

Conceptualización y mediación docente del enfoque Amazonía como sujeto de derechos en una escuela rural amazónica

Christian Felipe Arias Capera*

Universidad de la Amazonia, Colombia

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

Email: ch.arias@udla.edu.co

Martha Patricia Vives Hurtado

Escuela Superior de Administración Pública – ESAP, Colombia

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

Email: martha.vives@esap.edu.co

Recibido / Received: 06/01/2026

Aceptado / Accepted: 29/04/2026

Resumen: Frente al reconocimiento de la Amazonía colombiana como sujeto de derechos consagrado en la sentencia STC4360-2018 de la Corte Suprema de Justicia, persisten interrogantes sobre cómo la escuela rural traduce ese mandato en práctica pedagógica. Este artículo analiza cómo seis docentes de una escuela rural amazónica en Caquetá, Colombia, conceptualizan y median pedagógicamente dicho enfoque. Se desarrolló un estudio cualitativo de orientación interpretativa basado en doce entrevistas semiestructuradas y diez observaciones focalizadas de aula, examinadas mediante análisis temático reflexivo. Los hallazgos identifican tres conceptualizaciones docentes: jurídico-ecocéntrica, centrada en derechos y obligaciones; moralizante, orientada a hábitos individuales de cuidado; y pragmática, asociada a servicios ecosistémicos y soporte vital. Las mediaciones más visibles son actitudinales y restaurativas —reciclaje, siembra y campañas de sensibilización—, mientras las cívico-deliberativas, vinculadas a derechos colectivos y responsabilidades diferenciadas, aparecen de modo limitado. El contexto territorial —conflicto armado, economías ilegales, precariedad institucional y tensiones productivas comunitarias— restringe la deliberación escolar sobre justicia ambiental. Se propone un modelo heurístico situado que articula conceptualización docente, mediación, justicia ambiental e identidad social, sosteniendo que la pertenencia territorial solo se traduce en acción colectiva escolar cuando convergen normas compartidas, eficacia colectiva y canales institucionales de participación. Los hallazgos no se extrapolan más allá de contextos rurales amazónicos comparables y sugieren la necesidad de fortalecer la dimensión cívico-deliberativa de la educación ambiental en territorios atravesados por conflictividad socioambiental.

Palabras clave: Educación ambiental, derechos de la naturaleza, identidad social, justicia ambiental, Amazonía colombiana, mediación docente.

Abstract: In light of the recognition of the Colombian Amazon as a subject of rights established in Ruling STC4360-2018 of the Supreme Court of Justice, questions remain regarding how the rural school translates this mandate into pedagogical practice. This article analyzes how six teachers from a rural Amazonian school in Caquetá, Colombia, conceptualize and pedagogically mediate this approach. A qualitative study with an interpretive orientation was conducted, drawing on twelve semi-structured interviews and ten focused classroom observations, which were examined through reflexive thematic analysis. The findings identify three teacher conceptualizations: a legal-ecocentric one, centered on rights and obligations; a moralizing one, oriented toward individual care habits; and a pragmatic one, associated with ecosystem services and life-support functions. The most visible mediations are attitudinal and restorative —recycling, planting, and awareness campaigns— while civic-deliberative mediations, linked to collective rights and differentiated responsibilities, appear only to a limited extent. The territorial context —armed conflict, illegal economies, institutional precariousness, and community-level productive tensions— constrains school deliberation on environmental justice. A situated heuristic model is proposed that articulates teacher conceptualization, mediation, environmental justice, and social identity, arguing that territorial belonging translates into collective school action only when shared norms, collective efficacy, and institutional channels of participation converge. The findings are not extrapolated beyond

comparable Amazonian rural contexts and suggest the need to strengthen the civic-deliberative dimension of environmental education in territories shaped by socio-environmental conflict.

Keywords: Environmental Education, Rights of Nature, Social Identity, Environmental Justice, Colombian Amazon, Teacher Mediation.

1. Introducción

El reconocimiento jurídico de los derechos de la naturaleza (RoN, por sus siglas en inglés *Rights of Nature*) ha reconfigurado el derecho ambiental contemporáneo. En América Latina, esa reconfiguración se inscribe en procesos históricos de disputa por el territorio y la gestión de bienes comunes. La constitucionalización ecuatoriana de la naturaleza como sujeto de derechos (2008) y la Sentencia STC4360-2018 de la Corte Suprema de Justicia de Colombia (2018) constituyen hitos jurídico-políticos que expresan tensiones entre modelos extractivistas y horizontes de justicia socio-ecológica (Epstein et al., 2023; Pelizzon, 2020). Más allá de su dimensión técnico-jurídica, los RoN interpelan los fundamentos filosóficos y políticos de la educación: ponen en cuestión la separación moderna entre sujeto humano y naturaleza-objeto, y abren la pregunta sobre qué tipo de subjetividad pedagógica resulta exigible en el horizonte de una justicia socio-ecológica. Este artículo asume tal interpelación como problema filosófico-político de la educación contemporánea: examina las condiciones bajo las cuales el derecho de la naturaleza puede convertirse en horizonte pedagógico efectivo en territorios donde el Estado opera en condiciones de excepción y la institucionalidad escolar enfrenta los límites del extractivismo, la conflictividad armada y el abandono histórico.

Los enunciados jurídicos, sin embargo, no se traducen automáticamente en prácticas territoriales. Los RoN adquieren una vigencia condicionada, mediada por interpretaciones institucionales, disputas de significado y relaciones de poder locales. La educación interviene como proceso de mediación docente que convierte el lenguaje normativo en marcos comprensibles y disputables en la vida cotidiana, aunque lo hace desde posiciones desiguales y en contextos atravesados por conflictos estructurales. En este artículo, el término mediación docente se utiliza de manera unificada para referirse al conjunto de prácticas mediante las cuales el profesorado interpreta, traduce y operacionaliza el enfoque RoN en el aula y en el currículo escolar, integrando decisiones didácticas, curriculares y de vínculo con la comunidad. El término funciona como una categoría integradora que articula planos analíticamente diferenciables.

La mediación didáctica refiere a las decisiones del aula mediante las cuales el docente traduce el enfoque RoN en experiencias concretas de aprendizaje, como la selección de estrategias, recursos, ejemplos, reglas de interacción y secuencias de actividad. La mediación curricular comprende decisiones de mayor alcance sobre los contenidos que se incorporan, las áreas y proyectos en que se integran, así como su grado de articulación interdisciplinaria. El plano institucional incluye las condiciones organizacionales que exceden la decisión individual del docente, como la continuidad de los proyectos, la articulación entre sedes, los vínculos escuela comunidad y las disposiciones de seguridad territorial. En este sentido, la noción de mediación docente permite analizar estas diferencias de manera articulada, ya que en la práctica rural las decisiones didácticas, curriculares e institucionales conviven de forma sobrepuesta.

La escuela puede dotar de sentido a nociones como “sujeto de derechos”, “daño ecológico” o “responsabilidad intergeneracional”. Sin mediación docente, el RoN permanece como declaración abstracta, desconectada del currículo y de la experiencia comunitaria. Ese riesgo se agudiza cuando la institucionalidad educativa privilegia enfoques instrumentales de la sostenibilidad centrados en comportamientos individuales —reciclaje, ahorro de agua, consumo responsable— y minimiza la deliberación sobre conflicto, desigualdad estructural y responsabilidades diferenciadas (Jickling y Wals, 2008; UNESCO, 2020).

El profesorado ocupa una posición central en ese tránsito, en la medida en que debe trascender la transmisión normativa y situar el contenido en estrategias didácticas, reglas de interacción y vínculos con el territorio. El problema adquiere complejidad particular en contextos amazónicos rurales, configurados históricamente por relaciones de poder —extractivismo, conflictividad armada, economías ilegales, desigualdad institucional— que condicionan lo que la escuela puede decir, hacer y disputar. El problema atañe a la capacidad de la escuela para articular el daño ecológico con marcos de injusticia estructural y acción colectiva.

Pese al debate acumulado sobre RoN en el campo jurídico-político y a la tradición consolidada en educación ambiental, la evidencia cualitativa sobre cómo los docentes amazónicos rurales se apropian del enfoque Amazonía como sujeto de derechos en la mediación docente sigue siendo escasa. Resulta igualmente insuficiente el conocimiento sobre cómo dicha apropiación se ve configurada por estructuras escolares, relaciones de poder comunitarias y tensiones territoriales. Los estudios sobre implementación de RoN muestran resultados heterogéneos que dependen de arreglos institucionales y relaciones de poder, lo que indica que dicho proceso constituye una mediación atravesada por disputas interpretativas y asimetrías estructurales (Kahui et al., 2024; Kauffman y Martin, 2018).

En educación ambiental, se han documentado desplazamientos hacia enfoques normativos de conducta, con tensiones persistentes entre educación crítica y pedagogías de cambio social (Misiaszek, 2020; Trott et al., 2023; VanWynsberghe, 2022). El presente artículo dialoga con ambas tradiciones desde una perspectiva interdisciplinaria, inscrita en la intersección entre ecología política latinoamericana y pedagogía crítica (Gudynas, 2021; Misiaszek, 2021). De la ecología política latinoamericana se retoma la lectura del territorio como entramado de relaciones de poder, en el cual el extractivismo, las economías ilegales y los conflictos socio-ecológicos configuran las posibilidades del decir y del actuar pedagógico (Gudynas, 2021). De la pedagogía crítica y la ecopedagogía se recupera, a su vez, la noción de la educación ambiental como espacio político de disputa por el sentido del daño, las responsabilidades diferenciadas y la justicia, en oposición a su reducción a una transmisión de conductas sostenibles (Misiaszek, 2021). Ambos marcos resultan centrales para interpretar la mediación docente en contextos amazónicos rurales, donde las prácticas escolares se inscriben necesariamente en disputas territoriales más amplias.

La justicia ambiental se asume aquí como marco analítico que integra las facetas distributivas, procedimental y de reconocimiento (Martin et al., 2016). Permite evaluar si la mediación docente politiza el enfoque RoN —al abrir deliberación sobre inequidades, responsabilidades diferenciadas y conflictos territoriales— o lo despolitiza mediante moralizaciones centradas en hábitos individuales (Carneros et al., 2018; Guevara-Herrero et al., 2024).

Complementariamente, la identidad social se asume como proceso explicativo del tránsito —frecuentemente incompleto— desde el cuidado individual hacia la acción colectiva (Fritsche et al., 2018; Schulte et al., 2020; van Zomeren et al., 2008). Según esta perspectiva, la pertenencia grupal organiza percepciones, afectos y obligaciones morales. La identidad, sin embargo, requiere mediaciones docentes que articulen experiencias de injusticia con formas de participación (Rabinovich et al., 2020). Por sí misma, la pertenencia no genera capacidad de acción; requiere condiciones institucionales y políticas que la habiliten.

El objetivo general es analizar cómo el profesorado conceptualiza y media pedagógicamente el enfoque Amazonía como sujeto de derechos. Se examinan, asimismo, las condiciones institucionales, comunitarias y territoriales que configuran posibilidades y restricciones para una educación orientada a la justicia ambiental, identidad social y la acción colectiva.

El estudio se articula en torno a tres preguntas. Primera, ¿cómo conceptualiza el profesorado el enfoque RoN y qué tensiones identifica para su enseñanza en el contexto territorial amazónico? Segunda, ¿qué mediaciones docentes despliega para vincular el RoN con la justicia ambiental y la identidad social? Tercera, ¿qué condiciones institucionales, comunitarias y territoriales configuran las posibilidades de deliberación y acción colectiva escolar?

La contribución esperada se sitúa en tres niveles. Primero, una caracterización analítica de las conceptualizaciones docentes del enfoque RoN, con atención a las tensiones entre discurso jurídico y configuraciones territoriales de poder. Segundo, una tipología de mediaciones docentes que distingue prácticas actitudinales/restaurativas de prácticas cívico-deliberativas. Tercero, una propuesta analítico-heurística que articula identidad social con condiciones históricas de implementación escolar y capacidad de acción comunitaria.

2. Metodología

2.1. Diseño y enfoque

El estudio es cualitativo con orientación interpretativa (Creswell y Poth, 2018), dirigido a comprender cómo el profesorado conceptualiza y media el enfoque Amazonía como sujeto de derechos, así como las condiciones que configuran dicha mediación. Se adoptó el análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2006, 2022) como marco para identificar patrones de sentido en el discurso docente (Byrne, 2022).

2.2. Contexto y participantes

El trabajo de campo se desarrolló en una institución educativa pública de ruralidad dispersa en la Amazonía colombiana (departamento de Caquetá), organizada en ocho sedes con predominio de aulas multigrado. La articulación escuela-comunidad se caracterizó como estrecha y cotidiana durante el trabajo de campo. La región se inscribe en un entramado histórico marcado por colonización agraria, conflictividad armada, economías ilegales y expansión extractivista (Hein et al., 2020; Sánchez García y Wong, 2024).

La unidad principal de análisis la constituyeron docentes en ejercicio ($n = 6$),

vinculados a enseñanza multigrado y con participación reportada en acciones de educación ambiental o Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). El rango de experiencia profesional fue de 4 a 15 años. Cada docente fue entrevistado en dos ocasiones (promedio de 30 minutos por sesión), lo que generó un conjunto de 12 entrevistas. La selección siguió un muestreo intencional criterial orientado a maximizar la variación de énfasis pedagógicos dentro del universo institucional. El tamaño muestral responde a un criterio de suficiencia informacional; la validez descansa en la profundidad analítica del material empírico y la trazabilidad de las inferencias (Byrne, 2022).

Tabla 1: Caracterización de docentes.

Código	Área disciplinar / Enfoque pedagógico autodefinido	Años de experiencia	Niveles / grados	Formación o experiencia en EA	Vinculación territorial y comunitaria
D1	Ciencias naturales y agropecuaria	5	Multigrado	Participación en PRAE institucional	Identidad regional descrita como mezcla cultural (colonos, indígenas, afrodescendientes). Diálogo ambiental frecuente integrado a áreas disciplinares afines.
D2	Interdisciplinar (uso de recursos locales y debate)	8	Multigrado	Participación en PRAE; diseño de proyectos interdisciplinarios	Uso del entorno local como mediación pedagógica directa. Implementación de campañas, huertas escolares y actividades de sensibilización comunitaria.
D3	Ciencias naturales con énfasis territorial-comunitario	10	Multigrado	Participación en PRAE; liderazgo en acciones ambientales locales	Pertenencia cultural y territorial explícita. Problemáticas priorizadas: gestión de residuos, pérdida de biodiversidad, contaminación de fuentes hídricas.
D4	Ciencias naturales (foco en residuos y saneamiento)	4	Multigrado	Participación en PRAE institucional	Lectura del problema ambiental desde prácticas comunitarias cotidianas: disposición, quema de residuos y saneamiento básico.
D5	Interdisciplinar (materiales didácticos y medios)	15	Multigrado	Participación en PRAE; uso sistemático de medios y materiales	Uso de noticias, documentales e imágenes satelitales. Énfasis en identidad regional y cuidado del territorio como ejes articuladores.
D6	Ciencias sociales con lectura estructural del territorio	6	Multigrado	Participación en PRAE institucional	Atención a tensiones estructurales del territorio. Descriptor agregado para evitar identificación de actores o micro-lugares específicos.

2.3. Producción de datos

Los datos se produjeron entre junio y diciembre de 2025 mediante entrevistas semiestructuradas, registradas en audio y realizadas en las sedes educativas. El guion se estructuró en seis ejes temáticos: comprensión del enfoque RoN y tensiones para su enseñanza; justicia ambiental; identidad social; estrategias didácticas y prácticas curriculares; participación escolar y comunitaria; y restricciones y facilitadores de implementación. Su delimitación se orientó por criterios de análisis temático en investigación cualitativa (Belotto, 2018).

Se incorporó observación participante focalizada (10 sesiones de aproximadamente 30 minutos cada una) para registrar rutinas, reglas de interacción, recursos disponibles y oportunidades de deliberación. La observación se documentó mediante notas de campo y memorandos analíticos.

2.4. Análisis

Se empleó un análisis temático reflexivo e iterativo, adaptado del modelo propuesto por Braun y Clarke (2022, 2023), que comprendió las siguientes fases: familiarización con el material empírico, segmentación en unidades de significado, codificación inicial, comparación constante, consolidación de categorías, búsqueda de casos discrepantes, elaboración de memorandos analíticos y síntesis temática. ATLAS.ti se utilizó como soporte para organizar el material y documentar decisiones analíticas.

La tabla de códigos (Tabla 2) combinó una aproximación inductiva con sensibilidad teórica. La justicia ambiental se concretó en cuatro indicadores observables —daño, responsabilidades, reconocimiento y participación—; la identidad social, mediante marcadores de pertenencia, normas grupales, emociones colectivas y eficacia colectiva. Estos referentes teóricos funcionaron como conceptos orientadores del análisis. Las categorías se depuraron por pertinencia explicativa y solidez empírica (Nowell et al., 2017).

Tabla 2: Tabla de categorías.

Categoría	Definición operativa	Criterios de inclusión / exclusión	Ejemplo ilustrativo (cita docente)
Mediación conceptual RoN (Amazonía sujeto de derechos)	Formas en que el docente explica, define y operativiza el estatus de la Amazonía como sujeto de derechos en el aula.	Incluye: definiciones, analogías, implicaciones normativas y atribuciones de valor intrínseco vinculadas al estatus jurídico. Excluye: referencias genéricas al cuidado ambiental sin mención explícita a derechos o estatus jurídico.	<i>“Reconocerla como un ecosistema que merece protección legal y ética [...] derecho a existir, regenerarse y mantenerse libres de daño” (D2).</i>
Problematización del daño territorial	Descripción situada de problemáticas ambientales con identificación de causas, consecuencias y actores anclados al territorio local.	Incluye: deforestación, contaminación hídrica, residuos, cultivos ilícitos, ganadería extensiva, con anclaje territorial explícito. Excluye: listados genéricos de problemas ambientales sin localización ni actores concretos.	<i>“Deforestación [...] cría de ganado [...] cultivos ilícitos” (D1); “cada año se deforestan miles de hectáreas para la siembra de pasto” (D3).</i>
Estrategias didácticas y recursos	Materiales, medios y estrategias concretas empleadas por el docente para trabajar ambiente, derechos y justicia en el aula.	Incluye: noticias, documentales, imágenes satelitales, cartillas, salidas de campo, huertas escolares, charlas con expertos. Excluye: afirmaciones vagas sobre uso de materiales sin ejemplo o descripción concreta.	<i>“Noticias, imágenes satelitales, cartillas, charlas con expertos locales [...] salidas de campo a ríos, huertas escolares” (D2).</i>
Espacios curriculares de diálogo ambiental	Momentos, áreas o configuraciones curriculares donde se discuten problemas ambientales y se organizan aprendizajes relacionados.	Incluye: ciencias naturales, agropecuaria, proyectos interdisciplinarios, PRAE, con descripción de cómo se integra la temática. Excluye: afirmaciones como “en todo momento” o “transversal” sin concreción de espacios o prácticas.	<i>“En ciencias naturales [...] en agropecuaria [...] ver la relación entre ciencias, sociales y lenguaje” (D2).</i>
Identidad social territorializada (“nosotros”)	Marcadores de pertenencia y construcción del “nosotros” escolar/comunitario con anclaje territorial explícito.	Incluye: identidad amazónica, mezcla cultural, cosmovisiones indígenas, saberes campesinos, arraigo territorial como recurso identitario. Excluye: referencias geográficas sin componente identitario o de pertenencia grupal.	<i>“Mezcla entre colonos [...] indígenas [...] afrodescendientes” (D1); “es una tarea de todos cuidarla” (D6).</i>
Articulación escuela–comunidad y saberes locales	Integración de saberes, prácticas y cosmovisiones comunitarias en la enseñanza, y su función mediadora en la educación ambiental.	Incluye: cosmovisión indígena, prácticas campesinas, conocimientos locales integrados pedagógicamente con reconocimiento epistémico. Excluye: folclorización de saberes locales sin relación con objetivos pedagógicos o aprendizajes.	<i>“Conocimientos locales [...] fortaleciendo identidad cultural” (D3); “trabajo en grupo y ayuda mutua” (D5).</i>

Categoría	Definición operativa	Criterios de inclusión / exclusión	Ejemplo ilustrativo (cita docente)
Justicia ambiental (daño–responsabilidad–participación–reconocimiento)	Lectura normativa del daño ambiental que articula cuatro facetas: identificación del daño, atribución de responsabilidades diferenciadas, reconocimiento de sujetos/ saberes vulnerados y habilitación de participación.	Incluye: responsabilidades colectivas/ diferenciadas, participación comunitaria/ escolar en decisiones, reconocimiento de sujetos vulnerados. Excluye: moralización individual sin estructura de justicia (p. ej., “hay que reciclar” sin análisis de causas o actores).	“Actividades [...] afectando comunidades” (D3); “cómo las decisiones políticas afectan nuestro entorno” (D2).
Capacidad de acción docente (acciones individuales y colectivas promovidas)	Acciones pedagógicas reportadas por el docente y su finalidad educativa, diferenciando acciones de alcance individual de aquellas con proyección colectiva.	Incluye: campañas, huertas, siembra, reciclaje, debates, proyectos comunitarios, con finalidad educativa explícita. Excluye: intenciones declaradas sin descripción de acciones concretas realizadas.	“Reciclaje [...] campañas [...] siembra de árboles” (D1, D2); “proyectos interdisciplinarios [...] debates” (D2).
Condiciones institucionales y barreras de implementación	Restricciones materiales, organizacionales y de seguridad que limitan la continuidad y complejidad de la mediación docente.	Incluye: falta de tiempo, recursos insuficientes, infraestructura deficiente, conflicto armado, economías ilegales, discontinuidad institucional. Excluye: explicaciones exclusivamente actitudinales (p. ej., “falta de motivación”) sin referencia a condiciones estructurales.	“La basura [...] en un hueco [...] las queman” (D4); “dominada por grupos armados [...] deben cultivar coca” (D1).
Brecha mediación–recepción (perspectiva docente)	Desajuste percibido por el docente entre la mediación pedagógica desplegada y la recepción/apropiación estudiantil, expresado como reducción temática o moralización.	Incluye: evidencia de contraste docente sobre reducción temática (p. ej., lo ambiental reducido a reciclaje) con interpretación reflexiva. Excluye: comparaciones anecdóticas sin soporte empírico. <i>Nota: esta categoría se basa exclusivamente en la perspectiva docente; no se incluyeron estudiantes como participantes.</i>	“Se reduce lo ambiental a residuos/ reciclaje” (inferencia analítica); “en casa esa práctica carece de refuerzo” (D3).

La credibilidad se fortaleció mediante documentación sistemática del proceso analítico (memorandos y registro de decisiones), triangulación de entrevistas con observación, búsqueda de casos discrepantes y coherencia entre preguntas, material empírico e inferencias. Consideraciones éticas. Se obtuvo consentimiento informado de cada participante y aval del comité ético institucional. Dado el carácter sensible del contexto territorial —presencia de actores armados, economías ilegales y riesgos asociados a la enunciación pública de actores específicos—, se aplicó un protocolo reforzado de protección de los participantes. Este incluyó: (i) anonimización integral mediante códigos (D1 a D6), supresión de marcadores que permitieran identificar la sede educativa, micro-localizaciones o trayectorias personales; (ii) opción de retiro voluntario en cualquier fase del estudio sin necesidad de justificación; (iii) almacenamiento cifrado de las grabaciones y transcripciones, con destrucción programada al cierre del proyecto; (iv) revisión, por parte de cada docente, de la transcripción correspondiente y de los fragmentos seleccionados para inclusión en el manuscrito; y (v) decisión editorial de no reproducir nombres de veredas, ríos o accidentes geográficos cuando ello pudiera comprometer la seguridad de actores comunitarios. El estudio se rigió por las directrices del comité ético institucional y por los principios de la Declaración de Helsinki adaptados a investigación social en territorios de conflicto.

3. Resultados y discusión

3.1. Conceptualización docente del enfoque Amazonía como sujeto de derechos

La conceptualización docente del enfoque RoN se configura como un campo

heterogéneo de interpretaciones que delimita qué puede enseñarse y disputarse en el aula. Este hallazgo es congruente con la literatura que advierte que el reconocimiento jurídico de los RoN requiere procesos de apropiación social e institucional (Alves et al., 2023) para constituirse en horizonte normativo efectivo, procesos que están atravesados por relaciones de poder y por las condiciones históricas de cada territorio (Kauffman y Martin, 2018; Putzer et al., 2022).

Los marcos de justicia ambiental e identidad social, definidos en la introducción, permiten distinguir tres patrones de conceptualización docente.

3.1.1. Conceptualización jurídico-ecocéntrica. Derechos, corresponsabilidad y obligaciones

Un primer patrón interpreta el RoN como estatus normativo que atribuye valor intrínseco a la Amazonía y define obligaciones diferenciadas. Se afirma que entender la Amazonía como sujeto de derechos implica “reconocerla como un ecosistema que merece protección legal y ética”, cuyos sistemas “tienen derecho a existir, regenerarse y mantenerse libre de daño” (D2). En la misma línea, la Amazonía “tiene derecho a existir, a ser cuidada... por parte de todos, estado y comunidad” (D3). Otros docentes anclan el estatus en una atribución a “la Corte”, entendiendo que se le otorgaron derechos “como un ser vivo” (D1), o subrayan su carácter “legal y simbólico” con “valor en sí misma” (D6).

Esta conceptualización abre posibilidades para politizar la enseñanza, puesto que habilita la discusión sobre daño, responsabilidades y participación en decisiones territoriales (Petel, 2024). El énfasis en obligaciones compartidas puede favorecer un “nosotros” ampliado y generar bases simbólicas para la acción colectiva, siempre que existan condiciones institucionales y políticas que sostengan la deliberación (Schulte et al., 2020).

3.1.2. Conceptualización moralizante/naturalista. Cuidado individual y despolitización del daño

Un segundo patrón identifica una traducción de los RoN hacia un discurso centrado en el cuidado, el respeto y la adopción de hábitos cotidianos, con una marcada tendencia a individualizar tanto la causalidad como las soluciones frente a los problemas ambientales. Esta orientación se evidencia en la afirmación de que “siempre enfocamos nuestras actividades en el cuidado y protección del ambiente” (D1), así como en la definición de justicia ambiental como “utilizar responsablemente los recursos y retribuir sembrando, reciclando” (D1). De manera convergente, otros docentes enfatizan prácticas individuales como “no desperdiciar agua, separar residuos, reutilizar materiales, ahorrar energía” (D2), “cerrar las llaves, clasificar los residuos, reciclar y reutilizar” (D3), “no botar los papeles al piso, reducir el consumo de plásticos, separar las basuras en la casa” (D5) y “hacer clasificación de basuras, no quemar basuras, no arrojar basura al piso y a los ríos” (D6). En conjunto, estas narrativas privilegian prescripciones conductuales —reciclar, sembrar árboles, no contaminar, ahorrar agua— como eje de la acción pedagógica.

La moralización desplaza la atención desde las estructuras de producción del daño hacia el comportamiento individual, lo que reduce el espacio para deliberar

sobre responsabilidades diferenciadas y participación (Sardo, 2023). Desde la perspectiva de la identidad social, esta interpretación construye identidades “proambientales” centradas en la virtud personal, con baja probabilidad de generar eficacia colectiva, porque carece de normas grupales orientadas a la acción coordinada y de un diagnóstico compartido de injusticia (Fritsche et al., 2018; Njau, 2024). La individualización del daño reproduce una lógica estructural que desplaza responsabilidades hacia actores vulnerables e invisibiliza asimetrías de poder (Loos et al., 2023; Masson y Fritsche, 2021).

3.1.3. Conceptualización pragmática de cuidado. “Servicios vitales” sin profundidad de justicia

Un tercer patrón define los RoN desde una racionalidad pragmática, al conceptualizar la Amazonía como “pulmón del mundo” (D3), como condición de vida —“sin agua, aire... no hay vida” (D1)— o como “hogar natural que sostiene la vida... patrimonio cultural y ambiental” (D2), inscribe la Amazonía en una lógica de servicios ecosistémicos globales que subordina su valor a su función para el bienestar humano. Esta conceptualización puede movilizar conciencia ecológica, pero no garantiza una lectura de justicia ambiental: al centrarse en ‘servicios’, puede coexistir con silencios sobre la distribución desigual del daño y las responsabilidades (Loos et al., 2023). El recurso afectivo “vida/hogar” puede fortalecer la pertenencia territorial, aunque sin mediaciones deliberativas esa afectividad puede estabilizarse en impotencia o cuidado individual (Shipley et al., 2023).

3.2. Tensiones contextuales que restringen la mediación

Las conceptualizaciones documentadas se producen en contextos que restringen la mediación posible. La distancia frente al lenguaje jurídico se combina con restricciones curriculares y temor a la confrontación comunitaria en territorios donde prácticas locales —ganadería extensiva, tala, cultivos ilícitos— constituyen, simultáneamente, fuentes de subsistencia para poblaciones históricamente marginadas y vectores de daño ambiental. Los docentes señalan que “trato de crear conciencia... pero es nadar contra la corriente” (D1), o que el trabajo escolar “es un poco difícil debido a que... en casa esa práctica carece de refuerzo” (D3). Se reporta también la presencia de economías ilegales y actores armados, dado que la región está “dominada por grupos armados... [familias campesinas] deben cultivar coca” (D1).

Estas tensiones expresan configuraciones históricas de poder que condicionan lo decible y lo practicable en el aula. El RoN exige, en consecuencia, alfabetización jurídico-ecológica junto con condiciones institucionales que permitan discutir responsabilidades sin exponer a docentes y estudiantes a riesgos indebidos.

La heterogeneidad conceptual configura, en conjunto, el horizonte de posibilidad para la justicia ambiental y la identidad social en la escuela. Cuando el RoN se enuncia como estatus jurídico-ecocéntrico con corresponsabilidad, se habilita la discusión de daño, responsabilidades y participación. Cuando se traduce a moralización o pragmática de soporte vital, la mediación tiende a neutralizar el conflicto distributivo y debilitar la eficacia colectiva.

3.3. Estrategias de mediación docente

El patrón dominante de mediación docente se organiza como configuraciones docentes que articulan transversalidad temática, recursos didácticos, reglas de interacción y vínculos escuela-comunidad, aunque con tendencia a privilegiar disposiciones actitudinales frente a estrategias cívico-deliberativas. La interdisciplinariedad aparece como estrategia para “ver la relación entre ciencias, sociales y lenguaje” y orientar soluciones a “problemas reales” del entorno (D2). Este hallazgo es congruente con la literatura sobre implementación curricular como práctica situada y con enfoques que enfatizan el carácter plural, disputado y políticamente configurado de la educación ambiental (Lysgaard y Öhman, 2022).

En cuanto a recursos didácticos, los docentes combinan materiales de circulación pública con anclajes territoriales, tales como “noticias, imágenes satelitales, cartillas, charlas con expertos locales” y “salidas de campo a ríos, huertas escolares o reservas naturales” (D2), además de “videos, infografías, noticias y vivencias cotidianas” (D5). Estos recursos incrementan el potencial de problematizar el daño cuando se conectan con conflictos socio-ecológicos. Asimismo, abren posibilidades para construir un “nosotros” territorializado si los saberes locales se integran con reconocimiento epistémico. La territorialización del recurso, no obstante, resulta insuficiente por sí misma para garantizar deliberación cívica; tal insuficiencia se explica por la necesidad de reglas de participación, continuidad pedagógica y vinculación con el marco de derechos (Stahelin, 2017).

La mediación actitudinal/restaurativa constituye la modalidad más frecuente e incluye jornadas de aseo, reciclaje, campañas de sensibilización, siembra de árboles y huertas escolares (D1, D2, D5). Aunque consolida hábitos y sentido moral de responsabilidad, desplaza el foco desde las estructuras de producción del daño hacia conductas individuales, con lo que despolitiza el enfoque RoN. En términos de justicia ambiental, produce una lectura del problema como déficit de conciencia que elude la pregunta por las responsabilidades diferenciadas; en términos de identidad social, promueve afiliaciones normativas sin articular las condiciones para la eficacia colectiva.

La mediación cívico-deliberativa es menos frecuente pero decisiva cuando emerge. Incluye debates y encuadres político-institucionales, como “proyectos interdisciplinarios... [con] debates” y preguntas sobre “cómo las decisiones políticas afectan nuestro entorno” (D2). D6 recoge cuestionamientos como “¿por qué sigue la deforestación si está mal?”, y D1 formula preguntas sobre alternativas productivas, por ejemplo, “¿de qué otra manera se puede cultivar sin... deforestar?”. Estas mediaciones fortalecen la justicia ambiental al habilitar deliberación sobre daño, responsabilidades y participación, y fortalecen la identidad social al estructurar normas grupales de discusión y coordinación que conectan la experiencia territorial con la posibilidad de acción colectiva (Kranz et al., 2025; Slimani et al., 2021).

Los casos que se apartan del patrón actitudinal muestran que la deliberación aparece cuando el enfoque RoN se trabaja más allá del cuidado individual. En D2, los proyectos interdisciplinarios permiten discutir cómo “las decisiones políticas afectan nuestro entorno”; en D6, la pregunta “¿por qué sigue la deforestación si está mal?” desplaza el análisis hacia las causas estructurales del daño; en D1, la pregunta por otras formas de cultivo introduce alternativas productivas frente a la deforestación.

D5 amplía esta orientación mediante noticias, documentales, imágenes y vivencias cotidianas que conectan identidad regional, cuidado del territorio y participación juvenil.

Estas prácticas se diferencian del resto porque no reducen la educación ambiental a hábitos restaurativos, sino que incorporan conflicto, responsabilidad y decisión colectiva como objetos de aprendizaje. La deliberación surge cuando el docente dispone de un marco conceptual capaz de nombrar responsabilidades diferenciadas, interpreta el daño ambiental como resultado de estructuras territoriales y organiza situaciones pedagógicas en las que el estudiantado puede preguntar, debatir y proponer. No obstante, al depender de iniciativas individuales y carecer de respaldo institucional sostenido, estas experiencias siguen siendo minoritarias y frágiles dentro de la cultura escolar.

Los hallazgos indican que la justicia ambiental y la identidad social se constituyen mutuamente cuando el patrón docente incluye mediaciones deliberativas que problematizan daño, responsabilidades e inequidades, articuladas con reglas de participación y continuidad institucional. No se trata de una secuencia lineal —conceptualización, mediación, acción—, sino de un proceso de coconstitución entre significados docentes, condiciones territoriales y prácticas escolares. La Tabla 3 sintetiza esta tipología.

Tabla 3: Tipología de mediaciones docentes del enfoque RoN.

Tipo de mediación	Rasgos de la mediación docente	Justicia ambiental	Identidad social
Actitudinal / restaurativa	Acciones de sensibilización, cuidado y restauración: reciclaje, jornadas de aseo, siembra de árboles, huertas escolares. Transversalidad asociada a hábitos y conciencia. Baja problematización del conflicto socioecológico.	Tiende a desplazar las estructuras de producción del daño hacia conductas individuales. Reconocimiento y participación aparecen de modo implícito, con baja deliberación pública. Lectura del problema como déficit de conciencia.	Refuerza normas de cuidado individual y pertenencia moral. Eficacia colectiva baja o episódica. Acción principalmente individual o puntual.
Cívico-deliberativa	Problematización explícita de conflictos socioecológicos. Debate, indagación y análisis de decisiones públicas. Vinculación del currículo con tensiones territoriales y reglas de participación. Proyectos interdisciplinarios con deliberación estructurada.	Incrementa la densidad ético-política: identifica daño, atribuye responsabilidades diferenciadas, reconoce sujetos y vulnerabilidades, y habilita deliberación y participación. Lectura del problema como injusticia estructural.	Activa el “nosotros” territorializado y normas compartidas orientadas a acción coordinada. Promueve emociones colectivas canalizadas y eficacia colectiva. Acción colectiva más probable cuando existe continuidad institucional.

3.4. Condiciones institucionales y comunitarias que configuran límites y posibilidades

Los límites de la mediación docente expresan un entramado de condiciones históricas e institucionales que configura las posibilidades de deliberación, continuidad y acción colectiva. La conversión de marcos normativos en prácticas pedagógicas depende de recursos, legitimidades, tiempos y contextos de riesgo que son, a su vez, producto de relaciones de poder configuradas históricamente (Evans et al., 2017). Se distinguen tres niveles analíticos, entendidos como dimensiones articuladas de una misma configuración territorial. De manera específica, estos niveles operan mediante discontinuidades materiales y de infraestructura que erosionan la eficacia

colectiva (nivel institucional-escolar); tensiones entre el trabajo escolar y las lógicas productivas familiares que disputan los significados del cuidado (nivel comunitario); y configuraciones de conflictividad armada, economías ilegales y abandono estatal que desplazan la mediación hacia patrones de bajo conflicto (nivel territorial-estructural). El detalle de cada nivel se desarrolla a continuación.

3.4.1. Nivel institucional-escolar

Las restricciones se expresan como discontinuidades y condiciones materiales que revelan la desigualdad institucional del territorio. El “colapso de [un] pozo séptico” sin soluciones sostenidas ejemplifica cómo el daño ambiental ligado al abandono estatal deteriora la credibilidad de los mensajes de cuidado (D4). La vulnerabilidad de la movilidad —“el ganado destruye los caminos en época de invierno y no llegan los alimentos” (D1)— vincula el conflicto socioambiental con condiciones de infraestructura que exceden la capacidad de acción de la escuela. Desde la identidad social, estas condiciones erosionan la eficacia colectiva, ya que la acción sostenida requiere continuidad institucional mínima.

3.4.2. Nivel comunitario

El principal límite se manifiesta como tensión entre el trabajo escolar y las lógicas productivas familiares. La mediación resulta “un poco difícil debido a que en la escuela se trabajan muchos temas ambientales, pero en casa esa práctica carece de refuerzo” (D3). “Muchos padres mantienen la creencia de expandir la frontera agrícola y ven a los animales salvajes como amenaza o alimento” (D3), lo que reubica a la escuela como actor que disputa significados en un campo desigual. Las preguntas pedagógicas se anclan en dilemas locales, como el hecho de que “para el campesinado, algunos animales como el jaguar son considerados plagas” (D1). Con todo, también se reportan posibilidades cuando “los niños ponen en práctica sus conocimientos en la comunidad” (D6), articulando pertenencia territorial y normas compartidas. Para la justicia ambiental, este nivel define quiénes son reconocidos como actores legítimos y qué daños resultan “nombrables” en un contexto donde nombrar implica riesgos.

3.4.3. Nivel territorial-estructural

Los relatos sitúan la mediación en una configuración territorial marcada por la conflictividad armada, las economías ilegales y el abandono histórico del Estado. El daño ambiental ocurre por “uso indiscriminado de los recursos... además [por] los grupos armados y el narcotráfico” (D3), lo que eleva el riesgo percibido al problematizar actores específicos. La mediación, en consecuencia, tiende a desplazarse hacia patrones de bajo conflicto, como reciclaje, jornadas de limpieza y siembras. La degradación se describe como acelerada, dado que “cada año se deforestan miles de hectáreas para la siembra de pasto, cultivos ilícitos” (D3). La experiencia docente se formula como esfuerzo limitado —“trato de crear conciencia... pero es nadar contra la corriente... van a continuar acabando con la selva porque no les queda otra opción” (D1)—. Esta expresión registra las constricciones estructurales de las familias campesinas, situadas entre la supervivencia inmediata y la degradación

territorial. La justicia ambiental permite evitar la culpabilización tanto de docentes como de comunidades, en la medida en que el problema se configura por asimetrías históricas de poder, riesgo y presencia estatal.

La mediación docente, en síntesis, se constituye en relación con la justicia ambiental y la identidad social cuando dispone de condiciones mínimas de continuidad institucional, legitimidad comunitaria y seguridad territorial.

3.5. Identidad social y acción colectiva escolar: articulaciones y tensiones

La identidad territorializada constituye un recurso cultural disponible, pero su articulación con la acción colectiva depende de cómo se construye el “nosotros” y de si dicha construcción se vincula con responsabilidades, reconocimiento y participación en contextos concretos de desigualdad. En algunos relatos, la pertenencia se formula como responsabilidad compartida, como en la expresión “es una tarea de todos cuidarla”. Se reconocen actores territoriales —campesinado, pueblos indígenas— como sujetos que cuidan y protegen, lo que habilita un “nosotros” ampliado (Hoppe et al., 2023; Thomas et al., 2016). La convivencia con estudiantes indígenas se describe como oportunidad para aprender tradiciones y promover el respeto por la naturaleza desde saberes situados (D3).

La conversión de la pertenencia en normas grupales efectivas es, sin embargo, frágil. En varios pasajes, el conjunto de prácticas escolares tiende a fijar “lo ambiental” en hábitos de cuidado (D1), con riesgo de reproducir la lógica individualizante documentada en la conceptualización moralizante. Aunque algunos docentes atribuyen a cosmovisiones locales aprendizajes de “trabajo en grupo y ayuda mutua” (D5), la concreción de tales aprendizajes como regla colectiva sostenida requiere condiciones institucionales de participación que rara vez están garantizadas.

El componente emocional refuerza este diagnóstico. La expresión “nadar contra la corriente” (D1) articula inquietud moral con percepción de límites estructurales. Las emociones morales catalizan la acción colectiva cuando se conectan con marcos interpretativos compartidos y expectativas de eficacia; de lo contrario, se transforman en frustración (Agostini y van Zomeren, 2021; Thomas et al., 2009).

Finalmente, la eficacia colectiva y los canales de participación emergen como condiciones necesarias para la acción colectiva. Los docentes formulan explícitamente eficacia, como en la expresión “podemos ser parte de un cambio”, y propuestas de participación juvenil (D5 y D1). La observación indica, sin embargo, que la participación del alumnado carece de canales claros y depende de la iniciativa docente individual. La eficacia colectiva requiere oportunidades reales de coordinación y decisión (Fritsche et al., 2018; Hornung, 2022). Su ausencia debilita la participación en cuanto faceta de la justicia ambiental y, al mismo tiempo, la articulación entre pertenencia, normas compartidas y acción colectiva sostenida.

En este contexto escolar, la acción colectiva debe entenderse como una posibilidad acotada. Los datos muestran prácticas con cierta proyección comunitaria, como campañas ambientales, huertas, viveros, asambleas de aula y proyectos interdisciplinarios vinculados al territorio. Sin embargo, estas acciones, por sí mismas, no constituyen participación colectiva en sentido fuerte. Esta última exige que el estudiantado participe en la definición de problemas, delibere sobre responsabilidades y coordine respuestas con algún grado de autonomía.

La diferencia es relevante porque reciclar, sembrar o participar en una campaña puede fortalecer hábitos ambientales, aunque ello no implica necesariamente agencia colectiva. Esta requiere continuidad, espacios legítimos de decisión y condiciones mínimas para discutir las causas del daño sin exponer a docentes y estudiantes. En territorios atravesados por actores armados, economías ilegales y tensiones productivas locales, la deliberación sobre responsabilidades estructurales tiende a desplazarse hacia formatos de bajo conflicto. Por ello, el tránsito del cuidado individual hacia la acción colectiva no aparece como un resultado consolidado del estudio, queda planteado como una posibilidad condicionada por la continuidad institucional, la existencia de canales de participación y la seguridad territorial.

3.6. *Diálogo internacional: el enfoque RoN a nivel global*

Los hallazgos del caso amazónico cobran sentido pleno cuando se inscriben en el debate internacional sobre los derechos de la naturaleza y su mediación pedagógica. La constitucionalización ecuatoriana de 2008 y la Ley de Derechos de la Madre Tierra de Bolivia (Ley 071 de 2010) marcaron un horizonte normativo de matriz ecocéntrica con anclaje en cosmovisiones andinas y amazónicas. La sentencia neozelandesa *Te Awa Tupua* (2017), que reconoció al río Whanganui como persona jurídica con guardianes designados, articuló el reconocimiento de la naturaleza con derechos epistémicos del pueblo māori. En India, los fallos sobre los ríos Ganges y Yamuna (Uttarakhand High Court, 2017) introdujeron la figura del *parens patriae*, con limitaciones de implementación. Más recientemente, en Colombia, las sentencias del río Atrato (T-622/2016) y de la Amazonía (STC4360-2018) extendieron este horizonte al contexto de los conflictos socio-ambientales del país.

La literatura comparada coincide en que el reconocimiento jurídico, por sí mismo, no garantiza eficacia transformadora, dado que depende de la traducción institucional, de los arreglos de gobernanza y de las disposiciones culturales locales (Kauffman y Martin, 2018; Putzer et al., 2022). Los estudios sobre *Te Awa Tupua* sugieren que la apropiación resulta robusta cuando existen guardianes legitimados culturalmente y financiamiento estable; los casos de Ecuador y Bolivia muestran que, sin mediación pedagógica sostenida, los marcos normativos coexisten con prácticas extractivistas reforzadas por la propia política de Estado.

El caso amazónico colombiano muestra cómo la mediación docente del RoN se configura tanto en función de marcos jurídicos y disposiciones culturales como en virtud de condiciones de excepción territorial —conflicto armado, economías ilegales, abandono estatal— que ningún caso comparado anteriormente ha examinado con esta especificidad. La investigación identifica así un plano analítico —la mediación pedagógica en condiciones de excepción—, donde lo decible y lo enseñable se configuran por estructuras de riesgo. Esta especificidad lo conecta con investigaciones recientes sobre “pedagogías del territorio” y “educación en zonas de conflicto” (Slimani et al., 2021; Stahelin, 2017).

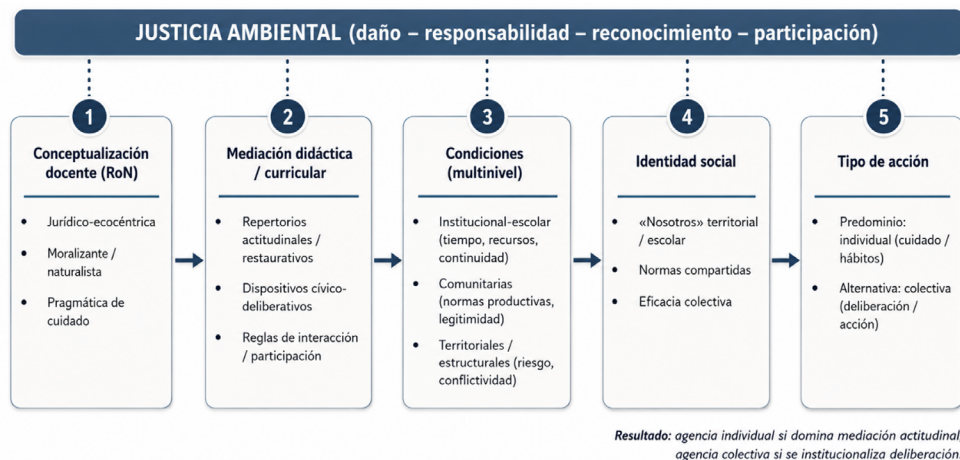
3.7. *Propuesta analítico-heurística de mediación docente del enfoque RoN*

La Figura 1 integra los tres ejes de hallazgos —conceptualización, modalidades de mediación y condiciones territoriales— en una propuesta analítico-heurística que

formaliza las articulaciones documentadas en el estudio. A diferencia de los modelos lineales de implementación curricular, esta propuesta captura las relaciones de co-constitución entre significados docentes, condiciones institucionales y configuraciones territoriales de poder que, según la evidencia recogida, determinan si la mediación profundiza o neutraliza la justicia ambiental y la identidad social (Kauffman y Martin, 2021). Su alcance es interpretativo y situado, con transferibilidad analítica a otros contextos amazónicos mediante la contrastación de las articulaciones identificadas. Se precisa que la propuesta tiene alcance analítico, en cuanto herramienta heurística para examinar casos comparables. En consecuencia, no debe asumirse como generalización estadística ni trasladarse mecánicamente a otros territorios amazónicos, cuyas configuraciones jurídicas, culturales e institucionales pueden diferir de manera sustantiva.

La conceptualización docente —jurídico-ecocéntrica, moralizante o pragmática— condiciona la modalidad de mediación (actitudinal-restaurativa o cívico-deliberativa), y su concreción efectiva depende de condiciones institucionales y comunitarias como tiempo, recursos, continuidad, legitimidades y riesgo territorial. La identidad social se articula como proceso mediador, puesto que la pertenencia territorial se constituye en acción colectiva únicamente cuando convergen normas compartidas y eficacia colectiva mediante canales reales de participación. La justicia ambiental atraviesa la propuesta como perspectiva evaluativa que distingue entre mediaciones individualizantes y las que abren deliberación sobre daño, responsabilidades, reconocimiento y participación. Las relaciones entre estos componentes no son lineales ni unidireccionales, sino dialécticas: las condiciones territoriales configuran los significados docentes tanto como estos últimos disputan o reproducen las lógicas de poder del territorio.

Figura 1: Propuesta analítico-heurística de mediación docente del enfoque RoN.



4. Conclusiones

La apropiación escolar del enfoque Amazonía como sujeto de derechos no depende de un diseño instruccional aplicable, sino de una articulación compleja y conflictiva entre significados docentes, prácticas curriculares y configuraciones territoriales de poder que delimitan la deliberación y la acción colectiva.

La conceptualización docente es heterogénea —jurídico-ecocéntrica, moralizante/naturalista y pragmática— y condiciona el alcance de la mediación. Cuanto más normativo y exigible se vuelve el significado, mayor es el potencial deliberativo. Predominan mediaciones actitudinales/restaurativas; las cívico-deliberativas son menos frecuentes pero decisivas para fortalecer la justicia ambiental. Este predominio expresa las presiones estructurales —riesgo, aislamiento, abandono institucional— que empujan la mediación hacia zonas de menor confrontación política.

La identidad social se constituye como proceso condicionado mediante el cual la pertenencia territorial se articula con la acción colectiva cuando convergen normas compartidas, emociones canalizadas y eficacia colectiva percibida. La justicia ambiental se configura como horizonte de sentido únicamente cuando el daño vivido se articula con atribuciones claras de responsabilidad y canales legitimados de participación. La relación entre ambas dimensiones no es secuencial sino dialéctica: la identidad territorial fortalece la politización del daño, y la politización del daño resignifica la pertenencia al territorio.

El estudio permite identificar cuatro tensiones que permanecen abiertas y que configuran una agenda de investigación futura. Primera, la tensión entre alfabetización jurídico-ecológica situada y las constricciones estructurales que impiden al discurso de derechos volverse practicable en contextos de riesgo. Segunda, la contradicción entre estrategias deliberativas que integren daño, responsabilidad, reconocimiento y participación, y las presiones hacia la despolitización que ejerce el contexto territorial. Tercera, la dificultad de sostener reglas escolares de participación que favorezcan normas y eficacia colectivas en instituciones marcadas por la precariedad material y la discontinuidad. Cuarta, la necesidad de vínculos sostenidos escuela-comunidad en territorios donde las relaciones de poder dificultan la articulación entre actores. Estas tensiones señalan la necesidad de transformaciones en las condiciones históricas e institucionales de la escuela amazónica rural.

4.1. Implicaciones para la política educativa y la formación docente

Los hallazgos abren implicaciones concretas para la política educativa, la formación docente y el diseño curricular en territorios atravesados por conflictos socio-ambientales. Para la política educativa, resulta indispensable abandonar los enfoques instruccionalistas que conciben la implementación del RoN como transferencia de contenidos curriculares, y reconocer su carácter de mediación situada. Esto implica diseñar políticas que garanticen condiciones mínimas de continuidad institucional, infraestructura básica, recursos didácticos y, especialmente, protección frente a riesgos territoriales para docentes y estudiantes. En contextos de excepción, las políticas que pretenden “ambientalizar el currículo” sin atender estas condiciones reproducen la lógica de culpabilización del docente que encuentra que “es nadar contra la corriente”.

Para la formación inicial y continua del profesorado, los hallazgos sugieren la necesidad de incorporar tres componentes hoy ausentes o débilmente desarrollados: una alfabetización jurídico-ecológica que permita al docente apropiarse críticamente del marco RoN; una formación en deliberación pública sobre conflictos socio-ambientales, que habilite la transición desde la moralización individualizante hacia la mediación cívico-deliberativa; y una formación situada en lectura territorial, que reconozca cómo las configuraciones históricas del poder atraviesan lo decible y lo enseñable. Estas tres dimensiones desafían los modelos predominantes de formación docente

en educación ambiental, centrados en didácticas y recursos, y exigen articularlos con teoría política, ecología política y pedagogía crítica latinoamericana.

Para el diseño curricular, los hallazgos sugieren la conveniencia de articular los PRAE con figuras institucionales que protejan y legitimen la deliberación cívica: foros escolares con participación comunitaria, alianzas interinstitucionales con organizaciones campesinas e indígenas, y dispositivos de seguimiento que reconozcan los logros más allá de las prácticas restaurativas individuales. Una política del RoN que prescinda de estas mediaciones institucionales corre el riesgo de quedar reducida, como muestra el estudio, a un repertorio de jornadas de aseo y siembras simbólicas que despolitiza el horizonte normativo de los derechos de la naturaleza.

4.2. Limitaciones del estudio

El estudio presenta limitaciones derivadas de su diseño cualitativo situado. El trabajo de campo se desarrolló en una única institución del Caquetá, en un contexto de ruralidad dispersa, conflictividad armada y economías ilegales. Por ello, la propuesta heurística tiene transferibilidad analítica para examinar casos comparables, aunque no constituye una generalización poblacional ni puede trasladarse mecánicamente a otros territorios amazónicos con configuraciones jurídicas, culturales, institucionales y escolares distintas.

El muestreo intencional con seis docentes fue suficiente para los propósitos del análisis temático reflexivo, pero limita el alcance poblacional de los hallazgos. Además, el estudio recoge exclusivamente la perspectiva del profesorado, por lo que no permite establecer cómo estudiantes, familias o autoridades comunitarias reciben y apropian el enfoque RoN. La observación participante pudo generar efectos de deseabilidad social, especialmente en temas asociados al conflicto armado y a las economías ilegales. Del mismo modo, las condiciones de seguridad restringieron la profundidad de algunas entrevistas; por ello, los silencios y desplazamientos discursivos se interpretan con cautela.

4.3. Líneas futuras

Se plantea como agenda futura la realización de estudios comparativos en otras instituciones educativas amazónicas que permitan contrastar la validez interpretativa del modelo propuesto, atendiendo a las configuraciones históricas de poder propias de cada territorio. Además, resulta pertinente profundizar en cómo dichas configuraciones inciden en la apropiación escolar del enfoque Amazonía como sujeto de derechos.

Referencias

- Agostini, M. y van Zomeren, M. (2021). Toward a Comprehensive and Potentially Cross-Cultural Model of Why People Engage in Collective Action: A Quantitative Research Synthesis of Four Motivations and Structural Constraints. *Psychological Bulletin*, 147(7), pp. 667–700. doi: <https://doi.org/10.1037/bul0000256>
- Alves, F., Costa, P. M., Novelli, L. y Vidal, D. G. (2023). The rights of nature and the human right to nature: an overview of the European legal system and challenges for the ecological transition. *Frontiers in Environmental Science*, 11, pp. 1175143. doi: <https://doi.org/10.3389/fenvs.2023.1175143>

- Belotto, M. J. (2018). Data Analysis Methods for Qualitative Research: Managing the Challenges of Coding, Interrater Reliability, and Thematic Analysis. *Qualitative Report*, 23(11), pp. 2622–2633. doi: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3492>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77–101. doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). Conceptual and Design Thinking for Thematic Analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), pp. 3–26. doi: <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Braun, V. y Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), pp. 1–6. doi: <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke’s approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56(3), pp. 1391–1412. doi: <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), pp. 17–36. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Corte Suprema de Justicia, Sala de Casación Civil. (2018, 5 de abril). *Sentencia STC4360-2018 (Rad. 11001-22-03-000-2018-00319-01)*. Recuperado de <https://cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/2018/04/STC4360-2018-2018-00319-011.pdf>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Epstein, Y., Ellison, A. M., Echeverría, H. y Abbott, J. K. (2023). Science and the legal rights of nature. *Science*, 380(6646), pp. eadf4155. doi: <https://doi.org/10.1126/science.adf4155>
- Evans, N., Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J.-A. y Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education: A synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, pp. 405–417. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.013>
- Fritsche, I., Barth, M., Jugert, P., Masson, T. y Reese, G. (2018). A Social Identity Model of Pro-Environmental Action (SIMPEA). *Psychological Review*, 125(2), pp. 245–269. doi: <https://doi.org/10.1037/rev0000090>
- Gudynas, E. (2021). *Extractivisms: Politics Economy and Ecology*. Practical Action Publishing. doi: <https://doi.org/10.3362/9781788530668>
- Guevara-Herrero, I., Bravo-Torija, B. y Pérez-Martín, J. M. (2024). Educational Practice in Education for Environmental Justice: A Systematic Review of the Literature. *Sustainability*, 16(7), pp. 2805. doi: <https://doi.org/10.3390/su16072805>
- Hein, J., Del Cairo, C., Gallego, D. O., Gutiérrez, T. V., Velez, J. S. y Rodríguez de Francisco, J. C. (2020). A political ecology of green territorialization: frontier expansion and conservation in the Colombian Amazon. *DIE ERDE – Journal of the Geographical Society of Berlin*, 151(1), pp. 37–57. doi: <https://doi.org/10.12854/erde-2020-456>

- Hoppe, A., Fritsche, I. y Chokrai, P. (2023). The “I” and the “We” in Nature Conservation—Investigating Personal and Collective Motives to Protect One’s Regional and Global Nature. *Sustainability*, 15(5), pp. 4694. doi: <https://doi.org/10.3390/su15054694>
- Hornung, J. (2022). Social identities in climate action. *Climate Action*, 1(1), pp. 4. doi: <https://doi.org/10.1007/s44168-022-00005-6>
- Jickling, B. y Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), pp. 1–21. doi: <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>
- Kahui, V., Armstrong, C. W. y Aanesen, M. (2024). Comparative analysis of Rights of Nature (RoN) case studies worldwide: Features of emergence and design. *Ecological Economics*, 221, pp. 108193. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2024.108193>
- Kauffman, C. M. y Martin, P. L. (2018). Constructing Rights of Nature Norms in the US, Ecuador, and New Zealand. *Global Environmental Politics*, 18(4), pp. 43–62. doi: https://doi.org/10.1162/glep_a_00481
- Kauffman, C. M. y Martin, P. L. (2021). *The Politics of Rights of Nature: Strategies for Building a More Sustainable Future*. MIT Press. doi: <https://doi.org/10.7551/mitpress/13855.001.0001>
- Kranz, J., Breitenmoser, P., Laherto, A., Krug, A., Schwichow, M. y Tasquier, G. (2025). Science Education for Collective Agency in the Climate Crisis: A Social Identity Approach. *Research in Science Education*, 55(4), pp. 1149–1168. doi: <https://doi.org/10.1007/s11165-025-10282-w>
- Loos, J., Benra, F., Berbés-Blázquez, M., Bremer, L. L., Chan, K. M. A., Egoh, B., et al. (2023). An environmental justice perspective on ecosystem services. *Ambio*, 52(3), pp. 477–488. doi: <https://doi.org/10.1007/s13280-022-01812-1>
- Lysgaard, J. A. y Öhman, J. (2022). Sustainability Issues as Controversial Educational Content. En N. Deutzkens, K. Van Poeck, M. Deleye, J. Læssøe, J. Lönngren, H. Lotz-Sisitka, J. Lysgaard, J. Öhman, L. Östman, E. Vandenplas, y A. Wals (Eds.), *Challenges for Environmental and Sustainability Education Research in Times of Climate Crisis: 15th Invitational Seminar on Environmental & Sustainability Education Research* (pp. 4–8). Ghent University. Recuperado de <https://hdl.handle.net/1854/LU-8768733>
- Martin, A., Coolsaet, B., Corbera, E., Dawson, N. M., Fraser, J. A., Lehmann, I., et al. (2016). Justice and conservation: The need to incorporate recognition. *Biological Conservation*, 197, pp. 254–261. doi: <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2016.03.021>
- Masson, T. y Fritsche, I. (2021). We need climate change mitigation and climate change mitigation needs the ‘We’: a state-of-the-art review of social identity effects motivating climate change action. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 42, pp. 89–96. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.04.006>
- Misiaszek, G. W. (2020). Ecopedagogy: teaching critical literacies of ‘development’, ‘sustainability’, and ‘sustainable development’. *Teaching in Higher Education*, 25(5), pp. 615–632. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586668>
- Misiaszek, G. W. (2021). Editorial: De-distancing ‘us’ from the rest of Earth: ecopedagogical analysis and approaches. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1-2), pp. 1–12. doi: <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1880333>

- Njau, M. G. (2024). Environmental School Clubs in Tanzania: Learning to blame the “poor” and “uneducated”. *Journal of Political Ecology*, 31(1), pp. 1–16. doi: <https://doi.org/10.2458/jpe.5279>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. y Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), pp. 1609406917733847. doi: <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Pelizzon, A. (2020). An Intergenerational Ecological Jurisprudence: The Supreme Court of Colombia and the Rights of the Amazon Rainforest. *Law, Technology and Humans*, 2(1), pp. 33–44. doi: <https://doi.org/10.5204/lthj.v2i1.1476>
- Petel, M. (2024). The Illusion of Harmony: Power, Politics, and Distributive Implications of Rights of Nature. *Transnational Environmental Law*, 13(1), pp. 12–34. doi: <https://doi.org/10.1017/S2047102523000262>
- Putzer, A., Lambooy, T., Breemer, I. y Rietveld, A. (2022). The Rights of Nature as a Bridge between Land-Ownership Regimes: The Potential of Institutionalized Interplay in Post-Colonial Societies. *Transnational Environmental Law*, 11(3), pp. 501–523. doi: <https://doi.org/10.1017/S2047102522000334>
- Rabinovich, A., Heath, S. C., Zhischenko, V., Mkilema, F., Patrick, A., Nasser, M., et al. (2020). Protecting the commons: Predictors of willingness to mitigate communal land degradation among Maasai pastoralists. *Journal of Environmental Psychology*, 72, pp. 101504. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101504>
- Sánchez García, P. A. y Wong, G. Y. (2024). The political economy of deforestation in the Colombian Amazon. *Journal of Political Ecology*, 31(1), pp. 178–199. doi: <https://doi.org/10.2458/jpe.5230>
- Sardo, M. C. (2023). Responsibility for climate justice: Political not moral. *European Journal of Political Theory*, 22(1), pp. 26–50. doi: <https://doi.org/10.1177/147488512095148>
- Schulte, M., Bamberg, S., Rees, J. y Rollin, P. (2020). Social identity as a key concept for connecting transformative societal change with individual environmental activism. *Journal of Environmental Psychology*, 72, pp. 101525. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101525>
- Shipley, N. J., van Riper, C. J., Stewart, W., Chu, M., Stedman, R. C. y Dolcos, F. (2023). Pride and guilt as place-based affective antecedents to pro-environmental behavior. *Frontiers in Psychology*, 13, pp. 1084741. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1084741>
- Slimani, M., Lange, J.-M. y Håkansson, M. (2021). The political dimension in environmental education curricula: Towards an integrative conceptual and analytical framework. *Environmental Education Research*, 27(3), pp. 354–365. doi: <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1879023>
- Stahelin, N. (2017). Spatializing environmental education: Critical territorial consciousness and radical place-making in public schooling. *The Journal of Environmental Education*, 48(4), pp. 260–269. doi: <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1336974>
- Thomas, E. F., McGarty, C. y Mavor, K. (2016). Group interaction as the crucible of social identity formation: A glimpse at the foundations of social identities for collective action. *Group Processes & Intergroup Relations*, 19(2), pp. 137–151. doi: <https://doi.org/10.1177/1368430215612217>

- Thomas, E. F., McGarty, C. y Mavor, K. I. (2009). Aligning Identities, Emotions, and Beliefs to Create Commitment to Sustainable Social and Political Action. *Personality and Social Psychology Review*, 13(3), pp. 194–218. doi: <https://doi.org/10.1177/1088868309341563>
- Trott, C. D., Lam, S., Roncker, J., Gray, E.-S., Courtney, R. H. y Even, T. L. (2023). Justice in climate change education: a systematic review. *Environmental Education Research*, 29(11), pp. 1535–1572. doi: <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2181265>
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. UNESCO. doi: <https://doi.org/10.54675/yfre1448>
- van Zomeren, M., Postmes, T. y Spears, R. (2008). Toward an integrative social identity model of collective action: A quantitative research synthesis of three socio-psychological perspectives. *Psychological Bulletin*, 134(4), pp. 504–535. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.504>
- VanWynsberghe, R. (2022). Education for Sustainability, Transformational Learning Time and the Individual <—> Collective Dialectic. *Frontiers in Education*, 7, pp. 838388. doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.838388>