

Ambiente, territorio y pedagogía Una mirada desde la formación ecológica en la educación primaria de Colombia y España

Kelly Yurany Losada Montenegro ✉

Luis Manuel Navas Gracia

Grupo de Investigación Reconocido sobre Tecnologías ✉ <http://dx.doi.org/10.5209/ritie.104008>

Recibido: *** 20** • Evaluado: *** 20** • Aceptado: *** 20**

ES Resumen. El presente artículo de revisión analiza comparativamente la configuración de la formación ecológica en la educación primaria en Colombia y España, a partir de tres categorías clave: ambiente, territorio y pedagogía. En un contexto global marcado por la crisis socioambiental del Antropoceno, se reconoce el papel transformador de la escuela como espacio para repensar las relaciones entre sociedad y naturaleza. La revisión se apoya en literatura reciente y relevante de ambos países, destacando enfoques críticos, comunitarios e interdisciplinarios en la educación ambiental. Desde Colombia, se evidencian propuestas centradas en la apropiación territorial, la justicia ecológica y la participación comunitaria; mientras que en España se observa un énfasis en la alfabetización climática, el aprendizaje situado y la construcción del sentido de lugar. La metodología empleada se fundamenta en el análisis documental cualitativo, con base en criterios de pertinencia, actualidad y profundidad conceptual. Los hallazgos revelan convergencias en la necesidad de una pedagogía contextualizada y ética, así como desafíos comunes relacionados con la formación docente y la integración curricular. Se concluye que avanzar hacia una educación ecológica transformadora requiere comprender el ambiente y el territorio como construcciones pedagógicas y culturales ancladas en la experiencia de las infancias.

Palabras clave: Educación ambiental, territorio, pedagogía ecológica, formación primaria.

ENG Environment, Territory and Pedagogy Comparative Perspectives on Ecological Education in Primary Schools in Colombia and Spain

Abstract. This review article comparatively analyzes how ecological education is configured in primary education in Colombia and Spain, based on three key categories: environment, territory, and pedagogy. In a global context marked by the socio-environmental crisis of the Anthropocene, the transformative role of the school is recognized as a space to rethink the relationships between society and nature. The review draws on recent and relevant literature from both countries, highlighting critical, community-based, and interdisciplinary approaches to environmental education. In Colombia, proposals focus on territorial appropriation, ecological justice, and community participation; while in Spain, emphasis is placed on climate literacy, situated learning, and the construction of sense of place. The methodology is based on qualitative documentary analysis, applying criteria of relevance, timeliness, and conceptual depth. The findings reveal convergences in the need for a contextualized and ethical pedagogy, as well as common challenges related to teacher training and curricular integration. It is concluded that advancing toward a transformative ecological education requires understanding environment and territory as pedagogical and cultural constructs rooted in children's lived experiences.

Keywords: Environmental education, territory, ecological pedagogy, primary education.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 3.1. El ambiente como construcción pedagógica y ética. 3.2. Territorio e identidad en la educación primaria. 3.3. Pedagogías para la formación ecológica. 4. Discusiones. 5. Algunas consideraciones finales. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Losada Montenegro, K. Y. & Navas Gracia, L. M. (2026). Ambiente, territorio y pedagogía: Una mirada desde la formación ecológica en la educación primaria de Colombia y España. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 4 (2026), e104008.

1. Introducción

La crisis ambiental que enfrenta el planeta en la actualidad, intensificada por los efectos del cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la contaminación y el deterioro de los ecosistemas ha puesto en evidencia los límites de los modelos económicos, sociales y culturales que han regido la relación entre humanidad y naturaleza. En esta era denominada por muchos autores explican que la educación adquiere una relevancia crucial al ser una de las principales herramientas para transformar las formas de pensamiento, acción y convivencia de las futuras generaciones. Particularmente, la educación primaria se posiciona como una etapa determinante en la construcción de subjetividades, valores, actitudes y conocimientos fundamentales para el cuidado del ambiente y el fortalecimiento de la justicia socioecológica.

En este contexto, la escuela no puede reducirse a una institución de transmisión de contenidos, sino que debe ser comprendida como un escenario ético, político y cultural donde se configuran sentidos sobre el mundo, el territorio y las formas de habitarlo. Como lo plantea Díaz-Romanillos (2024) en su reflexión sobre educación ambiental en el Antropoceno, la escuela es un lugar donde se disputa el sentido de la vida y, por tanto debe reimaginarse como un espacio de resistencia frente a los modelos extractivistas, consumistas e individualistas que promueven la desconexión con la naturaleza y la instrumentalización del planeta. Desde esta mirada la educación ambiental ya no puede ser un complemento curricular o un contenido aislado, sino un eje estructurante del quehacer pedagógico.

En Colombia, esta perspectiva ha sido desarrollada desde diferentes enfoques que buscan integrar las dimensiones críticas, territoriales y comunitarias de la educación ambiental. Hernández Peña, López Vargas, Gómez Bernal y Maldonado (2022) afirman que comprender la realidad ambiental exige una revisión profunda de las prácticas pedagógicas de modo que estas se orienten hacia la problematización del entorno y la participación activa de los estudiantes como agentes de transformación. En esta misma línea, Moreno-Sierra y Martínez-Pérez (2022) proponen una educación ambiental freireana que articule el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la acción situada como claves para una formación docente que responda a los desafíos del contexto ecológico colombiano.

De forma paralela, en España se han desarrollado propuestas pedagógicas que buscan transversalizar la educación ambiental en los procesos escolares enfatizando la necesidad de una alfabetización ecológica que forme a los estudiantes en la comprensión de los sistemas socioecológicos, el análisis de los conflictos ambientales y la participación en procesos de mejora del entorno. Como lo argumenta Moreno-Fernández (2020), el reto no es solo incluir contenidos ambientales en el currículo sino transformar la cultura escolar para que el ambiente sea parte de la identidad institucional, del vínculo con el territorio y de las prácticas cotidianas en el aula. Así la educación ambiental se convierte en un proyecto político pedagógico de largo alcance, que involucra tanto a maestros como a estudiantes en la construcción de un mundo más justo y sostenible.

Desde una perspectiva comparativa, resulta pertinente analizar cómo se configura la formación ecológica en la educación primaria de Colombia y España, reconociendo que ambos contextos presentan similitudes y diferencias en términos históricos, institucionales, curriculares y culturales. Esta comparación permite enriquecer la comprensión de los enfoques, tensiones y horizontes de sentido que orientan la educación ambiental en contextos diversos, así como identificar experiencias pedagógicas transformadoras que pueden dialogar entre sí para fortalecer los procesos formativos. Tal como lo sugieren Monte y Reis (2024), la construcción de una ciudadanía ambiental crítica solo es posible cuando se vinculan los aprendizajes escolares con las experiencias vitales de los estudiantes, sus territorios, memorias y conflictos socioambientales.

En ese sentido, el presente artículo de revisión tiene como objetivo analizar desde un enfoque comparativo cómo se articulan las categorías de ambiente, territorio y pedagogía en las propuestas de formación ecológica en la educación primaria de Colombia y España. Se parte del reconocimiento de que estas categorías no son universales ni neutras, sino construcciones históricas que adquieren significados específicos según los marcos normativos, los proyectos educativos y las realidades socioambientales de cada país. La metodología adoptada se basa en la revisión crítica de literatura académica y estudios empíricos recientes con énfasis en enfoques críticos, interdisciplinarios y territoriales que orientan las prácticas pedagógicas en ambos países.

Así, el artículo se estructura en tres secciones temáticas que corresponden a las categorías de análisis definidas: (1) El ambiente como construcción pedagógica y ética, donde se examina cómo se concibe el ambiente en el discurso educativo y qué implicaciones tiene para la formación de sujetos ecológicos; (2) Territorio e identidad en la educación primaria, que analiza el papel del territorio como escenario pedagógico, afectivo y cultural en la formación ecológica; y (3) Pedagogías para la formación ecológica, donde se discuten las propuestas metodológicas y didácticas orientadas a una educación ambiental crítica, situada y transformadora. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones que permitan orientar futuras investigaciones y prácticas en torno a la formación ecológica en la escuela primaria desde una mirada situada, comparativa y ética.

2. Metodología

El presente trabajo adopta una metodología cualitativa de tipo documental, centrada en la revisión crítica de literatura científica y académica producida en torno a la educación ambiental en el contexto de la educación primaria en Colombia y España. La revisión se realizó con base en criterios de pertinencia temática, actualidad (principalmente textos publicados entre 2019 y 2024) y diversidad epistemológica, buscando incluir

enfoques interdisciplinarios, críticos y contextuales que permitan una comprensión profunda de las relaciones entre ambiente, territorio y pedagogía.

Además, se empleó una estrategia de revisión, la cual, según Sánchez-Meca (2022), permite analizar e interpretar el conocimiento existente desde una perspectiva integradora, sin limitarse a una sistematización estadística, como en los metaanálisis, sino privilegiando el análisis argumentativo y conceptual. Esta modalidad de revisión resulta pertinente para abordar categorías complejas como las que componen este estudio, al facilitar el diálogo entre marcos teóricos diversos y experiencias educativas situadas.

Asimismo, se siguieron algunas pautas propuestas por Codina (2024) para garantizar la calidad y la claridad en los procesos de selección, organización e interpretación de las fuentes. Se identificaron más de 40 documentos, entre artículos de investigación, tesis de maestría, informes institucionales y libros especializados, de los cuales se seleccionaron 20 textos clave que cumplen con los criterios metodológicos definidos y ofrecen un aporte relevante a las categorías analizadas: ambiente, territorio y pedagogía.

Finalmente, se recurrió a la declaración PRISMA 2020 como marco orientador para la trazabilidad del proceso de revisión, siguiendo las recomendaciones de Ciapponi (2021) sobre la transparencia en la sistematización de fuentes en trabajos de tipo documental. Aunque no se aplicaron todos los criterios de una revisión sistemática, se garantizaron principios de exhaustividad, relevancia y rigor en el análisis de los textos, priorizando aquellos que articulan propuestas críticas y formativas en el ámbito de la educación ambiental en la escuela primaria.

3. Resultados

En coherencia con los objetivos planteados, la revisión documental permitió identificar una amplia diversidad de enfoques y prácticas pedagógicas vinculadas con la educación ambiental en el nivel de primaria, tanto en Colombia como en España. Las investigaciones revisadas evidencian que, si bien existen avances significativos en la incorporación de temáticas ecológicas en el currículo escolar persisten tensiones entre los discursos normativos y las realidades pedagógicas que se viven en el aula.

De igual manera, el análisis permitió categorizar los hallazgos en tres núcleos temáticos interrelacionados: el ambiente como construcción pedagógica y ética, el territorio como espacio de identidad y aprendizaje, y las pedagogías que favorecen la formación ecológica en la infancia. Estos núcleos no fueron abordados de manera aislada, sino en constante diálogo pues las experiencias analizadas muestran que el fortalecimiento de la conciencia ambiental en la educación primaria requiere de una mirada integral que articule el conocimiento con la sensibilidad, la acción con la reflexión y lo local con lo global. A continuación, se presentan los principales resultados de esta revisión, organizados según dichas categorías.

3.1. El ambiente como construcción pedagógica y ética

El ambiente ha dejado de ser entendida únicamente como el conjunto de elementos naturales a conservar para convertirse en una construcción social, cultural, ética y pedagógica. Esta resignificación se hace especialmente visible en los contextos educativos donde la educación ambiental ha evolucionado desde enfoques biocentristas o conservacionistas hacia perspectivas más complejas, críticas y ecosociales que consideren las relaciones de poder, las desigualdades y la necesidad de justicia ambiental.

Desde Colombia, diversos autores han contribuido a esta transformación conceptual. Hernández Peña, López Vargas, Gómez Bernal y Maldonado Estévez (2022), en su artículo educación ambiental en Colombia: reflexiones teóricas y pedagógicas para una comprensión de la realidad ambiental, proponen que el ambiente debe concebirse desde una mirada compleja e interdisciplinaria que incluya tanto lo natural como lo social, lo político y lo cultural. Sostienen que la educación ambiental debe ser situada, contextualizada y vinculada a los problemas reales del entorno.

Asimismo, Pascuas Rengifo, Correa Cruz y Marlés Betancourt (2016), en desafíos para asumir la educación y la cultura ambiental, advierten que la visión instrumental del ambiente ha limitado la formación ecológica en la escuela. Por lo que plantean avanzar hacia una cultura ambiental crítica basada en el reconocimiento de los derechos de la naturaleza, la participación ciudadana y la construcción de saberes colectivos desde la escuela primaria.

Además, Moreno-Sierra y Martínez-Pérez (2022), en su trabajo educación ambiental crítica freireana: análisis de corrientes y aportes para la formación de profesores, retoman el pensamiento de Paulo Freire para proponer una educación ambiental emancipadora en la que el ambiente es entendido como un escenario de disputa simbólica, política y epistemológica. En su propuesta, el diálogo de saberes y la praxis reflexiva son condiciones necesarias para una pedagogía transformadora.

También Serrato Rodríguez (2020), en prácticas y reflexiones sobre el ambiente: miradas desde la formación de maestros de biología, analiza cómo las prácticas pedagógicas de los futuros docentes deben incorporar una visión amplia del ambiente que incluya la biodiversidad, la justicia social, la apropiación del territorio y la participación activa en contextos escolares y comunitarios.

Desde el ámbito internacional, Díaz Romanillos (2024), en su artículo reimaginando la educación ambiental en la era del Antropoceno: una reflexión ética, plantea que en este nuevo marco histórico es necesario reconfigurar el concepto de ambiente como un entramado de relaciones simbólicas, éticas y culturales. Según la autora, la educación debe contribuir a formar sujetos capaces de percibir y transformar las interacciones entre naturaleza y sociedad desde una ética del cuidado, el respeto y la corresponsabilidad.

Monte y Reis (2024), en su estudio Aplicación y evaluación de un modelo didáctico de educación para la ciudadanía ambiental en Portugal por maestras de primaria, desarrollan una propuesta pedagógica

centrada en el empoderamiento infantil y la agencia ecológica. Los autores sostienen que el ambiente debe abordarse desde una perspectiva crítica que permita al estudiantado comprender las causas estructurales de la crisis ecológica y posicionarse activamente en la transformación de sus realidades territoriales.

Por su parte, Ardoin, Bowers y Gaillard (2020), en su revisión sistemática *Environmental education outcomes for conservation*, concluyen que los programas de educación ambiental más eficaces son aquellos que integran dimensiones afectivas, éticas y participativas. Subrayan que las metodologías tradicionales centradas en contenidos científicos deben complementarse con estrategias que promuevan el compromiso emocional y el sentido de responsabilidad ecológica. Asimismo, Ricoy (2022), en su investigación *Aumento de la conciencia ecológica y la alfabetización digital en niños de primaria a través de la gamificación*, demuestra que el uso de recursos lúdicos digitales puede fortalecer la conciencia ambiental al conectar el aprendizaje con la experiencia, la emoción y el juego, lo que facilita una apropiación más profunda de los valores ecológicos desde la infancia.

Estas aproximaciones permiten comprender que la categoría de ambiente no puede ser reducida a su dimensión ecológica o física, sino que debe ser pensada como una construcción ética, política y educativa. La formación ecológica en la educación primaria exige entonces procesos pedagógicos que articulen saberes, emociones, valores y acciones orientadas a la construcción de sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la sostenibilidad y la justicia ambiental.

3.2. Territorio e identidad en la educación primaria

El territorio, entendido más allá de una delimitación geográfica, se configura como una construcción simbólica, afectiva y cultural donde se entretajan las prácticas cotidianas, las memorias colectivas y los sentidos de pertenencia. En el contexto educativo, especialmente en la educación primaria, el territorio adquiere una dimensión formativa central, pues permite vincular el conocimiento escolar con las realidades locales, resignificar los espacios de vida y fortalecer la identidad ecológica y comunitaria de los niños y niñas.

Desde Colombia, Pedraza-Jiménez, Hernández-Barbosa y Alvear-Narváez (2023), en su artículo sobre *Educación ambiental comunitaria*, destacan cómo el enfoque territorial fortalece la apropiación del entorno por parte de las comunidades escolares rurales. Sostienen que al reconocer el territorio como un escenario pedagógico y político, la educación ambiental adquiere una dimensión participativa y emancipadora, pues permite que los estudiantes valoren sus saberes ancestrales, sus ecosistemas locales y su rol como sujetos transformadores.

Por su parte, Agundez Rodríguez (2023), en *Aportes de la filosofía para niños y niñas a la educación eco-social*, propone que la construcción del sentido de lugar es clave para formar una ciudadanía ecológica crítica. Desde una perspectiva dialógica e interdisciplinaria, argumenta que los territorios se convierten en espacios pedagógicos que potencian el pensamiento ético, la reflexión sobre la otredad y la comprensión de las relaciones entre naturaleza, cultura y justicia.

Además, Barrero (2020), en su investigación sobre la educación ambiental en instituciones públicas del Tolima, señala que muchos programas escolares aún reproducen visiones abstractas y descontextualizadas del ambiente. En contraste, plantea que trabajar desde el territorio permite a los niños establecer vínculos afectivos con su entorno, desarrollar identidad local y comprender los conflictos socioambientales que afectan su vida cotidiana.

De igual manera, Potosí Estrada (2023), en su *Estado del arte sobre la enseñanza de la educación ambiental*, subraya que la dimensión territorial ha sido subvalorada en los diseños curriculares, a pesar de que constituye una base fundamental para que el aprendizaje ambiental sea significativo. Recomendamos integrar el reconocimiento del territorio como eje estructurador de las experiencias pedagógicas desde los primeros años de escolaridad.

En el contexto español, Ramos y Villaseñor (2024), en su estudio *Sentido de lugar en estudiantes de primaria en México: conexiones con el ambiente, la escuela y el hogar*, analizan cómo el vínculo emocional con el entorno cercano fortalece las actitudes de cuidado y compromiso ambiental. Aunque centrado en el caso mexicano, sus hallazgos son extrapolables al contexto ibérico, al mostrar que el sentido de lugar es un predictor clave del comportamiento ecológico.

Desde esta comprensión, Monte y Reis (2021), en *Diseño de un modelo pedagógico de educación para la ciudadanía ambiental en educación primaria*, proponen una pedagogía situada que conecte los aprendizajes escolares con las vivencias territoriales. Para ellos, el territorio es un mediador entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano, lo que permite formar una conciencia ambiental crítica y comprometida con la realidad local. Además, Moreno-Fernández (2020), en *Problemas socioambientales y educación ambiental*, advierte que los futuros docentes suelen carecer de una formación territorializada, lo cual limita su capacidad para vincular el currículo con los contextos específicos. Propone incorporar herramientas de cartografía social y metodologías participativas que fomenten la lectura crítica del entorno y la producción de conocimiento colectivo sobre el lugar.

Desde esta visión, González Labrada, Reyes López y Pérez Vega (2024), en su trabajo *Cultura ambiental en la educación primaria*, sostienen que la identidad ecológica se construye en la interacción cotidiana con el territorio. Desde esta perspectiva, la escuela debe asumir la responsabilidad de generar experiencias significativas que fortalezcan el sentido de pertenencia, el respeto por la diversidad biocultural y el compromiso con la sostenibilidad local.

En este entramado de experiencias, tanto en Colombia como en España se vislumbra una convergencia en torno a la necesidad de territorializar la educación ambiental desde las primeras etapas escolares. Los

estudios revisados muestran que el territorio no solo constituye un recurso pedagógico, sino un espacio vivo que interpela a la escuela a construir vínculos afectivos, éticos y políticos con el entorno. Asumir esta perspectiva implica resignificar el currículo, integrar los saberes locales, potenciar la participación infantil y fomentar una identidad ambiental enraizada en el lugar que se habita. Así el territorio se convierte en un horizonte pedagógico que articula conocimiento, pertenencia y acción transformadora desde una ciudadanía ecológica situada y comprometida.

3.3. Pedagogías para la formación ecológica

En primer lugar, es importante destacar que la pedagogía, entendida como el arte y la ciencia de formar, adquiere una relevancia fundamental cuando se orienta hacia la construcción de sujetos ecológicamente conscientes, críticos y comprometidos con su entorno. En este sentido, hablar de pedagogías para la formación ecológica implica pensar en estrategias, enfoques y metodologías que no solo transmitan contenidos ambientales, sino que transformen las relaciones entre conocimiento, acción y territorio, habilitando nuevas formas de habitar y cuidar el planeta desde la escuela primaria.

A propósito del contexto colombiano, Moreno-Sierra y Martínez-Pérez (2022), en su artículo *Educación ambiental crítica freireana: análisis de corrientes y aportes para la formación de profesores*, plantean que la pedagogía ecológica debe sustentarse en una lectura crítica de la realidad socioambiental, en diálogo con el pensamiento de Paulo Freire. Según los autores, formar desde esta perspectiva exige superar la enseñanza bancaria y promover procesos reflexivos, dialógicos y emancipadores, donde los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos capaces de intervenir y transformar su realidad ambiental.

Por otro lado, Hernández Peña et al. (2022), en *Educación ambiental en Colombia: reflexiones teóricas y pedagógicas*, subrayan que las prácticas pedagógicas en educación ambiental siguen atrapadas en enfoques instrumentales, desarticulados del contexto y centrados en el cumplimiento de competencias. Proponen avanzar hacia una pedagogía integral y contextualizada, que articule el pensamiento sistémico, la educación en valores y la acción participativa desde los primeros grados escolares.

Asimismo, Serrato Rodríguez (2020), en su trabajo *Prácticas y reflexiones sobre el ambiente: miradas desde la formación de maestros de biología*, evidencia la necesidad de revisar críticamente la formación inicial docente en clave ecológica. A partir de estudios de caso argumenta que solo una pedagogía situada y reflexiva puede generar transformaciones reales en el aula, ya que permite que los futuros maestros desarrollen una sensibilidad ambiental que se traduzca en prácticas pedagógicas coherentes y significativas.

Del mismo modo, Quintero Gil (2020), en su tesis *La educación ambiental en el currículo: una mirada desde la transversalidad*, plantea que la pedagogía ecológica debe permear todas las áreas del conocimiento. La autora defiende una visión transversal e interdisciplinaria que trascienda la fragmentación curricular y convierta a la escuela en un laboratorio de experiencias ambientales, donde cada espacio de aprendizaje promueva el pensamiento crítico, la afectividad ecológica y la participación comunitaria.

En cuanto al caso español, Monte y Reis (2024), en su investigación *Aplicación y evaluación de un modelo didáctico de educación para la ciudadanía ambiental*, ofrecen una propuesta metodológica que integra talleres colaborativos, proyectos comunitarios y actividades en el entorno natural para fomentar una ciudadanía ambiental activa. Los autores destacan que una pedagogía ecológica eficaz debe partir del contexto local, promover la indagación autónoma y favorecer el desarrollo de habilidades sociales orientadas a la sostenibilidad.

Igualmente, Moreno-Fernández (2020), en *El teatro como recurso didáctico para trabajar problemáticas socioambientales en la educación primaria*, propone incorporar herramientas expresivas como el teatro pedagógico para fomentar la empatía, la conciencia ecológica y el pensamiento crítico. A través de dramatizaciones vinculadas a problemáticas ambientales reales, los estudiantes logran comprender la complejidad de los conflictos ecológicos y construir propuestas de acción desde sus propias voces.

De manera complementaria, Terrón-Amigón, Sánchez-Cortés y López-López (2020), en *Educación ambiental, saberes en diálogo en contexto de cambio climático*, sostienen que una pedagogía para la formación ecológica debe articular los saberes científicos con los conocimientos locales y ancestrales, reconociendo la pluralidad epistémica. En su estudio proponen prácticas educativas que favorezcan el diálogo de saberes, la lectura crítica del entorno y la construcción de propuestas colectivas frente al cambio climático.

Desde esta visión, Traversa-Tejero y González (2022), en *Medio ambiente, educación ambiental y formación de profesores en la multidimensionalidad*, enfatizan que formar docentes ecológicamente competentes requiere una pedagogía que aborde la complejidad ambiental desde múltiples dimensiones ética, política, emocional, cognitiva y estética. Los autores llaman a renovar la práctica pedagógica desde un enfoque transformador que permita afrontar los desafíos de la crisis ecológica con creatividad, sensibilidad y compromiso social.

4. Discusiones

Los resultados de esta revisión muestran que la educación ambiental en la escuela primaria ha experimentado un giro conceptual relevante en las últimas décadas. Lejos de concebirse como una asignatura aislada o como un conjunto de actividades complementarias, la educación ambiental ha comenzado a consolidarse como un enfoque transversal, ético y situado que interpela tanto los contenidos escolares como las prácticas pedagógicas, las políticas educativas y las formas de habitar el mundo. En este sentido tanto en Colombia como en España se vislumbran esfuerzos significativos por resignificar el rol de la escuela en la construcción de territorios más sostenibles, justos y conscientes del entorno.

En el caso colombiano, los aportes de autores como Pedraza-Jiménez, Hernández-Barbosa y Alvear-Narváez (2023) resaltan el papel protagónico de la comunidad en la consolidación de una educación ambiental con enfoque territorial. Desde esta perspectiva, el ambiente no se enseña como un objeto externo, sino que se construye como experiencia viva, mediada por las relaciones que las niñas y los niños establecen con sus entornos inmediatos.

Esta visión encuentra eco en los planteamientos de Hernández Peña et al. (2022), quienes insisten en que la comprensión de la realidad ambiental en Colombia requiere una mirada pedagógica capaz de integrar saberes ancestrales, conflictos ecológicos locales y acciones colectivas para el cuidado común. La dimensión ética de esta propuesta reside en reconocer a los estudiantes no solo como aprendices, sino como agentes de transformación de sus territorios.

Adicionalmente, los trabajos de Moreno-Sierra y Martínez-Pérez (2022) y Pascuas Rengifo et al. (2016) han evidenciado que las prácticas educativas centradas en la memoria territorial, el diálogo intercultural y la justicia ecológica son especialmente relevantes en contextos rurales y periféricos donde la degradación ambiental se entrelaza con la exclusión social. No obstante, también subrayan los límites de estas experiencias: la ausencia de políticas educativas estables en educación ambiental, la escasa articulación entre niveles escolares y territorios y una formación docente que muchas veces se reduce a una comprensión técnica del ambiente. En este panorama, se reafirma la necesidad de una educación que parta de la realidad vivida por los estudiantes y que problematice activamente las relaciones de poder, consumo y destrucción que atraviesan sus vidas cotidianas.

Por su parte, en España, los estudios revisados evidencian un avance importante en la consolidación de marcos curriculares que incluyen la sostenibilidad, el cambio climático y la ciudadanía ecológica como temas clave en la formación inicial. Investigaciones como las de Monte y Reis (2021, 2024) proponen modelos pedagógicos donde el territorio no solo es contexto, sino contenido y mediador del aprendizaje. Esta postura implica una pedagogía situada que reconoce el valor de las experiencias locales y las integra con el conocimiento científico, la afectividad y el pensamiento crítico. Asimismo, González Labrada, Reyes López y Pérez Vega (2024) insisten en que la cultura ambiental se construye a través de prácticas escolares cotidianas, como el cuidado de huertas escolares, la cartografía del barrio o la investigación de los ciclos del agua, que permiten desarrollar una conciencia ecológica desde edades tempranas.

No obstante, los estudios también advierten tensiones estructurales que limitan el alcance de estas propuestas. Moreno-Fernández (2020) señala que muchos futuros maestros en España carecen de una formación territorializada y multidimensional lo cual impide vincular eficazmente el currículo con los contextos socioculturales concretos. A ello se suman las exigencias del sistema educativo tradicional como la carga excesiva de contenidos, la evaluación estandarizada y la fragmentación disciplinar, que dificultan la implementación de metodologías interdisciplinarias, participativas y críticas. A pesar de ello, Ramos y Villaseñor (2024) destacan que el desarrollo del “sentido de lugar” es un factor clave para fomentar actitudes ecológicas sólidas y sostenidas en el tiempo, lo cual refuerza la importancia de una educación anclada en los afectos, las vivencias locales y la interacción con el entorno.

Comparando ambos contextos, se puede afirmar que Colombia y España han avanzado de formas distintas pero convergentes hacia una educación ambiental más integral. En Colombia, el protagonismo de los movimientos sociales, las pedagogías populares y los saberes comunitarios ha dado lugar a propuestas innovadoras que, aunque aún marginales en el sistema formal, ofrecen claves valiosas para repensar la escuela como territorio ético y político.

En España, el desarrollo de políticas educativas orientadas a la sostenibilidad ha permitido incluir progresivamente estos temas en el currículo, aunque con desafíos metodológicos y de formación docente todavía vigentes. En ambos casos, la apuesta por una pedagogía ambiental crítica exige superar los enfoques centrados en la mera transmisión de información y orientarse hacia la formación de sujetos ecológicamente conscientes, éticamente comprometidos y territorialmente situados.

Desde una lectura más amplia, puede afirmarse que las categorías de ambiente, territorio y pedagogía deben entenderse como dimensiones articuladas de un mismo proceso formativo. El ambiente como categoría ética y política, remite a la manera en que se configuran las relaciones entre seres humanos y naturaleza. El territorio, como espacio vivido y simbólicamente construido, permite anclar estas relaciones en contextos reales, heterogéneos y en disputa. Y la pedagogía como práctica reflexiva y transformadora actúa como mediación entre el conocimiento y la acción, entre la experiencia y la posibilidad de cambio. Esta triada constituye la base de una educación ambiental verdaderamente formadora, enraizada en las experiencias de los niños y niñas, sensible a las injusticias socioambientales, y abierta a imaginar otras formas de vida posibles.

5. Algunas consideraciones finales

Los hallazgos de esta revisión comparativa entre Colombia y España permiten afirmar que la educación ambiental en la escuela primaria se encuentra en un proceso de transformación que demanda una mirada pedagógica más integral, crítica y territorializada. Lejos de concebirse como una asignatura marginal, la formación ecológica emerge como una necesidad urgente frente a los desafíos socioambientales contemporáneos, entre ellos el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la contaminación y el deterioro de los vínculos comunitarios con el entorno. En este contexto, los sistemas educativos tienen la responsabilidad ética de formar sujetos capaces de comprender la complejidad de estos fenómenos y de actuar en consecuencia.

Una primera conclusión es que la categoría ambiente debe ser comprendida no solo como un conjunto de elementos naturales, sino como una construcción ética y política que implica tomar posición frente a las relaciones entre sociedad y naturaleza. La educación ambiental, en este sentido, no puede reducirse a

prácticas tecnocráticas ni a campañas de sensibilización desconectadas de la realidad social. En los casos revisados, tanto en Colombia como en España, las experiencias más significativas son aquellas que integran el ambiente con los derechos humanos, la equidad, el cuidado colectivo y el respeto por la vida en todas sus formas. Esto exige una pedagogía orientada a la formación del juicio ético, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en sus contextos.

En segundo lugar, el análisis evidencia que el territorio constituye una dimensión clave en la formación ecológica, ya que permite vincular los aprendizajes escolares con las realidades locales, las memorias colectivas y los conflictos ambientales concretos. Las propuestas pedagógicas que parten del territorio promueven el sentido de pertenencia, el desarrollo de una identidad ecológica y el compromiso con la sostenibilidad desde la cotidianidad. Esta perspectiva ha sido especialmente relevante en contextos rurales y periurbanos de Colombia, donde el territorio es a la vez escenario de vida, de resistencia y de disputa. En España, aunque con otras dinámicas, también se ha valorado el sentido de lugar como factor decisivo para fomentar actitudes de cuidado ambiental en la infancia.

Una tercera conclusión se refiere a la pedagogía, entendida como mediación transformadora entre conocimiento y experiencia. Las experiencias revisadas coinciden en señalar la necesidad de una pedagogía situada, interdisciplinaria, emocionalmente conectada y metodológicamente activa, que rompa con la lógica bancaria de la educación y reconozca a los niños y niñas como sujetos históricos, territoriales y éticos. Esto implica superar los enfoques lineales o fragmentados de los contenidos ambientales y apostar por prácticas educativas que partan del entorno inmediato, promuevan la investigación escolar, integren la cultura local y fortalezcan el pensamiento crítico.

Finalmente, esta revisión sugiere que tanto en Colombia como en España persisten desafíos estructurales para consolidar una educación ambiental transformadora, la escasa formación docente en temas socioambientales, la débil articulación entre las políticas educativas y las realidades territoriales, la hegemonía de modelos curriculares homogéneos y el peso de evaluaciones estandarizadas. Superar estas limitaciones requiere voluntad política, inversión sostenida y, sobre todo, una visión educativa que entienda que formar en el cuidado del ambiente es también formar en el cuidado de la vida, la democracia, la justicia y la esperanza.

6. Referencias bibliográficas

- Agundez Rodríguez, A. (2023). Aportes de la filosofía para niños y niñas a la educación ecosocial. *Childhood & Philosophy*, 19, 1-27. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.69544>
- Barrero G., J. (2020). La importancia de la educación ambiental en estudiantes de básica y media en tres instituciones educativas públicas en El Espinal (Tolima). *Miradas*, 15(1), 129-142. <https://doi.org/10.22517/25393812.24473>
- Díaz-Romanillos, E. (2024). Reimaginando la educación ambiental en la era del Antropoceno: una reflexión ética. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2). <https://doi.org/10.14201/teri.31794>
- González Labrada, R., Reyes López, J. L., & Pérez Vega, L. (2024). Cultura ambiental en la educación primaria. *Desarrollo sustentable, negocios, emprendimiento y educación*, 6(54), 1-20.
- Hernández Peña, Y. K., López Vargas, S. L., Gómez Bernal, M. F., & Maldonado Estévez, E. A. (2022). Educación ambiental en Colombia: Reflexiones teóricas y pedagógicas para una comprensión de la realidad ambiental. *Revista Perspectivas*, 7(S1), 318-332. <https://doi.org/10.22463/25909215.4007>
- Monte, T., & Reis, P. (2021). Diseño de un modelo pedagógico de educación para la ciudadanía ambiental en educación primaria. *Sustainability*, 13(11), 6000. <https://doi.org/10.22463/25909215.4007>
- Moreno-Fernández, O. (2020). Problemas socioambientales y educación ambiental. El cambio climático desde la perspectiva de los futuros maestros de educación primaria. *Pensamiento Educativo*, 57(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.3>
- Moreno-Sierra, D. F., & Martínez-Pérez, L. F. (2022). Educación ambiental crítica freireana: análisis de corrientes y aportes para la formación de profesores. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (52), 47-64. <https://doi.org/10.17227/ted.num52-16501>
- Pascuas Rengifo, Y. S., Correa Cruz, L., & Marlés Betancourt, C. (2016). Desafíos para asumir la educación y la cultura ambiental. *Horizontes pedagógicos*, 18(1), 34-42. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/18103>
- Pedraza-Jiménez, Y., Hernández-Barbosa, R., & Alvear-Narváez, N. L. (2023). Educación ambiental comunitaria. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 7-10.
- Pereira, V., & Zitkoski, J. (2024). Racionalidad del Antropoceno y Educación Ambiental. *Praxis & Saber*, 15(41), 1-15. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/15810/13819
- Potosí Estrada, N. J. (2023). Estado del arte sobre la enseñanza de la educación ambiental. *Revista Electrónica EDUCyT*, 14(Extra), 1117-1135. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/406>
- Quintero Gil, A. R. (2020). La educación ambiental en el currículo, una mirada desde la transversalidad [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/3516>
- Ramos, S., & Villaseñor, K. (2024). Sentido de lugar en estudiantes de primaria en México: Conexiones con el ambiente, la escuela y el hogar. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 61(1), 1-18. <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v61n1/0719-0409-pel-61-01-00105.pdf>
- Serrato Rodríguez, D. (2020). Prácticas y reflexiones sobre el ambiente: miradas desde la formación de maestros de biología. *Educación y Ciudad*, (40), 113-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8398861>
- Traversa-Tejero, I. P., & González, R. J. (2022). Medio ambiente, educación ambiental y formación de profesores en la multidimensionalidad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 4(2), 2201-2213.