

Territorio relacional & educación ambiental: La escuela como un espacio activador de conciencia sobre la ecoeficiencia entre cuerpos que se encarnan y desencarnan

 <https://doi.org/10.56238/aboreducadesenvomundiv1-037>

Ronald Fernando Quintana Arias

B. Sc. M. Sc. Ph. D (CA) Estudios Sociales en la línea de Poder, Política y Sujetos Colectivos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

RESUMEN

Con el objetivo de posicionar a la escuela como un espacio activador de conciencia sobre la ecoeficiencia de un territorio relacional donde confluyen cuerpos que se encarnan y desencarnan, Se realiza una metodología de estudio de caso con un enfoque participativo de tipo descriptivo con docentes de diferentes colegios de la SED-(Bogotá-Colombia) en el 2019. Los resultados evidencian la importancia de la educación ambiental como un eje articulador de un territorio relacional en el que la

correlación Proyecto-Ambiental-Escolar con la Estructura-ecológica-principal, encarna una experiencia cotidiana que conjuga diferentes perspectivas de cuerpos en un mundo que tiene como principio fenomenológico lo que aparece y descansa en la percepción (el yo), y en el ser percibido (los otros). Se concluye que la escuela es un escenario donde se desarrollan competencias ciudadanas y pensamiento científico, en el que se generan alternativas de ecoeficiencia con una base zoé-política que fortalece la educación ambiental.

Palabras clave: Currículo, Ciudadanía ambiental, Ciencias de la educación y ambiente educacional, Pedagogía experimental, Zoé-política.

1 INTRODUCCIÓN

La historia de las poblaciones humanas (El YO) y no humanas (El OTRO), en el que se sitúan las relaciones entre los cambios geográficos, la densidad de las poblaciones humanas (OTROS YO), la diversidad de especies y, por ende, en la estructura y funcionamiento del ecosistema (Quintana, 2022) en la sexta extinción masiva del planeta Tierra (Leakey & Lewin, 1997), lleva al planteamiento de la pregunta sobre ¿cómo la escuela puede brindar soluciones a las problemáticas ambientales al exponer diferentes tipos de territorios entendidos como cuerpos que son productores y producidos por distintas relaciones biológicas y disputados cotidianamente por distintas relaciones sociales, económicas y políticas?

Como respuesta a lo anterior surge la necesidad de fortalecer una educación ambiental en un contexto que tenga en cuenta el ritmo de los ciclos biogeoquímicos y de producción humana (Tommasino, Foladori, & Taks, 2005), y se hace necesario contemplar la importancia de la construcción colectiva de tejidos interdisciplinarios desarrollados en el territorio y la escuela, como un biopoder que denota implicaciones sociales, ambientales y económicas desde la Biopolítica (Foucault, 2007) y la Zoé-política (Braidotti, 2009) que brinda a los docentes fundamentos conceptuales y herramientas metodológicas que contribuyen a la construcción colectiva de tejidos interdisciplinarios entre la educación ambiental, el currículo y el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en el territorio.

De esta manera, el concepto territorio en las Instituciones Educativas Distritales (IED) se convierte en el eje articulador que posibilita alternativas de ecoeficiencia¹, por medio de la educación ambiental y su relación con Estructura Ecológica Principal (EEP) (SDA, 2019), el currículo y el PRAE desde sus ejes temáticos de adaptación y mitigación al cambio climático, biodiversidad, manejo y minimización de residuos sólidos, consumo responsable, y sistema hídrico (SED, 2016).

El manuscrito sitúa la comprensión fenomenológica de los seres humanos, el mundo y los territorios como carne del mundo a partir de la encarnación privilegiada que tiene el *Homo sapiens* desde Michel Henry (2000) y la que se le da a todas las formas de vida desde Maurice Merleau-Ponty (1945, 1964). La categoría de carne expone que el mundo como principio fenomenológico es lo que aparece y descansa en la percepción (el yo), y en el ser percibido (los otros)², que no deja de ser inmanente, involucrando otras dimensiones perceptivas, y otras maneras de ser de esa corporalidad en un territorio encarnado (Quintana, 2022).

El territorio se encarna a través de relaciones de poder sociales, ambientales y económicas, en donde la experiencia cotidiana capacita a través de sensaciones interiorizadas por dinámicas entre lo público o lo que todos saben y lo carnal o lo propio. Esta relación público-privado hace de la experiencia en el mundo una conjugación de diferentes perspectivas de cuerpos que terminan desencarnándose o adaptando una nueva carnalidad o expresión de la conciencia en el territorio, como sucede con la extrapolación de la sensibilidad de los derechos humanos hacia "el otro" o la naturaleza, adoptando usos y normas más respetuosas con el medio ambiente (Quintana, 2022), en un mundo donde confluyen producciones deseantes con distintas formas de relación, subjetivación y objetivos, exponiendo al territorio como un cuerpo vivo que se expresa a través de las emociones y pasiones de distintos actores (Deleuze & Guattari, Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. 6 edición, 2010).

El territorio no solo abarca la encarnación de los ordenamientos de poder, normas, valores, formas de significación, discursos, lenguajes (Foucault, 2008), sino una totalidad abierta de interacción y conflicto de intensidades de las culturas humanas (otros yo) con disputas dentro de los principios de multidimensionalidad, pluriescalaridad, conflictualidad y desterritorialización (Mançano, 2009), en los territorios materiales fijos (multidimensionales y pluriescales como lo son el de gobernanza y propiedad) y/o fluidos (relacionales que contemplan multiterritorialidades pero no todas las escalas) (Quintana, 2022).

La multidimensionalidad es un principio que une espacio y relación a través de las interacciones con una intencionalidad social, económica, política, ambiental o cultural, en el que se determinan la dirección de los pensamientos de las personas para la construcción y defensa de las acciones políticas,

¹ Referida a transformaciones que mejoren las condiciones sociales, ambientales y económicas de la comunidad educativa

² No es por los otros propiamente, sino que en el hecho mismo de que el mundo es percibido; es decir, no es algo aislado y es modificado por ese hecho de ser percibido.

la cual expone la libertad que proponen diferentes culturas para una realidad (Arendt, 1998). La pluriescalaridad se comprende a partir de Lacoste (1988) como una tipología de “territorialidad diferencial”, que se evidencia en la conflictualidad por disputas territoriales en escala internacional en el transterritorio, pero que se mantiene en territorios a escala nacional, provincial y municipal (Quintana, 2022).

La desterritorialización se entiende al interior de la multiterritorialidad como un proceso de disputa territorial generador de conflictualidades (Haesbaert, 2004), en las que el capitalismo extermina las relaciones no capitalistas a través de lo que Harvey (2003) define como acumulación por despojo (Quintana, 2022). La conflictualidad expone el enfrentamiento permanente en las interpretaciones que objetivan las permanencias y/o superaciones de las contradicciones producidas por las relaciones del yo, el mundo y los otros (Quintana, 2022).

El territorio de gobernanza es el territorio de la nación que intenta ocultar los diversos territorios garantizando el mantenimiento de la subordinación entre relaciones y territorios dominantes y dominado (Mançano, 2009). Por otro lado, el territorio de propiedad privada es el construido por las relaciones sociales practicadas por las clases sociales, en el que se da la disputa territorial por el control de las formas de uso y de acceso a los territorios a través de la desterritorialización, y el control de territorialidades desde la acumulación por expoliación, ya que los sujetos, los grupos sociales, y las clases sociales no existen sin sus territorios (Harvey, 2003).

Finalmente, el territorio relacional reconoce el carácter jurídico, pero no le está subordinado, contempla la multiterritorialidad del territorio de propiedad privada hacia el territorio de gobernanza, y la transterritorialidad que va más allá del plano nacional y que se inserta en la vida cotidiana, por las conflictualidades entre las clases, grupos sociales, la sociedad y el Estado (Quintana, 2022)

En este sentido, el concepto “territorio” se convierte en una oportunidad pedagógica que lleva a una comprensión del sujeto que rompe con la tradición cartesiana moderna, que presupone la vigencia de un sujeto que se mantiene inalterable a la experiencia. Para ello se llevó a cabo el debate desde tres perspectivas teóricas: (1) el territorio desde Lopes de Souza (1995) como un espacio de relaciones de poder, (2) la escuela desde Foucault (1992) como un espacio de “Biopoder” y “Biopolítica” donde la educación cumple un fin político, (3) la pedagogía vista desde Khan (2009) frente a la importancia teórico-práctica, y Durkheim (1991) refiriéndose a metodologías de carácter científico, las relaciones individuo-sociedad, ciencia-práctica y la naturaleza de la moralidad y del entendimiento. Lo que en conjunto enmarca la relación cuerpo-espacio-tiempo que visualiza una nueva noción territorial.

Teniendo como referente todo lo anterior, el manuscrito tiene el objetivo posicionar a la escuela como un espacio que evidencia el territorio relacional donde confluyen cuerpos que se encarnan y desencarnan en el que las alternativas de ecoeficiencia se deben concebir bajo la relación Hombre-

naturaleza, más allá de un territorio cartografiado delimitado y lineal o un espacio de relaciones de poder (Lopes de Souza, 1995), para llevarlo del espacio físico a lo afectivo (Quintana, 2019), que hace necesario ver el territorio desde la teoría de los sistemas complejos, como sucede con la noción japonesa de “Shizen”, donde la relación Hombre-naturaleza no es de dominio, sino de relación ontológica, ética y estética (Ogawa, 1986); (Kawasaki, 1990), como sucede en África (Jegede, 1997) y entre los indígenas americanos (ETSA, 1996).

De esta manera, se invita a salvaguardar todas las formas de vida, reconfigurar la visión del territorio y la relación Hombre-naturaleza (Quintana 2017), así como la relación cuerpo-cultura-educación (Quintana 2019b), a través de un estudio de caso de tipo descriptivo a través de tres estaciones de trabajo que contemplaron algunas de las líneas del PRAE desarrolladas en las IED ante situaciones sociales, ambientales y económicas del contexto particular.

2 MÉTODOS Y MATERIALES

Se realizó un estudio de caso con un enfoque participativo de tipo descriptivo a través de una muestra teórica o casos para contrastar y generar teoría (Eisenhardt, 1989), en la que se estudiaron casos particulares que describen la situación del contexto ambiental, y permitieron la comprobación teórica y la generación de nuevas teorías. Para ello se estudiaron las narraciones de maestras y maestros, acerca de la experiencia relacionada con las emociones y la relación PRAE, Estructura Ecológica Principal (EEP), y su incidencia en la constitución no solo de las identidades profesionales como docentes sino en la manera como se aborda ante los estudiantes y su impacto en la comunidad educativa.

Las actividades desarrolladas brindaron fundamentos conceptuales y herramientas metodológicas a docentes para contribuir a la construcción colectiva de tejidos-interdisciplinarios al promover la apropiación de la biodiversidad natural y cultural, así como la conciencia del cuidado del medio ambiente, relacionando las competencias socioemocionales, las potencialidades del territorio, la importancia del río Bogotá (Consejo de Estado, 2014), los cerros orientales (Tribunal Administrativo de Cundinamarca, 2006), la EEP de los territorios ambientales del D.C. (Borde Norte, Cuenca del Río Fucha, cuenca del Río Tunjuelo, Cuenca del Río Salitre, humedales, Borde Río Bogotá, Sumapaz) (SDA, 2019) y los procesos de educación ambiental que se desarrollan desde los PRAE de las instituciones educativas para dar solución a situaciones territoriales.

La sesión se desarrolló en tres fases: en la primera se realizó la conferencia “Territorio y Emociones: Estructura ecológica principal de Bogotá y Habilidades blandas”; en la segunda se realizaron tres estaciones que relacionaban el territorio (EEP), las líneas temáticas del PRAE y las competencias socioemocionales; y en la tercera se generó un diálogo abierto sobre la propuesta

desarrollada y los posibles impactos de esta en las instituciones educativas, para la recuperación, conservación y protección de ecosistemas estratégicos (Consejo de Estado, 2013).

2.1 ACTIVIDADES DESARROLLADAS

- 1. Conferencia Territorio y Emociones: Estructura Ecológica Principal de Bogotá y Habilidades blandas (duración 70 minutos).** Buscó evidenciar la Estructura Ecológica Principal de Bogotá –EEPB, principales ecosistemas, localidades, relaciones entre las emociones y la construcción del territorio, así como el papel del PRAE en respuesta a las necesidades de la EEPB.
- 2. Estaciones territorio: Estructura ecológica principal, el PRAE y las competencias socioemocionales (duración 90 minutos).** Se centró en brindar herramientas y propiciar reflexiones que permitirán tejer redes entre los proyectos transversales Catedra para la Paz y Plan Escolar de Gestión de Riesgos y Cambio Climático (PEGRCC), y el PRAE con sus ejes temáticos de biodiversidad, cambio climático, manejo y minimización de residuos sólidos, consumo responsable y sistema hídrico. Las mesas 1 y 2 tuvieron un enfoque psicogeográfico basado en la cartografía emocional (Fals Borda, 2000), mientras que la mesa 3 tuvo un enfoque de estudio de caso analizado bajo un diagrama de panal (Pimienta, 2008).
- 3. Reflexión final (duración 15 minutos).** Se planteó como un espacio de reflexión sobre las actividades desarrolladas y la potencialidad de una escuela forjadora de emociones bajo la pregunta: Teniendo en cuenta la experiencia del encuentro, *¿considera que es posible establecer un tejido entre las líneas temáticas del PRAE?*

3 RESULTADOS

La conferencia y las tres estaciones evidenciaron que las competencias socioemocionales y la comprensión de las dinámicas del territorio ambiental, contribuyen a la construcción colectiva de tejidos interdisciplinarios entre la educación ambiental, el currículo y el PRAE. Los docentes reconocen que sus estudiantes construyen una idea de sí mismos, a partir de un mundo que interiorizan y basan sus deseos desde un horizonte de significados. De esta manera, el éxito de las alternativas de ecoeficiencia están sujetas al territorio-cuerpo (micro) y su relación con el territorio-espacio geográfico (macro), en donde el PRAE y sus líneas de biodiversidad, adaptación y mitigación al cambio climático, manejo y minimización de residuos sólidos, consumo responsable y sistema hídrico, generan alternativas cuyo éxito en términos de apropiación se relaciona con habilidades duras (cognitivas),

pero aún más con las habilidades blandas (emociones) que despierte el territorio a través de la sensopercepción.

Estación 1. La vida y sus relaciones: se estableció la relación entre la biodiversidad, el consumo responsable y la catedra de paz; la metodología evidenció la importancia de fortalecer procesos de educación ambiental, conocer los territorios y apropiarlos a través de las emociones positivas, que permiten desde la educación ambiental forjar una ciudadanía ambiental, para fortalecer las competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales, para promover un mejor desempeño académico y ciudadano.

Así, se promovió desde la catedra de paz un trabajo articulado con las líneas temáticas de biodiversidad y consumo responsable del PRAE, que expuso la necesidad de reforzar estrategias pedagógicas orientadas a mejorar la convivencia escolar, fortalecer el respeto por todas las formas de vida, al despertar los intereses de los estudiantes por el reconocimiento de la biodiversidad, con una formación crítica y consiente de sus realidades, que transforme de manera positiva las conductas de consumo y los comportamientos.

Se resaltan las acciones que adelantan las IED frente al manejo y minimización de los residuos sólidos (separación en la fuente) y el respeto por la vida, a través de estrategias lúdicas que involucran emociones, en un territorio encarnado donde se evidencia relaciones de poder en las que se conjugan diferentes perspectivas de cuerpos sociales, ambientales y económicas, que genera como líneas de fuga cambios conductuales y transformar prácticas (con los otros y las cosas), lo que hace de la dimensión ambiental un eje fundamental en la transformación de la sociedad.

Estación 2. El planeta en el que vivimos: la relación entre el Plan Escolar de Gestión de Riesgos y Cambio Climático (PEGRCC) con las líneas temáticas del PRAE: adaptación y mitigación al cambio climático, sistema hídrico y manejo de residuos sólidos, establecieron la importancia de conocer la EEP y fortalecer desde los procesos de educación ambiental emociones positivas en la comunidad educativa. Además, se encontró que el territorio (espacio geográfico) tiene una apropiación distinta dependiendo de las subjetividades de la persona, en lo que sobresale la posibilidad de reconfigurar la apropiación a través de la hora del día (realizar recorridos nocturnos en los humedales), así como la necesidad del reconocimiento de los humedales como fuente de recursos hídricos y ecosistemas estratégicos de biodiversidad.

En cuanto los PRAE y el PEGRCC de las instituciones se articulan desde su componente ambiental, donde se resalta el trabajo en la huerta escolar porque a través de esta se puede mejorar entre otros aspectos la calidad del suelo, el aire y el paisaje, con la siembra de plantas nativas; la producción de compostaje familiar en donde los chicos se relacionan con sus padres de una manera distinta; ‘la expedición botánica’, que tiene como fin articular el conocimiento ambiental no solo de

las plantas sino de animales bajo salidas pedagógicas para reconocer estos ecosistemas; la reforestación y reverdecimiento de los exteriores de algunas instituciones.

Asimismo, se contempla la experiencia cotidiana frente al consumo responsable asociado al manejo de los residuos sólidos, las prácticas de buena alimentación y el transporte en bicicleta como una manera de reducir el tráfico y el daño ambiental por emisiones de dióxido de carbono.

Estación 3. Territorio y emociones: se evidencia la importancia de la estructura ecológica como núcleo problemático a trabajar desde todas las áreas curriculares, y la necesidad de exponer resultados visibles a la comunidad educativa e integrarse con otras instituciones locales y vecinales. De esta manera la sensibilización e integración de la comunidad con pretextos ambientales, y el reconocimiento de la población como actores de cambio, convierte a la escuela en un espacio permacultural que ayuda a mejorar la calidad de vida y generar tejidos sociales que construyen territorios de paz y mitigan el cambio climático (Quintana, 2017b).

En las IED se resaltan soluciones a problemáticas ambientales que han sido abordadas desde diferentes áreas, teniendo como eje articulador el PRAE en sus líneas de biodiversidad, adaptación y mitigación al cambio climático, manejo y minimización de residuos sólidos, consumo responsable, y sistema hídrico. En donde los estudiantes se identifican con una planta u animal para ficcionalizar que “se siente ser”, lo que ha generado sensibilización llevándolos a ver las problemáticas sociales, ambientales y económicas de una manera más amplia y holística.

4 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los resultados en conjunto indican la importancia de la construcción colectiva de tejidos interdisciplinarios entre la educación ambiental, el currículo y PRAE, con docentes promotores de competencias socioemocionales que refuerzan la riqueza y diversidad del territorio bajo las líneas de biodiversidad, adaptación y mitigación al cambio climático, manejo y minimización de residuos sólidos, consumo responsable, y sistema hídrico, haciendo necesario que se conozca y reconozca las potencialidades de la Estructura Ecológica Principal y su función dentro de la teoría de sistemas orgánicos, propios del funcionalismo estructuralista (De Rosso, 2003).

De esta manera, el territorio visto desde las emociones le permite al docente o al estudiante, fortalecer, construir y encontrar herramientas para ser incluidas en acciones, que ayuden a afianzar, gestionar y apropiarse el territorio ambiental, convirtiéndolo en un territorio orgánico, que se concibe como un “aula viva” que puede ser abordada desde diferentes áreas del conocimiento y proyectos transversales como el PRAE, posibilitando nuevas u otras maneras para hacer frente a situaciones ambientales, a través de la “microética”, “micropoderes”, “micropolítica” (Deleuze & Guattari, Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia 2, 2007) y microrevoluciones (Useche & Pérez, 2019).

Lo anterior genera una aproximación a los procesos de reconfiguración de la práctica docente frente a la educación ambiental, donde sobresalen los actos semiológicos de la vida cotidiana o el cómo el sujeto representa al mundo y los actos que suceden en su vida (Ruiz, 2016). De esta manera, el mismo territorio (espacio geográfico) tiene una apropiación distinta dependiendo del territorio-cuerpo (persona) que lo observe, ya que cada persona tiene unas reglas ontológicas, epistemológicas, éticas, estéticas, históricas y políticas que determinan la forma en la que se relaciona con el territorio bajo la figura cuerpo-espacio-tiempo.

En la relación cuerpo-espacio-tiempo, sobresale el hecho que los cuerpos son lugares y productos sociales que tratan de ser capturados por el poder, a través de una Biopolítica centrada en la vida humana, que a través de la normatividad busca la normalización, así como la posibilidad de una Zoé-política que reconfigure la apropiación del territorio con la posibilidad de realizar por ejemplo recorridos nocturnos en los humedales, lo que lleva a reconocer la importancia de la EEP como fuente de recursos hídricos y ecosistemas estratégicos de biodiversidad, de las cuales depende el *Homo sapiens* (Quintana, 2019).

El PRAE visto como un instrumento de la Zoé-política involucra toda la vida, la naturaleza y materia como agentes políticos, y contempla la complejidad que envuelve la relación de los factores bióticos y abióticos en la comunidad de lo viviente (Braidotti, 2009), haciendo necesario fortalecer las dimensiones del ser humano (corporal, afectiva, lingüística-comunicativa, cognitiva, ética moral, estética, espiritual o trascendente, sociopolítica) (Equipo de Acodesi, 2003).

Lo anterior establece la formación de líderes ambientales en un territorio permacultural (escuela), en el que se respetan todas las formas de vida humana y no humana, y se fomenta una micropolítica de preservación o conservación que relacionan todas las líneas del PRAE, sobresaliendo la formación de ciudadanos ambientales, fortalecimiento de la educación ambiental, el uso eficiente del agua y la energía; el manejo adecuado de los residuos sólidos; el reconocimiento de los derechos de la naturaleza (biodiversidad); la calidad del aire; el uso del suelo; y finalmente la gestión del riesgo.

En este sentido, se expone la formación de ciudadanos ecoeficientes que le dan valor a: los sistemas ahorradores; los sistemas de recolección y almacenamiento de agua lluvia; los paneles solares; los puntos ecológicos de separación de residuos; la compostela; la elaboración de papel reciclado; el lombricultivo; el material vegetal para procesos de revegetalización; la implementación de cercas vivas; los observatorios de fauna; las huertas escolares y viveros; los murales ambientales.

Asimismo, sobresale la importancia de realizar un seguimiento periódico a los procesos que realizan en procura de mejorar la calidad ambiental, en las que sobresale: entrega del material separado a los recicladores de oficio, el cambio de contenedores de agua; la evaluación y ajuste de sistemas eléctricos (cambios de tomas o sellamientos para sistemas que no se usan); y los equipos para atención

de emergencias básicos (extintores, botiquines, camilla) etc. De esta manera, la apropiación del territorio vista desde los tejidos interdisciplinarios hacen que el PRAE adquiera dos dimensiones desde las emociones.

La primera dimensión expone un instrumento Biopolítico (Territorio-PRAE), que tiene una relación directa con modelos económicos neoliberales como los “mercados verdes”, en donde se establece la importancia del turismo naturaleza (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2014), como lo hacen algunas instituciones que forman estudiantes con capacidades para identificar en el territorio, plantas, aves y reptiles.

La segunda dimensión es un instrumento Zoé-político (cuerpo-espacio-tiempo), en donde los estudiantes se convierten en agentes políticos de paz, con capacidad de generar resistencias, y agenciar transformaciones (Martinez & Cubides, 2012), frente al manejo que se le da a la biodiversidad, el agua, el aire, el suelo, y el cambio climático no solo para la supervivencia del *Homo sapiens* sino de todas las especies del sistema “planeta tierra” (Quintana, 2019).

De esta manera, el territorio y las emociones exponen un territorio relacional que involucra la formación política y la recuperación de la memoria. Es precisamente el territorio relacional, el territorio donde la escuela tiene la posibilidad de exponer la tensión cuerpo-cultura-educación que involucra la formación política y la recuperación de la memoria (lo que se vive) (Quintana, 2017), generando una conciencia en la construcción y transformación del respeto por sí mismo y por el otro (Saavedra, 2016). Lo anterior nace de la relación ambiente cultural (contexto particular) y la herencia, que determina el estilo cognitivo de cada persona, posibilitando que el territorio cuerpo, espacio o cualquier lugar del quehacer pedagógico, se convierta en un laboratorio de experiencias, que se construye y deconstruye con una conciencia que le otorga su humanidad (Quintana, 2019).

De esta manera, las propuestas del aula exponen a los derechos de tercera generación como derechos humanos multidimensional que contempla la solidaridad y un ambiente sano, en el que no prima el derecho individual del cuerpo de la propiedad industrial, sino que prevalece el derecho colectivo de la vida de todos los cuerpos encarnados que habitan en el planeta de los cuales el equilibrio lleva al establecimiento de un ambiente sano, **reconfigurando la visión “Bios” donde solo importa el Hombre o seres vivos particulares, hacia la Zoé o formas** de vida más amplias, incluyendo las no humanas (Agamben, 2004).

5 CONCLUSIONES

- La escuela como un espacio activador de conciencia sobre la ecoeficiencia entre cuerpos que se encarnan y desencarnan, posiciona a la escuela como un espacio de construcción colectiva de tejidos interdisciplinarios entre la educación ambiental, el currículo y PRAE a través de las competencias

socioemocionales y la comprensión de las dinámicas territoriales, que hacen del PRAE un proyecto de educación y gestión ambiental que tiene inmerso un desarrollo de valores y aptitudes que desde las emociones se amplía a la relación sustentable con todas las formas de vida.

- La metodología propuesta y sus tres momentos (conferencia, estaciones de territorio, diálogo abierto) expusieron los posibles impactos de las instituciones educativas, para la recuperación, conservación y protección de ecosistemas estratégicos con proyectos de construcción colectiva de tejidos-interdisciplinarios que promueven la apropiación de la biodiversidad natural y cultural.
- Las diferentes alternativas de ecoeficiencia se relacionan directamente con competencias-ciudadanas y del pensamiento-científico dentro de un escenario cultural en el que acontece la práctica de la profesión docente. Estas experiencias permitieron identificar casos de éxito hacia la solución de problemáticas ambientales que tienen en común el territorio visto desde la EEP, y la construcción colectiva de tejidos-interdisciplinarios entre la educación-ambiental, el currículo y el PRAE.
- Educar desde las emociones y el territorio implica permitir el derecho a expresar sentires positivos y negativos que pueden ser abordados desde la preservación (desarrollo sustentable) y la conservación (desarrollo sostenible). Esta acción implica un proceso de cambio de paradigmas, actitudes, metodologías y procesos, que requieren escenarios reales y ficticiales, así como elementos simbólicos en un proceso territorial que va del cuerpo-emoción a la negociación-pensamiento.
- La transversalización de la educación ambiental se da en los territorios (espacios geográficos) que tienen una apropiación distinta dependiendo del territorio-cuerpo (persona) que lo observe, ya que cada persona posee unas reglas ontológicas, epistemológicas, éticas, estéticas, históricas y políticas que determinan la forma en la que se relaciona con el territorio bajo la figura cuerpo-espacio-tiempo. Lo anterior hace de la escuela un territorio de confrontación de cuerpos, espacios y tiempos, que a través de una mirada sistémica “orgánica” del ambiente, es un “biopoder” con capacidades Zoé-políticas para transformar realidades, y mejorar las condiciones sociales, ambientales y económicas del contexto particular.

RECOMENDACIONES

La agenda ambiental mundial se encuentra en lucha con lógicas de mercado que no ven en el territorio un espacio de enunciación sino un espacio de apropiación y explotación, lo que hace necesario que la escuela fomente ciudadanos críticos y propositivos que encuentren en el modelo neoliberal de mercado, líneas de fuga que permitan la reivindicación de los pobladores humanos y no humanos del territorio.

Para aumentar los impactos de la educación ambiental desde el PRAE, que adelantan la IED, se hace necesario dejar de suponer que la comunidad educativa (rectores, docentes, estudiantes, padres

de familia, administrativos) conoce, entiende y le da la importancia al desarrollo de estos procesos. En consecuencia, es pertinente que toda la comunidad educativa en especial los directivos se vinculen a estos encuentros, con el fin de conocer y comprender las dinámicas de los territorios ambientales, el papel de la escuela y la educación ambiental para y ser los garantes de las estrategias que tejen las líneas del PRAE, y aporten a la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Acnur. (15 de 04 de 2017). ¿cuáles son los derechos humanos de tercera generación? Obtenido de derechos y valores del ser humano: https://eacnur.org/blog/derechos-humanos-tercera-generacion-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/
- Agamben, g. (2004). Estado de excepción. Homo sacer ii. Valencia: pre-textos.
- Bourdieu, p. (2000 (1998)). La dominación masculina. Barcelona: anagrama.
- Braidotti, r. (2009). Trasposiciones. Sobre la ética nomada. Barcelona: gedisa.
- Brenner, m., hodell, d., curtis, j., rosenmeier, m., binford, m., & abbott, m. (2001). Abrupt climate change and pre-columbian cultural collaps. En v. Markgraf, interhemispheric climate linkages (págs. 87–103). San diego: academic press.
- Brundtland. (1987). Our common future: from one earth to one world. Nueva york: oxford university press.
- Consejo de estado. (2013). Acción popular ap–2013-0014300: establece acciones referidas a la “recuperación de la cuenca hidrográfica del río bogotá”. Bogotá: república de colombia.
- Consejo de estado. (2014). Sentencia 479 . Bogotá: república de colombia.
- De rosso, d. (2003). The structural functional theoretical approach. Wisc-online oer. Recuperado el 16 de 11 de 2019
- Deleuze, g., & guattari, f. (2007). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia 2. Valencia: pre-textos.
- Deleuze, g., & guattari, f. (2010). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. 6 edición. México: pre-textos.
- Durkheim, é. (1991). Educación y sociología 3ª ed. México: colofón.
- Eisenhardt, k. (1989). Building theories from case study research. Academy of management review, 14(4), 532-550.
- Equipo de acodesi. (2003). La formación integral y sus dimensiones. Bogotá: acodesi.
- Etsa. (1996). Los alcances de la noción de "cultura" en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora. En j. E. Godenzzi, educación e interculturalidad en los andes y la amazonía. Cusco-perú.
- Fals borda, o. (2000). El territorio como construcción social. Revista foro(38), 45-51.
- Foucault, m. (1992). Microfísica del poder. Madrid: la piqueta.
- Foucault, m. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Curso en el college de france (1978-1979). Buenos aires: fondo de cultura económica.
- Harvey, d. (2003). Harvey, d., 2003. The new imperialism. Nueva york.: oxford university press.

Jegede, o. (1997). School science and the development of scientific culture: a review of contemporary science education in africa. *International journal of science education*, 1-20.

Kant, i. (2009 (1923)). *Sobre la pedagogía*. Argentina: univesidad nacional de córdoba.

Kawasaki, k. (1990). A hidden conflict between western and traditional concepts of nature. *The bulletin of school of education okayama university*, 203-214.

Leakey, r., & lewin, r. (1997). *La sexta extinción: el futuro de la vida y de la humanidad*. Barcelona: tusquets.

Lopes de souza, m. (1995). O territorio: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. En i. Castro, p. Da costa gómez, & r. Lobato correa, *geografía: conceitos e temas* (págs. 77-116). Rio de janeiro: bertrand edit.

Martinez, m., & cubides, j. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista colombiana de educación*, 63, 67-88.

Marx, k. (1991). *El capital. Crítica de la economía política*. México: siglo xxi.

Mccarty, j. (2001). Review: ecological consequences of recent climate change. *Conservation biology*, 320-331.

Ministerio de ambiente y desarrollo sostenible. (2014). *Programa regional de negocios verdes region central*. Bogotá: república de colombia.

Ogawa, m. (1986). Toward a new rationale for science education in a non-western society. *European journal of science education*, 8, 113-119.

Pimienta, j. (2008). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender*. México: pearson.

Prada, m., & rucci, g. (2016). *Instrumentos para la medición de las habilidades de la fuerza de trabajo*. Bid.

Quintana, r. (2017). Relación entre los niños de una comunidad indígena con la naturaleza y el amazonas. *Revista educación y desarrollo social*, 11(2), 90-107. Doi:doi: <https://doi.org/10.18359/reds.3244>

Quintana, r. (2017b). La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable: hombre-naturaleza-territorio. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 15(2), 927-949. Doi:10.11600/1692715x.1520929042016

Quintana, r. (2019). *Avances tesis doctoral en estudios sociales*. Bogotá: universidad distrtal francisco José de caldas.

Quintana, r. (2019b). La danza en las dimensiones del ser humano y los contenidos escolares. *Plumilla educativa*, 23(1), 93-120.

Quintana, r. (2022). The tree of life and multiterritoriality: a tripolar dialectic of the self, the world and the other in an equal relationship in the eastern plains. *London journal press*, 72(14), 49-72. Obtenido de https://journalspress.com/ljrhss_volume22/the-tree-of-life-and-multiterritoriality-a-tripolar-dialectic-of-the-self-the-world-and-the-other-in-an-equal-relationship-in-the-easter

Quintana, r., & castañeda, s. (2019). Development of competences in natural sciences from the integral professional training of national learning services (sena) in colombia. En edulearn19 conference 1st-3rd july 2019 (págs. 4721 - 4729). Palma de mayorca, españa: edulearn19proceedings.

Ruiz, a. (2016). Semiología de la vida cotidiana. Notas de los cursos de semiología de la vida cotidiana. Impartidos en la unidad de congresos del imss. México: siglo xxi.

Saavedra, l. (2016). La danza como estrategia pedagógica en la recuperación de la memoria y la formación política del cuerpo en jóvenes escolares. Memoria para optar por el título de magister en comunicación-educación. Bogotá: universidad distrital francisco josé de caldas.

Sda. (2019). Sentencia sda-2019. Bogotá: secretaría distrital de ambiente.

Sed. (2016). Celebración de la semana distrital ambiental. “ponle ambiente a tu localidad”. Bogotá: alcaldía mayor de bogotá.

Tommasino, h., foladori, g., & taks, j. (2005). La crisis ambiental contemporánea. En g. Foladori, & n. Pierri, ¿sustentabilidad?: desacuerdos sobre el desarrollo sustentable (págs. 9-26). México: universidad autónoma de zacatecas.

Tribunal administrativo de cundinamarca. (2006). Acción popular num. 2005-00662. Bogotá: república de colombia.

Useche, c., & perez, c. (2019). Del pensamiento crítico de lo posible a la experimentacion de nuevos modos de existir. Las resistencias obreras como vehículo de la irrupción del acontecimiento socialista. En r. Duarte, c. Piedrahita, a. Perea, a. Serna, & o. Useche, alternativas críticas en estudios sociales (págs. 71-90). Bogotá: universidad distrital francisco josé de caldas. Clacso.