

**NATSUBJETIVIDAD: COMO POSIBILIDAD PARA EL RECONOCIMIENTO DEL
PÁRAMO DE SUMAPAZ A PARTIR DE NODOS DE FORMACIÓN PARA EL PRAE
DEL COLEGIO LOS TEJARES.**

ANGIE LORENA OJEDA MORENO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA
BOGOTÁ D; C
2021-2**

**NATUSUBJETIVIDAD: COMO POSIBILIDAD PARA EL RECONOCIMIENTO DEL
PÁRAMO DE SUMAPAZ A PARTIR DE NODOS DE FORMACION PARA EL PRAE
DEL COLEGIO LOS TEJARES.**

ANGIE LORENA OJEDA MORENO

**PROYECTO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OPTAR EL TITULO DE:
LICENCIADA EN BIOLOGÍA**

**DIRECTORA:
MARÍA ANGÉLICA MOLINA**

**LINEA DE INVESTIGACIÓN:
PENSAMIENTO CRÍTICO, POLÍTICO Y CURRÍCULO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA
BOGOTÁ D; C**

2021-2



Figura 1. Una pequeña parte del Páramo de Sumapaz. 2021[foto].

Colección propia de la autora

DEDICATORIA

A todas las personas que siguen abriendo caminos para encontrar otra relación con la naturaleza,
distinta a la cosificación.

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia me gustaría agradecerle a mi directora Angélica Molina, por guiarme a lo largo de este camino, que a pesar de los muchos inconvenientes que tuve, logró a través de su paciencia y palabras orientarme para no desfallecer.

A la Universidad Pedagógica Nacional educadora de educadores, por convertirme en la maestra que soy y seré; Por demostrarme que resistir y persistir siempre valdrá la pena y que la educación será el derrotero.

A mi mamá y Andrés por confiar en mi proceso, por creer en mí, por su apoyo incondicional y por ayudarme a cargar la vida cuando esta se hizo pesada para mí.

A mis amigos, Sebastián aguado, Ricardo Ibarguen, Marian Morales, Carolina Traslaviña y Ricardo Alcaraz, quienes me enseñaron el significado de la calidez humana, del amor y la solidaridad, sin su compañía y palabras no lo hubiera logrado. A ustedes admiración y respeto.

A mi compañero Fabián, por mantenerme en la dirección correcta en momentos de incertidumbre, por ser mi inspiración académica y profesional, por ser mi fulgor cuando más lo necesitaba.

Al colegio Los Tejares, en especial al profesor Oswaldo Arbeláez por abrirme las puertas nuevamente para lograr soñar.

Finalmente, quiero agradecerle al Paramo de Sumapaz, que a través de su basta inmensidad me deslumbró y me demostró su poderosa fuerza.

INTRODUCCIÓN

Preguntarnos sobre el reconocimiento de la otredad, entendida dentro del presente documento como el páramo de Sumapaz, es un ejercicio que posiciona al maestro en una constante reflexión inmersa entre las prácticas llevadas a cabo en el contexto escolar y como estas son el reflejo de una apuesta formativa en función de la construcción de natusubjetividades.

Ahora bien, al situarnos en el contexto nos encontramos que dentro de su territorio existe un ecosistema con atribuciones sociales, ecológicas, geográficas, políticas, etc...que lo hacen un lugar de múltiples discusiones enmarcadas dentro del sistema económico, que perpetúan perspectivas epistemológicas que transgreden el sentido de territorialización, dicho en palabras de González, (2019): “no sólo impide pensar la relación con la naturaleza en términos recíprocos, sino que imagina y crea la ilusión de un ser humano o un sujeto separado radicalmente de ésta” (p.19).

De ahí que, se ve la necesidad de articular procesos de participación escolar como lo es el PRAE con el reconocimiento del páramo, integrando los horcones en los que se expresa la comunagoga, como relación emergente entre el análisis de las prácticas del PRAE y el reconocimiento del páramo de Sumapaz, respondiendo así, a la necesidad de sufragar y hacerle frente a las dicotomías impuestas por el pensamiento positivista hegemónico; ya que estos, le apuestan a construir procesos educativos que van íntimamente relacionados con la comunidad, la pertenencia a la organización social y la apropiación del territorio, generando vínculos que promueven las ideas comunaltarias y estableciendo una ruptura con las racionalidades individualistas y competitivas instauradas en el modelo de escuela actual (Jaime, 2017).

Lo anterior, es llevado a cabo a través de un análisis documental, donde se establecen tres momentos: en primera medida, identificar a través de una lectura del PRAE las posibles

relaciones que se tiene con respecto a ese reconocimiento, luego, se necesita de un análisis de los hallazgos que nos permita discutir entre las limitaciones y posibilidades que brindan los elementos para configurarse en una propuesta y, finalmente, establecer nodos de formación a través de las intenciones y características que sugieran una apuesta formativa para el reconocimiento del páramo de Sumapaz.

Finalmente, se considera que además del reconocimiento y la territorialización como eje problematizador del PRAE, se deben retomar posturas que integren esos sentires que se gestan cuando el ser humano se encuentra en un medio natural como uno de los tantos pasos que se necesitan dar para reconocer la otredad que se ha venido invalidando, al momento en que el ser humano deja de lado procesos subjetivos para centrarse en un pensamiento positivista-enajenado, percibe la naturaleza como un recurso o medio de producción potencial en función de los intereses, proyectos y deseos que hacen que la misma sea desechada, invisibilizada, descuidada y transgredida hasta el punto de su colapso ecológico (contaminación, deforestación).

A partir de lo expresado, se pretende reconfigurar la manera en como los sujetos significan los vínculos emergentes cuando interactúa con el medio natural, con base en acciones de complementariedad y reciprocidad para comprender que todos hacemos parte de la vida y que no necesitamos generar distancias con aquellos que configuran nuestra identidad.

RESUMEN

Desde el PRAE se pueden generar alternativas que nos permitan reducir la brecha que se tiene con el territorio integrando a todos los estamentos que lo conforman, ya que se ha venido evidenciando la desarticulación entre la comunidad y el entorno natural. Para ello, se tomaron como nodos de formación conceptos propuestos desde la comunagogia que permitan generar vínculos y nuevos caminos hacia el reconocimiento del páramo de Sumapaz; sin embargo, para afianzar lo anterior se toma en cuenta las subjetividades en relación al entorno natural, denominado Natusubjetividades, así pues se construye una propuesta que reduzca la dicotomía ser humano- naturaleza como derrotero de las dualidades encaminado hacia el reconocimiento del páramo de Sumapaz en el colegio Los Tejares.

ABSTRACT

From the PRAE it is possible to generate alternatives that allow us to reduce the gap that exists in the territory by integrating all the different sectors that comprise it, since it has been shown that there is a lack of connection between the community and the natural environment. For this reason, concepts proposed from comunagogia were taken as educational guidelines to generate links and new paths towards the recognition of the Sumapaz Paramo; however, to reinforce the above, subjectivities are taken into account in relation to the natural environment, called natusubjectivities, therefore, a proposal is made to reduce the human being-nature dichotomy as a path of dualities towards the recognition of the Sumapaz Paramo in Los Tejares School.

TABLA DE CONTENIDOS

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
OBJETIVOS.....	23
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos	23
JUSTIFICACIÓN	24
ANTECEDENTES	27
El reconocimiento desde la escuela: ¿Hacia dónde le apunta?	27
El PRAE, propuestas desde la escuela	36
El territorio desde la escuela	38
MARCO TEORICO.....	43
CAMINOS HACIA EL RECONOCIMIENTO: NATUSUBJETIVIDADES	43
Los dualismos como problemática y el reconocimiento como apuesta para la transformación.	43
Eticidad.....	50
Subjetividad	52
El PRAE	56
Comunagogia	57
LA RUTA A SEGUIR: ASPECTOS METODOLÓGICOS	60
CAPITULO 1.....	64
Interacciones con la otredad	67
Subjetividad	69
Eticidad	71
Agencia a la otredad	74
Sentido de reciprocidad.....	76
Autorreflexión- relaciones de vida	77
CAPITULO 2.....	81
CAPITULO 3.....	86
CONCLUSIONES: EL TEJIDO FINAL	94
REFERENCIAS.....	98
ANEXO SISTEMATIZACIÓN SUBCATEGORÍAS DEL RECONOCIMIENTO	107

Lista de Tablas.

Tabla 1. Categorías y subcategorías que comprenden el reconocimiento.....	65
Tabla 2. Nodos de formación.	88

Lista de Figuras

Figura 1. Una pequeña parte del Páramo de Sumapaz. 2021[foto].	3
Figura 2. Ubicación del Páramo de Sumapaz. [Mapa].	13
Figura 3. Frailejón, Paramo de Sumapaz. [Foto].....	14
Figura 4 Colegio Los Tejares, sede A.2021 [Foto].	20
Figura 5 Elementos que al relacionarse posibilitan el reconocimiento del Páramo de Sumapaz. [Diagrama].	93

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ciertamente, hablar sobre uno de los ecosistemas más grandes del mundo, es una tarea que evoca todo un legado biocultural entorno a él, puesto que, guarda dentro de sus imponentes paisajes la memoria de los antepasados y todo un marco de tradiciones campesinas que se han visto relegadas por el sistema capitalista que deforma el reconocimiento al estar involucrado dentro del marco social de la clase que tiene el poder (Honneth, 2006), quienes ven en el páramo una fuente de dinero rico para la explotación; sin embargo, es pertinente conocer las características únicas que evidencian la necesidad de su reconocimiento, tales como se mencionaran a continuación.

En la actualidad, el páramo de Sumapaz se encuentra en la localidad que lleva su mismo nombre la cual, comprende el 48% de la superficie total de la ciudad de Bogotá (Solano, 2020). Es considerado, el más grande del mundo por su vasta extensión de 308.888 hectáreas, ubicadas entre los departamentos de Cundinamarca, Huila y Meta, sobre la cordillera oriental. Siendo el lugar de nacimiento de los ríos de la región del Orinoco y de múltiples afluentes del Magdalena, contiene numerosas lagunas y grandes escarpas que constituyen nidos hidrográficos donde se originan los ríos Cabrera, Sumapaz y Guape (Castellanos, Poveda y Torres, 2020). Convirtiéndose así en la estrella fluvial del centro del país. (Ospina, 2003).

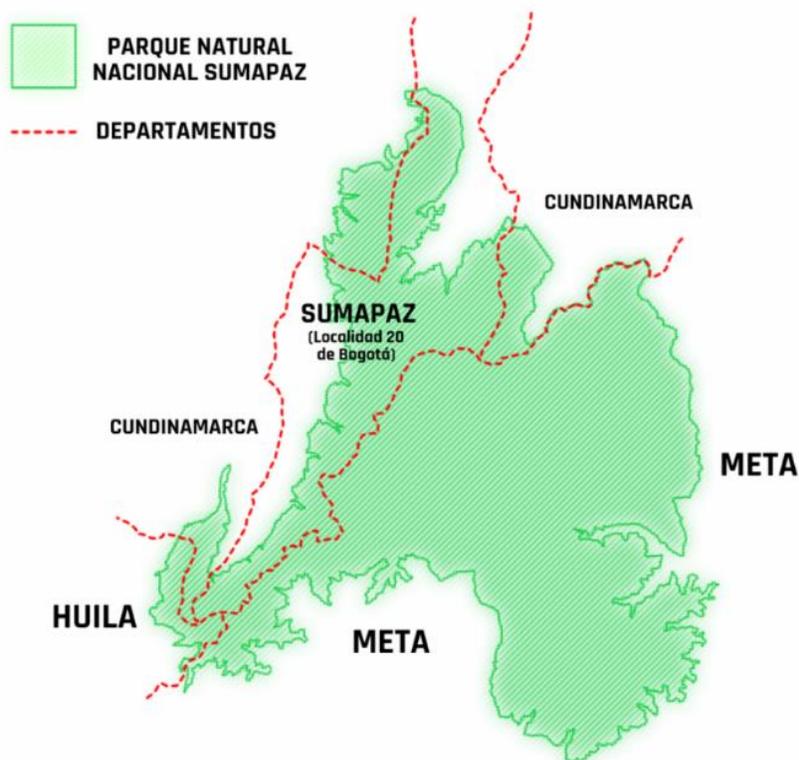


Figura 2. Ubicación del Páramo de Sumapaz. [Mapa].

Tomado de: <https://semanarural.com/web/articulo/sumapaz-y-el-reto-de-proteger-el-paramo-mas-grande-del-mundo/232>

Por otro lado, alberga dentro de su territorio el 17% de las especies de mamíferos registrados en el país, la mayor cantidad de invertebrados con 36 especies de insectos y 16 de arañas y un alto número de endemismos. (Puello y Männich, 2018). Además, es considerado como uno de los grandes centros de diversidad de plantas a nivel mundial. (Parques nacionales naturales de Colombia, 2009).



Figura 3. Frailejón, páramo de Sumapaz. [Foto]
Tomado de: <https://nmas1.org/news/2019/08/15/emergencia-ambiental-paramos>

Es primordial tomar en cuenta las condiciones históricas que han permeado el páramo de Sumapaz, para reconocer que estas no son estáticas y que además se involucran en la construcción de cultura e identidad (Lozano, 2008). Como un ejercicio donde se refleja, como el desarrollo del territorio está enmarcado por un dialogo constante entre la cultura y la naturaleza; entonces, encontramos que el páramo de Sumapaz dentro de la historia colombiana se ha visto permeado por conflictos territoriales que van desde la época prehispánica, pasando por la colonización hasta la actualidad.

En el periodo precolombino, los Andes Orientales fueron poblados por diferentes etnias pertenecientes al grupo lingüístico chibcha. La etnia más conocida entre ellos, los Muisca habitaron la región alrededor de los años 600 hasta 1600 d.C. Siendo parte de Tunjuelo, los páramos aledaños y la cuenca del río Blanco, fueron sus predios, de los cuales los de Fusagasugá y Usme

pertenecían a la confederación de los cacicazgos de Bogotá, el Páramo fue considerado como un lugar sagrado para los Muisca asociados con las fuerzas divinas de la creación y el origen del hombre, un dominio donde los humanos no deben entrar. (Puello y Männich, 2018).

Más adelante, en la época de la conquista, Nicolás de Federmann entre 1870 y 1925 realizó una expedición con el objetivo de llegar a las tierras que se suponían eran del Dorado. Por otro lado, en 1783 José Celestino Mutis lideró una exploración con el fin de estudiar la flora y la fauna de la región; sin embargo, la zona de páramo no fue visitada por sus condiciones climáticas. En 1799 el naturalista Alexander Von Humboldt hizo la primera descripción de las plantas del páramo y de plantas locales. (Puello y Männich, 2018).

A lo largo del tiempo, se fueron consolidando varias Haciendas en este territorio, pero no fue sino hasta finales de los años 30 que se consolida la Hacienda Sumapaz. Con ello, se generaron estos conflictos entre terratenientes, colonos y arrendatarios, quienes cuestionaban el manejo tradicional que les daban a estas tierras los patrones, con respecto a las tenencias y explotación ocasionando así invasiones y desalojos de los predios que conformaban gran parte de esta hacienda. Situación que dio paso, a la primera intervención estatal que llevó a la creación de la colonia agrícola del Sumapaz. (Urrego, 2016).

Posteriormente, entre 1900 y 1927 se da un desplazamiento de los campesinos hacia zonas poco habitadas como la del páramo, como resultado de la guerra de los mil días agravando estos conflictos entre los propietarios de la tierra en el alto de Sumapaz y el campesinado. Sumado a esto, la muerte de Jorge Eliecer Gaitán, se desencadena todo un movimiento en donde la consigna es, *defender los derechos sin importar los medios que se utilicen*, gestando un movimiento armado en la región y, por ende, se declara como Zona roja. Más adelante, bajo la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla surge un nuevo proceso político y económico liderado por la guerrilla “54” la cual

evoluciona conformándose como las FARC (fuerzas armadas revolucionarias de Colombia) (Puello y Männich, 2018).

Consecutivo a esto, en 1971 el Ministerio de Agricultura cambia el régimen de reserva del páramo de Sumapaz, de parque nacional natural a Zona forestal protectora y de bosques de interés general (Resolución N°0237,1971). Sin embargo, en los años siguientes hasta el 2002 las FARC utilizaron el área para movilizar acciones armadas entre los departamentos de Cundinamarca, Meta, Huila y Bogotá, habilitando corredores para movilizar secuestros y controlar las vías Bogotá, Villavicencio y San Juan de Sumapaz (Puello y Männich, 2018).

Todas estas atribuciones y características, lo han hecho un epicentro de múltiples intervenciones sociales por su complejidad ecológica, histórica y político-administrativa (Daza, 2019). Llamando así, la atención de entes institucionales, políticos y económicos, que han causado tensiones no solo con la población, sino también una serie de perturbaciones a nivel ambiental, tales como, grandes parches de deforestación que hoy en día muestran dramáticas consecuencias en relación al deterioro de las interacciones de vida.

Sumado a esto, el páramo al ser un ecosistema de gran fragilidad y lenta adaptación a las perturbaciones, lo hacen vulnerable al desequilibrio ecológico (Charry, 2020), provocando esto, el desmonte de las actividades campesinas para establecer un parque nacional natural e impulsar el ecoturismo, como propuesta para la conservación; pero el turismo descontrolado altera notablemente el ecosistema, a causa de las desmedidas visitas concurridas por la población que van dejando huellas en términos de contaminación (desperdicios, envolturas, deposiciones etc.) y la apertura de nuevos senderos por las caminatas constantes que perturban el ecosistema (Castellanos, et al., 2020).

Aun así, a pesar de todos los factores mencionados entre líneas anteriores, en una de las localidades más cercanas con las que comparte características como lo es Usme, muchos de los habitantes, incluyendo a los estudiantes de las instituciones educativas de la zona, desconocen dicho ecosistema. De manera que, es evidente la ruptura de la subjetivación sobre las prácticas de reconocimiento sosteniendo el divorcio del ser humano con la naturaleza y la constitución de un discurso antropocéntrico que menosprecia y niega el entorno natural (González, 2019).

Es imperativo la implementación de estrategias desde el aula de clases como puentes entre lo académico y el entorno natural, puesto que esta relación puede ser un catalizador para la vida cotidiana del estudiante para entender las relaciones que se entretajan con el territorio, ya que este, más allá de representar un espacio, es un lugar que puede ser vivido y pensado desde la escuela (Cantor y García, 2016).

Una de las formas en las que el estudiante puede reflexionar o problematizar el ecosistema en el colegio, se puede dar a partir del PRAE (Proyectos ambientales escolares), ya que, este es un eje articulador entre el reconocimiento del páramo de Sumapaz y el colegio los Tejares; pues incorpora dinámicas curriculares como proyecto transversal que integra y busca dar solución a las problemáticas ambientales del contexto (Ley 1549, 2012), posibilitando alternativas de intervención a través, de espacios de reflexión y participación que permiten la formación del pensamiento crítico frente a la realidad que se vive (Bolívar, 2009).

El colegio los Tejares, situado en la localidad quinta de Usme de Bogotá, ubicado en el barrio que lleva su mismo nombre, es tomado como epicentro para el desarrollo de este trabajo, en primera instancia porque desde las directivas existe una predisposición a integrar propuestas que dinamicen los procesos educativos llevados a cabo por la institución, además de

estar abiertos a propuestas enmarcadas en la educación popular las cuales, permiten alianzas con todos los sectores de la comunidad, además, se encuentra cercado por problemáticas de orden ambiental que tienen que ver con la contaminación de los ríos y el aire, producto de las canteras y la explotación minera, sumado a esto al encontrarse en la periferia presenta inconvenientes en relación a la ocupación del espacio, llegando al punto de encontrarse con invasiones y peor aún de constructoras que edifican encima de terrenos agrícolas. Estas características representan una posibilidad para plantear alternativas que rehagan ese tejido tan azotado por las actividades antropocéntricas con los ecosistemas circundantes en el territorio y porque no con uno de los ecosistemas más grandes del mundo como lo es el Sumapaz, desde una perspectiva crítica que precisamente analice esas formas de relacionarse con el otro y como esto afecta de manera dramática los entornos naturales.

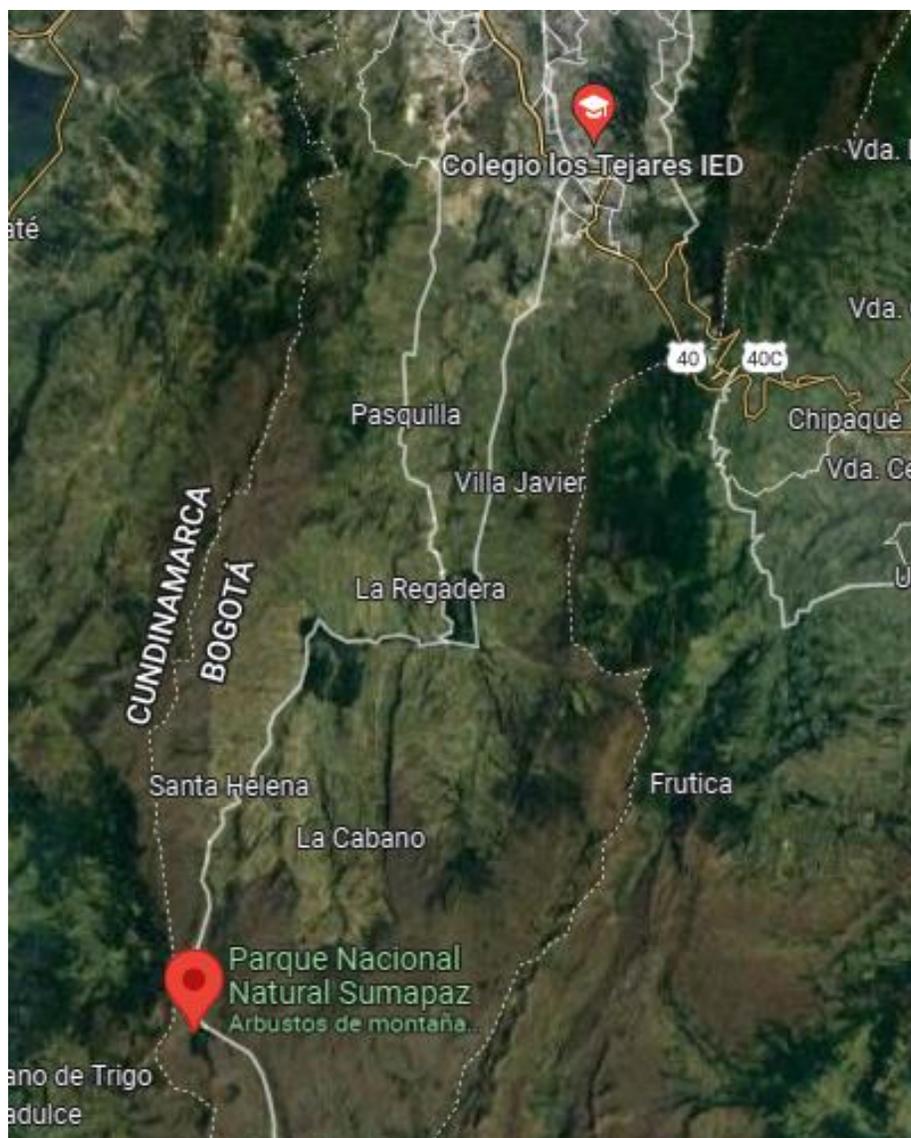


Figura 4. Ubicación del Colegio Los Tejares y distancia al páramo de Sumapaz. [Mapa]. Tomado de: <https://www.google.es/maps/place/Parque+Nacional+Natural+Sumapaz/@4.4098935,-74.2055062,42057m/data=!3m1!1e3!4m12!1m6!3m5!1s0x8e3fa3586df9779f:0x21ab170622924ac2!2sColegio+los+Tejares+IED!8m2!3d4.5129278!4d-74.1083925!3m4!1s0x8e3faa73a5fff865:0xf8e90d7082db17a9!8m2!3d4.288955!4d-74.209862?hl=es>

Ahora bien, si tomamos en cuenta el contexto escolar como catalizador para la vida mencionado por Cantor y García, (2016) el colegio los tejares, alberga una población estudiantil donde los jóvenes provienen de núcleos familiares inestables, de recursos económicos bajos entre

otras características que son las principales causas de la deserción escolar, el abuso de drogas, las pandillas etc.



Figura 5. Colegio Los Tejares, sede A.2021 [Foto].
Tomado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=645

Estas situaciones, afectan al estudiante en la configuración de su identidad que se externaliza en la manera en cómo empalma relaciones sociales con su entorno, transgrediendo las prácticas de reconocimiento, entendidas como los vínculos de estructura sensible, afectiva, ideativa y de acción que nos acerca a otro ser con el cual nos sentimos identificados (Torres, 2006).

Esto nos lleva a pensar, como esas relaciones de reconocimiento al verse afectadas, fragmentan de igual manera la forma en como interactuamos con el entorno natural, ya que, la identidad no sólo se da inserta a una red social sino que esta se desarrolla en consonancia con el mundo material: el entorno.

Al indagar sobre el PRAE de la institución, nos brinda la posibilidad de identificar si el tejido social se encuentra fracturado en la manera en cómo se asume el sujeto con su entorno

natural; entonces, nos encontramos que el PRAE gira en torno al consumo responsable, la minimización de residuos sólidos y que a su vez le apunta a generar una cultura ambiental enfocada particularmente en: “...la comunidad educativa en especial a los miembros que pertenecen al Comité Ambiental Escolar (CAE)...” (p.5). En ese sentido, es notorio que su accionar se queda dentro de la comunidad educativa en lo que confiere a solo la institución, eludiendo las nociones de territorialización en la medida que no se ve reflejada una lectura crítica de su contexto.

Dado lo anterior, nos deja una serie de interrogantes tales como ¿No es importante reconocer las relaciones que se van gestando con la naturaleza? o más bien ¿El PRAE no es la excusa perfecta para romper la hegemonía que se ha establecido a lo largo de los años con la naturaleza?, ¿Por qué el PRAE se redujo únicamente a prácticas de reciclaje y control de residuos?

Estas incógnitas van cobrando fuerza, cuando las actividades establecidas desde el PRAE se reducen a una minoría y no impacta en la forma en como el estudiante se relaciona con el entorno, aun cuando el PRAE lleva como título el siguiente enunciado: “*Hacia el fortalecimiento de una cultura en el colegio los IED Los Tejares, para el reconocimiento, apropiación y liderazgo en la formación de la ética del cuidado del entorno*”. Si bien, este aborda someramente el concepto de reconocimiento se queda en la simple mención y no se logra desarrollar dentro de sus objetivos, además se quedan las prácticas encapsuladas dentro del plantel olvidando todo un contexto cultural-histórico y natural que envuelve a la localidad de Usme y al páramo de Sumapaz.

Lo anterior, sigue perpetuando la construcción de una identidad e historia externas a la naturaleza. Dicho en palabras de González, (2019): “no sólo impide pensar la relación con la naturaleza en términos recíprocos, sino que imagina y crea la ilusión de un ser humano o un sujeto separado radicalmente de ésta” (p.19). Esto es, que al no tomar en cuenta el contexto natural ni responder a las necesidades de la comunidad, se imposibilita el sentido que tiene el PRAE como estrategia para la territorialización, pues como se ha venido mencionando los objetivos se quedan

en la sensibilización de las prácticas individuales desconociendo las particularidades del entorno teniendo la cercanía con el páramo de Sumapaz.

De ahí que, se ve la necesidad de articular procesos de participación escolar como lo es el PRAE con el reconocimiento de su entorno; retomando postulados de la comunagoga, pues estos, le apuestan a construir procesos educativos que van íntimamente relacionados con la comunidad, la pertenencia a la organización social y la apropiación del territorio. Generando vínculos que promueven las ideas comunalitarias y estableciendo una ruptura con la racionalidades individualistas y competitivas instauradas en el modelo de escuela actual (Jaime, 2017).

Por otro lado, se considera que además del reconocimiento y la territorialización como eje problematizador del PRAE, se deben retomar posturas que integren esos sentires que se gestan cuando el ser humano se encuentra en un medio natural. Es decir, hay que articular todas esas emociones que surgen cuando el ser humano se encuentra inmerso en la naturaleza, ya que esto puede ser el primer paso para reconocer la otredad que se ha venido invalidando, al momento en que el ser humano deja de lado procesos subjetivos para centrarse en un pensamiento positivista-enajenado, que percibe a la naturaleza como un recurso o medio de producción potencial en función de los intereses, proyectos y deseos que hacen que la misma sea desechada, descuidada y transgredida hasta el punto de su colapso ecológico (contaminación, deforestación).

De lo anterior, podemos establecer la siguiente pregunta problema, la cual orientará este trabajo de grado: *¿Qué posibilidades para el reconocimiento del páramo de Sumapaz se pueden proyectar a partir de la consolidación de nodos de formación para el PRAE del colegio los Tejares que le apuesten a la configuración de Natusubjetividades?*

OBJETIVOS

Objetivo general

Proponer nodos de formación para el PRAE del colegio Los Tejares que le apuesten al reconocimiento del páramo de Sumapaz en perspectiva natusubjetiva.

Objetivos específicos

- Identificar en el PRAE los sentidos de formación y las relaciones que se orientan para el reconocimiento del páramo de Sumapaz en el colegio Los Tejares.
- Analizar las posibilidades, limitaciones y transformaciones que requiere el PRAE para configurarse en una propuesta que permita el reconocimiento del Páramo de Sumapaz.
- Establecer las intenciones y características de los nodos de formación que permitan hacer del PRAE del colegio Los Tejares una apuesta formativa por el reconocimiento del Páramo de Sumapaz.

JUSTIFICACIÓN

“Inicié este camino preguntándome porque desde la escuela no se han venido gestando proyectos que impulsen el reconocimiento del territorio. Viví por más de 15 años en la localidad de Usme y fue tan solo cuando ingresé a la educación superior que me enteré que a pocos kilómetros de la localidad estaba uno de los páramos más grandes del mundo. Mi amor por la biología me incitó a emprender una investigación buscando estrategias de cómo articular ese ecosistema a la identidad de los estudiantes, porque así no tenga una visibilización ha sido parte de nuestra historia no solo a nivel ecológico, sino político y económico. El páramo de Sumapaz, tiene toda una trayectoria cargada de sangre, pero también de belleza natural. En este proyecto intentaré generar una propuesta que dé paso a esa articulación páramo - estudiantes y que rompa la dicotomía que ha estado presente y que además ha venido cobrando fuerza con nuestro actual modelo capitalista.”

Cuando nos referimos al páramo de Sumapaz nos remontamos a toda una historia biopolítica, además de ecológica. Puesto que, al reconocerse como uno de los páramos más grandes del mundo y sostener el régimen hidrológico de la región, siendo la cabecera principal de las cuencas del Orinoco y el Magdalena, (Castellanos, et al., 2020). Nos brinda las evidencias necesarias para que este ecosistema sea defendido y reconocido como parte de la comunidad tejarina.

Es importante señalar que al plantear el reconocimiento de un sistema ecológico tan vasto e importante biológicamente como lo es el páramo Sumapaz, significa identificarnos como sujetos dentro de un sistema ecológico que ha configurado la historia local; el páramo ha estado presente en la configuración de nuestro territorio sin embargo, a través de los años, este ecosistema se han invisibilizado por estrategias políticas que conocen de su potencial y necesitan que la

población en general los pase por alto para incrementar su uso en términos de explotación hídrica y agrícola.

Esto, mantenido por dualismos y miradas utilitaristas que impiden pensar más allá la relación con la naturaleza como un servicio o un medio, fragmentando radicalmente la posición del sujeto frente al pensar y actuar con la naturaleza: quedando cosificada y reducida como objeto de consumo. Esta mirada de mundo perdura gracias a que estos supuestos transgreden los procesos de subjetivación y eticidad por imposición de la visión antropocéntrica hegemónica.

Hay que entender, que el ser humano en palabras de Rico (2015):

Es una especie valiosa por su capacidad transformadora, sus profundas reflexiones y sus elaboradas abstracciones, sin embargo, la especie no es más valiosa que una rana o un insecto. Todas las especies son representantes de grandes linajes evolutivos y cada una es fundamental para mantener las condiciones y recursos ecosistémico para las demás (p.92).

Reflexionar acerca de esta definición, posibilita un cambio estructural en el pensamiento positivista, al desplazar al ser humano de la cúspide en el que culturalmente se ha venido configurando por prácticas de poder que rechazan todo vínculo recíproco territorializado.

Así pues, desde la escuela es necesario plantear estrategias que rompan y desplacen la dicotomía ser humano- naturaleza, para que así haya una verdadera correlación recíproca en donde se identifique el entorno natural como parte de sí mismo con los otros, que evoca sentires, emociones, afectos y que no solo se queda en la perspectiva de la cosificación.

Al mismo tiempo, al reconocer el páramo de Sumapaz, damos cuenta que este tiene su propio lenguaje, es un lugar común con una construcción discursiva poderosa resultado de las

relaciones que se dan entre actores semióticos, materiales humanos y no humanos. Justamente las intenciones con este trabajo, es romper con esa jerarquización y hacer la invitación a articularnos con el entorno natural como un ámbito que nos forje como sujetos dentro de una sociedad territorializada.

A sí mismo, esta propuesta esta entrelazada y hace parte de la línea de investigación pensamiento crítico, político y currículo, pues desde allí se concibe la enseñanza de la Biología en perspectiva contemporánea, donde lo relacional implica volver a tejer esas rupturas entre lo natural y lo cultural, la subjetividad y la otredad y las subjetividades y la comunidad. En esa medida, pensarnos el quehacer del maestro de Biología desde una mirada crítica implica reflexionar acerca de nuestro actuar no solo con los estudiantes sino que también con lo natural, entendiendo que las relaciones emergentes de allí son las construyen por un lado el territorio y por el otro lado la cultura.

Es por ello, que una de las formas de lograr lo anterior, van sujetas a normas institucionales como lo es el PRAE, ya que desde allí se pueden forjar estrategias que permitan ese reconocimiento del páramo de Sumapaz pero para efectos de esta investigación construiremos dicha propuesta a la luz del concepto de Natusubjetividad, pues reconocemos que no solo se necesitan identificarnos con el entorno natural, sino que además debemos reconocer que este va conectado a nosotros a través de nuestros sentires, porque finalmente es por medio de nuestra perspectiva con el otro en términos de subjetividades que se logra esa aceptación y afirmación como sujetos que hacen parte de un territorio.

ANTECEDENTES

A continuación, se describirán diversas investigaciones que se han hecho en relación con el reconocimiento en el contexto escolar, así como de los PRAE o procesos de formación escolares respecto al ambiente, en un esfuerzo por establecer los lugares desde los cuales las prácticas formativas han hecho aportes al reconocimiento de los territorios, así como dilucidar otros posibles lugares desde donde transitar al reconocimiento del ambiente desde los PRAE.

El reconocimiento desde la escuela: ¿Hacia dónde le apunta?

Indagar acerca de investigaciones acerca del reconocimiento, tomado este como una práctica circundante dentro de la sociedad, nutre la perspectiva de cómo se lleva a cabo o no, en diferentes estamentos; además, visualizar desde donde se significa para darle agencia a las relaciones en un mundo donde la reificación es la pionera.

En primer lugar, presentan Camacho y Quitian, (2018), en su trabajo de grado *“Reconocimiento, Resiliencia y escuela: una aproximación a los aportes de Axel Honneth”* profundizan sobre la manera en cómo nos relacionamos en un mundo cosificado, efímero y carente de reconocimiento. Enfatizando, en los procesos que atraviesan a la escuela, donde la educación como asunto de formación y sensibilización, queda postergada al plano mercantil, priorizando los intereses individualistas del sistema capitalista.

En consecuencia, las autoras sostienen que se presenta una afectación en los sujetos, perpetuando la ruptura del ser frente a lo que él es, quiere ser y lo que la sociedad exige de él. Esto, bajo un contexto enmarcado en la indiferencia, discriminación y desigualdad, exacerbando las experiencias de sufrimiento y de dolor para el sujeto.

De este modo, la escuela debe reconocerse como espacio social y enriquecedor en la vida de las personas, centrándose en las potencialidades del ser humano, abriendo espacio para la socialización partiendo de la conexión continua y dinámica entre escuela, familia y sociedad. Lo anterior, debe de ir acompañado de la relación entre resiliencia y ética, bajo condiciones sociales favorables para que se visualice una transformación del presente, apuntando hacia la esperanza de una sociedad renovada desde la escuela (Camacho y Quitian, 2018).

Por lo tanto, la educación desde la opción de escuela resiliente está pensada para la diferencia y la complejidad humana, desde elementos importantes como el reconocimiento recíproco. Con base en ello, la teoría Axel Honneth, precisamente posiciona que las carencias y dificultades que se presentan en el contexto escolar, tienen que ver con el olvido del reconocimiento en términos de eticidad, ya que esta permite pensarse la educación con otros (Camacho y Quitian, 2018).

No obstante, se ha obstaculizado por situaciones de agravio moral, que debilitan la escuela y por ende la subjetividad. Algunas de estas situaciones son los currículos injustos homogeneizantes y programas o proyectos educativos descontextualizados de la violencia, abusos, entre otros, lo que abre aún más la brecha entre la escuela y una educación de calidad (Camacho y Quitian, 2018).

Lo anterior, demuestra la importancia de generar espacios que permitan pensarse al otro desde las relaciones de la no cosificación, sino más bien desde un campo meramente sensibilizador. Lo que fortalece vínculos desde las particularidades para construir una colectividad que rompa con paradigmas homogeneizantes y hegemónicos que solo reproducen, acrecientan la desigualdad y el desconocimiento de lo humano.

Desde otro punto de vista, Cardozo,(2019) en su tesis de maestría, *opciones de reconocimiento: explorando alternativas críticas para la enseñanza de las ciencias*, problematiza el quehacer del docente como un ejercicio de constante tensión entre el deseo de transformar y los cumplimientos oficiales en relación a la gestión educativa, donde lo anterior limita el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera crítica, coartando la capacidad emancipadora de la práctica pedagógica, pues las ciencias naturales son reconocidas como modelos explicativos de lo natural ajenos al contexto social en el que se desenvuelve el estudiantado.

En vista de lo anterior, lo que busca el autor, es integrar distintas perspectivas epistemológicas que permitan leer la realidad desde las subjetividades, a partir de las relaciones que emergen del reconocimiento. Donde, se posiciona a la ciencia como un espacio para la comprensión del contexto que posibilite la gesta de alternativas para la transformación social; recordemos, que la ciencia es una actividad humana que interviene en el orden simbólico y material de la sociedad, regulando nuestra manera de percibir el mundo, a nosotros mismos y como nos relacionamos con el otro.

Por consiguiente, al integrar la teoría del reconocimiento, junto con la pedagogía crítica a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, no solo implica una transformación al campo filosófico de estas, sino que además presenta la oportunidad de generar espacios para el desarrollo de la subjetividad crítica, como herramienta que permita a los maestros vincular la realidad social en el que se encuentra inmerso el estudiantado, pues si tenemos en cuenta que la ciencia y la sociedad se producen a sí mismos, sujetos uno con el otro, problematizar la formación del conocimiento científico se convierte entonces en el cuestionamiento de nuestra misma realidad.

Por ende, el reconocimiento adquiere un papel importante dentro de la pedagogía como eje central al estar inmerso dentro de las relaciones presentes en la comunidad educativa;

además, brinda la posibilidad de develar escenarios de opresión que se afrontan en el contexto involucrando la perspectiva simbólica que se tiene sobre el mundo (Cardozo,2019).

Si seguimos aterrizando el concepto del reconocimiento y como este se aborda en las ciencias no encontramos con Rico,(2015), quien en su trabajo de grado: *Ambiente y reconocimiento interorganismico: una aproximación conceptual desde Axel Honneth*, realiza un análisis teórico en relación al desequilibrio ambiental como agravante del mantenimiento de la vida, esto, mediante una aproximación a la teoría del reconocimiento abordado por Axel Honneth, donde se le atribuye a esta problemática un carácter moral, además, retoma elementos del pensamiento biológico contemporáneo para dar explicación a esa mirada antropocéntrica arraigada en la sociedad.

Dentro de la investigación, el autor parte que el desequilibrio ambiental causado por los seres humanos se ubica dentro de la esfera social convirtiéndose en un tema moral y ético, y no tanto desde el sujeto tomado como ser individual, pues es una problemática que transgrede el entorno natural y al ser humano mismo; sin embargo, para abordar lo anterior, se necesita vincular las relaciones intersubjetivas en relación con la biosfera desde el *reconocimiento interorganismico*, donde se sugiere que: “el ser humano se reconozca individualmente como un organismo interdependiente de los demás organismos de la biosfera y, paralelamente, se reconozca colectivamente como una especie más que tiene, entre otras cualidades, la responsabilidad de mantener las dinámicas propias de la biosfera”(p.12).

Ampliando la mirada anterior, si miramos las relaciones ecológicas como relaciones sociales, es posible afirmar que los organismos se constituyen desde una interacción interorganismica con otros organismos y el ambiente; en donde, el ser humano al interrelacionarse con otros organismos vivos puede generar una identidad donde se perciba así mismo ya no como

un ser aislado, sino más bien, desde una enfoque ético donde lograr comprender que depende ecológicamente de otros seres vivos no humanos (Rico, 2015).

A manera de conclusión, la ausencia de un reconocimiento interorganismico, se refleja como una consecuencia del accionar basados en el menosprecio, desarrollando esto, una patología social de escala ambiental, que desencadena la crisis del desequilibrio ecológico. No obstante, al relacionar ese concepto con la teoría del reconocimiento y el pensamiento biológico, brinda las herramientas necesarias para transformar la manera en como el ser humano establece los vínculos con los organismos, sujeta a las emociones, las cuales gerencia el desarrollo de su identidad individual y de la especie (Rico, 2015).

Entonces, si seguimos bajo el marco del contexto escolar es importante reconocer que el estudiante cumple un papel fundamental dentro de los procesos de reconocimiento en la escuela, sin embargo, este queda relegado e invisibilizado hacia un segundo plano como relación emergente del maestro-estudiante.

Es por ello, que Moreno y Pineda, (2017), en su trabajo de grado “*del menosprecio al reconocimiento: un estudio acerca de la estigmatización juvenil en la escuela*” pretenden comprender la manera en cómo se construye el sujeto a través del grupo etario juvenil y porque a este grupo, se le atribuyen etiquetas que a lo largo del tiempo se han venido convirtiendo en estigmas que son reflejadas en el contexto escolar, mediadas por la relación estudiante-maestro que afectan la subjetividad de los actores que confluyen en el contexto escolar.

Si se piensa, en la relevancia del reconocimiento del joven como sujeto activo, preparado para generar cambios en función de nuevas perspectivas de cómo construir sociedad, al mismo tiempo se comprende precisamente el porqué de sus etiquetas, muchas de ellas basadas en su forma de vestir, en los accesorios usados, su lenguaje corporal, su forma de actuar y de pensar entre otros; reconocer lo anterior, puede ayudar a reflexionar en la manera en como son percibidos

los jóvenes y como estos estigmas influyen en la construcción de la identidad de los sujetos (Moreno y Pineda,2017).

Entonces, para lograr proyectar lo anterior, los autores toman como punto focal la caracterización del contexto escolar en especial con los jóvenes de grados superiores y algunos maestros, donde se indaga como las vivencias relacionadas con la estigmatización para identificar los elementos que se le atribuyen para ser constantemente discriminados y como esto influye en los significados y la interpretación para llegar a reclamar o responder frente a la búsqueda del reconocimiento, que en algunos casos es vista como actos de rebeldía.

Finaliza, al exponer que es notoria la constante búsqueda de identidad por parte de los jóvenes al querer hacer parte de los grupos dentro de la organización escolar; sin embargo, es evidente la constante tensión por la lucha del reconocimiento, que se despliega como una ruptura sobre las mismas representaciones sociales ya instaladas dentro del contexto escolar hacia los jóvenes, dichos imaginarios no permiten generar una reflexión frente a las acciones de menosprecio que son naturalizadas y aparte se cree que son propias del ser joven, convirtiéndose en factores de estigmatización y categorización del grupo.

Por otro lado, Castrillón y Grande, (2013), en su trabajo de grado “*Expresiones de Sujeto Político en los Estudiantes del Grado Once de la Institución Educativa San Pedro Claver del Municipio de Puerto Tejada*”, indagan acerca de la capacidad en la toma de decisiones y la participación desde la autonomía y del reconocimiento. Exponen que las manifestaciones de sujeto político en los estudiantes, lejos de estar ausentes en su vida cotidiana, son una forma de actuar constante en las interrelaciones que estos desarrollan con sus pares, se dan de manera sutil y en aparente invisibilidad, para quienes sostienen que estos son renuentes a estos temas.

Estos autores afirman que la formación política es clave para iniciar los procesos de consolidación de un sujeto político. A pesar de ello, se pueden apreciar manifestaciones en el

desempeño social; configurando una postura frente a los asuntos que convocan y afectan a las personas. Pasan de un yo a un nosotros, necesario para redescubrir al otro, visto no como un agente extraño, sino como parte de un colectivo que reclama atención (Castrillón y Grande, 2013).

De igual manera, problematizan que la formación política en niños y jóvenes es un asunto de interés público, de instituciones como el estado, la familia, entre otras. Sin embargo, la escuela tiene un rol preponderante en dicho proceso, debido a sus condiciones sociales y colectivas, así como de sus interrelaciones entre sujetos. Como consecuencia, se convierte en un escenario político de formación constante y enriquecedor, que aún no ha dado lo mejor de sí; y está en mora de hacerlo (Castrillón y Grande, 2013).

La anterior investigación, da un panorama de las formas que se consideran como parte del actuar del sujeto político, entendidas estas como la participación y la toma de decisiones desde la individualidad para un bien común. Asimismo, reconoce la responsabilidad que tiene la escuela frente a la formación de los estudiantes como sujetos políticos; por lo tanto, invita a problematizar los mecanismos que trabaja la escuela para fomentar y activar herramientas que permitan articular a los estudiantes con prácticas de participación ciudadana.

En este orden de ideas y desde la revisión documental, surge la comunagogia como puente mediador entre las prácticas del reconocimiento puestas en marcha dentro del contexto escolar y la comunidad; ya que, recoge dentro de sus postulados similitudes en resonancia a la teoría del reconocimiento de Axel Honneth; facilitando el anclaje epistemológico para desarrollar una propuesta formativa para el reconocimiento del páramo de Sumapaz.

En esa medida, Jaime,(2020), en su artículo: “*Acción colectiva de las redes magisteriales que hacen comunagogia*” fruto de su tesis doctoral, discute cómo la política educativa se basa en la teoría del capital humano provocando no solo la conceptualización empresarial en las instituciones, sino que fragmenta la misma práctica pedagógica.

En efecto, surge como alternativa pedagógica la comunagoga; la cual, además de estar cimentada por 6 horcones, la soberanía epistémica, decisiones y saberes compartidos, apuestas colectivas y dinamización de los vínculos comunitarios, construcción territorial, identidad con los proyectos comunitarios y emancipación de género, y se nutre por perspectivas teóricas como la comunalidad, la comunitariedad y el sistema comunal, que dan cabida a prácticas educativas y procesos de formación dentro de la comunidad y para la comunidad.

En cambio, deja claro que la acción colectiva de las redes magisteriales y su relevancia se localiza en lograr desenvolverse en medio de un contexto donde la política educativa busca la regulación social y el control del magisterio. Pero pese a la tendencia de instrumentalización de los maestros, estas redes abren nuevos caminos a través de su capacidad transformadora y sus prácticas educativas; donde se evidencia que los maestros asumen posturas críticas más allá de la forma organizativa, sino que transitan hacia una soberanía epistémica reconociendo a la escuela como un escenario de posibilidades, la naturaleza como complemento y leyendo la realidad de manera compleja como oportunidad política (Jaime, 2020).

Dado lo anterior, se afirma que la acción colectiva de las redes magisteriales, desde la vida local y cotidiana mantiene una capacidad transformadora en aras de continuar potenciando ese trayecto de lo alternativo. Con base en ello, a través de la transfiguración de los contextos escolares, la emergencia de relaciones y vínculos socio-afectivos que coexisten simultáneamente en la construcción de tejido social, siempre asumen un compromiso propio que no se subyuga a la resolución por parte del estado (Jaime, 2020). Es así como, brinda herramientas y acciones concretas que se deben ir adoptando en nuestro quehacer como maestros y la implementación de rutas para articular a la escuela y la comunidad a través de procesos educativos y apuestas colectivas entre otras acciones. Al mismo tiempo, hace el llamado a construir estrechando lazos con el territorio como acción contestataria ante el gobierno; pues no depende de los momentos

coyunturales, ni de las oportunidades sino más bien es un trabajo continuo, permanente que produce grandes cambios a nivel escolar. El artículo mencionado, brinda herramientas y acciones concretas que se deben ir adoptando en nuestro quehacer como maestros y la implementación de rutas para articular a la escuela y la comunidad a través de procesos educativos y apuestas colectivas entre otras acciones.

Una de esas tantas rutas en las que se pretende la cohesión en mención, se logra abordar en el siguiente trabajo de grado titulado: ¿Crisis ecológica en los océanos o ruptura de la relación sociedad/océano? Aportes a la construcción de conocimientos acerca de la vida marina, en el marco del proceso de acompañamiento al diseño de lineamientos del PRAE del Liceo Celedón (Santa Marta, Magdalena) desde el enfoque de las Epistemologías del Sur, en el que se problematiza por un lado el concepto de “crisis” y como esta se ve envuelta en la educación de la vida marina en un sistema educativo inmerso en apologías del mercado y sed por el dinero, además de corrientes naturalistas que predominan en los espacios académicos como un discurso donde se separa la sociedad del océano.

Partiendo desde allí, la propuesta de Traslaviña, (2021), le apuesta a la consolidación de unos lineamientos que construyan conocimiento sobre la vida en los océanos desde otras perspectivas que inviten a pensar, sentir, conocer y entender la vida, transformando las prácticas de los estudiantes en la configuración de una nueva relación con los Océanos, permitiendo su protección y proponiendo al mundo otra forma de recuperar la vida.

Es por ello, que la autora le apunta a integrar epistemes como los propuestos por el profesor Jaime, los cuales contribuyen y viabilizan la comprensión de la vida marina como un entramado que hace parte del contexto de los estudiantes, esto a través de la integración de uno de los pilares en los que se expresa la comunagogia como lo es la soberanía epistémica, ya que este desplaza ontologías naturalistas que impiden generar relaciones subjetivas con la otredad.

Dinamizar las relaciones sociales desde la comunagoga, significa aportar experiencias educativas desde la colectividad, a las cuales posicionan el ejercicio de enseñanza-aprendizaje en un contexto desligado del colonialismo, en ese orden de ideas, la tarea de los maestros y maestras es proponer mediante la emancipación, la construcción de otras formas que permitan interpretar el mundo y actuar sobre él, distintas a las explicaciones positivistas que ya se tienen dentro de la escuela (Traslaviña,2021).

El PRAE, propuestas desde la escuela

Ahora bien, Fernández, (2010) en su ponencia *“Incidencia de los componentes de participación y territorialización de la “herramienta PRAE de la secretaría de educación distrital (SED) de Bogotá D.C”*, en el diseño de los PRAES de las instituciones educativas de la localidad de San Cristóbal Sur. Plantea que los Proyectos Ambientales Escolares (PRAEs), son una estrategia política para fomentar la Educación Ambiental (EA); en este sentido, la investigación aporta al fortalecimiento de los PRAEs a través de la herramienta denominada *“Herramienta didáctica con orientaciones conceptuales y metodológicas para el fortalecimiento”*.

Los aportes de Fernández, surgen de un diagnóstico realizado a instituciones educativas privadas de la ciudad de Bogotá, donde en sus resultados se observa una notoria falta de reconocimiento de problemáticas ambientales, necesidades y limitaciones escolares de los propios planteles. El autor, tomando someramente el alcance de la implementación de los PRAES como alternativa para abordar dichas dificultades, deja de lado los componentes de participación y territorialización como mecanismo para el fortalecimiento de la educación ambiental (Fernández, 2010).

En consecuencia, se observa que la implementación de los PRAES con perspectiva de territorialización, ayuda a promover procesos de comunalidad y así mismo se infiere que a través

del reconocimiento del territorio se generan lecturas del entorno acordes a las necesidades, potencialidades y dificultades que se presentan en la comunidad.

Por otro lado, Gómez, (2018) en su artículo: *“Educación para el desarrollo sostenible. Una mirada a los proyectos ambientales escolares”* nos dice que el Proyecto de Ambiente Escolar puede ser una estrategia básica para lograr objetivos de desarrollo sostenible y solucionar problemas ambientales. Sin embargo, existen debilidades en la identificación de problemas y condiciones ambientales del contexto, en el que las instituciones educativas están inmersas, mostrando así, que el PRAE está abordando la dimensión ambiental del desarrollo sostenible, alejado de perspectivas sociales, económicas y culturales.

Este autor aclara, que el PRAE no solo es una forma de abordar la educación ambiental como asignatura, sino como estrategia para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible. Aun así, a través de formas alternativas que buscan generar transformación social para lograr la sostenibilidad comunitaria a nivel local, regional y nacional impactan no solo al interior de las instituciones; pues su campo de acción debe abarcar todo el entorno ambiental, siendo así una estrategia transversal y participativa que forme parte de la cultura organizacional.

De igual manera, propone que el PRAE aparte de ser necesario como una normativa, también debe crear una conciencia colectiva que incluya los principios, valores, habilidades y conocimientos de la educación para el desarrollo sostenible en todas las materias del plan de estudios. Tomando siempre como referencia los Planes de Ordenamiento Territorial (POT), planes de desarrollo, agendas de competitividad, planes de gestión ambiental, planes municipales y departamentos de gestión de riesgo de desastres, proyectos de educación ciudadana y otras directrices sobre el contexto en el que se encuentran inmersos. (Gómez, 2018)

En definitiva, el conjunto de abordajes teóricos nos posiciona en un panorama más concreto en cuanto al campo de acción y el alcance que se puede llegar a tener tomando en cuenta

los PRAES. Pues si bien son una herramienta para ejecutar planes educativos ambientales, muchas veces se deja de lado el contexto en el que se desenvuelve. Como resultado, se hace necesario el ejercicio crítico-reflexivo del entorno, partiendo de los ámbitos social, económico y ambiental para conocer las principales problemáticas y así generar estrategias que contribuyan a la solución de estas involucrando a todos los actores de la comunidad.

El territorio desde la escuela

Cuando nos referimos a ejercicios de reconocimiento, es importante tener en cuenta que aunque este nos abre un panorama en términos de cómo interactuamos con el otro, permite a su vez generar relaciones con otras esferas en las que se desenvuelve el mismo sujeto, ya sea desde la escuela, la comunidad o el territorio; sin embargo, estas apuestas de reconocimiento situadas desde las culturas ancestrales cobran sentidos que chocan con los modelos tradicionales implementados en la educación colombiana pero que aportan a la construcción de sociedad que promueve un arraigo territorial.

Entonces, Palacios y Rincón, (2020). En su trabajo de grado titulado, *“Sistematización de experiencia pedagogías ancestrales: recomposición cultural indígena muisca y ciudadanías etno ambientales”*, registran todo un análisis experiencial bajo las narrativas del colectivo educativo pedagogías ancestrales (C.E.P.A), en el marco de los conocimientos desde la cosmovisión del pueblo Muisca que están sujetos a la identidad, el cuidado ambiental y el territorio en el coexistir de la vida, de la misma manera buscando realizar una reflexión sobre la memoria, la reconstrucción de identidad, la cultura y el trabajo comunitario en la localidad de Usme.

En ese orden de ideas, los autores manifiestan que a partir de la transformación moderna, la identidad entendida como la manifestación cultural, se ha visto afectada al darse la pérdida de rasgos culturales propios de la comunidad, recrudesciendo el olvido de los saberes y el

mismo conocimiento que se tiene sobre el territorio. De igual forma, los procesos de culturización se convierten en elementos simbólicos que hacen contrapeso a esa supresión de lo anteriormente mencionado.

Por otro lado, a través de la narrativa se encontró un interés por parte de la comunidad por indagar acerca de su identidad relacionada con el territorio, aun cuando no se tiene descendencia directa de sangre con los pueblos originarios, como lo es la comunidad Muisca; evidenciando esto, la necesidad de generar procesos latentes de memoria y rescate desde espacios como la escuela y la participación ciudadana (Palacios y Rincón, 2020)

El estudio también revela que para consagrar ese rescate de la memoria, se le dota el nombre de pedagogía ancestral y desde allí se articula a los procesos pedagógicos como lo son el PRAE, logrando de esta manera externalizar esta visión a mas localidades de Bogotá; demostrando un crecimiento frente al reconocimiento ancestral Muisca a través, de charlas sobre plantas medicinales, la cosmovisión, caminatas al territorio, la identidad de los pueblos originarios, el tejido, entre otros.

En conclusión, los autores dejan claro que el caminar por el territorio posibilita, entender la importancia del entorno natural para el buen vivir, desde practicas pedagógicas que sugieren como eje central la apreciación y el conocimiento fuera de la escuela; además, reconocer el territorio como un espacio ancestral lo dota con otros significados que le apuntan a la deconstrucción de imaginarios instaurados por la institucionalidad, ya sea académica o política.

Igualmente, Acevedo, (2018), en su trabajo de grado "*Territorio: una mirada decolonial e intercultural desde la comunidad indígena Misak, aportes para una educación propia*" dice que la construcción de territorio en la comunidad Misak, parte de referentes situados en las relaciones espirituales, simbólicas y educativas como dispositivos para la preservación de los saberes y la identidad; sin embargo, lo anterior se queda inmerso en una constante tensión

porque el pensamiento epistemológico europeo convoca a la formulación de teorías propias de sus espacios geográficos y desde allí dibuja hilos históricos que pretenden generalizar y modelizar todo tipo de pensamiento, cerrándole la puerta a toda reflexión que se genere del mundo, diferente al ya instaurado.

Por tal motivo, el autor plantea que, para que la academia pueda emprender en nuevas alternativas pedagógicas como la pedagogía decolonial, que retoma el saber ancestral para la construcción de la realidad, se necesita del dialogo y el cuestionamiento entre el ser pensados y el ser pensantes, apoyados en el pensamiento indígena, para establecer puntos de acuerdo que den solución a problemáticas como lo es el deterioro ambiental.

Además, abre el debate de como el territorio desde la perspectiva colonial , a través, del despojo de tierras y la persecución a las comunidades locales, impuso el orden, la espacialidad y las mismas relaciones de poder diferentes a las establecidas por la comunidad Misak, que más bien, iban en concordancia con la armonía de la naturaleza, los espíritus ancestrales y con sus hermanos, donde se desarrolla la vida desde un equilibrio entre la comunidad y la naturaleza, pues para los Misak, los seres espirituales están impresos en las plantas, las lagunas, los ríos, los páramos etc... (Acevedo, 2018).

A modo de conclusión, el autor argumenta que al realizar diálogos de saber con la comunidad Misak, le permitió transfigurar la concepción que se tiene sobre el territorio, pues desde la academia en ocasiones este se reduce a un espacio geográfico, revestido de poder político pero desde otras cosmovisiones aparte de ser un espacio, es también el lugar donde se desarrolla el saber, como un todo en el que cada elemento es imprescindible, además recoge toda la memoria ancestral de antepasados que forjaron y recorrieron el territorio.

Teniendo en cuenta los trabajos desarrollados anteriormente, pensarnos acerca de cómo desde los procesos educativos se logran alianzas y se cierran brechas entre la escuela y la

comunidad nos da el paso al siguiente trabajo de grado titulado: “*Aportes a los procesos de participación para la conservación en el Área de Manejo Especial de La Macarena (AMEM); reflexiones de las experiencias de campo en el Parque Nacional Natural Sumapaz y en el Parque Nacional Natural Sierra de La Macarena*” en el cual, su autora Arias, (2018), problematiza los conflictos socio-ambientales desde las percepciones que tienen los campesinos y los colonos que habitan en el territorio como un aporte a los procesos de participación para la conservación, a partir de la visibilización de los conocimientos, vivencias, e interacciones por parte de los pobladores y como a través de las distintas tensiones que se dan por parte de la comunidad, los grupos armados y entes estatales se propicia y se defiende la vida.

De acuerdo con lo anterior, la autora invita a que el ejercicio de la conservación más allá de verse como una actividad donde se da el cumplimiento a objetivos enmarcados al sistema económico, se tomen en cuenta los conocimientos de los pobladores que han sido relegados por un modelo depredador que nos enseña a pensar en el individuo y no en la población a causa del consumo maximizado y las dinámicas álgidas del día a día, impidiendo la posibilidad, de que el sujeto se relacione con otras formas de vida que hacen parte de su contexto y su bienestar.

Es importante tener en cuenta que las comunidades son quienes conocen y forjan el territorio por ende, generar procesos en pro de la conservación desde una perspectiva participativa que reflexione acerca de las experiencias que se han construido a lo largo de los años en torno al espacio que se habita, para que se gestionen desde allí transformaciones mancomunadas en pro de la conservación, entendiendo que esto no solo propicia el cuidado de los ecosistemas sino que también el de la vida humana y la misma cultura (Arias, 2018).

Otra manera de ver las múltiples posibilidades que se dan desde la escuela para relacionarse con el territorio y con la vida misma, no lo hace saber, Guerrero y León, (2016) en su trabajo de grado titulado: “*Huerta de plantas aromáticas: propuesta educativa para la enseñanza*

de la educación ambiental en estudiantes de grado noveno de la institución educativa distrital rural El Verjón” contempla a la escuela como un sistema social, cultural y democrático que debe educar para que los individuos se relacionen y comprendan las complejidades del ambiente, a partir de las diferentes dinámicas tanto sociales, económicas, culturales, entre otras; para que así, los estudiantes logren comprender la relación que emerge de la relación ser humano-naturaleza y como esto afecta el territorio.

Lo anterior, bajo la mirada de la educación ambiental, se materializa en la elaboración de una huerta orgánica de plantas aromáticas permitiendo esto, un acercamiento de los estudiantes con el entorno; lo que contribuyó a generar sus propios conceptos y reflexiones para posibilitar un cambio en su actitud y comportamientos frente al medio ambiente, a través de la sensibilización frente a su actuar y su repercusión en el entorno (Guerrero y León, 2016).

Es evidente entonces, que trabajar alrededor de la huerta escolar le permite al maestro relacionar diferentes conocimientos, ya que al ser un espacio donde el estudiante está en contacto directo ya sea con la tierra, con las plantas, u otros organismos, genera otro tipo de diálogos del saber que posiblemente no se pueden dar dentro del aula, puesto que dicho diálogo se da a partir de la relación conocimiento-práctica y la constante reflexión de su propio actuar.

Para finalizar y recogiendo todo el marco que las investigaciones dan, se hace evidente que el reconocimiento es una condición estructural, configurativo y proyectivo del ambiente, una praxis que debe abrir paso a otras epistemologías, narrativas, y prácticas de conocimiento, que parta del estudio de todas las agencias que dan lugar al territorio, lo cual implica identificar qué relaciones han sido fracturadas y proyectar PRAES que recompongan el tejido natucultural y lo fortalezca.

MARCO TEORICO

CAMINOS HACIA EL RECONOCIMIENTO: NATUSUBJETIVIDADES

*“el reconocimiento
es la relación ideal y recíproca entre sujetos que se perciben
el uno al otro como iguales y,
al mismo tiempo, como diferentes”.*
(G. W. F. Hegel)

Si bien, ya se han descrito algunas investigaciones que nos ayuda a conocer esas otras perspectivas que nutren el ejercicio educativo entorno a la manera de cómo nos relacionamos con la otredad, ahora es turno de sumergirse en los supuestos teóricos que rigen la investigación. Esto quiere decir, que se profundiza en los conceptos *Reconocimiento, Subjetividad, Eticidad*; y la propuesta para el PRAE del colegio los Tejares desde la *Comunagogia y la Natusubjetividad*.

Los dualismos como problemática y el reconocimiento como apuesta para la transformación

Para poder hablar del reconocimiento, es importante no solo situar la características de lo que implica este concepto, sino además caracterizarle en tanto ejercicio práctico que se ha visto obstaculizado por una serie de presupuestos arraigados en la cultura, que se expresan en dualismos, algunos de los cuales mantienen su dominio en los discursos que transitan aun en la escuela y hacen parte de los procesos de subjetivación que se despliegan allí, incidiendo sobre las prácticas de cuidado de la vida.

Por lo anterior, se expondrán las relaciones que acontecen en el marco del sostenimiento de los dualismos en la cultura, y como ello se vincula con la cosificación de la vida deviniendo en rupturas al reconocimiento, haciendo nicho en los sujetos que habitamos el mundo mediante el aparato escolar, a través de la producción de estrategias que le sostienen, pero que

tienen el potencial de ser transformado, tal es el caso del PRAE, el cual más que una estrategia de conocimiento subordinado al modelo socioeconómico actual, puede convertirse en práctica de transformación en tanto apuesta pedagógico-ética para el cuidado de la vida.

Para finalizar, se expondrá la Comunagogia por ser la apuesta pedagógica determinante en la estructuración de los nodos, ya que atendía las necesidades mayoritariamente encontradas en la investigación, constituyéndose en columna vertebral de la propuesta.

La dicotomía presente en nuestra actualidad, de cómo el ser humano, se ha venido divorciando de la naturaleza, hasta el punto de desligarse de ella, ha provocado un deterioro ético ambiental que imposibilita la construcción de subjetividades para el reconocimiento de los sistemas vivientes desde una perspectiva compleja.

Este deterioro ha sido expuesto por autores como Haraway, haciendo explícito cómo la naturaleza es percibida actualmente con una distancia significativa, debido a que el pensamiento moderno tradicional ha dividido el mundo a través de dualismos, los cuales han consentido posturas que se asumen como excluyentes y opuestas entre sí. De igual manera, esto está íntimamente relacionado con lo que conocemos como epistemología de la objetividad, ya que esta, encuentra a la objetividad como neutral y con una ausencia de valores subjetivos (González, 2019).

En ese orden de ideas, la epistemología tradicional asume la naturaleza, como un objeto en función del sujeto, es decir, la reduce y la cosifica; incentivando así, la constitución de un discurso antropocéntrico que menosprecia y niega el entorno natural. Esto se refleja en el paradigma de la ciencia moderna, pues recordemos que la obtención del conocimiento científico por lo general está validada bajo esta epistemología objetivista. (González, 2019).

Lo anterior, ha provocado una inexistente relación de reciprocidad, dicho de otra manera, para Plumwood (como se citó en Mellor, 2000), la relación ser humano-naturaleza desde el pensamiento occidental, se ha venido abordando desde una dicotomía, lo que explica muchos de

los rasgos problemáticos con respecto a la crisis medioambiental y la construcción de una identidad humana como algo externo a la naturaleza.

Esta lógica de dualismos, distorsiona la manera en cómo nos relacionamos como sociedad con la naturaleza, ocasionando en un segundo plano el desarrollo de un pensamiento sin memoria, a histórico, ficticio en la que el ser humano se percibe a sí mismo solamente desde el ámbito cultural ajeno a toda una identidad que también hace parte de la naturaleza (González, 2019).

En consecuencia, podemos visualizar dos relaciones al momento de referirnos al dualismo, la primera es la relación ser humano-naturaleza y la segunda es ser humano-cultura, donde en la primera es contemplada como un objeto sin agencia, subalterna y la segunda tiene que ver con la instrumentalización, donde se reduce como un artificio en disposición al ser humano, donde él mismo, se concibe en la cúspide como sujeto constructor y superior separado de la naturaleza a través de la cultura. (González, 2019).

Esta perspectiva dualista aún domina en los espacios de formación y en ámbito público, interviniendo sobre la configuración de subjetividades, pues como lo menciona Torres (2006), la subjetividad abre la brecha para entender que esta, se asume dentro del reconocimiento como un entramado entre los imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, etc... Y el significado que se le da a estos mismos desde nuestro yo más singular a partir del lenguaje, el carácter grupal, la historia y la cultura internalizada en cada sujeto. Por esta razón, precede y trasciende a los individuos porque le da un sentido de pertenencia en relación al conjunto social. (Torres, 2006)

Por ello y cómo lo precisa Hegel el reconocimiento, es evidenciar el vínculo para la formación de la subjetividad del individuo, a través de la vida social donde emerge un

reconocimiento recíproco, pues los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva de sus compañeros de interacción. (Honneth, 1997)

Teniendo en cuenta lo anterior, encontramos que, según Honneth, (2007) el reconocimiento precede al conocimiento es decir, en las primeras etapas de nuestra vida como infantes nos reconocemos emocionalmente con las personas antes de alcanzar el conocimiento de la realidad del objeto. Además, para Cavell (citado por Honneth, 2007) reconocer significa: "...adoptar una postura en la que las expresiones de la conducta de una segunda persona pueden ser entendidas como requerimientos a reaccionar de una manera determinada" (p.77). Así pues, los autores introducen en sus reflexiones la manera en cómo se empalman las relaciones sociales entre los sujetos.

Esta se encuentra permeada de aspectos políticos, sociales, económicos y elementos sensibles tales como las relaciones de poder y familiaridades que determinan lo propio y lo ajeno que en últimas se ven reflejados como sentimientos frente al otro. (Guido, 2010). Entendida esta, como un vínculo con estructura sensible, afectiva, ideativa y de acción que nos acerca a otro ser con el cual nos sentimos identificados (Torres, 2006)

Por otro lado, en el mismo libro "*Reificación, un estudio en la teoría del reconocimiento*" involucra otro punto de vista en donde las relaciones humanas se ven cosificadas en el momento que se realizan intercambios; puesto que, se perciben los objetos solo como "cosas" potencialmente aprovechables o como medios de producción y se reduce a una acción de transacción beneficiosa, donde el mundo natural a su alrededor se considera como un recurso y el ser humano como un instrumento bajo la lupa del interés económico. (Honneth, 2007).

Lo anterior, se puede ver reflejado en nuestra sociedad, en la misma relación que nosotros tenemos con la naturaleza, donde no la vemos como un todo que se integra con los seres

humanos. Por el contrario, si esta no nos aporta un valor económico, social o cultural simplemente la desechamos, no la cuidamos ni siquiera despierta el más mínimo interés.

Nuevamente retomando a Lukács (como se citó en Honneth, 2007) esta visión se ha venido nutriendo de la mano con lo que llamamos “capitalismo”. Esto es, en nuestro actual modelo económico que apunta que la reificación se ha transformado en la segunda naturaleza del ser humano; pues considera a aquellos sujetos que participan de este modo de vida con una perspectiva del mundo, bajo el esquema de los objetos con un carácter estricto de cosa.

Sumado a lo anterior, el sujeto se convierte en un mero observador de los acontecimientos sociales, en lugar de hacerlo partícipe de su entorno. Diariamente podemos rectificar la premisa anterior con el hecho de que la población estudiantil puede desconocer su territorio; por ejemplo, en Usme, la gran mayoría de sus habitantes no saben que a pocos kilómetros se encuentra uno de los páramos más grandes del mundo, provocando esto un distanciamiento con la naturaleza, la política, las actividades sociales y culturales que giran en torno al páramo.

Por lo cual, se entiende que, a lo largo de los años, el reconocimiento se ha venido deformando al involucrarse dentro del marco social de la clase que tiene el poder. Sumado que, alejándose de su naturaleza principal, algunas nociones del reconocimiento aún sostienen al mejoramiento de las condiciones de autonomía de los sujetos, logra una sugestión de imagen positiva de sí mismos, generando actitudes conformes al sistema. No obstante, aún se reproducen relaciones de enajenación que dividen a la sociedad (Honneth, 2006).

Si bien, hablar de reconocimiento o más bien de la Teoría del reconocimiento, comprende el indagar e interpretar la interacción social para comprender su importancia y cómo éstas construyen experiencias significativas que brindan las herramientas para enfrentarnos a fenómenos; tales como la injusticia y la opresión acciones que anulan al sujeto, lo desprecian y lo excluyen. (Camacho y Quitian, 2018).

Sin embargo, en la actualidad el reconocimiento se ha venido deformando al convertirse en un instrumento simbólico de la política, cuya función es integrar individuos o grupos sociales a la clase social dominante mediante imágenes positivas de sí mismos donde imperan las falsas alabanzas de ciertas cualidades o capacidades. (Honneth, 2006).

Ahora bien, cuando nos referimos a los tres patrones mencionados anteriormente, aquellos mismos que configuran el reconocimiento intersubjetivo, se pretende dar cuenta del bienestar del otro tanto como el de nosotros mismos. Es decir, que mediante prácticas de cuidado donde se entiende que los estudiantes se necesitan los unos con otros, bajo la dinámica de la reciprocidad. Así mismo, la intersubjetividad implica una promesa existencial que promueve esperanza, confianza y valoración social, pues el sujeto solo puede ser si alguien se lo ha confirmado antes de ser conocido como persona y como iguales. (Camacho y Quitian, 2018). Por otro lado, la intersubjetividad es un pilar en los procesos formativos tanto de los sujetos como de las colectividades, pues posibilita

1) La comunicación social a través de la cual se van constituyendo los sujetos de la acción en el proceso de socialización en sucesivas reestructuraciones psicoevolutivas de capacidades psicológicas de personalidad e identidad. 2) Las relaciones sociales a partir de las cuales se forman históricamente las colectividades en torno a formas de vida y a señas de identidad compartidas. Cada colectividad ha de elaborar las articulaciones básicas y señas de identidad compartidas por sus miembros. (Riutort, 1997, p.107)

Dicho de otra manera, la intersubjetividad no es un algo establecido por una persona en particular, sino que requiere de una participación práctica de sucesivas generaciones para lograr ser parte de un patrimonio cultural, social y económico. Que, a la vez, responde a un contexto y que toma como base las previas interacciones para su reproducción actual. (Riutort, 1997)

Por esto, la dimensión intersubjetiva se encuentra implícita en el proceso de la configuración de la identidad. En tanto, esta última solo se percibe por otro si se confronta a sí mismo, es decir, cuando el yo se toma así mismo como otro, como alguien que puede llegar a ser reconocido en pro de la capacidad de autorreflexión. (Camacho y Quitian, 2018)

Por otra parte, cuando miramos el reconocimiento intersubjetivo ya no desde un plano social sino más bien enfocándonos al entorno natural, debemos ahondar en el concepto de reconocimiento interorganismico. A través de este, se permite develar las experiencias sociales nocivas con el ambiente al mismo tiempo que comprende su configuración desde las interacciones ecológicas, pues se representa como un llamado a la especie humana para que se relacione con las dinámicas holísticas de lo otro en lo que respecta al cuidado y la responsabilidad propios de la vida, entendido como un todo armónico y autorregulado. (Rico, 2018)

Este reconocimiento interorganismico, se vislumbra desde los lazos éticos que el ser humano establece con los diversos organismos de los que depende ecológicamente. A su vez, que se genera una nueva identidad que no parte de un sujeto aislado con el entorno natural, permitiendo así una organización a partir de los sistemas vivos de una forma autorreferencial para tomar decisiones ambientales como una mente colectiva de la vida que se auto-conserva (Rico,2018)

Siguiendo la idea anterior, el reconocimiento interorganismico puede entenderse como una ampliación del reconocimiento social humano desde una categoría intersubjetiva a una categoría interorganismica. Es decir, un reconocimiento desde un organismo humano a un organismo de otra especie, posibilitando así que las sociedades puedan organizarse a partir de los sistemas vivos y de esta manera tomar decisiones ambientales como una mente colectiva de la vida que se autoconserva. A la vez, dicho planteamiento provee un estatus de otredad que ha sido negado sistemáticamente por la ciencia occidental tradicional. (Rico, 2018)

Sin embargo, debido a los cimientos de la ética tradicional antropocéntrica, el sentido de responsabilidad no se asume de la misma manera que la responsabilidad por una persona. De modo que, la responsabilidad es una relación no recíproca que se asume desde una visión del deber de cuidar al otro, vulnerable de la amenaza, se ubica en un ámbito más holístico. Por ende, el ser humano es responsable del entorno natural no porque sea “beneficioso” sino porque existe el deber de mantenerlo en equilibrio en pro de perpetuar la vida. (Rico, 2018)

En efecto, la anterior visión se acerca mucho a la cosmovisión indígena, pues dichas comunidades consideran que su existencia depende directamente del planeta mismo. Uno, al que consideran como un organismo vivo por esta razón mantienen una relación estrecha con el lugar donde habitan por lo tanto es necesario conservarlo pues si se deteriora significa también el declive del ser humano. (Forero y Viteri, 2015).

Eticidad

Antes de dar paso a una construcción conceptual del término eticidad, apoyada desde otros autores, debemos abordar lo que significa la ética dentro del reconocimiento y como esta va ligada al proceso educativo-territorialización.

Así pues, la ética reflexiona sobre lo correcto y lo incorrecto de la acción humana justificada en las consideraciones morales y racionales teniendo como principal objetivo reflexionar en torno a las acciones individuales del sujeto. Asimismo, a través de la historia, se ha encargado de interpretar el accionar humano inmediato en lo que respecta a la intersubjetividad; es decir, precisar el obrar del sujeto tomando en cuenta el contexto y los fines individuales entendidos bajo el marco de las intenciones y motivaciones. (Jiménez y Penagos, 2015).

En este sentido, para Morín, (como se citó en Jiménez y Penagos, 2015) vivir éticamente significa mantener una relación entre el sentido, la coherencia y la auto

cuestionamiento. Esto es, que le permite al estudiante conocerse e incluso le permite reformular y resignificar lo aprendido de su propia tradición, es decir, es realizar constantemente una introspección basada en la razón y las experiencias de vida.

Con respecto al ámbito educativo, y relacionando las nociones ya planteadas, la ética se ve también reflejada al momento en que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, dicho proceso parte del reconocimiento de saberes (conformados a partir de las experiencias adquiridas con el contacto empírico del entorno) permitiendo en el estudiante el reconocimiento de sí mismo y del contexto en que habita ya que se mantiene en un constante diálogo interno y con el exterior.

Dicho de otra manera; el estudiante, como sujeto individual, inicia su proceso académico desde una esfera personal transitando de forma retroalimentativa hacia su esfera colectiva. (Jiménez y Penagos, 2015).

Una vez clarificadas estas bases conceptuales, es posible posicionar a la ética bajo la luz del reconocimiento. En efecto, el concepto aquí comprendido como “eticidad” toma en consideración dos dimensiones, la moral y el ámbito social, dentro de las relaciones sociales.

Estas relaciones sociales están basadas en la eticidad, permiten el reconocimiento representado en la construcción de los valores colectivos, desde la individualidad de cada sujeto (Camacho y Quitian, 2018). La eticidad para Honneth (como se citó por Rico, 2015) es tomada como el conjunto de condiciones intersubjetivas de las que puede demostrarse que es necesaria y funcional para la autorrealización social.

En consecuencia, la eticidad cumple un papel primordial en las relaciones recíprocas dentro de una sociedad. Puesto que, a través de ella, se visibiliza el reconocimiento en tanto convergen los tres modos de reconocimiento intersubjetivo: el amor, el derecho y la solidaridad.

Ahora bien, dichas relaciones de reciprocidad constituidas desde la eticidad de Hegel, quien las considera como principio universal que contiene los deberes de las relaciones a las que el sujeto pertenece y donde existe un diálogo constante entre los intereses individuales y como estos se verán reflejados en el accionar bajo la idea del bien común (Camacho y Quitian, 2018).

En definitiva, en lo que atañe al contexto escolar, la eticidad se puede evidenciar cuando se priorizan las prácticas de reconocimiento. Estas, entendidas como los vínculos socioafectivos, la realización desde la libertad y la participación en pro de la transformación de la realidad de sí mismo y del otro, los cuales se van fortaleciendo con el paso del sujeto en la escuela para que así se nutra la posibilidad de generar una realidad más justa entendida como el acto de significación del otro y de sí mismo (Camacho y Quitian, 2018).

De ahí que, como lo estipulan las autoras las prácticas escolares basadas en la eticidad promueven el reconocimiento intersubjetivo, aumentando las posibilidades para que los estudiantes construyan experiencias significativas para su formación. Es decir, aun cuando estas vivencias les han provocado algún tipo de sufrimiento a causa de las injusticias sociales, se piensa que las relaciones sociales basadas en la eticidad facilitan desarrollar los valores colectivos a los cuales se accede desde la particularidad y la colectividad como algo significativo en la construcción social.

Subjetividad

“La vida se ha convertido en el más allá de la subjetividad, lo que conviene a exceder los límites del sujeto individual, a arrancarlo del campo de la experiencia, a dislocar el campo de su conciencia, a vaciar su interioridad, a tensar violentamente su lenguaje, a reorganizar sus políticas, a reconfigurar sus modos de producción”(Giorgi y Rodríguez, 2007)

Hablar sobre lo subjetivo, nos sumerge en un campo donde se toma al sujeto a través de sus percepciones e ideas que lo configuran, es decir, que se concibe más allá de su cuerpo, de su carne; entendiendo que la subjetividad es de naturaleza simbólica y se puede percibir a través de los múltiples lenguajes humanos, de su estructura sensible, afectiva, ideativa y de acción que permite la unión o el mismo reconocimiento en el otro ser. (Díaz y González, 2005).

Ampliando la idea anterior, entender que la subjetividad hace parte de las relaciones que componen la vida y de la misma naturaleza humana, se convierte entonces, en un dispositivo de resistencia puesto que, como lo describe Foucault (citado por Giorgi y Rodríguez, 2007) el sujeto moderno surge, ligado a técnicas de normalización relacionadas con su cuerpo ejemplo de esto, tiene que ver con las políticas públicas que en un primer momento se instauraron alrededor de la salud, la higiene la sexualidad, la herencia racial, el hambre y la conducta, etc., posicionando al cuerpo como la sede y fundamento del sujeto disciplinado, individualizado y heterogéneo que lo codifica bajo el signo del capital; enmarcando la sociedad dentro de los dualismos.

Entonces, para comprender el papel de la subjetividad, Torres (2006) establece que esta, cumple varias funciones en el sujeto; “1) cognitiva, pues, como esquema referencial, posibilita la construcción de la realidad; 2) práctica, pues desde ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia; y 3) identitaria, pues aporta los materiales desde los individuos y colectivos definen su identidad y sus pertenencias sociales (p.91). Con estas funciones, se exponen los procesos simbólicos y emociones que se integran de manera inseparable con las vivencias del ser humano. (Díaz y González, 2005).

Ahora bien, si enfocamos la mirada al contexto escolar, referirnos a la subjetividad, es encauzarnos no solo en el estudiante como sujeto que hace parte de una colectividad, sino que esta va ligada a su yo más singular, donde convergen los imaginarios colectivos, las memorias, creencias, representaciones sociales, los sentimientos, las ideologías, proyecciones y voluntades

(Torres, 2006). Es a la vez, un resultado de la relación permanente con el contexto, que además se van modificando con el comportamiento y la acción de este a través del tiempo. (Díaz y González, 2005).

Así mismo, los jóvenes desde la interacción con otros actores sociales de la escuela como lo son sus compañeros, los profesores, las directivas, entre otros; propician un encuentro intersubjetivo en tanto, se intercambian sueños, inconformidades, expectativas, tristezas, miedos, etc., que hacen parte de la identidad colectiva, de sus vivencias y que además los configura como un grupo poblacional activo dentro de la comunidad (Lozano, 2008), como sujeto histórico transversalizado por la auto-organización (autonomía) y la heteronomía (obediencia al orden social ya instaurado) que hacen que surjan tensiones entre la individualidad y las intencionalidades de la escuela, que moldean la identidad (Capurro, Dimates y Ramírez, 2015).

La idea aquí, es comprender que dentro del contexto escolar como lo afirman los autores anteriores, se dan dinámicas híbridas en la constitución del sujeto escolar, permeadas no solo por procesos de disciplina, normalización y subjetivación sino que además es un escenario donde como lo dice Saldarriaga (como se citó en Capurro et al., 2015) “potencian la crítica, la reflexión y la reconstrucción, en procura de la formación de la subjetividad...desde diferentes ángulos” (p.17). Que el estudiante experimenta al transitar por la escuela, siendo puntos de reflexión para entender que de esta formación pueden resultar sujetos pasivos y “normalizados” o activos y creativos.

Por otro lado, es necesario hablar acerca del papel que ha venido teniendo la subjetividad dentro de la producción de conocimiento y como bien lo dice, Maturana (como se citó en Ortiz, 2013), la subjetividad, es una palabra que se usa de manera peyorativa cuando nos referimos a una afirmación sobre la base de la objetividad, ya que para Maturana no es posible encontrar una referencia fáctica al margen del observador.

A través de estas reflexiones, y como lo afirma Ortiz, toda objetividad es subjetiva en la medida en que está configurada por un sujeto que actúa, piensa y siente a través de sus afectos, emociones, valores, ideales, deseos, intenciones y creencias pues, el ser humano es subjetivo, en tanto sujeto, que acontece en personalidad en virtud de la conformación de sus configuraciones afectiva, cognitiva e instrumental.

Reificación de la naturaleza. Aproximaciones teóricas sobre la Natusubjetividad

Ciertamente, para dar paso a este apartado debemos retomar en primera instancia las nociones del reconocimiento de Axel Honneth, para así continuar con las relaciones intersubjetivas, bajo la luz del entorno natural y como se involucra allí el concepto interorganismico que dará paso finalmente a la noción de Natusubjetividad.

En consecuencia, hay que reconocer que la Otredad, entendiéndola en este caso, como el entorno natural, hace parte del entramado llamado vida y que a su vez posibilita nuestra propia existencia. La Otredad reconfigura nuestra perspectiva y el lugar en que hemos posicionado dentro de la sociedad el entorno natural, pues suscita todo un abanico de sentires producto de las experiencias emociones y sensaciones que se asocian con aquello que nos produce bienestar; dicha relación es lo que se define como Natusubjetividad.

Cuando nos referimos a la Natusubjetividad, debemos entender que esta es una relación donde convergen; tanto la perspectiva que tenemos del entorno natural como las sensaciones que nos evoca en primera instancia: estar situados allí y reconocer que hace parte de la vida y de nuestra propia existencia, pues cada sujeto desde su yo más singular genera asociaciones basadas desde sus intereses particulares permeadas a su vez por las sensaciones ya sean de bienestar o malestar.

EI PRAE

El PRAE conforma el mapa de navegación para fortalecer los procesos educativos en el terreno de la formación ambiental. Orientando su principal objetivo, la resolución de problemas ambientales promoviendo el pensamiento crítico-reflexivo y habilidades de investigación basadas en criterios tales como Interculturalidad, regionalización, interdisciplinar, creación de valor, participación y democracia. (Huérffano, 2018). En Colombia el Ministerio de Educación Nacional publica el decreto 1743 del año 1994 por el cual:

Se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. (Decreto 1743, 1994, p.1)

De igual manera, los PRAE son proyectos institucionales en los que se involucran todos los actores de la comunidad educativa, que se caracterizan por la perspectiva interdisciplinar de una problemática ambiental específica. De igual manera, también pueden verse como las actividades formativas que realiza la institución educativa para incorporar la dimensión ambiental en los procesos de formación del estudiante (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Por otra parte, dentro del PRAE de la institución educativa, encontramos que este busca generar estrategias que aborden lo interdisciplinar con el fin de suscitar un compromiso individual y comunitario con base a su eje temático orientado al consumo responsable; además pretende visibilizar el contexto en el que los estudiantes viven, junto con las problemáticas de orden social, cultural, económico y ambiental para propiciar una formación integral donde se tomen decisiones responsables en lo que atañe a la preservación y el cuidado del entorno natural.

Lo anterior surge, debido a que dentro de sus principales problemáticas, se evidencian la falta de compromiso, participación y apoyo para el desarrollo del PRAE; de igual manera, una falta de hábitos de conservación y preservación ambiental, por lo que se ve la necesidad de implementar propuestas que sensibilicen a la comunidad educativa.

En efecto, podemos decir que su accionar está centralizado en la comunidad educativa. A través de esta, se busca fomentar una ética del cuidado que logre traspasar a otros espacios fuera del plantel, enfocando el manejo de los residuos sólidos, limpieza y embellecimiento del entorno, el reconocimiento propio y la optimización de los recursos.

De igual manera, entre sus principales estrategias para abordar dichas problemáticas se encuentran la conformación del CAE (comité ambiental escolar), separación de los residuos a través de las 3R (reducir, reciclar y reutilizar) y capacitaciones por parte de entidades como Hospital Usme, La CAR, Alcaldía de Bogotá, jardín Botánico, ONGS, entre otras.

Por otro lado, al indagar sobre el PEI, nos encontramos con los fundamentos ecológicos donde su objetivo general le apunta a que el estudiante se reconozca como agente participe en la transformación de las necesidades de su entorno con una conciencia fundamentada en el componente socio-ambiental para el reconocimiento propio y del entorno.

Comunagogía

Ahora bien, al formular propuestas que integren la noción de reconocimiento junto con herramientas escolares como lo es el PRAE, nos abre la brecha para integrar apuestas pedagógicas que no solo se sitúen en la idea de enseñar en contexto, sino que además reconfiguren esas relaciones que se dan entre el saber y el territorio, con base a una propuesta comunal en ese caso. Efectivamente, el siguiente apartado nos muestra como la comunagogia, además de integrar el conocimiento con el territorio, propone todo un accionar bajo la lógica de la subjetividad.

Así pues, la comunagogía nos presenta toda una alternativa que se caracteriza por sus ideas comunalaritarias, enfocadas en la soberanía epistémica, construcción del territorio y el fortalecimiento de una identidad comunitaria. Es allí, donde lo colectivo cobra un importante valor que desplaza los procesos individuales característicos de la educación actual (Jaime, 2017). Antes de continuar, es necesario dejar claro a qué nos referimos cuando abordamos dentro de la comunagogía el concepto de comunalidad; para esto, Martínez (2016) nos dice:

...es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida; es un razonamiento lógico natural que se funda en la interdependencia de sus elementos, temporales y espaciales; es la capacidad de los seres vivos que lo conforman; es el ejercicio de la vida; es la forma orgánica que refleja la diversidad contenida en la naturaleza, en una interdependencia integral de los elementos que la componen. (p.100)

De esta manera, la comunalidad significa entender un modo de vida que da explicaciones integrales del mundo real a través de sus relaciones con el mismo. Esta se sitúa desde el contexto y su particularidad, pues parte de cuatro movimientos que la conforman; la naturaleza, la organización social, la reproducción y producción, y el goce y el intercambio. En su conjunto, permiten un razonamiento no binario puesto que, no separa la sociedad de la naturaleza sino por el contrario aborda la interdependencia natural (Martínez, 2017).

En relación con la comunagogía; ésta en esencia, plantea que el proceso educativo se construye en la comunidad con la comunidad y para la comunidad. Donde la escuela y los maestros fundamentan el proceso de enseñanza y aprendizaje desde lo colectivo, dándole prioridad a los proyectos de vida de la comunidad y no a los objetivos de la política educativa instituida.

Desde esta perspectiva, emergen las características en las que se expresa y se materializa los presupuestos comunagogicos que responden a la intención de articular la comunidad a procesos educativos; dado lo anterior se proponen 6 pilares u horcones, los cuales son:

Soberanía epistémica: Propone una ruptura de la visión antropocéntrica, mercantil de la política educativa, retomando postulados de las cosmovisiones que sostienen una percepción de la naturaleza relacional, reciproca donde se postula el naturocentrismo como relación de protección mutua con la naturaleza.

Construcción de Territorio: Asume la territorialidad como ejercicio donde se tejen relaciones que fortalecen y construyen tejido social. El territorio es concebido como la base de la reflexión educativa donde se promueven iniciativas ligadas a la relación escuela-comunidad.

Decisiones y saberes compartidos: Rompe los procesos burocráticos y adopta la comunalidad como practica asamblearia donde se toman decisiones para la construcción de poder, a partir, de las vivencia nosotricas donde se integran las relaciones afectivas, emocionales, expresivas y estéticas, además de incluir las compartencias como la posibilidad para compartir saberes y emociones con los distintos actores que conforman la comunidad.

Concibe los procesos evaluativos, desde un enfoque grupal (evaluación de proyecto) e individual donde se discute el compromiso y la participación socia del estudiante.

Fortalecimiento de la identidad comunitaria: Propone el rescate de la historia, la memoria y la experiencia como pensamiento histórico colectivo para generar procesos de reconocimiento, dignificación de las luchas dadas entorno al territorio y el fortalecimiento de identidades comunitarias.

Problematiza la estandarización, a través de traducciones interculturales que permiten generar asociaciones con el conocimiento externo a la cultura, reapropiando herramientas que posibiliten el fortalecimiento de la escuela.

Dinamización de vínculos comunitarios: Busca el tránsito de lo individual a lo colectivo, a través de alianzas con otros estamentos que componen la comunidad (juntas de acción comunal). Basando sus prácticas en el dialogo, la relación intersubjetiva, el afecto, la experiencia

y el conocimiento, promoviendo la pertenencia a la organización social para hacerle resistencia a la fragmentación de la vida social, pues se cimienta desde el trabajo colectivo.

Emancipación de género: Consiste en establecer prácticas educativas que rompan con toda relación basada en acciones que devienen y son producidas por el patriarcado.

Para finalizar la comunagoga dinamiza a su vez, las relaciones sociales comunaliarias, pues se considera que el conocimiento circula simultáneamente por el territorio. Por ello, el territorio es la base de la reflexión educativa no para adaptarse sino para construirlo y transformarlo (Jaime, 2017).

LA RUTA A SEGUIR: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para el presente proyecto, caracterizar las relaciones y aportar para la transformación del PRAE del colegio los Tejares con respecto al reconocimiento del páramo de Sumapaz, representa el fenómeno que se pretende abordar a lo largo de este trayecto. Para ello, se requiere en primera medida identificar a través de una lectura del PRAE las posibles relaciones que se tiene con respecto a ese reconocimiento, luego, se necesita de un análisis de los hallazgos que nos permita discutir entre las limitaciones y posibilidades que brinden los elementos para configurarse en una propuesta y, finalmente, proponer a través de lo anterior nodos de formación que sugieran una apuesta formativa.

Para ello, la investigación se abordó desde el enfoque cualitativo, ya que este facilita realizar interpretaciones acerca de las relaciones dadas entre la comunidad estudiantil con los significados que allí se generan para comprender las situaciones que se dan en las interacciones con el PRAE. Según Denzin y Lincoln (como se citó en Vasilachis, 2006), esta es de carácter multimetódico, naturalista e interpretativo, es decir, indaga en situaciones naturales, intentando dar

significados e interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. Así pues, esta investigación se aproxima al PRAE, reconociendo en este un documento que recoge sentidos y prácticas institucionales soportadas por relaciones concretas.

Es así como, la estrategia de análisis de contenido se acoge para la sistematización y análisis de resultados, respecto al documento del PRAE del colegio los tejares, el cual proporciona no solo el instrumento para la recolección de información, sino que además nos invita a interpretar el conocimiento desde diversos aspectos y fenómenos (Andréu, 1998), como en este caso es la caracterización de esas posibilidades para el reconocimiento del páramo de Sumapaz.

Ampliando la información anterior, el análisis de contenido es una metodología eficaz para interpretar los argumentos tomados desde el PRAE, que nutren y transforman los supuestos propios del investigador frente a lo que se quiere analizar.

Es importante destacar que aquí el ejercicio crítico de la investigadora es fundamental puesto que, como lo resalta Rico, (2018) el análisis documental no puede quedarse como un objetivo dentro de la investigación, sino que este debe ser asumido como posibilitador para asimilar la problemática en gerencia de interpretaciones respaldadas desde la crítica, la autonomía y la personalidad, que faciliten identificar las relaciones de poder para la comprensión de la realidad.

Para efectos de la sistematización del PRAE se establecieron categorías que emergieron de la discusión teórica, así como del análisis permanente de los datos que se iban obteniendo al hacer la distinción de las unidades de información, dichas categorías y subcategorías del reconocimiento, fueron base para la elaboración de dos matrices, en las cuales se colocan las unidades de información, las cuales se acompañan de la codificación que hace referencia a la hoja del documento y el párrafo exacto de donde fue tomado el enunciado dentro del documento. A

continuación, se explica de manera breve que significa cada componente del código de las unidades de información:

H: hoja o número de página de la cual fue extraído el fragmento

P: párrafo en el cual se encuentra el enunciado tomado textualmente.

Ejemplo: H47P2 (enunciado tomado de la hoja 47, exactamente del párrafo 2).

De conformidad a lo anterior, se desarrollaron las fases I (Delimitación de las unidades de información) fase II (análisis de la información por cada categoría) y, Fase III (construcción de los nodos de formación que le apuesten al reconocimiento dentro del PRAE del colegio Los Tejares).

Dicho esto, la primera fase corresponde a identificar dentro del contenido del PRAE los sentidos de formación y las relaciones que posibilitan el reconocimiento del páramo, para ello se opta por elaborar categorías y subcategorías de análisis emergentes de la teoría del reconocimiento como tamiz para encontrar si el PRAE dentro de sus enunciados alberga significados, percepciones, nociones, referentes etc., que se acerquen a esos procesos de interacción con la otredad.

En la segunda fase, se analizan las posibilidades, limitaciones y transformaciones que requiere el PRAE para configurarse en una propuesta que permita el reconocimiento del páramo de Sumapaz, lo anterior implicó delimitar la apuesta pedagógico didáctica que atendiera las necesidades educativas del PRAE, para desde allí proyectar los nodos de formación.

Estos nodos se propusieron y son descritos en el capítulo 3; vale la pena señalar que varios de estos mantienen los sentidos de formación propuestos por la comunagoría en sus horcones (la soberanía epistémica, la construcción de territorio, las decisiones y saberes compartidos, dinamización de vínculos comunitarios e identidad comunitaria), por lo anterior, la

propuesta recoge la experiencia de la Comunagogia y dialoga con las categorías de reconocimiento para alimentarse y consolidar la propuesta de los nodos de PRAE, de lo cual, emerge la apuesta formativa central que es la construcción de natusubjetividades como apuesta conceptual emergente del ejercicio de discusión resultado de la investigación .

Finalmente en lo que respecta a la tercera fase, se propone la consolidación de los nodos de formación como herramienta formativa que permitan el reconocimiento del Páramo de Sumpaz dentro del PRAE; Lo anterior, se desarrollara a partir de las categorías de análisis presentadas en capítulos anteriores integrando conceptos provenientes de los horcones de la comunagogia como: el naturocentrismo, la territorialidad, las vivencias nosotricas y compartencias y el pensamiento histórico para orientar y resemantizar las actividades dentro del PRAE hacia la Natusubjetividad.

CAPITULO 1

El colegio Los Tejares orienta su proyecto educativo ambiental (PRAE), en generar estrategias que aborden las problemáticas desde la interdisciplinariedad, con el fin de suscitar un compromiso individual y comunitario, en relación a su eje temático orientado al consumo responsable; además, pretende visibilizar el contexto en el que los estudiantes viven, junto con las problemáticas de orden social, cultural, económico y ambiental, para propiciar una formación integral, donde se tomen decisiones responsables en lo que atañe a la preservación y el cuidado del entorno natural.

Lo anterior, en concordancia con los fundamentos ecológicos encontrados en el PEI, los cuales, establecen que el estudiante se reconozca como actor participe de la transformación de sus necesidades con relación al entorno, apoyados en una formación basada en la ética ambiental y social. Así mismo, busca construir un modelo de desarrollo donde se tenga en cuenta el potencial socio ambiental de la nación, bajo procesos de participación que respeten el patrimonio ecológico del sector (PEI, 2022-2026).

Para ello, y respondiendo al primer objetivo se propone elaborar categorías y subcategorías que surgen de la lectura de la teoría del reconocimiento, para evidenciar en el PRAE esos sentidos y significados que se dan como orientadores hacia la consolidación de vínculos desde las subjetividades y la eticidad. Sin embargo, se agregan tres categorías más, que emergen del cuestionamiento entre la relación que se tiene con la naturaleza en términos intersubjetivos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realiza una matriz de análisis (ver anexo 1) donde se extraen los fragmentos encontrados dentro del PRAE, que hacen referencia a cada subcategoría; Así que, antes de dar paso a la discusión de lo encontrado, se hace una breve explicación en lo que

confiere a cada subcategoría, teniendo en cuenta que las categorías fueron desarrolladas conceptualmente en el marco teórico. Con respecto a las tres últimas categorías como conceptos emergentes reconocimiento y la relación de este con la naturaleza, se ve la necesidad de presentar a continuación detalladamente lo que precisa dar entender cada enunciado.

Tabla 1. Categorías y subcategorías que comprenden el reconocimiento

	Categorías	Significado	Subcategorías
Reconocimiento	Interacciones con la otredad	Esta categoría hace referencia a las relaciones libres de todo ejercicio de poder, basadas en el respeto y en la forma en cómo nos percibimos frente a la otredad.	<u>Significados de la relación:</u> se le da significado a las relaciones que empalmamos a través de las creencias, ideologías y saberes individuales las cuales producen un lenguaje colectivo.
			<u>Vínculos:</u> Son interacciones que se traducen en distintos tipos: sensibles, afectivos, ideativos y de acción (movilizados por los intereses individuales)
	Subjetividad	Hace mención al interior del sujeto, donde a través de los simbolismos e imaginarios que se dan producto de las percepciones desde estructuras sensibles, efectivas e ideativas.	<u>Referentes de significado:</u> desde que punto se le da un significado a todos los ámbitos sociales o desde donde se ubica la escuela para significar el entorno natural.
			<u>Sentido de pertenencia:</u> que moviliza al sujeto para trabajar desde lo colectivo. Existe un interés consiente o simplemente se convierte en una actividad por cumplir.
			<u>Experiencias prácticas:</u> Son aquellas prácticas o acciones donde converge la reflexión y los vínculos emocionales que producen una vivencia

	Eticidad	Es el conjunto de intersubjetividades que son necesarias y funcionales para la autorrealización social.	<u>Introspección:</u> Dialogo constante entre los intereses individuales y como estos se ven reflejados en el accionar colectivo
		<u>Construcción de lo colectivo desde la individualidad:</u> Relaciones reciprocas cimentadas en el amor el derecho y la solidaridad.	
	Agencia de la otredad	<p>Pretende exteriorizar esas otras voces que en muchas ocasiones son invisibilizadas, pero que aun así hacen parte de la configuración de identidades y del territorio. Resaltando que sin la otredad no se construye un sentido de pertenencias, ni subjetividades para la construcción de comunidad.</p> <p>Recordemos que el territorio no se conforma solo por sujetos humanos, sino también en él, se tejen relaciones con eso otros agentes que hacen parte y posibilitan la vida, como el rio, las plantas, las aves y demás biodiversidad.</p> <p>Por tanto, se ve la necesidad de resaltar todo aquellos que nos hace diferentes (entendiendo la diferencia como el reconocimiento del territorio) para construir desde la individualidad histórica (particularidades) la colectividad.</p>	
Sentido de reciprocidad	<p>Se refiere a ese reconocimiento de la otredad puesta en práctica. Es el accionar que nos permite construir territorio; es decir, conocer que en el otro nos construimos y nos deconstruimos, desdibujando la idea de dualidad, dicho en palabras de González (2019): “El carácter dualista de la epistemología tradicional no sólo impide pensar la relación con la naturaleza en términos recíprocos, sino que imagina y crea la ilusión de un ser humano o un sujeto separado radicalmente de ésta” (p.19)</p> <p>Finalmente, necesitamos de aquello que nosotros denominamos medio ambiente o bienes comunes de la naturaleza, para vivir ya que nuestro accionar se reduce en la colectividad entendido este como las relaciones que surgen entre los distintos agentes, ya que el resultado de estas interacciones es lo que conocemos como vida</p>		

	Autorreflexión- relaciones de vida	Por tanto, el ejercicio de autorreflexión no solo significa hacer un repaso de nuestro accionar ante la naturaleza, sino que también implica indagar en cómo nosotros la proponemos como parte fundamental de la vida colectiva. Es decir, se necesita de una memoria histórica para construir una ruta que nos lleve al diálogo constante entre lo natural y el yo, reconociendo que hacemos parte de y que la naturaleza es un agente activo de nuestra sociedad aun cuando en la sociedad intenta de todas las formas, acallarla.
--	---	--

A continuación, se presentarán los hallazgos encontrados dentro del PRAE en lo que respecta a las categorías y subcategorías presentadas en el cuadro anterior.

Interacciones con la otredad

Entender cómo son percibidas las relaciones que se va construyendo con el entorno natural, es una tarea que evoca un ejercicio donde dialogan los presupuestos arraigados en la cultura, los actores que la componen y la manera en como se refleja esto en el accionar de cada sujeto; en el colegio esto se ve demostrado en el PRAE como: “... *la oportunidad para reflexionar al abordar el ambiente como un eje simbiótico y que se relaciona intrínsecamente con lo cultural y debe ser vinculado al plan curricular, el PEI y la enseñanza.*” (H40P1) lo anterior, es un reflejo de lo que se esperaría fuera una relación con la otredad, libre de todo ejercicio de poder, pues significa al ambiente como un eje simbiótico, parte de la cultura y de la misma educación. Sin embargo, esto no se logra llevar a cabo a lo largo del PRAE, precisamente porque las problemáticas se quedan en una sola mirada dejando de lado a los otros actores que conforman la comunidad.

Si partimos que para significar las relaciones con la naturaleza, se necesita tomar en cuenta el lenguaje colectivo formulado por las ideologías y creencias, se asume que culturalmente este, solo reproduce la constante cosificación, materializándose dentro de las actividades de la escuela de la siguiente manera: “...*Se busca el reconocimiento propio, del entorno y la*

optimización de los recursos, enfocando en el manejo de residuos sólidos, limpieza y embellecimiento del entorno, es decir la implementación y efectividad de la ética del cuidado... (H41P3)” actualmente se piensa que el ejercicio del reconocimiento está enmarcado en tareas sobre la minimización de la contaminación y el embellecimiento visual de los entornos naturales pero esto, solo es un imaginario impuesto para apañar que las interacciones con la otredad van ligadas a prácticas de reflexión y asociaciones socio ecológicas.

Lo anterior dicho, cobra fuerza cuando su problemática gira en torno al, “...consumo responsable desde estrategias como el manejo y minimización de residuos sólidos. ...que ... implementan otras líneas de acción frente al uso de los recursos naturales...” (H41P1) Esta mirada instrumental de la naturaleza, reducida a la visión que se tiene de ella como recurso al servicio del ser humano, fragmenta la configuración de los significados donde no se reconoce la otredad como parte de la sociedad.

Ciertamente, para que exista una relación basada en el reconocimiento, se necesita que haya vínculos establecidos desde las individualidades hacia las colectividades. En este sentido, desde el PRAE se ven fracturados los vínculos afectivos y sociales, porque dentro de sus apartados se encuentra lo siguiente: “...buscando fomentar procesos de sensibilización para minimizar la producción excesiva de residuos y una formación en la ética del cuidado de su entorno.” (H47P2)

Si bien, el PRAE busca generar un proceso de sensibilización y desde allí, ir tejiendo puentes para que haya acciones concretas en la comunidad con un impacto significativo, se queda precisamente esa relación desligada de lo que se pretende, pues la reduce como acción última a concretar sin dar espacio para reflexiones que giren en torno al sentido de reciprocidad.

Por otro lado, podemos reconocer que existe una intención de establecer vínculos desde las subjetividades para “...transformar una situación particular...permitiendo reorientar

percepciones, deseos, o ideas; que desde la educación ambiental comprende una acción para el mejoramiento contextual de la vida...” (H40P2), pero esto pierde fuerza cuando el lenguaje colectivo es otro, es decir, si se construyen apuestas que transformen esas realidades ambientales y no se acompañan de procesos reflexión se cae en el imaginario que se lleva a cabo la tarea pero en últimas se sigue reproduciendo las mismas posturas dualistas, descentralizadas del contexto.

Subjetividad

Abordar la subjetividad, implica mantener una visión sobre el sujeto desde las ideas que lo reconocen como parte de la sociedad; entonces, si consideramos esta relación con respecto a la naturaleza entramos a mirar como ésta es referenciada, significada y reflexionada, a través de las experiencias vivenciales y los sentidos de pertenencia.

El colegio los tejares, dentro de su PRAE, adopta varias posturas para significar las interacciones con el entorno natural. Por ejemplo, como se explica en este apartado: “...*estos problemas son vistos desde una perspectiva que involucra una visión sistémica del ambiente, entendido como una interacción entre los sistemas natural, social y cultural...*” (H12P2). La intención allí, es generar desde un enfoque sistémico una representación de la naturaleza que permita llegar a posibles soluciones de las problemáticas establecidas.

Sin embargo, cuando en el PRAE se dice lo siguiente: “...*su accionar está centralizado en la comunidad educativa y los procesos pedagógicos, específicamente de enseñanza y aprendizaje...*” (H40P1), lo anterior pierde fuerza, al dejar por fuera a la comunidad y otros actores, trastocando esa mirada sistémica con la que se pretende abordar los problemas ambientales.

El problema aquí, es que si no se asume el entorno natural desde las subjetividades, éste queda invisibilizado, pues no representa ningún esquema referencial, por el cual el estudiante

pueda reconocerse a través de la otredad, esto es visto en el PRAE de la siguiente manera: “...a través del PRAE se busca el reconocimiento propio, del entorno y la optimización de los recursos, enfocando en el manejo de residuos sólidos, limpieza y embellecimiento del entorno, es decir la implementación y efectividad de la ética del cuidado...” (H41P3), Esta visión, se aleja por mucho de los diálogos esperados producto de las interacciones con la otredad, ya que aquí esta acción se queda rezagada en presupuestos utilitaristas que siguen cosificando el medio ambiente.

Si tenemos en cuenta que cuando se problematiza ese sentido de pertenencia, se discute por un lado desde las motivaciones del estudiante con las actividades propuestas dentro del PRAE, pero al encontrarnos con lo siguiente: “...durante la ejecución del PRAE se tendrán como estrategias las que permitan una apropiación del ambiente, fomentando el sentido de pertenencia...” (H5P3), no nos deja claro a partir de que referentes se moviliza el estudiante para participar en dicha ejecución además, de que ese sentido de pertenencia se encuentra inmerso en sus problemáticas, como no lo deja ver el siguiente enunciado: “...falta de compromiso, participación y apoyo para el desarrollo del PRAE...” (H10P2), demostrando que no existe un sentido de pertenencia y por lo tanto hay un vacío entre lo que le apunta el PRAE y las rutas para llegar a ello.

Lo anterior, se sigue presentando a lo largo del documento de la siguiente manera “... la participación en el PRAE está íntimamente relacionada con las relaciones sociales y los intereses que motivan a los actores de la comunidad educativa...” (H40P2), pero nuevamente aquí no se establecen bajo que contexto se intenta relacionar los intereses de los estudiantes y el PRAE.

Por otro lado, es notorio que el sentido de pertenencia se encamina hacia los ejercicios de sensibilización como se plantea aquí: “...pretende en su transversalidad sensibilizar a la comunidad educativa en la construcción de alternativas viables a las situaciones ambientales que deben ser intervenidas. (H5P1) “A través de actividades de sensibilización relacionadas con

temáticas ambientales...” (H5P2), sin embargo, a pesar que puede que este ejercicio movilice al estudiantado y a la misma comunidad a participar en la construcción de alternativas que permitan mitigar las problemáticas presentes, no es garantía de que esto fomente un sentido de pertenencia ya que, los intereses no son tomados en cuenta sino que más bien desde la academia se busca imponer una perspectiva, única totalitarista de lo que se cree que se necesita trabajar.

Ahora bien, para la construcción de experiencias prácticas, el PRAE es tomado como herramienta que permite avizorar el contexto desde “... *la construcción desde lo curricular e integrar las diferentes esferas del ser...*” (H40P2), nuevamente se hace mención de que se pretende desarrollar un plan de acción incluyendo las subjetividades, no se logra visibilizar la manera en cómo se desarrollaran esas posturas que si bien, están encarnadas dentro de los procesos de reconocimiento no se especifican a lo largo del documento.

Si tenemos en cuenta que las experiencias prácticas son un punto de reflexión que le brindan al estudiante y a la misma de comunidad, elementos para generar relaciones que fortalezcan la identidad., puede que dentro de los procesos formativos este se dé a través, de la formación integral mediante los modos de vida que la conforman, reflejado dentro del PRAE de la siguiente manera: “...*para hacer posible la formación en la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente que sirva como referente de identidad del individuo y genere un compromiso con él mismo y con la comunidad...*” (H10P1).

Eticidad

Es necesario tener en cuenta que para que haya una introspección se necesita de un diálogo constante entre nuestras subjetividades y la comunidad, donde se toma a la escuela como el escenario “...*de formación que contribuye en la reconstrucción permanente de la cultura...*” (H12P2), entendida la cultura como el conjunto donde convergen los modos de reconocimiento

intersubjetivo, en esa medida el PRAE reconoce la importancia del papel de la escuela en los procesos de reconocimiento de la otredad; sin embargo cuando se esbozan las alternativas para mitigar los problemas ambientales, esta visión de eticidad no se menciona.

Por otro lado, la eticidad se recoge en las relaciones recíprocas cimentadas en sentimientos primarios: amor, derecho y solidaridad pero, dentro del PRAE estas relaciones se encuentran fracturadas y se reconocen como los elementos a mejorar para subsanar la problemática: “...en la falta de amor y respeto propio que transgrede en el entorno.”(H41P2). Desencadenando una pérdida de valores colectivos, reflejado esto en el desinterés del que se habló en líneas anteriores por parte del estudiantado en participar en las actividades del PRAE.

Esto nos permite problematizar que la ética va mucho más allá de lo que se concibe en el PRAE como “...la ética del cuidado...” posicionándola como una necesidad, estipulado en el siguiente apartado “...se hace necesario fomentar en la institución desde la ética del cuidado y hacerla extensiva a la comunidad del sector, con la cual, se pueda repercutir a los miembros de la comunidad educativa...” (H40P3).

Teniendo en cuenta lo anterior la eticidad, al verse afectada no solo irrumpe en los procesos de reconocimiento de la otredad, sino que también repercute de manera significativa la intersubjetividad de los sujetos en la medida que: la eticidad para Honneth (como se citó por Rico, 2015) es tomada como el conjunto de condiciones intersubjetivas de las que puede demostrarse que es necesaria y funcional para la autorrealización social.

Por otro lado, “...Los Tejares busca que los educandos se reconozcan así mismo y a los demás e identifiquen sus potencialidades a fin de proyectarlas en beneficio de su comunidad...” (H11P4), a partir de la formación de “...jóvenes reflexivos, que se motiven a liderar experiencias imprescindibles, en el que sea posible formular y solucionar problemas que sean en beneficio al cuidado de su ambiente.” (H43P2), para la eticidad es de vital importancia los

ejercicios mencionados desde el PRAE, ya que, le permiten al sujeto como lo menciona Camacho y Quitian, 2015 esclarecer internamente la relación con los demás mediante la comprensión desde la máxima expresión de autonomía para actuar decisivamente y a voluntad desde el gobierno de sí, experimentado una transformación sobre sí mismo mediante las prácticas de subjetividad que llevan a encontrarse consigo mismo conformando una identidad subjetiva en función de la eticidad.(p.62)

Dado lo anterior, es necesario aclarar que esta perspectiva se encuentra casi que inmersa dentro de todas las categorías del reconocimiento; pero cuando nos referimos a las relaciones recíprocas basadas en las emociones primarias, son aspectos que se pasan por alto e incluso olvidados, provocando esto un fraccionamiento cada vez más grande entre las subjetividades y la comunidad.

Dentro del PRAE, lo anterior se ve orientado hacia relaciones desde el respeto cimentado en valores como la responsabilidad. Sustentado lo anterior, en el siguiente fragmento *“...Se busca tener algunos elementos ecológicos que nos ayuden a mejorar nuestras calles, nuestro colegio, nuestra ciudad; descubrir la responsabilidad y el respeto por nuestra vida y la naturaleza. Con esto ayudaremos a nuestras familias a cambiar sus costumbres y a entender que la misión de todos es salvar nuestro planeta...”*. (H11P4) sin embargo, y a pesar de que las líneas anteriores son las que más se acercan a los supuestos enmarcados en prácticas relacionales con la coexistencia social, aún se queda en la visión de que la naturaleza debe ser salvada, este lenguaje propaga se incluso inmortaliza dentro de los postulados del PRAE apuestas antropocéntricas que evaden su responsabilidad por ser el causante de las crisis ambientales y de las mismas afectaciones encontradas por la institución.

Posicionar dentro del PRAE, la injerencia misional de salvar el planeta puede considerarse un discurso hipócrita desligado de toda eticidad, carente de reflexión con respecto a las interacciones con la otredad.

Agencia a la otredad

Ciertamente, desde los espacios académicos, en especial desde el PRAE, podemos abordar distintas problemáticas tanto institucionales como territoriales. Por ejemplo, darle voz a esa otredad que también es partícipe activa de la construcción de comunidad; así pues, desde el PRAE del colegio los tejares, esto se ve reflejado en cierta medida en el siguiente fragmento “...*Se intenta fomentar una cultura en el cuidado y preservación del medio ambiente...*” (H5P2)

Con lo anterior, permite tener claridad entre líneas que se busca acercar a la comunidad educativa con el medio natural. De este modo, no solo para efectos del ejercicio del PRAE, sino que se vislumbra la posibilidad de generar una cultura; es decir, que busca interiorizar dentro de sus prácticas el medio natural.

Al mismo tiempo, se refuerza la idea con el siguiente enunciado: “... *Se busca tener algunos elementos ecológicos que nos ayuden a mejorar nuestras calles, nuestro colegio, nuestra ciudad; descubrir la responsabilidad y el respeto por nuestra vida y la naturaleza...*” (H11P4). Así pues, se ratifica en un primer momento ese acercamiento institución-entorno natural a través de la responsabilidad, entendida esta como la capacidad de reconocer nuestros propios actos, en esa medida ya hay una invisibilización de la otredad, entendida como ese entorno natural.

Por otro lado, en el apartado: “...*el PRAE en la institución ha sido la oportunidad para reflexionar al abordar el ambiente como un eje simbiótico y que se relaciona intrínsecamente con lo cultural y debe ser vinculado al plan curricular, el PEI y la enseñanza.*” (H39P4), se ve

mucho más aterrizado ese reconocimiento de la otredad, porque acepta que hace parte intrínsecamente de nuestra cultura. Es decir, de nuestras costumbres, actividades y la manera en el cómo percibimos nuestro entorno, además reafirma que esta debe ser incluida dentro de la ruta de navegación del colegio.

Pero esto se ve opacado, justo cuando dichas acciones se reducen a días en concreto y no un seguimiento constante, como no lo deja ver a continuación: “...*en la institución educativa del colegio IED Los Tejares, están vinculadas con diversas estrategias y actividades que se erigen en temáticas sobre reciclaje y celebración de días especiales del ambiente, buscando fomentar procesos de sensibilización para minimizar la producción excesiva de residuos y una formación en la ética del cuidado de su entorno...*” (H47P2).

Así pues, nuevamente se cae en prácticas que no logran ejercer esa visibilización de la otredad. Pues se queda en acciones movilizadas a través de la coyuntura y no hay una reflexión o lectura crítica frente a lo que se está implementando. Es decir, cuando le damos agencia al entorno natural, solo cuando hay fechas especiales, se queda en la simple celebración e incluso en una nota y no se hace una verdadera discusión que logre perpetuar estas actividades durante todo el año escolar.

Por otro lado, y para terminar esta categoría con el siguiente enunciado: “...*las 3R ayudan a arrojar menos basura, ahorrar dinero y ser un consumidor más responsable, disminuyendo la huella de carbono de la comunidad educativa...*” (H48P2). Lo que nos conduce a la siguiente interrogante ¿reciclar puede ser una relación de reciprocidad? cuando se adelantan estas acciones dentro de un plan de PRAE, se logra dar un sentido de relación ¿ser humano-naturaleza?

O más bien, lo que provocan estas estrategias, es justamente la confirmación de un dualismo fragmentado de nuestra naturaleza. A través de los años, se nos ha vendido la idea de que al reciclar generamos una relación más estrecha con lo que conocemos como lo verde; pero ¿cuál es la discusión que se debe dar entorno a estas prácticas? es decir, tener conocimiento, sobre donde deben ir nuestros desechos, significa entonces que ya hay ¿un reconocimiento de la otredad? o más bien es una actividad que se vuelve automática, perjudicando el sentido y el papel que se le debe dar a nuestros espacios naturales.

En definitiva, espacios como el Páramo, no son espacios que solo se deben cuidar, sino que hay que entender que cumplen un papel fundamental dentro de nuestra vida y que, al mismo tiempo siendo actores partícipes y activos del diario vivir.

Sentido de reciprocidad

El sentido de reciprocidad se encuentra en el marco del cuidado y bienestar; Estos son entendidos para la institución, de vital importancia; puesto que, reconocer esa otredad y velar por su protección implica “...*reducción del consumo de servicios públicos, el cuidado del agua, los suelos, valoración por la fauna y flora desde la biodiversidad de los ecosistemas aledaños a la institución con énfasis en la tenencia de animales desde su protección y bienestar, adaptación y mitigación del cambio climático...*”(H6P1)

Así pues, el sentido de reciprocidad se entiende desde el accionar responsable con la preservación del planeta. De igual manera, “...*una formación integral para la toma de decisiones responsables sobre los problemas que nos atañe como futuros ciudadanos en lo que respecta a la preservación y cuidado del planeta...*” (H11P2) dejando entre dicho la intención de actuar de manera responsable con ese otro que hace parte de la vida.

Por otro lado, se comprende que ese sentido de reciprocidad sale a flote cuando nos afectan directamente nuestra cotidianidad. Por ejemplo, como lo expresa este enunciado “...deterioro ambiental de fuentes hídricas, del suelo y el aire debido a procesos de invasión en las reservas naturales, procesos de erosión por canteras y ladrilleras entre otros problemas que afectan a la comunidad del sector...” (H20P1). Con ello, se reconoce que este tipo de problemáticas; en cierta medida, despiertan el interés por involucrarnos con nuestro entorno natural.

Es justamente, en este punto cuando la naturaleza nos hace un llamado; en primer lugar, a repensarnos nuestras prácticas y continuamente, en cómo o donde situamos ese sentido de reciprocidad por nuestro entorno. Lo que no debería ser de tal manera; es decir, parece que hasta que nuestro ecosistema enferme y perezca, corresponde a movilización; por lo contrario, la tarea es adelantarnos a través de labores de reconocimiento y pedagogías comunales y mitigar dichos impactos antes de que estos sean irreversibles.

Con ello, en este fragmento se sostiene “... la cual se hace necesario fomentar en la institución desde la ética del cuidado y hacerla extensiva a la comunidad del sector...” (H40P3). Nuevamente se hace un llamado a exteriorizar esa preocupación por el cuidado del medio ambiente hacia todos los estamentos que hacen parte de la comunidad entendiendo que a su vez hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Autorreflexión- relaciones de vida

Iniciamos esta última subcategoría, con el siguiente fragmento del PRAE: “...Busca fortalecer el PEI y demás componentes curriculares e institucionales para desarrollar una cultura ecológica, que promueva en la comunidad educativa hábitos, así como formas de recuperación y

sostenimiento de los recursos naturales e institucionales...” (H4P2) Si bien, lo anterior en vez de acercarse a la autorreflexión, se aleja al momento de promover hábitos. Lo cuales hacen que el accionar se convierta en una tarea mecanicista, cerrando la puerta a procesos como la reflexión, autorreflexión y el diálogo entre la acción, el estudiante mismo con el entorno que lo rodea.

Por otro lado, en este fragmento: “...y la problemática principal...*Valoración por los recursos ambientales e institucionales; falta de compromiso, participación y apoyo para el desarrollo del PRAE en la institución y falta de hábitos de conservación y preservación ambiental...*” (H10P2) se mencionan sus principales problemáticas que atañen a procesos de autorreflexión con las relaciones que se gestan con la vida.

Puesto que, al no realizar procesos de diálogo interno sobre el actuar con el otro (lo natural), provoca no solo acciones sin conciencia, sino que además se normaliza y automatiza la degeneración natural. En otras palabras, cuando surgen este tipo de problemáticas dentro de una comunidad, en este caso dentro de la institución, lo que evidencia es una fragmentación del sujeto con el territorio, sesgado y reacio a reconocerse en su entorno como parte de y que lo configura constantemente.

Siguiendo la idea anterior, otro ejemplo de esto se puede verse en el siguiente fragmento: “...*deterioro ambiental de fuentes hídricas, del suelo y el aire debido a procesos de invasión en las reservas naturales, procesos de erosión por canteras y ladrilleras entre otros problemas que afectan a la comunidad del sector...*” (H20P1) o en este otro: “... *el uso irracional de los recursos, en su mínimo cuidado, en vivir inmersos en problemas de contaminación del agua, el suelo y el aire entre otros; en la falta de amor y respeto propio que transgrede en el entorno...*” (H41P2). Con esto, se evidencia que hay una fuerte problemática orientada hacia la contaminación de los espacios naturales.

En consecuencia, muestra un panorama frecuente dentro de la localidad de Usme. A través del tiempo se ha perpetuado, en un primer lugar por empresas que destruyen y degradan paulatinamente el suelo. El cual es rico en nutrientes para actividades agrícolas y en segundo lugar por una falta de reconocimiento del propio territorio, de una memoria histórica y de procesos de diálogo con eso que está ahí afuera que posibilita la vida, pero no es tomada en cuenta dentro de nuestras prácticas del diario vivir.

Hay que tener en cuenta la importancia de realizar ejercicios de autorreflexión, en este caso sobre nuestro accionar con el entorno natural, pues es un resultado que puede ser visto en el siguiente enunciado: “...*estos problemas son vistos desde una perspectiva que involucra una visión sistémica del ambiente, entendido como una interacción entre los sistemas natural, social y cultural; en el que la escuela ocupa un lugar central como espacio de formación...*”(H12P1) o por ejemplo como se evidencia en este fragmento: “...*el PRAE en la institución ha sido la oportunidad para reflexionar al abordar el ambiente como un eje simbiótico y que se relaciona intrínsecamente con lo cultural y debe ser vinculado al plan curricular, el PEI y la enseñanza. .*” (H39P4).

Hasta aquí ya es claro, que a través de una perspectiva sistémica se logra entender el papel de la escuela dentro del territorio pues es allí donde se forjan en un primer momento esas reflexiones sobre la otredad para poderlos exteriorizar con los demás estamentos que conforman y construyen la comunidad.

Por último, una manera de acercarnos a esa autorreflexión sobre las relaciones que se van desarrollando con los agentes que hacen parte de la vida, es problematizar desde que punto nosotros concebimos esa noción de “cuidado” y “protección” del entorno natural. Así como no lo deja ver el siguiente enunciado: “...*Fortalecer en la comunidad educativa la necesidad de proteger y conservar el entorno escolar, su territorio y el ambiente...*”(H42P2) entonces, ¿será que nuestra

tarea es proteger y cuidar ? o más bien, ¿es darle esa correspondencia bajo la lógica del cuidado y la responsabilidad? entender, estas dos posturas no incita a un diálogo constante de cómo nosotros procedemos, entendemos y nos desenvolvemos con la otredad, tomando en cuenta que sin ella no se posibilita la vida desde el buen vivir para los estudiantes.

CAPITULO 2

Dando continuidad a este camino y después de haber identificado esos puntos de encuentro y desencuentro entre las relaciones establecidas del PRAE y las categorías del reconocimiento, entraremos a abordar esas posibles limitaciones, intenciones y transformaciones que se evidencian a lo largo de la discusión del capítulo anterior para construir una idea que aterrice, configure y permita en el PRAE el reconocimiento del Páramo de Sumapaz.

En coherencia con esto, podemos decir que la ruptura ser humano-naturaleza, sigue latente en tanto el modelo hegemónico, positivista se siga reproduciendo en el contexto escolar, provocando esto que las actividades propuestas en el PRAE, vayan perdiendo fuerza al restarle importancia a los vínculos relacionales con la otredad, es decir, no se evidencia una configuración de subjetividades, acrecentando el vacío en el sentido de pertenencia que atomiza cada vez más la visión que se tiene del territorio.

Dicha fragmentación, no solo afecta la manera en como percibimos la naturaleza, sino que también transgrede la identidad, pues al no reconocernos en el otro y como parte de, instintivamente se construye una dinámica de foráneo, es decir, el sujeto se percibe así mismo como un agente ajeno al contexto, al espacio que habita, alimentando dinámicas de enajenación donde la participación deja de ser una prioridad y los referentes de los significados pierden firmeza, precisamente por concepciones individualistas-auto centradas.

En ese sentido, la escuela no se escapa de aquella mirada cosificada que se tiene del entorno natural, asumido esto dentro del PRAE como una verdad que es posicionada como un discurso e incluso como un objetivo a alcanzar, cuando se toma al reconocimiento como una actividad para la... *optimización de los recursos, enfocando en el manejo de residuos sólidos,*

limpieza y embellecimiento del entorno...(H41P3)” dejando de lado ejercicios de reflexión que integren tanto a la comunidad estudiantil como la comunidad en general y el territorio.

Por otro lado, y encaminándonos a las relaciones con respecto al territorio, estas no se encuentran desarrolladas como un eje estructurante en el PRAE puesto que, si se menciona como una intención de integrar y externalizar las actividades planteadas para mitigar las problemáticas a la comunidad, no se deja claro por un lado si esta será o no un agente activo; provocando, un distanciamiento del estudiantado con el contexto y no le brinda la posibilidad de afianzar ese sentido de pertenencia que también es considerado por el PRAE como una problemática a subsanar; por ende, se siguen construyendo identidades disociadas con el entorno natural.

Dicha disociación deja de lado la conformación de vínculos socioafectivos, en tanto se abandona el ejercicio de las experiencias prácticas que desencadenan una crisis en el sujeto, lo tensiona y lo fragmenta; manifestándose en una conducta carente de eticidad y desarraigo territorial.

Sin embargo, hay que resaltar que para el colegio los Tejares, es importante o intenta mantener comunicación con los estamentos que participan en la formación de las subjetividades de los estudiantes, además cuando se logra un diálogo constante la introspección se convierte en un accionar bilateral fortaleciendo desde las individualidades el colectivo, forjando así relaciones de reciprocidad e intersubjetividades.

Para recoger a groso modo lo dicho en líneas anteriores y el capítulo 1, se concluye lo siguiente:

- Existe una fuerte tendencia hacia la sensibilización como herramienta para el reconocimiento del entorno natural.

- Es evidente la intención de gestar prácticas que ayuden a minimizar las problemáticas encontradas al interior de la institución, pero estas a su vez se quedan cortas al no trascender a la comunidad en general
- Existe un fraccionamiento entre la naturaleza-ser humano-vínculos, por falta de amor y respeto propio, que se materializa en una falta de sentido de pertenencia y de agencia a la otredad.
- La desarticulación de los sectores comunitarios (escuela, junta de acción comunal, escuelas populares, colectivos cívicos-colectivos ambientales y estamentos gubernamentales) provocan una ruptura que nos aleja del reconocimiento del territorio y de las autorreflexiones de las relaciones emergentes entorno a la vida.
- Los sentires (el amor, el respeto y la solidaridad) no se toman en cuenta al momento de consolidar un PRAE institucional, cayendo así en la instrumentalización uno del sujeto y dos de la naturaleza
- La visión antropocéntrica desfigura toda relación subjetiva con la naturaleza, pues promueve una epistemología positivista que aleja al sujeto de procesos de reconocimiento territorial.

En esa medida, se presenta a manera de resumen los tres ejes macro donde se recogen las limitaciones encontradas en el PRAE, a partir del análisis de las categorías del reconocimiento que no permiten el desarrollo del reconocimiento del entorno natural (páramo de Sumapaz). Postura positivista- Hegemónica, Subjetividades no integradas y desarticulación Territorial.

Entonces, si partimos que el PRAE mantiene una perspectiva epistemológica que no asume los distintos actores y los organismos vivos como sujetos de derecho, entonces, bajo esa precisión se configura como una prioridad la construcción de otros tipos de subjetividades haciendo

un llamado a integrar alternativas que permitan suscitar la reflexión que profundicen sobre la misma fragmentación de la que tanto se ha hablado.

Para ampliar un poco las menciones que se hicieron con relación al análisis de esas limitaciones y posibilidades encontradas en el PRAE, se ve la necesidad de desplazar esa mirada positivista, antropocéntrica que interviene en la configuración de subjetividades, posicionando a la naturaleza como la fuente de todo saber y desde allí generar relaciones de complementariedad, para tejer lazos con el entorno natural desde la sensibilización; pero, estos deben ir más allá para entender dicha relación como un accionar recíproco donde ambas partes se reconocen como participantes dentro de los procesos cotidianos de la vida. De igual manera debe existir un tránsito desde lo individual entendido como las subjetividades hacia lo colectivo en este caso la sensibilización puede ser una herramienta que permite dar inicio a dicho proceso, entendiéndola como un puente y no como la acción última a concretar.

Es por ello, que urge empezar a abordar la construcción de territorio desde las relaciones afectivas, emocionales y expresivas como acciones clave para entender, que conocer el territorio no solo significa posicionarnos desde un plano geográfico o conocer todos los estamentos que lo conforman, sino que también es reconocer esas emociones que de cierta forma nos hace sentir como parte de, ya no como lo que está allá afuera sino que hace parte de nuestra propia identidad.

Siguiendo la idea anterior, entender que el conocimiento y los saberes circulan por todo el territorio, genera otras posibles rutas que ayudan a mantener la visión sistémica que el PRAE ya tiene estipulado, pero que, a su vez, movilice el punto focal o más bien los referentes de los significados no a la institución, ni al estudiantado, sino desde la comunidad y desde esa otredad que conocemos como entorno natural. Lo que para el caso del colegio Los Tejares se traduce en toda esa riqueza natural como lo es el páramo de Sumapaz.

No obstante, se considera importante retomar ese legado histórico que envuelve al Paramo de Sumapaz para desdibujar esas miradas descontextualizadas que se tienen sobre el territorio y apropiar ese conocimiento circundante para abordar las problemáticas del PRAE y porque no construir identidades enraizadas que representen el derrotero para discontinuar el discurso antropocéntrico inmerso en la escuela.

CAPITULO 3

A través de la lectura de los apartados presentados anteriormente, es notable que existe una problemática producto de la ruptura en la manera de cómo se relaciona el ser humano con la naturaleza y que además siguen reproduciéndose estas posturas en los espacios académicos, aun cuando el PRAE debe ser tomado como un escenario de dialogo entre las tensiones que emergen de las miradas de la política educativa, el territorio y las necesidades de la comunidad.

En consecuencia, para lograr un enfoque distinto dentro del PRAE a lo que se ha venido trabajando, hay que reconocer que la *otredad*, entendiéndola en este caso, como el entorno natural, hace parte del entramado llamado vida y que a su vez posibilita nuestra propia existencia, lo cual, reconfigura la perspectiva y el lugar en la que se ha posicionado dentro de la sociedad, pues suscita todo un abanico de sentires producto de las experiencias, emociones y sensaciones que se asocian con aquello que nos produce bienestar o malestar; dicha relación es lo que se define como natusubjetividad.

Ampliando la idea anterior, la natusubjetividad surge como una posibilidad que le permite al sujeto reconocerse en la otredad, como un encuentro de subjetividades donde convergen perspectivas que se tienen del entorno natural y las sensaciones que evoca estar situados allí; puesto que cada sujeto desde su yo más singular genera asociaciones basadas en sus intereses particulares permeadas a su vez por las emociones que se generan fruto de experiencia por la interacción con lo natural.

Por otro lado, para proponer experiencias educativas que ayuden a la configuración de las natusubjetividades y que además asuman alternativas que movilicen procesos para la resignificación del territorio y el rescate de las intencionalidades que se dan cuando se construye

pensamiento desde y para la comunidad; entonces, decimos que desde la comunagogia a través de sus horcones posibilitan la configuración de relaciones desde la complementariedad, emergentes de los diálogos constantes de la comunidad y el territorio.

La comunagogía como apuesta pedagógica para rehacer el tejido del reconocimiento, permite orientar las actividades dentro del PRAE, pues se ajusta a la necesidad de la configuración de natusubjetividades, donde se busca consolidar nodos de formación para alimentar procesos o herramientas que permitan trabajar codo a codo desde la academia y con la comunidad.

Ciertamente, la comunagogía rompe las tensiones que surgen entre las prácticas antropocéntricas y las actividades descontextualizadas que se dan en el ámbito escolar, por ende, , los cuales son: la soberanía epistémica, la construcción de territorio, las decisiones y saberes compartidos, dinamización de vínculos comunitarios e identidad comunitaria, como ejes estructurantes de los nodos de formación que hacen del PRAE una apuesta formativa para el reconocimiento del páramo de Sumapaz.

Dichos nodos, dialogan de manera elocuente con las intencionalidades del presente proyecto, pues subsanan los vacíos epistemológicos que no consienten la idea de percibir el mundo, no desde la dicotomía sino más bien como un todo que se interrelaciona entre sí, además permiten la transformación de esas miradas utilitaristas, hegemónicas y positivistas que envuelven al PRAE.

Los conceptos de los cuales se construyen los nodos de formación son: el naturocentrismo, la territorialidad, las vivencias nosotricas & compartencias y el pensamiento histórico; estos, descentralizan la figura de poder académica para tomar distancia de las formas predominantes de entender y acercarnos a otras formas de relacionarnos con el Páramo de

Sumapaz, en la medida que nos abre la puerta a desarrollar las natusubjetividades que le hacen frente a la episteme positivista.

A continuación se presenta en la siguiente tabla de manera concisa a que hace referencia cada nodo de formación:

Tabla 2. *Nodos de formación.*

CONCEPTO	SIGNIFICADO
NATUROCENTRISMO	Relación que se tiene con la naturaleza donde existe una protección mutua y es considerada como la fuente de todo saber. Posicionando así, relaciones de complementariedad. Desechando concepciones antropocéntricas.(Jaime,2017)
TERRITORIALIDAD	La territorialidad se da cuando se comparten espacios para tejer y construir relaciones que responden a los proyectos de vida y las necesidades de la comunidad (autonomía), dejando de lado los lineamientos estandarizados de la política educativa colombiana y del mercado. Se concibe el territorio como la base de la reflexión educativa (Jaime,2017)

<p>VIVENCIAS NOSOTRICAS Y COMPARTENCIAS</p>	<p>Desde las compartencias se propone, compartir saberes, emociones Y sentires, donde el proceso educativo se da con los diferentes actores que conforman la comunidad, fomentando así un distanciamiento de las competencias que promueve el MEN.</p> <p>Las vivencias nosotricas, le apuestan a construir relaciones afectivas, expresivas, emocionales y estéticas donde se toma en cuenta el mundo interior de cada estudiante. (Moreno, Piñeros, Sánchez y Tamayo, 2020)</p>
<p>PENSAMIENTO HISTÓRICO</p>	<p>Hace un llamado al rescate de la historia, la memoria y las experiencias de la comunidad, resignificando el pasado que aporta a la construcción de los planes colectivos.(Jaime,2017)</p>

Cada uno de estos conceptos que dieron nombre a los nodos de formación tienen la tarea de desarrollar las natusubjetividades dentro del PRAE, como una herramienta alternativa para la configuración del reconocimiento del Páramo de Sumapaz que dialogue con los referentes ya planteados dentro la apuesta ambiental del colegio los Tejares.

En consecuencia, se pretende desde los nodos de formación orientar cada situación para la conformación de natusubjetividades; donde se considere el proceso de enseñanza-

aprendizaje como una red que conecta no solo los conocimientos, sino que además debería tomar en cuenta las subjetividades, las interacciones con la otredad acompañado de procesos de introspección. Prácticamente se hace la invitación a ver este proceso de manera integral donde todos los elementos son importantes y no hay una jerarquización de los mismos.

Por tanto, el **naturocentrismo** al tomar la naturaleza como la fuente de todo saber que nos complementa en la configuración de la identidad, permite por un lado distanciar el PRAE de epistemes que asumen miradas cosificadas y dicotómicas del entorno natural, y por el otro posibilita el tejido social con esos otros agentes que hacen parte del territorio como lo es: el río, las plantas, las aves y demás biodiversidad que muchas veces son invisibilizadas.

A su vez, proporciona al PRAE, sentidos y significados enmarcados en una mirada no excluyente donde las relaciones de reciprocidad ya no serán orientadas a nociones de cuidado y protección de la naturaleza sino más bien desde discursos éticos cimentados en el respeto, el amor y la solidaridad, porque la naturaleza es tomada como un agente activo que hace del territorio un espacio cargado de historias bioculturales que se insertan en la identidad individual y colectiva, en el momento que interactuamos con ella.

Al desplazar las perspectivas antropocéntricas del PRAE, la **territorialidad** cobra fuerza, pues el territorio es visto como un lugar para compartir y tejer lazos que ayuden a enfrentar las problemáticas presentes, cerrando la brecha a las disociaciones de la construcción de identidad, precisamente porque los vínculos son hilados a través de las subjetividades y de los sentidos de pertenecía.

La territorialidad es desarrollada también por medio de las **vivencias nosotricas y compartencias**, donde entran a mediar las experiencias prácticas, los referentes de los significados y la eticidad, para consolidar relaciones afectivas y emocionales que hacen parte del yo interior de

cada sujeto, de sus intencionalidades y de su propia perspectiva; esto a su vez promueve un sentido de pertenencia y participación activa.

Es necesario retomar que la eticidad se encuentra disgregada dentro del PRAE e incluso se reconoce como una de las razones por las cuales hay problemáticas ambientales en el colegio los Tejares, por ende, desde las vivencias nosotricas se pueden proyectar alternativas que problematicen la carencia de las subjetividades al momento de proponer o participar en actividades para el PRAE, ya que estas le apuestan a construir relaciones desde los afectos, expresiones y emociones de cada estudiante que hacen de las experiencias prácticas una vivencia de reflexión e introspección. De esta manera, la orientación del PRAE puede llegar a ser una propuesta que redima la crisis del sujeto al rescatar aspectos de su yo más singular y conectándolos de manera directa con el lugar que habita.

Lo anterior, sitúa al estudiante en un contexto que interactúa constantemente con él y que además su historia (la del territorio) esta entrelazada con su identidad, por ende desde el **pensamiento histórico** se resignifican aquellas memorias que en su momento forjaron territorio y que posibilitaron lo que hoy se conoce como la realidad; al comprender la importancia de no olvidar los caminos ya recorridos por otros, puede ayudar a mirar la problemática de manera sistémica es decir, no como un problema de la inmediatez que hay que mitigar sino más bien como una posibilidad de problematizar las acciones que se han venido perpetuando a lo largo de la historia del territorio que hacen que este siga viéndose afectado.

Por lo tanto, el pensamiento histórico fortalece la configuración de identidades arraigadas a su territorio en la medida que atiende a los presupuestos que han construido el territorio que habita, entiendo que la historicidad más allá de saber el pasado permite situarse en un tiempo y espacio para desde allí generar propuestas contextuales y que responden a las transformaciones sociales que se requieren.

Adicional a esto, es necesario mirar hacia el pasado con el objetivo de visibilizar el recorrido que cada sector ha tenido dentro de la comunidad, cada uno de manera separada a enfocado su accionar desde sus particularidades que contribuyen en la resolución de problemáticas que han venido emergiendo a lo largo del tiempo; dándose discusiones de alternativas que ayudan a nutrir esa memoria que no se tiene en cuenta al momento de gestar nuevos proyectos provocando esto en muchas ocasiones que se vuela a caer en los mismo errores.

Finalmente, después de las reflexiones dadas a lo largo de este capítulo donde se recogen las discusiones que se dieron entre el PRAE, las categorías del reconocimiento y los nodos de formación se espera que esta apuesta formativa para el reconocimiento del Páramo de Sumapaz siga siendo problematizada y nutrida para que hagan del PRAE un escenario que rescate las natusubjetividades y se forjen nuevas formas de relacionarse con el territorio.

En la siguiente figura, se intenta representar lo consolidado a lo largo de este proyecto; además, de plasmar la apuesta formativa para la construcción de PRAE como posibilitadora para el reconocimiento del páramo de Sumapaz.



Figura 6 Elementos que al relacionarse posibilitan el reconocimiento del páramo de Sumapaz.
[Diagrama]. *Elaboración propia*

CONCLUSIONES: EL TEJIDO FINAL

A lo largo del tiempo hemos venido, casi que erradicando de nuestro lenguaje las palabras amor, ternura y solidaridad. Provocando esto no solo un cambio en nuestra manera de percibir el mundo, sino también en nuestro accionar, olvidamos o dejamos de lado aquellas emociones que posibilitan procesos de transformación, de reconocimiento y de construcción tanto como de nosotros mismos, como de nuestro entorno nutriendo cada vez más visiones individualistas mecanizadas, sesgadas por el egoísmo que hacen que el territorio ya no sea un lugar de tejido por cada uno de nosotros; sino por el contrario, esto hace que queramos escapar.

Comprender, que existe una ruptura escuela-comunidad-entorno natural entendiéndolo en este caso como el Páramo de Sumapaz, es el primer paso para generar discusiones que giren alrededor de esta problemática, ya que no solo afecta de manera significativa la conservación del mismo ecosistema, sino que a su vez representa una amenaza a la fragmentación de la comunidad y la vida, pues se acrecienta cada vez más el vacío con relación a la territorialidad.

Por otro lado, a lo largo de este recorrido se vio la necesidad de integrar o proponer experiencias educativas que tomaran en cuenta los afectos y sentires, pero no solo desde el plano social como lo propone la subjetividad o desde la comunidad como lo expresa las experiencias nosotricas y compartencias, sino más bien desde un ámbito natural; como eje orientador donde se retoman todas esas emociones que nos evoca estar inmersos dentro de lo que llamamos medio ambiente o visto de otra manera, conformar comunidad alrededor de ecosistemas de gran importancia ecológica como el páramo de Sumapaz.

Entender que existen natusubjetividades, nos acerca a procesos de reconocimiento con la otredad, afianzando lazos desde otra óptica con el territorio que rompen ese dualismo con el que nos encontramos dentro de la academia y en general en nuestras prácticas diarias; ya que

aceptar, que el medio natural en un primer caso hace parte de la comunidad y de la formación de nuestra identidad automáticamente le damos agencia como un actor que nos configura y nos sigue transformando como sociedad.

Ampliando un poco lo anterior dicho, la natusubjetividad puede también ser vista como el rescate del yo interior, es decir, de lo que no logramos externalizar precisamente por el modelo de reificación que se tiene sobre la naturaleza donde su principal interés gira entorno a lo económico e instrumental, opacando toda idea de bienestar resultado de experiencias vivenciales donde se encuentran inmersas el amor, la felicidad, la solidaridad, el deseo, entre otras.

Si bien, es una tarea ardua repensarnos estrategias desde el aula de clases que conecten las natusubjetividades con el páramo de Sumapaz, existen alternativas pedagógicas como la comunagogia que aparte de hacerle contrapeso a las dinámicas educativas que promueven un proceso de enseñanza-aprendizaje descontextualizado ajeno a su territorio, facilitan la ruta a seguir para proyectar la escuela como un espacio donde confluyen todos los estamentos que conforman la comunidad.

Continuando con ideas anteriores, integrar alternativas pedagógicas como lo son los nodos de formación fruto de esa discusión entre el reconocimiento, la subjetividad y los horcones de la comunagogia, posibilita generar espacios desde la academia donde se le apuesten a nuevas rutas de dialogo con la *otredad*, construyendo de manera paralela alianzas significativas con el territorio.

Podemos decir entonces, que desde los horcones en los que se expresa la comunagogia se ve la necesidad de adoptar dentro de la propuesta de PRAE los siguientes conceptos, los cuales se adaptan y nutren de manera elocuente actividades natusubjetivas. Dichos conceptos, como lo son: el *naturocentrismo*, la *territorialidad*, las *vivencias nosotricas*,

compertencias y el *pensamiento histórico*, dotan al PRAE, de nuevas perspectivas de cómo llevar a cabo posibles soluciones a las problemáticas establecidas, consolidando relaciones desde la horizontalidad donde no priman intereses antropocéntricos sino más bien de carácter colectivo.

Apoyarnos en esta corriente, como puente integrador para el reconocimiento del Páramo de Sumapaz, implica explorar otras formas de realizar procesos educativos totalmente distantes a los ya instaurados por la academia hegemónica; dichas formas recogen iniciativas de complementariedad que transforman la construcción de territorio.

Ahora bien, dentro de la escuela se necesitan espacios que permitan generar discusiones y diálogos de nuestro accionar con respecto a la otredad, en la manera en como nosotros significamos los vínculos emergentes de las relaciones que se van gestando cuando interactuamos con el medio natural.

Todo lo anterior, acompañado de procesos de reflexión e introspección van conformando experiencias que conjugadas con natusubjetividades interiorizan vínculos con el territorio estimulando el sentido de reciprocidad y constituyendo un acervo ético para el reconocimiento.

Por último, de manera concreta se consolidan los siguientes apartados producto de las reflexiones dadas de todo el proceso llevado a cabo durante el presente proyecto:

- Entender que la naturaleza nos configura como sociedad es dar un paso más allá que nos acerca a un diálogo constante con la misma y cómo desde allí se consolidan propuestas para cerrar la brecha campo-ciudad. Sin embargo, el sistema actual económico nubla esta mirada al posicionar el sentido mercantil por encima de toda relación subjetiva con lo natural.
- El reconocimiento del páramo de Sumapaz no solo “sirve” para conocer que hay y que no hay, sino que más allá de la instrumentalización de estos espacios es que se haga notorio

ese llamado por el cuidado y el respeto de lo que nos da la vida, entender que todos hacemos parte de un ecosistema es darle un sentido de reciprocidad a nuestros actos para propiciar y perpetuar la vida digna.

- Es necesario cuestionarnos las veces que sea necesarias frente a nuestro accionar con la otredad, porque desde el modelo actual de pensamiento y económico, han normalizado la explotación natural tomándola como un recurso a nuestra disposición aun sabiendo que esto no se lograra perpetuar a lo largo del tiempo, pues como bien sabemos todo sistema vivo cumple su ciclo y se transforma.
- Reconocer el territorio, es una de las tantas rutas que existen para poder hacerle frente a los agentes que buscan su degradación en masa desde posturas antropocéntricas que violentan toda forma de vida.
- Desafiar las formas en las que ha sido instaurado el pensamiento positiva-hegemónico, comprendiendo que desde la escuela se pueden configurar alternativas que cambien los marcos epistemológicos, implica realizar reflexiones y problematizar en torno a esos sentidos que siguen perpetuando la visión dicotómica, buscando relacionalidades subjetivas que permitan el reconocimiento de la otredad.

REFERENCIAS

- Andreú, J, (s.f). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Acevedo, D. (2018). *Territorio: una mirada decolonial e intercultural desde la comunidad indígena Misak, aportes para una educación propia*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11300/TE-23157.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias, E. (2018). “*La vida en el monte: territorio, conservación y conflicto*”. *Aportes a los procesos de participación para la conservación en el área de manejo especial de la Macarena (AMEM); reflexiones de las experiencias de campo en el Parque Nacional Natural Sumapaz y en el Parque Nacional Natural Sierra de la Macarena*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10499>.
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno, L. (2006). *La Hermenéutica: una actividad interpretativa*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 7, (2), 171-181.
- Bolívar, A. (2009). *Una dirección para el aprendizaje*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7, (1), 2-4 Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>
- Camacho, A y Quitian, A. (2018). *Reconocimiento, resiliencia y escuela: una aproximación a los aportes de Axel Honneth* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11459/TE-22389.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cantor, L y García, E. (2016). *Reconocimiento del territorio desde las prácticas de uso y cuidado del agua: Espacios para la reflexión con estudiantes de la institución educativa técnica Honorio Ángel y olarte (Pachavita, Boyacá)* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1741/TE-19427.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Capurro, M, Dimate, O y Ramírez, D. (2015). *Cultura escolar y subjetividades juveniles.* (Tesis de Maestría). Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17144/CapurroMosqueraMonicaEsperanza2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Cardozo, J. (2019). *Opciones de reconocimiento: explorando alternativas críticas para la enseñanza de las ciencias* (Tesis de Maestría). Universidad de los Andes Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/44090/u827525.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castellanos, D., Poveda, P., y Torres, M. (2020). *Memorias de la resistencia por la defensa del territorio en San Juan de Sumapaz* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12043/TE-24102.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castrillón, A y Grande, L. (2013). *“Expresiones de Sujeto Político en los Estudiantes del Grado Once de la Institución Educativa San Pedro Claver del Municipio de Puerto Tejada.*

- (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2118/EXPRESIONES%20DE%20SUJETO%20POLITICO%20EN%20ESTUDIANTES%20DE%20GRADO%20ONCE%20DE%20LA%20INSTITUCION%20EDUCATIVA%20SAN%20PEDRO%20C LAVER%20DEL%20MUNICIPIO%20DE%20PUERTO%20TEJADA.pdf?sequence=1>
- Cerda, H. (2008). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá D.C.: El Bicho Ltda.
 - Charry, A. (2020). *Relación entre valoración del páramo del Sumapaz y las características socio-ecológicas del contexto*. *Divulgatio*. 4(12), 124-133. Recuperado de <https://ojs.unq.edu.ar/index.php/divulgatio/article/view/138/173>
 - Daza, J. (2019). *De la defensa de la tierra al territorio: transformación en las relaciones con el páramo y giro eco-territorial en las comunidades campesinas del Sumapaz* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/76473/1013609473_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 - Deleuze, G., Foucault, M., Negri, A., Zizek, S., y Agamben, G. (2007). Prologo. En Giorgi, G y Rodríguez, F. (Ed.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. (pp.9-34). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
 - Díaz, A y González, F. (2005). *Subjetividad: una perspectiva histórico cultural*. *Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
 - Díaz, A y Salamanca, L. (2012). Los jóvenes son sujetos políticos... a su manera. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (17), 110-115. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/279/27922814010.pdf>

- Fernández, M. (2010). *Incidencia de los componentes de participación y territorialización de la “herramienta PRAE de la secretaría de educación distrital (SED) de Bogotá D.C”, en el diseño de los PRAEs de las instituciones educativas de la localidad de San Cristóbal Sur*. Biografía, 448-457. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/view/3482/3076>.
- Forero, M y Viteri, V. (2015). *La idea de territorio como estrategia para transformar las relaciones con el entorno físico y natural*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/326>.
- Gómez, M. (2018). *Educación para el desarrollo sostenible. Una mirada a los proyectos ambientales escolares*. Libre empresa, 15 (2), 179-194. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/libreempresa/article/view/5360/4678>
- González, N. (2019). *Reinventando la naturaleza: una aproximación a la epistemología de Donna Haraway* (Tesis de grado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/87972/files/TAZ-TFG-2019-4329.pdf?version=1>
- Guido, S. (2010). *Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro*. *Pedagogía y Saberes*, (32), 65-72. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, España. Recuperado de https://www.u-cursos.cl/derecho/2015/1/D121T07451/1/material_docente/bajar?id_material=1021961
- Honneth, A. (2006). *El reconocimiento como ideología*. *Isegoría*, (35), 129-150.
- Honneth, A. (2007). *Reificación, Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires, Argentina.

- Huérfano, J. (2018). *Diseño de una estrategia didáctica para el desarrollo de la creatividad musical en estudiantes del grado de transición*. La Tercera Orilla, (21), 65-74.
- Jaime, J. (2017). *La Comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos*. Argumentos, 30 (83), 197-218.
- Jaime, J. (2020). *Acción colectiva de las redes magisteriales que hacen Comunagogía*. Nodos y Nudos, 7(49), 75-88.
- Jiménez, D y Penagos, O. (2015). Elementos éticos para la resignificación curricular de la enseñanza de la Biología, a partir de la tridimensionalidad de la razón (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://upnlib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1722/TE-18025.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Loaiza, F. (2009). *Didáctica no parametral. Diálogos para repensar le educación ambiental* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/453/LoaizaRoblesFabiola2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lozano, M. (2008). *Los procesos de subjetividad y participación política de los estudiantes de psicología de Bogotá*. Diversitas, 4(2), 345-357.
- Ley No. 1434, 2017. Diario oficial, Bogotá, Colombia, 21 de julio del 2017. Recuperado de <https://vlex.com.co/vid/resolucion-numero-1434-2017-688853013>
- Ley No. 1549, 2012. Diario oficial, Bogotá, Colombia, 5 de julio del 2012. Recuperado de : https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=48262
- Ley No. 79, 1986. Diario oficial, Bogotá, Colombia, 30 de diciembre de 1986. Recuperado de : <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=305>

- Martínez, J. (2015). *Conocimiento y comunalidad*. Bajo el Volcán, 15 (23), 99-112.
- Martínez, J. (2017). *Comunalidad... Camino que se hace... al andar*. Recuperado de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/10/Comunalidad-camino-que-se-hace-al-andar-2.pdf>
- Maturana, H. (2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Recuperado de https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Moreira, M. (2002). Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos. Burgos, España. Recuperado de: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Moreno, W y Pineda, J. (2017). *Del menosprecio al reconocimiento: un estudio acerca de la estigmatización juvenil en la escuela*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9884/TO-21991.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Murillo, P. (2016). *Formación del sujeto político en la escuela desde el enfoque de las capacidades*. (Tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2687/1/FORMACI%C3%93N%20DEL%20SUJETO%20POL%C3%8DTICO%20EN%20LA%20ESCUELA%20DESDE%20EL%20ENFOQUE%20DE%20LAS%20CAPACIDADES.pdf>
- Ortiz, A. (2013, diciembre). Relación entre la objetividad y la subjetividad en las ciencias humanas y sociales. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia* Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/414/41431644004.pdf>

- Ospina, M. (2003). *El páramo de Sumapaz es un ecosistema estratégico para Bogotá.*: Sociedad Geográfica de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.sogeocol.edu.co/documentos/Paramos.pdf>
- Palacios, Y. Y Rincón, J. (2020). *Sistematización de experiencia pedagogías ancestrales: recomposición cultural indígena muisca y ciudadanías etno ambientales.* . (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12645/SISTEMATIZACION%20DE%20EXPERIENCIA%20PEDAGOGIAS%20ANCESTRALES%20RECOMPOSICION%20CULTURAL%20INDIGENA%20MUISCA%20Y%20CIUDADANIAS%20ETNO%20AMBIENTALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puello, A. y Männich, L. (2018). *Integralidad étnico-territorial indígena en lugares sagrados de Alta Montaña.* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Resolución 1434 del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, (2017). Recuperado de: <https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2021/10/resolucion-1434-de-2017.pdf>
- Rico, E. (2015). *Ambiente y reconocimiento interorganismico: Una aproximación conceptual desde Axel Honneth.* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1720/TE-17826.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Riutort, B. (1997). *Intersubjetividad y poder.* Revista Internacional de Filosofía Política. (9), 106-124.

- Ruedas, M., Ríos, M., y Nieves, F. (2008). *Hermenéutica: la roca que rompe el espejo*. *Investigación y Postgrado*, 24, (2), 181-201.
- Ruiz, A y Chauz, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Recuperado de: <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Solano, L. (2020). *Turismo en el Sumapaz: un conflicto territorial por el manejo del páramo*. (Tesis de Maestría). Universidad de los Andes, Colombia. Recuperado <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/48635/u833226.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-113. Recuperado de https://www.academia.edu/32287774/Subjetividad_y_sujeto_Perspectivas_para_abordar_lo_social_y_lo_educativo
- Traslaviña, A. (2021). *¿Crisis ecológica en los océanos o ruptura de la relación sociedad/océano? Aportes a la construcción de conocimientos acerca de la vida marina, en el marco del proceso de acompañamiento al diseño de lineamientos del PRAE del Liceo Celedón (Santa Marta, Magdalena) desde el enfoque de las Epistemologías del Sur*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16462>
- Urrego, G. (2016). *Ley de víctimas: un debate en torno a la inclusión y la exclusión social* (Tesis de Maestría). Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/14177/1/Tesis_Gloria_Urrego_2016.pdf

- Vasilachis de Gialdino, I. (Ed). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A. Recuperado de: http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/investigacion_perspectiva_genero/unidad_3/Irene_Vasilachis_Estrategias_de_investigacion_cualitativa.pdf

ANEXO SISTEMATIZACIÓN SUBCATEGORÍAS DEL RECONOCIMIENTO

INTERACCIONES CON LA OTREDAD	SIGNIFICADOS DE LAS RELACIONES	CARACTERÍSTICAS DE LOS VÍNCULOS	
	<p>Cabe mencionar que se han adelantado una labor de carácter práctico, que se acercan más a la realidad y problemática ambiental de la institución educativa Los Tejares y de la zona, dando algunas soluciones a las mismas, fomentando un ambiente sustentable. (H39P3)</p> <p><i>“... la oportunidad para reflexionar al abordar el ambiente como un eje simbiótico y que se relaciona intrínsecamente con lo cultural y debe ser vinculado al plan curricular, el PEI y la enseñanza.”</i> (H40P1)</p> <p><i>“...consumo responsable desde estrategias como el manejo y minimización de residuos sólidos. ...que ... implementan otras líneas de acción frente al uso de los recursos naturales...”</i> (H41P1)</p> <p><i>“...Se busca el reconocimiento propio, del entorno y la optimización de los recursos, enfocando en el manejo de residuos sólidos, limpieza y embellecimiento del entorno, es decir la implementación y efectividad de la ética del cuidado...”</i> (H41P3)”</p>	<p>“...que promueva en la comunidad educativa hábitos, así como formas de recuperación...” (H5P2)</p> <p>“...La participación en su condición constitutiva puede transformar una situación particular, ya sea de manera positiva o no, permitiendo reorientar percepciones, deseos, o ideas; que desde la educación ambiental comprende una acción para el mejoramiento contextual de la vida...” (H40P2)</p> <p>“...la problemática local que radica, en el uso irracional de los recursos, en su mínimo cuidado, en vivir inmersos en problemas de contaminación del agua, el suelo y el aire entre otros; en la falta de amor y respeto propio que transgrede en el entorno...” (H41P2)</p> <p>“...buscando fomentar procesos de sensibilización para minimizar la producción excesiva de residuos y una</p>	

		formación en la ética del cuidado de su entorno.”(H47P2)	
SUBJETIVIDAD	REFERENTES DE LOS SIGNIFICADOS	SENTIDO DE PERTENENCIA	EXPERIENCIAS PRÁCTICAS
	<p>“...la intención del PRAE y el área de ciencias naturales como líder del proyecto, es una formación con carácter investigativo a partir de la participación proactiva...”(H10,P1)</p> <p>“...estos problemas son vistos desde una perspectiva que involucra una visión sistémica del ambiente, entendido como una interacción entre los sistemas natural, social y cultural...”(H12P2)</p> <p>“...su accionar está centralizado en la comunidad educativa y los procesos pedagógicos, específicamente de enseñanza y aprendizaje, insertando principios, producto de la investigación contextualizada, en los estudiantes y en la comunidad en general...” (H40P1)</p> <p>“...a través del PRAE se busca el reconocimiento propio, del entorno y la optimización de los recursos, enfocando en el manejo de residuos sólidos, limpieza y embellecimiento del entorno,</p>	<p>“...pretende en su transversalidad sensibilizar a la comunidad educativa en la construcción de alternativas viables a las situaciones ambientales que deben ser intervenidas.(,H5P1)</p> <p>“A través de actividades de sensibilización relacionadas con temáticas ambientales...” (H5P2)</p> <p>“...durante la ejecución del PRAE se tendrán como estrategias las que permitan una apropiación del ambiente, fomentando el sentido de pertenencia...”(H5P3)</p> <p>“...como la participación en el PRAE está íntimamente relacionada con las relaciones sociales y los intereses que motivan a los actores de la comunidad educativa...”(H40P2)</p>	<p><i>...falta de compromiso, participación y apoyo para el desarrollo del PRAE... ” (H10P2),</i></p> <p>“...accede la construcción desde lo curricular e integrar las diferentes esferas del ser...”(H40P2)</p>

	<p>es decir la implementación y efectividad de la ética del cuidado...” (H41P3)</p> <p>“...este proyecto plantea un diseño curricular de carácter social que favorece la autonomía, la creatividad, la reflexión y la comprensión en los estudiantes para disponer de conceptos de orden científico y tecnológico que contribuyen en actitudes positivas hacia la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente...”(H43P3)</p> <p>“...Conformación del Comité Ambiental Escolar, CAE mediante la promoción de procesos participativos que permitan su constitución en el marco del Gobierno Escolar y lideren procesos del cuidado del entorno.” (H47P3)</p>		
ETICIDAD SUBCATEGORÍA	INTROSPECCIÓN	DEL YO AL OTRO	
	<p>“...la escuela ocupa un lugar central como espacio de formación que contribuye en la reconstrucción permanente de la cultura...”(H12P2)</p> <p>“...Los Tejares busca que los educandos se reconozcan así mismo y a los demás e identifiquen sus potencialidades a fin de proyectarlas en beneficio de su comunidad...”(H11P4)</p> <p>“...el PRAE en la institución ha sido la oportunidad para reflexionar al abordar el</p>	<p>“...Se busca tener algunos elementos ecológicos que nos ayuden a mejorar nuestras calles, nuestro colegio, nuestra ciudad; descubrir la responsabilidad y el respeto por nuestra vida y la naturaleza. Con esto ayudaremos a nuestras familias a cambiar sus costumbres y a entender que la misión de todos es salvar nuestro planeta...”. (H11,P4)</p> <p>“...se hace necesario fomentar en la institución desde la ética del cuidado y hacerla extensiva a la comunidad del</p>	

	<p>ambiente como un eje simbiótico y que se relaciona intrínsecamente con lo cultural y debe ser vinculado al plan curricular, el PEI y la enseñanza.” (H39P4)</p> <p>“...en la falta de amor y respeto propio que transgrede en el entorno.”(H41P2).</p> <p>“...A través del PRAE se logran dialogar de manera transversal los distintos saberes sobre las necesidades mismas de la comunidad educativa, permite que el maestro se pregunte sobre sus procesos pedagógicos, se los piense y los dimensiones en la acción educativa.” (H40P1)</p> <p>“...formar jóvenes reflexivos, que se motiven a liderar experiencias imprescindibles, en el que sea posible formular y solucionar problemas que sean en beneficio al cuidado de su ambiente.”(H43P2)</p>	<p>sector, con la cual, se pueda repercutir a los miembros de la comunidad educativa...”(H40P3)</p> <p>“...busca efectuar una estrategia de enseñanza, en la que los estudiantes reconozcan los mecanismos de su comunidad, comprendan los diferentes fenómenos de contaminación ambiental y utilicen procesos para reducir, reciclar y reutilizar, al partir de una exploración del entorno.”(H43P1)</p>	
--	---	---	--

CATEGORÍAS	AGENCIA DE LA OTREDAD	SENTIDO DE RECIPROCIDAD	AUTORREFLEXIÓN- RELACIONES DE VIDA
-------------------	------------------------------	--------------------------------	---

	<p>Se intenta fomentar una cultura en el cuidado y preservación del medio ambiente. (H5P2)</p> <p><i>“... Se busca tener algunos elementos ecológicos que nos ayuden a mejorar nuestras calles, nuestro colegio, nuestra ciudad; descubrir la responsabilidad y el respeto por nuestra vida y la naturaleza...” (H11P4)</i></p> <p><i>“...el PRAE en la institución ha sido la oportunidad para reflexionar al abordar el ambiente como un eje simbiótico y que se relaciona intrínsecamente con lo cultural y debe ser vinculado al plan curricular, el PEI y la enseñanza. ...”(H39P4)</i></p> <p><i>“...a través del PRAE se busca el reconocimiento propio, del entorno y la optimización de los recursos, enfocando en el manejo de residuos sólidos, limpieza y embellecimiento del entorno...”(H41P3)</i></p> <p><i>“...en la institución educativa del colegio IED Los Tejares, están vinculadas con diversas estrategias y actividades que se erigen en temáticas sobre reciclaje y celebración de días especiales del ambiente, buscando fomentar procesos de</i></p>	<p><i>“...reducción del consumo de servicios públicos, el cuidado del agua, los suelos, valoración por la fauna y flora desde la biodiversidad de los ecosistemas aledaños a la institución con énfasis en la tenencia de animales desde su protección y bienestar, adaptación y mitigación del cambio climático...”(H6P1)</i></p> <p><i>“...una formación integral para la toma de decisiones responsables sobre los problemas que los atañe como futuros ciudadanos en lo que respecta a la preservación y cuidado del planeta...” (H11P2)</i></p> <p><i>“...deterioro ambiental de fuentes hídricas, del suelo y el aire debido a procesos de invasión en las reservas naturales, procesos de erosión por canteras y ladrilleras entre otros problemas que afectan a la comunidad del sector...” (H20P1)</i></p> <p><i>“... la cual se hace necesario fomentar en la institución desde la ética del cuidado y hacerla extensiva a la comunidad del sector...” (H40P3)</i></p> <p><i>“...las 3R ayudan a arrojar menos basura, ahorrar dinero y ser un consumidor más responsable,</i></p>	<p>Busca fortalecer el PEI y demás componentes curriculares e institucionales para desarrollar una cultura ecológica, que promueva en la comunidad educativa hábitos, así como formas de recuperación y sostenimiento de los recursos naturales e institucionales. (H4P2)</p> <p><i>“...y la problemática principal... Valoración por los recursos ambientales e institucionales; falta de compromiso, participación y apoyo para el desarrollo del PRAE en la institución y falta de hábitos de conservación y preservación ambiental...” (H10P2)</i></p> <p><i>“...estos problemas son vistos desde una perspectiva que involucra una visión sistémica del ambiente, entendido como una interacción entre los sistemas natural, social y cultural; en el que la escuela ocupa un lugar central como espacio de formación...”(H12P1)</i></p> <p><i>“...deterioro ambiental de fuentes hídricas, del suelo y el aire debido a procesos de invasión en las reservas naturales, procesos de erosión por canteras y ladrilleras entre otros problemas que afectan a la comunidad del sector...” (H20P1)</i></p>
--	---	--	--

	<p><i>sensibilización para minimizar la producción excesiva de residuos y una formación en la ética del cuidado de su entorno...” (H47P2)</i></p> <p><i>“...las 3R ayudan a arrojar menos basura, ahorrar dinero y ser un consumidor más responsable, disminuyendo la huella de carbono de la comunidad educativa...”</i></p> <p>(H48P2)</p>	<p><i>disminuyendo la huella de carbono de la comunidad educativa...”</i></p> <p>(H48P2)</p>	<p><i>“...esto se debe a una falta de sensibilización y sentido de pertenencia...”(H39P2)</i></p> <p><i>“...el PRAE en la institución ha sido la oportunidad para reflexionar al abordar el ambiente como un eje simbiótico y que se relaciona intrínsecamente con lo cultural y debe ser vinculado al plan curricular, el PEI y la enseñanza. ...”(H39P4)</i></p> <p><i>“... el uso irracional de los recursos, en su mínimo cuidado, en vivir inmersos en problemas de contaminación del agua, el suelo y el aire entre otros; en la falta de amor y respeto propio que transgrede en el entorno...# (H41P2)</i></p> <p><i>“...Fortalecer en la comunidad educativa la necesidad de proteger y conservar el entorno escolar, su territorio y el ambiente...”(H42P2)</i></p> <p><i>“...las 3R ayudan a arrojar menos basura, ahorrar dinero y ser un consumidor más responsable, disminuyendo la huella de carbono de la comunidad educativa...”</i></p>
--	---	---	---

			(H48P2)
--	--	--	---------