativas alternativas en las principales ciudades de Colombia, como los enfoques Montessori, Reggio Emilia y otras pedagogías activas, tienen costos elevados que restringen su acceso a un grupo reducido de la población. En promedio, estas escuelas pueden costar entre 600 USD y 800 USD por estudiante/mes, lo que las convierte en espacios educativos accesibles principalmente para familias con altos ingresos. Esto refuerza la segregación socioeconómica y limita la diversidad de la comunidad educativa en términos de clase y etnicidad.

Estas experiencias educativas en las que se centra esta investigación buscan ampliar el acceso a estas otras formas pedagógicas a sectores de la población que tradicionalmente han estado excluidos de ellas. Sin embargo, aunque sus costos son significativamente más bajos—aproximadamente USD 45 y USD 100 por estudiante/mes, dependiendo de la institución—, aún enfrentan dificultades para garantizar la permanencia de sus estudiantes y diversificar su comunidad en términos de origen socioeconómico. Si bien su modelo permite la participación de familias de sectores populares. El acceso a estas experiencias educativas en su mayoría son clase media, o media alta, con algunas excepciones en Amalaka que hay población campesina.

De esta forma, sostener una propuesta educativa alternativa a largo plazo se convierte en un desafío complejo, puesto que en pocas ocasiones se suele alcanzar un punto de equilibrio financiero y lo que acarrea esto es una cadena de precariedad e indignidad, que se refleja, por ejemplo, en los honorarios de los maestros. Sin embargo,

el hecho de que estas experiencias se mantengan y por ejemplo en el caso de Amalaka, lleve más de dos décadas, es realmente significativo. El sostenimiento de las escuelas alternativas plantea múltiples desafíos, entre ellos la precarización docente y la falta de garantías laborales. La falta de ingresos suficientes impide ofrecer condiciones de trabajo dignas para los maestros, lo que genera inestabilidad y afecta la calidad de la educación. En la Bosquescuela Jamundí, por ejemplo, una de las estrategias para paliar esta situación fue el apoyo de voluntarios extranjeros que llegaban por temporadas cortas para aportar en algunas áreas de enseñanza. Sin embargo, su presencia era transitoria, con estancias máximas de tres meses, y la única retribución que recibían era alojamiento, sin ningún tipo de remuneración económica.

Por otro lado, quienes eran contratados como docentes no contaban con un contrato formal que les garantizara derechos laborales básicos. No se suscribían contratos de trabajo bajo la legislación vigente ni se ofrecían prestaciones de ley, como seguridad social y pensión. En su lugar, se manejaban acuerdos de funciones sin mayores garantías, lo que implicaba condiciones laborales inestables y riesgosas, especialmente considerando que el trabajo con niños en entornos naturales conlleva peligros inherentes. Un ejemplo alarmante de estas dificultades fue un accidente en el que una maestra sufrió la fractura de seis costillas tras un incidente con una niña. La docente no contaba con seguridad social ni con una póliza de accidentes que cubriera su atención médica, lo que evidenció aún más la fragilidad del modelo de contratación en la escuela. Además, el salario de una auxiliar docente en la Bosquescuela oscilaba alrededor de 1.300.000 COP (320 USD), una cifra baja considerando la exigencia y responsabilidad del trabajo.

Una situación similar se presenta en la Granja-Escuela Amalaka, aunque allí se ofrece un contrato por prestación de servicios, lo que al menos exige el pago de seguridad social y pensión por parte del empleador. No obstante, el salario sigue siendo limitado, rondando los 1.800.000 COP (440 USD). A pesar de esta ligera mejora en términos de contratación, la brecha con respecto a la educación pública sigue siendo significativa. En contraste, un docente vinculado al magisterio en el sistema educativo oficial, incluso en el escalafón más bajo y sin especialización, percibe un salario mínimo de aproximadamente 2.700.000 COP (670 USD), lo que pone en evidencia la desventaja económica en la que se encuentran los maestros de estas experiencias educativas alternativas.

3. Educar en territorios de violencia

Otro desafío importante es el de la violencia y el conflicto armado, que afecta directamente a las comunidades donde se ubican estas escuelas. En el caso de Amalaka, la violencia en el Cauca ha sido una constante que ha obligado a la escuela a adaptarse y a encontrar formas de resistir, al igual que la Bosquesuela Jamundí, en el sur del Valle. Los departamentos del Valle del Cauca y el Cauca, están ubicados en el suroccidente colombiano, y han sido históricamente una de las regiones más afectadas por el conflicto armado en Colombia (TerriData 2025). La presencia de grupos armados ilegales y la disputa por el control de cultivos ilícitos y actividades mineras ilegales han perpetrado ciclos de violencia en estos departamentos.

El suroccidente colombiano es una región de contrastes. Por un lado, es un territorio de una riqueza natural y cultural incomparable, donde confluye la región pacífica, la andina, y la amazónica, es hogar de una biodiversidad única y de comunidades que han resistido siglos de colonización, violencia y explotación. Por otro lado, es una región marcada por conflictos sociales, políticos y ambientales que han dejado una huella indeleble en su tejido social.

El Valle del Cauca y el Cauca son departamentos con altos niveles de desigualdad y vulnerabilidad. Esto indica que una gran parte de la población enfrenta dificultades para acceder a servicios básicos y oportunidades económicas.

A pesar de esto son departamentos ricos en biodiversidad, con ecosistemas estratégicos como páramos, bosques y humedales. Sin embargo, la deforestación y la degradación ambiental son problemas crecientes, el Cauca tiene 281.892 hectáreas en el Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SINAP), pero también ha perdido 1.266 hectáreas por deforestación en 2018 (TerriData, 2025).

La degradación ambiental no solo afecta la biodiversidad, sino también a las comunidades que dependen de los recursos naturales para su subsistencia. La pérdida de bosques y la contaminación de fuentes hídricas tienen impactos directos en la seguridad alimentaria y la calidad de vida de la población.

En ese contexto, estas escuelas se proponen convertirse en territorios de paz, donde se busca generar entornos seguros y amables tanto para la biodiversidad que habita en ellos como para quienes estudian allí. Se trata de hacer las paces con la naturaleza a través de enfoques de conservación, reforestación y recuperación del entorno, al mismo tiempo que se forman sujetos capaces de resolver conflictos de manera pacífica, sin

reproducir los patrones de violencia que han marcado, una y otra vez, la historia de la sociedad colombiana.

Estas experiencias buscan romper con el irrespeto, el bullying y otras formas de violencia que pueden manifestarse en los espacios educativos, aboliendo cualquier dinámica que perpetúe la agresión. Por ello, son ejemplos que seguir para otras iniciativas pedagógicas. En un país donde las comunidades y sus ecosistemas han sido sistemáticamente violentados, y donde la guerra sigue vigente, la resistencia desde la educación, una educación que enaltece y protege la vida, es una apuesta que vale la pena.

Algo que hemos perdido a lo largo de la historia de violencia: hemos perdido la ternura. El colombiano es un ser que ha perdido la ternura. En una sociedad marcada por tanta violencia, pareciera que no tuviéramos el derecho a ser tiernos. Eso me parece grave y triste. Al no permitirnos la ternura, hemos olvidado la infancia desde esa dimensión.

Es urgente reivindicar la ternura en la educación. Como decía Pestalozzi: “La mejor pedagogía es el amor”. Nos hace falta más educación emocional. Más educación emocional. (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3)

Sin embargo, hoy la Bosquescuela de Jamundí ha cesado su funcionamiento. Una de las principales razones detrás de su cierre es la nueva ola de violencia que afecta el sur del departamento del Valle del Cauca. La arremetida de grupos armados ha golpeado con fuerza a la comunidad, impactando negativamente los procesos de turismo comunitario, los emprendimientos rurales y, en particular, esta iniciativa educativa en la naturaleza.

El resurgimiento de la guerra en el territorio generó una creciente preocupación entre las familias, quienes comenzaron a cuestionarse la seguridad de permitir que sus hijos subieran diariamente a la montaña. A pesar de que, desde hace años, una de las disidencias de las FARC, específicamente el frente Jaime Martínez, mantenía presencia en la zona sin generar mayores alteraciones a la comunidad, la disputa por el control territorial, generada por la llegada de nuevos grupos armados, recrudeció la situación. En poco tiempo, aparecieron carteles firmados por el frente Jaime Martínez, pintas en los muros y, lo más alarmante, reuniones de las Juntas de Acción Comunal en las que se alertaba sobre nuevas restricciones impuestas por “los de arriba”, como se les solía llamar. Entre estas normativas se encontraban la prohibición del uso de casco para transitar en motocicleta por la vereda, la obligación de mantener los vidrios del carro arriba y, en ciertos momentos, la restricción total de circular por las carreteras después de las 10:00 p.m.

Conforme estas tensiones aumentaban, el Ejército Nacional inició su despliegue en la vereda. Sin embargo, en lugar de brindar seguridad, su presencia generó un profundo

temor entre los habitantes, quienes comprendían el riesgo de quedar atrapados en medio de un eventual enfrentamiento armado. La situación se tornó aún más grave cuando se emitió una advertencia contundente: si la comunidad no lograba que el Ejército se retirara del territorio, el grupo armado tomaría represalias sin distinguir entre civiles y combatientes. Aunque muchas de las familias y niños de la Bosquescuela no eran residentes directos de la vereda, los rumores sobre la amenaza se propagaron rápidamente, aumentando la sensación de inseguridad y afectando la decisión de continuar con las clases en la montaña.

Además de estos hechos, en tiempos de paro nacional o durante diferentes manifestaciones sociales, la escuela ya había enfrentado dificultades para operar con normalidad. En diversas ocasiones, las clases tuvieron que trasladarse a algunos conjuntos residenciales ubicados en los alrededores de la vereda, debido al temor de que un imprevisto en la carretera pusiera en riesgo a las familias y docentes.

En este contexto de creciente inseguridad y temor, la continuidad de la Bosquescuela se volvió insostenible. Así, la violencia y la incertidumbre terminaron por sellar el destino de una iniciativa que, durante años, había buscado ofrecer una alternativa educativa en armonía con la naturaleza.

La guerra en Colombia ha despojado y desplazado a innumerables personas. La misma razón que obligó a cerrar la escuela es la que me llevó a dejar este territorio: el miedo y la violencia han intentado arrebatarnos la posibilidad de educar en libertad y seguir soñando con una educación que transforma.

Aun así, la semilla ha sido sembrada. Y una semilla siempre encuentra un lugar para germinar. Se sigue caminando, a pesar de la guerra, el miedo y la violencia. Estas experiencias son semilla de esperanza y paz.

4. La formación de docentes para una educación que transforma

Uno de los desafíos más significativos que enfrentan estas propuestas educativas es la formación de maestros. En un sistema educativo que no valora ni fomenta la educación alternativa, preparar docentes capaces de implementar estas metodologías representa un reto constante. La falta de apoyo gubernamental y la ausencia de políticas públicas que promuevan este tipo de educación agravan aún más la situación.

Esta formación no solo implica la adquisición de conocimientos pedagógicos, sino también el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que permitan a los maestros conectarse con los estudiantes y con la comunidad. Además de la formación inicial, estas

propuestas educativas enfrentan el desafío de la reeducación del maestro. Muchos maestros que llegan a Amalaka y la Bosquescuela provienen de un sistema tradicional y deben atravesar un proceso de transformación para adaptarse a metodologías alternativas. Como lo menciona la profe Lizeth:

Es muy difícil desmantelar esa estructura de la escuela tradicional. Nosotros tenemos que desaprender muchas cosas y aprender otras nuevas. Es un proceso lento, pero necesario. (Lizeth Samboní 2023, entrevista personal; ver Anexo 2)

Por otro lado, en Amalaka, por ejemplo, se ha evidenciado un aumento en la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que ha requerido un esfuerzo adicional por parte de los maestros para adaptar sus metodologías de enseñanza y emplear otras herramientas. Jhonny explica:

Los retos que hemos tenido en la parte pedagógica son grandes, ya que hay niños con condiciones específicas y otros que no las tienen. Entonces, ¿cómo atender a dos poblaciones con mundos y necesidades tan diferentes? Cada una requiere una atención distinta, y el desafío es lograr que todo funcione de manera armoniosa y articulada. (Jhonny alvarado 2023, entrevista personal; ver Anexo 7)

En este contexto, se hace evidente la necesidad de maestros con nuevas herramientas para atender a niños del siglo XXI, cuyos procesos de aprendizaje son diversos y diferenciados. En el último año, Amalaka ha recibido un número creciente de estudiantes con diagnósticos clínicos de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y trastornos del aprendizaje, lo que ha exigido una mayor capacitación por parte de los maestros.

A pesar de estos desafíos, muchas familias recurren a estas experiencias precisamente por su entorno natural, ya que se ha demostrado que estos espacios favorecen el desarrollo y bienestar de los niños con necesidades especiales. Como lo reafirma el profe Jhonny:

Hay que ser autodidacta, hay que aprender, hay que autocapacitarse también. Y capacitar a los maestros en cómo trabajar con los niños que tienen ciertas condiciones, ya sea de TDAH, autismo u otras necesidades. (Jhonny alvarado 2023, entrevista personal; ver Anexo 7)

Enfrentar estos desafíos requiere un compromiso constante con la formación y reeducación docente, así como la creación de redes de apoyo entre maestros, familias y comunidades habitantes cercanas del territorio donde se sitúa la escuela. La educación alternativa no solo demanda nuevos enfoques pedagógicos, sino también una

transformación profunda en la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje. A pesar de las dificultades, experiencias como Amalaka y la Bosquescuela demuestran que es posible construir espacios educativos más humanos, inclusivos y en armonía con la naturaleza. Sin embargo, para garantizar su sostenibilidad y crecimiento, es fundamental seguir fortaleciendo la capacitación de los maestros y generar estrategias que permitan el reconocimiento y respaldo de estas propuestas dentro del panorama educativo.

5. Contradicción: El miedo a una educación diferente

Las contradicciones en estas propuestas educativas son inherentes a su naturaleza contracultural. Aunque muchas familias eligen este tipo de educación para sus hijos, a menudo esperan y pretenden resultados alineados con modelos tradicionales.

Una de las principales tensiones surge entre los aprendizajes promovidos en la escuela y los hábitos reforzados en el hogar. Como lo menciona el profe Manolo Gómez:

Una de las contradicciones latentes es lo que se hace en la escuela y lo que no se hace en la casa. Se enseña a los niños, pero en su casa no se hace. Una tensión y contradicción. Necesidad de educar a los padres también, detrás del proceso debe estar también. Lo que enseña la escuela a los niños los papás no lo hacen, quedan en sándwich porque lo que enseñamos no se ve en la realidad de las familias. (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3)

Esta contradicción no solo refleja una desconexión entre la escuela y la familia, sino también una falta de alineación con los valores predominantes en la sociedad. No siempre las familias comparten los valores ecológicos y comunitarios que promueven estas experiencias. En un contexto donde el consumismo y la explotación de la naturaleza son la norma, las propuestas educativas de Amalaka y la Bosquescuela representan un desafío directo al *statu quo*. Muchas familias esperan una educación basada en la memorización y la acumulación de conocimientos, en lugar de un enfoque que priorice la creatividad, la autonomía y la conexión con la naturaleza.

A veces los padres dicen: 'Mi hijo no está aprendiendo nada aquí, porque no llega con los cuadernos llenos como en otros colegios. (Alejandro Vivas 2023, entrevista personal; ver Anexo 5)

Esta brecha cultural entre lo que las familias esperan y lo que las escuelas buscan lograr genera constantes cuestionamientos y, en muchos casos, la pérdida de estudiantes. Además, limita el crecimiento de estas experiencias y dificulta su replicación en otras comunidades.

La resistencia a una educación alternativa, diferente y transformadora también está influenciada por el miedo y la incertidumbre de las familias. Como explica Ina:

Cuando uno sale del sistema, genera muchos miedos, que son entendibles. Uno entra en un campo inseguro y los padres, que quieren tanto a sus hijos, sienten temor: ‘¿Qué tal si saco a mi niño de la seguridad? ¿Estoy siendo responsable? ¿Podrá adaptarse a la sociedad? (Ina Vandervenger 2023, entrevista personal; ver Anexo 6)

Existe una gran preocupación de que estas experiencias educativas y otras formas de educación no permitan a sus hijos hacer parte activa de la sociedad, no los preparen para ser competentes o para competir con otros en su camino al “éxito”, o no les den las suficientes herramientas para “salir adelante” o “ser alguien en la vida” y poder realizarse como persona. Este desafío está arraigado en los esquemas culturales tanto de las familias como de los maestros, quienes muchas veces también replican las expectativas de competitividad, el cumplimiento de los estándares convencionales y el deber ser de la educación y los estudiantes.

Romper esquemas y macroesquemas culturales que traen los maestros y las familias es clave para poder hacer un proceso educativo diferente. Siempre estamos rompiendo y cuestionando cosas que impone la cultura y que no nos permiten ser más libres. (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3)

Sin embargo, esta expansión debe considerar la realidad del sistema en el que operan. Como lo expresa Ina:

Queremos crear otros espacios, pero no estamos fuera del planeta, estamos dentro de un sistema. Entonces, hay que encontrar un equilibrio, una forma de encajar, para que los niños puedan moverse fácilmente dentro de la sociedad, pero con la conciencia que promovemos. (Ina Vandervenger 2023, entrevista personal; ver Anexo 6)

Las contradicciones y resistencias que enfrentan estas experiencias educativas evidencian la tensión entre modelos de enseñanza alternativos y una sociedad que aún mide el éxito a través de la competencia y la adaptación a estándares convencionales. Sin embargo, lejos de ser un obstáculo insalvable, estos desafíos representan una oportunidad para ampliar el diálogo entre la escuela, las familias y la comunidad, sobre el papel de la educación en las necesidades del mundo actual. No se trata de aislarse del sistema, sino de transformar desde adentro, desde una formación que permita a los niños y niñas moverse con libertad y autonomía en la sociedad, sin perder la conexión con la naturaleza y los valores que estas propuestas defienden.

Una de las tensiones que se evidenció en la experiencia de la Bosquescuela Jamundí fue la exigencia de las familias de contar con un respaldo dentro del sistema educativo formal. A pesar de que los padres y madres apostaban por una educación alternativa, muchos de ellos buscaban que la escuela estuviera formalmente reconocida, de manera que sus hijos pudieran ingresar al sistema educativo tradicional y obtener una certificación de sus aprendizajes avalada por el Ministerio de Educación.

Esta fue una tensión constante, ya que para los fundadores de la Bosquescuela la formalización no era un objetivo ni una necesidad. Sin embargo, nunca se llegó a un punto de acuerdo entre la comunidad educativa, especialmente a medida que los niños y niñas crecían y sus necesidades de aprendizaje evolucionaban. En los primeros años, el juego y la exploración eran fundamentales, pero al llegar a edades mayores, se hizo evidente la necesidad de estructuras más formales en el currículo.

Un caso representativo fue el de un niño de 11 años, el mayor del grupo, quien en varias ocasiones manifestó que sentía que no estaba aprendiendo lo suficiente. Mientras la escuela centraba sus metodologías en los saberes propios de la primera infancia, él comenzaba a demandar otros conocimientos y espacios de reflexión que no siempre lograban atenderse. Esta situación llevó a varias familias a buscar alternativas que ofrecieran una educación similar pero con reconocimiento oficial.

El proceso de transición a otras instituciones no fue sencillo. Muchos niños y niñas que venían de preescolar y buscaban continuar su educación en primaria se enfrentaron a barreras como la falta de evaluaciones previas, lo que llevó a varios padres a contratar tutorías para preparar a sus hijos para los exámenes de ingreso. En algunos casos, fue necesario realizar trámites y convenios costosos con colegios para obtener certificados que les permitieran acceder al sistema educativo formal. Esta tensión impactó la estabilidad de la Bosquescuela, generando una disminución progresiva en la matrícula y en el número de estudiantes.

En contraste, esta problemática no se presenta en Amalaka, ya que, a pesar de proponer una educación con principios alternativos, hace parte de la Secretaría de Educación de la Gobernación del Cauca y cuenta con el aval del Ministerio de Educación. Esto significa que sus estudiantes egresan con un título de bachiller y una especialidad técnica en agroambiental, lo que facilita su inserción en la educación superior y en el trabajo agrícola en el territorio, sin las dificultades que enfrentaron las familias de la Bosquescuela Jamundí.

6. Tensiones: Conflictos socioambientales

Uno de los conflictos más significativos que enfrenta Amalaka es la construcción de una doble calzada que atraviesa su territorio. Este proyecto representa una amenaza directa para la reserva natural que la escuela ha protegido durante décadas y también para la escuela misma y su proceso educativo. Como lo explica Alejandro Vivas:

La construcción de la doble calzada ha sido una gran problemática, a pesar de que nosotros hemos intentado por miles de formas hacer entender a la gente. Hay gente que es cerrada y que no entiende. Nosotros estamos en contra no porque no queramos el progreso, sino porque queremos que se haga de una manera que no dañe nuestra reserva. (Alejandro Vivas 2023, entrevista personal; ver Anexo 5)

Más allá del impacto ambiental, esta obra pone en riesgo la viabilidad de Amalaka como escenario educativo y amenaza con desplazar a la comunidad que ha construido su vida en torno a la escuela. La preocupación no es solo detener el proyecto, sino garantizar que su ejecución minimice los efectos negativos sobre la biodiversidad y el territorio.

No es que no queramos que se construya la doble calzada, es necesaria a nivel social, porque aparte es una carretera internacional, pero es esa lucha y también aporte a que se haga por otros espacios donde haga menos impacto social y ambiental. (Lizeth Samboní 2023, entrevista personal; ver Anexo 2)

A lo largo de ocho años, la comunidad educativa ha presentado nuevos argumentos y evidencias que sustentan la necesidad de replantear el trazado de la vía pese a sus afectaciones en la Escuela. Sin embargo, las autoridades no han demostrado una disposición real para revisarlos, comprenderlos, y reconocer su relevancia en el marco de la resolución de este conflicto.

En diciembre de 2021, la Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (ANLA) emitió la licencia ambiental para el proyecto, permitiría el inicio de la vía y la destrucción de una parte significativa de la reserva natural, así como de la propia institución educativa, afectando elementos vitales para la vida de la comunidad, tales como fuentes de alimentos, el acceso al agua potable y especies de flora con alto valor ecológico y de protección.

Nosotros también hemos estado en una lucha constante por el territorio. Es un territorio que la comunidad ha cuidado por más de 30 años. Un espacio lleno de vida, con fuentes de agua, bosque, una gran diversidad de aves y muchos otros animales, algunos visibles y otros no tanto. Y ahí seguimos resistiendo, porque hay intereses externos que quieren intervenir el territorio, lo que tendría un impacto ambiental enorme. Solo el ruido de la maquinaria ya afectaría gravemente. Además, el agua que tenemos es potable y es la que

abastece a la escuela, así que defender ese territorio es también defender nuestro derecho al agua.

Tuvimos que trabajar muy duro en la recuperación de los suelos, porque eran tierras muy ácidas, destinadas con anterioridad a la ganadería. El antiguo dueño había sobreexplotado el terreno con ganado, lo que dejó la tierra poco apta para cultivos. Así que Ana María, su familia, los estudiantes y nosotros, los maestros, nos pusimos en la tarea de reforestar, preparar abonos y realizar todo un proceso de recuperación del suelo. Fue un trabajo conjunto, vinculado directamente a nuestro enfoque ambiental, porque en Amalaka nunca se ha sembrado con químicos ni se ha fumigado con venenos. (Nancy Bolaños 2023, entrevista personal; ver Anexo 4)

Las propuestas educativas de Amalaka y la Bosquescuela enfrentan no solo desafíos y contradicciones, sino que a esto se suman unas tensiones permanentes que coexisten con las experiencias, en este caso los conflictos territoriales y ambientales que son una amenaza para su existencia. Estas experiencias se ven obligadas a luchar por su supervivencia y por la defensa de los territorios que habitan.

Amalaka ha sido muy resiliente en eso, porque ha pasado por muchos procesos, tanto administrativos como pedagógicos. Ahora estamos en uno de los desafíos más grandes, que es la lucha por la vida y el territorio con el hecho de la doble calzada. (Lizeth Samboní 2023, entrevista personal; ver Anexo 2)

Este conflicto elucida una tensión más amplia entre la necesidad de infraestructura y la protección de la naturaleza y sus territorios. En un país donde la explotación de la naturaleza se prioriza sobre su preservación, iniciativas como Amalaka y la Bosquescuela emergen como espacios de resistencia y defensa del territorio. Este tipo de experiencias educativas aportan y transforman el panorama educativo y ambiental del país.

Imagínate un territorio como Colombia declarando pequeñas reservas y ahí haciendo escuelas. Sería valiosísimo. Se harían nuevas conciencias. (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3)

En este sentido, la defensa del territorio se convierte en un acto pedagógico en sí mismo. Más que un problema aislado, es una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes, quienes crecen con una conciencia crítica sobre la relación entre los seres humanos y la naturaleza.

Nosotros conservamos la vida. Hay un proceso de más de 25 años donde hemos observado especies endémicas, la ranita de cristal, venaditos de cola corta. Precisamente ha sido esa labor tan bonita que ha tenido la reserva natural y la granja escuela Amalaka de volver a conservar y volver a que los procesos ecológicos del ecosistema vuelvan a fluir. (Alejandro Vivas 2023, entrevista personal; ver Anexo 5)

Finalmente, la defensa del territorio no es solo una cuestión ecológica, sino también ética y política. Amalaka y la Bosquescuela enseñan a sus estudiantes que cuidar de la naturaleza y el territorio es una responsabilidad colectiva y un principio fundamental para la construcción de un futuro en el que la vida se sostenga y perdure.

El cuidado del entorno no es solo una cuestión ambiental, sino también una cuestión ética y política. Enseñamos a los niños a cuidar la naturaleza porque es nuestra casa común. (Ina Vandervenger 2023, entrevista personal; ver Anexo 6).

La defensa del territorio no solo es una resistencia ante los proyectos que amenazan su escuela y reserva, sino también una reafirmación de su compromiso con una educación que pone la vida en el centro y una educación que transforma esas relaciones con el mundo que se habita y los otros. Más allá de estas tensiones permanentes, estas iniciativas han demostrado que la educación, el cuidado de la vida y los territorios pueden ir de la mano, formando ciudadanos conscientes y críticos frente a las configuraciones de desarrollo que ponen en riesgo la biodiversidad y la vida. En este sentido, la defensa del territorio se convierte en un acto pedagógico y político que invita a repensar las formas en que habitamos el mundo y nuestra responsabilidad como sujetos transformadores de realidad.

No obstante, resulta imprescindible problematizar las tensiones internas que subyacen a estas propuestas educativas, en particular aquellas relacionadas con la desconexión entre los principios pedagógicos que orientan a escuelas como Amalaka y las condiciones materiales, culturales y simbólicas de las familias que participan en estos procesos. Si bien la escuela promueve una formación centrada en la comunidad, el cuidado del territorio y la sostenibilidad, estos postulados no siempre logran traducirse de manera coherente en las prácticas cotidianas de las familias, cuyas trayectorias de vida están atravesadas por desigualdades estructurales, formas de precarización y, en muchos casos, por una lógica individualizante que se ve reforzada por el sistema dominante.

Esta brecha evidencia una tensión fundamental entre la construcción de una subjetividad colectiva, enraizada en el territorio y orientada al bien común, y el modelo hegemónico de socialización que privilegia la competencia, la productividad y el éxito individual. La propuesta educativa se enfrenta, entonces, al desafío de generar procesos de reconfiguración subjetiva que permitan disputar estas formas de pensamiento, sin desconocer las contradicciones y resistencias que emergen desde las propias condiciones de existencia de las comunidades.

Asimismo, es necesario cuestionar el lugar que ocupan estas escuelas en el entramado social donde están insertas. En muchos casos, se trata de iniciativas impulsadas desde horizontes éticos y políticos distintos a los del contexto inmediato, lo cual genera dificultades para lograr un verdadero enraizamiento territorial. La escuela, aun con su potencia transformadora, corre el riesgo de constituirse en una "isla pedagógica" si no logra establecer relaciones dialógicas, simétricas y de mutuo reconocimiento con las comunidades locales. Ello exige una disposición permanente a repensar el proyecto educativo no como una propuesta cerrada, sino como un proceso abierto, situado y co-construido con los saberes, expectativas y necesidades del territorio que habita.

Superar estas tensiones demanda, por tanto, una pedagogía crítica que no solo interpele el modelo educativo tradicional, sino que también reflexione sobre sus propias limitaciones y contradicciones internas. Implica un trabajo riguroso por parte de los y las docentes, así como de las familias, para sostener espacios de formación que sean coherentes con sus principios ético-políticos, pero también sensibles a la complejidad de los contextos sociales en los que se insertan. Solo así será posible avanzar hacia una educación realmente transformadora, capaz de construir nuevas formas de habitar el mundo desde la dignidad, la solidaridad y el cuidado de la vida.

Este capítulo ha explorado las tensiones, contradicciones y desafíos que enfrentan estas propuestas educativas desde las voces de sus actores, se ha podido ofrecer una visión de lo que significa construir una educación alternativa en un contexto tan complejo como lo es el del suroccidente colombiano. De esta forma nos esboza no solamente que la educación es un espacio de aprendizaje sino también un acto de resistencia y esperanza.

Capítulo cuarto

Convergencias y polifonías de una educación que transforma

Este capítulo busca tejer reflexiones entre las experiencias investigadas y mi propio rol como investigadora, maestra y observadora de estos procesos. Más que una síntesis de la experiencia investigativa se trata de unas pinceladas reflexivas sobre los hallazgos encontrados en las experiencias pedagógicas, que aportaron de manera significativa a esta investigación y a la educación.

De esta forma, en este capítulo abordaremos, en primer lugar, la importancia de la libertad y las técnicas pedagógicas que la posibilitan, abriendo la puerta a pensar una educación desde y para la libertad, algo que, de cierta forma, se potencia cuando se educa en la naturaleza y en contacto directo con el territorio.

Asimismo, exploraremos cómo estos elementos configuran un nuevo sujeto, un sujeto que se reintegra con la naturaleza, el territorio y la vida misma. Finalmente, cerraremos con el “sancocho educativo”, una propuesta pedagógica e investigativa que surge como un espacio de juego y reflexión, pensado en identificar las ausencias, necesidades y deseos sobre la educación desde las voces de quienes participaron en los diálogos con Lucre.

1. Educar con técnicas para la libertad

La educación ha sido concebida tradicionalmente como un medio para la superación personal, permitiendo a los individuos desenvolverse libremente en la sociedad y ejercer sus deseos y aspiraciones. Desde esta perspectiva, podríamos afirmar que estudiamos para ser libres, que la educación debería otorgarnos un grado de autonomía. Sin embargo, esta noción de libertad es compleja y debe ser situada en los debates contemporáneos sobre su significado y alcance.

Freinet es el pedagogo que se va a seguir. Es un pedagogo de mediados del siglo XX que plantea la libertad como el máximo bien del ser humano. Esto lo lleva a desarrollar técnicas pedagógicas basadas en la libertad, entendida como soltar y permitir ser.

De alguna manera, el término educación tiene que ver con potenciar los dones y talentos de cada persona; de lo contrario, no es un verdadero proceso educativo. Freinet nos enseña que, a partir de la libertad, la experimentación y la lectura del contexto y la realidad, se plantea algo bello: se aprende con el contexto y hay que liberarse de ataduras para permitirse ser.

En estos postulados freinetianos, el texto es libre, el cálculo es libre, las matemáticas son libres. Ese concepto de libertad nos saca de una escuela convencional y escolástica y nos introduce en una escuela moderna. Amalaka es una escuela moderna en medio de una reserva.

Cuando hablamos de libertad, no solo nos referimos a los estudiantes, sino también a los docentes. Un docente no puede enseñar algo que no es. Necesitamos maestros libres que den ejemplo de libertad: una libertad con disciplina, con método, no una libertad desordenada, sino con propósito y objetivo. De lo contrario, sería libertad por libertad, sin dirección.

Nos deberían educar para la libertad y permitirnos ser nosotros mismos, ser libres en nuestra esencia. Se trata de que la educación sea menos cárcel y más un espacio de posibilidad. Si la educación nos permite ser, y está bien enfocada con amor por la naturaleza y el planeta —especialmente en este siglo de cambio climático—, formaremos ciudadanos mucho más conscientes. De eso se trata: de lanzar ciudadanos más sensibles y conscientes que nos ayuden en esta lucha por la preservación. (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3)

Pensar en una educación basada en la libertad nos lleva a considerar una pedagogía experimental, en la que el conocimiento se construye de manera flexible, en la que va abriendo camino y forma a partir de lo espontáneo, lo urgente y emergente.

Dentro de las técnicas pedagógicas, es necesario, de alguna manera, salir de la escolástica tradicional y experimentar. La ciencia, después de todo, se construye a través del ensayo y error, y para nosotros, el proceso de conocimiento sigue esa misma lógica.

Por ello, el maestro debe estar más abierto, no ser tan cartesiano ni cuadriculado, para comprender que el conocimiento no sigue un ABC rígido, sino que es un algoritmo infinito al que se puede llegar a través de la experimentación. El tanteo en la enseñanza es similar a lo que hace un médico al diagnosticar: prueba, observa qué funciona y qué no.

Sin embargo, no todos los profesores están en la capacidad —o dispuestos— a lanzarse a la experimentación y ver si funciona o no, porque nos gusta lo seguro y porque la educación tradicional siempre ha buscado tenerlo todo bajo control. Da miedo soltar ese control. Da miedo dar libertad. (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3)

En el contexto de una educación enfocada en la libertad, se emplean diversas técnicas que fomentan la autonomía y la participación activa de los estudiantes y les brindan herramientas para ejercer su libertad de expresión y pensamiento (Freinet 1970)

Entre algunas de las técnicas que propone esta pedagogía están las asambleas escolares que permiten la toma de decisiones colectivas en un entorno democrático. El cálculo libre da a los estudiantes la oportunidad de explorar y resolver problemas matemáticos de manera independiente. La bitácora y el cuento libre favorecen la expresión creativa sin restricciones, mientras que la imprenta escolar permite la producción y difusión de materiales elaborados por los propios estudiantes. Estas metodologías inspiradas en Freinet, enfatizan la libertad y la expresión individual en el proceso de aprendizaje, poder movilizar el mundo interior de los estudiantes.

Sin embargo, el concepto de libertad en educación no puede entenderse de manera aislada o esencialista. Se abre el debate de qué significa ser libre y cómo se refleja esa libertad en la educación. Sin embargo, el concepto de libertad en educación no puede entenderse de manera aislada o esencialista. Se abre así el debate sobre qué significa ser libre y cómo se refleja esa libertad en la educación. Amalaka, desde sus principios pedagógicos y metodológicos bajo la pedagogía de Freinet, entiende la libertad como la posibilidad de elegir, incluso a pesar de equivocarse; la libertad de tomar decisiones y ejercer el libre albedrío, concibiéndolo como un ensayo para la realidad, para la vida cotidiana, para enfrentarse a la sociedad.

Así, se incorpora en las propuestas pedagógicas la importancia de la conciencia de lo colectivo, de lo comunitario y del bien común, pues las decisiones individuales están ligadas a la construcción de un sujeto comunitario. Esto implica ser consciente que cada acción tiene consecuencias colectivas y que la libertad es poder, y que ese poder, o bien puede dirigirse a ejercer opresión hacia los otros, el entorno rodea, o bien puede orientarse a la posibilidad de actuar en libertad con la conciencia de no desear oprimir a los otros, ni al entorno, y poder encontrar ese punto de equilibrio entre el individuo y lo colectivo.

En este sentido, la libertad en las experiencias educativas implica no solo generar las condiciones para que los estudiantes lleguen a “ser lo que desean”, sino también puedan comprender que su libertad está en relación con los demás, con la libertad de los demás, y con la libertad de la vida misma. La educación en libertad y para la libertad, entonces, puede abrir caminos de posibilidad para tejer ciudadanos que elijan un modo de ser en el mundo basada en la colaboración, la interdependencia y el respeto mutuo. La libertad no es únicamente un derecho individual, sino una construcción colectiva que define el tipo de sociedad en la que queremos vivir.

Una educación centrada en la formación de ciudadanos críticos y responsables consigo mismos y con el mundo fortalece el compromiso social, también desde una perspectiva ecológica. Una educación libre, según lo que se proponen las experiencias educativas con las que se realizó la investigación, busca formar seres autónomos, creativos, críticos y capaces de cuestionar y transformar su realidad. No busca individuos obedientes, sino personas con pensamiento propio; no repetidores de información, sino exploradores del conocimiento.

Como toda conciencia del mundo que nos rodea va acompañada de conciencia de nosotros mismos, es imposible que tengamos conciencia del mundo que nos rodea sin que tengamos cierta conciencia de que somos libres. La conciencia de nuestra libertad es parte

integrante de nuestro ser así como el acto mismo de jugar los papeles que jugamos en nuestra vida implica la presencia de que nosotros mismos nos jugamos esos papeles, de que lo que somos no es algo que nos sucede simplemente, sino que nosotros hacemos que suceda. Esto no quiere decir que constantemente tengamos conciencia clara y precisa de ser libres, porque nuestra conciencia es primariamente conciencia de lo que nos rodea y solo secundariamente conciencia de nosotros mismos. Sin embargo, hay ocasiones en las que la conciencia de nuestra propia libertad es de tal manera central y total que no podemos absolutamente ignorarla. (Skinner 1971)

La educación basada en técnicas para la libertad se concibe como un espacio de posibilidad y transformación, donde cada sujeto tiene la oportunidad de transformar su propio ser, su contexto y su relación con los demás.

2. Reintegración ecológica: el nuevo sujeto de la educación que transforma

Como todo proceso educativo, estas experiencias buscan formar y sembrar unos valores y principios en los sujetos que hacen parte de ellas, con la intención de que estos se proyecten en su forma de habitar la sociedad y relacionarse con el mundo. De esta manera, las experiencias pedagógicas aquí analizadas nos proponen la construcción de un nuevo sujeto: un sujeto integrado con la vida, libre y obligado a la tierra. En este apartado, abordaremos el horizonte formativo que estas experiencias persiguen y el tipo de sujeto que buscan forjar desde sus propuestas pedagógicas.

En estas experiencias, se reconoce la importancia de formar individuos conscientes de su entorno, capaces de cuestionar las estructuras sociales injustas y de promover una lectura crítica de la realidad. Al mismo tiempo, se impulsa la búsqueda de utopías que permitan transformar de manera positiva la sociedad. Así, la formación no solo apunta a lo cognitivo, sino también a lo ético, político y afectivo, con el objetivo de formar personas íntegras, capaces de expresarse, pensar críticamente, sentir compasión y, sobre todo, convertirse en científicos de su propia existencia y de su territorio.

Estas experiencias pedagógicas plantean la construcción de nuevos sujetos, sustentados en otros paradigmas y en valores éticos y políticos distintos a los impuestos por la educación convencional.

Se quiere formar ciudadanos con conciencia, jóvenes que son defensores ambientales. Son defensores, y la sociedad necesita de ellos.

Vivimos en una sociedad donde la contracultura es ser uno mismo. Estos jóvenes son líderes ambientales y contraculturales, han sido políticos y se han formado con las ideas de Freinet y Freire, en un proceso que implica la lectura crítica de la realidad y de aquello que sustenta la vida diaria.

Defensores de la vida que, además de transformar su entorno, sean buenos ciudadanos. (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3)

Este proceso de reintegración ecológica se posiciona como un nuevo paradigma dentro de la educación obligatoria, uno que transforma las relaciones con la naturaleza y con el territorio. Desde esta perspectiva, la libertad, el pensamiento crítico y la formación de defensores y líderes ambientales, se trata de que sean reconocidos por su experiencia territorial y por basar su liderazgo en la conciencia sobre las situaciones que afectan al territorio y a las personas, y que en su actuar ético-político recoja las propuestas y experiencias, aún contradictorias, de su territorio.

Se trata de formar individuos conscientes, que se reconozcan como parte intrínseca de su entorno, comprendiendo su interdependencia con todos los seres y elementos que habitan el territorio. Esta conciencia de interdependencia lleva, a su vez, al reconocimiento de la necesidad de construir lo común, de tejer redes comunitarias de cuidado y de imaginar y practicar formas alternativas de sostener la vida.

Se busca formar personas líderes que cuiden su entorno. Personas críticas, que no se dejen engañar, que tengan criterio propio y sean capaces de discernir. (Alejandro Vivas 2023, entrevista personal; ver Anexo 5)

Este proceso de formación configura sujetos que son, a la vez, ecologistas, ciudadanos críticos, políticos y contraculturales. Su existencia y acción son clave para enfrentar los desafíos ambientales, sociales y culturales actuales. Por ello, se requiere una escuela viva, una escuela que investiga, que conserva, que se expande más allá de los muros y convierte el bosque, el río, la montaña y las malokas en aulas de aprendizaje y diálogo. En esta escuela, el conocimiento no se impone desde afuera, sino que se produce desde lo local, reconociendo a los sujetos como agentes legítimos de cambio y como partícipes en la construcción de otros mundos posibles.

En cuanto a la trayectoria de los egresados, se ha identificado que una parte significativa ha continuado su educación en universidades públicas y privadas, optando por programas en artes plásticas, danza contemporánea, derecho, ciencias políticas e ingeniería ambiental, en instituciones como la Universidad del Cauca, la Fundación Universitaria de Popayán y la Universidad Antonio Nariño. Estas elecciones académicas reflejan una alineación ética y política con la forma en que conciben el mundo: muchos han orientado su formación hacia disciplinas que les permiten explorar la expresión artística, la defensa de derechos, la incidencia política y la protección del territorio. Más que una simple continuación de estudios, estas elecciones evidencian una postura crítica

ante la realidad y una voluntad de transformar su entorno desde diferentes frentes del conocimiento. Así, la escuela no solo ha sembrado inquietudes, sino que ha contribuido a formar sujetos que llevan consigo una visión alternativa del desarrollo, la educación y la vida en comunidad.

Educar en y con la naturaleza y el territorio se convierte, entonces, en un catalizador para la formación de estos nuevos sujetos. Más allá de la simple transmisión de contenidos, el propósito es formar personas profundamente comprometidas con la defensa de la vida, de todas las formas y expresiones de la vida. A su vez que una conciencia interseccional. Así, la educación y la acción se entrelazan para gestar un horizonte pedagógico donde el aprender y el transformar caminan juntos, tejiendo un futuro posible que sostiene la vida y reencanta el mundo.

La formación de un ciudadano acorde con el tiempo y sus exigencias (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3) implica una conexión intrínseca con el entorno y una comprensión profunda de la interrelación entre la humanidad y la naturaleza. refleja un compromiso activo con la búsqueda de alternativas que sostengan la vida.

En un mundo en constante transformación, el concepto de ciudadanía también evoluciona. El ciudadano ideal en el siglo XXI es aquel que comprende la importancia de su papel como habitante de un planeta interconectado y frágil. Este utópico ser humano se encuentra arraigado en su contexto, pero al mismo tiempo, es consciente de su responsabilidad hacia las generaciones futuras y el territorio que comparte con otras especies.

En un contexto donde la cultura dominante a menudo pone a un lado el cuidado, el sostenimiento de la vida y el respeto por la naturaleza, estas experiencias aspira a crear sujetos contraculturales que puedan cuestionar las normas establecidas y promover alternativas más cuidadosas con la naturaleza y la vida. Además, de promover la conciencia política, alentando a los estudiantes a involucrarse en procesos de defensa territorial y cuidado de la vida.

La defensa del territorio se manifiesta como un acto inalienable en la sostenibilidad de la vida. Diversas formas de vida y sus respectivas formas de reproducción son fundamentales en la lucha por la defensa del aire, agua y tierra, entrelazándose con demandas fundamentales para esta sostenibilidad de la vida. Las comunidades se organizan para resistir las políticas extractivas que amenazan la integridad de sus entornos, adoptando una postura firme contra prácticas como la megaminería, el fracking y los agronegocios, reconociendo que estas prácticas generan

dinámicas de despojo y desposesión de bienes naturales y derechos individuales y colectivos.

La defensa del territorio no solo responde a amenazas concretas, sino que también representa un movimiento más amplio hacia la construcción de una conciencia colectiva sobre la importancia de salvaguardar y sostener la vida. De esta manera, la educación se entrelaza y se enuncia como un puente para forjar una sociedad y una cultura de cuidado y respeto.

En un contexto donde la mercantilización de la vida y la deshumanización son cada vez más evidentes, estas otras educaciones en territorios donde la violencia y el conflicto social y armado son latentes son apuestas por tejer territorios de paz y constituir escuelas de paz; y de paz no solo entre humanos sino también con los ecosistemas que habitamos.

Nos gusta que los chicos sean críticos y nos pongan a pensar a todos, hasta al profesor. Aquí no se puede pensar que el profesor se las sabe todas y puede rajar. Yo tengo clases en las que los chicos hablan y dicen: “yo creo que la cosa es así o así”. Con eso hacemos debates, profundizamos en los temas, los dialogamos y llegamos a nuevas conclusiones. Creo que de eso se trata la investigación y la vida misma: no de repetir lo que mucha gente ha dicho, sino de hallar lo que puede estar cambiando, teniendo en cuenta que todo se está transformando y está en constante evolución. Lo que se supo un tiempo atrás, ahora puede estar en duda.

La educación debe formar niños con pensamiento crítico, autodidactas en las cosas. Hay personas que no han pasado por un colegio y son muy buenas en lo que hacen, por el amor que le ponen a lo que hacen. También fomentamos el amor por lo que realmente quieren hacer. A veces no es tan importante un título o ser los mejores en matemáticas, sino entender cómo aplican esos conocimientos para su vida. ¿Cómo me sirven las matemáticas para la vida? Y eso es practicar lo que se aprende. No aprendemos tanto en el papel, sino actuando las cosas.

Aprendemos matemáticas sembrando, cocinando, midiendo con la huerta. Todo lo que tiene que ver, por ejemplo, con la literatura lo hacemos creando libros, historias, escribiendo, no repitiendo. Así formamos estudiantes que son críticos, totalmente especiales y diferentes a los demás, porque se vuelven apasionados por la vida. Y creo que ese es el fin de la escuela: volverlos a enamorar de lo que el mismo sistema nos ha hecho olvidar. El valor por la naturaleza, aprender a valorar esos conocimientos y, en pocas palabras, convertirlos en pequeños científicos de su propia vida y de lo que los rodea. (Alejandro Vivas 2023, entrevista personal; ver Anexo 5)

3. Sancocho educativo

Durante el proceso de investigación junto con las experiencias, emergió la oportunidad de imaginar una propuesta creativa de una educación que pueda transformar las condiciones de opresión y destrucción consideradas en los capítulos anteriores. De esa situación, surgió el sancocho educativo, como una manera de pensar a partir de un juego

colectivo para reflexionar, junto con los docentes y estudiantes de las experiencias, alrededor de las necesidades, desafíos y ausencias en la educación.

El sancocho es una sopa tradicional en varios países de América Latina y el Caribe, como México, Panamá, República Dominicana, Cuba, Ecuador, Venezuela y Colombia, entre otros. Si bien en cada región presenta variaciones en sus ingredientes, comparte una esencia común: es un plato colectivo que integra productos de distintos orígenes y pisos térmicos, simbolizando la convergencia de culturas y territorios. En este sentido, y buscando la integralidad del trabajo colectivo, a continuación, se presenta una síntesis de los resultados del juego, en los que se recogen los diferentes aportes de quienes participaron en la investigación. Así, el desarrollo de cada ingrediente es cosecha de una siembra en juntanza.

En este sancocho educativo, hubo una pregunta dinamizadora en la que los maestros debían imaginar tres ingredientes que hacen falta en la educación y convertirlos en alimentos para nutrir la sopa y, posteriormente, a los estudiantes. Este ejercicio fue un intento por identificar las ausencias en la educación y trazar rutas para seguir pensando en una educación transformadora, que incorpore elementos clave para fortalecer su camino.

4. La Guayaba de la curiosidad

La curiosidad es clave para la vida. Como una guayaba, vibrante y llena de sabor, nos impulsa a descubrir y aprender. Ser curiosos es el punto de partida de todo conocimiento; cuando el aprendizaje se vive con curiosidad, se convierte en un placer natural y enriquecedor. (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3)

La curiosidad es el motor que los impulsa a explorar, descubrir y comprender el mundo que los rodea. Esta motivación intrínseca de saber más y entender mejor es fundamental en el proceso educativo, ya que despierta el interés y la participación activa en las actividades de aprendizaje. Aquellos que se les facilita aprender encuentran satisfacción en adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Este placer inherente al acto de saber impulsa la motivación y el compromiso con el aprendizaje.

5. Pimienta de la atención

Nos falta ser más atentos. Hemos perdido la capacidad de sorprendernos, y con ello, la conexión con lo que nos rodea. En este mundo dominado por la tecnología, nuestra atención se dispersa, impidiéndonos disfrutar de pequeños momentos como el amanecer

o el atardecer. Los seres humanos estamos perdiendo la capacidad de estar presentes, de vivir aquí y ahora. Prácticas como el yoga deberían estar en todas las escuelas, ya que ayudan a cultivar la concentración, silenciar la mente y fortalecer la inteligencia emocional. La falta de atención genera desorden mental y conflictos internos, afectando nuestra calidad de vida. (Manolo 2023, entrevista personal; ver Anexo 3)

Estar atentos nos permite no perder la capacidad de asombro y sorprendernos con el mundo que nos rodea. Es la habilidad de estar presentes, disfrutar del momento y tomar la experiencia de vivir de manera más consciente y significativa.

6. La cebolla de la conciencia

Creo que la conciencia es el punto de partida para todo cambio. Si no somos realmente conscientes de lo que hacemos, terminamos actuando de manera mecánica, sin un propósito claro. Por eso, considero que la conciencia no solo es fundamental para los estudiantes, sino también para nosotros como docentes. Somos un ejemplo, querámoslo o no, y ese ejemplo tiene un impacto enorme. Generar conciencia en los chicos es, para mí, el ingrediente más importante en su formación. Si logramos que sean profesionales con una conciencia amplia sobre sus acciones y su impacto en el mundo, habremos hecho una gran contribución a su desarrollo integral.

Ahí es donde cada uno, al despertar cada mañana, debería preguntarse: “¿Qué puedo hacer hoy para mejorar el mundo?” La conciencia se cultiva en pequeños actos. Por ejemplo, cuando decides no botar un empaque en la calle y, en su lugar, lo guardas para darle un nuevo uso, como en la construcción de ladrillos ecológicos. O cuando en casa o en la escuela separas los residuos orgánicos para hacer lombricompost y devolverle nutrientes a la tierra.

La conciencia también se fortalece cuando reconocemos nuestros errores. En nuestra escuela, por ejemplo, realizamos asambleas donde cada estudiante tiene la oportunidad de asumir sus equivocaciones y reflexionar sobre ellas. No se trata solo de pedir disculpas por compromiso, sino de un ejercicio genuino de autoconocimiento. Cuando alguien dice: “Profe, fui yo, reconozco mi error y quiero corregirlo”, está desarrollando una conciencia profunda de sus acciones.

Pasamos muchas horas en la escuela, desde la mañana hasta la tarde, y ese tiempo es una oportunidad valiosa para cultivar la conciencia en los niños y niñas. Es en los pequeños gestos y en la reflexión diaria donde realmente se construye una forma de vida más consciente y responsable. (Alejandro Vivas 2023, entrevista personal; ver Anexo 5)

La conciencia se cultiva en el día a día, como las capas de una cebolla que se van desenvolviendo. Es la capacidad de ser conscientes de uno mismo, de los demás y del entorno. En el contexto educativo, cultivar la conciencia implica promover la reflexión, la responsabilidad y el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

Si la educación fuera un sancocho, yo le añadiría un ingrediente fundamental: la conciencia. No solo conciencia ambiental, sino también social, familiar y educativa, porque sin conciencia es difícil avanzar en los demás procesos de aprendizaje y transformación.

La papita de la conciencia, ese elemento esencial que da sustancia y profundidad a la educación. Con conciencia, podemos reconocer la importancia de nuestras acciones

y su impacto en el mundo que nos rodea. (Lizeth Samboní 2023, entrevista personal; ver Anexo 2)

7. Pimentón y choclo del amor

El amor es el ingrediente que da sentido a lo que hacemos. Cuando actúas desde el amor, no esperas nada a cambio; simplemente lo haces porque te nace. Lo he aprendido en carne propia: cuando no buscas reconocimiento ni aplausos, sino que simplemente das lo mejor de ti, ahí es cuando el amor se vuelve real.

Por eso, creo que la conciencia y el amor van de la mano. Cuando eres consciente de lo que haces y lo haces con amor, las cosas salen bien. No basta con ser un profesor que sabe todo al derecho y al revés si no hay amor en su enseñanza. ¿De qué sirve repetir lo que está en un libro si no hay entrega, si no hay empatía para contar una historia o acompañar a un estudiante en un momento difícil?

No nos pagan solo por enseñar contenidos, sino también por aprender de nuestros estudiantes y de nosotros mismos. Y ese aprendizaje, cuando se hace con amor, es lo que realmente transforma. (Alejandro Vivas 2023, entrevista personal; ver Anexo 5)

Le metería al sancocho el amor, amor por lo que uno hace como maestro, pasión. La pasión es algo muy importante porque, si uno ama lo que hace y se apasiona por ello, los estudiantes también van a sentir esa pasión. Los estudiantes son sensibles a las emociones y sentimientos de sus maestros, y reconocen cuando un docente realmente disfruta su labor.

El amor, la pasión y la entrega son ingredientes esenciales en la educación. Cuando un maestro enseña con entrega, transmite no solo conocimiento, sino también inspiración. Estos elementos hacen la diferencia entre una educación mecánica y una que realmente transforma. (Jhonny alvarado 2023, entrevista personal; ver Anexo 7)

El amor es una necesidad muy sentida por muchos niños: el abrazo, la mirada, el tacto. Son cosas que muchas veces no reciben, pero si tú, como maestro, puedes brindarlas, ellos lo van a transmitir a los demás, a sus compañeros, a los animales, a las plantas, a todo lo que les rodea. (Nancy Bolaños 2023, entrevista personal; ver Anexo 4)

8. Cilantro de la paciencia

A veces, en el ámbito educativo, pareciera que estamos en una carrera por ver quién aprende más rápido, quién sabe más o quién domina todos los temas. Ese afán de sobresalir en el conocimiento puede llegar a ser agotador y, en muchas ocasiones, nos hace olvidar lo más importante: el proceso de aprendizaje y la esencia de cada persona.

Creo que la educación no debería basarse en la rapidez ni en la acumulación de información, sino en pasos firmes, en procesos sólidos. No se trata de avanzar a toda velocidad, sino de aprender con profundidad y significado. Es como las tortugas: cada paso que dan es seguro, pausado, pero firme. Y en la enseñanza, esa paciencia es clave.

Ser pacientes en el proceso educativo significa no forzar el conocimiento, no imponer un ritmo único para todos, sino respetar los tiempos de aprendizaje de cada persona. En el aula, nos encontramos con estudiantes con diferentes procesos y formas de aprender. Algunos avanzan rápido, otros requieren más tiempo, y eso no los hace menos capaces. De hecho, el concepto mismo de “normalidad” es relativo; cada ser humano tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

En nuestra labor docente, debemos adaptarnos a cada estudiante, comprender sus necesidades y acompañarlos en su camino. Esa paciencia nos enseña que lo realmente

valioso no es la velocidad con la que aprenden, sino la profundidad con la que comprenden y aplican ese conocimiento en su vida cotidiana.

Para mí, la paciencia es el pilar de la enseñanza. Me siento afortunado de ser maestro en Amalaka porque aquí la educación no se trata de competir por quién sabe más, sino de cultivar el amor por el aprendizaje. Y ese amor solo florece con paciencia, tanto para los estudiantes como para nosotros mismos.

Entonces, si tuviera que escoger el ingrediente esencial para la educación, sin duda sería la paciencia. (Alejandro Vivas 2023, entrevista personal; ver Anexo 5)

9. La mazorca de la vocación

Así como la mazorca se va desgranando poco a poco, la vocación se descubre en el camino, en cada experiencia y en cada encuentro. Sin vocación, difícilmente podríamos hablar de una verdadera educación, tanto para los maestros como para los estudiantes. Es la pasión por enseñar y aprender lo que da sentido a todo el proceso (Lizeth Samboní 2023, entrevista personal; ver Anexo 2).

10. Yuca del cooperativismo y la diversidad

Al sancocho le pondría la yuca de la diversidad. La diversidad es lo que le da sabor a la vida, la posibilidad de encontrarnos con otros mundos, entenderlos y aprender a construir puentes entre ellos. Sin diversidad, todo sería monótono, y en la educación, es fundamental aceptar y celebrar las diferencias para poder compartir, aprender y coexistir. (Lizeth Samboní 2023, entrevista personal; ver Anexo 2)

El cooperativismo es fundamental porque cuando somos solidarios y tratamos de ayudar al otro, se crea un intercambio profundo y consciente, que enriquece todo el proceso educativo. (Nancy Bolaños 2023, entrevista personal; ver Anexo 4)

La solidaridad y el cooperativismo son como la yuca que nutre los procesos educativos. Es la necesidad de trabajar juntos, apoyarse mutuamente y compartir conocimientos y experiencias. Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración promueve el aprendizaje cooperativo y fortalece los vínculos sociales entre los estudiantes.

11. El plátano de la inclusión

La inclusión también es clave. Es necesario ponernos en el lugar del otro, entender qué siente y cómo está viviendo su situación, ya sea física, cognitiva o en cualquier otra circunstancia. Al hacerlo, podemos ser conscientes de que vivimos en un mundo donde todos somos muy diferentes, pero esa diversidad es lo que nos enriquece. (Nancy Bolaños 2023, entrevista personal; ver Anexo 4)

La inclusión promueve la empatía y la comprensión del otro. Es la importancia de reconocer y respetar la diversidad en todas sus formas. Ser empático y ponerse en el lugar del otro es fundamental para crear un ambiente inclusivo donde todos se sientan valorados y aceptados, esto incluye a los seres no humanos.

El sancocho educativo, concebido a partir de un ejercicio colectivo de reflexión con docentes y estudiantes, surge como una propuesta creativa para repensar una educación que transforme y nutra otras condiciones. A través de sus ingredientes simbólicos, se genera una reflexión de lo que es necesario seguir caminando y fortaleciendo en las experiencias educativos. Cada ingrediente refleja una necesidad y un valor fundamental para una educación que promueva la paz, el amor, la empatía y el respeto por la diversidad y sobre todo por la vida y los otros. La reflexión sobre las ausencias en la educación nos impulsa a reconocer la importancia de valores como la conciencia, el cooperativismo y la inclusión, como los cimientos de una educación transformadora. De esta manera, el sancocho educativo no solo representa un juego simbólico, sino una invitación a construir, juntos, una educación que nutra y transforme, que sea capaz labrar un camino que sostenga la vida.

Conclusiones

La presente investigación ha explorado la relación entre la naturaleza y la educación a través de dos experiencias educativas en Colombia: la Bosquescuela Jamundí y la Granja Escuela Amalaka. Estas experiencias, que se desarrollan en contextos de crisis ecológica y civilizatoria (CITA), proponen transformaciones en la forma en que entendemos y practicamos la educación, buscando reconfigurar la relación entre el ser humano y la naturaleza, y entre los seres humanos. A lo largo de este trabajo, se han identificado los fundamentos teóricos, las prácticas pedagógicas, las tensiones y los desafíos que enfrentan estas propuestas, así como sus aportes a la construcción de una educación más consciente, crítica y respetuosa de la vida.

En primer lugar, se ha evidenciado que estas experiencias educativas surgen como respuestas a la desconexión histórica entre el ser humano y la naturaleza, en un contexto global y local de explotación y dominación de lo natural. Frente a esta problemática la educación en la naturaleza se presenta como una alternativa que busca reintegrar al ser humano en la trama de la vida, reconociendo la interdependencia entre todos los seres vivos. Estas propuestas no solo cuestionan las prácticas educativas tradicionales, sino que también proponen un cambio de paradigma en la forma en que habitamos el mundo.

En segundo lugar, se ha analizado cómo estas experiencias educativas integran la naturaleza como base del proceso de aprendizaje. A través de prácticas pedagógicas vivenciales, como la exploración del territorio, el trabajo en huertas, la observación de fenómenos naturales y la investigación participativa, los estudiantes desarrollan una vinculación profunda con su entorno. A su vez reflexionar sobre la importancia de una educación obligada al territorio, que reconozca los saberes locales y promueva una reintegración ecológica. Estas prácticas exploran el aprendizaje significativo, y profundizan en valores como la autonomía, la cooperación, la creatividad y el respeto por la vida. Además, se ha destacado la importancia de la evaluación como un proceso de autoconocimiento y crecimiento, inspirado en los ciclos naturales y en el respeto por los ritmos individuales de aprendizaje.

En tercer lugar, se han identificado las tensiones y desafíos que enfrentan estas experiencias educativas. La sostenibilidad económica, la resistencia cultural, los conflictos socioambientales y la formación de docentes son algunos de los principales desafíos que deben afrontar. A pesar de estas dificultades, las experiencias analizadas han

demonstrado una notable capacidad de resiliencia y adaptación, manteniendo su apuesta por una educación transformadora.

Finalmente, esta investigación ha permitido a través de la metáfora del “sancocho educativo”, se han identificado elementos clave para una educación que transforma, como la curiosidad, la conciencia, el amor, la paciencia, la inclusión y la colaboración. Estos ingredientes simbólicos representan las necesidades y ausencias de la educación actual, y ofrecen pistas para seguir construyendo propuestas educativas que pongan la vida en el centro.

Las experiencias educativas analizadas en esta investigación representan una apuesta esperanzadora frente a la crisis ecológica y civilizatoria (Lander 2019) que enfrentamos. A través de prácticas pedagógicas situadas, estas propuestas buscan reconfigurar la relación ser humano-naturaleza, gestando una educación más consciente, crítica y conectada con la vida. Sin embargo, su sostenibilidad y expansión requieren del apoyo de políticas públicas, la formación de docentes comprometidos y la construcción de redes colaborativas que fortalezcan estas iniciativas. En un momento histórico marcado por la urgencia de repensar nuestros vínculos con el planeta, estas experiencias nos invitan a imaginar y construir otros mundos posibles, donde la educación sea un acto de resistencia, cuidado y transformación.

Estas propuestas buscan construir formas de relacionamiento con la naturaleza basadas en la coexistencia. A partir de esta premisa, resulta fundamental explorar experiencias educativas que busquen construir sentidos y valores orientados al cuidado y la protección de los ecosistemas, promoviendo pedagogías que fomenten una relación más armónica y respetuosa con la vida. En este contexto, han surgido iniciativas que proponen nuevas maneras de comprender y habitar el mundo, desafiando las lógicas extractivistas y promoviendo otras formas de ser, aprender y convivir con la naturaleza (Leff 2016).

Obras citadas

- Acosta, Alberto. 2013. *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Alimonda, Héctor. 2011. *La naturaleza colonizada: ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Amalaka. 2004. *Conocer para transformar: propuesta educativa de la granja escuela Amalaka para comunidades desplazadas y vulnerables*. Organización Internacional para las Migraciones. Edición n.º 1.
- Amalaka. 2023. *Memoria de resistencia y defensa territorial: Reserva Natural de la Sociedad Civil Amalaka*. Documento inédito, Granja-Escuela Amalaka, Cauca.
- Autoridad Nacional de Licencias Ambientales (ANLA). 2021. *Resolución de Licenciamiento Ambiental: Vía 4G Santander de Quilichao-Popayán*. Bogotá: ANLA.
- Boff, Leonardo. 2001. *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Boff, Leonardo. 2002. *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 1996. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brand, Ulrich, y Markus Wissen. 2021. *Modo de vida imperial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.
- Capra, Fritjof. 1996. *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- CO Agencia Nacional de Infraestructura (ANI). 2015. *Proyecto Vial 4G Santander de Quilichao - Popayán: Estudio de Factibilidad y Diseño*. Bogotá: ANI.
- CO Departamento Nacional de Planeación de Colombia. 2024. “Ficha del Departamento del Cauca”. *Terridata*. Accedido el 18 de octubre. https://terridata.blob.core.windows.net/fichas/Ficha_19000.pdf.
- CO Ministerio de Educación de Colombia. 2025. “Resolución 009219 -01-2025”.
- Comenius, Jan Amos. 1986. *Didáctica magna*. Madrid: Ediciones Akal.

- Coronil, Fernando. 1999. “Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado por Edgardo Lander, 71-100. Buenos Aires: CLACSO.
- Covelli, María. 2018. *Crear para transformar: Investigación-Creación en artes y diseño*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Dagua, Aranda, y Vasco. 2000. *Guambianos: Hijos del aro iris y del agua*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- de la Cadena, Marisol. 2020. “Cosmopolítica indígena en los Andes: reflexiones conceptuales más allá de la «política»”. *Tabula Rasa* 33: 273-311. <https://doi.org/10.25058/20112742.n33.10>.
- Delgado, Ana. 2021. “Escuelas bosque: educar al aire libre”. *Revista Española de Educación Ambiental* 19 (1): 45-60.
- Delgado, Angélica. 2021. *Croac, el juego del bosque: Una pedagogía para el reencuentro con la naturaleza. Experiencia de Bosquescuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Delgado, Raúl. 2021. “Metodologías en espiral para la investigación social”. En *Metodologías creativas y participativas en ciencias sociales*, editado por Patricia Ames y María Fernanda Olarte, 95-114. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Descola, Phillip. 2011. “Más allá de la naturaleza y la cultura”. En *Cultura y naturaleza, aproximación a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia*, editado por Leonardo Montenegro Martínez, 75-98. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis.
- Dussel, Enrique. 2013. *Pedagogía de la Liberación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Eschenhagen, María Luisa. 2017. “Crisis ambiental y decolonialidad: Más allá de la cosificación y mercantilización de la naturaleza”. *Estudios Políticos* 50: 114-33. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n50a06>.
- Eschenhagen, María Luisa. 2017. “Tres ejes de diálogo epistemológico para aproximarse a una interpretación de la relación ser humano-naturaleza”. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 32: 185-205.
- Escobar, Arturo. 2011. “Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza”. En *Cultura y naturaleza: Aproximaciones a propósito del bicentenario*, editado por Leonardo Montenegro Martínez, 49-74. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá.

- Escobar, Arturo. 2011. *Territorios de diferencia: La ontología política de los “derechos al territorio”*. Popayán: Enviún.
- Escobar, Arturo. 2014. *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Unaula.
- Fals-Borda, Orlando. 2009. *Cómo investigar la realidad para transformarla*. Buenos Aires: Clacso.
- Foucault, Michel. 1975. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Traducido por Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI Editores.
- Frankhousen, Ana. 2023. *Bitácora Pedagógica de la Granja-Escuela Amalaka*. Archivo personal, Granja-Escuela Amalaka.
- Freire, Heike. 2018. *Educar en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fundación CIFRED. 2024. www.cifred.net.
- Gadotti, Moacir. 2003. *Pedagogía de la Tierra*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- García, Rafael. 2018. “La naturaleza como sujeto educativo: una mirada desde la ecopedagogía”. *Revista Iberoamericana de Educación* 78 (1): 71-89. <https://doi.org/10.35362/rie781310>.
- Giroux, Henry A. 2003. *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gonzales, Edgar. 2001. “Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe”. *Revista Tópicos en educación ambiental* 141-158. México: Editora da UFPR.
- Green, Abadio, Sabine Sinigui, y Alba Rojas. S.f. “Licenciatura en pedagogía de la madre tierra”. En *Relaciones interculturales en la diversidad*, 85-94.
- Green, Sinigui, y Rojas. S.f. “Pedagogía indígena y el cuidado de la Tierra”. Documento interno, Red de Educadores Comunitarios.
- Greenwood, Davydd J. 2000. “De la observación a la investigación-acción participativa: Una visión crítica de las prácticas antropológicas”. *Revista de Antropología Social* 9: 27-49.
- Grosfoguel, Ramon. 2016. “Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y al extractivismo ontológico: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo”. *Tabula Rasa* 24: 123-43.

- Guba, Egon G., & Yvonna S. Lincoln. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. Londres: Sage.
- Gudynas, Eduardo. 2011. *Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo*. Quito: ALAI.
- Harari, Yuval Noah. 2024. *Nexus: Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA*.
- Honoré, Carl. 2014. *Elogio de la lentitud: Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. Barcelona: RBA Libros.
- Hueso, Katia. 2017. *Somos naturaleza: un viaje a nuestra esencia*. Madrid: Integral.
- Korol, Claudio. 2015. “La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres”. *Polifonías: Revista de Educación* 4 (7): 132-53.
- Lander, Edgardo. 2019. *Crisis civilizatoria: Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*. Alemania: CALAS. Maria Sibylla Meriam Center.
- Leff, Enrique. 2004. *Racionalidad ambiental: La reappropriación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI Editores.
- Leff, Enrique. 2016. “La constitución del campo socioambiental en América Latina: Teoría política del pensamiento ambiental Latinoamericano”. En *América Latina Sociedade e meio Ambiente*, 17-42. Brasil: Editoria UFPR.
- Leff, Enrique. 2016. *Ecología política: Pensamiento ambiental latinoamericano*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Louv, Richard. 2020. *Los últimos niños del bosque*. España: Capitán Swing Libros.
- Lozano, Betty Ruth. 2016. “Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia: Pedagogías de mujeres negras que curan y vinculan”. *[Con]textos* 5 (19): 11-9. <https://doi.org/10.21774/ctx.v5i19.690>.
- Machado Aráoz, Horacio. 2009. “Ecología política de la modernidad: Una mirada desde Nuestra América”. En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Machado, Horacio. 2010. “La ‘Naturaleza’ como objeto colonial. Una mirada desde la condición eco-bio-política del colonialismo contemporáneo”. *Boletín Oñateaiken* 10.
- Martínez-Alier, J., y S. Elguea. 2005. “The Environmentalism of the Poor”. *The Social Science Journal* 42 (2): 338-40. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2005.03.017>.

- Maturana, Humberto, y Carlos Vignolo. 2001. “Conversando sobre educación”. *Revista perspectivas* 249-266.
- Maturana, Humberto, y Gerda Verden-Zöller. 1993. *Amar y jugar: Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Mejía, Marco Raúl. 2011. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Morales, et al. 2012. “Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Quebec”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 5 (3): 115-32.
- Palma, Felipe. 2022. “La investigación-creación desde la antropología”. *Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología* 47: 119-40.
- Perrenoud, Philippe. 1993. *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*.
- Santillana. 2025. “Premio Escuelas Sostenibles”. Accedido el 30 de febrero de 2025. *Premio Escuelas Sostenibles - Informes corporativos - Santillana*.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2017. *Las epistemologías del Sur: Justicia contra el epistemocidio*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sauvé, Lucie. 2005. “Uma cartografia das corrientes em educação ambiental”. En *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*, editado por Michèle Sato y Isabel Carvalho, 17-46. Porto Alegre: Artmed.
- Serje, Margarita Rosa. 1999. “La concepción naturalizada de la naturaleza”. *Revista de Antropología y Arqueología* 11 (1-2): 1-20.
- Serje, Margarita. 1999. *El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Shiva, Vandana. 2020. *Reclaiming the Commons: Biodiversity, Traditional Knowledge, and the Rights of Mother Earth*.
- Skinner, B. F. 1971. *Más allá de la libertad y la dignidad*. Nueva York: Knopf.
- Soler, Eduard. 2021. “Escuelas en la naturaleza: Un camino hacia el reencuentro con la vida”. *Cuadernos de Pedagogía Ambiental* 12 (3): 14-28.
- Soler, Eva R. 2021. “Katia Hueso: ‘Educar en la naturaleza es una cuestión de mirada, de actitud’”. *Padresycolegios*. 14 de octubre. <https://padresycolegios.com/katia-hueso-educar-en-la-naturaleza-es-una-cuestion-de-mirada-de-actitud/>.
- Svampa, Maristella. 2013. “Consenso de los *commodities* y lenguajes de valoración en América Latina”. *Nueva Sociedad* 244: 30-46.

- Swyngedouw, Erik. 2011. "Interrogating Post-Democratization: Reclaiming Egalitarian Political Spaces". *Political Geography* 30 (7): 370-80. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2011.08.002>.
- Ulloa, Astrid. 2001. "Transformaciones en las investigaciones antropológicas sobre naturaleza, ecología y medio ambiente". *Revista Colombiana de Antropología* 37: 188-232.
- Vargas Valente, Virginia. 2002. "Itinerario de los otros saberes". En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, editado por Daniel Mato. Caracas: Clacso / CEAP / Faces / Universidad Central de Venezuela.
- Velasco, Juanita. 2016. "Cuerpos-territorios en resistencia: feminismo, cuerpo y territorio". En *Geografías críticas desde América Latina*, editado por Gabriela Merlinsky, 197-216. Buenos Aires: Clacso.
- Walsh, Catherine. 2010. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el proyecto político y epistémico de los pueblos indígenas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Bolaños, Omar. 2018. El currículo oculto de la escuela y la invisibilización del conocimiento ancestral. *Revista Nodos y Nudos* 8(24): 45–58. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/nudos/article/view/8818>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2004. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Educación Ambiental: Guía para el maestro. Bogotá: MEN. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 1994. Decreto 1860 de 1994 – Por el cual se reglamenta la organización de la educación formal en sus niveles preescolar, básica y media en lo relacionado con el Proyecto Educativo Institucional y el gobierno escolar. Bogotá: MEN. <https://www.funcionpublica.gov.co>
- Murillo Vargas, Carolina. 2017. "El PEI como posibilidad de construcción colectiva de saber pedagógico situado." *Revista Educación y Ciudad* 33: 29–42. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/EDUCACION/article/view/7385>
- Quiceno, Henry. 2015. "Epistemologías del sur y educación en contextos de exclusión: una mirada crítica." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 45(2): 75–94. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/10.2307/24643076>
- Escobar, Arturo. 2014. *Sentipensar con la Tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA / ICANH.

- Cárdenas, María Eugenia, y Carlos Hernández. 2021. “El PEI como herramienta de construcción comunitaria: estudios de caso en escuelas rurales.” *Revista Educación y Desarrollo Social* 15(1): 125–142.
- Restrepo, Eduardo. 2013. *Multiculturalismo y nación: críticas desde la diferencia*. Bogotá: Universidad del Cauca / Universidad Nacional de Colombia.
- Ceballos, Javier. 2019. “Pedagogías para el territorio: experiencias educativas en el sur del Tolima.” *Revista Praxis Educativa* 23(2): 89–107.

Anexos

Anexo 1: Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka

- Profe Jesús. Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Jesús - YouTube

Anexo 2: Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka

- Profe Lizeth. Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Lizeth

Anexo 3: Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka

- Profe Manolo. Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Manolo - YouTube

Anexo 4: Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka

- Profe Alejandro. Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Alejandro

Anexo 5: Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka

- Profe Nancy. Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - GranjaEscuela Amalaka - Profe Nancy

Anexo 6: Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - BosquEscuela Jamundi -

Ina Vandenverger. Dialogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma - BosquEscuela Jamundi - Ina Vandenverger}

Anexo 7: Diálogos con Lucre! - #Laeducaciónquetransforma – GranjaEscuela Amalaka

– Profe Johnny.