

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

Investigación acción participativa en la Amazonía colombiana: reflexiones metodológicas desde la educación ambiental crítica

Research participatory action in the Colombian Amazon:
methodological reflections from critical environmental
education

Christian Felipe Arias Capera

ch.arias@udla.edu.co

<https://orcid.org/0009-0009-6241-1546>

Universidad de la Amazonia

Florencia – Colombia

Martha Patricia Vives Hurtado

vivesmp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8264-2239>

Escuela Superior de Administración

Pública (ESAP)

Pereira – Colombia

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4429>

Artículo recibido: 26 de mayo de 2025

Aceptado para publicación: 28 de agosto
de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4429>

Investigación acción participativa en la Amazonía colombiana: reflexiones metodológicas desde la educación ambiental crítica

Research participatory action in the Colombian Amazon: methodological reflections from critical environmental education

Christian Felipe Arias Capera¹

ch.arias@udla.edu.co

<https://orcid.org/0009-0009-6241-1546>

Universidad de la Amazonia

Florencia – Colombia

Martha Patricia Vives Hurtado

vivesmp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8264-2239>

Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)

Pereira – Colombia

Artículo recibido: 26 de mayo de 2025. Aceptado para publicación: 28 de agosto de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este artículo presenta una reflexión metodológica sobre la articulación entre la Investigación Acción Participativa (IAP) y la Educación Ambiental Crítica (EAC) en el contexto amazónico colombiano, con el propósito de fomentar la apropiación de la Amazonía como sujeto de derechos por parte de estudiantes y comunidades educativas. El estudio, de enfoque cualitativo y participativo, se desarrolló en el Centro Educativo Rural Granario, ubicado en el departamento del Caquetá (Colombia), mediante un ciclo de diagnóstico, acción e interpretación, que incluyó entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante. Los resultados evidencian que, para diseñar e implementar una estrategia pedagógica situada, la convergencia entre IAP y EAC permite a los estudiantes asumir un rol protagónico en la construcción del conocimiento, fortaleciendo su identidad territorial y su capacidad de incidencia frente a la crisis ambiental. La estrategia pedagógica creada integra el conocimiento local, la justicia ambiental y la participación juvenil, fomentando procesos educativos transformadores orientados a la defensa de la Amazonía. Si bien se identifican tensiones estructurales que desafían la sostenibilidad del enfoque, se concluye que esta experiencia ofrece claves metodológicas y ético-políticas para reconfigurar la relación entre escuela, naturaleza y territorio, proyectando a la educación como un medio legítimo de apropiación crítica de la Amazonía como sujeto de derechos.

Palabras clave: investigación acción participativa (IAP), educación ambiental crítica (EAC), Amazonia sujeto de derechos, metodologías de investigación, emancipación social

Abstract

This article presents a methodological reflection on the articulation between Participatory Action

¹ Autor de correspondencia.

Research (PAR) and Critical Environmental Education (CEE) in the Colombian Amazonian context, with the aim of promoting the appropriation of the Amazon as a subject of rights by students and educational communities. The study, with a qualitative and participatory approach, was carried out at the Granario Rural Educational Center, located in the department of Caquetá (Colombia), through a cycle of diagnosis, action, and interpretation, which included semi-structured interviews, focus groups, and participant observation. The results show that, to design and implement a situated pedagogical strategy, the convergence of PAR and CEE allows students to assume a leading role in the construction of knowledge, strengthening their territorial identity and their capacity for impact in the face of the environmental crisis. The pedagogical strategy created integrates local knowledge, environmental justice, and youth participation, fostering transformative educational processes aimed at the defense of the Amazon. While structural tensions are identified that challenge the sustainability of the approach, it is concluded that this experience offers methodological and ethical-political keys to reconfiguring the relationship between school, nature, and territory, projecting education as a legitimate means of critically appropriating the Amazon as a subject of rights

Keywords: participatory action research (PAR), critical environmental education (CEE), Amazonia as a subject of rights, research methodologies, social emancipation

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Arias Capera, C. F., & Vives Hurtado, M. P. (2025). Investigación acción participativa en la Amazonía colombiana: reflexiones metodológicas desde la educación ambiental crítica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (4), 2180 – 2192.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4429>

INTRODUCCIÓN

La Amazonía colombiana es una región de gran relevancia ecológica y geopolítica, particularmente por albergar una de las mayores concentraciones de biodiversidad del planeta y desempeñar un papel crucial a nivel global en la regulación climática, a través de la captura de carbono y el mantenimiento del ciclo hidrológico. Sin embargo, este ecosistema enfrenta desafíos críticos: entre 2001 y 2021, la Amazonía colombiana perdió más de 1.8 millones de hectáreas de bosque (Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2022), y durante el primer trimestre de 2024, la deforestación aumentó en un 40 % en comparación con el año anterior, siendo Caquetá uno de los departamentos más impactados (IDEAM, 2024). Esta devastación, impulsada por la expansión de la frontera agropecuaria, los cultivos ilícitos, la minería ilegal y la debilidad institucional en el posconflicto, intensifica la crisis climática y amenaza la supervivencia de comunidades y especies. El reconocimiento legal de la Amazonía como sujeto de derechos representa, sin duda, un cambio de paradigma que exige la reevaluación de los marcos legales y educativos.

La urgencia de la crisis demanda un nuevo modelo educativo que integre la justicia ambiental, la identidad territorial y la acción colectiva, con el objetivo de transformar las prácticas pedagógicas y permitir una comprensión crítica y una apropiación significativa de la Amazonía desde la escuela. En el ámbito escolar amazónico, la educación ambiental se ha centrado tradicionalmente en aspectos superficiales relacionados con la crisis sociopolítica, sin reflexionar sobre sus causas profundas. Esta pedagogía fragmenta la experiencia de aprendizaje y simplifica la relación del ser humano con la naturaleza, reduciéndola a datos desprovistos de implicación ética y compromiso con el cambio.

Aunque se reconoce el valor biológico de la Amazonía, persiste la falta de disposición para confrontar la lógica extractiva que la amenaza. Esta situación explica la escasez de acciones concretas en su defensa y la existencia de un currículo de educación ambiental profundamente apolítico. Frente a ello, la Educación Ambiental Crítica (EAC) (Freire, 1970; Sauvé, 2004) se plantea como una alternativa que no solo informa, sino que forma sujetos capaces de interpretar su realidad y actuar sobre ella. Este estudio parte de esa necesidad: construir una estrategia pedagógica situada, crítica y participativa que permita a los estudiantes reconocerse como actores implicados en la defensa de la Amazonía como sujeto de derechos. Desde esta perspectiva, enseñar no es transmitir, sino crear condiciones para la emergencia de nuevas formas de comprender, habitar y cuidar el territorio.

Este artículo tiene como propósito ofrecer una reflexión metodológica sobre una experiencia de investigación en EAC desarrollada en la Amazonía colombiana, específicamente en el Centro Educativo Rural Granario del departamento del Caquetá, mediante el uso de la Investigación Acción Participativa (IAP) como vía para la apropiación del concepto de Amazonía como sujeto de derechos por parte de los estudiantes y la comunidad educativa. El texto problematiza las condiciones metodológicas necesarias para que emerjan formas de conocimiento comprometidas con la transformación de las relaciones sociedad-naturaleza, en contextos históricamente marcados por la colonialidad, la fragmentación escolar y la invisibilización de saberes subalternos.

La estructura del texto se organiza en torno a tres ejes fundamentales: en primer lugar, se aborda el reconocimiento de la Amazonía como sujeto de derechos y sus implicaciones ético-pedagógicas; en segundo lugar, se examina la IAP como metodología que desplaza el lugar del investigador, democratiza la producción del saber y tensiona los límites institucionales de la escuela; en tercer lugar, se explora la EAC como entramado teórico que permite leer la crisis ecológica desde la justicia socioambiental, la interseccionalidad y la reapropiación crítica del territorio. El cierre del artículo ofrece una reflexión sobre los logros, tensiones estructurales y proyecciones emancipadoras de esta experiencia metodológica.

DESARROLLO

Amazonia como sujeto de derechos: Implicaciones participativas

En el sistema legal colombiano, el término “sujeto de derechos” se refiere a una entidad con capacidad para poseer derechos y asumir obligaciones. Inicialmente, esta capacidad estaba restringida a personas naturales y jurídicas. No obstante, la jurisprudencia ha comenzado a ampliar este concepto para incluir entidades de la naturaleza. En este sentido, la Corte Constitucional reconoció al río Atrato como sujeto de derechos (Corte Constitucional de Colombia, 2016) y, posteriormente, la Corte Suprema de Justicia otorgó el mismo reconocimiento a la Amazonía colombiana (Corte Suprema de Justicia, 2018). Como señala Muñoz (2021), esta decisión implica una transformación epistemológica que otorga personalidad jurídica a un ecosistema, lo que conlleva la asignación de derechos a la preservación, conservación y restauración. Este reconocimiento requiere reestructurar el sistema legal vinculado a los ecosistemas y, en consecuencia, modificar los deberes humanos hacia estos sistemas naturales. Así, la concesión de derechos a la Amazonía marca el inicio de un marco legal que transforma la relación entre sociedad y naturaleza.

La crisis provocada por la rápida pérdida de cobertura boscosa en la Amazonía se debe, principalmente, a la deforestación derivada de la expansión agropecuaria y ganadera, la minería ilegal y los cultivos ilícitos. Esta situación configura un panorama socioambiental alarmante que posiciona a la Amazonía colombiana como la región más deforestada entre 2016 y 2024 (IDEAM, 2024; Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, 2022). Ante esta problemática, surge como respuesta jurídica el reconocimiento de la Amazonía como sujeto de derechos, buscando además proteger los derechos fundamentales de las generaciones futuras. En 2018, un grupo de 25 jóvenes presentó una acción de tutela para exigir medidas frente a la deforestación y la vulneración de su derecho a gozar de un ambiente sano. Argumentaron que la inacción institucional ponía en riesgo su futuro vital. Como resultado de esta acción, la Corte Suprema de Justicia reconoció que la continua devastación de la Amazonía afectaba tanto a las poblaciones humanas como al equilibrio climático global, en su función ecosistémica de regulación del ciclo hídrico y captura de carbono. Este fallo constituye un hito simbólico para las iniciativas participativas de conservación de la naturaleza.

La concepción de la Amazonía como entidad con valor intrínseco y dignidad jurídica representa un tránsito de una visión antropocéntrica hacia una ecocéntrica, basada en el respeto a los límites ecológicos y los deberes intergeneracionales (Gudynas, 2011). Reconocer estos derechos implica armonizar el derecho con saberes históricamente marginados. En este proceso de transición, las cosmovisiones indígenas adquieren una relevancia fundamental: la selva, los ríos y los seres no humanos son considerados entes vivientes con agencia espiritual, sabiduría y reciprocidad. Esta visión relacional de la naturaleza plantea una ontología alternativa a la lógica jurídica occidental (Acosta, 2013). Los derechos de la Amazonía, por tanto, exigen reconfigurar la relación entre sociedad y naturaleza en términos de responsabilidad ética, restauración ecológica y justicia ambiental.

Este avance en el sistema jurídico colombiano representa un acercamiento a los principios de justicia ambiental, entendida como aquella que busca asegurar la distribución equitativa de las cargas y beneficios ambientales, el reconocimiento de las comunidades marginadas y su participación en las decisiones que afectan su territorio (Schlosberg, 2007). En consecuencia, la sentencia judicial no solo reconoce la vulnerabilidad de la Amazonía frente a la deforestación, sino que impone la creación del Pacto Intergeneracional por la Vida de la Amazonía Colombiana (PIVAC), el cual incorpora la participación de jóvenes como sujetos activos de transformación. Esta medida materializa una justicia ambiental intergeneracional mediante el derecho y la acción colectiva, orientada a corregir los impactos desiguales de la degradación ecológica. En última instancia, la piedra angular radica en la capacidad de articular la participación de los sujetos inmersos en el territorio con los mecanismos

institucionales del Estado. Para ello, se hace necesario configurar un modelo de corresponsabilidad en las dinámicas sociales con enfoque en la protección de la Amazonía.

El papel de la educación en este nuevo marco jurídico ambiental exige una transición desde enfoques individualistas y disciplinares hacia la construcción de sujetos territoriales, apropiados de su participación en la resolución de los desafíos ambientales. Especialmente en contextos escolares amazónicos, la escuela no puede limitarse a transmitir saberes ecológicos tradicionales: debe convertirse en un espacio para el empoderamiento crítico de la Amazonía como ente jurídico esencial para la continuidad de la vida en el planeta. Como plantea Freire (1970), la educación debe permitir “leer el mundo”; es decir, articular la reflexión y la acción en procesos participativos desde el territorio, que conduzcan a la comprensión de la crisis ecológica amazónica y a la formación de sujetos como agentes transformadores. En consecuencia, se vuelve necesario adoptar enfoques metodológicos que reconozcan a los estudiantes y a la comunidad como capaces de producir conocimiento situado e incidir en la defensa de la región amazónica. Para innovar con prácticas pedagógicas emancipadoras que emerjan del territorio, la IAP se presenta como una vía pertinente y coherente.

IAP: Empoderamiento de los problemas socioambientales

La IAP es un método que articula la generación de conocimiento, la transformación social, los procesos investigativos y las acciones colectivas orientadas al cambio (Lewin, 1946; Reason & Bradbury, 2008). Tiene sus orígenes en la investigación-acción desarrollada por Kurt Lewin y se consolida en América Latina con un enfoque emancipador gracias a los trabajos con comunidades campesinas del sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda. Esta metodología propone una lógica de coproducción del saber, situada en contextos reales y orientada a resolver problemáticas concretas. En su proceso cíclico, todos los participantes se involucran en una práctica dialógica y colaborativa para transformar la realidad. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es neutral: está situado en contextos históricos, culturales y políticos, y por tanto, debe construirse desde la experiencia vivida de los participantes (Fals-Borda, 1999; Fals-Borda et al., 1986). Este enfoque rompe con la jerarquía tradicional en la investigación, al otorgar la misma legitimidad epistemológica al saber local que al académico. La participación de los sujetos involucrados se fundamenta en el principio de horizontalidad: son coinvestigadores activos en todas las fases del proceso (Kemmis & McTaggart, 2005). En este marco, la pertinencia contextual de los hallazgos y la apropiación por parte de la comunidad emergen del diálogo crítico y la deliberación situada, en torno a un proceso de construcción colectiva del conocimiento (Bradbury Huang, 2010). La acción de investigar potencia el papel transformador de las personas y permite la democratización del saber, garantizando su acceso a la información, los objetivos y los resultados de la investigación.

La IAP se caracteriza por su estructura cíclica y autorreflexiva, en la que las fases de planificación, acción, observación y reflexión conforman una espiral dinámica orientada a la transformación (Reason & Bradbury, 2008). Los actores participan en la planificación destacando un problema específico, analizando sus causas, estableciendo objetivos compartidos y preparando actividades contextualmente relevantes. En la fase de acción, se ejecutan las estrategias previamente elaboradas, dando preferencia al compromiso directo de los sujetos en las actividades propuestas, como talleres, intervenciones comunitarias participativas o prácticas pedagógicas. La etapa de observación implica el seguimiento sistemático de todo lo que ocurre durante la acción, a través de notas de campo, diarios reflexivos, entrevistas o grabaciones, con el fin de capturar tanto los resultados anticipados como los inesperados. Por último, la fase de reflexión consiste en discutir en grupo los datos recopilados y analizar los pasos tomados, evaluando los resultados, las oportunidades de aprendizaje y las nuevas decisiones a tomar.

Desde una perspectiva formativa, la IAP representa una metodología transformadora que puede articularse de manera coherente con prácticas educativas ambientales y con principios pedagógicos

críticos. En los contextos escolares, posibilita que los estudiantes asuman un papel protagónico en la construcción del conocimiento al investigar colectivamente problemas socioambientales de su entorno, como la deforestación, la contaminación o la pérdida de fuentes hídricas, así como en la comprensión crítica de las causas estructurales de dichas problemáticas y de su capacidad para transformarlas (Giroux, 1988). Lo ideal de cualquier proceso educativo sería la formación de sujetos conscientes, críticos y comprometidos con la transformación socio ecológica de sus territorios, capaces de comprender su realidad para actuar sobre ella desde una perspectiva ética y emancipadora. En esta dirección, la IAP se proyecta como un camino pedagógico fértil que puede dialogar con otras corrientes, como la EAC.

EAC: Reflexión integral de la crisis socioambiental

La Educación Crítica Ambiental (EAC) se posiciona como una línea pedagógica que cuestiona los enfoques adaptativos o funcionalistas de la educación ambiental tradicional. Se sitúa en un plano político-pedagógico que busca transformar las relaciones entre sociedad y naturaleza. Inspirada en la pedagogía crítica de Freire (1970), la EAC concibe el acto educativo como una práctica política, en la que el proceso de concientización permite a los sujetos revelar las causas estructurales de la crisis ecológica, asociadas con lógicas de acumulación, colonialismo ambiental y exclusión epistémica (Sauvé, 2005).

La EAC se fundamenta en pilares como la concientización, entendida como el análisis crítico de la realidad; el estudio de la degradación ecológica como fenómeno sistémico; la ética y la política del saber; la praxis, que articula reflexión y acción transformadora; y la democracia participativa como base para la construcción colectiva del conocimiento. A estos se suman la valoración de los saberes locales e indígenas, la interseccionalidad socioambiental como enfoque para comprender la multiplicidad de opresiones, la reapropiación crítica del territorio como espacio de vida y sentido, y la imaginación utópica como motor pedagógico para proyectar futuros sustentables (Freire, 1970; Giroux, 1988; Habermas, 1984; Leff, 2004; McLaren, 2003; Misiaszek, 2015; Sauvé, 2005).

A diferencia de la educación ambiental tradicional, que se centra en impartir información ecológica y promover acciones individuales como el reciclaje o la conservación de recursos, la EAC desplaza el enfoque hacia el análisis colectivo y estructural de las causas de la crisis ecológica. La EAC se interesa por las lógicas sistémicas que configuran la relación sociedad-naturaleza, mientras que la visión tradicional —generalmente apolítica— tiende a responsabilizar al individuo. Robottom & Hart (1993) subrayan que este enfoque político supera las limitaciones del análisis conductual reduccionista al situar los problemas ambientales en su contexto sociopolítico. De este modo, la EAC se inscribe en la corriente sociocrítica de la educación, por su explícita preocupación por la justicia social y la equidad (Sauvé, 2004).

La EAC incorpora la justicia ambiental al currículo, considerando que los problemas ecológicos están íntimamente ligados a configuraciones de exclusión social, económica y cultural. Desde esta perspectiva, sostiene que fenómenos como la contaminación, el cambio climático o la deforestación están profundamente interrelacionados con procesos históricos de desigualdad, colonialismo y extractivismo, y que por tanto no pueden abordarse sin un análisis crítico de estas relaciones. Asimismo, integra un enfoque interseccional que examina el impacto del género, la clase y la etnicidad en las formas de vulnerabilidad ambiental. A través de la EAC, los estudiantes emplean su pensamiento crítico para cuestionar las narrativas dominantes que presentan la destrucción ambiental como un progreso inevitable (Giroux, 1988). También se involucran en debates éticos sobre la responsabilidad del Estado, las corporaciones y la ciudadanía frente a los derechos de la naturaleza.

La IAP en la amazonia: Aplicación en el estudio

La puesta en práctica de la IAP en esta investigación, desarrollada en la Amazonía colombiana, se organizó en cuatro etapas cíclicas e iterativas, tal como lo plantean Zapata & Rondán (2016): diagnóstico, analítica, acción e interpretación. Durante la fase de diagnóstico, se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes de secundaria del Centro Educativo Granario, ubicado en el municipio de Milán, departamento del Caquetá (Colombia), con el fin de indagar su percepción sobre la Amazonía como sujeto de derechos. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes, con el objetivo de identificar las prácticas pedagógicas ambientales predominantes.

En la fase analítica, se diseñó de manera colaborativa una estrategia educativa que incluyó talleres, proyectos de alcance comunitario, excursiones y otras actividades, integrando marcos de justicia ambiental e identidad social. En la fase de acción, se implementaron las actividades propuestas, aplicando la observación participante para registrar el nivel de apropiación y el cambio progresivo en las percepciones de los estudiantes. Finalmente, en la fase de evaluación participativa, se compararon los datos de percepción antes y después de la intervención, evidenciando un proceso formativo significativo.

Resultados: Los resultados esperados de esta investigación contemplan la consolidación de un proceso educativo transformador, en el que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica sobre la Amazonía como sujeto de derechos, junto con un compromiso sostenido en su defensa. De manera complementaria, se proyecta que el modelo pueda ser replicado en otros contextos educativos del país, contribuyendo así al desarrollo de la región amazónica frente a sus desafíos socioambientales contemporáneos y futuros. Se plantea, además, el diseño de una estrategia pedagógica orientada a fomentar la construcción de una identidad social desde la región amazónica, a partir de una perspectiva de justicia ambiental. El propósito es generar un cambio duradero en la relación de los estudiantes con su entorno, que trascienda el currículo estructurado. A través de esta experiencia educativa, se espera que los estudiantes fortalezcan competencias para analizar problemáticas socioambientales desde una perspectiva ética, participativa y situada, integrando saberes escolares con prácticas territoriales.

Desafíos: La implementación de la IAP en el contexto amazónico implica transitar desde prácticas metodológicas convencionales hacia una intersección entre la investigación crítica, la pedagogía dialógica y las dinámicas propias de la ruralidad. Uno de los desafíos más complejos es sostener la participación genuina de los actores educativos, lo cual requiere desestabilizar la cultura escolar autoritaria y construir, de manera progresiva, una ecología del diálogo. En entornos marcados por una educación vertical, los estudiantes no están habituados a ser interlocutores activos, lo que obliga al investigador a desplegar estrategias de descentramiento, escucha horizontal y motivación transformadora. A estos retos se suman condiciones estructurales propias del territorio: las limitaciones infraestructurales, los calendarios académicos fragmentados y las lógicas extractivas que también afectan la vida escolar, condicionan el ritmo del proceso participativo. Lejos de comprometer la validez del enfoque, estos desafíos demuestran que su potencia transformadora radica precisamente en su capacidad de adaptarse, co-construirse y resistir desde lo situado. La IAP confronta la dicotomía entre el rigor investigativo y la flexibilidad participativa; en este caso, dicha tensión se aborda mediante una planificación abierta al ajuste continuo, sin perder la coherencia metodológica.

EAC en la Amazonia

La estrategia pedagógica diseñada para este estudio se enmarca en los postulados de la EAC y se articula con sus principios ético-políticos, los cuales privilegian la praxis, la problematización y la justicia socioambiental.

Entre sus componentes se incluyen prácticas dialógicas desarrolladas a través de círculos de conversación, que surgen del principio de horizontalidad epistémica y facilitan procesos de toma de conciencia colectiva sobre los conflictos ecológicos del territorio. El aprendizaje basado en problemas, centrado en situaciones específicas del contexto —como la contaminación del agua y la deforestación en la Amazonía—, opera bajo el principio de problematización estructural. Este enfoque anima a los estudiantes a comprometerse con un análisis sistemático de las causas profundas de la degradación ambiental.

Las salidas pedagógicas al territorio y el trabajo comunitario responden al principio de territorialidad crítica, al vincular el proceso educativo con espacios vividos y afectivamente significativos para los participantes, conectándonos con las injusticias ambientales en la región amazónica. Finalmente, el foro escolar con proyección digital —incluyendo la producción de contenidos para redes sociales— representa una acción educativa con sentido público, orientada por los principios de participación política, contribución estudiantil y comunicación transformadora.

Rol docente/facilitador: El docente adquiere un rol como sujeto mediador de procesos de concientización colectiva, en sintonía con una pedagogía de la pregunta y del conflicto, alejándose de su posición tradicional como autoridad que legitima los saberes estandarizados (Shor, 1992). Su función se desplaza hacia la facilitación dialógica de experiencias significativas, donde el conocimiento se construye desde la interacción crítica entre saberes académicos, territoriales y biográficos. De este modo, el estudiante asume un rol activo, en el cual su palabra, vivencia y análisis contextual adquieren valor pedagógico (Giroux, 1992). En el contexto amazónico, esta transformación cobra una relevancia particular: el docente se convierte en mediador entre la comunidad, los ecosistemas y la escuela; entre la ecoansiedad y la esperanza, ayudando a reconstruir el vínculo de los estudiantes con la naturaleza.

Identidad social: En territorios históricamente colonizados como la Amazonía, donde el modelo civilizatorio ha fragmentado los vínculos entre las comunidades y sus ecosistemas, la EAC propone una reapropiación simbólica y material del territorio mediante la praxis educativa, con el fin de consolidar una identidad amazónica como base para la acción ecológica transformadora. Desde el modelo de identidad social para la acción proambiental, se identifican procesos clave a fomentar en el ámbito educativo (Fritsche et al., 2018; Hoppe et al., 2023). Primero, la activación de emociones ambientales como la preocupación o la indignación ante la devastación de la selva amazónica; segundo, la identificación con grupos sociales comprometidos con la protección del territorio, como la comunidad educativa o colectivos juveniles ambientales; tercero, la asunción de normas y objetivos compartidos, que en este estudio se construyeron colectivamente a través de foros, talleres y proyectos escolares; y cuarto, el desarrollo de una percepción de eficacia colectiva, es decir, la convicción de que es posible incidir en la conservación del entorno a través de la acción conjunta. En estas dinámicas, la EAC potencia que la identidad amazónica emerja como una categoría de pertenencia y acción orientada a la justicia socioambiental.

Diálogo de saberes: La EAC en la Amazonía exige una pedagogía intercultural que supere la colonialidad del conocimiento ambiental dominante y reconozca la representación cognitiva de los pueblos indígenas y campesinos. La escuela se transforma así en un espacio de reapropiación cultural, donde el territorio se reinscribe como espacio pedagógico y político de emancipación ambiental. Como plantea Terrón (2018), la EAC intercultural reconoce que la sustentabilidad no puede construirse sin la dignidad del saber de los pueblos. Por tanto, los procesos formativos en educación ambiental deben integrar datos ecológicos y marcos jurídicos —como el de la Amazonía como sujeto de derechos—

junto con los sistemas simbólicos, espirituales y territoriales de las culturas que habitan la selva. En este estudio, las narrativas de los abuelos, las prácticas tradicionales de cuidado del bosque y las cosmovisiones sobre la reciprocidad con los no-humanos son reconocidas como fuentes legítimas de comprensión y acción.

REFLEXIÓN

¿Cómo convergen IAP y EAC en la Amazonía?

La conexión entre la IAP y la EAC en el contexto amazónico posibilita una práctica pedagógica situada, concebida como un eje de conciencia, acción colectiva y transformación territorial, con una apropiación constructivista de la Amazonía como sujeto de derechos. Con su lógica de diálogo y horizontalidad, la IAP proporciona herramientas para la construcción colectiva del saber entre los participantes educativos, quienes emergen como actores políticos capaces de analizar su contexto y actuar sobre él. Por su parte, la EAC aporta el andamiaje epistémico y ético que sustenta una postura interrogante frente a las estructuras de poder que producen el ecocidio, y que a su vez desmantela las narrativas hegemónicas que justifican el dominio sobre los bienes comunes. Con los aportes de Freire (1970) y Kemmis & McTaggart (2005), resulta coherente que la articulación entre investigación, educación y acción social enriquezca la formación y potencie la incidencia sobre las estructuras simbólicas y materiales que, en este estudio, configuran la territorialidad amazónica.

La convergencia entre la IAP y la EAC en relación con la Amazonía no se limita a una compatibilidad metodológica, sino que se funda en una coincidencia lógica: ambas suscriben a un paradigma de conocimiento situado, que reconoce la política del aprendizaje, la pluralidad de racionalidades y la necesidad de descolonizar la actividad educativa. Mientras la IAP diluye la figura central del investigador, desplazándose hacia un sujeto colectivo, abre una arquitectura horizontal de producción del saber que rompe con la lógica transmisiva de la escuela. Paralelamente, la EAC crítica deconstruye el estándar dominante, al introducir una lectura sobre los regímenes de verdad que justifican la devastación ambiental. En esta intersección crítica, la Amazonía deja de ser un simple referente geográfico o curricular para convertirse en una matriz relacional y un motor de llamado ético. Las subjetividades se reconfiguran, no como consecuencia del contenido enseñado, sino como resultado de la autorreflexión, la deliberación y la reconquista territorial. Esto confirma que el método no solo actúa como vehículo de conocimiento, sino también como forma concreta de transformación.

La experiencia metodológica muestra, por un lado, el nivel de transformación que puede generar la convergencia entre la IAP y la EAC. Sin embargo, también revela una serie de tensiones estructurales que ponen a prueba los límites de la escuela como espacio de emancipación educativa. La lógica fragmentada del calendario escolar entra en conflicto con la lógica espiralada y procesual de la IAP, provocando condensaciones que afectan la reflexividad de cada fase. Asimismo, pueden surgir asimetrías en la distribución de la palabra y la participación. Algunos actores, por su extroversión, rol docente o por poseer algún tipo de capital simbólico escolar, pueden adquirir mayor legitimidad y, por tanto, monopolizar la escena deliberativa, reproduciendo microformas de exclusión en una propuesta que precisamente busca desjerarquizar el conocimiento. Esta paradoja pone de manifiesto la necesidad de abordar las subjetividades silenciadas mediante narrativas escritas, mediaciones artísticas o modalidades de participación no verbal. Como afirman Bonilla-Molina (2021) y Fals Borda (1986), toda práctica transformadora requiere una ecología de condiciones que va más allá de la buena voluntad metodológica.

Se propone, por tanto, que la formación docente y los organismos de gobierno fomenten redes de colaboración entre escuela, comunidad y organizaciones territoriales, no como elementos extracurriculares, sino como núcleos vertebradores de una pedagogía situada. Las implicaciones de esta experiencia trascienden su enclave amazónico y demandan una ampliación estructural: es

indispensable que las instituciones educativas reconozcan la investigación pedagógica participativa como una práctica legítima de producción de conocimiento, e institucionalizan herramientas que garanticen condiciones materiales, temporales y formativas para su sostenibilidad. Los trabajos sobre IAP y EAC en la Amazonía evidencian que una estrategia pedagógica eficaz requiere que el rediseño de los planes de estudio oficiales supere las enunciaciones generales sobre sostenibilidad, para incorporar argumentos de justicia ambiental, identidad social, participación política y que, a su vez, apunten a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, 7 y 13 de la Agenda 2030.

CONCLUSIONES

La articulación metodológica entre la IAP y la EAC demuestra que la forma en que se investiga incide directamente en los resultados educativos: cuando los estudiantes se reconocen como coinvestigadores y actores políticos, la escuela trasciende su función de transmisión mecánica de contenidos para convertirse en un espacio emancipador, orientado a la defensa de la Amazonía. El reconocimiento legal de la Amazonía como sujeto de derechos se complementa, en el ámbito escolar, con la convergencia entre la IAP y la EAC como un marco pedagógico pertinente. Esta alianza metodológica permite traducir el mandato legal en acciones educativas tangibles: la investigación colaborativa fortalece la apropiación del nuevo paradigma, promoviendo una responsabilidad ecocéntrica e intergeneracional en medio de la actual crisis socioambiental.

El carácter situado y dialógico de la IAP brinda un espacio para que el conocimiento histórico, local, indígena y territorial se entrelacen, generando una comprensión plural de los saberes que enriquece la significancia y legitimidad de las acciones educativas. Esta coproducción de conocimiento refuerza la identidad amazónica y fortalece la eficacia colectiva de las comunidades locales. No obstante, la experiencia también evidencia tensiones estructurales: calendarios escolares fragmentados, limitaciones infraestructurales, persistencia de relaciones verticales de poder e invisibilización de actores que se comunican mediante formas no verbales. Estas condiciones dificultan la sostenibilidad de los procesos participativos. Sin embargo, dichas tensiones también confirman que la reflexividad cíclica propia de la IAP representa una estrategia resiliente, capaz de adaptarse sin perder coherencia metodológica, siempre que incorpore deliberadamente lenguajes gestuales, simbólicos y artísticos que garanticen la agencia plena de quienes participan desde modalidades expresivas no verbales.

El binomio IAP–EAC se configura, así como un catalizador de justicia ambiental: permite visibilizar desigualdades socioecológicas, movilizar emociones prosociales y forjar compromisos colectivos en defensa del territorio. Como resultado, los estudiantes adquieren competencias para interpretar críticamente, cuestionar y transformar la lógica extractivista que amenaza a la Amazonía. Para escalar y sostener los logros alcanzados, es imprescindible que las políticas educativas reconozcan la investigación pedagógica participativa como una práctica legítima de producción de conocimiento. Asimismo, deben garantizarse los tiempos, recursos y alianzas interinstitucionales necesarios para consolidar a la escuela como un nodo vertebrador de la acción climática, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4.7 y 13 en la Amazonía colombiana. En síntesis, la intersección entre la IAP y la EAC no solo es metodológicamente coherente, sino también epistemológicamente fecunda. Transformar la relación entre el individuo, el conocimiento y el territorio impulsa una EAC que, a su vez, promueve el aprendizaje significativo y el activismo sociopolítico en defensa de la Amazonía como bien común global.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2013). El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos. Icaria.
- Bonilla-Molina, L. (2021). El encuentro urgente: pedagogías críticas y educaciones populares. In E. Alfieri, F. Lázaro, & F. Santana (Eds.), Educación popular en el siglo XXI: entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de esperanza (pp. 45–60). Editorial El Colectivo. <https://luisbonillamolina.com/2021/05/18/el-encuentro-urgente-pedagogias-criticas-y-educaciones-populares/>
- Bradbury Huang, H. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? Action Research, 8(1), 93–109.
- Corte Constitucional de Colombia. (2016). Sentencia T-622 de 2016.
- Corte Suprema de Justicia. (2018). Sentencia STC4360-2018. MP Luis Armando Tolosa Villabona. <https://cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/2018/04/STC4360-2018-2018-00319-011.pdf>
- Fals Borda, O. (1986). Retorno a la tierra: Historia doble de la Costa (Tomo IV). Carlos Valencia Editores. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/71237>
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis Político, ISSN-e 0121-4705, No. 38, 1999, Págs. 73-90, 38, 73–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9490543&info=resumen&idioma=SPA>
- Fals-Borda, O., Brandão, C., & Cetrulo, R. (1986). Investigación participativa. <https://pensamientosep.cepalforja.org/wp-content/uploads/2023/07/IAP-ENTREVISTA-DE-1985-COM-FALS-BORDA-E-BRANDAO.pdf>
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Continuum Press.
- Fritzsche, I., Barth, M., Jugert, P., Masson, T., & Reese, G. (2018). A social identity model of pro-environmental action (SIMPEA). Psychological Review, 125(2), 245–269.
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1992). Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. Routledge. <https://www.routledge.com/Border-Crossings-Cultural-Workers-and-the-Politics-of-Education/Giroux-Giroux/p/book/9780415951494>
- Gudynas, E. (2011). Derechos de la naturaleza: Ética biocéntrica y políticas ambientales. Abya Yala.
- Habermas, J. (1984). The Theory of Communicative Action. Volume 1: Reason and the Rationalization of Society. Beacon Press.
- Hoppe, A., Fritzsche, I., & Chokrai, P. (2023). The “I” and the “We” in Nature Conservation—Investigating Personal and Collective Motives to Protect One’s Regional and Global Nature. Sustainability (Switzerland), 15(5). <https://doi.org/10.3390/su15054694>
- IDEAM. (2024). Boletín de Detección Temprana de Deforestación N.º 38 – Primer trimestre de 2024. Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales. https://ideam.gov.co/sites/default/files/prensa/boletines/boletin_38_i_trimestre_2024.pdf

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 559–603). SAGE Publications.

Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza. Siglo XXI Editores. https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/4937/1/Racionalidad_ambiental.pdf

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.

McLaren, P. (2003). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2022). En Colombia se han deforestado más de tres millones de hectáreas de bosque en las últimas dos décadas. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. <https://www.minambiente.gov.co/en-colombia-se-han-deforestado-mas-de-tres-millones-de-hectareas-de-bosque-en-las-ultimas-dos-decadas/>

Misiaszek, G. W. (2015). Ecopedagogy and citizenship in the age of globalisation: Connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50(3), 280–292. <https://doi.org/10.1111/ejed.12138>

Muñoz, G. A. (2021). ¿Quiénes o qué son los nuevos sujetos de derecho en Colombia? - Agenda Estado de Derecho. <https://agendaestadodederecho.com/quienes-o-que-son-los-nuevos-sujetos-de-derecho-en-colombia/>

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (P. Reason, H. Bradbury, & 2da, Eds.). SAGE Publications.

Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education: Engaging the Debate*. Deakin University Press.

Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM). https://www.miteco.gob.es/content/dam/mitco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm30-163438.pdf

Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10(1), 11–37. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1737/947>

Schlosberg, D. (2007). *Defining Environmental Justice: Theories, Movements and Nature*. Oxford University Press.

Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/E/bo4034411.html>

Terrón, E. (2018). Educación ambiental intercultural: perspectivas para una formación situada, crítica y transformadora. In E. Malaver & L. Cuenca (Eds.), *Educación Ambiental Crítica: saberes y desafíos desde América Latina* (pp. 85–102). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/16807>

Zapata, F., & Rondán, V. (2016). *La Investigación-Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .