

Desarrollo de la Identidad Ambiental desde el diseño de experiencias en la naturaleza



**Universidad
de La Sabana**

Andrea Flórez Varón

Director de tesis: Felipe Cárdenas Támara, PhD

**Universidad de La Sabana
Maestría en Educación
Facultad de Educación
Chía, marzo 21 de 2020**

Agradecimientos

A Dios, luz de creación, por guiarme hasta acá.

A mí familia, por su paciencia y apoyo, por ser mi inspiración y mi energía.

A mis maestros, especialmente a Felipe, por iluminar el camino y compartir su sabiduría que hace parte de este tejido.

A mis estudiantes por confiar, querer aprender y compartir sus experiencias.

A los expertos y sabios que me encontré por el sendero, gracias por compartir esta pasión.

A los maravillosos seres humanos que me acompañaron y aguantaron mi intensidad en este camino de creación y creatividad en la naturaleza (Karen, Ana, Camilo, Doc. y staff de Kajuyali).

A las comunidades por acogernos en sus territorios y compartir su cultura.

A Colombia y su gente por ser tan maravillosa.

A la naturaleza, flora, fauna y paisajes de amor y paz infinita.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO 1 - DEL AISLAMIENTO A LA CONEXIÓN EDUCATIVA: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ANTECEDENTES	23
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	31
<i>Objetivo general.....</i>	<i>31</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>31</i>
JUSTIFICACIÓN.....	32
CAPÍTULO 2 - EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA: MARCO TEÓRICO	37
CAPÍTULO 3 - NECESIDAD DE UNA APROXIMACIÓN NOÉTICA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: ESTADO DEL ARTE Y MARCO CONCEPTUAL	50
EDUCACIÓN EXTERIOR (OUTDOOR EDUCATION) - METODOLOGÍA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL	53
REPRESENTACIONES Y CONFIGURACIONES FÍSICO – SIMBÓLICAS DEL APRENDIZAJE: TERRITORIO, PAISAJE, ESPACIO, LUGAR Y TIEMPO	57
<i>Representaciones: una aproximación semiótica</i>	<i>61</i>
Paisaje (original y cultural) – Territorio.....	67
Espacio – lugar.....	67
Tiempo.....	68
IDENTIDAD AMBIENTAL Y EXPERIENCIAS DE LA NATURALEZA (EXPERIENCE OF NATURE)	70
CAPÍTULO 4- DIBUJANDO EL TRABAJO DE CAMPO: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	79
ENFOQUE.....	79
MÉTODO Y ALCANCE.....	81
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INVESTIGACIÓN	90
CARACTERIZACIÓN Y DIAGNÓSTICO INSTITUCIÓN EDUCATIVA	90
<i>Límites y necesidades.....</i>	<i>92</i>
<i>Oportunidades: Programa de CAS, PRAE y diseño de Experiencias en la Naturaleza.....</i>	<i>103</i>
¿QUÉ DICEN LOS EXPERTOS?	108
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES VINCULADAS AL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD AMBIENTAL.....	112
<i>Descripción de representaciones - dibujos estudiantes.....</i>	<i>112</i>
<i>Análisis de las representaciones asociadas a la identidad ambiental.....</i>	<i>121</i>
<i>Nivel Intrapersonal</i>	<i>122</i>
<i>Nivel Interpersonal</i>	<i>133</i>
<i>Nivel Institucional.....</i>	<i>137</i>
CONCLUSIONES	150
RECOMENDACIONES	154
NUEVOS INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN	155
REFERENCIAS	157
ANEXOS	160

Índice de Tablas

Tabla 1. Dualismo - Educación tradicional y Nueva Educación	37
Tabla 2. Criterios de la experiencia	40
Tabla 3. Matriz Analítica: para la interpretación de las reflexiones de los estudiantes	77
Tabla 4. Diseño de la investigación	79
Tabla 5. Categorías analíticas	83
Tabla 6. Resultados entrevistas expertos en Educación Experiencial	102
Tabla 7. Descripción representaciones dibujos estudiantes 2019	107
Tabla 8. Índice dimensiones	115

Índice de imágenes

Imagen 1. Mapa satelital, Colegio Victoria	84
Imagen 2. Colegio Victoria	84
Imagen 3. Ejemplo disposición aulas de clase	88
Imagen 4. Mapa cara oriental de la Sierra Nevada de Santa Marta	98
Imagen 5. Recorrido Experiencia	98
Imagen 6. Internado Sewiaka -	99
Imagen 7. Dibujo participante 1 (2019)	104
Imagen 8. Dibujo participante 2 (2019)	104
Imagen 9. Dibujo participante 3 (2019)	104
Imagen 10: Dibujo participante 4 (2019)	105
Imagen 11. Dibujo participante 5 (2019)	105
Imagen 12. Dibujo participante 6 (2019)	105
Imagen 13. Dibujo participante 7 (2019)	105
Imagen 14. Dibujo participante 8 (2019)	106
Imagen 15. Dibujo participante 9 (2019)	106
Imagen 16. Dibujo participante 10 (2019)	106
Imagen 17. Dibujo participante 12 (2019)	106
Imagen 18. Dibujo participante 13 (2019)	107
Imagen 19. Dibujo participante 14 (2019)	107
Imagen 20. Dibujo participante 15 (2019)	108
Imagen 21. Dibujo participante 16 (2019)	108
Imagen 22. Dibujo participante 17 (2019)	108
Imagen 23. Dibujo participante 18 (2019)	108

Imagen 24. Dibujo participante 19 (2019)	108
Imagen 25. Actividad de Siembra CDI	114
Imagen 26. Proceso Actividad de Siembra CDI	114
Imagen 27. Actividad Dibujo Sewiaka	114
Imagen 28. Proceso Actividad Dibujo Sewiaka	114
Imagen 29. Caminata hacia Sewiaka	116
Imagen 30 . Caminata Palomino - Sierra	117
Imagen 31. Contacto flora y fauna	117
Imagen 32. Actividad Río Sewiaka	121
Imagen 33. Actividad Dibujo Mapa de Colombia	121
Imagen 34. Actividad reflexión grupal cierre	122
Imagen 35. Actividad de integración con los niños del Internado de Sewiaka	126

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Representación - Filosofía Triádica de Peirce	59
Ilustración 2. Dimensiones de la Experiencia	70

Índice de Redes

Red 1. Códigos asociados a las representaciones del nivel intrapersonal	115
Red 2. Códigos asociados a las representaciones del nivel intrapersonal	122
Red 3. Códigos asociados a las representaciones del nivel interpersonal	126
Red 4. Códigos asociados a las representaciones del nivel institucional	130
Red 5. Códigos emergentes en las reflexiones de los estudiantes	131
Red 6. Correlación entre dimensiones, categorías y códigos de identidad ambiental	138

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Tipo de vivienda	89
Gráfica 2. Actividades de educación al aire libre dentro del horario escolar	90
Gráfica 3. Actividades de educación al aire libre fuera del horario escolar	91
Gráfica 4. Relevancia actividades al aire libre en el horario escolar	92
Gráfica 5. Sensación de encierro	93
Gráfica 6. Conocimiento contextos sociales, culturales y naturales diversos	93
Gráfica 7: Contacto con contextos sociales, culturales y naturales diversos	94
Gráfica 8. Experiencias en la naturaleza y desarrollo de habilidades de reflexión	95
Gráfica 9. Experiencias en la naturaleza y paz interior	95
Gráfica 10. Experiencias en la naturaleza y espiritualidad	96
Gráfica 11. Experiencias en la naturaleza y desarrollo de habilidades	97
Gráfica 12. Experiencias en la naturaleza y convivencia	97
Gráfica 13. Experiencias en la naturaleza y relacionamiento social	98

Índice de Anexos

Anexo A. Diagramas resultados investigación de “Identidad Ambiental”: múltiples perspectivas (Porrás & Mesa, 2018)	147
Anexo B. Encuesta - cuestionario de recolección de datos estudiantes	147
Anexo C. Rúbrica de observación de clase	149
Anexo D. Matriz - entrevista semi - estructurada expertos y facilitadores	150
Anexo E. Ejemplo bitácoras con reflexiones y evidencias de los estudiantes durante y después de la experiencia	151
Anexo F. Formato diario de campo	152
Anexo G. Matriz entrevista semi – estructurada participantes experiencia	152
Anexo H. Ejemplo de evaluación - dibuje y explique	153
Anexo I. Imágenes taller dibujos (2019)	153
Anexo J. Consentimiento informado	154
Anexo K. Caracterización Institución Educativa. Colegio Victoria, Bogotá	156
Anexo L. Áreas del Programa de CAS (Creatividad, Actividad y Servicio)	163
Anexo M. circular y cronograma general diseño experiencias (2018 – 2019)	164
Anexo N. Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) – Ciclo de las etapas de CAS (2015)	165

Y el valor de un pueblo, o de un hombre, no se mide más que por su poder de poner sobre su experiencia el sello de lo eterno, pues así se libera de alguna manera del mundo y muestra su fe inconsciente pero íntima en la relatividad del tiempo y el significado verdadero, es decir, metafísico, de la vida.

F. Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia*.

Resumen

La preocupación sobre una conciencia cultural colectiva en tiempos de crisis ambiental, resalta la importancia de reflexionar y trabajar desde diferentes enfoques educativos en la creación de estrategias educativas donde la teoría y la práctica entren en juego para descubrir un horizonte de sentido y prácticas que contribuyan con aprendizajes significativos e integradores. Desde una concepción ambiental experiencial, el objetivo de esta investigación fue identificar representaciones de identidad ambiental en un grupo de adolescentes que participaron en procesos educativos en la naturaleza en el contexto del Programa de CAS (Creatividad, Actividad y Servicio) del Colegio Victoria en Bogotá Colombia. Estas representaciones son el código analítico que se constituye en el objeto de investigación desde la aplicación de una metodología experiencial ambiental. El enfoque de investigación es cualitativo con alcance descriptivo – analítico, el diseño es principalmente fenomenológico – hermenéutico. Los instrumentos de recolección de información desde un trabajo de campo que apeló a técnicas etnográficas fueron: entrevistas semi – estructuradas, observación participante (bitácora de campo), encuestas, reflexiones y dibujos de los estudiantes. Como resultado se clarificó la importancia de la educación experiencial como herramienta para el diseño de experiencias en la naturaleza, y el impacto de estas sobre el desarrollo de la identidad ambiental de los adolescentes, como parte esencial del currículo educativo entre los estudiantes del Bachillerato Internacional en Colombia. Lo anterior, como medio para la configuración de nuevas representaciones asociadas al desarrollo de la identidad ambiental en tres niveles de análisis: 1) Intrapersonal (ser); 2) Interpersonal (hacer – convivir); 3) Institucional (actuar, participar). Se resaltan el sentido de pertenencia al territorio, nuevas configuraciones del espacio y del tiempo, el sentido espiritual y cosmológico de la naturaleza y finalmente el potencial del desarrollo de identidad ambiental en los adolescentes que genera empoderamiento, empalabramiento y compromiso con acciones ambientales en su vida cotidiana y en comunidad.

Palabras clave: educación experiencial, experiencias de la naturaleza, identidad ambiental, educación experiencial ambiental.

Abstract

The concern about a collective cultural awareness in times of environmental crisis calls to reflect and work from different educational approaches in the creation of educational strategies where theory and practice come into play to discover a horizon of meaning and practices that contribute to meaningful and integrative learning. From an experiential environmental conception, the objective of this research was to identify representations of environmental identity in a group of adolescents who participated in educational processes in nature in the context of the CAS Program (Creativity, Activity and Service) of Colegio Victoria in Bogotá Colombia. These representations are the analytical code that constitutes the object of research from the application of an experiential environmental methodology. The research approach is qualitative with a descriptive – analytical scope, the design is mainly phenomenological – hermeneutic. The instruments of information collection from a field work that appealed to ethnographic techniques were: semi-structured interviews, participant observation (field log), surveys, reflections and students' drawings. As a result, the importance of experiential education as a tool for the design of experiences in nature, and the impact of these on the development of the environmental identity of adolescents, was clarified as an essential part of the educational curriculum among International Baccalaureate students in Colombia. The above, as a means for the configuration of new representations associated with the development of environmental identity at three levels of analysis: 1) Intrapersonal (being); 2) Interpersonal (doing – living together); 3) Institutional (acting, participating). The sense of belonging to the territory, new space and time configurations, the spiritual and cosmological sense of nature and finally the potential of environmental identity development in adolescents that generates empowerment and commitment to environmental actions in their daily life and in the community are highlighted.

Keywords: experiential education, experiences of nature (EoN), environmental identity, experiential environmental education.

Introducción

Solo la ciudad moderna – se atreve a escribir Hegel – ofrece a la mente los fundamentos sobre los cuales puede alcanzar la conciencia de sí misma. Vivimos en la época de las grandes ciudades. El mundo ha sido cortado deliberadamente de lo que le da permanencia: la naturaleza, el mar, las colinas e incluso las meditaciones (Foltz, 2014, p. 24).

La educación es fundamental en la sociedad como herramienta que incide en el desarrollo humano a través del aprendizaje. Fomenta la incorporación de los seres humanos a la vida social, pero también, media el relacionamiento con el entorno natural del que el ser humano es parte, incluso reconociendo como señala Foltz en su trabajo sobre la noética de la naturaleza, que lo urbano se expresa como un código dominante que ha fracturado el vínculo humano y natural que tienen los seres humanos con la realidad no-humana y que se expresa en ricos y complejos arreglos, flujos y dinámicas bióticas y abióticas. Como proceso de socialización y enculturación, la educación, por medio de procesos de aprendizaje debe promover la consolidación y cambio de valores, intereses, actitudes, habilidades, capacidades, competencias y comportamientos que incorporen e incluyan la dimensión ambiental como marco constitutivo de procesos transversales de todo proceso de aprendizaje, pero sobre todo debe ayudar a descubrir quiénes son los seres humanos y cómo actúan en el mundo. El aprendizaje es relevante en todas las etapas de la vida, es relativo y está determinado por las diferentes culturas, procesos históricos y sistemas de vida humana.

El sistema educativo occidental, se consolidó en la modernidad, marcado por las condiciones de la revolución industrial, dando respuesta al modelo económico y social capitalista de la época que continúa hasta la actualidad. Según muchos críticos, este sistema, materializado en las escuelas, suplió y continúa supliendo las funciones materiales e

instrumentales del sistema hegemónico político, social y económico (García-Lastra, 2011). Así la escuela, principalmente en el contexto occidental, se comienza a ubicar como institución básica de socialización después de la familia, respondiendo a las nuevas necesidades de producción y trabajo del sistema capitalista. Como afirma Delval & Paz, (2013): en la escuela “el alumno aprende a someterse a los horarios, a establecer una diferencia entre los periodos de trabajo y de descanso, a someterse a la autoridad de otro...” (p. 89).

La escuela se afirma, en una lógica de funcionamiento formal y tradicional de aprendizaje al interior de las aulas, donde predomina, con algunas transformaciones, el formato de clase magistral fundamentado en la transmisión vertical del conocimiento del maestro al estudiante. La escuela, pública o privada, es incluso en la actualidad, la figura institucional en la que se enmarca el aprendizaje de la mayoría de niños, niñas y adolescentes. Según Ingold (2018) para los que sostienen que la educación se lleva a cabo en las escuelas, se considera que esta es un espacio en el que se transmite el conocimiento, antes de su aplicación en el mundo exterior. La escuela está inserta en el paradigma cartesiano y tiene el enorme desafío de integrar conocimientos y saberes que el paradigma en mención ha separado y fragmentado.

La escuela, además se organiza y estructura a través del desarrollo de currículos que, respondiendo a los retos del mundo contemporáneo y a los procesos de globalización, parecieran tender a ser cada vez más cambiantes, flexibles e incluyentes. Sin embargo, los desafíos que enfrenta la educación, enmarcada en los sistemas educativos, escuelas y currículos, aún mayoritariamente tradicionales, parecieran requerir una mayor coherencia

con los cuestionamientos de los paradigmas que han sustentado los sistemas en todos los ámbitos de la vida humana, principalmente en occidente. Como lo expresa Ingold (2018), los seres humanos están atrapados en un ciclo vicioso en el que se necesitan las escuelas sólo porque ya se han creado. Por lo cual, pareciera imposible romper este sistema e imaginar el pasado, donde todo lo que se necesita saber, se encuentra participando de la vida comunitaria. Pero, “el mundo en el que habitamos actualmente es tan complejo y presenta demandas tan diversas a sus habitantes, que esas instituciones se han vuelto indispensables” (Ingold, 2018, p. 16), es decir que la educación formal ya está disponible. Por lo tanto, el objetivo no es eliminar la escuela, sino lograr el equilibrio adecuado entre los modos de educación formal e informal que aporten al desarrollo holístico de las personas, a través de una educación que trascienda de las aulas a la experiencia. Según Dewey, (citado en Ingold, 2018), es evidente que este equilibrio se debe buscar primordialmente desde la educación formal. Ya que, lo formal tiene que redescubrirse en lo informal, no-formal, es decir, en la exploración de procesos y experiencias que trascienden el ámbito del aula.

De las transformaciones y conflictos propios del mundo contemporáneo, han emergido nuevas configuraciones de la educación, buscando responder a las necesidades del pasado, presente y/o futuro como: la crisis climática, las guerras y conflictos civiles violentos, la falta de democracia, la pobreza, las injusticias sociales, los enormes cambios tecnológicos y hasta las nuevas construcciones culturales o de género. De esta forma, surgen conceptualizaciones de la educación como: la educación ambiental, la educación para la paz y la ciudadanía, la educación para los DDHH, la educación de género y sexualidad, la

educación intercultural o la educación para la tecnología y la información, que intentan dar respuesta a la crisis general de la “educación” o del ser humano en la actualidad.

Un ejemplo evidente de la transformación de la escuela hoy son las llamadas escuelas del Siglo XXI, catalogadas escuelas²¹ por Hernando, (2015). Estas escuelas en el mundo están desarrollando un nuevo modelo de institución que responde a la realidad de sus contextos con proyectos únicos, pero que se relacionan entre sí, según Hernando (2015):

En una escuela²¹ se aprende con el movimiento del cuerpo, porque es una forma de manifestar nuestra inteligencia. Es una escuela donde existe más de un tipo de espacio: sillón, reflexión, intimidad, estudio, diálogo, nube... Una escuela donde los profesores programan juntos, tiene diálogos sobre su práctica en el aula y comparten sus experiencias en «colaboratorio». Una escuela donde los alumnos se autoevalúan y eligen qué hacer con su tiempo cuando cruzan el umbral de la puerta cada mañana, cada tarde o cuando elijan. Una escuela con proyectos originales y creativos, que nacen del corazón de cada estudiante y que se relacionan con los grandes interrogantes de nuestro futuro. Una escuela dedicada a la comprensión y a la creatividad, donde se aprende el lenguaje del pensamiento y el de las emociones (p.11).

Según Hernando (2015), una escuela que participa de manera continua en la investigación de su ambiente, descubre una nueva identidad, cambia, crece, se desarrolla y se transforma. Los alumnos del presente heredan los desafíos que las generaciones del pasado no han resuelto. El sueño está en crear un nuevo modelo de escuela para educar en un nuevo nivel de la “existencia humana”, y es así como estas escuelas han creado una nueva forma de ser escuela, un nuevo paradigma.

Los acelerados cambios globales obligan a analizar con detenimiento los paradigmas que determinan la educación. Dentro de los desafíos más pertinentes, y desde mi punto de vista, más enriquecedores, está el rol de la educación como medio para favorecer nuestra relación con el entorno natural, y desde dicha mediación favorecer el desarrollo personal del

educando. El amplio concepto de naturaleza, a mi modo de ver, es la principal fuente de sustento y el origen de vida y es un soporte, texto, pretexto y dimensión pedagógica y educativa que sirve para desplegar procesos de empalabramiento, y de proyección educativa significativos en la comunidad educativa. Esta visión, implica abordar perspectivas críticas de la llamada “educación ambiental”. Para Ingold (2018): gracias a los esfuerzos combinados de los antropólogos, ahora se reconoce ampliamente que las personas que aún habitan la tierra y se ganan la vida dependiendo de ésta, conocen su entorno de manera extensa, detallada y precisa, aun teniendo poco o nulo contacto con la educación occidental. Su conocimiento crece no sólo generación tras generación, sino también con los animales, las plantas y la tierra. Lo cual es fundamental para los actuales procesos de educación ambiental. Como lo expresa Dewey citado en Ingold (2018) el proceso de vivir posee:

Continuidad porque es un proceso renovado eterno de actuar sobre el medio ambiente y ser actuado por él, junto con la institución de relaciones entre lo que se hace y lo que se experimenta...En su ocurrencia física, las cosas y los eventos experimentados pasan y desaparecen, pero algo de su significado y valor se retiene como una parte integral del “ser”. A través de los hábitos formados en las relaciones con el mundo, también habitamos el mundo. Se convierte en un hogar y el hogar es parte de cada una de nuestras experiencias (p. 21).

Cuestionar los paradigmas que sustentan la educación ambiental es cuestionar el rol, la perspectiva y la existencia misma del ser humano sobre el mundo natural. En el paradigma cultural propio de occidente, la dualidad generada entre el ser humano y la naturaleza es evidente y cada vez más fragmentada, incluso por los procesos tecnológicos. Así se ha impuesto un rol tradicionalmente antropocéntrico o etnocéntrico de la educación, donde la naturaleza está al servicio del hombre y puede ser explotada. O en el mejor de los casos, desde el desarrollo sostenible, que presenta al humano como un buen administrador de

recursos al servicio de la producción económica, reduciendo así, el riesgo de afectación sobre las futuras generaciones, por medio de la armonización de los ámbitos social, económico y ambiental.

Para efectos de este trabajo, se busca entonces favorecer los procesos de relacionamiento de los aprendices con el mundo natural. Se hace entonces necesario cuestionar la comprensión tradicional de la educación, de la escuela e incluso de la educación ambiental. Ya que como lo expresa Ingold (2018): “para comprender de lo que se trata la educación, Dewey dice, que la primera cosa a la que debemos atender es la naturaleza de la vida” (p.3). Naturaleza que no debe estar fragmentada, por lo que se requiere una teoría que supere el naturalismo biocéntrico y el humanismo antropocéntrico, que son las expresiones más recurrentes en el campo de los movimientos ambientales contemporáneos, pues estas posturas suponen respectivamente poner a la naturaleza o al hombre por encima, mientras se niega la existencia del otro (Cárdenas, 2016). En efecto, se necesita una aproximación de la educación ambiental que busque tejer de manera profunda y consciente esta relación natural y humana, generando mejores formas de habitar en el mundo.

Desde la educación formal, El Programa de CAS del Bachillerato Internacional busca “permitir a los alumnos potencializar su desarrollo personal e interpersonal a través del aprendizaje experiencial, generando experiencias profundas y transformadoras que tengan trascendencia en sus vidas” (BI, 2015, p. 17). Lo anterior, busca impactar sobre la formación de jóvenes compasivos, solidarios y sedientos de conocimiento, orientados a crear un mundo mejor y más pacífico en el marco de la convivencia, el respeto intercultural y la preocupación por su entorno natural. Este es un reto importante en relación al trabajo con adolescentes

urbanos de 10° y 11° grado, que tienen poco contacto con actividades de educación experiencial significativas fuera y dentro del aula. Además de una aproximación limitada a diversos contextos sociales, culturales y naturales desde los diseños curriculares o incluso en la mayoría de casos desde sus entornos familiares. A pesar de las oportunidades de innovación educativa en este Programa Internacional, y de la filosofía del Colegio Victoria, es evidente que en la cotidianidad escolar estamos insertos en las lógicas urbanas propias del sistema capitalista moderno y de la educación tradicional ya mencionadas o de propuestas de educación ambiental que nos hablan del cuidado de la biodiversidad, del agua y de la tierra sin ninguna conexión con procesos humanos. Se hace necesario pensar en el potencial de marcos educativos que integren la educación formal y no formal, como la educación experiencial ambiental, generando así, nuevas oportunidades de relacionamiento de los adolescentes con el territorio (natural y cultural), mediante el desarrollo de su identidad ambiental.

Con este propósito en mente, en el primer capítulo, “Del aislamiento a la conexión educativa”, se hace una descripción del problema y de los antecedentes, enfatizando en la necesidad de desarrollar experiencias educativas desde la educación formal, que permitan a los estudiantes elaborar nuevas representaciones del mundo natural. También se presenta la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación.

El segundo capítulo, “Educación a través de la experiencia” desarrolla el marco teórico de la “educación experiencial”, teniendo como principal exponente a John Dewey, “*Experience & Education*” (1938) y “*Experience and Nature*” (1925). Se presenta una caracterización de la naturaleza de esta filosofía y metodología educativa, que, aunque surgió

como movimiento progresista a principios del siglo XX, sigue siendo un importante referente y reto educativo en el mundo contemporáneo.

El tercer capítulo, “De la educación ambiental al desarrollo de la identidad ambiental”, es el marco conceptual y estado del arte que presenta la educación exterior (Outdoor Education), como una de las principales metodologías de educación ambiental desde el aprendizaje experiencial. Se contextualiza a la “educación ambiental” desde el enfoque de la ecología humana, exponiendo como central la “representación en el aprendizaje” y su relación con las categorías ambientales de: tiempo, espacio, territorio y paisaje que enmarcan el análisis del trabajo a partir de la relación triádica de la semiótica de Peirce. Finalmente, se desarrollan los conceptos de “identidad ambiental” y “experiencia de la naturaleza” que terminan de esbozar la matriz analítica.

El cuarto capítulo, “Dibujando el trabajo de campo” presenta la ruta metodológica que se propuso para la totalidad del proyecto a través de un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico – hermenéutico. Guiado por un método etnográfico de recolección de datos y un proceso de gestión y análisis de datos que permiten describir y analizar las representaciones de aprendizaje ambiental a través de las reflexiones de los estudiantes y de sus dibujos.

En el capítulo quinto, se presentan los resultados del análisis en tres secciones: 1) Caracterización y diagnóstico de la institución educativa dentro de la cual se desarrolla la investigación. 2) Resultados de las entrevistas a expertos donde se exponen y complementan los hallazgos más relevantes sobre la “educación experiencial ambiental” en relación a la educación formal. 3) Descripción y análisis de las representaciones más significativas de los

estudiantes que participaron de las experiencias de la naturaleza 2018 y 2019, asociadas al desarrollo de la identidad ambiental propuesto en la matriz analítica.

En el capítulo sexto, se discuten los hallazgos en relación a las oportunidades que se observan en el diseño de experiencias de la naturaleza en la educación formal, no sólo en el continuo del Programa de CAS, sino en el continuo de aprendizaje de los estudiantes del contexto escolar formal en general.

Finalmente, se generan algunas conclusiones, recomendaciones y nuevos interrogantes de investigación.

Capítulo 1 – Del aislamiento a la conexión educativa: planteamiento del problema y antecedentes

Esta sensación de aislamiento de la naturaleza, refuerza la idea, que prevalece hoy en día, de que la naturaleza está ahí afuera y que la preservación de la naturaleza es generalmente una actividad que se lleva a cabo en el horizonte...como resultado, la conservación y protección de los recursos vivos silvestres generalmente se ve como una actividad que va más allá de la experiencia urbana cotidiana (Botkin, 2001, p.94 citado por Clayton & Opatow, 2003, p.6).

La situación ambiental en el siglo XXI ha venido incrementando la escasez de los recursos, la pérdida y contaminación de las fuentes de agua potable, el impacto del ambiente sobre la salud, la deforestación, la erosión, el riesgo de sufrir cada vez más desastres naturales o fenómenos climáticos extremos. Uno de los principales indicadores de la crisis ambiental se fundamenta en la duplicación del CO₂ atmosférico, hecho conocido como cambio climático: “El Acuerdo de París de 2015 hizo un llamado a los países a realizar esfuerzos para evitar que el aumento de la temperatura media global supere los 2 grados Celsius por encima de los niveles preindustriales” (Fountain, 2019, P.3).

En el contexto global actual, el tema ambiental se ha convertido en un discurso recurrente con más de 50 años de desarrollo, y ha ganado fuerza política en los últimos 40 años. Este es un tema transversal en la agenda política de las naciones del mundo y está presente en las propuestas de organismos multilaterales como la ONU, mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El tema se ha incorporado desde distintos enfoques en las agendas de las instituciones y organismos internacionales, de los Estados, de las ONG, de los movimientos de la sociedad civil, y también de las instituciones educativas públicas y privadas. Precisamente como lo expone Páramo (2014), el tema ambiental ha sido enmarcado por los acuerdos internacionales generados al final del siglo XX como: “la

Declaración de Educación Ambiental de Belgrado de 1975, la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental, Tbilisi de 1977, la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro de 1992, la Conferencia de Río + 20 de 2002 y la Declaración del Decenio de las Naciones Unidas de la educación para el Desarrollo Sostenible (2005 – 2014)” (p. 56), que principalmente han servido como marco a la “educación ambiental”.

El origen del término “educación ambiental” se remonta a la década de los 60`s y 70`s, contexto en el que se generaron los primeros lineamientos internacionales, por ejemplo, con la creación del Programa para el Medio Ambiente de las Naciones Unidas (PNUMA). En este orden de ideas, la educación ambiental ha sido definida en la actualidad como “el proceso educativo formal, no formal e informal que busca generar conciencia y cultura ambiental, así como la promoción de actitudes, aptitudes, valores y conocimientos, en beneficio del establecimiento de la sustentabilidad” (Meseguer, Más Catalá, Gil & Hernández, 2009, p. 3). La UNESCO y la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente, tras el Informe Brundtland (1982) desarrollaron el concepto de la “educación ambiental” dentro del marco del “Desarrollo Sostenible” que principalmente propone: generar conciencia en las problemáticas ambientales, fomentar el interés en la participación y mejora del medio ambiente, desarrollando capacidades para informarse y ampliar los conocimientos del entorno.

Para conseguir estos objetivos, se vienen desarrollando varias estrategias educativas, pero la mayoría de los desarrollos de la educación ambiental a nivel internacional, desde los años 90`s hasta la actualidad, han sido promovidos bajo la noción de “educación para la sostenibilidad” y más recientemente apoyados por los ODS de las Naciones Unidas (2015 –

2030). Este enfoque, implica como objetivo “impartir conciencia ambiental, conocimiento ecológico, actitudes y valores hacia el medio ambiente para tomar un compromiso de acciones y responsabilidades que tengan por fin *el uso racional de los recursos* y poder lograr así un desarrollo adecuado y sostenible”. (UNESCO, 2005, p. 5)

Por tanto, este enfoque sostenible del desarrollo, ha moldeado así la mayoría de los procesos de educación ambiental de los países miembro de las Naciones Unidas como Colombia. Aunque este enfoque ha traído beneficios frente a la generación de una mayor conciencia de las problemáticas ambientales y un mejor manejo de los recursos a nivel internacional, nacional y local, para efectos de este trabajo esta visión y propuesta de la educación ambiental es limitada y puede ser fácilmente instrumentalizada por los grandes depredadores ambientales del mundo, por ejemplo compañías mineras que incorporan la “educación ambiental” para legitimar con ello sus prácticas extractivas en los territorios, como se puede ver en la actualidad con las alianzas y estrategias de sostenibilidad corporativa del sector minero en relación a los objetivos de desarrollo sostenible (Castañeda, 2016).

En primer lugar, porque la “educación ambiental desde el desarrollo sostenible” no busca profundizar la relación del ser humano con la naturaleza y no tiene como objetivo la reconstrucción de la dicotomía entre sujeto – naturaleza generada con el proceso histórico de la modernidad. Y en segundo lugar, la educación ambiental sostenible está orientada en mejorar la toma de decisiones en torno al uso racional de los recursos, lo que limitaría su alcance, ya que el propósito central de la educación ambiental para efectos de este trabajo, no es servir al desarrollo económico sostenible, sino al contrario, estaría orientada hacia las nuevas posibilidades de resignificación individuales, sociales e institucionales de los sujetos

tras el aprendizaje y expresión vital de nuevos códigos y lenguajes de representación (comunicativos, cognitivos, experienciales y emocionales) del entorno natural, que podrían por ejemplo generar otras interpretaciones del desarrollo, los recursos, la naturaleza, el territorio, el paisaje y/o el espacio desde expresiones centradas en una educación de la persona y las comunidades.

Por lo tanto, cabe señalar el valor de la propuesta que enmarca este trabajo desde las nuevas posibilidades que brinda una educación ambiental centrada en el diseño e implementación de enfoques como el desarrollo de la “identidad ambiental” en niños y jóvenes; así se permite a estos ser un motor de cambio social importante (Clayton & Opatow, 2003). No sólo generando compromiso, acciones o comportamientos en pro del cuidado ambiental. Consecuentemente, se logra reconfigurar el ser natural, las identidades naturales, y la construcción de nuevas comprensiones, individuales, sociales y culturales. De hecho, estos procesos son necesarios si se quiere un cambio ambiental profundo, pues como se expone en la Carta de Belgrado, a pesar de que los gobernantes realicen cambios a través de nuevas políticas, y de que surjan nuevos sistemas de desarrollo, estos solo serán una respuesta a corto plazo, “a menos de que la juventud del mundo reciba un nuevo género de educación” (PNUMA, 1975, p. 3). Es el cambio en la educación, lo que puede impulsar nuevas relaciones entre estudiantes y maestros, entre escuelas y comunidades, es decir cambios profundos y a largo plazo a favor del cuidado ambiental.

Como lo expresa Cárdenas (2016), las poderosas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, están soportadas en modelos conceptuales y operativos dominantes, como el desarrollo sostenible, que están limitados por patrones funcionales y neo funcionales,

que no están integrando o comprendiendo los complejos marcos culturales y sociales que se refieren a las dinámicas humanas que ocurren en los territorios y ecosistemas. Es claro que los procesos de planificación política, regional y territorial en varios niveles no tienen en cuenta las múltiples complejidades espaciales y temporales que acontecen en los territorios, de allí la incapacidad de solucionar los conflictos y las crisis. Igualmente, se puede desconocer desde múltiples enfoques ambientales de orden biocéntrico, que el sujeto de la educación es el ser humano, como sujeto relacional que tiene que establecer ricas, variadas y complejas representaciones (por semejanza, iconicidad, simbólicas) en su contacto con las diversas naturalezas, ontologías culturales, biomas, ecosistemas y fuerzas bióticas y abióticas que configuran el mundo de la vida en el planeta.

En este sentido es fundamental revisar perspectivas diferentes que alimenten la filosofía educativa, confrontando los paradigmas educativos tradicionales, incluso algunos definidos como ambientales y permitiendo, para efectos de este trabajo, ofrecer nuevas dimensiones de aplicación y análisis desde la educación ambiental, cuyo núcleo central se define en este trabajo como educación ambiental experiencial. Es interesante ver como enfoques noéticos de la educación, siguen siendo relevantes para construir nuevas comprensiones fenomenológicas y hermenéuticas, siendo retomadas recientemente por filósofos, antropólogos o psicólogos de la educación contemporánea. Estas serán rescatadas en este trabajo investigativo, ya que permiten explorar y analizar a través de experiencias educativas las construcciones y representaciones individuales y sociales de la realidad. Por lo tanto, para efectos de esta investigación será importante tener en cuenta las metodologías semióticas de la educación y los estudios de antropología educativa utilizadas por Cárdenas,

2016; Olteanu, 2015; Ingold, 2018 que nos permiten profundizar en las construcciones y representaciones lingüísticas y cognitivas de la realidad. Como lo expresa Colapietro (2013), Peirce nos permite pensar y rescatar la reconstrucción (re conceptualización) pragmatista de la experiencia humana, que, aunque puede ser considerada inherentemente subjetiva, es un encuentro con la realidad. Lo que permite reconocer dentro de la educación, la necesidad de reactivar el mundo y de reconstruir la experiencia.

Nuevas configuraciones educativas, suponen retomar teorías del aprendizaje enraizadas en la comprensión fenomenológica de Heidegger, donde “el signo – ícono es particularmente relevante para el aprendizaje y debe convertirse en un interés fundamental de la filosofía de la mente” (Olteanu, 2015, p. 2). De esta forma se puede utilizar un enfoque teleológico y semiótico de la educación, que aproxime el aprendizaje y la educación ambiental al fenómeno de la significación y la representación en diferentes niveles, permitiéndonos encontrar nuevas rutas o puertas para el desarrollo del aprendizaje ambiental, conectándonos con la fuente natural de la que somos parte y que hemos ido alejando de nuestra existencia dentro de la experiencia histórica de la modernidad occidental. Por lo tanto, desde paradigmas semióticos como el de Peirce que entienden y desarrollan el tema de la educación como un proceso evolutivo y eminentemente amoroso, “se explica rigurosamente la importancia que tienen acciones como la empatía, la compasión, el cuidado y otras, sobre el entorno humano” (Olteanu, 2015, p. 14).

Las aproximaciones fundamentadas en la experiencia pragmática, la semiótica, la fenomenología, la ontología y la epistemología que van muy de la mano con propuestas pragmáticas como la educación experiencial. Esto permite abordar miradas diferentes y más

amplias de la educación ambiental, alineadas con procesos de aprendizaje vinculados a nuestra naturaleza humana, incluyendo nuestra espiritualidad o el sentido espiritual de la naturaleza. Pues, por ejemplo, a diferencia del pensamiento occidental latino, el desarrollo de la noética de la naturaleza del oriente griego, presenta una distinción que emerge entre la esencia divina (*ousia*) que será para siempre misteriosa e inalcanzable, y la energía o actividad divina (*energeia*), que nos rodea y es aprensible e inmanente en la naturaleza para todos aquellos corazones que han sido purificados (Foltz, 2014, p.11). Es decir que, en la naturaleza podemos encontrar incluso íconos visibles del Dios invisible. Estos planteamientos están en diálogo con los aportes más recientes y de punta de la física cuántica, que postula la importancia de la energía y de procesos incognoscibles en el campo del conocimiento del universo y que vienen generando valiosos aportes en el campo del diálogo entre la ciencia y la religión proceso ampliamente documentado (Cárdenas, 2017). Desde esta perspectiva, la educación ambiental experiencial busca potenciar la energía educativa en el educando en permanente contacto con la energía de la creación de Dios, de la naturaleza y del cosmos. De esa relación, el efecto es el despliegue de un proceso noético, el cual será preciso seguir investigando, teniendo en cuenta la esencia procesual del desarrollo humano a través del aprendizaje y la experiencia. La noción noética, por tanto, se entiende como la expresión de un despliegue espiritual en la persona humana y está en la base de la mejor teoría educativa de occidente desde Platón, Aristóteles y los grandes padres de la Iglesia.

Es así, como también otros sistemas de creencias, de los cuales este apartado el hombre occidental “moderno”, pueden permitir procesos de aprendizaje más orgánicos. Como, por ejemplo, las sociedades tradicionales e indígenas. No es en vano que diferentes

autores como Damme Lynette & Neluvhalani, 2004; Elyeser, 2014; Bang, 2015 & Kimmerer, 2013, han expuesto a nivel mundial la relevancia del conocimiento indígena en los procesos de educación ambiental. “Si en sentido estricto tratáramos de establecer el origen del surgimiento de la educación ambiental, tendríamos que remontarnos a las sociedades antiguas en donde se preparaba a los hombres en estrecha y armónica vinculación con su medio ambiente” (Meseguer, et al., 2009, p. 5).

Por lo tanto, este trabajo aportará desde esta investigación a la teoría educativa y de educación ambiental, ya que la posmodernidad, marcada por una conciencia epocal caracterizada por lo post: los post-humano, lo post-natural y la post-verdad, puede implicar la necesidad de buscar nuevos abordajes educativos, para resolver problemas actuales y futuros como la crisis ambiental.

Frente a un mundo en el que el problema son los cambios de paradigma en todos los aspectos de la sociedad... Lo que se ha hecho habitualmente, es tratar de llevar a su máximo rendimiento el modelo de educación conocido en occidente a partir de los comienzos de la era moderna, sin tratar de encontrar una propuesta superadora. Por esto las estrategias que se llevan a cabo no están siendo suficientes para dar respuestas diferentes para una sociedad que se perfila como diferente...Es necesario situarse fuera de esta óptica, para plantearse un nuevo sistema educativo. Es necesario un cambio de paradigma (Aguerrondo, 1999, p. 2).

El propósito general de esta investigación es por lo tanto identificar la elaboración de representaciones de “identidad ambiental” en los adolescentes de dieciséis a dieciocho años en el contexto del Programa de CAS del Colegio Victoria en la ciudad de Bogotá, a través del diseño de experiencias en la naturaleza (E.N). Exponiendo al mismo tiempo el potencial de la Educación Experiencial Ambiental, como marco y metodología, de educación ambiental desde la educación formal. Además, se busca favorecer procesos de

aprendizaje que les permitan a los estudiantes e incluso a los docentes, construir una relación más cercana con el entorno natural, lo cual a futuro se debería ver reflejado en iniciativas y comportamientos a favor del cuidado ambiental en sus entornos educativos y su comunidad.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las representaciones asociadas al desarrollo de la identidad ambiental que se generan por parte de los estudiantes de 16 a 18 años en el contexto del Programa de CAS del Colegio Victoria en la ciudad de Bogotá a partir de la aplicación de una metodología experiencial?

Objetivo general

Identificar las representaciones que genera la aplicación de una metodología experiencial ambiental en los estudiantes adolescentes de 16 a 18 años en el contexto del Programa de CAS del Colegio Victoria.

Objetivos específicos

- Identificar y explorar las características diferenciadoras y singulares de la “Educación Experiencial” y de la educación exterior (Outdoor Education) que aporten a la educación experiencial ambiental.
- Diseñar e implementar experiencias naturales en el exterior (Outdoor Education) para los estudiantes de grado 10º, a través de Programa de CAS (Creatividad, Actividad y Servicio) que favorezcan el desarrollo de la “identidad ambiental”, mediante el contacto con entornos naturales y culturales diversos.

- Describir y analizar los aprendizajes adquiridos desde las representaciones visuales y narrativas generadas por los adolescentes que han participado en las experiencias de la naturaleza del Programa de CAS.

Justificación

La investigación es relevante, porque el paradigma vigente plantea varios límites frente a la “dimensión natural del ser humano”, a nuestra relación intrínseca y existencial con esta (Dugin, 2009). La fragmentación “sujeto – naturaleza” está cada vez más acentuada por los procesos propios de la vida moderna urbana e incluso por fenómenos tecnológicos. Por lo cual, la educación ambiental merece ser estudiada con mayor profundidad ampliando las teorías educativas y también los alcances de las experiencias de enseñanza – aprendizaje desde la educación ambiental experiencial. Así, profundizar desde enfoques como este o desde la ecología humana (Briceño, et. Al., 2010) permiten trabajar en una reconstrucción más holística de la relación de los sujetos de aprendizaje (individuos y comunidades) con su entorno natural.

La importancia del tema deviene así, de la necesidad de explorar y reflexionar sobre nuevas maneras en las que los sujetos de aprendizaje de la educación formal, en este caso los estudiantes adolescentes entre los dieciséis y los dieciocho años participantes del Programa de CAS del Colegio Victoria, pueden transformar o desplegar su relación con el mundo natural, construyendo nuevos significados o representaciones del entorno y sobre sí mismos; generando una relación cada vez más armónica con la naturaleza. El uso del análisis representacional del aprendizaje, mediante la Semiótica de Peirce, permite aproximaciones cualitativas diferentes y profundas frente a los aprendizajes de los participantes.

Esto es fundamental en los procesos de formación ambiental en la actualidad, si queremos ser o formar sujetos políticos que actúen de una manera más coherente con el ambiente natural, y si se quieren consolidar nuevas configuraciones institucionales que aborden más eficazmente la crisis ambiental actual en el presente y el futuro. De esta forma la educación ambiental conlleva un propósito político:

La posibilidad de reflexionar sobre la permanente construcción y formación del sujeto político y por ende en las instituciones políticas. Es en este sentido, donde se plantea que el proceso educativo (formal y no formal) tiene que ver mucho con esa posibilidad e intencionalidad de contribuir en la formación de sujetos autónomos, responsables, solidarios, críticos y reflexivos (Arias & Villota, 2007, p. 41).

El principal interés de esta investigación se ha convertido entonces, en indagar sobre otras maneras de generar procesos educativos que les ofrezcan a las nuevas generaciones, maneras diferentes y más libres de comprender y relacionarse con su entorno natural: el paisaje y el territorio. Donde los adolescentes se vean enriquecidos por una relación de interdependencia con la naturaleza y con los demás; generando así, mayor bienestar en sus vidas, además de estilos de vida y acciones cívicas más coherentes con las dinámicas propias de la naturaleza.

Así, la educación experiencial, en procesos de aprendizaje no formales y desde la educación formal, es una herramienta filosófica y metodológica muy interesante y efectiva para aportar en el crecimiento y desarrollo humano. El aprendizaje experiencial permite profundizar en el interior (en el ser) a través de la acción y la reflexión, pero no de manera aislada del mundo, sino al contrario, en un contacto permanente con este. Donde los participantes de las experiencias: maestros, estudiantes facilitadores, descubren una nueva relación con el entorno, que puede abrir sus sentidos a la existencia natural, a través de

procesos como la contemplación, la comunicación, la meditación, el respeto, la protección y el reconocimiento del otro, tanto como ser humano, como no-humano. El aprendizaje experiencial en la naturaleza tiene el potencial de ser un continuo despertar: cognitivo, emocional y espiritual, en que las personas son cada vez más conscientes de quiénes son, de sus acciones e incluso de sus ideas. Como lo expresa Foltz (2014), “Lo invisible se hace visible, no sólo de manera temporal y provisionalmente terrenal, sino que adquiere la naturaleza (*physis*) o sustancia (*ousia*) de la tierra (p. 10). En palabras de este autor, la luz atraviesa la cueva misma, ese lugar del que el platonismo nos impulsaba a escapar, y se convierte en un lugar sagrado de iluminación en el que podemos ver e iluminarnos.

Por esto es fundamental en la investigación poder indagar, compartir y expandir estos aprendizajes con otros, a través de la enseñanza y el aprendizaje mutuo, proceso que está fundamentado en el compromiso, en la compasión, en el amor y no solamente en una responsabilidad formal del educador. Como lo expone Olteanu (2015):

La enseñanza y el aprendizaje consisten en un acto íntimo de amor: el yo se ofrece al otro. Supone el reconocimiento de la vida en su singularidad, frente a uno mismo. El profesor se para frente al estudiante: ¿qué puede ofrecer? Si quiere ofrecer una experiencia de aprendizaje y la expansión del entorno significativo del estudiante como tal, para cambiar irrevocablemente la vida del estudiante, tiene que entregarse. (p.15)

Finalmente, este trabajo puede permitir el mejoramiento del diseño de métodos educativos experienciales desde la educación formal, dentro y fuera de la escuela, siguiendo los elementos principales que surjan del estudio de la educación experiencial. Especialmente, en lo que corresponde al diseño de experiencias de la naturaleza significativas para estudiantes adolescentes. Así, los resultados permitirán exponer el tipo de aprendizajes de los estudiantes en el contexto del entorno en diversos territorios (naturales y culturales). Además,

a mediano y largo plazo puede ser una herramienta para medir el impacto sobre los comportamientos y acciones de los estudiantes sobre su entorno. Así, la investigación encuentra una manera de describir y analizar cualitativamente el desarrollo de habilidades asociadas a las experiencias y el impacto a través de los procesos de reflexión de los estudiantes.

El impacto directo de la investigación es sobre los estudiantes y participantes del Colegio Victoria que estuvieron inmersos en las experiencias y sobre la investigadora que busca obtener un mayor grado de conciencia y comprensión sobre el diseño (el cómo) y los impactos del diseño de experiencias en la naturaleza (el para qué). Así, los principales beneficiados de esta investigación son aquellos participantes de las experiencias de la naturaleza mediante el desarrollo de elementos propios de la identidad ambiental en cualquier nivel.

La investigación puede también convertirse en un modelo de diseño metodológico y pedagógico que puede ser replicado en la misma institución educativa en diversos grados o en otras instituciones educativas, sean del Programa del Bachillerato Internacional o no; incluso podría ser aplicado a otro tipo de población.

Lo anterior, puede permitir hacer ajustes a esta experiencia en el continuo del aprendizaje experiencial de los estudiantes del Programa de CAS y su vínculo futuro con proyectos y experiencias en la comunidad. Si el proyecto, resulta ser exitoso puede ampliar el conocimiento de la educación ambiental. De esta forma, el proceso y los resultados de la investigación pueden ser socializados con miembros de la comunidad escolar o incluso de la Organización del Bachillerato Internacional con el propósito de ampliar y profundizar sobre la importancia del aprendizaje experiencial ambiental como herramienta de educación

ambiental. Además, en el contexto del Programa del BI puede ayudar a profundizar en el desarrollo de enfoques de enseñanza como la educación a través de la experiencia y la indagación, en todas las edades y en el continuo de los tres programas, pudiendo así ser una metodología de aprendizaje experiencial que trascienda el Programa de CAS.

Capítulo 2 – Educación a través de la experiencia: marco teórico

Aquellos que buscan un nuevo movimiento educativo, adaptado a las existentes necesidades del orden social, deberían pensar en términos de la educación en sí misma, en lugar de generar más “ismos” sobre la educación (Dewey, 1938, p.10).

John Dewey, el padre de la educación experiencial contemporánea, en su libro *Experience and Education* (1938), resalta que los cambios sociales involucran conflicto y se reflejan en controversias intelectuales, por lo cual en la educación las confrontaciones teóricas y prácticas pueden ser una constante. Por tanto, para este autor, es función de una teoría de la educación más inteligente comprender estos conflictos y, en lugar de tomar una postura u otra, indicar un procedimiento desde un nivel más profundo, más incluyente que sea representado por prácticas y contenidos de las partes confrontadas. Así, este trabajo se enmarcará en la postura educativa iniciada por Dewey (1938), quien resalta la importancia de evitar la fragmentación en la educación. Razón por la cual, la esencia de la educación experiencial puede favorecer precisamente la re – construcción del dualismo de los sujetos de aprendizaje con su entorno natural; a la vez que construyen su propia identidad, inmersos en experiencias en la naturaleza.

Dewey en sus textos, *Experience and Education* (1938) y *Experience and Nature* (1929), manifiesta el poder transformador de la educación a través de la experiencia. La educación es interpretada de manera pragmática teniendo en cuenta que el hombre estudia el mundo que lo rodea, adquiriendo conocimiento acumulado de significados y valores. Lo cual permite la comprensión de las construcciones que definimos como semióticas mediante representaciones, significados y símbolos. Para Dewey (1938), la experiencia sólo es

educativa si está basada en un continuo proceso de conocimiento significativo en el que se modifica o ajusta la perspectiva, la actitud y las habilidades del aprendiz. Por lo cual, una verdadera situación de aprendizaje tiene dimensiones longitudinales y laterales, es histórica y social, estructurada y dinámica. Esto es fundamental en esta investigación, ya que se busca que los aprendizajes adquiridos por medio de las experiencias de la naturaleza sean lo suficientemente significativos para impactar la vida de los estudiantes en su vida cotidiana y futura. Además, de permitirles generar conexiones con sus conocimientos adquiridos y poder poner en práctica a través de la acción, el desarrollo de sus habilidades, valores y actitudes en su escuela o comunidad; ya sea mediante propósitos personales y/o colectivos.

Dewey (1938) expone un análisis lúcido de la educación tradicional y de la educación progresista. Resalta que esta dualidad responde a un cisma entre la educación generada desde adentro y la educación formada desde afuera. Reafirmando así, que la “escuela” es una institución fuertemente marcada por un patrón de organización basado en procesos de instrucción y disciplina con el objetivo de preparar a los jóvenes para futuras responsabilidades y el éxito en su vida profesional/laboral mediante la adquisición intelectual de conocimientos y/o la capacitación para el trabajo, y no en una educación para la vida misma.

En la siguiente tabla se observan algunas características de la dualidad educativa expuesta por Dewey (1938, p. 17 – 24) que aún podemos ver reflejadas en las instituciones educativas contemporáneas:

Tabla 1. Dualismo – Educación tradicional y Nueva Educación

EDUCACIÓN TRADICIONAL	“NUEVA” EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> -Instrucción y disciplina. -Prepara al estudiante para su éxito en la vida laboral. -Adquisición de estructuras organizadas de conocimiento – desarrollo intelectual. - Habilidades enfocadas al trabajo técnico – un fin en sí mismas. - Temas y estándares vienen del pasado. - La actitud del estudiante es dócil, receptiva y obediente. -Se prepara para el futuro profesional. - Uso de libros de texto. - Por medio de los maestros se comunican de manera vertical los conocimientos y habilidades, así como reglas de conducta (p, 18). -Imposición del conocimiento desde arriba, desde afuera. - Se imponen los estándares de los adultos, conocimiento basado en temas. - Se impone disciplina externa. - Brecha entre los productos del adulto que está en estado de madurez y la experiencia/habilidades del joven. - Adquisición de habilidades y técnicas aisladas. - El conocimiento y el material que se enseña es estático, es un producto final (p. 19). 	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades libres -Aprendizaje para la vida -Aprendizaje a través de la experiencia. -Adquisición de habilidades como un medio, para alcanzar un fin. -El conocimiento es cambiante y construido en contexto. -El estudiante, tiene actitud de aprendizaje activo y es protagonista. -Oportunidades en la vida presente -Variedad de fuentes de conocimiento. -Los maestros son órganos a través de los cuales los estudiantes están conectados de manera efectiva y significativa con la materia. -Fuentes efectivas de autoridad, más horizontales. -Aprender – haciendo. -Expresión y cultivo de la individualidad. - El mundo es cambiante, por lo tanto, el conocimiento también.

Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2019) en base al libro *“Experience & Education”* John Dewey (1938).

Teniendo en cuenta las principales diferencias entre la educación tradicional y la nueva educación, algunas características propias de la educación experiencial que emergen y que son relevantes para este trabajo investigativo son:

1. Las experiencias educativas significativas involucran continuidad e interacción entre el aprendiz y lo que se aprende.
2. El maestro desarrolla una fuente más efectiva de autoridad.
3. El pasado, presente y futuro en el aprendizaje entran en juego, pero se destaca el momento presente.
4. Se promueve un análisis crítico de las propias prácticas educativas.

De esta manera, el autor destaca la necesidad de establecer una teoría de la experiencia que permita comprender la conexión orgánica entre la educación y la experiencia

personal, pues esta nueva filosofía de la educación está comprometida de alguna forma con la filosofía empírica y experimental. Es necesario primero comprender qué es la experiencia, ya que “la creencia de que la genuina educación deviene de la experiencia, no significa que todas las experiencias sean genuinas o igual de educativas” (Dewey, 1938, p. 25). Por lo cual, la experiencia y la educación no pueden ser equiparadas entre sí, pues algunas experiencias pueden no ser educativas. Es decir, las propuestas educativas experienciales tienen diseños rigurosos y serios si se entiende que no todo tiene que experimentarse; ya que no toda experiencia tiene necesariamente un carácter formativo o educador. Para este autor, los jóvenes en la escuela tradicional tienen experiencias, el problema no es la falta de experiencias, sino el carácter erróneo de estas y su falta de conexión con más experiencias. Razón por la cual, la calidad de las experiencias debe tener en cuenta dos aspectos: 1) el compromiso del educador y 2) la influencia sobre experiencias posteriores (experiencias futuras deseables). Léase:

Así como ningún hombre vive o muere para sí mismo, así ninguna experiencia vive y muere para sí misma...de ahí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar el tipo de experiencias presentes que vivan fructífera y creativamente en futuras experiencias. (Dewey, 1938, p. 28)

De lo anterior, se debe tener en cuenta en las experiencias los siguientes puntos:

5. debe existir un continuo experiencial, ii) debe existir un plan sobre, qué se va a hacer y cómo se va a hacer, no es cuestión de improvisación, iii) hay un desarrollo de la experiencia, donde la educación es un desarrollo de adentro, por y para la experiencia, iv) supone orden y organización, que implica imaginación, creatividad y una

organización intelectual y moral, v) la nueva educación es más simple y a la vez, más compleja (Dewey, 1929, p. 43).

Finalmente, este autor brinda claridad sobre la idea de que una teoría experiencial coherente, requiere de una orientación positiva hacia la selección y organización apropiada de métodos y materiales si se quiere dar una mejor dirección educativa. Dewey desarrolla principalmente dos criterios de la experiencia que permiten darle un marco más claro a la teoría experiencial y que están expuestos en la siguiente tabla:

Tabla 2. Criterios de la experiencia

Principios	Ideas principales
1. Continuidad	<p>Continuidad: existe una continuidad en todas las experiencias, cada experiencia afecta el desarrollo de actitudes que ayudan a mejorar la calidad de futuras experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implica un criterio de selección de experiencias educativas y no educativas.
	<p>Democráticas y humanas: los acuerdos sociales democráticos deben proveer una mejor calidad a las experiencias y la construcción de propósitos que guíen la acción.</p>
	<p>Son un hábitat: interpretado biológicamente, la característica básica del hábitat, es que cada experiencia modifica la que ya pasó y la que viene, mientras esta modificación afecta, lo queramos o no, la calidad de las experiencias futuras.</p> <p>Esto ocurre porque es una persona diferente la que entra a la nueva experiencia, que implica la formación de actitudes afectivas e intelectuales, cubre nuestros sentidos, emociones y la manera en la que respondemos a las condiciones de vida que encontramos. Por lo tanto, la manera de discriminar el tipo y la calidad de las experiencias, es con base en las diferentes maneras en las que la continuidad de la experiencia actúa en cada persona.</p>
	<p>Implican crecimiento: este debe ser físico, intelectual y moral. Puede tomar muchas direcciones, pero debe crear condiciones para el futuro crecimiento.</p>
	<p>Continuidad y crecimiento: si una experiencia inspira curiosidad, fortalece la iniciativa. Si genera deseos y propósitos, ya es lo suficientemente intensa y poderosa para cargar a la persona sobre lugares muertos en el futuro. Cada experiencia es una fuerza motriz y su valor sólo puede juzgarse en función de hacia dónde y de dónde se mueve (p. 38).</p>
	<p>No es únicamente un proceso individual: la experiencia no ocurre simplemente al interior de la persona. Vivimos desde que nacemos hasta que morimos en un mundo de personas y cosas que en gran medida son y han sido transmitidas por actividades humanas previas. Cuando ignoramos este hecho, la experiencia es</p>

2. Interacción	abordada como si fuera algo que ocurre exclusivamente en el cuerpo y la mente del individuo olvidando su impacto social, histórico y colectivo.
	Interacción con el entorno: hay fuentes fuera del individuo que dan origen a la experiencia. Esta es una manera de guiar las experiencias evitando la imposición. No es sólo responsabilidad del educador dar forma a la experiencia dentro de las condiciones del ambiente, sino también reconocer en lo concreto, qué entornos conducen a experiencias que generen crecimiento.
	Interacción: principio para comprender la experiencia como función y fuerza educativa. En su interacción con el hábitat las personas forman lo que llamamos una situación. Que los individuos vivan en el mundo significa que viven en una serie de situaciones, lo que significa que hay una interacción que ocurre entre los individuos, los objetos y otras personas. Una experiencia siempre es lo que es porque hay una transacción ocurriendo entre el individuo y lo que en ese momento constituye su ambiente (p. 43).

Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2019) en base al libro “*Experience & Education*” John Dewey (1938).

Los dos principios de continuidad y de interacción se interceptan, ya que son los aspectos longitudinales y laterales de la experiencia. Según Dewey, la persona no se encuentra a sí misma viviendo en un mundo diferente, sino en una parte o aspecto diferente de ese mismo mundo o para efectos de esta investigación; también la persona que habita en el mundo es diferente, pues sus experiencias cambian o alteran su identidad.

Lo que ha aprendido en forma de conocimiento o habilidad en una situación, se convierte en un instrumento de entendimiento y manejo de la situación que deviene. Este proceso dura tanto como la vida y el aprendizaje continúen. La continuidad y la interacción en unión continua, son un indicador del valor y significado de la experiencia educativa (p. 44).

De acuerdo a lo anterior, el maestro es quien cuenta con la madurez experiencial que pertenece al adulto como educador y lo pone en posición para evaluar cada experiencia del joven. Para el educador, la experiencia que viene del pasado y de la experiencia humana es finalmente social. Se requiere de sabiduría y entendimiento de los individuos para guiar la experiencia y no imponer, además de la capacidad para juzgar las actitudes que la experiencia está guiando. Sobre todas las cosas, los maestros deberían conocer cómo utilizar los entornos físicos y sociales que existen, extrayendo todo lo que pueden aportar o contribuir a la

construcción de experiencias que valgan la pena. Según Dewey (1938), la educación tradicional no demandaba del profesor que este reconociera las condiciones de la comunidad local, físicas, históricas, económicas para utilizarlas como recursos educativos. Un sistema educativo fundamentado en la conexión de la educación con la experiencia requiere que el contexto sea tenido en cuenta constantemente, por lo cual la educación progresista o nueva es mucho más difícil de llevar a cabo y requiere de un mayor grado de compromiso por parte del maestro.

Por lo tanto, para Dewey (1938) una de las principales preocupaciones del educador debe ser la situación donde la interacción ocurre, pues este tiene la posibilidad de regular las condiciones objetivas que incluyen: qué se hace, cómo se hace, incluso el tono y las palabras que se usan. Incluye los materiales y toda la preparación social de la situación en la que la persona se va a comprometer. El maestro tiene así la habilidad de influir directamente en las experiencias de otros y en su proceso formativo, otorga al maestro el deber de elegir el ambiente con el cuál van a interactuar, pero teniendo en cuenta las necesidades y capacidades de aquellos que aprenden.

Imponer el control externo y limitar la libertad de los individuos, descansa en la noción de que la experiencia es realmente experiencia, solo cuando las condiciones objetivas están subordinadas a lo que sucede dentro de los individuos que tienen la experiencia (Dewey, 1938, p. 41).

Por lo cual, para Dewey (1938) cada experiencia debe aportar a la preparación de la persona para siguientes experiencias de manera más profunda y expansiva. Ese es el verdadero significado del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia. En la educación tradicional el contenido se aprende de manera aislada, pero en la experiencia

se genera un aprendizaje colateral en lo que respecta al fortalecimiento de actitudes y estas son lo que cuenta en el futuro, como por ejemplo el deseo de continuar aprendiendo.

¿De qué sirve adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, ganar habilidad para leer y escribir, si en el proceso, el individuo pierde su propia alma, pierde la apreciación de las cosas que valen la pena, si pierde el deseo de aplicar lo que tenía que aprender y, sobre todo, pierde la capacidad de extraer significado de sus futuras experiencias a medida que ocurren? (Dewey, 1938, p. 49)

Dewey (1938) destaca que siempre vamos a vivir en el momento que vivimos, no en otro tiempo, por lo tanto, solo extrayendo del momento presente el completo significado de cada experiencia estaremos preparados para hacer lo mismo en una experiencia futura. Como maestros hay que tener mayor responsabilidad sobre las experiencias presentes que el joven vive, ya que, de todas maneras, el presente afecta el futuro. Sin embargo, este autor cuestiona si realmente el que ha llegado a la madurez, el maestro, comprende esta conexión.

Por otro lado, dentro de los principios de interacción y continuidad, para Dewey (1938) entran en juego el control social y la libertad individual, donde las reglas son parte del juego, la violación de las reglas requiere sanciones y los adultos son quienes modelan esas reglas y cambios. El control de las acciones individuales es afectado por la situación en general en la que los individuos están involucrados, en la medida que comparten o cooperan.

Para Dewey (1938), el “maestro no puede reducir su ejercicio de autoridad a sus intereses personales, esta es la diferencia entre la acción que es arbitraria y la acción que es justa” (p. 45). La escuela tradicional carece de condiciones propias de ejercer el control pues supone una intervención directa y vertical del maestro, donde el orden reside en él, en lugar de residir en el trabajo colectivo o colaborativo que se realiza. En la “escuela nueva”, la

fuerza primaria de control social habita en la naturaleza misma del trabajo realizado como grupo social en la cual los individuos tienen la oportunidad de contribuir y de la cual todos se sienten responsables. El autor expone que la mayoría de los niños son naturalmente sociables y una vida comunitaria genuina tiene su base en esta sociabilidad natural, esto no es espontáneo y requiere de planificación anticipada. El educador, por tanto, es responsable del conocimiento del individuo y de los contenidos que permiten el desarrollo de actividades de organización, control social y participación, con lo cual puede intervenir a través de la guía sobre los proyectos comunitarios. También se deben tratar aparte los casos individuales de actitud antisocial, que representan un tipo de planeación más difícil y compleja, donde las condiciones individuales determinan las experiencias y el desarrollo de ciertas capacidades. “La planeación debe ser lo suficientemente flexible como para permitir el juego libre para la individualidad de la experiencia y, sin embargo, debe ser lo suficientemente firme para dar dirección hacia el desarrollo continuo del poder” (Dewey, 1938, p. 58).

Para Dewey (1938), el principio de que la experiencia se produce a través de la interacción significa que “la educación es principalmente un proceso social en el que el docente como miembro más maduro, tiene la responsabilidad de conducir las interacciones e intercomunicaciones que son la vida misma del grupo como comunidad” (p.59). Allí los niños son individuos, cuyas libertades deben ser respetadas. Cuando los alumnos son una clase, en lugar de un grupo social, el maestro necesariamente actúa en gran medida desde el exterior, no como facilitador de un proceso en el que todos comparten. Cuando la educación se basa en la experiencia y la experiencia educativa es vista como un proceso social, la educación cambia radicalmente. El maestro pierde su puesto de jefe externo, y toma el de

líder dentro de las actividades grupales. Para el autor, se debe aprender una de las lecciones más importantes en la vida, aquella de la adaptación mutua. Las actitudes y los hábitos están en proceso de formación, y permiten el aprendizaje futuro, a partir del contacto y la comunicación con los demás.

Por otro lado, la libertad, es para Dewey (1938), un medio y no un fin en sí mismo. Sin la libertad es imposible para los maestros conocer la naturaleza real de sus estudiantes, “los maestros hacen cumplir la uniformidad artificial, poniendo el aparentar antes del ser, por lo cual el único escape en un colegio estandarizado sería una actividad que es anormal o de repente desobediente” (p.64). En la educación tradicional hay una intensa actividad intelectual, sin una actividad corporal manifiesta y la libertad de movimiento es fundamental para mantener el bienestar, la salud física y mental. Por lo tanto, para Dewey (1938) el poder debe ser apreciado sólo como un medio de libertad: “Poder para enmarcar propósitos, juzgar sabiamente... poder para seleccionar y ordenar significa llevar a cabo los fines elegidos a la acción” (p. 64). El objetivo ideal de la educación es crear poder de auto – control. Para este autor los impulsos y deseos que no están regulados por la inteligencia, están bajo el control de circunstancias accidentales. El significado del propósito, le da un sentido más realista a la libertad y es lo que finalmente genera la acción y el cambio de comportamientos. Según Dewey (1938) quien ejecuta los propósitos es la inteligencia, por lo cual es fundamental la participación del estudiante en la conformación de los propósitos que dirigen su proceso de aprendizaje. ¿Pero qué es un propósito?, para el autor, el genuino propósito emerge con el impulso, pero el obstáculo lo convierte en un deseo; sin embargo, el impulso y el deseo no son propósitos. Un propósito es un panorama final que implica la previsión de las

consecuencias que resultan de actuar por el impulso y esto implica el funcionamiento de la inteligencia. Para Dewey (1938), “la formación de propósito es más bien una operación intelectual compleja que involucra: 1) observación de las condiciones del entorno; 2) conocimiento de lo que ocurrió en una situación similar en el pasado, consejos que otros tuvieron de la experiencia; 3) juicio que reúne lo que se observa y significa” (p.68)

Para Dewey (1938) un propósito se traduce en un plan y método de acción, basado en la previsión de consecuencias. Así, es como una idea se convierte en un plan o proyecto para que se realice una actividad. Convertir un deseo en un propósito es un plan de acción y en esos momentos se pueden recibir sugerencias de alguien con una experiencia más amplia. El camino es primero que el maestro sea consciente de las necesidades, capacidades y experiencias pasadas de sus estudiantes, y, en segundo lugar, debe apoyar permitiendo que su propuesta se convierta en un plan o proyecto a través de las indicaciones adicionales atribuidas por todos los miembros del grupo; ya que “el plan es un proceso cooperativo construido a través de contribuciones de la experiencia de todos los involucrados en el proceso de aprendizaje, en un dar y recibir recíproco” (p.72). Esta fase de crecimiento se desarrolla a través del proceso de inteligencia social. Esto es fundamental en la educación experiencial, ya que la organización progresiva de la materia a través de las condiciones objetivas permite el crecimiento de más experiencias traducidas en acciones y comportamientos.

Para Dewey (1938), el cambio es posible a través de la conexión orgánica que generalmente ocurre fuera de la educación formal, restringida en el espacio y en el tiempo, donde el espacio vital y la duración de la vida se expanden. “El medio ambiente, el mundo

de la experiencia, constantemente se expande para mirar más de cerca” (p.74). Para el autor, el educador debe mirar hacia adelante, debe ser consciente de las potencialidades para guiar a los estudiantes hacia nuevos campos que pertenecen a experiencias ya existentes, y debe utilizar este conocimiento y su criterio para la selección y disposición de las condiciones que influyen en su experiencia actual. El autor resalta que los objetivos del aprendizaje están en el futuro y su materia prima está en la experiencia actual, pero la experiencia pasada es fundamental para comprender el presente. Para el autor el educador debe buscar que los problemas surjan de las experiencias que se tienen en el presente dentro de las capacidades del estudiante. Despertando así, en el alumno el desarrollo personal, la búsqueda de información y la producción de nuevas ideas, como terreno para nuevas experiencias en las que se presentan nuevos problemas, siendo este proceso una espiral continua de indagación.

Finalmente, Dewey (1929) expone que, como principio educativo, los estudiantes deben ser introducidos en los temas científicos de la materia, ser iniciados en hechos y leyes con aplicaciones sociales cotidianas. Este debe ser un proceso libre, no impuesto externamente, y debe ser un proceso educativo siempre presente, conectado con el pasado y el futuro. “La experiencia para ser educativa debe conducir a un mundo en expansión de temas, hechos, información e ideas. Esto se satisface sólo cuando el educador ve la enseñanza y el aprendizaje como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia” (p. 87).

Es claro que, para Dewey, la educación experiencial tiene unas características muy claras de lo que debe ser una experiencia educativa. El maestro es quien tiene la madurez de elegir y organizar los elementos objetivos (espacios, situaciones, materiales y propósitos) de manera que la experiencia sea realmente significativa y, además, debe orientar desde adentro,

pues debe evitar imponer, dando libertad, flexibilidad y límites claros, para permitir la construcción social. También, debe conocer a los participantes (estudiantes), que estarán inmersos de manera individual (con su propia libertad y naturaleza) pero dentro de la interacción social y ambiental, adquiriendo aprendizajes a través de la resolución de situaciones y problemas grupales. Aunque la experiencia se da en el momento presente, también entran en juego los aprendizajes de experiencias pasadas y así mismo, si es significativa, tendrá efectos en futuras experiencias; generando así el continuo propio de la educación experiencial. Todo este aprendizaje experiencial también tiene la intención de generar en los participantes propósitos, no sólo deseos, intenciones o impulsos, sino la acción en la vida cotidiana, por ejemplo, a través de planes y proyectos que también deben ser guiados por el compromiso y madurez del educador.

Capítulo 3 – Necesidad de una aproximación noética en la educación ambiental: estado del arte y marco conceptual

Para efectos de este trabajo se vuelve relevante hacer una revisión a nivel internacional y nacional, sobre los nuevos abordajes educativos y pedagógicos de la educación ambiental que sirvan como marco de referencia para este trabajo y así identificar características relevantes y útiles de la educación ambiental en el mundo contemporáneo. Con base en esta revisión se introducirá el componente noético, como una nueva dimensión en los estudios ambientales, que si bien, tienen propósitos loables, en el fondo siguen operando desde una conceptualización anclada en la episteme cartesiana, que se puede entender como uno de los campos paradigmáticos que han generado la problemática y crisis ambiental contemporánea (Cárdenas, 2017^a; Cárdenas, 2017b).

En términos generales, en América Latina y Colombia los estudios investigativos de educación ambiental han estado limitados por parámetros de investigación de corte empírico-analíticos y positivistas, anclados en visiones fundamentalmente de las ciencias naturales. Por ejemplo, como lo exponen, Medina & Páramo (2014), uno de los principales límites de la educación ambiental en América latina es que: “a pesar del gran auge que ha tenido el desarrollo de programas y experiencias en educación ambiental en la región, son pocos los artículos que exploran de manera sistemática su efectividad en la formación de las personas” (p. 58) Esto demuestra la importancia de generar procesos investigativos en torno a procesos de educación ambiental en los que se puedan observar estrategias formativas que impliquen cambios más profundos en la manera en la que percibimos, nos relacionamos e interactuamos con el ambiente natural. Por lo cual la efectividad de las estrategias estaría mediada por procesos de aprendizaje significativos. En segundo lugar, los estudios investigativos de

educación ambiental privilegian el formato de clase magistral sin prácticas, “lo cual resulta preocupante, teniendo en cuenta que no sólo se prioriza la investigación frente a aspectos teóricos, sino que también debe establecerse un puente entre lo teórico ambiental, el comportamiento individual y grupal, sus consecuencias y el mantenimiento del comportamiento” (Medina & Páramo, 2014, p. 60).

A pesar de esta preocupación por lo ambiental en la educación, es importante resaltar como lo presenta Martínez (2010); “que la educación como mecanismo de adaptación cultural del ser humano al ambiente, se ha mostrado poco crítica con respecto a las actitudes y comportamientos ambientales. Es necesario redimensionarla, mediante el impulso de una acción formativa dirigida al cambio actitudinal y la modificación de comportamientos colectivos” (p. 103).

Autores colombianos como Ángel, 2002; Noguera, 2004 y Wilches-Chaux, 2006 han abierto el camino hacia nuevos paradigmas del pensamiento ambiental. A saber, hacen evidente la fractura que el ser humano ha experimentado en la relación *naturaleza – cultura*, principalmente a lo largo del proceso histórico occidental. Este tipo de reto, el de re construir y superar el dualismo impuesto por el dominio tecnológico del mundo y el racionalismo reduccionista de la modernidad es fundamental para efectos de los propósitos de esta investigación, pues como lo plantea Noguera (2004), “La metafísica impuso una visión dominada por el dualismo filosófico entre sujeto y objeto, entre hombre y naturaleza, entre cuerpo y espíritu” (p.12) que debe ser el primer paso para reconstituir la concepción ambiental del ser humano y que claramente tiene un impacto en la actual crisis espiritual, ecológica, cultural, política y social.

Por lo tanto, el primer problema que aparece en torno a la noción del replanteamiento de lo ambiental es la reconstrucción del sujeto, del “ser”, donde se origina esta dualidad que afecta incluso nuestro bienestar físico y emocional, a través de enfermedades como; el estrés, la depresión o incluso el cáncer. “La calidad de vida depende directamente del medio natural y su calidad. La valoración sobre la salud no sólo depende de las necesidades y los conocimientos del individuo, sino también de las condiciones de vida y trabajo” (González, 2004, p, 1). Se debe, por tanto, volver a encontrar la unidad del “ser natural” del que vienen nuestra raíces físicas, biológicas y espirituales (Maya & Noguera, 2012).

Algunos de los abordajes más significativos a nivel nacional, pero principalmente a nivel internacional de la educación ambiental, se han propuesto desde la educación experiencial y desde el “outdoor learning” (Dewey, 1938; Wals & Golins, 1976; Gager, 1977; Bank 1985; Wagner, Baldwin & Roland, 1991; Tuson, 1994; DuFrene, Sharbrough, Clipson & McCall, 1999; Tonia Gray & Carroll Birrell, 2015). Estas prácticas educativas dentro del marco formal y no formal, han permitido descubrir nuevos abordajes de la educación ambiental, más flexibles y profundos en la reconstrucción epistemológica, semiótica, fenomenológica y ontológica de la noción del sujeto sobre la naturaleza. En términos de la investigación de prácticas educativas con este enfoque, los países anglosajones: Estados Unidos, Europa, Países Bajos y principalmente Australia y Nueva Zelanda, están generando nuevas formas de conocimiento desde la educación formal, no formal e informal que nos pueden orientar en la construcción e investigación de nuevas prácticas educativas más conscientes, profundas y coherentes con una verdadera reconstrucción de la noción natural del ser humano tan necesaria en la actualidad.

Educación Exterior (Outdoor Education) – metodología de educación ambiental

La educación experiencial no es sólo una filosofía educativa que permite reflexionar y replantear el dualismo y la fragmentación propia del paradigma de la modernidad. También es utilizada para favorecer procesos de educación ambiental por su proximidad con los entornos naturales y físicos. Por sus aportes pragmáticos, ha sido desarrollada en los últimos años como metodología de la educación ambiental mediante la “*educación exterior (Outdoor Education)*” que coge impulso en los 60’s como una de las respuestas a la crisis ambiental (John & Seaman, 2013).

Como marco de referencia para la investigación se tuvo en cuenta el trabajo de Jose, Patrick & Moseley (2017), que resalta las experiencias de campo al aire libre como medio para atender la necesidad de colaboración entre educadores informales y formales. Los resultados muestran mediante una metodología de análisis cualitativo de dibujos (edrawings), cómo el aprendizaje experiencial proporciona un modelo eficaz para el diseño informal de programas y actividades formales en el aula complementadas por experiencias de campo. Expone un impacto positivo sobre el conocimiento de los ecosistemas naturales de los estudiantes a través de las conexiones entre el aula y la experiencia natural. Por otra parte, se tuvieron en cuenta los artículos del texto compilado por Hayllar, Gray., & Dickson (2005), colección que consta de siete capítulos que exploran las conexiones de los seres humanos con el lugar y el espacio en la naturaleza, el manejo de riesgo, el liderazgo y la facilitación desde comunidades de educación exterior y aprendizaje experiencial en Australia y Nueva Zelanda. De esta compilación se destacan los capítulos de Gray (2005) y Quay (2005), que profundizan en el análisis de las relaciones entre las personas, el lugar y la naturaleza a partir

de la educación exterior. Se destaca la relevancia de ver y sentir a la tierra como un texto histórico, donde al aprender de él, como lo han hecho los indígenas, podremos encontrar la comprensión de los ritmos, ciclos y la interconexión de la naturaleza (Gray, 2005). Así, se expone la importancia de la naturaleza como aula de aprendizaje para el desarrollo de habilidades para la vida y su conexión con la educación social y ambiental relevantes para este proyecto (Quay, 2005). Como lo expresa Tredinnick (2003) en Gray (2005):

Siento que los seres humanos viven mejor cuando recuerdan que viven dentro de un orden natural, que la tierra nos incluye a nosotros y a todos nuestros esquemas y creaciones... los involucrados en la educación al aire libre y el aprendizaje experimental han desarrollado un anhelo por una relación más profunda con el lugar, la tierra y la naturaleza. Las nociones indígenas de que “no somos dueños de la tierra, la tierra nos pertenece” y “la tierra está impregnada e infundida de espíritu” ha impactado en la forma en que entregamos nuestros programas (p.27).

Colectivamente, estos capítulos ofrecen una secuencia de experiencias que facilitan el estudio de formas de estar con el lugar. También el capítulo de Wattachow (2005), es un llamado a que los seres humanos experimenten relaciones con el lugar contribuyendo a la formación de la identidad, que es examinada por el autor dentro de un contexto filosófico y pedagógico. Así mismo, discute la ventaja pedagógica de una educación al aire libre experiencial desde un enfoque fenomenológico de los estudios “en el lugar” y “la falta de lugar”, la centralidad del cuerpo en todo el aprendizaje y las demandas únicas de los lugares. Es así, como estas investigaciones inspiran las intuiciones metodológicas sobre las que se sustenta esta investigación.

En la revisión bibliográfica se encontraron publicaciones interesantes y pertinentes de educación ambiental y psicología ambiental enmarcadas en el desarrollo de la identidad.

Sin embargo, desde la perspectiva experiencial y el “Outdoor Education”, desde metodologías fenomenológicas – hermenéuticas o desde la antropología semiótica, no se encontraron investigaciones relevantes de este tipo en el mundo hispano o en Colombia, con excepción del trabajo del Doctor Cárdenas (2016) donde se aborda un marco de interpretación del territorio y del paisaje anclado en la antropología semiótica y que es de gran utilidad para darle más integridad a las lecturas políticas y educativas que se hacen sobre el ambiente cultural y natural.

Según Porras & Mesa (2018) más del 50 % de la literatura sobre identidad ambiental se concentra en dos países (Estados Unidos y Reino Unido) y solo 2% en Colombia (p.123). Además, refleja que la mayoría de los estudios se generan desde la psicología ambiental (56,66%) y, en segundo lugar, desde la educación ambiental (11,66%) (p. 128). Las publicaciones de este tipo son recientes surgiendo en 2001, con auge entre el 2011 y 2015 (p. 127) como se puede observar en los diagramas del (Anexo A. Figura 1). Finalmente, exponen que de este análisis emergen ocho campos de conocimiento en los que la identidad ambiental supone un sentido de conexión con la naturaleza, involucrando habilidades, actitudes y valores que emergen en la relación con los otros. Así, este proyecto se encuentra enmarcado en el campo de la educación ambiental, pero incluyendo otros enfoques que se mencionaron previamente. Esta investigación se relaciona con estudios que se ocupan de explorar procesos de enseñanza – aprendizaje desde la educación experiencial en contextos escolares, asociados con las identidades ambientales y las metodologías cualitativas y fenomenológicas, como las que se han comenzado a adelantar en el mundo anglosajón. Por lo tanto, para efectos de la investigación, la Educación Ambiental (E.A) se comprenderá como; “un proceso educativo

que media en la relación de los seres humanos con su entorno, (natural o hecho por el hombre), consigo mismos, así como con los efectos de esta relación” (Martínez, 2010, p. 97).

El enfoque de esta investigación se basa en la interiorización y cultivo de una comprensión ambiental desde el ser, desde el sujeto, desde su identidad, permitiendo abordar preguntas como: ¿Habría una mejor forma de aprender del ambiente natural que no sea estando inmersos en la naturaleza?, ¿cómo comprender, cuidar y amar la naturaleza si no la conocemos?, ¿soy parte de mi entorno natural?, ¿por qué cuidar de algo de lo que no soy o no me siento parte?, ¿cuido del ambiente, como cuido de mí?, ¿me relaciono con el ambiente cómo me relaciono con los demás o conmigo mismo?, ¿qué puedo aprender de mi experiencia en el entorno natural?, ¿cómo experimento la naturaleza en mi vida cotidiana en la ciudad?, ¿con qué frecuencia tengo este tipo de experiencias?, ¿puedo aprender de la naturaleza por medio del conocimiento indígena?, ¿soy territorio?

La E.A desde el enfoque de la “ecología humana”, permite la comprensión de una identidad ambiental que deviene de las interacciones con el mundo natural y de la comprensión de la construcción social de uno mismo y de los demás, incluyendo la naturaleza (Chawla, 1999 en Clayton & Opatow, 2003). Enfoque elaborado desde aportes interdisciplinarios (Kroeber, 1952; Wissler, 1926; Malinowski, 1976; Steward, 1955; White, 1959 y Cárdenas, 2002) que permiten generar análisis más holísticos sobre las relaciones que los hombres, sus sistemas culturales y sociales tienen con los ambientes biofísicos naturales, construidos o artificiales. La relación es ecológica pues implica comprender y sentir que las formas de vida no humanas constituyen el desarrollo de la sociedad humana, de la psique del hombre y los ordenamientos políticos que han funcionado desde concepciones míticas,

filosóficas o cosmológicas, explicando el lugar del hombre en el marco de su responsabilidad, y desde la comprensión de los propios sistemas culturales en sus diferenciadas capacidades de adaptación o generación de experiencias de orden diferenciadas históricamente.

Representaciones y configuraciones físico – simbólicas del aprendizaje

Desde la perspectiva ecológica y la antropología ambiental también se han desarrollado algunos avances investigativos que vislumbran construcciones más profundas de conceptos como: territorio, espacio, lugar, paisaje y tiempo, que son importantes para efectos de esta investigación. En este sentido, el texto de Cárdenas (2016), es fundamental si se quiere indagar sobre otras comprensiones de la E.A. Como lo expone el autor, no hay estudios hispánicos desde la antropología semiótica y esto es lamentable, debido a que este enfoque, aunque es complejo, puede permitir la comprensión de sistemas cognitivos y lingüísticos que determinan las configuraciones que el ser humano hace del entorno natural, vinculando los aspectos sociales y culturales. Es decir, cómo lo plantea Cárdenas (2016), sí se busca hacer aproximaciones más integrales, la teoría semiótica de Peirce expone la relación entre los signos y los objetos, o entre la comunicación y los significados. Así, “la definición triádica de Peirce, refiriéndose a la función y la acción de los símbolos, implica en este modelo, que los humanos son productores y al mismo tiempo intérpretes de los símbolos” (p. 108). Este enfoque semiótico de la antropología ambiental, propio de los estudios antropológicos norteamericanos (Serje, 1999), busca describir el impacto de los procesos sociales y sus transformaciones sobre los ecosistemas, así como la relación entre los conflictos y los procesos ambientales (Cárdenas, 2016).

Según este autor, modelos como la ecología del paisaje permiten una lectura del territorio más profunda y compleja que las tradicionales comprensiones territoriales limitadas

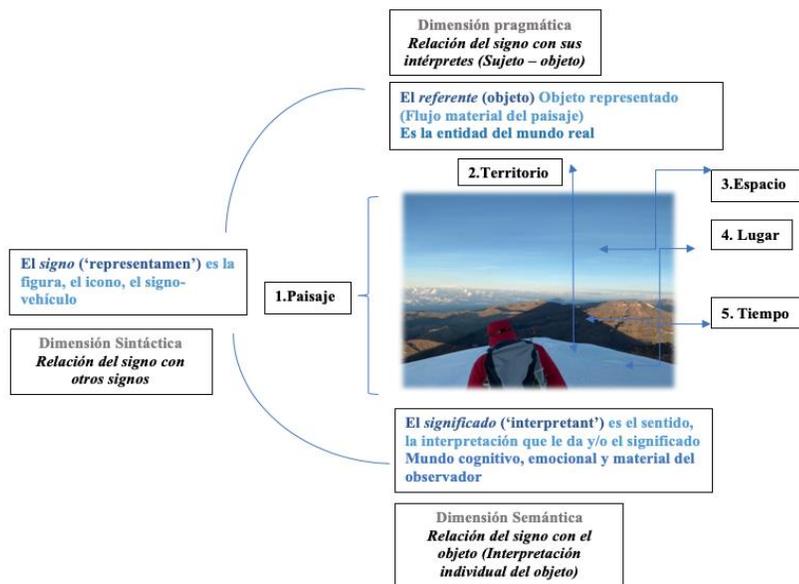
al ámbito geográfico, a la delimitación de paisaje (*ecología del paisaje*) o la identificación de objetos de conservación. Así, para comprender el territorio, se requiere la categoría de “paisaje cultural” (*cultural landscape*), que refleja una conciencia ambiental que promueve la creación de un nuevo territorio cultural. Sauer (1925) enfatiza la importancia de las fuerzas culturales en la configuración de patrones morfológicos y establece que, “el paisaje cultural se forma comenzando por un paisaje natural en el contexto de la acción de un grupo cultural. La cultura es el agente, el área natural es el medio, el paisaje cultural es el resultado” (citado en Cárdenas, 2016, p. 113). Por lo tanto, el autor concluye que todo paisaje es semiótico, ya que estos deben ser vistos como “estructuras de significado constituidas en las posibilidades del cerebro y en figuras neurobiológicas (a nivel de las especies y de los individuos), como universos de significado (a nivel cultural), marcadas por relaciones arbitrarias entre el significante y el significado, siendo dependiente de un proceso simbólico que les da estructura en sus relaciones sintagmáticas y paradigmáticas (nivel del signo)” (Cárdenas, 2016, p. 116).

La comprensión semiótica de las configuraciones naturales como el territorio y el paisaje, permiten alimentar las categorías propuestas desde la matriz analítica de esta investigación, reconociendo que las conceptualizaciones hechas por el hombre relacionadas a la naturaleza, son materiales (*físicas*), pero también simbólicas, como resultado de procesos experienciales e intelectuales. Son esferas de significado que requieren procesos mentales cognitivos, emocionales y físicos: “Los flujos de vida que ocurren en los territorios despliegan múltiples canales, códigos y representaciones semióticas emergentes e inconscientes que el intérprete – interpretante debe ser capaz de reconocer como una

expresión de las diversas lógicas de la vida”. (Cárdenas, 2016, pág. 115). Finalmente, es muy interesante como el autor plantea que las nociones del paisaje cultural y de territorio derivan de su inserción social y su expresión material como objetos de representación cognitiva, cuyos referentes existen tanto en la mente del observador como en la realidad exterior de su mente. Pues “si la mente está en todas partes, entonces no está “dentro de la cabeza” más bien está en el mundo” (Ingold, 2008: 3 en Cárdenas, 2016, p.118). Este razonamiento de la antropología semiótica en los estudios ecológicos, influye en la construcción simbólica de las categorías, y aunque se les pueden atribuir definiciones. El propósito metodológico y analítico de esta investigación, es ir descubriendo en los dibujos y reflexiones de los participantes los significados y representaciones que surgen de los procesos semióticos de las experiencias educativas en la naturaleza, asociados a estos conceptos. En líneas generales lo expuesto confluye en la identificación de una dimensión de investigación que articula la complejidad mencionada en su direccionamiento hacia lecturas sobre el tipo de representaciones que generan los procesos educativos, en este caso la educación ambiental experiencial, dándole así un marco de diseño, acción y de síntesis a los enfoques de la educación ambiental que pueden terminar convertidos exclusivamente en normas y reglas e instrumentalizando así con criterios moralizantes y legitimadores la destrucción del planeta.

En la siguiente ilustración se puede observar la relación triádica de Peirce, a la que se refiere este trabajo, noción fundamental para esta filosofía educativa experiencial que ha sido explicada por (Olteanu, 2015) y a la que se hará referencia también a lo largo de la siguiente sección para explicar el paisaje, el lugar, el espacio y tiempo.

Ilustración 1. Representación – Filosofía Triádica de Peirce



Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2019) adaptado de Cárdenas, 2016. *The cultural landscape from the horizons of cultural anthropology*. Fuente imagen: Taborda, María Cecilia. 2019

Peirce reconoce la experiencia emocional, práctica e intelectual que generan el concepto de signo (*representamen*) en una continua y fluctuante interpretación simbólica de los seres humanos (*interpretante*) sobre el flujo material y físico (objeto), que sólo se ve frenada por el hábito y la costumbre. Esto la hace pragmática ya que tiene en cuenta el contexto en el que se generan e interpretan los signos, que al mismo tiempo tienen un efecto sobre el intérprete (Everaert-Desmedt, 2013). La *primeridad*, es entendida como potencialidad o posibilidad, que se vive en un instante atemporal. Corresponde a un proceso del ser, donde sólo hay unidad y experiencia emocional antes de la interpretación. Por ejemplo, el instante en el que se siente algo. La *segundidad*, es el proceso en relación a otra cosa. Lo que supone lo individual, la experiencia, el hecho, la existencia y la acción – reacción que ocurre en un momento determinado y corresponde a la experiencia práctica. Por ejemplo, el dolor que se siente por un golpe con una manzana que cae sobre la cabeza. La

terceridad, media la relación entre el primero y el segundo. Esta es una categoría general a través de la cual el pensamiento, el lenguaje, la representación, hacen posible la comunicación social, y la creación de leyes y reglas por medio de la experiencia práctica e interpretación continua de los interpretantes. Por ejemplo: la ley de gravedad que hace que caiga la manzana. Finalmente, estas tres categorías pueden ocurrir en el signo, el significado y el referente respectivamente. Estos procesos semióticos más complejos que ocurren en cada nivel, pueden servir para elaborar análisis más complejos y profundos en futuras investigaciones, estando presentes en la realidad cognitiva, en el universo y en todo acto educativo.

Sin embargo, para efectos de este trabajo es fundamental explicar la representación (*representation*) por ser un concepto clave en el vocabulario semiótico de Peirce (Nöth, 2011). La representación es eje central en esta investigación, ya que nos permite describir, comprender y analizar cambios o nuevos elementos de aprendizaje a partir de las reflexiones narrativas o los dibujos de los participantes (estudiantes) y así también es un mecanismo para poder evaluar la calidad del proceso educativo asociado a las experiencias en la naturaleza de los adolescentes.

Representaciones: una aproximación semiótica

El ser humano para poder construir su momento presente, necesita de lo ausente, que no es algo marginal o aleatorio en la existencia humana, sino que propiamente es una especie de negativo dissociable de la negatividad de la vida. De allí, procede la inexcusable necesidad de la representación en la vida individual y colectiva de los seres humanos. Representar es sustituir a un ausente, darle presencia y confirmar la ausencia. En realidad, la representación y el representante son sucedáneos de lo ausente, posee este un carácter personal o impersonal (Duch, 2007, p. 186).

Duch (2007) llama la atención sobre la crisis religiosa propia de la modernidad, especialmente al interior de las religiones ortodoxas y tradicionales como el cristianismo. Resalta, que la representación de Dios parece haberse desvanecido en las generaciones actuales, impactando así, la representación de Dios, no sólo en la vida individual, sino en la figura institucional de la iglesia. “La crisis de la iglesia es consecuencia directa de la crisis sobre la imagen de Dios, Dios no es sólo un extraño en nuestro mundo; Dios se ha convertido en un extraño dentro de la iglesia” (Cia Lamana, 2007, p. 2). Lo anterior, es interesante teniendo en cuenta que la crisis de las instituciones religiosas tradicionales, desde el siglo XVI y hasta la actualidad, ha estado relacionada a la crisis político – religiosa del sistema moderno en el proceso histórico. Por lo cual, este autor, llama la atención sobre la construcción de una nueva representación de Dios más laica y secular, recuperando así, el significado profundo y espiritual de los fenómenos religiosos. Lo anterior, es relevante para efectos de este estudio sobre las experiencias en la naturaleza, teniendo en cuenta que, en el mundo contemporáneo abrir nuevos caminos de representación y significación de Dios y de la espiritualidad con relación a la naturaleza es necesario para que las nuevas generaciones puedan dar sentidos más profundos a su propia existencia humana. La necesidad de dar mayor sentido y profundidad a la experiencia humana contemporánea ha sido proclamada por autores como Bauman (2003), quien resalta cómo la cultura moderna ya no es una cultura de aprendizaje, sino una cultura del desapego y del olvido. Más grave aún, en la modernidad la construcción de la identidad está limitada a la representación del valor económico de las personas. Como lo expresa este mismo autor, está la “devastación emocional y mental de muchos jóvenes que entran ahora al mercado de trabajo y sienten que no son bienvenidos, que no pueden añadir nada al bienestar de la sociedad, sino que son una carga” (Bauman en

Barranco, 2017, p. 3) o un desecho más de la sociedad de consumo. Por lo tanto, el desarrollo de representaciones simbólicas en las actuales y futuras generaciones, donde la espiritualidad puede ser develada o sentida en relación a la naturaleza, podría implicar el desarrollo de una nueva identidad ambiental más profunda en la existencia individual y colectiva contemporánea. No se olvida para efectos de esta investigación que: “La crisis que enfrentamos es, como todos sabemos y como todos ya admitimos, no principalmente ecológica sino religiosa; tiene menos que ver con el medio ambiente y más con la conciencia espiritual” (Foltz, 2014, p. x) Se puede afirmar que estamos ante una crisis del alma y de la representación que se tiene del ser humano como de la naturaleza. Además de su relación directa con la construcción de quienes somos en el mundo. Por lo tanto, la espiritualidad¹, así como la paz interior, en relación a las experiencias en la naturaleza, serán códigos que se tendrán en cuenta para el análisis de las representaciones en esta investigación.

Como lo expresa Foltz (2014), lo anterior nos permite reflexionar sobre el “icono visible, del Dios invisible” (p.16) así, el autor siguiendo la comprensión bizantina de la creación expresa que, “la naturaleza en su esencia sería reveladora de Dios para aquellos que tienen ojos para ver y corazones para escuchar” (p.13). Así Dios, la Madre o cualquier otra figura de representación espiritual y religiosa, podría ser también percibida, expresada y representada a través de la naturaleza; así como es propio aún hoy, en las cosmologías

¹ Para efectos de la investigación la espiritualidad y la paz interior están relacionadas. Sin embargo, también se diferencian, ya que para algunos estudiantes la espiritualidad está asociada a sus creencias religiosas, mientras que, estudiantes ateos o agnósticos prefieren utilizar el término “paz interior” para referirse a la espiritualidad.

indígenas o tradicionales en muchos lugares del mundo. Tal como se representa en el fragmento del mito Kogui “Poema de la Creación”:

Primero estaba el mar. Todo estaba oscuro. No había sol, ni luna, ni gente, ni animales, ni plantas. Sólo el mar estaba en todas partes. El mar era la madre. Ella era agua, era río, laguna, quebrada y mar. Así, primero sólo estaba La Madre. La madre no era gente, ni nada, ni cosa alguna. Ella era aluna. Ella era espíritu de lo que iba a venir y ella era pensamiento y memoria. Así la Madre existió sólo en aluna, en el mundo más abajo, sola. (Dolmatoff, 1987, p.115 citado en Alonso, 2009, p. 97)

Similarmente, desde la experiencia de Goody (2008), se manifiesta que la representación constituye un rasgo central de la vida humana, intrínseca al uso que hace de la lengua, donde hablar es representar; constituyendo así, el combate cotidiano de los humanos contra el paso del tiempo, contra el olvido de que todo lo diluye y desfigura. Además, para efectos de esta investigación es fundamental resaltar el concepto de la representación de Peirce que busca dar una mayor comprensión a las cosas que no existen o no son tangibles. Para Peirce es necesario pensar en términos de la relación entre el *representamen*, el *objeto* y el *interpretante* de manera simultánea, evitando dualismos que reducen el acto de significación a una relación diádica entre un significante y un significado cuya expresión es la semiología de Saussure. Además, para Peirce incluso el “*objeto*”, va más allá de a algo físico y material, pues este signo también puede ser:

Un sentimiento, experiencia, cognición, un pensamiento, una imaginación, o incluso un evento ficticio. A diferencia del sentido o significado de una palabra, el interpretante no es necesariamente un concepto mental, un pensamiento o una idea correspondiente al signo; puede ser de nuevo un sentimiento, una acción, o incluso ser una cosa material (Nöth, 2011, p. 29).

Para Duch, de manera general Charles Peirce (citado por Duch, 2007, p. 188), distinguió tres tipos de representación, a saber: 1) el primer tipo se basa en la semejanza. Por

ejemplo, una fotografía representa a alguien porque se le asemeja; lo fotografiado es una copia materialmente exacta al original. 2) El segundo tipo de representación posee un carácter causal (*metonímico*), donde entre el original y su representación no existe una semejanza directa, sino que la parte representa al todo. Por ejemplo, el pañuelo representa a la amada no porque se parezca a ella, sino porque le pertenece. Con la participación de la memoria, la evocación casi como una especie de conjuro, suele acompañar a la representación metonímica. 3) Por último, el tercer tipo de representación se establece por convención. Por ejemplo, se convierte en que el rojo del semáforo indica la prohibición para pasar, o el término “stop” señala una peligrosidad extrema en la carretera. Entonces hay una notable diferencia entre las representaciones por semejanza y las establecidas por convención, estas últimas exigen acuerdos previos que con posterioridad han de ser aprendidos y memorizados por los usuarios. La representación, por consiguiente, es una característica fundamental de aquellos seres capaces de usarla a través del aprendizaje de los diferentes lenguajes humanos. Los cuales son imprescindibles para hacer presente, visual o auditivamente en el mundo, lo ausente, pasado y futuro.

La representación ha sido explicada desde diversas comprensiones, incluso como lo explica Nöth (2011) en los textos de Peirce, se usa el término en tres contextos diferentes: 1) en teoría de la percepción y la cognición, 2) en la teoría de signos y, 3) en la teoría de categorías (p. 31). Sin embargo, para Peirce la teoría representacionista de la percepción evoluciona con el proceso de su estudio histórico de la semiótica, que es enmarcada primeramente en las representaciones mentales (cognitivas) y después de manera similar en la construcción de signos. “En años posteriores, Peirce tiende a preferir el concepto de signo

al de representación, pero él no hace ninguna distinción sistemática entre ambos términos y no se rinde usando la representación como sinónimo de signo (Fisch, 1986, p. 352 en Nöth, 2011, p.32). Este concepto de la representación se refiere a lo que hoy llamamos “representación mental” (*mental representation*), es un signo de acuerdo con la teoría semiótica de la cognición. Pero Peirce indica en sus publicaciones más recientes, que las representaciones mentales deben concebirse como “signos triádicos” (p. 32). De esta manera el término *representamen*, introducido por Peirce, está más estrechamente asociado con el concepto de “representación” que con el de signo. Finalmente, el tercer contexto en el que Peirce utiliza el concepto de representación es en sus primeros años de su teoría triádica de categorías. En 1867, Peirce designó a la tercera de sus tres categorías por el término representación (Peirce, 1931-1958, citado en Nöth, 2011, p.32). Y esta categoría fue designada más tarde por un término más neutral, *la terceridad*. Siendo ésta una categoría de mediación entre un primero y un segundo. La representación para Peirce, al ser identificada con esta categoría, supone la relación de un primero que se relaciona inmediatamente con un segundo, que afecta o influye en el primero de alguna manera (Peirce, 1931-1958, 1890 citado en Nöth, 2011, p.32).

Un signo o representación [...] significa algo a la idea que produce, o modifica o bien, es un vehículo que transporta al importar algo de afuera. Eso por lo que este se llama su objeto; lo que transmite, su significado; y la idea a la que da lugar, su interpretante. La tríada de signo o representación, objeto, e interpretante constituye el núcleo irreducible de la teoría de la representación de Peirce (Nöth, 2011, p. 33).

En el sentido de lo dicho anteriormente, lo que se devela es que la representación es fundamental para el ser humano. Vivir es representar, educar es propiciar representaciones y sentidos de vida que nos sitúa en toda actuación y en toda historia.

Paisaje (original y cultural) – Territorio.

En el ámbito de los lineamientos de la educación ambiental nacional, según Wilches – Chaux (2013), el proceso de educación ambiental supone aprehender el territorio, significa desarrollar nuestra identidad con él mismo y nuestra capacidad para “participar”; es decir, sentirnos parte. “Los sentidos de identidad, de participación (ser parte) y de pertenencia, son algunas de las maneras a través de las cuales experimentamos o sentimos –valga la redundancia– la sensación del territorio” (Wilches – Chaux, 2013, p. 15). Para efectos de esta investigación el territorio no sólo está asociado a su concepción geográfica o física sin intervención humana, tal como los paisajes originales (*Urlandschaft*) de Schlüter (1908) en (Cárdenas, 2016), sino que también es concebido como el paisaje cultural (*Kulturlandschaft*), creado por la cultura humana y por los procesos de interpretación y creación simbólica en las relaciones interdependientes del sujeto y su entorno. En la ilustración 2: Representación – Filosofía Triádica de Peirce, el paisaje, por lo tanto, es representado por un conjunto de componentes físicos y simbólicos. Por esto, aquí hablaremos de un “territorio construido en el día a día sobre el mundo natural, que como todo ser vivo, se transforma de manera permanente...con la transformación del territorio, nos transformamos nosotros porque somos parte de él” (Wilches-Chaux, 2013, p.15). Razón por la cual en la Ilustración 1, el territorio está simbolizado por las huellas que representan la marca que queda en nosotros y en el mundo natural a través de la interacción y la experiencia (2).

Espacio – lugar.

El espacio es un concepto bastante abstracto y debatido históricamente. Se menciona en las investigaciones citadas, pero no es definido con claridad, aunque se relaciona con el lugar. Para efectos de este trabajo será definido como primeridad, lugar indefinido atemporal,

abstracto, pero al mismo tiempo material y físico (*segundidad*), un todo donde ocurre y se construye la existencia, es decir que su definición es potencial y está relacionada con la segundidad (*hechos*) y la terceridad (*argumentos*) a través del “lugar”. En la ilustración 1, el espacio (3) está presente y contiene la materia (*física*) y por tanto es interdependiente del lugar, que materializa las construcciones de representación intelectuales, humanas y culturales. El lugar, puede tener varios niveles de concepción geográfica en el espacio. Por ejemplo, en la imagen de la ilustración 1 el lugar donde se encuentra el escalador (4), es la “cumbre del nevado del Tolima”; en Colombia; en Latinoamérica; en el planeta Tierra etc.

Tiempo.

El tiempo será comprendido con un carácter similar al del espacio, ya que, es intangible pero influido por diversas interpretaciones y representaciones humanas. Aún así, está relacionado directamente con fenómenos físicos y materiales que han dado forma a su interpretación, como el sol. Por ejemplo, en la ilustración 1, se ve representado por la sombra de la montaña generada por el sol (5). El tiempo, por tanto, aunque es una convención construida, es relativo y puede ser simbolizado de diversas formas: pasado – presente – futuro, rápido- lento, día – noche. Además, la construcción de este concepto ha estado asociada a la cosmovisión de los tiempos y las comunidades, es decir está cargado de ontologías, de expresiones sígnicas y metafísicas. Finalmente, el tiempo será comprendido bajo la lógica pragmática y el interaccionismo simbólico de Mead (1932), que enfatiza que los seres humanos definen su entorno mediante la interacción y la acción en una línea temporal; determinando la situación presente (un instante que se desvanece) como causa de lo que hacemos. Así, los humanos se ven como seres activos en lugar de pasivos, que actúan

sobre el entorno presente, influidos por el pasado y mediando el futuro; idea central de la educación experiencial de Dewey (1925).

Para contextualizar las construcciones sociales de la cultura moderna globalizada dentro de las cuales se encuentran inmersos los participantes de la investigación, las categorías se comprenderán en relación a la “cultura” que es definida como: “un conjunto de estrategias y expresiones tangibles e intangibles que a lo largo de nuestra existencia hemos desarrollado los integrantes de la especie humana, para relacionarnos material y simbólicamente” (Wilches-Chaux, 2013, p. 17). Así, el espacio será entendido en relación al lugar como: espacio físico donde se desenvuelven los grupos humanos, construidos socialmente y dependientes de la cultura. Los lugares pueden ser tangibles (colegio, hospital, cancha, parque etc.) o intangibles (Ej.: redes sociales, foros, blogs.). Como lo expresa Castells (1997), con los procesos de globalización y desarrollo tecnológico, los espacios son cada vez más difusos e interconectados por el mundo de las redes sociales y la tecnología. La difuminación de los espacios en el mundo contemporáneo está determinada por los cambios en la concepción de tiempo, que es cada vez más relativo, flexible y por ende aparentemente más rápido; permitiéndonos estar en muchos lugares en poco tiempo, determinado y transformando nuestra manera de ver y de ubicarnos en el mundo.

“Así pues, ‘el refugiarse en el hogar’ es una tendencia importante de la nueva sociedad. No obstante, no significa el fin de la ciudad. Porque los lugares de trabajo, los colegios, los complejos médicos, las oficinas de servicio al consumidor, las zonas de recreo, las calles comerciales, los centros comerciales, los estadios deportivos y los parques aún existen y existirán, y la gente irá de unos lugares a otros con una movilidad creciente debido precisamente a la flexibilidad recién adquirida por los dispositivos laborales y las redes sociales: a medida que el tiempo se hace más flexible, los lugares se vuelven más singulares, ya que la gente circula entre ellos con un patrón cada vez más móvil” (Castells, 1997, p. 431).

Estas transformaciones propias de la era global influyen en el día a día de los estudiantes urbanos y por ende estos serán elementos importantes a la hora de analizar las representaciones generadas por las experiencias en la naturaleza. Estos conceptos son amplios, complejos y fluctuantes, por lo cual estas definiciones serán importantes sólo hasta cierto punto para enmarcar el análisis de esta investigación.

Identidad Ambiental y Experiencias de la Naturaleza (Experience of Nature)

La *identidad ambiental* es entendida por Clayton & Opatow (2003) como: “[...] un sentido de conexión con alguna parte del entorno natural no humano, basado en la historia, el apego emocional, y/o similitud, que afecta las formas en que percibimos y actuamos hacia el mundo; creencia de que el medio ambiente es importante para nosotros y una parte importante de quiénes somos” (p. 46). Esto implica que para determinar que las experiencias de la naturaleza resulten en una construcción de identidad, debemos encontrar que éstas hayan sido emocionalmente significativas, afectando la manera en que las personas piensan de ellas mismas y de su entorno. Para efectos de esta investigación la “identidad ambiental” es central y tiene que ver con la pregunta ¿cómo nos orientamos hacia el mundo natural? Es decir, este concepto lleva a personalizar problemas globales abstractos y a actuar (o no) de acuerdo con nuestro sentido de quiénes somos. Las publicaciones de Clayton & Opatow (2003) y Clayton et al. (2016), compilan importantes resultados de más de 15 años de investigación sobre el desarrollo de la identidad ambiental desde la psicología y la educación ambiental enmarcada en diversos contextos educativos.

El segundo artículo, replantea el concepto tradicional de (*Experience of Nature- EoN*) que para efectos de este trabajo investigativo da sentido a la educación exterior y que será

expresado en español como “*Experiencia de la Naturaleza*” (E.N), pues el término únicamente se encuentra en las investigaciones de la lengua inglesa, indicando su nula o poca investigación en el mundo hispano. Los autores exponen la necesidad de generar un nuevo concepto de E.N que no sea homogéneo, que sea incluyente y que su diseño depende de las características contextuales, ya sean rurales o urbanas. Además, “experimentar la naturaleza, incluso negativamente, ayudará a representar la naturaleza de una manera que no esté idealizada y desconectada de la vida humana, sino como algo de lo que los humanos son parte” (Clayton et al., 2016, p. 650) favoreciendo así, la inclusión de las experiencias en nuestros modos de vida cotidianos. Por medio de estas experiencias se podrán reconectar las personas con las complejas dinámicas de la biodiversidad, sin ignorar o estar aislados de las dinámicas del mundo moderno cambiante y complejo; incluyendo la tecnología. La conexión entre el hombre y la naturaleza es necesaria para abordar la crisis ambiental actual a través de la construcción de nuevas representaciones “signos” y “leyes” asociados a los elementos propios del entorno natural que estamos afectando. Así, las E.N deben considerarse como: “un proceso en el que factores individuales, sociales y naturales preceden a la experiencia, y la experiencia tiene resultados para la persona, grupo social y biodiversidad” (Clayton et al., 2016, p. 648). Tal como se expresa en el siguiente diagrama de E.N en contexto:

Ilustración 2. Dimensiones de la Experiencia

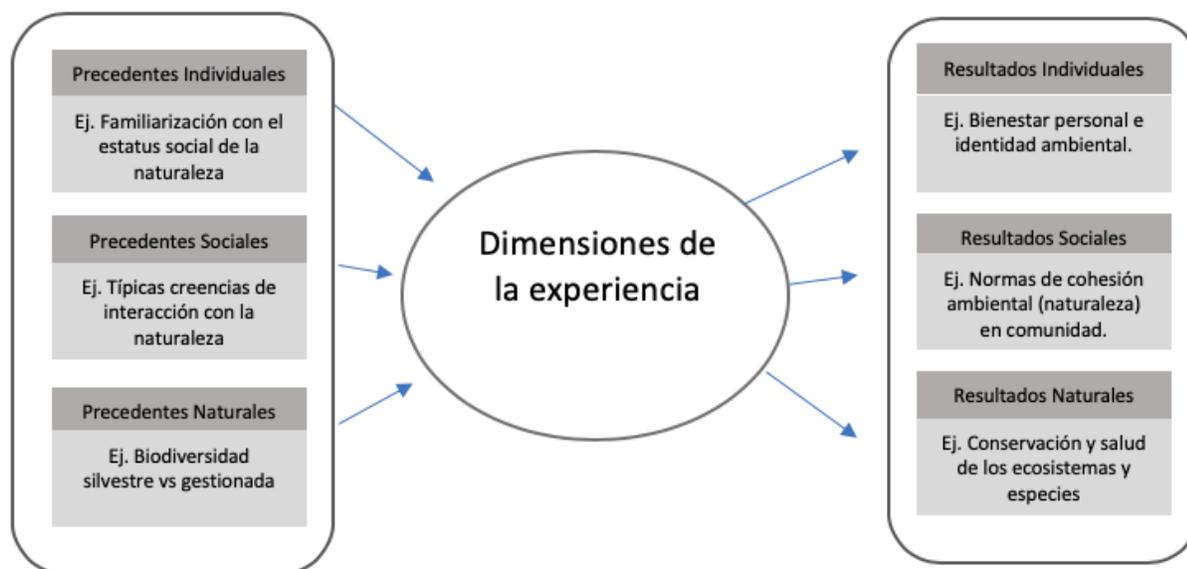


Figura Experiencias en la Naturaleza (EON) en contexto, mostrando los precedentes y los resultados, así como el espectro de retroalimentación entre ambos.

Nota: Elaborado y traducido por la autora. Flórez (2019) con base en Clayton et al. (2016). *Transformation of Experience: Towards a New Relationship with Nature*.

Estas nuevas condiciones de la E.N podrían aportar múltiples resultados como: (1) incremento del bienestar individual, (2) transformación de identidades personales que reconocen la inclusión de naturaleza en uno mismo, (3) mayor cohesión social, (4) mayores comportamientos individuales y colectivos que apoyan la conservación, y (5) cambios sociales fundamentales. Así, la sociedad, la naturaleza, y el individuo se perciben como entidades interconectadas (Clayton, et al., 2016, p. 650). En lugar de extinguirse, la E.N debe transformarse junto con una sociedad moderna cambiante, incluyendo los contextos educativos reales a los que están expuestos cotidianamente los niños y adolescentes. Se deben proporcionar oportunidades para que personas y grupos sociales experimentan la naturaleza en su diversidad y su imprevisibilidad. “Pero es importante destacar que, en lugar de

desarrollar técnicas que tengan como objetivo estandarizar las E.N, se debe aceptar la falta de control sobre el resultado de estas experiencias” (Clayton, et al., 2016, p. 650).

El concepto de *identidad* es amplio, diverso y generalmente ha sido un constructo antropocéntrico, enraizado en diferentes niveles de relaciones sociales. Sin embargo, estudios más recientes, producen investigaciones a profundidad, argumentando que las relaciones humanas con el mundo natural son trascendentales para nuestro bienestar psicológico y físico. Una definición más amplia de identidad incluiría, cómo la gente se ve a sí misma en el contexto de la naturaleza, cómo la gente ve los objetos inanimados y animados del mundo natural, cómo la gente se relaciona con el mundo natural como un todo y cómo la gente se relaciona entre ella en el contexto de problemáticas ambientales más extensas (Clayton & Opatow, 2003, p. 5). Es importante también aclarar que el concepto de *naturaleza* o *medio ambiente*, no sólo se refiere a las áreas silvestres, flora, fauna y paisajes, sino también a los escenarios urbanos.

Teniendo en cuenta que varios académicos interdisciplinarios han comenzado a estudiar la relevancia de la identidad para el ambiente natural, existen una variedad de definiciones de identidad ambiental, sin un acuerdo. Sin embargo, la filósofa, Merchant (1992) (como se expone en Clayton & Opatow, 2003, p. 7), ha descrito tres diferentes formas de valorar el ambiente natural que incluyen: lo que es importante para uno mismo (egocéntrico), lo que es importante para los humanos en general (antropocéntrico) y lo que es importante para la biósfera (ecocéntrico o biocéntrico). Dando así, valor al entorno natural a través del desarrollo de comportamientos ambientales. Las vertientes son muchas, pero en general van desde la ecología profunda “*73duc ecology*” (Naess, 1989 en Clayton & Opatow,

2003), en la cual la identidad ambiental es necesaria para vivir una vida en balance y armonía con la naturaleza, hasta la “ecopsicología” (Roszak, 1992; Thomashow, 1998; Winter, 1996 en Clayton & Opatow, 2003), que representa una orientación terapéutica donde los humanos necesitan descubrir sus vínculos con el mundo natural para poder experimentar una salud mental total (Clayton & Opatow, 2003). Sin embargo, el trabajo de Clayton & Opatow (2003) principalmente explora las concepciones de justicia frente al mundo natural, teniendo en cuenta que las creencias sobre lo que es justo, están correlacionadas con quiénes somos, cómo nos relacionamos con otros y qué supone esto en términos de derechos y obligaciones, lo cual representaría una visión más política de la identidad ambiental.

Finalmente, la identidad ambiental puede ser generada de diversas maneras e incluye diferentes tipos de comportamiento asociados a los procesos cognitivos y lingüísticos. Para efectos de este trabajo, se tendrán en cuenta las siguientes maneras de experimentar la naturaleza inspiradas en la revisión bibliográfica y en los resultados del texto de Clayton & Opatow (2003):

1. La primera, se refiere a una experiencia individual de la naturaleza (*Intrapersonal*). Esto significa que la identidad ambiental emerge mediante un proceso personal con el mundo natural que cambia la comprensión de la gente sobre sí misma y sobre la naturaleza, implicando una dimensión moral sustentada en el cambio o consolidación de valores. Involucra la formación de modelos mentales y “signos” individuales del interpretante (*seguridad*). Por ejemplo, el valor personal, simbólico y no monetario, que una persona le pueda dar a recursos naturales como el agua.

2. La segunda se refiere a la experiencia natural que incluye contextos o procesos comunicativos, sociales y comunitarios (*Interpersonal*). Implica un nivel de modelos mentales compartidos en relación con el ambiente, a través de la creación de reglas, normas sociales o acuerdos; “signos” compartidos que aún no son leyes, pero que implican un sentido de identidad ambiental colectiva. Por ejemplo, cuando la gente reconoce las construcciones culturales cosmológicas asociadas a la sacralidad de la naturaleza, por ejemplo, de otros grupos poblacionales como las comunidades indígenas (*Segundidad*).

3. Una tercera forma, es cuando se experimenta la naturaleza como miembros activos de un grupo social, es decir desde un sentido más político que implica el relacionamiento con *Instituciones formales*. De esta manera, los conflictos ambientales y la afiliación influyen en la construcción de la identidad ambiental, donde la “terceridad”, es decir donde las “leyes” jugarían un rol predominante. Por ejemplo, el valor colectivo – institucionalizado que se le otorga al entorno natural, materializado en proyectos institucionales, leyes o políticas ambientales o en la protección de áreas naturales, a nivel de la comunidad escolar puede ser liderar un proyecto ambiental escolar o participar de actividades, organizacionales, comunitarias o distritales de limpieza o de plantación.

El principal foco de esta investigación es la dimensión del “ser” (*intrapersonal*), es decir, lo que ocurre al interior del individuo (participante), por ser quien al final decide y actúa sobre su propia existencia formando una identidad única. Para efectos de este trabajo es claro que la identidad no se limita a esta dimensión, pues como es definido por Erikson (1968) (en Clayton & Opatow, 2003), el proceso de formación de la identidad es “el interjuego entre lo individual y lo comunal, a través de la dialéctica de la vida misma” (p.68).

O como lo enfatizó Dewey (1938), los seres humanos interactuamos constantemente con otros dentro de un proceso histórico y social. Por esta razón, la dimensión social, cultural y natural (*interpersonal*) es fundamental en este proyecto. La dimensión institucional formal, se incluye por su relevancia en relación a los comportamientos ambientales que los estudiantes podrán desarrollar a nivel institucional (político) en el continuo de su experiencia futura o en el desarrollo de sus proyectos al interior de la comunidad educativa, pero esta dimensión no es objeto fundamental de este trabajo. Por lo tanto, el tercer nivel se menciona y explica, pero no se analiza a profundidad.

Dentro de los enfoques de la teoría política y la acción participativa, el “neo – institucionalismo cognitivo” es un enfoque reciente que permite comprender que las “instituciones” son representaciones de los “modelos mentales” compartidos por la sociedad en una cultura que está determinada por el ambiente y que a su vez determina los comportamientos y viceversa (Mantzavinos, North, & Shariq, 2004). Esto nos permite comprender que los patrones mentales y representaciones adquiridas individualmente, al ser compartidos en el nivel interpersonal, definen y determinan los comportamientos colectivos y por ende las mismas instituciones en un nivel informal (comunitario) o formal (gobierno). Esto significa, que las transformaciones de los patrones de comportamientos sociales/culturales corresponden a los cambios en la dimensión intrapersonal (ser) - *representaciones*, mediante la configuración de valores propios de la identidad de la persona, interpersonales (*relacionales*) a través de normas y acuerdos sociales, y finalmente esto se traduciría en el respeto o sincronía de los valores y las reglas sociales con las leyes y normas

institucionales, que terminarían reflejándose en una acción política o en un estilo de vida diferente, más coherente para suplir las necesidades de los conflictos actuales.

Es así, como el marco teórico y conceptual dan origen a una matriz analítica que está dividida en tres niveles: 1) *Nivel intrapersonal (ser)*, favorece la construcción de la identidad individual, la auto reflexión, la autoestima, la autoconfianza, la autogestión emocional, el bienestar individual, la conexión mente – cuerpo, la espiritualidad. 2) *Nivel interpersonal (convivir y hacer)*, busca mejorar las relaciones y cuidado del otro, del entorno (fauna y flora), el reconocimiento intercultural y social, el desarrollo de confianza en los demás y la importancia de la convivencia. 3) *Nivel institucional (actuar y participar)*, se busca que los estudiantes propongan acciones, iniciativas y proyectos, que reconozcan y participen en conjunto con actores, organizaciones e instituciones gubernamentales y no gubernamentales en el favorecimiento de la protección ambiental. En una perspectiva de continuidad de la experiencia, más allá de esta investigación, se busca el empoderamiento-empalabramiento, el liderazgo y el desarrollo de habilidades o capacidades como el compromiso con acciones y proyectos ambientales de los estudiantes al interior del Programa académico de CAS, en su vida cotidiana, comunitaria y a futuro en su vida cívica.

Capítulo 4- Dibujando el trabajo de campo: metodología de la investigación

Desde tiempos inmemoriales, las personas han deseado preservar algunos recuerdos de los paisajes por los que han pasado. Películas, fotografías, postales, grabados, dibujos originales...cada época ha tenido su propia técnica. Se dice que, en el pasado, las personas a pie tomaban un bastón con una pequeña jaula en el extremo, en la que se colocaba un escarabajo. Tan pronto como regresaron, sumergen los pies del escarabajo en tinta y lo colocarían en una hoja de papel en blanco. El escarabajo, aún aturdido por su viaje, haría un dibujo que se suponía que era un eco fiel de los movimientos que el caminante hacía con su bastón en respuesta a los pensamientos que se le habían ocurrido en el camino.

Patrick Corillo

Enfoque

Esta investigación se enmarca en un enfoque de tipo cualitativo orientado principalmente por elementos del modelo fenomenológico – hermenéutico (F.H) de Manen (2003) en (Ayala, 2008). También se realizó un trabajo de encuestas a los estudiantes como diagnóstico para medir y evaluar problemáticas asociadas a sus contextos urbanos y escolares relacionadas con el propósito general de la investigación. Desde este enfoque el investigador se caracteriza por “el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido e importancia que estos tienen” (Ayala, 2008, p. 411). En el campo educativo se centra en la relevancia de los fenómenos vividos en la cotidianidad educativa. Esto corresponde al objetivo general del proyecto que es: identificar las representaciones simbólicas de “identidad ambiental” en los adolescentes de 16 a 18 años en el contexto del Programa de CAS del Colegio Victoria en la ciudad de Bogotá, a través del diseño de experiencias de la naturaleza (E.N) que se estructuraron con base en la siguiente matriz analítica:

Tabla 3. Matriz Analítica: para la interpretación de las reflexiones de los estudiantes

CONCEPTOS	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
IDENTIDAD	Intrapersonal (Ser)	Autorregulación: Valores, emociones, habilidades, actitudes, reglas morales etc.	Autoestima, autoconfianza, autogestión emocional (habilidades afectivas y emocionales), habilidades físicas y mentales, conexión mente – cuerpo, autocontrol, autoconsciencia, espiritualidad, paz interior, solución de problemas personales. Ej. Reconocimiento de emociones
	Interpersonal (Hacer y Convivir)	Regulación social: Normas, acuerdos y reglas sociales. Instituciones informales – comunitarias.	Respeto, confianza e interés por lo demás, capacidad de entender las perspectivas de otros, interés por la igualdad y la equidad, convivencia, tolerancia, empatía, compasión, cooperación, diálogo, trabajo en equipo, respeto por objetos, culturas y espacios comunes Ej. Respeto por la diversidad cultural y natural.
	Institucional (Participar, actuar)	Regulación institucional Instituciones (familia, colegio, Estado, organizaciones) reglamentos, leyes, políticas – participación y ciudadanía.	Participación, liderazgo, empoderamiento, activismo, búsqueda de canales institucionales, incremento de confianza en las instituciones, diseño y elaboración de proyectos y campañas, cambio de hábitos y comportamientos. Ej. Liderar un grupo Ambiental

Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2019) elaborado con base en el proceso investigativo.

En este proceso, la investigadora busca reflexionar sobre su propia práctica educativa como Coordinadora del Programa de CAS y el potencial experiencial de este como herramienta de educación ambiental. Aún así, este potencial radica principalmente en la interpretación del fenómeno estudiado a partir de las experiencias de los participantes, mediante la descripción y el análisis de las representaciones simbólicas (en sus reflexiones y dibujos) que puedan indicar desarrollo de identidad ambiental en los participantes. “La típica pregunta de investigación de un estudio fenomenológico se resume en: ¿cuál es el

significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno?” (Patton, 2002 en Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 515).

La investigación tiene rasgos participativos, que pueden asociarla con el enfoque de investigación-acción; pues se construye el conocimiento por medio de la práctica y busca la transformación y mejora de una realidad educativa partiendo de problemas prácticos vinculados con el ambiente o entorno (Sandín, 2003 citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 510). Sin embargo, esta investigación no implica el trabajo colaborativo, ni la integración de todos los miembros del grupo a la investigación como co – investigadores. Estos actúan más como sujetos inmersos en la experiencia de investigación que son observados, elemento que es propio del enfoque fenomenológico, ya que se centra en las experiencias individuales subjetivas de los participantes (Martens, 2005). Es decir, que aquello que lo distingue como fenomenológico, reside en que las experiencias de los participantes son el centro de indagación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 515). Por lo tanto, este enfoque busca principalmente, describir y comprender los fenómenos educativos y de aprendizaje de las experiencias en la naturaleza desde el punto de vista de cada participante y desde las perspectivas construidas colectivamente. Finalmente, los elementos participativos del proyecto, siguen siendo relevantes para el método, el diseño de la investigación y la recolección de datos como se explica más adelante.

Método y alcance

Siguiendo el enfoque F.H, la investigación utiliza métodos “empíricos” orientados a recoger material de dos (2) experiencias en la naturaleza durante el año 2018 y el año 2019 respectivamente, definiendo así el alcance descriptivo de la investigación. Al estar inmersa

la investigadora en el diario vivir al interior de la comunidad educativa y durante la “experiencia al exterior” con un grupo específico de estudiantes, es evidente que el método de este proyecto se nutre de elementos y técnicas de la investigación etnográfica educativa (Velasco, 1997). Ya que, en el método etnográfico el investigador es un observador completamente participante que convive con el grupo, está inmerso en el ambiente o campo y se convierte en un miembro más de éste. Además, investiga grupos o comunidades que comparten una cultura, como sería el caso de los estudiantes de décimo grado (10º) de la institución educativa. Además “el investigador selecciona un lugar, detecta a los participantes, de ese modo recolecta y analiza los datos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 504). De esta forma, la experiencia diseñada, es el ambiente principal del diseño etnográfico, que representa un lugar, situación y tiempo que involucran al grupo o comunidad estudiada. En este caso, las técnicas utilizadas asociadas a este enfoque son la observación, las entrevistas, la autorreflexión y las anotaciones de la bitácora, donde se registra e interpreta lo que se percibe. Por lo tanto, la observación cualitativa implica “adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 411).

De esta manera la investigación desarrolla un método “reflexivo” para comprender y analizar la naturaleza del fenómeno, que en este caso se refiere a la construcción de representaciones asociadas al desarrollo de la identidad ambiental, otorgándole a esta investigación un alcance analítico. El método analítico, por tanto, está orientado también por la antropología educativa (Ingold, 2018) o la antropología semiótica como se explicó en el

marco conceptual que da origen a la matriz analítica de este proyecto. Véase la siguiente tabla referida al diseño de la investigación:

Tabla 4. Diseño de la investigación

Objetivo de Investigación	Instrumentos	Universo/población y muestra
<p>Diagnóstico:</p> <p>Aplicación de encuesta mixta con preguntas abiertas y cerradas con el objetivo de medir las variables definidas asociadas a la matriz analítica.</p> <p>Las preguntas cerradas responden a un diseño de escala de Likert que busca medir la actitud de los estudiantes frente a las actividades al aire libre o las experiencias de aprendizaje en la naturaleza.</p> <p>El objetivo es también corroborar a manera de diagnóstico los problemas asociados a esta investigación con el fin de identificar necesidades expuestas por los estudiantes.</p>	<p>A. Encuesta: cuestionario de recolección de datos. (Anexo B)</p> <p>B. Rúbrica de observación de clase (Anexo C)</p> <p>*Visita de tres (3) clases por cada grado, para un total de seis (6) clases observadas (una por cada grupo de asignaturas), con el objetivo de profundizar en las problemáticas y poder pensar en estrategias que puedan favorecer la implementación del programa de intervención con las diferentes asignaturas.</p>	<p>Universo: estudiantes que han participado de la experiencia.</p> <p>Población y muestra: 21 estudiantes del Programa del Diploma.</p> <p>Criterio: Capacidad de participación. Estudiantes voluntarios del programa de CAS que respondan el cuestionario digital.</p>
<p>Marco teórico:</p> <p>Construir un instrumento para obtener información relevante sobre las características diferenciadoras de la E. E y su aporte a la educación ambiental al interior de la educación formal escolar y el Programa de CAS.</p> <p>Objetivo: identificar y explorar las características diferenciadoras y singulares de la “Educación Experiencial” y de la educación exterior (Outdoor Education) que aporten a la educación experiencial ambiental.</p>	<p>A. Revisión bibliográfica</p> <p>B. Entrevistas semi – estructuradas a expertos en educación experiencial y (outdoor learning)</p> <p>Matriz: entrevista semi – estructurada expertos</p> <p>Matriz: entrevista semi – estructurada expertos (Anexo D)</p>	<p>Universo: Expertos</p> <p>Población y muestra: seis (6) expertos que trabajan en el área de educación experiencial vinculada a la educación exterior (outdoor education) desde el campo teórico y práctico de la educación ambiental.</p> <p>Criterio: capacidad de participación. Expertos que pueden participar de la entrevista.</p>

<p>Análisis:</p> <p>Diseñar matriz de categorías para analizar los datos que puedan indicar desarrollo de representaciones e identidad ambiental.</p> <p>Objetivo: Describir y analizar los aprendizajes adquiridos desde las representaciones visuales y narrativas generadas por los adolescentes que han participado en las experiencias de la naturaleza del Programa de CAS.</p> <p>-Aplicar el método de análisis cualitativo a través de citas y “códigos”:</p> <p>Programa de administrador de datos por computadora Atlas Ti</p> <p>- Análisis de documentos primarios – códigos de marco de referencia y codificación abierta (in vivo).</p> <p>-Elaboración de análisis de datos a través de unidades hermenéuticas (UH), redes y familias.</p> <p>-Elaboración bitácora de análisis (memos).</p> <p>-Elaborar una bitácora de campo durante las experiencias para realizar la observación etnográfica. Incluir diagramas, dibujos, fotos y videos.</p> <p>Método de análisis: Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glasser y Strauss (1967).</p>	<p>C. Bitácoras con reflexiones y evidencias de los estudiantes durante y después de la experiencia. (Anexo E)</p> <p>D. Bitácora de la investigadora. Diario de campo – observación. (Anexo F)</p> <p>Instrumento de recolección de datos: “citas donde se observen las categorías de la matriz”</p>	<p>Universo: Colegio Victoria</p> <p>Población y muestra: Estudiantes de Año 1 del Programa del Diploma (10° grado) que participan del Viaje Sierra Palomino (experiencia) del Programa de CAS durante 2018 y 2019.</p> <p>Criterio: Capacidad de participación. Estudiantes voluntarios que pueden participar de la Experiencia.</p> <p>2018- Participaron 19 estudiantes</p> <p>2019 -Participaron 23 estudiantes</p>
<p>-Construir un instrumento para obtener mayor profundidad en el análisis de los aprendizajes de las experiencias por parte de algunos estudiantes, docentes o</p>	<p>B.2. Entrevista semi – estructurada participante (Anexo G).</p> <p>Se utilizaron algunas de las preguntas de la entrevista a expertos asociadas a las</p>	<p>Universo: participantes experiencia</p>

<p>facilitadores (triangulación de la información).</p> <p>Aplicar el método de análisis cualitativo:</p> <p>Programa de administrador de datos por computadora Atlas Ti</p> <p>Objetivo: Describir y analizar los aprendizajes adquiridos desde las representaciones visuales y narrativas generadas por los adolescentes que han participado en las experiencias de la naturaleza del Programa de CAS.</p>	<p>dimensiones de educación ambiental, identidad ambiental y comportamientos.</p>	<p>Población y muestra: Estudiantes, profesores y facilitadores.</p> <p>Criterio: Capacidad de participación. Personas que participaron de la Experiencia – voluntarios. Cuatro entrevistas a estudiantes para ampliar información (Al azar)</p>
<p>Elaborar y aplicar una rutina de pensamiento gráfica/visual para observar e interpretar cambios en las representaciones simbólicas asociadas a matriz.</p> <p>Objetivo: Describir y analizar los aprendizajes adquiridos desde las representaciones visuales y narrativas generadas por los adolescentes que han participado en las experiencias de la naturaleza del Programa de CAS.</p>	<p>B.4.Draw-and-explain assessment (Evaluación: dibuje y explique). (Anexo H)</p> <p>Rutina de pensamiento gráfica para observar representaciones de iconicidad y símbolos asociados a la matriz analítica.</p>	<p>Universo: Colegio Victoria</p> <p>Población y muestra: Estudiantes de Año 1 del Programa del Diploma (10° grado) que participan del Viaje Sierra Palomino (experiencia) del Programa de CAS 2018 y que ahora están en 11° grado.</p> <p>Criterio: Capacidad de participación. Estudiantes voluntarios que pueden participar de la Experiencia.</p> <p>2019 – participaron 19 estudiantes</p>

Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2019)

Cómo se observa en el diseño, la población está definida por los estudiantes de décimo grado del Colegio (entre los 16 y 18 años) a quienes va dirigida la experiencia en el exterior. En la experiencia 2018, participaron un total de 19 estudiantes y en la experiencia 2019 un total de 23 estudiantes. Por otro lado, también formará parte de la muestra, quién liderará la Coordinación del Programa de CAS (investigadora – participante), la psicóloga acompañante

de esta experiencia y finalmente los facilitadores (Staff de Kajuyali) que acompañan la salida y hacen parte del diseño de la experiencia. La comunidad del internado Sewiaka, aunque no participa de manera directa en la investigación, fue informada previamente de la experiencia y del análisis etnográfico que se realiza durante la salida.

Finalmente, en lo que se refiere a la organización, gestión y análisis de los datos cualitativos, este proyecto utilizó características de la teoría fundamentada (Glasser & Strauss, 1967 en Hernández, Fernández & Baptista, 2014), que permite dar un orden a la teoría y a los hallazgos que emergen de los datos. El investigador es desde este método, el principal instrumento de recolección de datos; recibe los datos no estructurados y les da estructura (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). La variedad de datos y documentos primarios hacen que sea muy útil utilizar administradores de datos de análisis cualitativo como el *Atlas ti*, cuya estructura basada en unidades hermenéuticas tiene un claro referente en la teoría fundamentada; en efecto, con ello se facilita el procesamiento analítico de los diversos tipos de datos recolectados en esta investigación. El método de la teoría fundamentada hace que los hallazgos vayan emergiendo cimentados en los datos; ya sea con relación a las categorías establecidas previamente en la matriz analítica, o en el análisis de citas que dan origen a códigos “in situ/in vivo” que van surgiendo de la codificación abierta. Este proceso supone revisar los datos, transcribirlos, organizarlos, codificar las citas, agrupar, encontrar relaciones. Lo que hace que este proceso sea complejo y no sea lineal.

Los seres humanos utilizamos narrativas para expresar nuestras emociones, sentimientos y deseos. Narrativas diversas: escritas, verbales, no verbales y hasta artísticas, usando diversos medios, desde papel y lápiz hasta páginas en las redes sociales de internet. Ellas representan nuestras identidades personales y nos ayudan a organizar las experiencias. Los diseños cualitativos

pretenden “capturar” tales narrativas (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 468).

Las categorías analíticas surgen directamente del marco de referencia y del análisis de citas de los datos recolectados como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 5. Categorías analíticas

<p>Nivel Individual (Intrapersonal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Autoestima -Auto reflexión -Autoconsciencia del espacio -Autoconsciencia del Tiempo - Reconocimiento o manejo de Emociones -Reconocimiento de habilidades -Conexión mente – cuerpo -Espiritualidad o paz interior 	<p>Ejemplo citas:</p> <p>“Aprendí que debo tener más confianza en mí misma para atravesar cualquier obstáculo”.</p> <p>“Yo descubrí mi habilidad de conectarme con el mundo, por ejemplo, mediante la espiritualidad o la naturaleza. Ahora soy más espiritual que antes”.</p> <p>“Estoy orgullosa de mis raíces. Mi mundo se amplió, entendí mis necesidades, conocí mi país. Me limpie el corazón y la vista. Ahora viajo más liviana”.</p> <p>“Lleve a cabo un proceso de autodescubrimiento físico, social y espiritual”.</p> <p>“Aprendí cómo canalizar la tranquilidad para callar el ruido de esa neblina en mi mente”.</p>
<p>Relación con el otro y con el entorno (Interpersonal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de la fauna y flora -Reconocimiento de la comunidad - Cambio de percepción de los demás -Cambio de percepción de comunidades, creencias y tradiciones - Comportamientos pro sociales (Confianza en el otro, solidaridad, colaboración, trabajo en equipo) - Respeto por el otro - Convivencia -Reconocimiento de intercultural 	<p>Ejemplo citas:</p> <p>“Después de todas las experiencias me di cuenta de que puedo interactuar, aprender a convivir con una cultura completamente diferente a la mía (Koguis) a pesar de las barreras que la misma sociedad me ha inculcado”.</p> <p>“Mi forma de percibir e interactuar con el mundo cambió debido a que fui capaz de aprender de nuevas culturas y eso me permitió ir más allá de mi realidad”.</p> <p>“Reafirme mis deseos para futuros años que es poder convivir un tiempo con diferentes comunidades y así aprender fuera del aula”.</p> <p>“Me comprometo a estudiar las diferentes culturas de nuestro país y a interactuar con ellos”.</p> <p>“Respetar a cualquier tipo de persona sin importar su religión o cultura. Convivir con mis compañeros de mejor forma”.</p> <p>“He estado trabajando con un amigo recogiendo basura en la zona y limpiando el parque de los conjuntos de mi barrio. Además, he encontrado mucha fauna en mi conjunto como los patos canadienses, que he fotografiado, tengo una página en Instagram con este proyecto ambiental (<i>magieineinembild</i>)”.</p>

	-Reconocimiento de saberes culturales y ancestrales	
Relación (Institucional)	<ul style="list-style-type: none"> - Participación y gestión de proyectos ambientales - Confianza en las instituciones -Alianzas y campañas institucionales - Acciones ambientales positivas - Cambio de hábitos de consumo y estilo de vida - Participación en grupos ambientales -Promoción de investigaciones y actividades ambientales 	<p>Ejemplo citas:</p> <p>“Redactamos una carta con Alberto a la CAR, porque los funcionarios de la UDCA, no nos dejaron hacer el trabajo ambiental en el Humedal de Torca Guaymaral, según el director de la Fundación les pusieron una sanción por obstaculizar el trabajo ambiental de los estudiantes por intereses privados”.</p> <p>“Como lo he dicho antes soy un gran fanático del medio ambiente y de los movimientos ecologistas, por esto el proyecto que más me atrae de los propuestos es definitivamente TORCA. La simple idea de favorecer y ayudar a un ambiente tan importante como lo son los humedales y realmente hacer un cambio me llama la atención increíblemente y me atrae no solo por CAS sino como una obra mía personal”.</p> <p>“En el proyecto de TORCA, tuvimos un proceso menos burocrático pero difícil, porque muchos de nosotros queremos es ayudar al medio ambiente, sin importar cómo, y al llegar al humedal Raúl (el Director) nos propone actividades que ayuden al humedal pero son diferentes a nuestros proyectos planteados y como resultado ponemos esos proyectos en segundo plano, y finalmente el mayor problema con nuestro trabajo en TORCA es la universidad UDCA (vecina del humedal) ya que ellos también tienen un plan de acción para ayudar al humedal, solo que desde otra perspectiva, y eso genera conflicto. Pero a pesar de todo estoy emocionado de este nuevo año, fui nombrado líder de TORCA y siento, espero y me comprometo a que este año vamos a gestionar muy buenos proyectos llevarlos a cabo y hacer el cambio”.</p>

Fuente: Elaboración de la autora. Flórez (2019)

Capítulo 5 – Resultados y Análisis de Investigación

A continuación, se exponen los resultados a través de la descripción y el análisis de datos obtenidos mediante las diversas herramientas utilizadas. En primer lugar, se presentan los resultados generales de la caracterización de la institución educativa y el diagnóstico asociado a la problemática expuesta por parte de los estudiantes y la investigadora frente a la importancia de desarrollar más experiencias educativas experienciales significativas desde el currículo. Con esto, se exponen los límites y necesidades determinados por el contexto de la investigación, pero también las oportunidades del trabajo al interior de la institución educativa por medio de la educación experiencial ambiental y las posibilidades de vincular la educación formal y no formal. En segundo lugar, se presentan los puntos centrales de las entrevistas a expertos que refuerzan la comprensión de las características propias de la educación experiencial exterior que favorecen el proceso de aprendizaje de la educación formal. Por último, se describe y presenta el análisis de las representaciones asociadas a la identidad ambiental por parte de los participantes de la experiencia. Es decir, se exponen los resultados del proceso de análisis de datos para cada uno de los niveles y categorías analíticas preestablecidas, así como los códigos emergentes.

Caracterización y diagnóstico institución educativa

El Colegio Victoria (The Victoria School) tiene 18 años. Desde su origen pertenece a la Organización del Bachillerato Internacional (OBI). Esta organización fue creada en Suiza en 1968, con el objetivo de que las familias migrantes pudieran encontrar en diferentes países un modelo internacional pedagógico similar con el propósito de poderse adaptar más fácilmente a los cambios, manteniendo una estructura educativa común. “El Bachillerato

Internacional es una Fundación sin fines de lucro, motivado por su misión de crear un mundo mejor a través de la educación” (IBO, 2005 – 2019).

El Colegio está ubicado en la Calle 215 No. 50 – 60 al norte de Bogotá. Fue construido sobre una antigua hacienda y una escuela rural adquirida por la familia Fernández sobre la hoy Reserva Van der Hammen y el Humedal Torca – Guaymaral. En el año 2001 se adapta y se construyen los salones y espacios para el colegio. El dueño se encargaba de la estructura y diseño del colegio, mientras que su esposa arreglaba los jardines; ella fue la que plantó los árboles y flores. Todo el colegio estaba en un primer piso. En el año 2008 se inaugura el edificio de Bachillerato “Ignacio Fernández” manteniendo la estructura original. En el año 2015 se inaugura la biblioteca de bachillerato que está inspirada en ser el centro de los Programas del IB.

Los espacios del colegio están distribuidos como los de una gran hacienda. En el centro está la casa, con la biblioteca en el núcleo, cada piso representa cada programa, en el edificio del fondo se encuentran los estudiantes de bachillerato. La biblioteca está rodeada en ambos costados de las aulas de preescolar (izquierda) y primaria (derecha). Las aulas están estructuradas como si fueran habitaciones amplias. El comedor y las aulas de arte, música, teatro y danza están distribuidas en espacios específicos alrededor del colegio. La emisora y el aula de cine se encuentran en el último piso (atillo) del edificio de Bachillerato. El parque, la tienda, zonas verdes y deportivas se encuentran en el “patio trasero”, donde también se encuentra el parqueadero. Todo el colegio está diseñado bajo un estilo colonial, pintado de amarillo, con marcos de madera y un trabajo de carpintería especial en todas las ventanas y puertas principales. En las frases de los estudiantes se observa reiteradamente como símbolo

a destacar la “casa amarilla”: “hace mucho tiempo una niña de 4 años tenía su primer día en el colegio, un colegio amarillo y pequeño (Daniela Vergara. Estudiante. 2017). “Así que te recuerdo, disfruta desde la madrugada hasta los largos caminos en la ruta, disfruta desde el saludo de Juaco (portero) hasta las risas, porque un día lo vas a extrañar, extrañarás las paredes amarillas...” (María Fernanda Martínez, Estudiante. 2017). “Siento que este huequito amarillo que conocí cuando tenía 7 años me dejó marcado” (Mateo Llamas. Estudiante. 2017). “Quiero este colegio por siempre: quiero que siempre tenga ese icónico y exaltante color amarillo que adorna sus paredes, quiero que tú le des esa oportunidad al Victoria de conquistarte, porque yo estoy enamorado del Victoria. Ya son 15 años viviendo en esta mi casa, quince años donde esta casa no ha dejado de crecer, ni de ser mi hogar”. (Simón Escobar, Estudiante. 2017). La caracterización completa se encuentra en el Anexo J.

Imagen 1. Mapa satelital, Colegio Victoria



Nota: Mapa satelital (Google maps – 2019).

Imagen 2. Colegio Victoria



Nota: The Victoria School. 2018. Bogotá. Colombia

Límites y necesidades

Como se mencionó, el colegio es un lugar acogedor y familiar, pero también con espacios pequeños, algunos encerrados y con pocos espacios verdes. Además, a pesar de que el colegio cuenta con un marco y un enfoque de educación internacional bastante progresista,

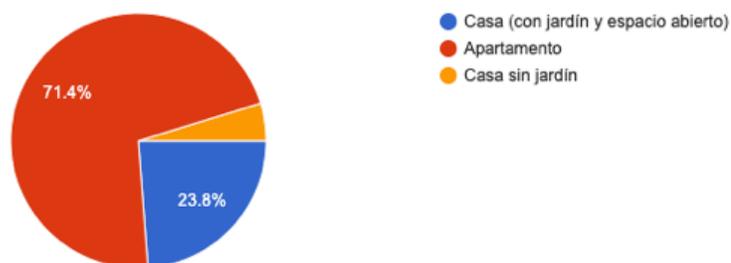
aún es evidente que la institución educativa responde a métodos y lógicas de aprendizaje aún tradicionales desde el funcionamiento de la educación formal al interior de las aulas, principalmente en los grados superiores, donde el proceso de aprendizaje es cada vez más disciplinar y se va consolidando entre Escuela Media (5° a 9°) y Escuela Alta (10° y 11°). En estas secciones, aún predomina el formato de clase magistral fundamentado en la transmisión del conocimiento vertical, es decir del maestro al estudiante. Aunque el constructivismo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje por conceptos, la escuela nueva, la educación experiencial, entre otros, son enfoques que inspiran el programa del BI, en la práctica escolar la aplicación de estos, es aún un desafío relevante desde el sistema de educación como tal. La escuela tradicional, pública o privada, continúa siendo un reto institucional fundamental, pues sigue enmarcando el aprendizaje de la mayoría de niños, niñas y adolescentes en Colombia y en muchos lugares del mundo. A continuación, se exponen algunos de los límites identificados dentro del contexto escolar de Escuela Alta (Programa del Diploma) asociados a los objetivos de la investigación, que son observados por la docente al interior de la institución educativa. La identificación de las problemáticas fue principalmente alimentada en la fase de diagnóstico por observaciones de clase (rúbrica de evaluación) y una encuesta aplicada a 21 estudiantes de grado 11° del Colegio Victoria en Bogotá en el año 2019:

Uno de los primeros límites o condición existencial identificados en la observación y en las encuestas es que la mayoría de los estudiantes viven en la ciudad de Bogotá en espacios cerrados como apartamentos. En su vida diaria habitan y se movilizan al interior de espacios encerrados (casa – ruta – colegio). Como se puede ver en la Gráfica 1: quince (15) de los

veintiún (21) estudiantes encuestados viven en apartamento (71,4%), cinco (5) viven en casa con jardín (23, 8%) y uno (1) en casa sin jardín (4,8%).

Gráfica 1. Tipo de vivienda

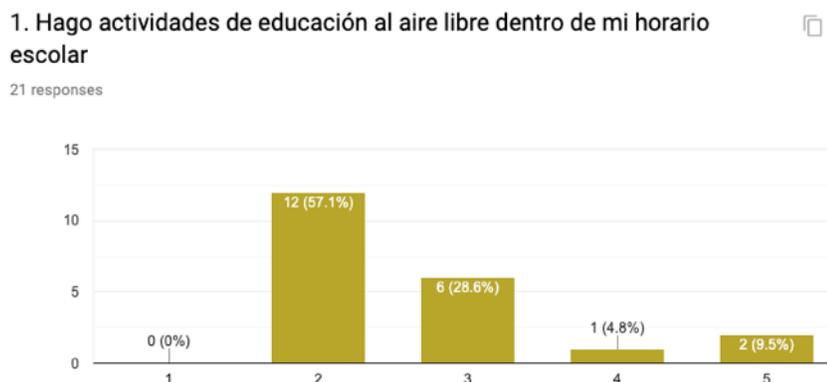
Vivo en:
21 responses



Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

En segundo lugar, la mayoría de los procesos de aprendizaje ocurren al interior de aulas cerradas. Por lo cual es evidente que los estudiantes pasan por lo menos entre cinco y seis horas al día dentro de un salón de clase. En la Gráfica 2 se observa que doce (12) de los veintiún (21) estudiantes encuestados respondieron que pocas veces hacen actividades al aire libre dentro del horario escolar (57,1%) y seis (6) que alguna vez (28,6%), para un total de 85,7% de estudiantes que expresan hacer poca actividad al aire libre dentro del horario escolar. Los estudiantes mencionan que el tipo de actividades al aire libre que realizan en el colegio son de tipo deportivo en los recreos, la clase de educación física dos (2) horas al ciclo (cada seis días) y algunos mencionan las salidas al Humedal de Torca Guaymaral en el horario de CAS (tres horas) dos veces al mes.

Gráfica 2. Actividades de educación al aire libre dentro del horario escolar



Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

Como se observa en la Gráfica 3: trece estudiantes encuestados (61,9%) con frecuencia hacen actividades al aire libre fuera del horario escolar, sin embargo, siete estudiantes (33,3%) realizan estas con poca frecuencia. Los que realizan estas actividades expresan que estas son en su mayoría actividades asociadas a la práctica de algún deporte.

Gráfica 3. Actividades de educación al aire libre fuera del horario escolar



Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

Además, en cuanto al tipo y disposición del aula, como se puede observar en la siguiente imagen, estas son encerradas, en espacios rectangulares, salones medianos o pequeños, en su mayoría con ventanas en rejillas de madera. En la mayoría de salones, la disposición del aula es de clase magistral, lo cual no favorece la construcción horizontal de

conocimiento, ni los procesos de comunicación entre estudiantes, propios del trabajo colaborativo y en comunidad. La disposición del aula y las observaciones de clase indican que la disposición del aula limita el trabajo colaborativo y la construcción horizontal del conocimiento. Casi todas las aulas, cuentan con una disposición de las sillas de los estudiantes en líneas rectas, con escritorios y sillas tradicionales, frente al tablero y al puesto del profesor.

Imagen 3. Ejemplo disposición aulas de clase

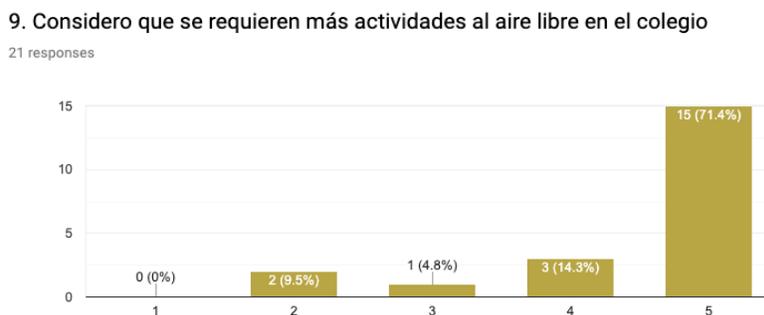


Fuente: Imagen tomada por la autora. Flórez (2019). Aulas Colegio Victoria. Bogotá. Colombia

En cuanto al desarrollo físico del cuerpo en entornos naturales, este es limitado. Lo cual indica que, dentro del horario escolar, de un total de cuarenta y dos (42) horas al ciclo (6 días), sólo dos (2) horas se dedican al trabajo físico al aire libre, esto quiere decir, que sólo un 4,8% del tiempo escolar al ciclo se dedica a la clase de educación física en bachillerato. Esto podría estar afectando, incluso la salud física, emocional y psicológica de los jóvenes, ya que el despliegue físico en el entorno natural y la conexión mente – cuerpo, son parte fundamental del desarrollo de un estilo de vida saludable. Como se observa en la Gráfica 4: quince (15) de veintiún (21) estudiantes (71,4%) están totalmente de acuerdo con que se

necesitan más actividades al aire libre en el horario escolar y tres (3) están de acuerdo (14,3%), para un total de 85,7% de estudiantes de acuerdo con la necesidad de tener más actividades al aire libre en el horario escolar.

Gráfica 4. Relevancia actividades al aire libre en el horario escolar



Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

En cuanto a la pregunta abierta referente al aprendizaje experiencial desde las asignaturas del Programa del Diploma, la mayoría de estudiantes expresan que este tipo de aprendizaje sólo ocurre desde el Programa de CAS o en educación física, algunos estudiantes mencionan asignaturas como química o biología.

En cuanto al contacto con la naturaleza, los espacios verdes en el entorno escolar son reducidos, y hay un contacto mínimo con fauna y flora. Cómo se observa en la gráfica 5: once (11) de veintiún (21) estudiantes (52, 3%) expresan estar de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de sentirse encerrados. La infraestructura del colegio, aunque es acogedora y colonial, cuenta con espacios verdes muy reducidos: jardineras pequeñas, parque de preescolar y primaria, y una sola cancha de fútbol.

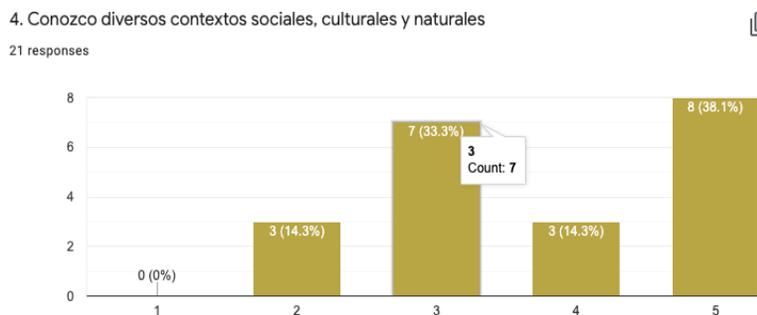
Gráfica 5. Sensación de encierro



Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

Es así como al interior de la escuela, se percibe contacto mínimo con contextos naturales, sociales y culturales diferentes al del entorno escolar. Especialmente, con poblaciones indígenas, campesinos y afrodescendientes que enriquecen la conformación de la identidad ambiental o el sentido de pertenencia en el contexto del país. Como se observa en la Gráfica 6, los estudiantes tienen conocimiento, especialmente desde sus clases de sociales y de literatura, de diversos grupos poblacionales, culturas y comunidades a nivel nacional o internacional. Sin embargo, expresan que su contacto con grupos poblacionales colombianos como campesinos, indígenas y afrodescendientes es muy limitado, por lo menos desde su entorno escolar.

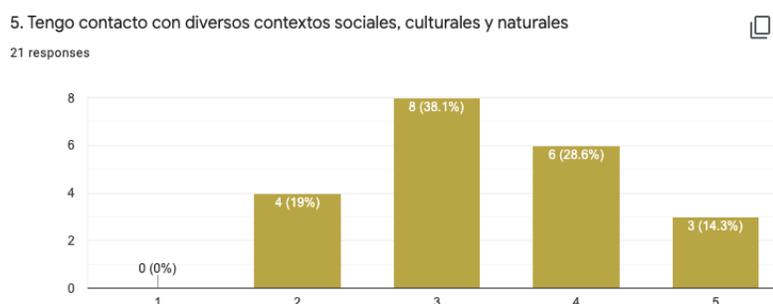
Gráfica 6. Conocimiento contextos sociales, culturales y naturales diversos



Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

Como se observa en la Gráfica 6: en general once (11) de 21 estudiantes (52,4 %) expresan conocer diferentes contextos sociales, culturales y naturales. Pero como se observa en la Gráfica 7: sólo nueve (9) de 21 (42,9%) de los estudiantes expresan haber tenido algún tipo de contacto con diferentes contextos sociales, culturales y naturales, incluyendo aquí, las experiencias del programa de CAS. Aunque hay salidas pedagógicas que implican el encuentro con comunidades, éstas son sólo una (1) al año por grado y no siempre se dan las condiciones para que ocurra. Hay otras salidas, pero son principalmente a bibliotecas públicas para abordar el tema de investigación de fuentes secundarias. También un grupo reducido de estudiantes de bachillerato, participa de encuentros académicos, como Modelos de Naciones Unidas y en los últimos dos años se están impulsando salidas en bachillerato organizadas por las diferentes áreas.

Gráfica 7: Contacto con contextos sociales, culturales y naturales diversos



Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

Se observa también la falta de espacios de reflexión, introspección y desarrollo de la espiritualidad (aprender a ser). No hay espacios de introspección o silencio para los estudiantes, la biblioteca es un lugar importante para encontrar silencio o incluso de trabajo colaborativo, pero principalmente asociado al trabajo académico. Como lo exponen las gráficas 8 y 9 respectivamente: doce (12) de 21 estudiantes (57,1%) expresan la importancia

de las experiencias en la naturaleza para desarrollar las habilidades de reflexión. Igualmente, doce (12) de 21 estudiantes (57,1%) expresan la importancia de las experiencias en la naturaleza para el desarrollo de la paz interior. En el colegio se percibe el desarrollo de habilidades de reflexión académica en torno a las habilidades por parte de los estudiantes en diferentes asignaturas. Pero no se observan evidencias de reflexión interna o espiritual, en ningún espacio al interior de la institución. En cuanto a las E.N y su relación con el desarrollo de la espiritualidad, los resultados son variados y como se explicó anteriormente, la espiritualidad a diferencia de la paz interior, está determinada por el sistema de creencias o la religión que practica cada estudiante. Como se observa en la Gráfica 10: para doce (12) de 21 estudiantes (57,1%), que además practican alguna religión, este elemento es relevante, mientras trece (13) estudiantes de veintiuno (21), no lo ven como algo relevante. Por lo cual se observa que los estudiantes agnósticos, relacionan más las experiencias en la naturaleza con la paz interior que con la espiritualidad.

Gráfica 8. Experiencias en la naturaleza y desarrollo de habilidades de reflexión



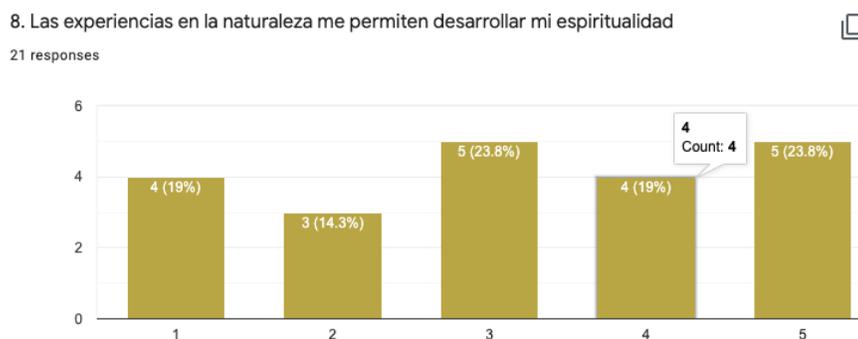
Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

Gráfica 9. Experiencias en la naturaleza y paz interior



Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

Gráfica 10. Experiencias en la naturaleza y espiritualidad



Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

Es así, como es evidente que los estudiantes cuentan con espacios limitados para el desarrollo de habilidades físicas y sociales, pues en las aulas se presenta un desarrollo de habilidades más cognitivo, intelectual o comunicativo, pero los espacios donde el estudiante pueda aprender – haciendo son fundamentales, especialmente desde el enfoque de la Educación Experiencial. Como se observa en la Gráfica 11: dieciséis (16) de veintiún (21) estudiantes (76, 2%) expresan que las experiencias en la naturaleza les permite desarrollar habilidades: espaciales, físicas, sociales, de control mental, empatía, autogestión, autonomía, motricidad, manuales, autoconocimiento, reflexión, paciencia, convivencia, de desarrollo físico, comunicación, de mente abierta, de creatividad, de auto-conocimiento, de percepción

del espacio y de desarrollo del pensamiento abstracto. En el caso de preescolar y primaria este tipo de espacios son más evidentes. En bachillerato están los laboratorios, el salón de cine, el salón de música, el salón de arte y la biblioteca. Pero estos siguen siendo aulas de clase con un enfoque disciplinar. Los estudiantes generalmente no sacan equipos, ni hacen trabajo de campo fuera de las aulas o del colegio, únicamente en algunas ocasiones para los experimentos de ciencias naturales o las grabaciones de cine. También son más evidentes los espacios de trabajo interdisciplinar, incluso fuera del colegio, en el Programa de Años Intermedios (PAI – 5° a 9°), que en el Programa del Diploma (PD – 10° y 11°).

Gráfica 11. Experiencias en la naturaleza y desarrollo de habilidades



Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

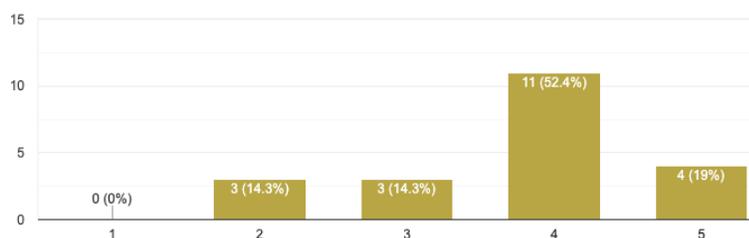
Finalmente, es importante resaltar la relación de las E.N con el desarrollo de entornos de aprendizaje colaborativo que fomentan el aprendizaje en comunidad y la convivencia. Como se observa en la gráfica 12: quince (15) de veintiún (21) estudiantes (71,4%), consideran que las experiencias en la naturaleza permiten una mejor convivencia. Además, once (11) de veintiún (21) estudiantes (52,4%), consideran que en las E.N se relacionan mejor con los demás. Los espacios donde los estudiantes más socializan son las bancas de los corredores, la cafetería, la tienda y la cancha de fútbol.

Gráfica 12. Experiencias en la naturaleza y convivencia

11. Las experiencias en la naturaleza me permiten una mejor convivencia (Por ejemplo con profesores, compañeros, familia)



21 respuestas



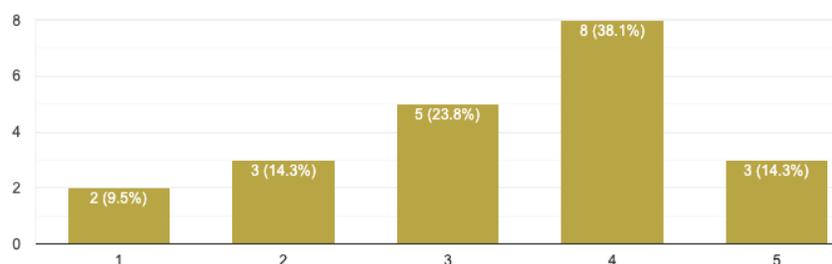
Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

Gráfica 13. Experiencias en la naturaleza y relacionamiento social

12. Durante las experiencias en la naturaleza me relaciono mejor con los demás



11 respuestas



Nota: Resultados Google forms. Encuesta elaborada por la autora. Flórez (2019)

Teniendo en cuenta los resultados de las observaciones de clase y las encuestas se hace evidente la necesidad de profundizar y ampliar en el potencial de la educación experiencial ambiental en la institución educativa, principalmente en el Programa del Diploma.

Oportunidades: Programa de CAS, PRAE y diseño de Experiencias en la Naturaleza

Los tres programas PEP (Programa de Escuela Primaria), PAI (Programa de Años Intermedios) y PD (Programa del Diploma), están conectados de manera transversal por el

Perfil de la comunidad IB, que son diez atributos: indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos.

Este perfil se ve reflejado en el PEI (2018), donde la misión del colegio es:

Formar ciudadanos con mentalidad abierta, bien informados, con pensamiento crítico y reflexivo que les permita cuestionar el mundo con ética, determinación y compromiso. Cultivar el libre desarrollo de la personalidad, con un alto respeto a la diversidad y a la dignidad humana dentro de un enfoque pedagógico constructivista.

Además, la visión está establecida cómo: “Seremos reconocidos como una comunidad de aprendizaje donde la calidez humana, la excelencia académica y la innovación contribuyan a la formación integral de estudiantes que actúen con responsabilidad social en contextos locales y globales” (PEI, 2018).

Dentro de los objetivos a alcanzar por los estudiantes en el Programa de CAS se encuentran dos muy relevantes para esta investigación: 1) Reflexionar con un fin determinado acerca de sus experiencias y, 2) Comprender que son miembros de comunidades locales y globales y que tienen responsabilidades los unos con los otros y con el entorno.

El enfoque del programa “pensar global y actuar local”, permite a los estudiantes comprometerse con experiencias y proyectos ambientales. Existen muchos ejemplos de CAS a nivel internacional con un enfoque ambiental, pero no existe evidencia de investigaciones sobre los aprendizajes o alcances de las experiencias diseñadas como herramientas de “educación ambiental” desde CAS. El programa de CAS del colegio desde hace cuatro años trabaja de la mano con el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar).

El Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) de la institución, se presenta como una herramienta de enseñanza y al mismo tiempo como un instrumento de reflexión de nuestro papel dentro de la cultura ambiental y de cuidado de los recursos de nuestro país. En el marco institucional, el PRAE actúa como una fuente de concientización contra la falta de cultura ambiental que los diferentes entes de la institución muestran, permitiendo generar cambios a nivel socio-ambiental. Al utilizar la metodología de investigación-acción-participativa, el Colegio Victoria encuentra estrategias para desarrollar elementos de reflexión al interior y fuera del aula, que son fomentadas por el comité ambiental escolar, quienes se encargan de promover este cambio cultural (PRAE-TVS, 2008, p.1).

El programa de CAS en trabajo conjunto con el PRAE, por lo tanto, es una oportunidad para promover experiencias, espacios y proyectos de aprendizajes significativos y diferentes desde la educación experiencial, pero asociados al trabajo en el aula y enmarcados en el currículo. Estos permiten a los estudiantes mayor autonomía y empoderamientos frente a sus intereses y habilidades, lo cual al mismo tiempo genera un mayor grado de compromiso, participación y reflexión por parte de estos. Dentro de las diferentes experiencias que organiza la coordinación del programa CAS se encuentra una salida pedagógica anual que debe involucrar las tres áreas del programa (Creatividad, Actividad y Servicio) (Anexo J). El viaje de CAS (Anexo K) es una salida diseñada bajo los lineamientos y objetivos del programa, fundamentados en los parámetros y etapas/ciclo Kolb (Anexo L) de la Educación Experiencial al Aire Libre (Outdoor Education). El diseño y desarrollo de esta experiencia, desde hace dos años, son eje de este proceso investigativo. La primera salida se realizó con un grupo de diecinueve (19) estudiantes de grado décimo en el

año 2018 y sirvió principalmente como diagnóstico, observación y reflexión. La segunda salida se realizó con un grupo de veintitrés (23) participantes en el año 2019. Para esta salida se tuvieron en cuenta los aprendizajes de la primera experiencia y se hizo un énfasis mayor en el desarrollo de actividades y experiencias en la naturaleza enfocadas de manera más directa a la educación ambiental de los participantes. Lo anterior, ha permitido hacer seguimiento de las acciones y comportamientos ambientales de un grupo de estudiantes en sus proyectos escolares, aunque esta dimensión muy valiosa, no es analizada a profundidad como parte de esta investigación y se deja para futuros trabajos. Esta estrategia de enseñanza – aprendizaje es desarrollada por la coordinación del programa de CAS, con apoyo de la psicóloga de bachillerato y la empresa de educación experiencial Kajuyali. Es una salida de 5 días y 4 noches entre los departamentos de la Guajira (Occidente) y el Magdalena (Oriente), desde Palomino (Norte) hasta el internado Sewiaka (Sur) por una de las principales subidas a la Sierra Nevada de Santa Marta en donde habitan las comunidades Koguis, Arhuacas y Wiwas de la región que hacen parte de la experiencia. Este lugar fue elegido por sus condiciones culturales (diversidad étnica /culturas cosmogónicas) y naturales (río, selva, montaña de la Sierra Nevada y mar), lugar donde los estudiantes pueden adentrarse en una “experiencia natural”.

Ubicación geográfica de la experiencia natural

Imagen 4. Mapa cara oriental de la Sierra Nevada de Santa Marta

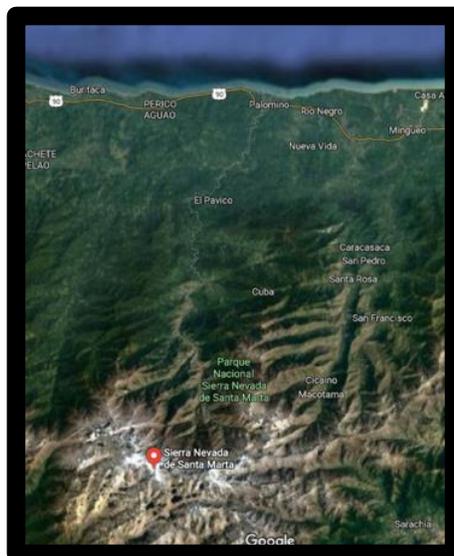


Imagen 5. Recorrido Experiencia

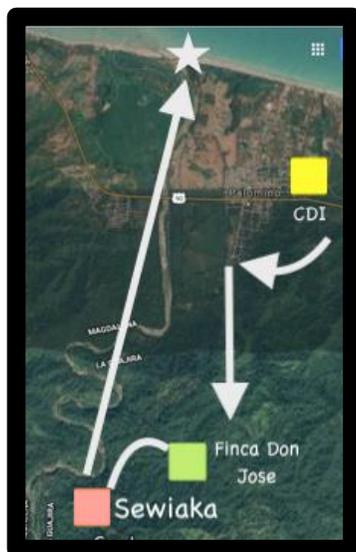


Imagen 6. Internado Sewiaka



Fuente: Imágenes satelitales google maps. (2019). Sierra Nevada de Santa Marta (Frontera Magdalena – Guajira)

¿Qué dicen los expertos?

Las entrevistas realizadas a seis (6) expertos en educación experiencial permiten encontrar muchas coincidencias con los elementos expuestos por Dewey (1938), alimentando estas características y al mismo tiempo resaltando otros elementos que son fundamentales para el análisis de las representaciones asociadas a al desarrollo de la identidad ambiental de los estudiantes:

Tabla 6. Resultados entrevistas expertos en Educación Experiencial

Experto	¿Qué es la educación experiencial?	Características propias de la Educación Experiencial:
Director de Andares de Colombia – Pablo Guerrero	Es una metodología en donde se confronta a los participantes con situaciones previamente diseñadas con un objetivo claro. Es fundamental hacer preguntas inteligentes a los participantes en el proceso para apoyar el proceso de reflexión y aprendizaje.	Para que sea real debe generar en los participantes sensaciones, emociones y sentimientos, debe mover la barriga para que quede tatuado. Por ejemplo, hace poco en un taller ABC, realizamos una actividad muy particular de una tribu africana, las personas al plantearse un objetivo iban y se estampillaban contra un árbol con espinas, lo cual simboliza metafóricamente que el objetivo queda estampillado en el cuerpo; lo cual pasa también en muchas comunidades indígenas. Así que, esa posibilidad de estampillar el conocimiento, debe quedar marcada por medio del sentimiento. Luego a través de las preguntas uno logra bajar esos aprendizajes a conceptos para poder aplicarlos a la vida cotidiana. Debe ser un proceso que se viva, que se sienta.
Ricardo Umaña – Proyecto SUA capacitación Educación Experiencial	Significa ser más realistas con la manera en que el otro aprende. El ser humano aprende a través de todas sus dimensiones de manera simultánea cuando tiene una experiencia, antes solo se pensaba en el intelecto. Conectar la información que se recibe en todas las partes del ser. Nosotros lo hacemos evidente, porque a veces en nuestro nivel de conciencia no nos damos cuenta que estamos avanzando.	Para mí, es un proceso fundamentado en la integralidad, nos sentamos en una silla y estamos con el intelecto – organizando información y conceptos, pero cuando integramos las emociones, las memorias, el discernimiento lo integramos en un mismo momento, logramos entender qué está pasando adentro. Tendemos a organizar la información por un solo camino, el del intelecto. Cuando integramos todos los canales esto hace que sea exponencial el crecimiento y esa es la diferencia, que estamos abarcando todo. Nosotros no enseñamos nada, sino que facilitamos, hacemos que sea evidente el aprendizaje.

<p>Ana María Vergara Kajuyali – directora de salidas</p>	<p>Es una metodología de Educación, es decir hay una planeación de cómo transmitir un mensaje y cómo crear una experiencia. Una experiencia que genera valor en la formación de una persona. Por medio de la experiencia, vivencia, donde los participantes están completamente involucrados, luego se saca una retroalimentación o reflexión de ese aprendizaje y ahí se convierte en educación.</p>	<p>Se diferencia completamente de la educación tradicional, las diferencias son primero, que el participante está totalmente involucrado en la experiencia, es activo y está siendo completamente participativo, no está esperando que le den la palabra, sino que solo lo hace. Segundo, la persona que está guiando la experiencia no es prácticamente un maestro o profesor, dándole toda la información, sino que la información está en todo y en todos, todos tienen la posibilidad de compartir información desde su perspectiva y precisamente. Es un facilitador quien acompaña la experiencia.</p>
<p>Camilo González. Médico acompañante Kajuyali</p>	<p>Para mí, es un proceso muy complejo que tiene en cuenta muchos aspectos, en el cual el participante se ve enfrentado a diferentes situaciones por fuera de las aulas de clase generando formación en relación a unos objetivos específicos. Pero también hay muchas cosas intangibles que generan un crecimiento humano muy grande. Se sale mucho del currículo como tal y se generan experiencias que cambian y que generan formación en el estudiante siendo distintas, variadas y diversas en cada individuo.</p>	<p>La falta de currículo, el aprendizaje por medio de experiencias y que son experiencias propias del estudiante. Me parece que tiene un elemento que es un camino personal y lo que realmente hacen las personas que acompañan estos procesos es acompañar, son facilitadores, pero no son un catedrático que está enseñando contenidos específicos. Cada niño y cada joven lleva un proceso en el cual los facilitadores tienen un papel importante. Otro elemento diferenciador es que generan unos cambios muy profundos, me parece que en otras metodologías de aprendizaje los contenidos se olvidan muchos más fácil mientras las experiencias generan unos aprendizajes perdurables en la estructura de la persona.</p>
<p>Daniel Martínez. Director Apié. Empresa Kajuyali</p>	<p>Es la forma más básica que tiene el ser humano de conocer, eso sucede desde que uno nace, desde que está en la barriga de la mamá. Es cuando uno utiliza todo lo que compone al ser, su cuerpo, su mente, sus sentidos y utiliza las sensaciones para relacionarse con algo. En ese proceso su cerebro está recibiendo información que va a analizar y que se va a conectar con la información que ya tiene y en base a eso saca unas nuevas conclusiones.</p>	<p>Hay algo que pasa en las excursiones y es que los profesores entre sus comentarios nos dicen que se impresionan mucho de nuestro manejo de grupo y de nuestra manera de liderar, de nuestra manera de ser autoridad, de generar empatía con los niños; que en ningún momento es autoritaria, que es lo que uno está acostumbrado a ver. Lo que nosotros estamos acostumbrados a ver como autoridad me parece que es algo más bien distorsionado y que es el autoritarismo. Las herramientas son fundamentales para generar procesos con los grupos. Una fusión entre la educación formal y la educación experiencial podrían hacer la experiencia de la educación en los colegios mucho más gratificante, tanto para los profesores como para los niños, porque es mucho más activa, divertida, uno no es un profesor sino un facilitador y eso que quiere decir, que uno genera experiencias, dicta tal vez los puntos clave de algo y junto con los niños va descubriendo nuevas cosas. Uno por más que planee en la educación experiencial no puede controlar todo lo que va a pasar y la experiencia misma te termina sorprendiendo, las conclusiones de los niños, las vivencias de los niños, entonces de alguna manera los niños también trabajan para el profesor. Pero, además cuando se vuelve experiencial la educación se empieza a volver un poco más integrativa y tal vez un profesor pueda descubrir que pueda trabajar interdisciplinariamente para generar</p>

		<p>un aprendizaje que sea más pertinente para los niños. Por ejemplo, si uno aprende algo de matemáticas, lo pueda ver reflejado en biología y en arte, así el conocimiento se vuelve mucho más poderoso y tú ya no trabajarías solo como profesor, sino que trabajas con los niños; puedes co -crear con todo un equipo de trabajo que son tus pares y creo que esto volvería la educación mucho más gratificante para todos.</p>
<p>María Inés Plagio. Uruguay Experta en el programa de CAS. IB. (Experta en Educación Experiencial)</p>	<p>En el cuadernillo de CAS (2015) “El poder transformador del Aprendizaje Experiencial”, explicó que el aprendizaje experiencial es el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación provocada por la experiencia. El aprendizaje experiencial, más que una metodología de aprendizaje, es una filosofía de educación que parte de la base de que las personas aprenden más y mejor cuando entran en contacto con sus propias vivencias y experiencias. Es aprender haciendo y reflexionando sobre lo que se hace. Lo que transforma las vivencias en experiencias es el proceso de reflexión crítica sobre ellas. Según diversos estudios, una persona aprende el 80 % de lo que vive y es desde experiencias reales de vida, que se logran cambios verdaderos y duraderos de actitud, que incluyen un conjunto de pensamientos, sentimientos y comportamientos.</p>	<p>Las implicaciones del aprendizaje experiencial van más allá de la actividad en sí misma: planificar, actuar, observar y reflexionar son aspectos cruciales para lograr que la experiencia sea lo más valiosa posible. El aprendizaje experiencial permite el aprendizaje contextualizado, que adquiere sentido en situaciones definidas y se da en el seno de interrelaciones humanas. Integra todas las dimensiones de la persona humana: biológica, psico-afectiva, espiritual, social y cultural. Respeto y se adapta a los distintos estilos de aprendizaje. Cada participante en un proceso de aprendizaje experiencial, va descubriendo por sí mismo el conjunto de elementos que lo componen (conceptos, criterios, percepciones, sentimientos...), es protagonista de su propio aprendizaje.</p> <p>Los participantes se involucran activamente en el proceso de aprendizaje. Es un aprendizaje relevante pues le otorga significado a lo aprendido. Es aprendizaje en la vida diaria. Prepara para la vida en un mundo cambiante, lleno de incertidumbre. Se aprende a actuar en el presente, mirando el futuro. Contribuye al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. Toma en cuenta los procesos cognitivos asociados a cada hemisferio cerebral: en el derecho lo emocional y en el izquierdo lo racional. Favorece la interacción y el trabajo en grupo, ya que su valor se potencia en el trabajo cooperativo y estimula la asunción de roles dentro de un grupo, fortaleciendo la toma de conciencia sobre la importancia de los aportes individuales y el esfuerzo personal, en el logro de metas comunes. El elemento clave de un aprendizaje experiencial es la reflexión.</p>

Fuente: Elaboración de la autora. Flórez (2018 – 2019) con base en entrevistas a expertos en educación experiencial.

Así finalmente, los expertos reiteran elementos presentados por el padre de la educación experiencial John Dewey como: 1) el cambio del rol del maestro, donde es evidente que el papel del facilitador es guiar y acompañar al estudiante desde una postura de

poder más horizontal que favorece la construcción colaborativa del conocimiento. 2) La experiencia es individual pero dentro de un proceso social construido, donde el estudiante es un participante activo y puede tomar sus propias decisiones, lo cual le permite además mayor autonomía, autorregulación y autoestima; el estudiante es responsable de su propio proceso de aprendizaje. 3) La experiencia ocurre en el presente, pero pone en juego el pasado y el futuro. Se aprende haciendo, la experiencia genera cambio, es una forma natural de conocer y aprender que implica planificación, organización y objetivos específicos.

Adicionalmente surgen con fuerza otras características que refuerzan la idea de que esta metodología y filosofía educativa tiene en cuenta la integralidad de los seres humanos, resaltando que somos seres holísticos, naturales y que la E.E nos permite desarrollar todos nuestros canales de aprendizaje. Especialmente se resalta la importancia de las emociones para determinar si las experiencias de aprendizaje son significativas. Lo anterior, permite además la diferenciación en el aprendizaje, pues al trabajar todos los canales y no sólo uno (por ejemplo, el intelecto), todos los participantes tienen la oportunidad de conectarse con el conocimiento de diversas maneras, ampliando las posibilidades del aprendizaje y la enseñanza. Además, los expertos exponen también la importancia de la reflexión en el proceso experiencial del aprendizaje, donde las preguntas adecuadas y los procesos de reflexión al interior de las experiencias son fundamentales. Lo anterior, permite también un aprendizaje más consciente y conectado con la vida real y cotidiana del participante. Finalmente, un elemento muy importante también es que la E.E, permite hacer conexiones interdisciplinarias o transdisciplinarias, que no sólo favorecen la labor del aprendizaje sino también el vínculo e interés del estudiante por el conocimiento. Es decir, la E.E claramente

se relaciona más con una naturaleza integradora, horizontal del conocimiento y no con la fragmentación del aprendizaje, el conocimiento y la educación.

Estos elementos propios de la educación experiencial y de la educación exterior (*Outdoor Education*), son fundamentales en el diseño de las experiencias en la naturaleza que hicieron parte de esta investigación.

Descripción y análisis de las representaciones vinculadas al desarrollo de la identidad ambiental

Teniendo en cuenta el marco conceptual, el análisis semiótico de Peirce permite profundizar en los aprendizajes y significados que los participantes construyen mediante las experiencias. Esta lectura simbólica de dibujos y narraciones (reflexiones individuales y grupales) está enmarcada en la matriz analítica construida a partir de las múltiples dimensiones de la identidad ambiental. Además, de las categorías analíticas que surgen de cada nivel y dimensión, las configuraciones físico – simbólicas del aprendizaje, también tienen en cuenta otros códigos propios del desarrollo de la educación ambiental como: territorio, paisaje, espacio, lugar y tiempo. Lo anterior, con el fin de encontrar caminos de exploración frente a las representaciones que construyen a nivel individual y colectivo los participantes hacia una nueva noción más holística y unificada de cada individuo con su entorno natural y cultural. Lo anterior, permite encontrar elementos que muestran una conexión implícita o explícita de cada persona con el entorno, con los demás, con otras culturas o consigo mismos, a través de las experiencias de la naturaleza.

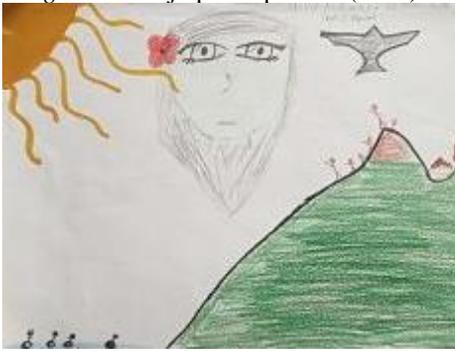
Descripción de representaciones – dibujos estudiantes

En la producción creativa, el mundo externo y físico es más que un medio de condición externa de percepciones, ideas y emociones; es tema y sustentador de la actividad consciente; y por lo tanto exhibe el hecho de que la conciencia no es un reino separado del ser, sino que es la cualidad manifiesta de la

existencia cuando la naturaleza es más libre y más activa (Dewey, 1925, p. 393).

A continuación, se describen las representaciones en los dibujos de los estudiantes que participaron de las experiencias en la naturaleza en el año 2019, teniendo en cuenta la relación triádica de la semiótica de Peirce (*signo/representamen, objeto/referente y significado/interpretante*). Es decir que las representaciones integran las tres dimensiones y no únicamente los símbolos, pues las tres hacen parte de la configuración de la representación (*Signo/iconicidad, interpretación y símbolos*).

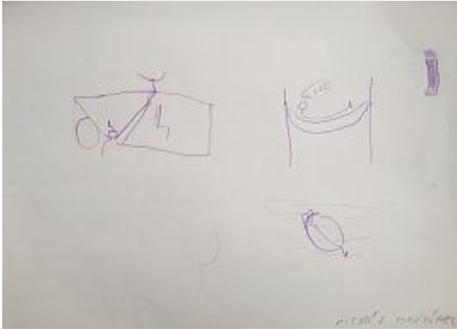
Tabla 7. Descripción representaciones dibujos estudiantes 2019

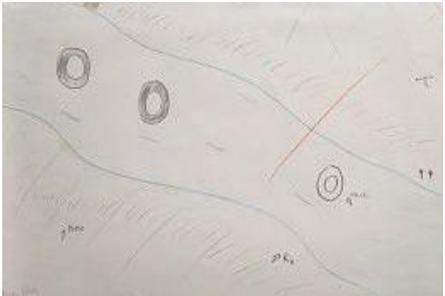
¿Qué se observa en cuanto signos y representaciones? Iconicidad	¿Qué indican los dibujos?	¿Qué símbolos?	IMAGEN
<p>Sol, figura femenina, ave, personas sobre la montaña, montañas, personas en el río.</p> <p>Frase; “Madre naturaleza observa todo y está en todas partes”</p>	<p>Las personas en el río representan a los estudiantes bajando por el río Palomino.</p> <p>Las personas en la montaña representan a la comunidad indígena Kogui, Wiwa y Arhuaca que habita en Sewiaka, quienes parecen estar comunicándose con la figura de la madre naturaleza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de otra cultura y de sus creencias (cosmología indígena). - Representación de figura femenina como madre naturaleza simboliza un elemento sagrado omnipresente que integra a la comunidad con la naturaleza. - Representación de elementos naturales; flora y fauna; asociados a la madre naturaleza. - La montaña, símbolo del ascenso 	<p><i>Imagen 7. Dibujo participante 1 (2019)</i></p> 

<p>Montañas, ríos, piedras, serpientes, árboles, sol, flores.</p>	<p>Un paisaje natural con diferentes elementos y composiciones. Es de día, el río baja entre las piedras, se observan montañas y árboles, hay una serpiente al lado derecho, cerca del río, se representan las experiencias en la naturaleza cerca del Río.</p>	<p>-Reconocimiento de elementos naturales; flora y fauna. -Armonía del paisaje natural -Agua símbolo maternal, riesgo, peligro, aventura. -Para los Kogui, símbolo nutricional (Véase Cárdenas, 1997)</p>	<p><i>Imagen 8. Dibujo participante 2 (2019)</i></p> 
<p>Árboles, Ceiba, hormigas, mariposas, personas caminando, personas en el río, piedras.</p>	<p>El estudiante se dibujó a sí mismo, observando el paisaje; por un lado, se observan personas caminando entre la naturaleza y en el río, representando a los estudiantes durante la caminata hacia el río. Por otro lado, se observan detalles de animales pequeños como hormigas y mariposas que representan el reconocimiento de especies naturales pequeñas que se encontraban durante las caminatas.</p>	<p>-Reconocimiento de elementos naturales en el paisaje; flora y fauna. -Armonía del paisaje en el que se integran elementos naturales y humanos (estudiantes); en relación con la naturaleza. - Actividad física asociada a caminar o nadar en la naturaleza. El árbol por su ubicación central, es foco de atención. La simbología del árbol es fundamental para el diálogo intercultural.</p>	<p><i>Imagen 9. Dibujo participante 3 (2019)</i></p> 
<p>Montañas, viviendas, cielo, pasto</p>	<p>Se observa un paisaje montañoso con viviendas tradicionales (chozas) sobre la montaña, que representan las viviendas del pueblo indígena que habita en Sewiaka y a mano derecha se observa la Maloca del internado.</p>	<p>-Reconocimiento de elementos que integran lo natural y lo cultural. -Reconocimiento del hábitat natural y geográfico dentro del que habita la comunidad.</p>	<p><i>Imagen 10: Dibujo participante 4 (2019)</i></p> 

<p>Sol, montañas, río, peces, viviendas, personas, plantas, piedras</p>	<p>Es de día, se resalta el río como elemento central que viene desde la montaña y en el que habitan peces. Las personas se ubican al lado derecho del río, tal como en la comunidad indígena de Sewiaka. Hay un camino de piedra que conecta la vivienda tradicional (choza) con el río.</p>	<p>-El río y los peces simbolizan la transparencia del agua que baja de la montaña, ya que los peces se pueden ver a través del agua. -Se reconoce y representa una relación que integra nuevamente lo cultural y lo natural, mediante una relación de las personas (comunidad o estudiantes) con el río, a través del camino de piedra y su cercanía con este elemento natural.</p>	<p><i>Imagen 11. Dibujo participante 5 (2019)</i></p> 
<p>Sol, río, árbol, construcciones, cultivos, piedras, personas.</p>	<p>Es de día y se observa un paisaje que representa el internado de Sewiaka; cocina a mano izquierda (roja) y maloca a mano derecha (chinchorros). Se observa el árbol y las piedras donde se reúnen los niños, profesores y cabos de la comunidad, quienes también se observan en el dibujo con su vestimenta tradicional y mochilas. El estudiante se dibujó al lado de los miembros de la comunidad indígena. En el paisaje se observa el río y los cultivos.</p>	<p>-Reconocimiento de elementos que integran lo natural y lo cultural. -Reconocimiento de espacios tradicionales y simbólicos Se como para rituales culturales significativos como el diálogo de la comunidad- relevancia de los cultivos. (cosmología indígena). -Representación del estudiante dentro del hábitat natural, social y cultural dentro del que habita la comunidad visitada. -El estudiante se representa con los miembros de la comunidad, pero se diferencia a partir de su vestimenta.</p>	<p><i>Imagen 12. Dibujo participante 6 (2019)</i></p> 
<p>Árboles, río, Rocas, personas, viviendas.</p>	<p>Un paisaje natural con diferentes elementos y composiciones. El río baja entre las montañas y hay piedras grandes, se observan viviendas tradicionales indígenas al lado izquierdo del río que representan el pueblo indígena que habita en Sewiaka, hay árboles o palmeras grandes al lado derecho.</p>	<p>-Reconocimiento de elementos que integran lo natural y lo cultural. -Reconocimiento del hábitat natural y geográfico dentro del que habita la comunidad.</p>	<p><i>Imagen 13. Dibujo participante 7 (2019)</i></p> 

<p>Personas, pasto, chinchorro, cielo, nubes, viviendas</p>	<p>El estudiante se dibujó a sí mismo, como parte del paisaje. Está sentado en el chinchorro de espaldas como disfrutando de la vista; cielo azul con nubes y al fondo el río. A mano derecha del dibujo, se observan viviendas tradicionales indígenas y un niño Kogui en pantalón con los brazos abiertos, se le ve la cara de frente y está feliz.</p>	<p>-El dibujo representa el descanso y el disfrute de la naturaleza. La figura del niño simboliza felicidad y plenitud de los niños de la comunidad. -Reconocimiento de elementos que integran lo natural y lo cultural. -Conexión del estudiante con los elementos naturales y culturales.</p>	<p><i>Imagen 14. Dibujo participante 8 (2019)</i></p> 
<p>Sol, vegetación, río, personas</p>	<p>Es de día y dos estudiantes “Castro” con sonrisa y “Valbuena” con gesto de miedo, van bajando por el río Palomino en neumáticos.</p> <p>Se lee también la palabra “amistad”.</p>	<p>El dibujo representa principalmente un vínculo de amistad. El trayecto en río resalta la construcción de relaciones sociales.</p> <p>La estudiante se representa en el dibujo con gorra y con miedo, inmersa en el entorno natural.</p>	<p><i>Imagen 15. Dibujo participante 9 (2019)</i></p> 
<p>Río, arena, personas</p>	<p>Se observa el río como elemento central y las personas (estudiantes) inmersos en él con neumáticos, se ven disfrutando de diferentes maneras.</p>	<p>Se representa el disfrute y la tranquilidad del entorno natural, representado por el río.</p> <p>Las diferentes posturas corporales de los estudiantes muestran, felicidad, diversión y tranquilidad.</p>	<p><i>Imagen 16. Dibujo participante 10 (2019)</i></p> 
<p>Luna, estrellas, vegetación, río, personas.</p>	<p>Es un paisaje nocturno en el que resaltan la luna y las estrellas. Además, se observan personas (estudiantes) y niños de la comunidad indígena más pequeños en el río. (Se diferencian las personas con los colores y tamaños) Hay vegetación, rocas y arena alrededor del río.</p>	<p>Se representa la diversión, la tranquilidad y el disfrute de un momento específico del viaje; experiencia en la naturaleza en la noche compartiendo y jugando con los niños del internado indígena.</p> <p>Se representa el disfrute y la tranquilidad del entorno natural, representado por el río y la postura de las personas descansando sobre el río.</p> <p>Armonía del paisaje en el que se integran elementos naturales y humanos (estudiantes) y niños</p>	<p><i>Imagen 17. Dibujo participante 12 (2019)</i></p> 

		del internado en relación con la naturaleza.	
Montañas, viviendas tradicionales, personas, río	Se observa un paisaje montañoso donde hay comunidades indígenas arriba y abajo en el borde del Río que están unidas por un camino. En el río se observan personas en neumáticos (estudiantes), se lee la palabra “yo” y “Jacob” y los gestos indican miedo.	<p>En el paisaje se representan e integran elementos humanos (estudiantes) y comunidades indígenas en relación con la naturaleza.</p> <p>Reconocimiento de elementos que integran lo natural y lo cultural.</p> <p>Reconocimiento del hábitat natural y geográfico dentro del que habita la comunidad.</p>	<p><i>Imagen 18. Dibujo participante 13 (2019)</i></p> 
Bici – carro, persona, chinchorro, neumático. *Este dibujo fue realizado por un estudiante con parálisis cerebral que estuvo participando de la experiencia.	Se observan tres elementos en el dibujo; 1) el estudiante montado en el bici- carro con el que se movilizó por Palomino, 2) el estudiante durmiendo en un chinchorro, 3) el estudiante bajando por el río Palomino en un neumático.	<p>El dibujo, únicamente representa como elemento de la naturaleza el río, pero este no es un elemento central.</p> <p>Se destaca la representación de los medios/artefactos materiales que utilizó el estudiante para movilizarse, dormir o descansar, que le permitieron disfrutar de la experiencia.</p>	<p><i>Imagen 19. Dibujo participante 14 (2019)</i></p> 
Río, tronco, sol, rocas, personas	Es de día y se observan cuatro personas hombres (estudiantes) disfrutando de una experiencia en la naturaleza en la quebrada, jugando en un tronco sobre el agua.	<p>Representa una relación, disfrute y descanso en la naturaleza.</p> <p>Representa un momento de relacionamiento social “amistad” en un tronco sobre el río.</p>	<p><i>Imagen 20. Dibujo participante 15 (2019)</i></p> 
Sol, montañas, río, árboles, viviendas tradicionales, neumáticos	Se observa un paisaje con varios componentes; es de día, se ven las montañas y la vegetación (árboles), el río es un elemento central por el que bajan neumáticos, pero no se observan personas. Se observan diversos tipos de casas tradicionales (chozas).	<p>Reconocimiento de elementos que integran lo natural y lo cultural.</p> <p>Reconocimiento del hábitat natural y geográfico dentro del que habitan las diferentes comunidades visitadas (Indígenas, campesinos, etc.)</p> <p>Se reconoce el río como elemento central.</p>	<p><i>Imagen 21. Dibujo participante 16 (2019)</i></p> 

Sol, montañas, viviendas, camino, río, nubes.	Es de día, se observa un paisaje con un amanecer entre las montañas y nubes. Hay un camino que conecta las viviendas de las comunidades visitadas (campesinas y el internado indígena), con el río que baja de la montaña.	Reconocimiento de elementos que integran lo natural y lo cultural. Reconocimiento del hábitat natural y geográfico dentro del que habita la comunidad (énfasis en las montañas altas). Armonía del paisaje natural representado con el amanecer.	<i>Imagen 22.</i> Dibujo participante 17 (2019) 
Río, neumáticos, montañas, sol, vegetación.	Se observa que es de día y el sol tiene una sonrisa, se observan montañas al fondo a mano derecha. Hay neumáticos bajando por el río. No hay presencia de personas.	El dibujo representa diferentes elementos naturales. El sol con cara feliz, representa la felicidad o tranquilidad de la experiencia en la naturaleza.	<i>Imagen 23.</i> Dibujo participante 18 (2019) 
Sol, figuras femeninas, río, rocas, nubes.	Es de día, el sol está saliendo entre las montañas (amanecer) y hay nubes. Se observa el río como elemento central del paisaje. La estudiante se dibuja dentro del río donde hay más personas, figuras femeninas y masculinas, que se diferencian por el pelo, hay una frase que dice; “ven te enseño”.	El paisaje representa armonía, paz y tranquilidad, por el uso de colores suaves y el elemento del sol amaneciendo. Se representa un proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del entorno natural guiado u orientado por otras personas.	<i>Imagen 24.</i> Dibujo participante 19 (2019) 

Nota: Elaboración de la autora. Flórez 2020.

El análisis de las representaciones de los dibujos, también fue codificado e integrado al análisis de las redes de *Atlas ti* que se explica a continuación. Sin embargo, en términos generales los dibujos de los estudiantes evidencian el desarrollo de representaciones significativas de identidad ambiental relacionadas a las dimensiones intrapersonal e interpersonal y se vinculan a códigos universales desde el sentido de imaginarios simbólicos que estructuran y están en la base de las representaciones generadas por los niños (Durand,

1981, 1999). Se hace necesario destacar que el trabajo de los niños, mediante la mediación didáctica del dibujo generado desde la experiencia, destaca el lugar central y ontológico de la imagen. Así los estudiantes han integrado psicológicamente la función de imaginación desplegando un vasto movimiento que se expresa en las representaciones.

A manera de síntesis, debe tenerse en cuenta que estos dibujos, que pueden ser vistos como “miniaturas mentales” pueden caracterizarse por los siguientes atributos: En primer lugar, se observan en todos los dibujos paisajes naturales en los que el río y las montañas, entre otros elementos del entorno natural, son representados como signos centrales de las experiencias, evidenciando el reconocimiento del hábitat natural como un símbolo significativo para el grupo de estudiantes. Sin embargo, es interesante observar en los dibujos diferentes niveles de detalle de la naturaleza, mientras unos estudiantes dibujan signos naturales más generales como: las montañas, el sol, el río y el cielo. Otros paisajes muestran signos más detallados de la naturaleza como: la presencia de animales, flores, plantas. Estos dibujos más detallados y coloridos, indican diferentes niveles de reconocimiento y conexión con el entorno natural, lo cual muestra que el desarrollo de la identidad ambiental es un proceso en el que las E.N son fundamentales para generar nuevas representaciones culturales y naturales.

En segundo lugar y asociado a lo anterior, algunos estudiantes se dibujan y se representan inmersos en el paisaje, en algunos casos se ven de espaldas como observadores del entorno natural y cultural; simbolizando así, la tranquilidad, el descanso y el disfrute de las experiencias en la naturaleza. En otros casos los estudiantes, se dibujan acompañados de sus compañeros en contexto naturales como el río o en compañía de miembros de la

comunidad indígena, esto estaría representando el desarrollo de la identidad ambiental interpersonal, donde los estudiantes se vinculan de manera más directa con el entorno natural a través de las relaciones sociales o con la comunidad; evidenciando así un elemento de pertenencia al territorio importante.

En tercer lugar y conectado a lo anterior se hace evidente el reconocimiento de elementos que integran lo natural y lo cultural simbolizando así la representación de los paisajes. Varios estudiantes resaltan en sus dibujos a la comunidad indígena inserta en el entorno natural. Lo cual muestra un reconocimiento de las costumbres, creencias y cosmologías de la cultura visitadas representando la conexión directa de éstas con símbolos sagrados o deidades relacionados al entorno natural, como la madre naturaleza.

El análisis precedente y las conclusiones que de él se desprenden, nos ofrecen un rico panorama para el análisis fenomenológico y semiótico. Los dibujos expresan y revelan, incluso en el colorido con el que se representan las imágenes mentales de los niños, un vasto universo perceptivo que ha sido reconocido como expresión del rico patrimonio imaginario de la humanidad (Durand, 1981, p. 19). La episteme ambiental desplegada abre valiosos caminos sobre el sentido de la educación, cuando los estudiantes participan de experiencias ambientales, culturales y personales que enriquecen los significados vividos. Desde los ejes perceptivos, anclados en la naturaleza y en estructuras cósmicas, los procesos de aprendizaje les permiten a sus participantes el descubrimiento de motivaciones psicológicas, sociológicas, ecológicas y culturales que generan representaciones simbólicas de diversa índole: lingüísticas, imaginativas, perceptivas, cognitivas, históricas y políticas.

Análisis de las representaciones asociadas a la identidad ambiental

A continuación, se establecen las redes derivadas de los relatos de los estudiantes. Las representaciones no son sólo icónicas, también se expresan mediante el lenguaje y los relatos que se recogieron durante la investigación. En ese sentido, el relato expresa el empalabramiento de los participantes como expresión de sus relaciones con el modelo experiencial generado y activado en la propuesta y es fundamental en *el plus* de sentido que se establece como criterio evaluativo de la propuesta. En las redes que se detallan a continuación², se observan los códigos asociados a las categorías establecidas previamente en la matriz para cada dimensión y los códigos emergentes en el proceso de análisis de datos que incluye los documentos asociados a los siguientes instrumentos: reflexiones participantes, entrevistas, bitácora investigadora, dibujos e imágenes recopilados durante las experiencias en la naturaleza.

Los colores de las redes corresponden a cada una de las dimensiones, categorías y códigos de la siguiente manera:

² Se le pide al lector hacer uso de la ampliación de texto que permite Word para detallar las relaciones y sus códigos. Debe tenerse en cuenta que los gráficos son indicativos de las posibilidades y hechos que se despliegan como parte del modelo y práctica educativa implementada.

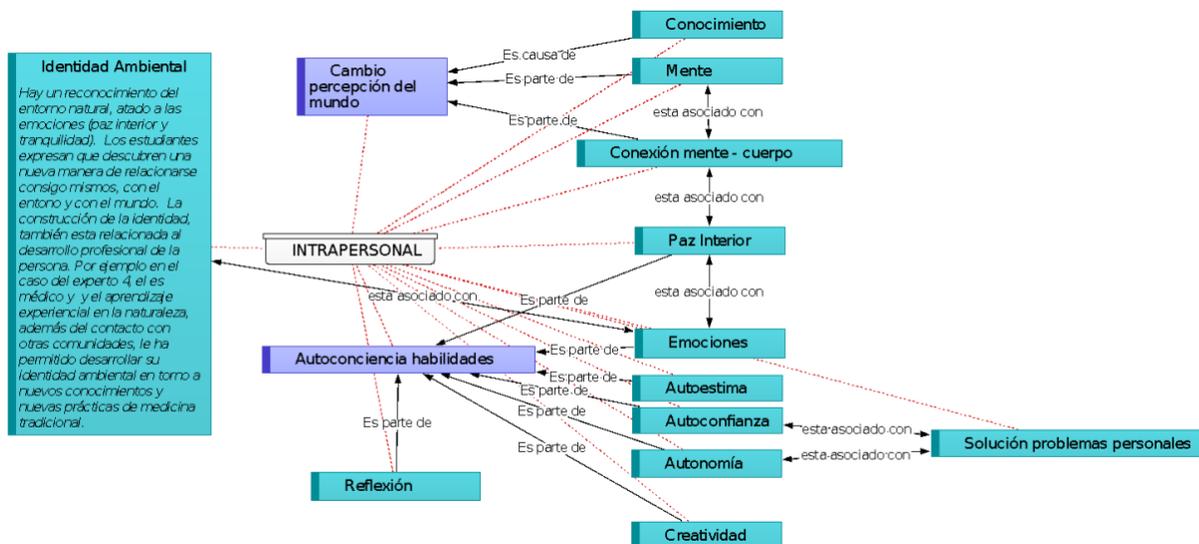
Tabla 8. Índice dimensiones

Dimensión	Colores (Categorías)	Colores (Códigos)
Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia habilidades - Cambio de percepción del mundo 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento - Emociones - Autodescubrimiento - Autoestima - Autoconfianza - Autonomía - Creatividad - Reflexión - Solución problemas personales - Creatividad - Conexión mente – cuerpo se subdivide en: mente y habilidades físicas /corporales - Paz interior- se subdivide en: espiritualidad
Identidad ambiental *En la segunda red se muestran asociadas al nivel intrapersonal y en la red 3 asociados al nivel interpersonal.	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias en la naturaleza - Sentido espiritual de la naturaleza - Comunicación entorno - Reconocimiento entorno natural 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo - Espacio (Lugar) - Territorio
Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Convivencia - Reconocimiento cultural 	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza en los demás - Cooperación - Trabajo en equipo - Resolución de conflictos - Reconocimiento diferencias - Sentido de igualdad - Respeto
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos - Habilidades prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamientos pro ambientales - Aprendizaje participativo
Emergentes		<ul style="list-style-type: none"> - Servicio - Retos - Felicidad otros - Felicidad propia - Vivir el momento - Buen trato - Materialismo - Sentido de pertenencia - Tranquilidad - Meta cognición (recurrentes 2018) - Valorar (recurrentes 2018) - Reconocimiento de prejuicios (Recurrentes 2018)

Nota: elaborada por la autora. Flórez (2019)

Nivel Intrapersonal.

Red 1. Códigos asociados a las representaciones del nivel intrapersonal



Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2018 – 2019) con base en el proceso analítico de las categorías pre establecidas en el programa Atlas ti.

Esta primera red, muestra los resultados de los códigos analizados en relación con el concepto de identidad ambiental en el *nivel intrapersonal* de la matriz. Representando las categorías de autorregulación: valores, emociones, habilidades, actitudes o reglas morales asociadas a los códigos de: autoestima, autoconfianza, autogestión emocional (habilidades afectivas y emocionales), habilidades físicas y mentales, conexión mente – cuerpo, autocontrol, auto consciencia, espiritualidad, paz interior y solución de problemas personales.

Como se puede observar en la red 1, en este nivel se consolidan dos categorías que enmarcan el análisis de los códigos, por un lado, el *cambio de percepción del mundo* como: la adquisición o cambio de conocimientos, la conciencia de los límites mentales y la conexión mente – cuerpo a través de las experiencias en la naturaleza. Este código es bastante

recurrente en las reflexiones de los estudiantes. Por ejemplo, como lo expresa el participante 3 (2018):

Cambió la percepción de todo, de mi país, comunidad y la naturaleza, nunca pensé que haría todo sin ningún problema. Aprendí un nuevo lugar, dos nuevas comunidades, las herramientas y el esfuerzo físico o mental no tiene comparación, vi que el mundo es pequeño porque queremos, hay más de todo lo que aparenta. Vi que todo esfuerzo tiene recompensa y calma (1:35).

Como se observa en esta cita, el cambio de la percepción del mundo está directamente relacionado con una segunda categoría: la *autoconciencia de habilidades*, este se refiere a las emociones, la autoestima, la autoconfianza, la autonomía que comienzan a reconocer los participantes en relación directa con la superación de retos y la solución de problemas personales en conjunción a un sentido de pertenencia a un país, comunidad y a la naturaleza. Por ejemplo, como se ve en la cita (1:133): “también me dio la oportunidad de conectarme conmigo misma, de conocer mis límites, mis alcances, todo lo que estoy dispuesta a desarrollar” (participante 19, 2018), o como lo expresa la participante 16 (2019): “Debo tener más confianza en mí misma para atravesar cualquier obstáculo” (2:56). Es importante resaltar aquí, que, desde la teoría de la educación experiencial, este tipo de aprendizaje significativo se da por medio de las habilidades prácticas en las que los estudiantes se sienten útiles y pueden transferir sus conocimientos mediante la aplicación y desarrollo de éstas en la vida real a través de la experiencia o el aprendizaje participativo. Como lo expresa el participante 1 (2019): “Descubrí que tengo más capacidades de las que pensé, pues logré cosas y trabajos que antes no podía hacer” (2:1).

Cómo se observa en las imágenes analizadas, el desarrollo de habilidades a través del aprendizaje participativo es fundamental en la experiencia de aprendizaje de los

participantes. El desarrollo de habilidades en esta dimensión no sólo se relaciona con códigos como retos, sino también con otros como la creatividad fundamental en el proceso educativo, aunque el código de creatividad no surge de manera frecuente en los datos analizados, es una categoría que aparece en algunas reflexiones de los participantes asociada al desarrollo de habilidades.

Experiencia de la Naturaleza – desarrollo de habilidades

Imagen 25. Actividad de Siembra CDI *Imagen 26. Proceso de Siembra CDI*



Imágenes 26 y 27. Actividad Dibujo Sewiaka



Nota: Imágenes tomadas por la autora. Flórez (2019)

Otros participantes como los facilitadores de la experiencia expresan en las entrevistas que las E.N están relacionadas también con su desarrollo de habilidades

profesionales. Por ejemplo, en el caso de la entrevista 4 a expertos, el médico resalta que el aprendizaje experiencial en la naturaleza, le han permitido desarrollar su identidad ambiental en torno a nuevos conocimientos y prácticas de medicina tradicional adquiridas por medio del contacto con comunidades indígenas, campesinas y un conocimiento más profundo de las plantas y los entornos naturales medicinales. Las experiencias vividas propician el diálogo intercultural y el acercamiento al otro, a sus conocimientos y visiones de mundo.

La *reflexión* es un elemento fundamental en la dimensión intrapersonal, que permite la interiorización de los aprendizajes y representaciones construidas en la experiencia. La reflexión como elemento fundamental del proceso del ciclo experiencial presentado por Dewey (1925), y Kolb (1975), es destacado por los expertos en las entrevistas; así se hace evidente en las representaciones construidas por los estudiantes. Como lo expresa el participante 15 (2018): “Descubrí que soy capaz de reflexionar sobre mí mismo y sobre mi entorno. La educación experiencial me permitió ver el mundo desde una perspectiva diferente durante el tiempo que estuve con la comunidad” (2:51).

En el análisis de esta primera dimensión, se destaca el fragmento de la entrevista con la participante 3 (2019) quien expresa claramente una conexión personal con la naturaleza en relación a sus emociones y habilidades, configurando así una clara representación de la conexión mente – cuerpo como un proceso de generación de calma y paz interior:

Yo desde chiquita creía que podía manejar el agua y siempre me ha gustado como entrar en paz con la naturaleza, entonces con el paso de los años y la vida en la ciudad es muy difícil mantener eso. Sin embargo, en el momento en el que empezamos la caminata hacia donde Don José, todos estaban hablando mucho y yo estaba muy abrumada, tenía dolor de cabeza y fue cuando hicimos la pausa, Andrés dijo: hagamos 5 minutos de silencio. Cuando pasaron esos 5 minutos yo me seguía sintiendo abrumada y fue cuando me di

cuenta que mis pensamientos estaban siendo muy ruidosos, y como que no estaba escuchando nada porque me estaba escuchando a mí misma en la cabeza y paré un momento y dije: qué estoy haciendo, necesito conectarme con la naturaleza y hay algo que es muy difícil y es dejar tu mente en blanco, pero me concentré en los sonidos, me concentré en la experiencia, en las subidas, en las bajadas, en las mariposas que veíamos, en todo y fue desde ese momento que con cada cosa que hemos venido haciendo tengo una conexión más especial, porque decidí dejar todo lo que hago en mi vida cotidiana y conectarme con lo que tengo alrededor. Esto da más paz que mis propios pensamientos. (3:24)

Experiencia de la Naturaleza – desarrollo de habilidades – conexión mente – cuerpo

Imagen 29. Caminata hacia Sewiaka



Nota: Imagen tomada por la autora. Flórez (2019)

El desarrollo de la identidad ambiental, en este primer nivel, se observa como una representación asociada a un sentido directo de conexión con la naturaleza. Por ejemplo, como lo expresa el participante 4 (2019) en la entrevista: “en espacios con mucha más naturaleza empiezo a sentir el respeto que debemos tener, siento que el entorno es parte de nosotros y nosotros somos parte de nuestro entorno” (3:7). O como lo expresa el participante 2 (2019) en su reflexión: “ver la naturaleza tan cerca y de cierta forma ser parte de ella por un momento solo reiteré dichos valores. Ahora siento un poco más un vínculo de codependencia con el medio ambiente” (2:71). Posteriormente, como lo expresa el

participante 9 (2018): “La naturaleza es un ser vivo que menospreciamos, pero con el que deberíamos ser uno” (1:88)

Experiencia de la Naturaleza – conexión con la naturaleza

Imagen 30. Caminata Palomino – Sierra



Imagen 31. Contacto flora y fauna



Nota: Imágenes tomadas por la autora. Flórez (2019)

Es así como se hace evidente en las citas asociadas con el nivel intrapersonal, que algunos participantes expresan un cambio en sus representaciones de espacio, tiempo y territorio. Estas nociones, se pueden analizar mejor en los resultados de las entrevistas a profundidad. Por ejemplo, como lo expresa el participante 3 (2019):

Cuando fuimos en la noche en ese espacio de silencio yo no lo sentí tanto de ir hacia adentro, sino lo contrario de ir hacia afuera, porque en un espacio así, no necesito tanto ir hacia adentro, sino mirar, aprovechar todo lo que tengo afuera, tengo ruidos, animales, las estrellas, la luna, los árboles a mi lado, yo creo que es como una interacción, porque cada cosa ahí cuenta. El sentir de las piedras uno estando descalzo, poder mirar hacia el cielo así estrellado, como ese tipo de cosas las sentí muy fuertes (3:9).

En cuanto al tiempo, es importante resaltar que a nivel intrapersonal los participantes evidencian un cambio en la representación del tiempo presente, por ejemplo, como lo expresa el participante 8 (2019): “Todo cambió de tal forma, que ahora cada segundo cuenta, nunca sabemos qué pasará en un futuro, por esta razón todo lo que nos rodea debe serpreciado, cuidado y aprovechado. Ahora voy a caminar con pasos pequeños” (2:31). Además, es

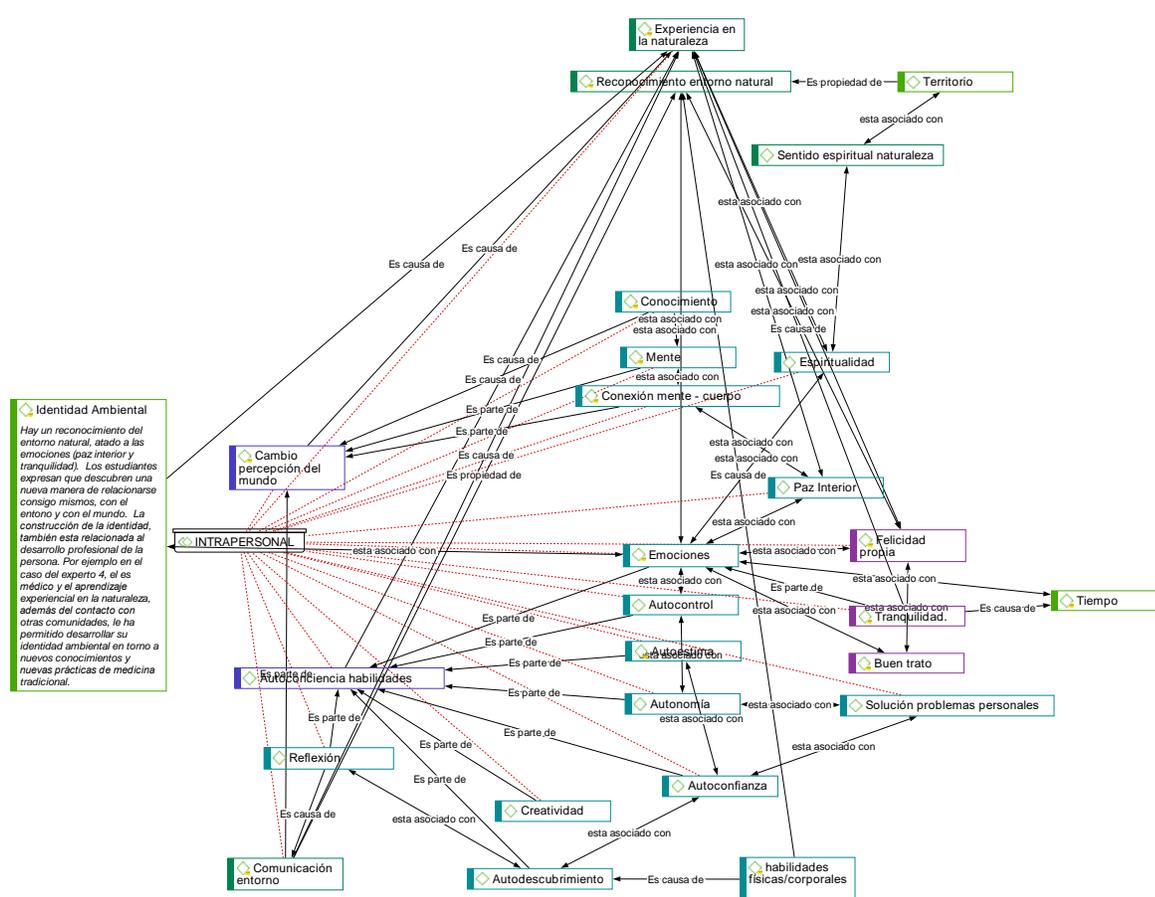
interesante cómo los participantes reconocen la relevancia de los aprendizajes en la naturaleza no sólo como algo que ocurre de manera muy consciente en el momento presente, sino también como un desafío para la memoria en el continuo del aprendizaje experiencial expuesto por Dewey; es decir hacia la experiencia o acción futura que deviene en una valoración de lo público y en la construcción de una ciudadanía responsable. Por ejemplo, como lo manifiesta el participante 4 (2019) en este fragmento:

Las sensaciones de la experiencia no deben quedarse sólo en el momento, porque a todos se nos despierta algo al vivir estas experiencias, el problema es, hoy decimos esto y mañana al estar en la ciudad hacemos otra cosa, porque ya estamos allá y ya se nos olvidó. Se nos olvida que la ciudad también está llena de naturaleza, es la batalla entre el cemento y el árbol, eso no quiere decir que el árbol del andén sea menos importante, sigue siendo importante y toca llevar esto también a nuestro entorno del día a día, no sólo al ratico, sino llevarlo como una manera de vivir. (3:15)

El tiempo es una variable que se convierte en algo fundamental en el aprendizaje a través de la experiencia, Ingold (2018) llama la atención sobre el concepto de atención (*attention*), como un elemento fundamental que diferencia a aquellos que viven la vida y aquellos que la conducen y lideran. Este autor por lo tanto define el término como la extensión de la vida, como algo temporal (*bios*), donde “la vida no se vive sólo aquí y ahora, sino que se extiende por un recuerdo hacia el futuro que permite que cada momento presente sea un nuevo comienzo. Para este recuerdo imaginativo, o imaginación mnemotécnica, introduciré el término “expansión”³ (p. 21) haciendo nuevamente referencia a la continuidad del proceso de la vida de Dewey.

³ Interpretaré el término “longing” como “expansión”. Clarificado por Ingold (2018) como: “longing, in my usage, is another word for the stretching of a life, along a line” (p. 21).

Red 2. Códigos de identidad ambiental asociados a las representaciones del nivel intrapersonal



Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2018 – 2019) con base en el proceso analítico de las categorías en el programa Atlas ti.

Teniendo en cuenta lo anterior, la *red 2* muestra los códigos co-currentes y emergentes asociados a la identidad ambiental intrapersonal como: experiencias en la naturaleza, reconocimiento del entorno natural, sentido espiritual de la naturaleza, tiempo, territorio y comunicación con el entorno. Se representa el reconocimiento del entorno natural, atado a las emociones (paz interior, espiritualidad y tranquilidad). A través de las cuales los estudiantes expresan que descubren una nueva manera de relacionarse consigo mismos, con el entorno y con el mundo que los rodea. Como lo expresa el participante 2 (2019): “llevé a

cabo un proceso de autodescubrimiento; físico, social y espiritual” (2:5), y como lo expresa este mismo participante:

Finalmente, con relación a mi espiritualidad pienso que, aunque yo siga una religión oriental (hinduismo), durante la sesión de preguntas a los Koguis y durante las largas caminatas por la selva, me di cuenta de que la repercusión ambiental frente a la intervención humana, es vista de una manera muy similar entre las culturas orientales (hinduismo) y el conocimiento indígena occidental (2:8).

El sentido espiritual de la naturaleza es construido como una representación de los participantes a partir de un reconocimiento frente a la cosmología indígena. Como también lo expresa el participante 11 (2018): “me comprometo a ver la naturaleza parecido a como la ven los Koguis, encontrarle un sentido “espiritual” a todo y a apreciar aquello que creemos insignificante pero que en realidad tiene un gran valor que no entendemos” (1:139). O como lo expone el participante 12 (2019): “descubrí mi habilidad de conectarme con el mundo, por ejemplo, mediante la espiritualidad o la naturaleza. Esto fue gracias a la experiencia con los Koguis yendo a recoger troncos, siento que ahora soy más espiritual que antes (2:43)”. Es así, como las representaciones del primer nivel comienzan a ser interdependientes del segundo nivel de identidad ambiental, la dimensión interpersonal.

Se hace interesante ver cómo la identidad ambiental en este nivel, es determinada por la representación del *territorio* mediante el *sentido de pertenencia*. Como lo expresa el participante 5 (2019) en su entrevista:

El territorio sí lo siento mío, pero acá sí me siento como un extranjero en el territorio, así me siento acogido por el territorio. Mientras que en Bogotá y en esas zonas, lo siento como un territorio más propio, un territorio que entiendo más, un territorio que puedo escuchar de manera diferente, más claro. Me gustaría cuidarlo y que la gente entienda también que somos parte del territorio. No sólo ver a Bogotá como una ciudad, sino Bogotá y todos sus

parques, Bogotá y sus cerros, eso es lo que hay que entender, que ese es el territorio donde vivimos y que hay que respetarlo, hay que respetar los límites también de la ciudad. Empezamos a excedernos de más y pasarnos del territorio que puede ser aprovechable, comenzamos a abusar y ya no deberíamos tocar más, porque cuando echamos mucha mano se comienza a dañar el equilibrio. Lo podemos ver con el problema de la calidad de aire, lo que está pasando de las emergencias ambientales en Bogotá, no deberíamos haber llegado hasta ese punto. La importancia de sentirse parte del territorio, porque al sentirse parte del territorio uno ya deja de verlo como algo externo, comienza a verlo como un conjunto con uno mismo, entonces uno ya sabe que no puede hacerse daño a uno mismo y que el que se arregla es uno mismo (3:18).

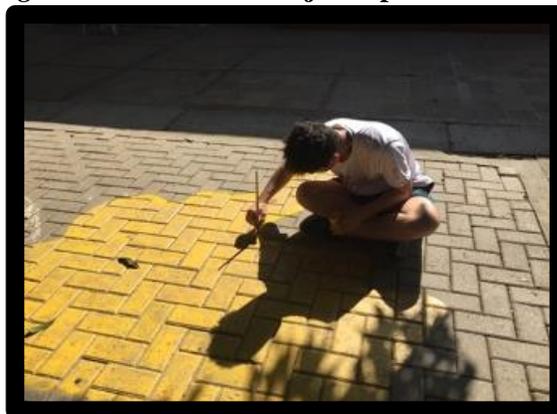
Este fragmento muestra una relación directa del estudiante con el entorno natural, a través del reconocimiento del entorno y del territorio mediante la conexión y comunicación con la naturaleza a través de los sentidos y las emociones. De otra parte, la experiencia que narra lo lleva a valorar su ambiente “natural” la ciudad de Bogotá. Su territorio urbano es valorado desde un sentido de la identidad ambiental. Hay un elemento crítico y de denuncia por parte del estudiante. Se puede decir que la experiencia lo enriquece en su configuración como ciudadano.

Experiencias en la Naturaleza – sentido de pertenencia

Imagen 32. Actividad Río Sewiaka



Imagen 33. Actividad Dibujo Mapa de Colombia



Nota: Imágenes tomadas por la autora. Flórez (2019)

Finalmente, es así como en este primer nivel se resalta el sentido cosmológico y espiritual de la naturaleza adquirido desde el nivel intrapersonal pero comprendido en relación con el nivel interpersonal, por ejemplo, mediante la interacción cultural en la experiencia con la cultura Kogui. Esto lo podemos evidenciar en el fragmento del participante 11:

Más que todo me encantó la forma en la que viven y ven el mundo los Koguis. Esto cambió la forma en la que veo la realidad más que todo la forma de darle un significado a cada centímetro de la naturaleza. Me comprometo a ver la naturaleza parecido a como la ven los Koguis, encontrarle un sentido “espiritual” a todo y a apreciar aquello que creemos insignificante pero que en realidad tiene un gran valor que no entendemos (1:106).

Nivel Interpersonal.

En así, como la segunda *dimensión interpersonal*, es relevante para comprender el proceso de construcción de la identidad ambiental. La Red 3 expone así, la regulación social: normas, acuerdos, reglas sociales, instituciones informales como lo ritos o creencias compartidos por una comunidad. Además, los códigos asociados a esta dimensión que fueron reiterativos en el análisis fueron: el respeto, la confianza e interés por lo demás, la capacidad de entender las perspectivas de otros, interés por la igualdad y la equidad, la convivencia, la cooperación, el trabajo en equipo, el respeto o reconocimiento por objetos, culturas y espacios comunes (interculturalidad). Estas características se fueron haciendo cada vez más visibles en el grupo a medida que transcurrían las experiencias.

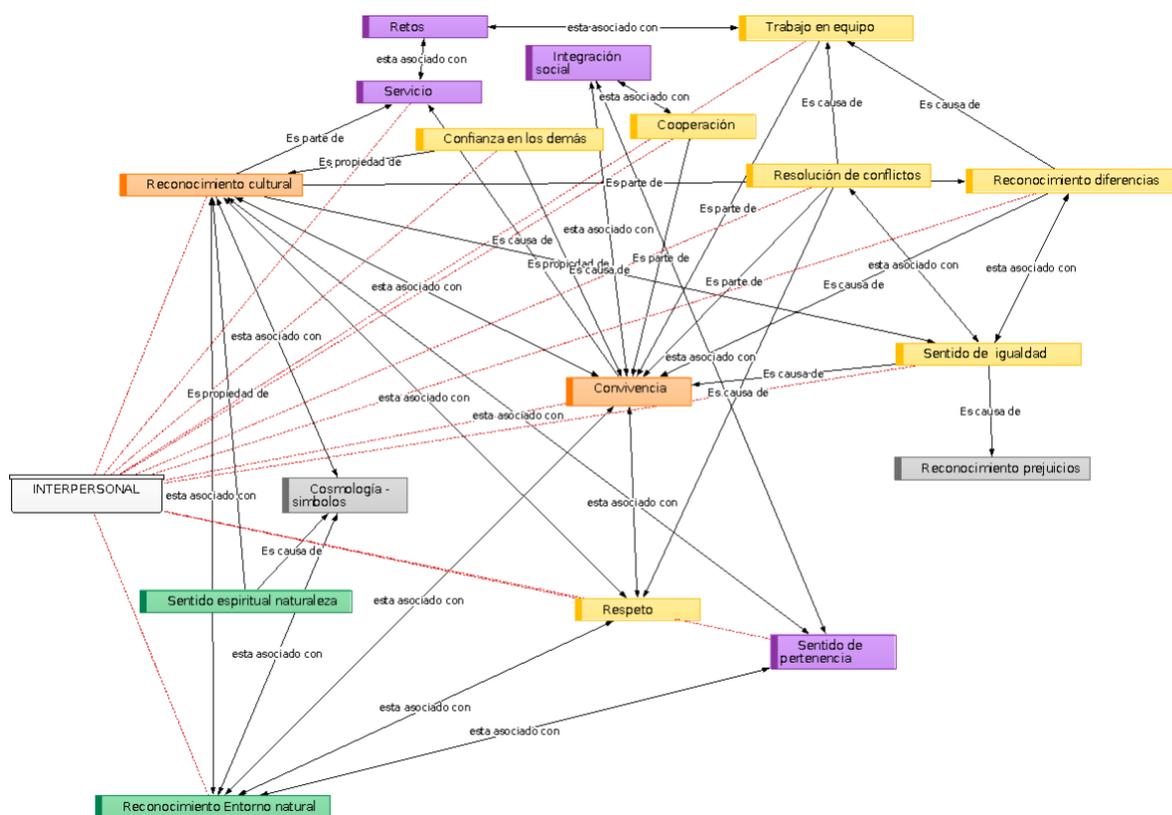
Experiencias en la Naturaleza – dimensión interpersonal

Imagen 34. Actividad reflexión grupal cierre



Nota: Imagen tomada por Karen Rivera (2019)

Red 3. Códigos asociados a las representaciones del nivel interpersonal



Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2018 – 2019) con base en el proceso analítico de las categorías en el programa Atlas ti.

En este nivel hay varios códigos relevantes que fueron agrupados en dos categorías: la primera se enfoca en la *convivencia*, a través del reconocimiento del valor de los compañeros durante la experiencia o el valor que le dan a este elemento las comunidades visitadas. Como lo expresa el participante 3 (2019): “Sentí que pude interactuar mucho más con mis compañeros, pero aparte de eso pude ver el mundo desde otra perspectiva donde los koguis, fue otra visión completamente diferente” (2:75). Así, la convivencia está asociada principalmente con el respeto, la cooperación, la amistad, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la confianza en los demás. Por ejemplo, como lo expresa el participante 7: “En muchas personas podemos confiar, solo falta abrirse a ellos y compartir (1:65), o como lo expone la participante 15 (2018): “Lo que cambió desde que empezó el viaje fue la forma en la que empecé a ver a las personas tanto de mi promoción, como las personas exteriores” (1:124) y finalmente la importancia de respeto, no sólo por el entorno natural, sino por los demás: “Respetar a cualquier tipo de persona sin importar su religión o cultura. Convivir con mis compañeros de una mejor forma” (Participante 16, 2019, 2:58).

La segunda categoría, a resaltar de este nivel está relacionada con en el *reconocimiento cultural* a través de códigos como el respeto social o intercultural, la integración social, el reconocimiento de diferencias, prejuicios y el servicio. Dentro de este nivel, se generan asociaciones relevantes a códigos como el reconocimiento natural, el sentido espiritual de la naturaleza, el sentido de pertenencia, la cosmología y los símbolos culturales explicados en análisis atado al primer nivel. Como lo expresa el participante 17 durante una reflexión grupal:

Nosotros somos lineales. Ellos tienen otra perspectiva, ven el mundo de arriba abajo, por eso somos los hermanos menores. Ellos viven en la montaña. A uno lo encierran al mundo desde abajo, me da pesar pensar que estas costumbres son avanzadas en convivencia y diálogo y no las conocemos. (Bitácora de campo, 17:11)

En cuanto a la conexión con la naturaleza, es interesante observar que, a través de la comprensión cultural del pensamiento indígena de la comunidad visitada en la experiencia, los participantes interiorizan representaciones importantes como la conexión mente – cuerpo – naturaleza y la relevancia del sentido de comunidad, que implica no sólo el respeto y cuidado por la naturaleza, sino también del otro en mancomunidad. Por ejemplo, como lo expresa la participante 14 (2019) durante una reflexión grupal: “todo está conectado; la naturaleza, la persona y el cuerpo están unidos. Por ejemplo, la menstruación y la sexualidad. Hay sentido de comunidad. Los clanes envían a uno de sus hijos y los adultos cuidan a los pequeños (Bitácora de campo, 17:15). Es muy interesante el reconocimiento que se hace de la conciencia del territorio mediante el reflejo del reconocimiento cultural como se puede ver en citas como: “me impacta el tema de que no se dejan permear, luchan por mantener su cultura. Son conscientes de su territorio” (Participante 16, 2019, 17:17). O como lo expresa la participante 17 (2019):

Hay muchas revoluciones, la China, la rusa, pero la revolución indígena está relacionada con llevar esto a Bogotá, cargamos con el lenguaje a las comunidades, por ejemplo, cuando decimos “mucho indio”. No somos conscientes que nuestro territorio está conectado con otros territorios como éste (Bitácora de campo, 2019, 17:18).

También se observa que algunos participantes, llegan a niveles más profundos de comprensión o desarrollo de la identidad ambiental que otros y es evidente como estos, tanto en sus narraciones, como en sus dibujos, expresan una conexión y comprensión más honda

elaborando representaciones simbólicas asociadas a la cosmología ancestral indígena y a sus símbolos; algunos estudiantes incluso se dibujan como parte del entorno o dibujan y representan símbolos como las madre naturaleza, las mochilas, centros ceremoniales entre otros. Es interesante ver cómo los participantes expresan símbolos asociados al cuidado y protección de la naturaleza, como por ejemplo el participante 3 (2019) que expresa: “es importante el cordón de seguridad de la Sierra, arriba están los ancianos quienes van subiendo” (Bitácora, 17:4) o el participante 9 (2019) quien expresa: “Son el linaje más puro de los Tayrona, su rol es cuidar la montaña” (Bitácora, 17:1). Para los participantes el sentido de comunidad y unión en la cultura visitada los impacta, y alimenta la representación de convivencia que tienen. Por ejemplo, como lo expresa el participante 7, “me impactó su noción de perdón, a pesar de los errores pueden seguir adelante, conversan en comunidad sus errores. Al final son amigos y se perdonan” (Bitácora, 17:7).

Experiencias en la Naturaleza – convivencia y reconocimiento cultural

Imagen 35. Actividad de integración con los niños del Internado de Sewiaka



Nota: Imagen tomada por la autora. Flórez (2019)

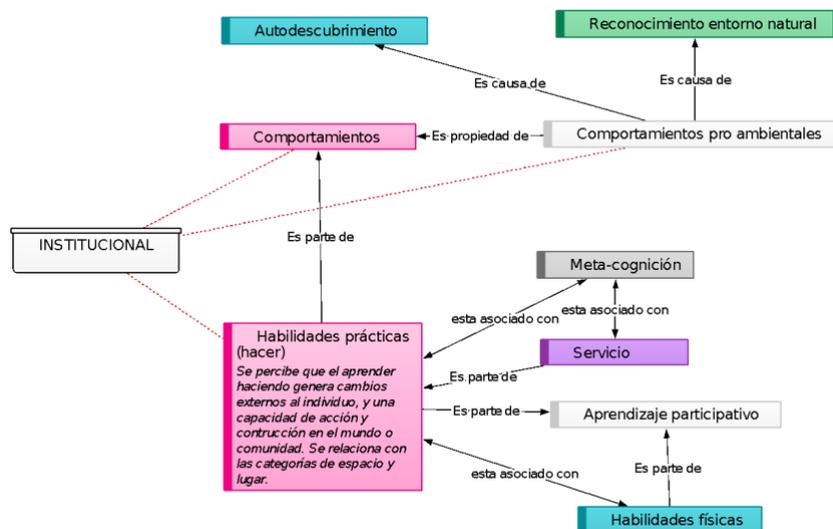
Nivel Institucional.

La tercera *dimensión institucional*, refleja la categoría de regulación institucional que representa principalmente el interés de participación y acción, como componente

fundamental para determinar la generación de comportamientos relacionados al desarrollo de la identidad ambiental. En este nivel fueron fundamentales las categorías: *comportamientos y habilidades prácticas (hacer)*, además de códigos emergentes y relacionados a otras dimensiones como la meta – cognición, las habilidades físicas y el autodescubrimiento, asociados al nivel intrapersonal. Además, del servicio y el aprendizaje participativo asociados al nivel interpersonal. Debido a que este nivel no busca analizarse a profundidad en esta investigación, este será explicado a continuación con relación a los códigos emergentes. Sin embargo, me gustaría resaltar que algunos estudiantes descubren o reafirman a través de las experiencias en la naturaleza su compromiso como actores o líderes en la protección del entorno natural, en su ciudad o comunidad escolar, comprendiendo la importancia y el impacto de sus acciones, pero reconociendo también los desafíos que esto conlleva. Como lo expresa el participante 3 de las entrevistas a profundidad:

En el colegio fui presidente ambientalista, sin embargo, es muy difícil ser la única persona, puede haber otras, pero así se siente. Que no nos dé pereza caminar 2 metros más y llegar a la basura. Pero tienes que vivirlo, por ejemplo, ahorita estaba caminando por la playa buscando una concha y solo veo icopor entonces me parece muy triste y me dan ganas de volverme a postular como presidenta ambiental y ver si antes de 11 logró que el colegio vea la importancia del manejo de las basuras porque lo hemos perdido (3:29).

Red 4. Códigos asociados a las representaciones del nivel institucional



Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2018 – 2019) con base en el proceso analítico de las categorías en el programa Atlas ti.

Finalmente, en la Red 5 se pueden observar los códigos emergentes asociados a los diferentes niveles de análisis. Estos códigos complementan y ayudan a comprender mejor los procesos de aprendizaje de los participantes y la construcción de nuevas representaciones asociadas a las experiencias de la naturaleza como por el ejemplo: la felicidad, la pobreza, el servicio, los prejuicios, la meta – cognición, el sentido de pertenencia entre otros.

En las reflexiones de los estudiantes 2018 – 2019 son muy interesantes los códigos emergentes. Surge con fuerza la “felicidad” en diversas reflexiones de los estudiantes de manera explícita o implícita. Este código se relaciona con el reconocimiento emocional a nivel intrapersonal pero también relacionado a la dimensión interpersonal. Los participantes reconocen la felicidad en otros y en ellos mismos en reiteradas ocasiones. Los estudiantes expresan que su preconcepto de felicidad está soportado en prejuicios o condiciones como la riqueza material, resaltando la necesidad de replantearse este tipo de nociones a partir de las

experiencias vividas durante el viaje. Así, el reconocimiento de “prejuicios” emerge también como código, ya que permite en los participantes nuevas conceptualizaciones, asociando la felicidad con elementos como la humildad, la sencillez en contraste al materialismo, los límites mentales, el disfrute del momento presente, el servicio a los demás y los retos físicos o mentales. Como lo expone el participante 5: “aprendí que la felicidad va más allá de lo material, que la pobreza no es más que un estado mental, que entre más sencillez hay, se puede ser más feliz” (2018, 1:50). Al estar enmarcado en el nivel intrapersonal también se relaciona con otros códigos de este nivel como la autoestima o la autoconfianza: “me comprometo a ser feliz, a dejar de preocuparme por lo superficial y proponerme a creer en las cosas que hago, para así crear mucha más confianza en mí mismo” (Participante 5, 2018, 1:57). Los juicios además se relacionan más adelante con el sentido de igualdad, la mentalidad abierta y el respeto por las diferencias que son códigos en el nivel intrapersonal e interpersonal.

educativas significativas involucran continuidad e interacción entre el aprendiz y lo que se aprende.

En efecto, los estudiantes reconocen lo que llaman la “verdadera felicidad” en los niños y en las comunidades visitadas, y luego en ellos mismos. Como lo expresa el participante 10 (2018): “Todo esto me enseñó el valor de la sonrisa, no es posible que yo teniendo una vida tan completa, no pueda sonreír con el brillo del corazón de estos niños” (1:99). Para efectos de este trabajo también quiero resaltar la relación entre emociones como la felicidad y el entorno natural que expresan algunos estudiantes, por ejemplo: “La naturaleza te cuida y te protege. Te quiere tanto que llora de felicidad al verte” (Participante 6, 2018, 1:69), refiriéndose a las caminatas bajo la lluvia llegando a los diferentes destinos de las experiencias en la naturaleza o, “a veces podemos divertirnos de las formas más sencillas. El río puede ser una manera” (Participante 6, 2018, 1:66). Es interesante observar la relación positiva que se comienza a tejer entre el entorno o los espacios naturales (alejados de la vida urbana, material, rápida) y las emociones mediante estados de seguridad, felicidad y autoestima. Lo anterior se relaciona al mismo tiempo con el disfrute del “momento presente”, este código emergente se ubica dentro de la categoría de tiempo para efectos de esta investigación, es muy interesante observar que, aunque la noción de tiempo se entiende como variable relativa, los participantes de la experiencia hacen referencia a vivir y disfrutar el momento, valorando positivamente la connotación del tiempo presente.

En consecuencia, emergen nuevos conceptos relacionados al código de felicidad; el primero el “servicio” y el segundo los “retos” o desafíos. Estos códigos emergentes muestran,

por un lado, que la mayoría de estudiantes en sus reflexiones le dan un valor agregado al servicio, representando así la “riqueza simbólica” medida en felicidad:

Aprendí que no se necesita mucho para ser feliz, hay cosas más importantes que el dinero y lo material, todos somos iguales y no debemos avergonzarnos de lo que somos. Es mejor dar que recibir porque nada vale más que una sonrisa (Participante 9, 2018, 1:87).

Así, se relaciona la felicidad con el servicio y la ayuda a los demás. Además, se reconoce el valor del cuerpo a través de la aplicación de habilidades prácticas y del servicio, lo cual también implica un incremento de la autoestima. La ayuda también se relaciona con aprendizaje y adquisición de nuevos conocimientos. Los retos incluyendo la incomodidad y la actividad física se relacionan con emociones como la felicidad, o la gratificación emocional como recompensa después del trabajo o esfuerzo, por lo cual conceptos como la autoestima se relacionan con nuevos retos y situaciones de incomodidad física y mental. También es interesante ver cómo algunos estudiantes a través de las experiencias en la naturaleza reconocen el maltrato a nivel intrapersonal relacionado con niveles bajos de autoestima, auto exigencia, falta de autoconfianza, entre otros elementos internos del individuo a nivel del ser. El código emergente del “buen trato” a nivel intrapersonal es interesante pues este se pensó desde el diseño conceptual como un código de la dimensión interpersonal, no desde el nivel intrapersonal. Como lo expresa el participante 8 (2018):

Uno de los momentos más impactantes fue cuando estábamos subiendo la montaña por la sensación que tuve. En viajes anteriores ya había subido varias montañas, pero lo que hizo que quedara impactada fue la sensación de serenidad, paz y tranquilidad que sentí. Me hizo tener un buen trato conmigo misma; durante el trayecto sentí que todo estaba bien, los sonidos de los animales, el paisaje me transportó a otro mundo (2018, 1:86).

Es interesante ver como la mayoría de las reflexiones de los estudiantes expresan explícita o implícitamente que durante las experiencias del viaje sus emociones variaron de un estado negativo a uno positivo, reconociendo que viven en estados de preocupación y afán, relacionado al materialismo en su vida cotidiana y que las experiencias los llevaron a estados de paz, tranquilidad, disfrute, aprendizaje, y especialmente, otras concepciones de felicidad o nuevas percepciones del mundo. Por ejemplo, como lo expresa el participante 16 (2018):

Mi perspectiva cambió por completo, comprendí por qué hacer el viaje fuera de Bogotá. Somos un país muy grande con una diversidad enorme de personas y ecosistemas. Bajo mi criterio, mi vida en Bogotá es cómoda, sencilla y bastante despreocupada. Me impresionó la felicidad, las ganas de vivir, la energía de ese niño con tan pocas cosas. Entendí el porqué de la famosa frase: “el dinero no hace la felicidad”. Con esto logré uno de mis objetivos CAS para el año, el perder el miedo y salir de mi zona de confort y afrontar nuevos retos con total actitud y disposición para aprender de los demás (1:129).

Es aquí donde surge el “cambio” como elemento fundamental del análisis. Este se relaciona con la percepción del espacio, del territorio, del tiempo, de la naturaleza, la cultura o del mundo en general. Los estudiantes resaltan la ampliación o cambio de la percepción del mundo de diferentes y reiteradas maneras. Por ejemplo, el participante 8 (2018) expresa: “una cosa que cambió fue mi forma de observar las cosas, siempre me he considerado una persona muy observadora, pero con este viaje pude entender cómo observar todo (la forma de ver distintas situaciones y de ver el paisaje desde diferentes puntos de vista” (1:86). Abrir o ampliar la percepción del mundo se relaciona con la concepción del espacio y el territorio, incluso del tiempo, especialmente en su forma presente, como ya se mencionó. Por ejemplo, el participante 3 expone: “vi que el mundo es más grande que la ciudad en la que vivimos, desde la salida de Riohacha hasta Palomino tenía miedos y prejuicios, estereotipos” (2018,

1:29). También se destaca una relación con el “sentido de igualdad” donde “sin importar la percepción del mundo todos somos iguales: “no importa la forma en la cual vemos el mundo, porque al final todos vamos a lo mismo, sentimos lo mismo, escuchamos lo mismo (Participante 1, 2018, 1:3). Se asocia también al cambio en el pensamiento a través de la experiencia asociado a otros códigos como las emociones o el reconocimiento cultural de las comunidades visitadas durante la experiencia: “en conclusión, creo que lo que más que me llevo es el ánimo de hacer el cambio, de hacer un grito de preocupación ambiental, y sobre todo me llené de sabiduría para ver el mundo desde otra perspectiva” (participante 10, 2018, 1:104). En la cita anterior, se resalta el compromiso con comportamientos a favor del cuidado ambiental, inspirado por las diferentes experiencias, incluso por los conocimientos culturales indígenas adquiridos: “Más que todo me encantó la forma en la que viven y ven el mundo los Koguis. Esto cambió la forma en la que veo la realidad más que todo la forma de darle un significado a cada centímetro de la naturaleza. Me comprometo a ver la naturaleza parecido a como la ven los Koguis, encontrando un sentido espiritual a todo y a apreciar aquello que creemos insignificante pero que en realidad tiene un gran valor que no entendemos” (Participante 11, 2018, 11:106). Finalmente, el código de percepción del mundo está intrínsecamente relacionado con nuevas configuraciones y reconocimiento del entorno natural, incluso arraigado al conocimiento cultural y cosmológico indígena, para el caso de esta experiencia natural de la cultura indígena Kogui y Arhuaca de la Sierra. Como lo expresa el participante 3; “cambio la percepción de todo, de mi país, comunidad y la naturaleza” (2018, 1:35). Finalmente, dentro de los códigos emergentes, surgen dos códigos recurrentes en la reflexiones de este grupo de estudiantes, el primero que ya se mencionó de manera implícita, tiene que ver con “valorar” o reconocer lo que se tiene, como si los estudiantes se

dieran cuenta de las comodidades con las que viven, al estar inmersos en las experiencias; “Aprendí a valorar el verdadero significado, de las cosas y a valorar todo lo que tengo” (Participante 2, 2018, 1:10). Esto indica que a nivel intrapersonal ocurren muchos aprendizajes, entre estos el valor de la vida como parte de la construcción de la identidad, de quienes somos: “También me dio la oportunidad de conectarme conmigo misma, de conocer mis límites, mis alcances, todo lo que estoy dispuesta a desarrollar, pero más importante a valorar lo que me da la vida” (Participante 19, 2018, 1:133). Varios participantes valoran lo que les ha dado su familia y expresan no ser agradecidos con lo que tienen, por ejemplo, el participante 13 expresa:

Creo que hay muchas cosas que debo cambiar en mí, tengo que dejar de ser tan desagradecida con lo que tengo y valorar todo lo que mis papás me han dado. Considero que soy una persona muy afortunada que tengo muchas mañas de lo que debería y que nunca nada me ha faltado. Debo darle gracias a mi familia por darme tantas oportunidades y enseñarme tantas cosas, por ser a quienes les debo todo, y por ser a quienes admiraré por ser tan especiales y comprensivos. (Participante 13, 2018, 1:117).

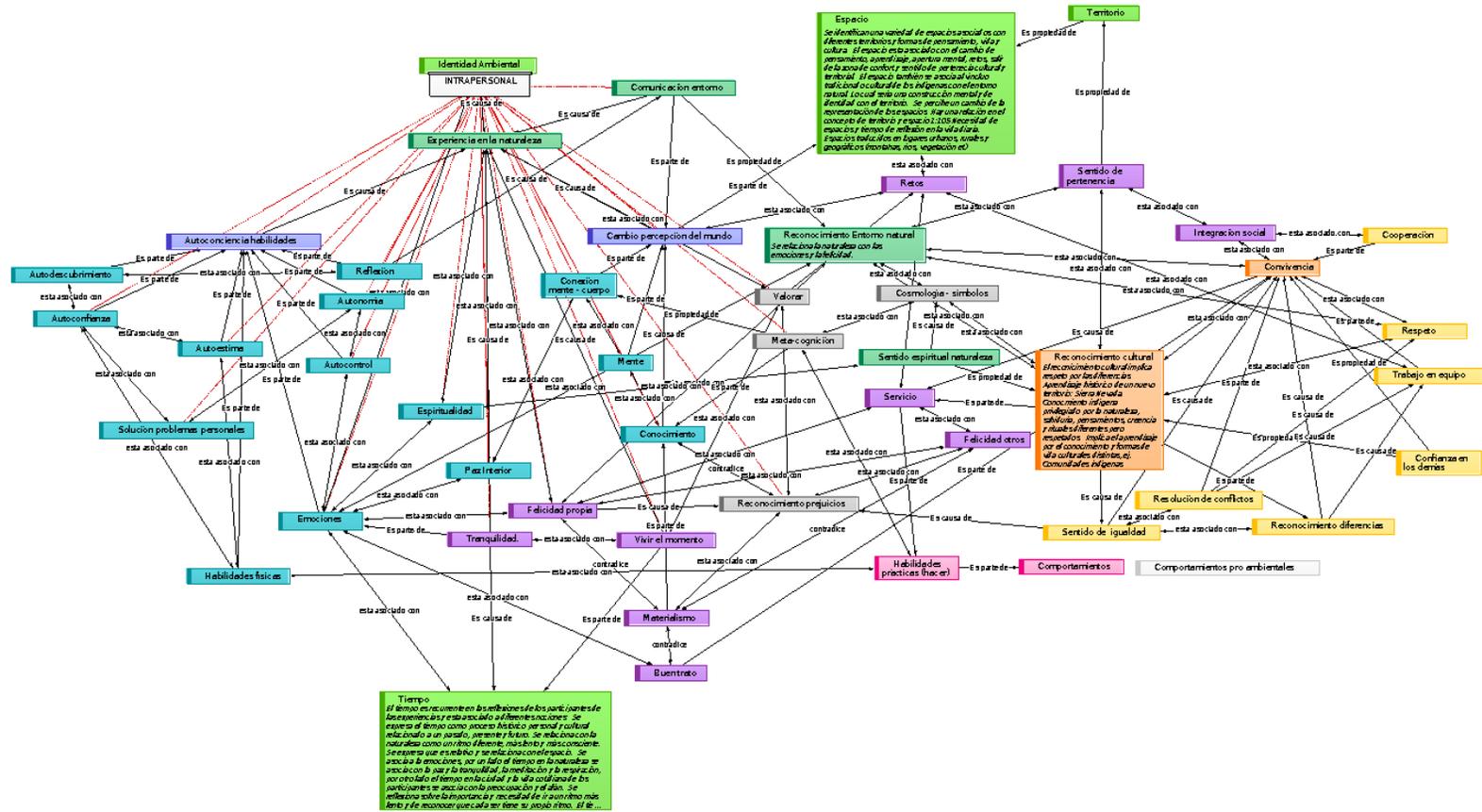
El segundo código, es muy interesante en relación con el sentido de identidad territorial, y es el “sentido de pertenencia”. El compromiso y el servicio se asocian con el sentido de pertenencia como identidad colectiva/común: “velaré por seguir ayudando y apoyando a mi país con distintas acciones, me dará alegría, satisfacción, calma y una felicidad inexplicable” (Participante 3, 2018, 1:41). En un primer lugar, por medio del reconocimiento del territorio como espacio geográfico, natural y colectivo: “Cambió mi manera de pensar sobre los indígenas, su organización y su participación en el país. El conocimiento que adquiriré sobre la cultura y la tradición. Mi manera de pensar en la Sierra (Participante 12, 2018, 1:111). Además, se reconoce que hay un interés en el territorio nacional más fuerte por

parte de población extranjera que por los mismos colombianos que nos permite reflexionar sobre la necesidad de los jóvenes de conocer su territorio nacional y la falta de desarrollo de identidad nacional: “Existen extranjeros muy interesados en Colombia y algunos lo conocen más que nosotros mismos” (Participante 7, 2018, 1:63). También es interesante que algunos participantes a través del sentido de pertenencia se replantean el valor del territorio, no como riqueza material, sino cultural y natural.

Finalmente, se concluye a través del análisis de las diferentes dimensiones, categorías y códigos, que éstas están relacionadas intrínsecamente entre sí como se observa en la *Red* 6. Esto permite seguir comprendiendo el elemento holístico e integral del ser humano, como algo imprescindible para llevar a cabo estrategias de educación ambiental. La conexión con el entorno natural es algo que está al interior de cada individuo, y que despierta o detona a través de nuestras experiencias en el mundo social, cultural y natural en el continuo del aprendizaje, del crecimiento y de la vida misma. Nuestros niños y adolescentes, que habitan en la vida urbana moderna de las ciudades, no sólo necesitan, sino merecen la oportunidad de conectarse con su esencia natural para poder vivir vidas más equilibradas y tranquilas. Tal como señala Ingold:

El proceso de vivir, para citar a Dewey en detalle: posee continuidad porque es un proceso siempre renovado de actuar sobre el medio ambiente y ser actuado por él, ... El mundo que hemos experimentado se convierte en una parte integral del ser que actúa y se deja actuar por la experiencia. En su ocurrencia física, las cosas y eventos experimentados pasan y desaparecen, pero algo de su significado y valor se retiene como parte integral del yo. A través de los hábitos que se forman en la relación con el mundo, nosotros también habitamos el mundo. Se convierte en un hogar, y el hogar es parte de todas nuestras experiencias (Ingold, 2018, p. 21)

Red 6. Correlación entre dimensiones, categorías y códigos de identidad ambiental



Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2018 – 2019) con base en el proceso analítico de las categorías en el programa Atlas ti.

De la bitácora de campo de las experiencias en la naturaleza, se resalta el siguiente escrito como reflexión final:

Bajamos al río en la oscuridad, el cielo nublado y el corazón confundido, a la luz de la noche, nos sentamos sobre el río sintiendo el aliento del agua y el respirar del río. Bajo el toldo del cielo nos encontramos preguntándonos: quiénes somos y cómo nos hablamos a nosotros mismos. Cada uno busca su piedra para meditar bajo la noche sobre los miedos que nos bloquean, el exterior nos espanta. Sentimos miedo, incomodidad y sosiego. Pero los sentidos se abren, las ranas, los sapos y chicharras cantan al unísono al despertar la noche, aunque al principio da miedo, luego descubrimos que no somos intrusos, sino parte de la naturaleza. El miedo se dispersa, como se despeja la noche. Nos conectamos con ella, somos parte de ella. Llega la paz, la calma llena. La guerrilla y las arañas queriendo atacar eran sólo parte de nuestra creación, pero el miedo nos continúa consumiendo en el silencio. Cuando despertamos somos parte de ella, la vemos, la sentimos y escuchamos por dentro y por fuera. La noche nos abraza y sentimos sus palabras, el cielo se ilumina reflejando las estrellas que ya no existen pero que en otro tiempo vemos reflejadas. Como es arriba es abajo. Después de que escuchamos, sentimos y conectamos, todo fluye, en el centro del río se descubre el equilibrio y vuelve a despertar la paz en mi interior. Somos seres libres, amables y amorosos, llenos de armonía en nuestro interior.

Por lo tanto, si se quieren superar, o al menos desafiar, los miedos y la crisis que enfrenta la humanidad en la actualidad, el ser humano debe confrontarse y cuestionarse mediante preguntas cómo: quiénes somos, quiénes queremos ser y en qué tipo de entorno queremos vivir.

Conclusiones

Se clarificó la importancia del diseño de experiencias en la naturaleza (E.N) a través del Programa de CAS, como medio educativo para ayudar a configurar en los participantes, nuevas representaciones asociadas al desarrollo de la identidad ambiental. Indicadores significativos emergieron en tres niveles a partir de la descripción y análisis de los aprendizajes adquiridos desde las representaciones visuales y narrativas generadas por los adolescentes que participaron en las experiencias de la naturaleza durante el 2018 y el 2019. Estos aprendizajes además fueron ampliados por otros participantes de las experiencias como los facilitadores y docentes que acompañaron y fueron parte de este proceso.

En un primer nivel intrapersonal (ser), se destacó la autogestión emocional asociada a la felicidad y al bienestar, el fomento del autocuidado, la autoestima, la autoconfianza, la conexión mente – cuerpo en relación con un cambio en la percepción del tiempo, la espiritualidad y la paz interior. Esto muestra que el desarrollo de la identidad ambiental desde el nivel intrapersonal, implica no sólo el desarrollo de un vínculo o conexión progresiva de los participantes con la naturaleza, sino al mismo tiempo, un desarrollo de habilidades individuales, generando así una relación recíproca, interdependiente y holística entre el sujeto y la naturaleza.

En un segundo nivel interpersonal (hacer – convivir), se generaron reflexiones y aprendizajes relevantes frente a la importancia de las relaciones y el cuidado del otro, del entorno (fauna y flora), el reconocimiento intercultural y social, el desarrollo de confianza en los demás, el trabajo en equipo, el trabajo comunitario, el servicio y la importancia de la convivencia. En el desarrollo de la identidad ambiental en este nivel, los participantes profundizan su comprensión del entorno natural a través de elementos sociales o culturales,

como, por ejemplo, el reconocimiento cosmológico de la naturaleza propio de las comunidades indígenas.

Por último, en un tercer nivel institucional (saber, actuar, participar), es interesante ver cómo los participantes comienzan a reconocer actores, organizaciones e instituciones gubernamentales y no gubernamentales que favorecen o limitan el cuidado ambiental, lo cual es fundamental en esta etapa de transición hacia la ciudadanía. Así, el desarrollo de la identidad ambiental en este nivel es fundamental para generar un impacto político a mediano y largo plazo. Ya que, algunos participantes tras las experiencias de la naturaleza buscan liderar, desarrollar proyectos o campañas que impacten en el cuidado ambiental dentro de sus comunidades o buscan un cambio en sus propias prácticas o comportamientos, que podrían traducirse a futuro en su rol cívico y ciudadano.

Las representaciones de espacio (lugar), tiempo y territorio cambian en los participantes de las experiencias de la naturaleza. El territorio se convierte en un símbolo que trasciende las características geográficas o físicas hacia una comprensión cultural y de identidad de cada participante, reflejada en el desarrollo del sentido de pertenencia. En cuanto al tiempo, este se representa como relativo, se destaca la representación del tiempo presente como “vivir el momento” en entornos naturales, en contraste del tiempo más rápido o acelerado de la vida en la ciudad. Pero se resalta la importancia del tiempo pasado y futuro en el continuo de la experiencia, por ejemplo, los estudiantes recuerdan o proyectan acciones encaminadas a transformar comportamientos que hacen parte de la rutina de la vida en la ciudad.

Los estudiantes que han participado en el proceso han establecido representaciones simbólicas que deben seguir siendo exploradas, el trabajo no agota el análisis de las

representaciones, pero abre una importante puerta en términos de representación para incluso dilucidar características de la calidad y efectividad educativa de la educación experiencial ambiental, abriendo nuevas posibilidades de aprendizaje a los estudiantes de entornos urbanos modernos. La propuesta se nutre así, de los desarrollos investigativos y teóricos audaces e innovadores de la antropología semiótica, la psicología, la filosofía, la teología ambiental y hasta la física cuántica, que permiten vislumbrar otras posibilidades frente al actual paradigma de la educación ambiental, permitiendo lógicas educativas noéticas que confronten los sistemas y la crisis actual, que confirma la necesidad de recobrar la esencia transdisciplinar de la construcción del conocimiento.

Finalmente, el diseño e implementación de experiencias naturales en el exterior (Outdoor Education) para los estudiantes de grado 10º, a través de Programa de CAS (Creatividad, Actividad y Servicio) favorecieron el desarrollo de la “identidad ambiental”, mediante el contacto con entornos naturales y culturales diversos. Con lo cual, el diseño de estas experiencias se vio nutrido por la exploración teórica de la educación experiencial en dónde se identificaron y exploraron las características diferenciadoras y singulares de ésta y de la educación exterior (Outdoor Education) que aportan a la educación experiencial ambiental. La educación experiencial es una herramienta poderosa que permite comprender el entorno natural y cultural mientras se está inmerso en la naturaleza. Sin embargo, este proceso debe ser planificado y guiado por el maestro acompañante. Es decir, por aquel que tiene la madurez de conocer a sus estudiantes, sus necesidades, las condiciones materiales y el contexto que pueden realmente contribuir a generar experiencias significativas que tengan un impacto en el continuo del aprendizaje experiencial, alargando así, el recuerdo pasado de sus estudiantes y nutriendo los aprendizajes que le servirán en el futuro de forma individual

y en su vida colectiva, cumpliendo así con la continuidad e interacción de la vida misma, propuesta por Dewey.

La reciente orientación de los estudios educativos hacia la semiótica no es una mera coincidencia. El semiótico contemporáneo puede observar ahora una coherencia estructural de esta evolución de la educación liberal institucionalizada, dentro de la evolución mucho más profunda, más amplia y general de la vida: la evolución misma había llegado junto con el fenómeno del aprendizaje (Olteanu, 2015, p. 55).

Recomendaciones

Las experiencias en la naturaleza son una herramienta poderosa de educación ambiental que involucra diferentes contextos, actores y escenarios de aprendizaje. Deben tenerse en cuenta las características propias de este proceso en la planificación de este tipo de experiencias. Por ejemplo, el rol del maestro debe cambiar y este es, como lo expresa Dewey, la figura que tiene la madurez para determinar las experiencias significativas de aprendizaje en el contexto escolar. Es quien conoce el grupo de estudiantes, sus necesidades, los objetivos de aprendizaje, es quien guía y acompaña el proceso, planifica las condiciones materiales y sabe hacer las preguntas adecuadas para que la experiencia presente, sea una extensión de experiencias pasadas y tenga un impacto en el continuo de la experiencia futura.

Las experiencias en la naturaleza sirven para avanzar en procesos de formación de identidad ambiental en un proceso de educación ambiental. Sin embargo, este tipo de experiencias deben ser sistemáticas, y deben estar acompañadas de otro tipo de actividades, talleres o experiencias de aprendizaje fuera y dentro del aula, donde el conocimiento sea visto como un elemento interdisciplinar y transdisciplinar.

Si se quiere trabajar en el nivel institucional es importante que los docentes e instituciones educativas y otras, generen los espacios y recursos, acompañen y guíen a los estudiantes en sus procesos de reflexión y aprendizaje, con el fin de lograr que el desarrollo de la identidad ambiental se materialice en la comunidad a través de comportamientos individuales o colectivos, así como iniciativas o proyectos. Incluso donde se puedan vincular otro tipo de organizaciones o instituciones. Fomentando así el poder de acción de los estudiantes.

Nuevos interrogantes de investigación

Esta investigación deja abierta la posibilidad de investigar distintas rutas de educación ambiental experiencial con relación al desarrollo de la identidad ambiental en diversos contextos educativos formales, no formales e informales, al igual que al interior de la institución educativa, del Programa del Bachillerato Internacional o de la Organización del BI.

Esta investigación se desarrolla a nivel de los estudiantes de 10° y 11° grado que participan del programa de CAS, con lo cual se hace posible pensar en la posibilidad de investigar y analizar con mayor profundidad y continuidad la dimensión institucional y el desarrollo o cambio de comportamientos pro ambientales en estudiantes a través de sus roles, campañas o proyectos ambientales al interior de esta u otras instituciones educativas del Bachillerato Internacional. Pueden surgir nuevos interrogantes en torno al cambio de comportamientos o al desarrollo de acciones pro ambientales de participantes en general expuestos a experiencias en la naturaleza y al desarrollo de la identidad ambiental a mediano y largo plazo.

Por ejemplo, a nivel institucional surge la oportunidad de aplicar e investigar esta propuesta en el continuo de los programas del Bachillerato Internacional (BI), bajo un enfoque de desarrollo progresivo y transversal de la identidad ambiental en los estudiantes, que pueda impactar no sólo, el cuidado del entorno natural, sino las dimensiones personales y sociales de los estudiantes a través del desarrollo de habilidades (enfoques de enseñanza – aprendizaje del BI).

De igual manera surge la posibilidad de vincular la propuesta en un trabajo interdisciplinar y transdisciplinar en el contexto de investigación socio- educativa o al interior

del Programa del Diploma del Colegio, ampliando e investigando el impacto del aprendizaje de los participantes y las posibilidades de una conexión más profunda en el conocimiento del entorno y las comunidades; del territorio.

La presente investigación deja abiertas muchas posibilidades para formular y desarrollar nuevos interrogantes de investigación incluso con base en mucho de los resultados ya recolectados cómo: ¿Qué cambios de comportamientos desde el nivel institucional y político que impulsa el desarrollo de la identidad ambiental? ¿Cuáles son las nuevas configuraciones o cambios en representaciones de identidad ambiental de espacio, tiempo y territorio que surgen tras las experiencias en la naturaleza de participantes e incluso de los expertos en educación experiencial? ¿Cuál es el impacto del desarrollo de la identidad ambiental en los proyectos de vida? ¿Cuáles son los indicadores del empalabramiento (uso de palabras adquiridas) en las narrativas de los participantes de las experiencias de la naturaleza, que podrían significar cambios en comportamientos pro ambientales, individuales o sociales? ¿Qué herramientas propias de la metodología experiencial ambiental son más significativas para generar transformaciones individuales y grupales? ¿Cómo las experiencias de la naturaleza pueden variar según el paisaje y qué implicaciones puede tener esto en los tipos de aprendizaje que se generan? ¿Cómo se pueden diseñar mejores continuos de aprendizaje experiencial en diferentes grupos? ¿Cuáles son las características de identidad ambiental de los jóvenes urbanos? ¿Las características de identidad de los jóvenes urbanos en la actualidad son diferentes a la de jóvenes que viven en otros contextos como el rural? ¿Qué implicaciones pueden traer nuevas configuraciones colectivas del tiempo, el espacio (lugar) o territorio?

Referencias

- Aguerrondo, I. (1999). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XIX. Organización de estado Iberoamericanos Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/administracion/aguerrondo.htm>
- Alonso, J. (2009). La Interpretación psicológica del Mito Kogui de la creación. *Revista CES Psicología*, 91 – 106
- Arias, G., & Villota, F. De la Política del sujeto al sujeto político. *Anfóra*, 38 - 52
- Ayala, R. (2008). *La metodología fenomenológico-hermenéutico de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y nuevas experiencias*. Revista de investigación Educativa, 409-430.
- Barranco, J. (09 de 01 de 2017). Pero ¿Qué es la modernidad líquida? *La Vanguardia*. Barcelona, Cataluña, España. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20170109/413213624617/modernidad-liquida-zygmunt-bauman.html>
- Briceño, M, Gil, B, Gómez, L., & Contreras, W. La ecología urbana y el conocimiento científico. *Ecodiseño&sostenibilidad*. 373 - 395
- Cárdenas, F. (1997). Los Kogui: Pueblo de adivinos. *Memoria y Sociedad*. No. 2, 75 – 93.
- Cárdenas, F. (2002)
- Cárdenas, F. (2016). The cultural landscape sign from the horizons of semiotic anthropology. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 105 – 128.
- Cárdenas, F. (2017). La raíz ontológica de la crisis ambiental. El magisterio de su santidad Bartolomé. *Theologica Xaveriana* 183, 35 – 61.
- Cárdenas, F. (2017). Los principios espirituales, como primeros criterios de la acción ambiental. El pensamiento de su santidad Bartolomé, Patriarca Ecuménico de Constantinopla. *Diálogo ecuménico*, 71 – 107.
- Castañeda, M. (27 de Diciembre de 2017). Los objetivos de desarrollo sostenible y la sostenibilidad corporativa del sector minero. *Gerens*. Recuperado de: <https://gerens.pe/blog/objetivos-desarrollo-sostenible-sostenibilidad-corporativa-sector-minero/>
- Cia Lamana, D. (2007). Lluís Duch un extrañ en nuestra casa. *A parte rei*. 1 - 4
- Colapietro, V. (2013). Peirce and Education: Contemporary Reflections in the Spirit of a Contribute Fallibilist. *Foro de Educación*, 65-82.
- Clayton, S., & Opatow, S. (Eds.). (2003). *Identity and the Natural Environment. The Psychological significance of Nature*. Massachusetts, United States: The MIT Press.
- Clayton, S., Colléony, A., Conversy, P., Maclouf, E., Martin, L., . . . Prévot, A. (2016). Transformation of Experience: Towards a New Relationship with Nature. *Conservation Letters*, 645 – 651. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/conl.12337>
- Delval., J & Paz, L. (2013). La educación democrática para el siglo XXI. *Sinéctica*, 1 -18.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen and Unwin.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Macmillan.

- Duch, L. (2007). *Un extraño en nuestra casa*. Barcelona: Herder Editorial.
- Dugin, Alexandre. (2015). “*La Cuarta Teoría Política*”. Tarragona, España
- Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Ediciones Taurus.
- Durand, G. (1999). *Ciencia del hombre y tradición*. Buenos Aires: Paidós Orientalia.
- Everaert-Desmedt, N. (9 de 12 de 2013). Peirce’s Semiotics. Bruselas, Bélgica.
- Fountain, H. (2019). Al acelerarse el cambio climático el mundo está “peligrosamente cerca de cambios irreversibles”. The New York Times. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/es/2019/12/06/espanol/cambio-climatico-irreversible.html>
- Foltz, B. (2014). *The Noetics of Nature: Environmental Philosophy and the Holy Beauty of the Visible*. New York: Fordham University Press.
- García-Lastra, M. (2011). *Educación en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo*. Convergencia, 199 – 220.
- González, D. L. (Sept – Dic de 2004). Cambios del modo y estilo de vida; su influencia en el proceso salud-enfermedad. Habana, Cuba.
- Goody, J. (2008). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Ediciones Akal
- Gray, T. L. (2005). Exploring Our Connections and Relationships with Place And/or Nature. *University of Wollongong Research Online*, 8 – 12
- Hayllar, B, Gray, T., & Dickson, T. (2005). *Outdoor and experiential learning: views from the top: a collection of writings on connections with nature, risk management, leadership and facilitation from the outdoor and experiential learning communities in Australia and New Zealand*. Otago University Print, Dunedin, N.Z
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGrawHill Education.
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la Escuela del Siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica
- IBO. (16 de 10 de 2005 – 2019). *Ibo.org*. Obtenido de Principios: <https://www.ibo.org/es/about-the-ib/158ducat/>
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- John, Q., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors Making Sense of the ‘Educational Situation’ through more than a Century of Progressive Reforms*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mantzavinos, S., North, D., & Shariq, S. (2004). Learning, Institutions, and Economic Performance. *Perspectives on Politics*, 1 -21.
- Maya, A. A., & Noguera, A. P. (2012). Despliegues investigativos de su Pensamiento en Educación Ambiental. *Sustentabilidad(es)*, 1-12.
- Martínez, R. (2010). *La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual*. Revista Electrónica Educare, 97.
- Medina, I., & Páramo, P. (2014). La investigación en educación ambiental en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista Colombiana De Educación*, 55-72.

- Meseguer, J, Más Cátala, D, Gil, J., & Hernandez, J. (2009). “Definición, principios e historia de la educación ambiental”. Guía Educación Ambiental. Sevilla.
- Noguera, A. P. (2004). *El Reencantamiento del Mundo*. México D. F.: PNUMA.
- Nöth, W. (2011). Representation and Reference according to Peirce. *International Journal of Signs and Semiotic Systems*, 28-39.
- Olteanu, A. (2015). *Philosophy of education in the semiotics of Charles Peirce: A cosmology of learning and loving*. Berne: Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- PNUMA. (1975). *La Carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/>:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772_spa
- Porras, Y., & Mesa, M. (2018). Identidad ambiental: múltiples perspectivas. *Revista científica*, 123-138.
- Jose, S Patrick, P., Moseley, C. (2017). Experiential learning theory: the importance of outdoor classrooms in environmental education. *Tylor & Francis online*, 269 – 284.
- UNESCO (2005). Educación para la sostenibilidad. UNESDOC Biblioteca digital. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756>
- Velasco, H. &. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Valladolid: Editorial Trotta.
- Wilches – Chaux. (2013). *Brújula, bastón y lámpara para trasegar los caminos de la educación ambiental*. Bogotá: Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo territorial.

Anexos

Anexo A. Diagramas resultados investigación de “Identidad Ambiental”: múltiples perspectivas (Porrás & Mesa, 2018)



Figura 1. Publicaciones por periodos de tiempo.

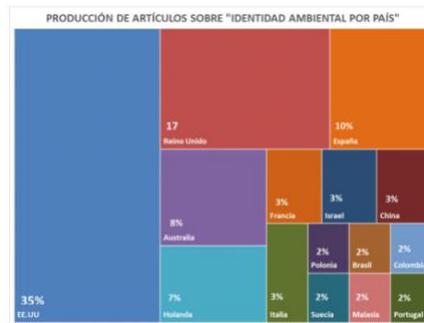


Figura 2. Producción de artículos sobre Identidad Ambiental.

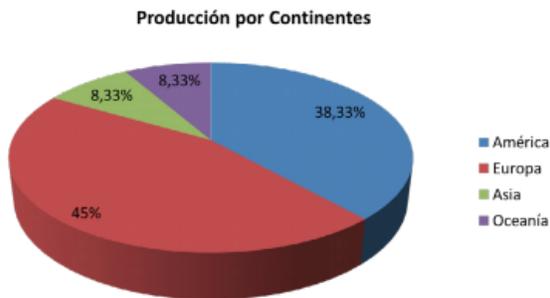


Figura 3. Producción de artículos sobre identidad ambiental por continentes.

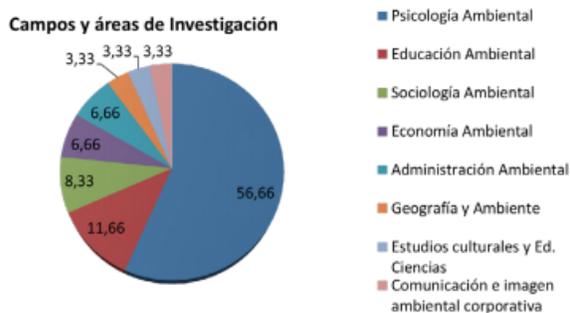


Figura 4. Campos y áreas de investigación.

Anexo B. Encuesta – cuestionario de recolección de datos estudiantes

Cuestionario (Estudiantes)

Fue diseñado un cuestionario, que además de alimentar el diagnóstico con algunas de las preguntas, también permitió retroalimentar la investigación. Se diseñó y se aplicó un cuestionario, que consistió en una serie de preguntas cerradas y abiertas permitiendo medir

algunas de las principales variables. Se incluyeron ambos tipos de preguntas ya que se buscaba, por un lado, utilizar una escala para medir frecuencias en torno a las variables del diagnóstico y, por otro lado, se eligieron preguntas abiertas, con la intención de profundizar en información relevante para la investigación buscando alimentar las categorías de la matriz analítica.

La encuesta fue auto administrada en un contexto grupal (es decir que cada estudiante respondió su propia encuesta de manera personal, pero agrupados en el mismo espacio cuando se aplicó). Estas encuestas fueron administradas vía digital, por correo electrónico, utilizando la herramienta de google forms que es de manejo práctico y es una herramienta con la cual ya están familiarizados los estudiantes de grado 10° y 11° de la Institución educativa. Además, permite administrar la información para su análisis de manera más rápida y segura. (Hernández, 2004)

Para la mayoría de preguntas cerradas, se utilizaron el Escalamiento de Likert, ya que permite medir la reacción de los estudiantes frente a diferentes afirmaciones. Las preguntas de esta escala elegidas para este cuestionario fueron de 3 tipos:

- Escala para medir el grado de frecuencia de ocurrencia

Nunca – casi nunca	Pocas veces	Alguna Vez	A menudo	Con frecuencia
1	2	3	4	5

- Escala para medir el grado de importancia

No es importante	Poco importante	Neutral	Importante	Muy importante
1	2	3	5	5

- Escala para medir el nivel de acuerdo

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

- Encuesta digital recolección de datos:

<https://forms.gle/wBTBr9yfMFU8WvPYA>



Encuesta de Experiencias en la Naturaleza

INSTRUCCIONES

Este cuestionario tiene como objetivo ser una herramienta de recolección de datos para el Proyecto de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana. Este proyecto de intervención busca indagar sobre el Desarrollo de la Identidad Ambiental desde el diseño de experiencias en la naturaleza del Programa de CAS del Colegio Victoria en Bogotá.

Quisiera pedir tu colaboración para que contestes unas preguntas que no te tomaran mucho tiempo. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. Na hay preguntas delicadas. Los estudiantes fueron elegidos por hacer parte del Programa de CAS y por participar de la salida experiencial (Sierra - Palomino). La información de todos los encuestados será sumada e incluida en una tesis profesional y académica, pero nunca se comunicaran datos individuales.

Los resultados serán muy valiosos para determinar y analizar la importancia de este tipo experiencias educativas al interior de la educación formal y del contexto educativo de los estudiantes del colegio.

Por lo anterior, te pido que contestes este cuestionario con la mayor sinceridad y seriedad posible. No hay respuestas correctas, ni incorrectas.

Lee cuidadosamente, ya que existen diferentes tipos de preguntas; en algunas solo se puede responder a una opción, otras son de una variedad de opciones y también hay preguntas abiertas (para lo cual te agradezco tener en cuenta la redacción).

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Fuente: Flórez (2019)

Anexo C. Rúbrica de observación de clase

Lista de Chequeo

Las listas de chequeo como herramienta de observación de clase, son cada vez más utilizadas en el contexto educativo ya que favorecen el diagnóstico de procesos de calidad, por ejemplo, en torno a los ambientes escolares o al interior del aula. También hacen parte de los procesos de la coevaluación o de evaluación de pares, enfocada en dar retroalimentación a los docentes. Finalmente, también requiere un proceso de observación –

participante al interior del aula. Es una herramienta que es cada vez más utilizada en diferentes procesos de certificación de calidad educativa y con la que generalmente están familiarizados los docentes del Colegio Victoria.

	Indicadores	Sí	No
	-Clase en aula cerrada		
	-Disposición aula – clase magistral		
	-Comunicación (bidireccional)		
	-El profesor tiene más del 70% de la palabra durante la clase		
	-Clase magistral		
	-Construcción de conocimiento entre estudiantes – trabajo en equipo.		
	-Actividades y ejemplos aplicados a la vida real (social – cultural o natural)		
	-Procesos de reflexión al interior del aula		
	-Actividades fuera del aula o en entornos naturales y sociales diversos		
	-Ejercicios físicos o de respiración (Mindfulness o conexiones mente-cuerpo)		
	-Uso de Tics con el objetivo de contextualizar entornos externos al colegio		
-Uso de metodologías de aprender – haciendo			
-Espacios de trabajo en convivencia, diálogo y resolución de problemas			

Observaciones:

Fuente: Flórez (2018)

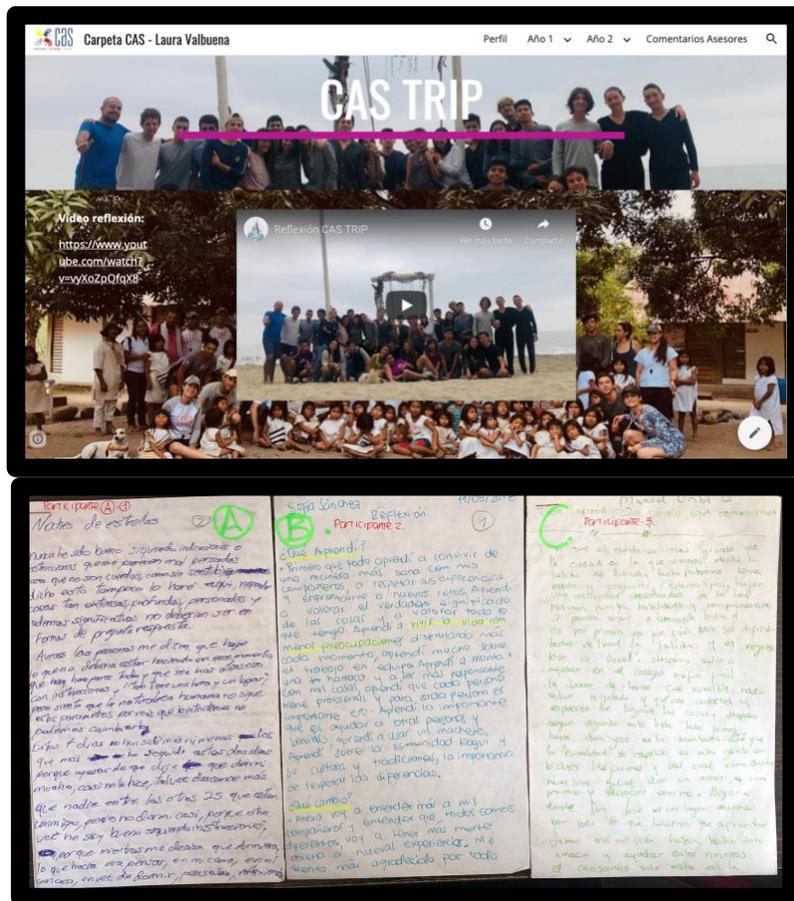
Anexo D. Matriz – entrevista semi – estructurada expertos y facilitadores

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	VARIABLE	PREGUNTA
Modelo Educativo	Filosofía/Metodología Educativa	Experiencia	¿Cuál es su perfil y experiencia en el campo de la Educación experiencial?
		Educación experiencial (E.E)	¿Cómo definiría la Educación Experiencial? ¿Cuáles serían esas características diferenciadoras de la educación experiencial de otras metodologías de aprendizaje?
		Educación formal	Generalmente la “E.E está más asociada a la educación no formal o informal, ¿Cuál sería el rol del aprendizaje a través de la experiencia en la educación formal?
	Modelo de enseñanza – aprendizaje (dentro de la educación formal)	Programa de CAS (Creatividad, Actividad y Servicio) del BI.	El programa de CAS del Bachillerato Internacional está concebido dentro del modelo pedagógico de la educación experiencial, usted como experto/a: ¿Cuál considera que es el potencial del Programa como modelo de enseñanza – aprendizaje? ¿Qué objetivos y alcances tiene el programa en los procesos de aprendizaje y enseñanza de maestros y estudiantes?

Medio Ambiente	Educación Ambiental	Programa de CAS como herramienta de Educación Ambiental	Dentro del programa de CAS generalmente se desarrollan proyectos enmarcados en problemáticas locales y globales como el medio ambiente: ¿Considera usted que el programa es una herramienta de educación ambiental? ¿En qué medida?
	Identidad Ambiental	Experience of Nature (EoN) – “Experiencia en la naturaleza”	¿Ha escuchado el concepto de “Experience of Nature” (EoN)? ¿Considera que en el programa de CAS se dan este tipo de experiencias? ¿Ha vivido una EoN en procesos educativos o en el programa de CAS? ¿Qué generó esta experiencia en usted? ¿Me puede dar algún ejemplo? ¿Recuerda algún ejemplo de participantes que hayan tenido una experiencia relevante de este tipo en sus programas?
		Territorio -Landscape (paisaje)	- ¿Considera que este tipo de experiencias pueden influir en nuestra conexión con el entorno natural? - ¿En estas experiencias se sintió parte del territorio? - ¿Considera que el diseño de la experiencia en relación al paisaje, puede generar diferentes reflexiones o procesos de aprendizaje?
		Espacio – lugar	¿Considera que este tipo de experiencias pueden influir en nuestra manera de percibir el espacio o el lugar? ¿Puede dar un ejemplo de una EoN?
		Tiempo	¿Considera que este tipo de experiencias pueden influir en nuestra manera de percibir el tiempo? ¿Puede dar un ejemplo de una EoN?
Conservación	Comportamientos ambientales	Acciones o iniciativas	¿Después de la EoN podrían cambiar los “comportamientos responsables” frente al entorno natural? ¿Puede dar ejemplos concretos en su experiencia?

Nota: Elaboración de la autora. Flórez 2018

Anexo E. Ejemplo bitácoras con reflexiones y evidencias de los estudiantes durante y después de la experiencia



Anexo F. Formato diario de campo

Experiencia:	
Fecha:	
Hora:	
Participantes:	
Lugar:	
Descripción:	
Observación:	

Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2018)

Anexo G. Matriz entrevista semi – estructurada participantes experiencia

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	VARIABLE	PREGUNTA
Medio Ambiente	Identidad Ambiental	Programa de CAS	Dentro del programa de CAS generalmente se desarrollan proyectos enmarcados en problemáticas locales y globales como el medio ambiente: 1. ¿Consideras que el programa es una herramienta de aprendizaje ambiental? ¿En qué medida?
		Experiencia en la naturaleza. Impacto sobre la Identidad	2. ¿Consideras que este tipo de experiencias pueden influir en tu conexión con el entorno natural? ¿En qué medida? 3. ¿Esta experiencia ha generado algún cambio en ti a nivel personal y en la formación de tu identidad? 4. ¿Hubo alguna experiencia específica en la naturaleza que te haya hecho sentir algo diferente en este viaje o conectarse más profundamente o de otra manera con la naturaleza? ¿Podrías describir una experiencia, actividad o momento concreto?
		Territorio y paisaje	5. ¿En alguna de estas experiencias te sentiste parte del territorio? ¿Puedes dar un ejemplo? 6. ¿En alguna de estas experiencias cambió tu percepción del paisaje? ¿Puedes dar un ejemplo?
		Tiempo	¿Consideras que esta experiencia influyó en tu manera de percibir el tiempo? ¿Puedes dar un ejemplo?
Conservación	Comportamientos ambientales	Bogotá	¿Normalmente cómo es tu relación con el entorno natural en Bogotá? ¿Qué tantas prácticas positivas tienes o quisieras tener?
		Comunidad escolar	¿Has impactado o te gustaría impactar en tu comunidad educativa de manera positiva en torno al cuidado ambiental? ¿Cómo?
		Acciones o iniciativas	¿Puedes dar ejemplos concretos de iniciativas, campañas, u otro tipo de actividades ambientales en las que hayas participado?
		Prácticas o comportamientos	¿Has cambiado algún hábito, comportamientos o práctica en pro del cuidado ambiental en tu vida cotidiana?

Nota: Elaboración de la autora. Flórez 2018

Anexo H. Ejemplo de evaluación – dibuje y explique: (Draw-and-explain assessment)

Dibuje su representación de lo que imagina que será la experiencia de la naturaleza	Dibuje su representación de lo que fue la experiencia de la naturaleza
Antes de la Experiencia	Después de la Experiencia
	

Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2019)

Anexo I. Imágenes taller dibujos (2019)



Anexo J. Consentimiento informado



FORMATO DE AUTORIZACIÓN

“Una reflexión sobre Educación Ambiental desde el Programa de C.A.S del Colegio Victoria”

Estimado estudiante,

Dentro del marco de la Maestría de Educación: investigación socio – educativa de la Universidad de la Sabana estoy realizando un proyecto de educación ambiental que busca indagar sobre el desarrollo de la identidad ambiental desde el diseño de experiencias en la naturaleza del Programa de CAS del Colegio Victoria en Bogotá.

El proyecto tiene como propósito interpretar, describir y analizar sus reflexiones sobre la experiencia natural de CAS “Sierra – Palomino”. Me interesa examinar la incidencia que esta propuesta de enseñanza – aprendizaje puede tener en su relación con el entorno natural, consigo mismo y con los demás. Sus reflexiones sobre los aprendizajes de esta experiencia son posibles indicadores de nuevas interpretaciones y representaciones simbólicas (individuales y sociales) asociadas con el entorno natural.

Para el cumplimiento de estos objetivos recogeré datos por medio de reflexiones de participantes, observaciones (bitácora de campo), fotografías y material audiovisual antes durante la experiencia. También examinaré sus reflexiones y evidencias en el portafolio de CAS (google sites). Finalmente, tendré algunas entrevistas con ustedes para ampliar alguna información. Con esta información quiero en primera instancia, validar los aprendizajes que buscan ser adquiridos mediante esta experiencia de CAS (Creatividad, Actividad y servicio) como herramienta pertinente de educación experiencial (outdoor 168ducation) y, en segundo lugar, reflexionar sobre las posibilidades de esta experiencia como herramienta de Educación Ambiental, para contribuir al núcleo del programa del Diploma del IB.

Su participación es de vital importancia en esta investigación y es de carácter voluntario. Si así usted lo define puede desistir de participar y no se cuestionará su decisión. Se le garantiza:

1. El uso de códigos para proteger su identidad.
2. Estricta confidencialidad con información que considere que lo puede afectar
3. Oportunidad de verificar las declaraciones hechas en las entrevistas y reflexiones, además de la interpretación que se haga de ellas
4. Que el proyecto **NO** tendrá incidencia alguna en sus evaluaciones y calificaciones
5. Que se le responderá cualquier duda que le genere el proyecto

Agradecemos de antemano su autorización para contar con usted como participante de este proyecto de investigación.

Cordialmente,

Andrea Flórez	Nombre: _____
Coordinadora CAS	Firma: _____
Investigadora	Fecha: _____

FORMATO DE AUTORIZACIÓN

“Una reflexión sobre Educación Ambiental desde el Programa de C.A.S del Colegio Victoria”

Estimado facilitador o docente,

Dentro del marco de la Maestría de Educación: investigación socio – educativa de la Universidad de la Sabana estoy realizando un proyecto de educación ambiental que busca indagar sobre el desarrollo de la identidad ambiental desde el diseño de experiencias en la naturaleza del Programa de CAS del Colegio Victoria en Bogotá.

El proyecto tiene como propósito interpretar, describir y analizar los aprendizajes de los participantes de la experiencia natural de CAS “Sierra – Palomino”. Me interesa examinar la incidencia que esta propuesta de enseñanza – aprendizaje puede tener en la relación de los participantes en relación con el entorno natural, consigo mismo y con los demás. Su información sobre los aprendizajes de esta experiencia son posibles indicadores de nuevas interpretaciones y representaciones simbólicas (individuales y sociales) asociadas con el entorno natural.

Para el cumplimiento de estos objetivos recogeré datos por medio de observaciones recopiladas en mi bitácora de campo, fotografías y material audio – visual antes (sesiones de CAS) y durante la salida. Tendré algunas entrevistas con ustedes para ampliar alguna información. Con esta información quiero en primera instancia, validar los aprendizajes que buscan ser adquiridos mediante esta experiencia de CAS (Creatividad, Actividad y servicio) como herramienta pertinente de educación experiencial (outdoor 169ducation) y, en segundo lugar, reflexionar sobre las posibilidades de esta experiencia como herramienta de Educación Ambiental.

Su participación es de vital importancia en esta investigación y es de carácter voluntario. Si así usted lo define puede desistir de participar y no se cuestionará su decisión. Se le garantiza:

1. El uso de códigos y no nombres, para proteger su identidad.
2. Estricta confidencialidad con información que considere que lo puede afectar
3. Oportunidad de verificar las declaraciones hechas en las entrevistas y reflexiones, además de la interpretación que se haga de ellas
4. Qué el proyecto **NO** tendrá incidencia alguna en sus evaluaciones y calificaciones
5. Que se le responderá cualquier duda que le genere el proyecto

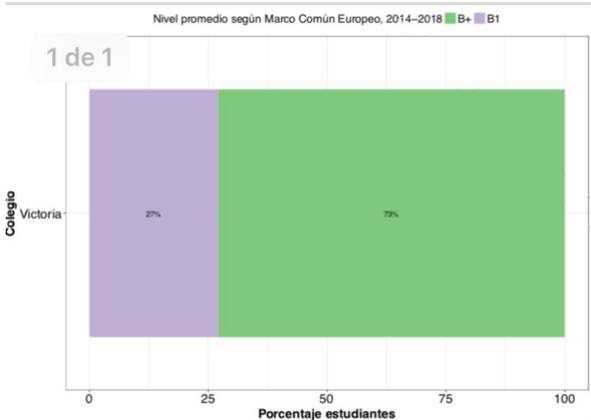
Agradecemos de antemano su autorización para contar con usted como participante de este proyecto de investigación.

Cordialmente,

Andrea Flórez
Coordinadora CAS
Investigadora

Nombre: _____
Firma: _____
Fecha: _____

Anexo A. Caracterización Institución Educativa. Colegio Victoria, Bogotá

CATEGORÍA	VARIABLES	DIMENSIONES	SUB - DIMENSIONES	INDICADOR O DESCRIPTOR					
1.SOCIO LINGUISTICA	Lengua	Trilingüismo	-español -inglés -francés	<p>Familias: según la Secretaría General del Colegio; María Claudia Vargas. El 80% de las familias del Colegio son colombianas y el 20% restante son extranjeras. “Esta tiende a ser una cifra variable, en el colegio se reciben oleadas de familias extranjeras a lo largo del año escolar”. (La mayoría de familias extranjeras son latino americanas, de países como México, Argentina, Chile, Ecuador, Brasil, pero también de España y Estados Unidos. Estos padres de familia generalmente trabajan para multinacionales o empresas petroleras. Duran entre 3 y 6 años en el colegio).</p> <p>Directivas y Docentes: el 60% del cuerpo docente son colombianos y el 40% son extranjeros (Ecuador, Estados Unidos, Reino Unido, Nueva Zelanda, Francia etc.)</p> <p>Estudiantes: Desde su origen en el colegio se impartían el español (20%) y el inglés (80%) siendo un colegio totalmente bilingüe. En la actualidad, desde el 2017, se imparte inglés (50%) y español (50%). Desde 2016 se imparte el francés como tercera lengua desde pre - escolar hasta 11. El colegio también generó un Convenio para participar de las actividades culturales de la Alianza Francesa.</p>					
				<p>Nivel promedio según Marco Común Europeo, 2014–2018</p>  <table border="1"> <caption>Datos de la Gráfica: Promedio Marco común europeo. Colegio Victoria. (2014 – 2018). Eccolé.</caption> <thead> <tr> <th>Nivel</th> <th>Porcentaje de estudiantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>B+</td> <td>73%</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>27%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Gráfica: Promedio Marco común europeo. Colegio Victoria. (2014 – 2018). Eccolé.</p> <p>En esta gráfica se observa que un 73% de los estudiantes del colegio están en el nivel B+ y un 23% en el nivel B, que significa que el nivel de la segunda lengua (inglés) es muy alto. Además, todos los estudiantes de 11 presentan el examen de inglés en nivel A1, como lengua nativa.</p>	Nivel	Porcentaje de estudiantes	B+	73%	B
Nivel	Porcentaje de estudiantes								
B+	73%								
B	27%								

	Diatópico	Región (País, departamento)	<ul style="list-style-type: none"> - Dialecto - Socio dialecto 	<p>Más que en los estudiantes, en los padres de familia y en otros miembros de la comunidad como los funcionarios se percibe el uso de diferentes dialectos. Hay familias de regiones de influencia petrolera que trabajan como técnicos o directivos de las petroleras. También hijos de Gobernadores, Senadores o Representantes a la Cámara que vienen de otras regiones del país.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rolo (60%) -Boyacense (5%) -Santandereano (5%) -Opita (5%) -Costeño (3%) -Paisa (Caldas - Antioquia) Idealécto (3%) -Llaneras (2%) -Pastuso (1%) - Valluno (1%) - Otro (1%) 																	
	Diastrático	Socio económico y educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Alto - Medio <hr style="border: 1px solid blue;"/> - Universitario - posgrado 	<div style="text-align: center;"> <p>Estrato promedio, 2014–2018</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <caption>Datos de la Gráfica 2: Promedio estratos familias. 2014 – 2018. Colegio Victoria. Eccolé.</caption> <thead> <tr> <th>Estrato</th> <th>Porcentaje de estudiantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sin</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>29%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>38%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>NA</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>1%</td> </tr> </tbody> </table> </div> <p>Gráfica 2: Promedio estratos familias. 2014 – 2018. Colegio Victoria. Eccolé.</p> <p>En la gráfica se observa que un 29% de las familias son de estrato 6. Un 30% de estrato 5 y un 38% de estrato 4. Lo que indica clase media y alta.</p> <p>La secretaría académica dice que con el aumento de los costos educativos en los últimos años hay una mayor población de familias de clase alta que en años anteriores.</p> <p>También hay un porcentaje, aunque bajo de familias estrato 3 o 2, lo cual puede indicar que son los hijos de familias del colegio que viven en zonas rurales (Chía o Cajicá) y de estudiantes hijos de trabajadores del dueño del Colegio que son becados.</p>	Estrato	Porcentaje de estudiantes	Sin	1%	6	29%	4	38%	2	1%	NA	1%	5	30%	3	1%	1
Estrato	Porcentaje de estudiantes																				
Sin	1%																				
6	29%																				
4	38%																				
2	1%																				
NA	1%																				
5	30%																				
3	1%																				
1	1%																				

				<p>Gráfica 3: Nivel Educativo. Padres de Familia. Colegio Victoria. Eccolé. 2018.</p> <p>La gráfica muestra que la mayoría de mamás del colegio (56%) completaron estudios universitarios y el (33%) estudios de posgrado. Muy similar a los papás, donde un (48%) cursaron estudios universitarios completos y (39%) de posgrado. Esto muestra condiciones económicas y educativas de clase media - alta.</p> <p>Estas características influyen en el uso del habla de los estudiantes que generalmente es formal y adecuado tanto a nivel escrito como oral.</p>
	<p>Diafásico</p>	<p>Jerga</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeringonza - Argot 	<p>Principalmente los estudiantes de bachillerato “adolescentes” utilizan expresiones propias de ciertos grupos o de medios de comunicación: “parce”, “oiga”, “marica”, “güevon” “ñero”</p> <p>Varios estudiantes utilizan términos de sus compañeros o profesores extranjeros como: “guey”, “no manches”, “joder”, “a por”, “Che”, “boludo”, “a buenooo”</p> <p>Docentes y estudiante usan términos anglosajones, “slang” o spanglish cotidianamente:</p> <p>“Miss”, “Mister”, “please”, “really”, “My way”</p> <p>“escutte”, “Seniors”, “Big sister”, Big Brother”, “Hey”, “Doctor B”, “Flowers”, “Lorah” “Bitch”, “Bro”, “Hi”, “Bye”</p> <p>La gran mayoría de estudiantes escriben frases en inglés en su página del anuario. “What feels like the end is often the beginning...”, “Partner in crime”</p>

2. SOCIAL	Población	Miembros de la Comunidad	Estudiantes	<p>Los estudiantes del colegio varían en edad entre los 3 y los 18 años de edad.</p> <p>En el colegio hay un número de 426 estudiantes.</p> <p>Cabe resaltar que son niños en los que predominan conductas pro sociales y de respeto hacia las normas y la autoridad. Las habilidades (Comunicación, investigación, pensamiento, autogestión (emocional y organización) y los 10 atributos del perfil se observan en los estudiantes de los diferentes grados.</p> <p>Las diferentes pruebas académicas muestran niveles alto (pruebas SABER) y diplomas del IB. Se destacan por sus resultados en lenguaje (español, inglés y francés). Además de los resultados en las áreas de ciencias sociales. Los resultados en las ciencias naturales y matemáticas son variables.</p> <p>En el último año varios estudiantes han decidido irse del Colegio, especialmente aquellos que pertenecían a los grados intermedios y a las familias que fundaron el colegio, debido a cambio de la directora general.</p>
			Directivas	<p>Hay un Comité de mejora continua y equipo pedagógico que determina la toma de decisiones en conjunto con los Rectores. Desarrollan y revisan las políticas del Colegio, procesos de calidad. Dirigen el Comité de evaluación y promoción. Son 8 miembros Rectora extranjera, Rector colombiano, Bibliotecóloga, Líder del Equipo de apoyo, Coordinadores de las tres secciones, Directora Administrativa.</p> <p>Es de resaltar que la bibliotecóloga del colegio es una líder académica del Colegio y tallerista a nivel internacional del IB.</p>
			Docentes	<p>Los docentes del colegio son:</p> <p>24 en preescolar y primaria</p> <p>26 en Bachillerato</p> <p>Un total de 50 docentes de diversas áreas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Los docentes del colegio se caracterizan por ser profesionales, autónomos y cercanos a los estudiantes” (Coordinadores) - Los profesores del colegio son guías y maestros, son muy cercanos a nosotros (María Fernanda Martínez – estudiante) - Varios docentes se han retirado del colegio en los últimos dos años, debido a cambios efectuados por la directora general.
			Equipo de apoyo (Diferenciación e inclusión)	<p>Está conformado por 6 miembros (psicólogas, fonoaudiólogas, terapeutas y especialistas de lenguaje).</p> <p>Son un eje central en el colegio y desarrollan un acompañamiento constante a todos los estudiantes, pero principalmente con aquellos que hacen parte del Programa de Diferenciación e inclusión. Ya que en el colegio hay algunos estudiantes con enfermedades como: parálisis cerebral, dificultades de aprendizaje cognitivo, discapacidades físicas y emocionales, Síndrome de asperger, DTAH, entre otras.</p>

			Servicios generales y Mantenimiento	<p>El equipo de servicios generales y mantenimiento es muy importante en el colegio y son reconocidos con mucho cariño por todos los miembros de la comunidad, un gran número de ellos esta desde la fundación del Colegio: “Glorita“, “Yaneri“, “Teo“, “Alex” etc.</p> <p>- ¿Quiénes son las personas de servicio generales? Son aquellas que nos colaboran con la limpieza y el buen funcionamiento de los servicios básicos que se prestan en la institución; se caracterizan por su amabilidad, buena presentación y disponibilidad para servir en todo momento, mostrando siempre una sonrisa” (Teresa Jiménez, Coordinadora de servicios, 2007)</p> <p>Algunos funcionarios se han retirado del colegio con los cambios directivos.</p>
			Administrativos	<p>El equipo administrativo y de comunicaciones está conformado por 21 funcionarios (área de enfermería, asistentes, secretarías, tesorería, contabilidad, recursos humanos, mensajería. Tecnología, compras, marketing, web master y comunicaciones).</p> <p>La Secretaria Académica y la secretaria de preescolar y primaria están desde la fundación del colegio y son iconos fundamentales.</p>
			Transporte y Cafetería	<p>Cafetería COPAS (multinacional): 12 personas</p> <p>Transporte: Metro juniors - 36 personas (monitoras todas mujeres) y conductores en su mayoría hombres).</p> <p>Estos dos grupos han tendido a variar a lo largo de la historia del colegio, ya que no son de planta sino son proveedores contratados por el colegio.</p>
3. COMUNIDAD	Valores Fundacionales y prácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Interna - Externa 	Sentido de pertenencia	<p>- “Comunidad educativa: padres de familia, docentes administración y personal de planta quienes comparten la filosofía del colegio, y demuestran con sus actos un fuerte sentido de pertenencia hacia la institución” (Mary Hayes, 2005)</p> <p>-Dedicación de los docentes, apoyo permanente de los padres de familia y el crecimiento de la población estudiantil” (2007)</p>
			Ambiente Familia	<p>Se identifica que en la comunidad se respira un ambiente familiar de hogar, esto se observa desde el origen del Colegio, en las imágenes de los hermanos “Siblings”, en la cercanía entre todos los miembros de la comunidad, en las actividades como el “Family day” o la “kermes de navidad”, en las expresiones de las familias cuando van al proceso de admisiones “es un lugar muy acogedor”, en la cercanía entre todos los estudiantes desde los más pequeños hasta los más grandes. También en el hecho de que muchos docentes y directivas tienen a sus hijos en el colegio.</p> <p>- “Nuestra comunidad es cálida y cercana, en donde la persona es lo más importante. Es maravillosos ver como <i>nuestras familias</i> van entretejiendo sus historias a lo largo del proceso de aprendizaje de <i>nuestros estudiantes</i> convirtiendo al <i>TVS en un hogar para todos</i>”</p> <p>- “me brindaron una nueva familia” “a mis hermanitos de la promoción”, vas a tener amigos y se van a volver familia”</p> <p>“Quiero este colegio por siempre: quiero la unión entre profesor y estudiante, quiero que todos los estudiantes se reconozcan entre sí” Simón Escobar estudiante.</p>

		Filosofía IB -	<p>“Las autorizaciones del IB son vitales para lograr estándares académicos propuestos por el TVS y para el desarrollo del perfil del estudiante IB” que es la base fundamental de la filosofía del colegio” (Mary Hayes, 2007).</p> <p>Algunos valores que se resaltan son; felicidad, respeto, integridad, mentalidad abierta, reconocimiento internacional, educación bilingüe. En general los atributos del perfil son protagonistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Comenzamos a ver cambios significativos en nuestros estudiantes de preescolar y primaria a través el desarrollo de valores y habilidades. Nuestro colegio comienza a ser reconocido como una opción educacional retadora y valiosa en Bogotá. (Mary Hayes, 2008). - “Queridos padres de familia se crecieron sus chiquitos, pero no nos preocupemos porque, aunque vendrán épocas de rebeldía y de mucho trabajo, valdrá la pena. El IB está comprometido con la formación miembros para esta sociedad que sean íntegros, balanceados y reflexivos” (Jonah Sims, 2007) - “Llegué al Victoria hace Nueve Años y me enamoré de este maravilloso proyecto. Empecé como maestra de pre kínder, kínder y poco a poco fui descubriendo un lugar donde la niñez va conociendo del mundo y de sus relaciones en un ambiente en donde el posible ser feliz, ser reconocido como individuo y recorrer un camino de aprendizaje donde la indagación, la curiosidad y el proceso de cada uno es válido” (Ana María Grisales, Coordinadora Preescolar y Primaria, 2018).
		-Trabajo Colaborativo	<p>-El trabajo en equipo es una constante. Tanto en el equipo docente, tanto de preescolar como de primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Agradezco a los profesores por sus horas rigurosas de trabajo en equipo y apoyo, La aprobación del programa del Diploma no hubiera sido posible sin esto” (Jonah Sims, Coordinador Secundaria, 2007) - El equipo del PAI de manera colaborativa, profesores nuevos y antiguos, departamento de apoyo y la biblioteca tomamos la evaluación como oportunidad de mejora”. (Pilar Robles, coordinadora PAI. 2017)
		-Resolución de problemas - Reflexión - Conductas pro sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - En la comunidad en general no se presentan conflictos graves, generalmente los miembros de la comunidad siguen los procedimientos normativos del colegio a través de políticas y manuales de convivencia claros. - La reflexión es un elemento fundamental en la solución de problemas dentro de la comunidad. (Formato de Reflexión, Manual de Convivencia, Política de tareas etc.) - Los estudiantes tienen un alto grado de respeto por la autoridad y las normas, reforzadas en casa por las familias. Se percibe una alta coherencia entre las normas de colegio y la casa (predominan pautas de crianza democráticas, reflexivas y autoritarias en casa). Se perciben pautas de crianza más permisivas en las nuevas generaciones. (Martha García – Líder dpto. Apoyo)
	Rituales y celebraciones	<p>A lo largo de los años celebraciones como Halloween, conciertos de navidad, el festival de navidad con fuegos artificiales, el festival de teatro, “Easter”, “día de la familia” entre otras han sido fundamentales como iconos de la identidad y la cultura del colegio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con el cambio de Directora General muchos de estos rituales ya no se realizan o por lo menos no con tanta fuerza. También muchos funcionarios y docentes que eran iconos de estas celebraciones ya no hacen parte del colegio desde el 2015 – 2016. 	

				<p>Esto ha afectado a los estudiantes y padres de familia y por ende han afectado la identidad y cultura institucional del colegio.</p>
<p>4. MODELO PEDAGÓGICO</p>	<p>Modelos y Prácticas</p>	<p>Constructivismo</p>	<p>Aprendizaje a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indagación - Acción - Servicio 	<p>En cada programa estos elementos son esenciales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>PEP – Exhibición (grado quinto) se expone el proyecto de indagación donde los estudiantes demuestran la adquisición de habilidades y atributos a través de unidades de indagación.</p> <p>PAI – Proyecto personal y comunitario (grado noveno) Los estudiantes demuestran el desarrollo de los enfoques y habilidades de aprendizaje a través de la presentación de un proyecto personal o de la comunidad.</p> <p>DP – CAS y monografía (Décimo y once) Los estudiantes demuestran y desarrollan sus habilidades a través del liderazgo y participación en proyectos de Creatividad, Actividad y Servicio dentro y fuera del Colegio. Desarrollan proyectos como TECHO, construyen casas de emergencia para población vulnerable en Soacha y Ciudad Bolívar. Trabajan y lideran campañas ambientales con la Fundación Torca Guaymaral (siembran árboles, recuperan corredores naturales y nidos de la fauna de este ecosistema). Trabajan con madres comunitarias, hogares geriátricos etc.</p> <p>La mayoría de estudiantes demuestran altos grados de sensibilidad, empatía y compasión con los miembros de la comunidad interna y externa. Además de las problemáticas globales y locales.</p> <p>Monografía: elaboran una investigación escrita de un tema elegido dentro de una de las asignaturas del Programa.</p>
		<p>Proyectos escolares significativos</p>	<p>Proyectos escolares significativos</p>	<p>Modelo de Naciones Unidas: desde el año 2007 el Modelo de Naciones Unidas se convirtió un proyecto escolar liderado por estudiantes y profesores, fundamental para el desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento crítico.</p> <p>Teatro, música y arte: desde los orígenes del colegio se percibe la importancia de estos proyectos. Hoy en día teatro y danza se imparten de pre kínder a quinto grado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “El festival de teatro es una actividad maravillosa para apreciar los avances que se han logrado año tras año, en expresión oral en inglés y en drama” (Mary Hayes) - Da Capo Fest. (Música – Grados 5° a 11°) - Galería – Exhibición de Arte (Grado 11°) <p>Campamentos nocturnos y salidas pedagógicas:</p> <p>Desde el origen del colegio los campamentos fueron fundamentales en el colegio desde grado primero a grado quinto.</p> <p>Los estudiantes expresan que era lo más divertido que tenían. Fueron prohibidos por la nueva administración en el año 2016.</p> <p>Aun existen las salidas pedagógicas para todos los grados de pre kínder a 11. Son fundamentales para los procesos de indagación y el aprendizaje servicio.</p>

			Formación y capacitación directivas y docentes	<p>Es una comunidad en constante crecimiento y continuo aprendizaje.</p> <p>Un indicador importante es al pertenecer a la organización del Bachillerato Internacional, Directivas y docentes de la Institución participan de forma continua, en capacitaciones, talleres de formación, son examinadores y miembros activos de la Comunidad del IB:</p> <p>“Somos el colegio más joven en recibir la certificación de dos programas del Bachillerato Internacional en un solo año, esto es resultado del entrenamiento de nuestra directivas y docentes por parte de la Oficina Regional del IB y la AACBI (Asociación Andina de Colegios del BI) en Buenos Aires, Cali e incluyendo la participación incluso del dueño del Colegio Andrés Fernández, en la Conferencia Regional del IB en Costa Rica.</p> <p>- En el 2018 el Colegio recibió una Mención especial porque el 80% de los docentes del Programa del Diploma y PAI son miembros examinadores, líderes de los talleres y evaluadores de los programas del IB.</p>
--	--	--	--	--

Nota: Elaboración de la autora. Flórez (2018)

Anexo L. Áreas del Programa de CAS (Creatividad, Actividad y Servicio)

CREATIVIDAD	ACTIVIDAD	SERVICIO
<p>Exploración y ampliación de ideas que conducen a un producto o una actuación originales o interpretativos</p> 	<p>Esfuerzo físico que contribuye a un estilo de vida sano</p> 	<p>Compromiso colaborativo y recíproco con la comunidad, en respuesta a una necesidad verdadera.</p> <p>En el que se respetan los derechos, la dignidad y a autonomía de las personas involucradas. Se debe evitar el asistencialismo y el paternalism.</p> <p>Promueve un compromiso verdadero con la promoción humana y social.</p> 

Nota: Extraído del Manual de CAS (2016). Colegio Victoria. Elaborado por la autora.

Anexo M. Circular y cronograma general diseño experiencias (2018 – 2019)



SALIDA PEDAGÓGICA CAS 10º: SIERRA Y PALOMINO Marzo 11- 15, 2019



Apié es una línea del Grupo Kajuyali, encargada de dirigir y realizar salidas pedagógicas para colegios. De la mano del colegio, hemos escogido uno de los destinos más espectaculares que tiene Colombia para aprovechar la oportunidad de conocer nuestro país y de empaparnos de su cultura que se desborda en cada pueblo y en cada atardecer.

¿QUÉ PODRÁ DESFRUTAR TU HIJO(A) EN ESTA SALIDA?

- ✓ Trabajo con la comunidad Kogui.
- ✓ Carrera de aventura.
- ✓ Trabajo de CAS.
- ✓ Disfrutar imponentes paisajes.
- ✓ Descubrir la parte norte de nuestro país.
- ✓ ¡Muchos recuerdos inolvidables nos esperan!



¿CÓMO NOS VAMOS?

Nos iremos en avión desde Bogotá hasta Riohacha. El punto de encuentro será en el aeropuerto El Dorado. La hora y lugar de encuentro exactos serán confirmados por el colegio posteriormente.

El regreso está planeado también en el aeropuerto El Dorado, aproximadamente hacia el final del día. La hora puede variar levemente dependiendo del tráfico aéreo y/o condiciones del clima y será informada posteriormente a través del colegio.

ITINERARIO DE NUESTRA SALIDA

Horario	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
MAÑANA	Punto de encuentro en el Puente Aéreo / Padres de Familia y Estudiantes	Levantada / Tiempo de Alistamiento			
	Vuelo Bogotá - Riohacha	Desayuno Hostel	Desayuno	Desayuno	Desayuno
TARDE	Salida a Hostel en Palomino	Trabajo en hogar infantil ICBF de Palomino	Salida al internado Kogui - Sewiaka	Salida en misión de aventura por la Sierra, en donde conocerán la sierra hasta llegar a las playas de Palomino	Trabajo de cierre de CAS Trip
	Almuerzo en Palomino	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Salida hacia Riohacha
	Actividad de contexto cultural a través de una carrera de aventura por el pueblo de Palomino	Salida a Finca Campesina en la cual tendrán la oportunidad de vivir la experiencia campesina de la Sierra y así conocer otra economía del lugar - Nos estaremos hospedando en la finca	Trabajo Social con la comunidad y creativo en internado Kogui - Sewiaka a través de talleres de tejido y actividades diarias de la comunidad - Estadía en la comunidad	Instalación en Hotel	Malecón de Riohacha
	Acomodación en Hostel			Actividad de Roscochos por el río Palomino - en donde conocerán la oferta turística de Palomino.	Traslado a Aeropuerto Riohacha
NOCHE	Cena Hostel	Cena en Finca Campesina	Cena Kogui	Acomodación en Hostel	Vuelo Riohacha - Bogotá y encuentro con padres de familia en el aeropuerto
	Trabajo de cierre del día y explicación del turismo masivo y taller creativo	Trabajo de cierre del día y aprendizajes. Instalación de hamacas para descanso.	Trabajo de cierre del día y aprendizajes. Instalación de hamacas para descanso.	Tarde de mar en las playas de Palomino en donde podrán observar la oferta de turismo y el impacto de esta economía.	
				Cena Hotel	
				Trabajo de cierre del día y aprendizajes	

Anexo N. Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) – Ciclo de las etapas de CAS (2015)

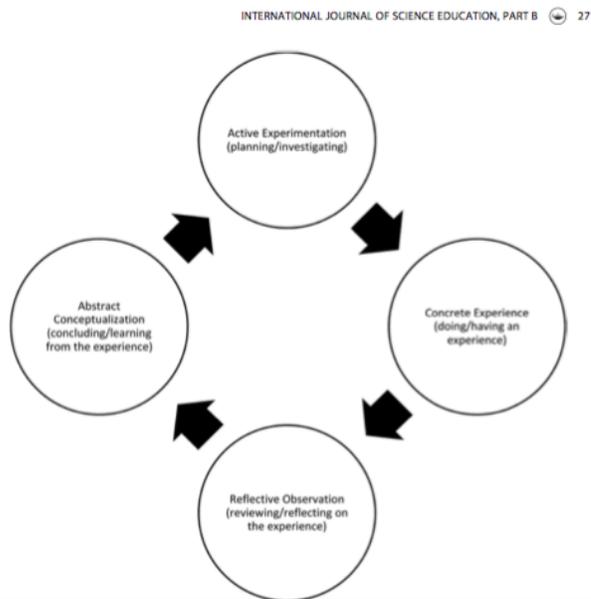
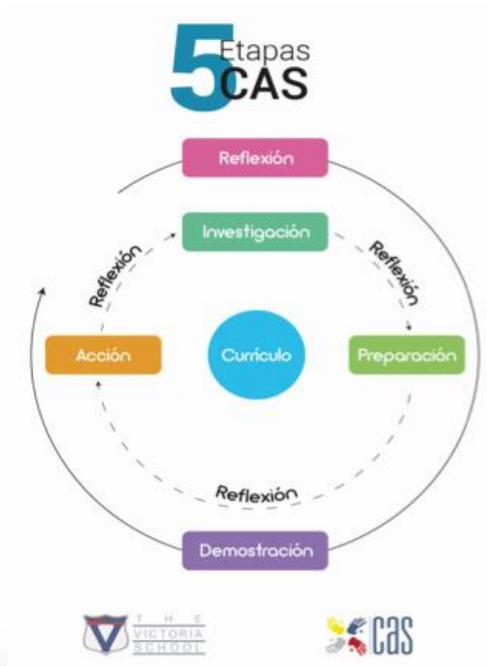


Figure 1. Kolb's experiential learning cycle (Kolb, 1984).



Nota: Flórez 2015