

CAMBIO CLIMÁTICO Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: REPRESENTACIONES ESCOLARES COMO PRAXIS DECOLONIAL EN EL CARIBE COLOMBIANO

Boris Dávila Machado¹

borisdavilam@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8721-6346>

Doctorando en Educación

UPEL Instituto Pedagógico Rural

"Gervasio Rubio" (IPRGR)

Venezuela

Recibido: 15/01/2026

Revisado: 20/02/2026

Aprobado: 25/03/2026

RESUMEN

El artículo analiza las representaciones escolares del cambio climático en instituciones educativas del Caribe colombiano, desde una perspectiva decolonial que vincula la educación ambiental crítica con procesos de transformación social. Se parte del supuesto de que dichas representaciones no son neutras, sino que configuran horizontes de sentido que pueden reproducir o cuestionar la colonialidad del saber. Mediante un enfoque cualitativo, se examinan narrativas docentes y estudiantiles en contextos escolares urbanos y rurales, identificando categorías emergentes que revelan tensiones entre discursos tecnocráticos y saberes situados. Los hallazgos sugieren que la praxis educativa puede convertirse en espacio de reconfiguración epistémica, siempre que se reconozca la agencia pedagógica como fuerza transformadora. Se concluye que las representaciones escolares del cambio climático constituyen un campo estratégico para la construcción de subjetividades críticas y la resignificación de la relación sociedad-naturaleza en clave emancipadora.

Palabras clave: cambio climático, caribe colombiano, educación ambiental, praxis decolonial, representaciones sociales.

¹ Magister en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible – UPC. Ingeniero Ambiental y Sanitario- UM. Doctorando en Educación – UPEL.

CLIMATE CHANGE AND SOCIAL TRANSFORMATION: SCHOOL REPRESENTATIONS AS DECOLONIAL PRAXIS IN THE COLOMBIAN CARIBBEAN

ABSTRACT

This article analyzes school representations of climate change in educational institutions of the Colombian Caribbean, from a decolonial perspective that links critical environmental education with processes of social transformation. It is based on the assumption that such representations are not neutral; rather, they shape horizons of meaning that may reproduce or challenge the coloniality of knowledge. Using a qualitative approach, the study examines teacher and student narratives in both urban and rural school contexts, identifying emergent categories that reveal tensions between technocratic discourses and situated knowledge. The findings suggest that educational praxis can become a space for epistemic reconfiguration, provided that pedagogical agency is recognized as a transformative force. The study concludes that school representations of climate change constitute a strategic field for the construction of critical subjectivities and the re-signification of the society–nature relationship through an emancipatory lens.

Keywords: Climate change, Colombian Caribbean, Environmental education; decolonial praxis; social representations.

INTRODUCCIÓN

La crisis climática global ha dejado de ser una abstracción científica para convertirse en una experiencia cotidiana que interpela los modos de vida, las estructuras sociales y los sistemas educativos. En América Latina, y particularmente en el Caribe colombiano, esta crisis se entrelaza con procesos históricos de colonialidad, desigualdad y exclusión, configurando un escenario complejo donde la educación adquiere un papel estratégico en la producción de sentidos y resistencias (Ortiz y García, 2025, p. 318) como es el caso del sur del Magdalena, específicamente Pijiño del Carmen.

Desde una perspectiva decolonial, el cambio climático no puede abordarse únicamente como fenómeno físico, sino como construcción sociocultural que refleja “relaciones de poder, epistemologías dominantes y narrativas hegemónicas sobre el desarrollo y la naturaleza” (Takano, et al, 2025, p. 33). En este marco, las representaciones escolares del cambio climático constituyen un objeto de estudio relevante, pues revelan cómo se configura el imaginario ambiental en contextos educativos atravesados por tensiones entre lo global y lo local, lo técnico y lo simbólico, lo impuesto y lo vivido

Diversas investigaciones recientes han evidenciado que las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes y docentes tienden a “reproducir enfoques antropocéntricos, individualistas y tecnocráticos, con escasa articulación a saberes

comunitarios y territoriales” (Caicedo y Vanegas, 2023, p. 1212; Flores, 2022, p. 239). También emergen narrativas que resignifican el fenómeno desde perspectivas críticas y colectivas, abriendo posibilidades para una educación ambiental transformadora. Este artículo se propone analizar las representaciones escolares del cambio climático en instituciones del Caribe colombiano, con el objetivo de identificar su potencial como praxis decolonial orientada a la transformación social. Se parte de la hipótesis, de que dichas representaciones, no son meras opiniones, sino matrices epistémicas que habilitan procesos de reconfiguración subjetiva y comunitaria frente a la crisis climática.

REFERENTES TEÓRICOS

El cambio climático constituye un fenómeno complejo cuya comprensión requiere enfoques interdisciplinarios, críticos y contextualizados. En las últimas décadas, múltiples estudios han evidenciado que los impactos ambientales no operan en el vacío, sino que están “atravesados por relaciones históricas de poder, desigualdad estructural y narrativas tecnocientíficas que excluyen visiones comunitarias y territoriales” (García, 2022, p. 69; Ortiz y García, 2025, p. 317). Esta problemática adquiere particular relevancia en el Caribe colombiano, región caracterizada por su vulnerabilidad climática y diversidad cultural, donde las representaciones escolares del cambio climático configuran horizontes epistémicos que pueden reproducir discursos dominantes o abrir posibilidades para una resignificación transformadora.

A partir de una perspectiva decolonial, el presente marco teórico se estructura en torno a cuatro categorías que permiten comprender el fenómeno en clave educativa y emancipadora: la epistemología decolonial como crítica a la colonialidad del saber, la educación ambiental crítica como praxis situada, las representaciones sociales como mediaciones simbólicas en los procesos de enseñanza, y la transformación social desde la escuela como horizonte ético-pedagógico. Estas categorías se articulan para fundamentar una lectura del cambio climático que trascienda el reduccionismo ambiental y asuma la escuela como escenario estratégico de reconfiguración subjetiva, cultural y territorial frente a la crisis civilizatoria contemporánea.

Epistemología decolonial: fundamentos para una educación situada. La epistemología decolonial propone una ruptura con los marcos eurocéntricos que han dominado la producción de conocimiento en América Latina. Según Méndez-Reyes (2021), esta perspectiva exige “desmontar la colonialidad del saber que invisibiliza los saberes ancestrales y populares” (p. 95), reconociendo que la escuela puede ser un espacio de resistencia y reexistencia. En este sentido, Ortiz Castiblanco y García Suárez (2025) plantean que “caminar la enseñanza decolonial implica nombrar, visibilizar, comprender, imaginar y crear desde los territorios” (p. 4), lo que transforma la labor docente en una práctica insurgente.

La pedagogía decolonial no se limita a una crítica teórica, sino que se encarna en prácticas educativas que interpelan la lógica del punto cero. Como señala Cruz Picón (2024), “el giro decolonial no solo traza perspectivas teóricas, sino también un

pragmatismo cognitivo que orienta la praxis epistémica hacia lo sociopolítico” (p. 3). Esta praxis exige que el currículo escolar se abra a la interculturalidad crítica, reconociendo la pluralidad de saberes y experiencias que configuran la vida en contextos latinoamericanos; por ello, el ejercicio experiencial que se ha dado en esta zona del caribe: Pijiño y su comunidad académica. Por tanto, la comprensión del cambio climático como fenómeno socioambiental exige una mirada que trascienda los enfoques tecnocráticos y cuantitativos, incorporando dimensiones culturales, epistémicas y políticas que configuran su representación en los contextos escolares.

En este sentido, las representaciones sociales constituyen una categoría analítica clave para explorar cómo se construyen sentidos sobre el cambio climático en comunidades educativas, revelando “tensiones entre saberes hegemónicos y conocimientos situados” (Caicedo y Vanegas, 2023, p. 1210). Es por ello que desde la perspectiva decolonial, el cambio climático no se reduce a una alteración físico-química del sistema terrestre, sino que se inscribe en una crisis civilizatoria “que pone en evidencia la colonialidad del poder, del saber y del ser” (Ortiz y García, 2025, p. 316). Esta postura crítica permite interrogar las narrativas escolares que reproducen visiones antropocéntricas y extractivistas, “invisibilizando las voces territoriales y las epistemologías del Sur global” (Takano, et al., 2025, p. 42).

Educación ambiental crítica: hacia una conciencia emancipadora. La educación ambiental crítica se distancia de enfoques conservacionistas y tecnocráticos, proponiendo una mirada transformadora que articula justicia social y ecológica.

Moreno-Sierra y Martínez-Pérez (2022) afirman que “la educación ambiental crítica freireana se apoya en los principios de totalidad, complejidad, interdisciplinaridad y praxis educativa” (p. 3), permitiendo comprender la relación entre ser humano y naturaleza desde una perspectiva histórica y situada. Farfán Pimentel et al. (2024) destacan que “la integración de la educación ambiental en el currículo contribuye en formación de valores, desarrollo de competencias y transformación social” (p. 578).

Reforzándose con la propuesta de García (2022), quien desde una pedagogía sentipensante plantea que “la sustentabilidad marcha bajo el principio epistémico de sustentar la vida, más que sostenerla” (p. 70), implicando una reconfiguración vincular entre escuela y territorio. La educación ambiental crítica, en tanto praxis transformadora, se articula con la propuesta freireana de una pedagogía de la pregunta, que reconoce al sujeto como agente de cambio y no como receptor pasivo de información (Porrás-Contreras y Pérez-Mesa, 2022, p. 85). En este marco, las representaciones escolares del cambio climático pueden convertirse en dispositivos de resistencia y reconfiguración epistémica, siempre que se promueva una lectura situada de los territorios y se habilite el diálogo entre saberes (Suárez et al., 2025, p. 58).

Representaciones sociales en contextos escolares: entre la exclusión y la reconfiguración: Las representaciones sociales configuran las prácticas educativas y las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad. Méndez-Munévar (2024) identifica cinco categorías recurrentes en la educación inclusiva: derechos, actitudes docentes, exclusión, prácticas pedagógicas y gestión escolar (p. 3). Estas

representaciones no son neutras, sino que reflejan tensiones estructurales que pueden ser transformadas desde una pedagogía crítica. Cuevas Cajiga y Mireles Vargas (2016) señalan que “las representaciones sociales forman parte del conocimiento de sentido común y son una vía para que el sujeto comprenda su realidad” (p. 30). En contextos escolares marcados por la desigualdad, estas representaciones pueden reproducir estigmas o convertirse en herramientas de reconfiguración simbólica.

La clave está en visibilizar las voces de los actores educativos y generar procesos de diálogo que cuestionen las narrativas hegemónicas. Diversos estudios recientes han evidenciado que las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes y docentes del Caribe colombiano se configuran en torno a categorías como “calor extremo”, “sequía”, “preocupación” y “culpa humana”, lo que revela una mezcla de percepciones empíricas, emociones y discursos mediáticos (Ortiz y García, 2025, p. 122). Sin embargo, estas representaciones tienden a ubicarse en la periferia del currículo escolar, sin una articulación crítica con los procesos de formación ciudadana y ambiental.

Transformación social desde la escuela: pedagogías para la esperanza. La escuela puede ser un espacio de transformación social si se asume como territorio de disputa y construcción colectiva. Medina et al. (2022) afirman que “las pedagogías latinoamericanas insumisas permiten caminar hacia otras educaciones, otras investigaciones y otras formas de formación” (p. 2), reconociendo la historicidad de los sujetos y sus luchas. Esta perspectiva se articula con la propuesta de Ortiz y García

(2025), quienes plantean que “la labor docente adquiere un sentido ético-político fundamental, capaz de desafiar las estructuras de dominación” (p. 2). La transformación social desde la escuela no es un acto espontáneo, sino resultado de prácticas pedagógicas coherentes con los contextos y las comunidades.

Como señala Cruz (2024), “la pedagogía decolonial se obtiene desde una alianza epistémica-humanista-ética que incluye el reconocimiento del otro, la interculturalidad y la validez de los saberes ancestrales” (p. 4). De modo que, el docente se convierte en un intelectual crítico que facilita procesos de concienciación y emancipación. La teoría de las representaciones sociales, en su vertiente estructural, permite identificar el núcleo central y las zonas periféricas de sentido que configuran el imaginario climático escolar, abriendo posibilidades para el “diseño de estrategias pedagógicas que reconozcan la diversidad epistémica y afectiva de los sujetos” (Calixto, 2022, p. 241). Por ello, la praxis decolonial es una alternativa metodológica y ética que interpela las formas tradicionales de enseñar y aprender sobre el cambio climático, promoviendo una educación ambiental situada, crítica y emancipadora.

La articulación entre el marco teórico y la metodología se sustenta en la necesidad de explorar cómo las representaciones sociales del cambio climático, mediadas por la escuela, operan como dispositivos simbólicos que configuran prácticas educativas y horizontes de transformación. En este sentido, las categorías analíticas seleccionadas no solo orientan la comprensión conceptual del fenómeno, sino que también informan el diseño metodológico, permitiendo situar la investigación en una

perspectiva crítica y situada. La educación ambiental como praxis, la epistemología decolonial y la agencia transformadora desde la escuela son referentes que guían tanto la delimitación del objeto de estudio como la construcción de instrumentos que capturen experiencias, discursos y sentidos subjetivos en contextos escolares del Caribe colombiano.

Desde una lógica cualitativa, se opta por un enfoque etnográfico-interpretativo que permite recuperar narrativas y dinámicas cotidianas en torno al cambio climático en espacios escolares. Esta decisión metodológica responde a la voluntad de reconocer la complejidad de los contextos estudiados, y se alinea con el marco teórico al asumir que los conocimientos no son neutros, sino que emergen de relaciones históricas, culturales y afectivas. Así, el trabajo de campo y el análisis de contenido se estructuran en torno a las categorías del marco, garantizando una lectura crítica que visibilice tensiones, silencios y posibilidades de reconfiguración epistémica desde las voces de docentes, estudiantes y sus comunidades.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Este estudio se inscribe en un paradigma interpretativo, desde una lógica cualitativa que privilegia la comprensión situada de las experiencias escolares relacionadas con el cambio climático. Se adopta un diseño etnográfico crítico, entendido no como mera descripción cultural sino como “herramienta epistemológica

para visibilizar tensiones, resistencias y potencialidades en los procesos de significación educativa” (Guber, 2020, p. 41). Esta elección responde a la intención de recuperar las voces de los actores escolares en su contexto cotidiano, reconociendo que los saberes ambientales no se transmiten linealmente, sino que se negocian, resignifican y disputan en las prácticas sociales.

La perspectiva etnográfica-interpretativa se articula con el marco teórico a través de cuatro categorías analíticas: epistemología decolonial, educación ambiental crítica, representaciones sociales y agencia escolar transformadora. Dichas categorías orientan el diseño de los instrumentos, el proceso de codificación y el análisis de contenido, permitiendo construir una mirada relacional entre prácticas discursivas, significados compartidos y horizontes ético-pedagógicos. La investigación no busca generalizar hallazgos, sino comprender la singularidad del fenómeno en su complejidad contextual, aportando claves interpretativas para la transformación de las prácticas educativas y de las representaciones del cambio climático.

Desde el aspecto metodológico se diseñan objetivos para esta investigación que orientan, en primer lugar, a identificar las representaciones sociales del cambio climático presentes en las prácticas discursivas de docentes y estudiantes en escuelas del Caribe colombiano. Esta tarea implica explorar cómo se configuran simbólicamente el fenómeno climático desde percepciones escolares, reconociendo que dichas representaciones no son meras opiniones, sino estructuras cognitivas y culturales compartidas. Se parte del supuesto de que estas representaciones evidencian

tensiones entre enfoques tecnocráticos, discursos mediáticos y saberes territoriales, articulando dimensiones epistémicas, emocionales y pedagógicas que afectan la comprensión y enseñanza del cambio climático en la región.

En segundo lugar, se busca analizar las mediaciones educativas que contribuyen a la construcción de dichas representaciones, a partir de los principios de la educación ambiental crítica y la epistemología decolonial. Este análisis supone examinar las estrategias didácticas, los materiales escolares, los enfoques curriculares y las prácticas institucionales que encauzan o bloquean una lectura crítica del fenómeno ambiental. De manera particular, se pretende indagar cómo la escuela se convierte en un espacio de reconfiguración epistémica, en la medida que reconoce la pluralidad de saberes y las narrativas históricas que atraviesan la experiencia escolar.

Y por último se orienta o dirige a interpretar las posibilidades de transformación sociopedagógica que emergen desde la agencia escolar en contextos marcados por vulnerabilidad ambiental y exclusión histórica. Se busca comprender cómo docentes y estudiantes, desde su praxis cotidiana, pueden resignificar el cambio climático como territorio pedagógico y político, promoviendo procesos de conciencia ambiental, justicia climática y reconocimiento intercultural. Este objetivo apunta a recuperar experiencias escolares que tensionan los marcos hegemónicos y abren horizontes para la acción colectiva y la transformación territorial.

En coherencia con estos objetivos específicos, la matriz de análisis metodológica ha sido diseñada para establecer vínculos precisos entre las categorías teóricas del

estudio, las técnicas de recolección y los instrumentos de trabajo de campo. Esta matriz permite operacionalizar las preguntas de investigación, garantizar la rigurosidad en la triangulación de datos y facilitar una lectura articulada entre lo conceptual y lo empírico como es el caso caribeño que se presenta en este estudio. A continuación, se presenta la estructura que integra los referentes epistémicos con la estrategia metodológica del artículo.

Tabla 1.

Matriz de análisis: categorías, técnicas e instrumentos

Categoría teórica	Técnica de recolección	Instrumento asociado	Unidad de análisis
Epistemología decolonial	Entrevistas en profundidad	Guía semiestructurada	Discursos docentes sobre conocimiento climático
Educación ambiental crítica	Observación participante	Diario de campo etnográfico	Prácticas pedagógicas en el aula
Representaciones sociales	Grupos focales	Protocolo de dinámicas grupales	Narrativas estudiantiles y simbología compartida
Agencia escolar transformadora	Análisis documental	Matriz de lectura crítica de planes escolares	Proyectos escolares y estrategias comunitarias

Fuente: Dávila, B. (2025)

Este estudio adopta un criterio de inclusión fundamentado en la relevancia experiencial y discursiva de los sujetos participantes. Se incluyeron docentes y estudiantes de instituciones educativas ubicadas en contextos vulnerables frente al

cambio climático, priorizando aquellos actores que hayan participado en prácticas pedagógicas, proyectos ambientales o espacios de deliberación sobre problemáticas ecológicas. Esta selección responde al propósito de captar representaciones sociales arraigadas en territorios afectados, garantizando diversidad de voces y profundidad interpretativa.

La confiabilidad del estudio se garantiza mediante la triangulación metodológica entre fuentes primarias (entrevistas, grupos focales, observaciones), marcos teóricos y registros documentales. Para ello, se emplearon procedimientos sistemáticos de codificación temática, contrastación categorial y validación intersubjetiva, que estuvieron bajo el principio de transparencia analítica. En este sentido, y a fin de garantizar la total confiabilidad, se resguardó la coherencia interna entre los instrumentos utilizados y los objetivos investigativos, contribuyendo a la robustez del análisis interpretativo que aquí se presenta.

Ahora bien, en cuanto al abordaje ético, el mismo se sustenta en el respeto a la autonomía de los participantes, la confidencialidad de la información recolectada y el consentimiento informado conforme a estándares institucionales y normativas nacionales. Se reconoció a los sujetos como co-constructores de sentido, evitando cualquier forma de instrumentalización o exposición indebida. El estudio asumió una postura crítica y emancipadora frente a las relaciones de poder en el campo educativo, promoviendo el reconocimiento de saberes subalternos y experiencias territoriales desde una ética del cuidado y la dignidad.

RESULTADOS

Representaciones sociales del cambio climático: narrativas escolares en tensión

Los datos recolectados evidencian que las representaciones sociales del cambio climático entre docentes y estudiantes están marcadas por una tensión constante entre explicaciones tecnocientíficas, interpretaciones mediáticas y saberes territoriales. En los grupos focales, estudiantes refieren el cambio climático como “una amenaza que viene de los países grandes” o “algo que nos afecta pero que no entendemos bien”, revelando una percepción exógena del fenómeno. Por su parte, varios docentes asocian el cambio climático con “modificaciones en los patrones ambientales que requieren respuestas educativas urgentes”, mostrando una conciencia más estructural, aunque frecuentemente centrada en datos científicos sin conexión contextual.

Las entrevistas destacan cómo algunos actores escolares logran integrar conocimientos locales, mencionando o describiendo lingüísticamente como son sus prácticas tradicionales de conservación, observación de ciclos climáticos y afectaciones a los cultivos como formas de comprender el cambio ambiental. Esta hibridez discursiva configura lo que puede denominarse una “representación situada” del cambio climático, ya que se hace desde la tradición y la costumbre, y es en la que convergen racionalidades diversas, expresadas desde narrativas emocionales, racionales y comunitarias, tal y como es en el sur del Magdalena colombiano.

Mediaciones educativas: entre enfoques críticos y prácticas reproductoras En el análisis de las prácticas pedagógicas observadas, se constata una profunda heterogeneidad en las mediaciones educativas. Mientras algunos docentes recurren a dinámicas participativas, elaboración de mapas mentales y debates reflexivos sobre justicia ambiental, otros mantienen esquemas más tradicionales, basados en exposiciones magistrales y contenidos estandarizados. Esta diferencia se traduce en niveles diversos de apropiación conceptual por parte del estudiantado, y determina la potencia transformadora de la experiencia escolar.

Las estrategias pedagógicas que incluyen proyectos ambientales comunitarios, salidas de campo y construcción de narrativas locales, fueron identificadas como las más efectivas para fomentar una representación crítica del cambio climático. En particular, la incorporación de saberes ancestrales, prácticas de reciclaje y análisis territorial, permitieron resignificar los contenidos curriculares y a su vez articularlos con la vida cotidiana de nuestros estudiantes de diferentes niveles de la educación básica y media del territorio caribeño. Esta conjunción de saberes, experiencias y metodologías activas no solo fortalece el pensamiento crítico ambiental, sino que también propicia una formación situada, sensible y transformadora.

Agencia escolar y potencial transformador: emergencias de lo común. Los datos sugieren que, pese a las limitaciones institucionales y curriculares, existen experiencias escolares que configuran espacios de resistencia y reconfiguración socioambiental. En una institución, estudiantes crearon una “brigada ecológica” que gestionó campañas de

reforestación, limpieza comunitaria y formación ciudadana, posicionándose como agentes activos de transformación. En otro caso, un colectivo docente desarrolló una propuesta curricular alternativa, centrada en la justicia climática y el reconocimiento territorial, incorporando narrativas locales en el plan de estudios. Estas experiencias constituyen lo que podría denominarse una “pedagogía de la emergencia”, donde lo escolar se torna espacio legítimo para la acción colectiva, la construcción de sentido y la disputa epistémica.

La agencia escolar aparece no solo como capacidad de acción, sino como ejercicio de interpretación crítica y generación de nuevos horizontes en torno al cambio climático. De modo que, en correspondencia con los objetivos planteados y la matriz de análisis metodológica, los hallazgos se organizaron en tres categorías: representaciones sociales, mediaciones educativas y agencia escolar transformadora. Estas permitieron construir una lectura relacional de las narrativas empíricas recogidas, revelando tensiones entre discursos hegemónicos y saberes territoriales, así como prácticas pedagógicas que oscilan entre la reproducción y la reconfiguración crítica del cambio climático como experiencia educativa. Para sistematizar esta información, se presenta el siguiente cuadro interpretativo que sintetiza subcategorías, descriptores y ejemplos empíricos representativos.

Tabla 2.

Interpretativo de resultados obtenidos.

CATEGORÍA ANALÍTICA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR INTERPRETATIVO	EJEMPLO EMPÍRICO
Representaciones sociales del cambio climático	Enfoque Tecnológico	Explicaciones centradas en datos técnicos, sin referencia a contextos locales	“Es un problema global, por el exceso de CO ₂ ... pero eso pasa más en otros países” (Estudiante, Grupo Focal)
	Narrativas emocionales	Sentimientos de incertidumbre, angustia o indiferencia ante el fenómeno climático	“A veces da miedo de cuando el calor cambia tanto, pero ya estamos acostumbrados” (Docente, Entrevista)
	Saber territorial	Reconocimiento de prácticas locales y conocimientos ancestrales para interpretar cambios ambientales	“Mi abuelo decía que las lluvias ya no llegan como antes... para eso es parte del cambio” (Estudiante, Grupo Focal)
	Estrategias didácticas críticas	Uso de proyectos, debates y salidas de campo que promueven reflexión socioambiental	Diseño de mapas territoriales con problemáticas ambientales locales (Observación Participante)
Mediaciones educativas	Prácticas reproductoras	Enseñanza basada en memorización y recursos estandarizados	Uso exclusivo de presentaciones tipo PowerPoint con definiciones científicas (Observación de Aula)
Agencia escolar	Iniciativas estudiantiles	Acciones organizadas desde el estudiantado con propósito socioambiental	“Brigada ecológica” para reforestación y reciclaje, creada por estudiantes (Registro Institucional)

CATEGORÍA ANALÍTICA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR INTERPRETATIVO	EJEMPLO EMPÍRICO
	Innovación docente	Transformaciones curriculares para abordar la justicia climática	Incorporación de narrativas comunitarias en el plan de estudios de ciencias naturales (Entrevista Docente)

Fuente: Dávila, B. (2025)

La sistematización propuesta en el cuadro anterior evidencia la complejidad de las prácticas y significados construidos en el espacio escolar, mostrando que las representaciones del cambio climático no operan como unidades aisladas, sino como configuraciones discursivas dinámicas. Asimismo, se visibiliza el papel de la mediación docente y la iniciativa estudiantil como vectores de agencia transformadora, especialmente en contextos marcados por vulnerabilidad ambiental. Estos hallazgos fundamentan la discusión teórica que se desarrolla a continuación, en la que se contrastan los datos obtenidos con los marcos conceptuales del estudio y se plantean implicaciones pedagógicas, epistemológicas y territoriales.

DISCUSIÓN INTERPRETATIVA

En el marco del análisis interpretativo, se identificaron distintos niveles de apropiación conceptual del cambio climático entre los actores escolares, revelando formas diversas de comprensión, posicionamiento discursivo y vinculación territorial.

Estos niveles no se expresan como escalas lineales de conocimiento, sino como configuraciones narrativas que articulan saberes tecnocientíficos, experiencias locales y emergencias pedagógicas. Para su sistematización, se presenta a continuación un cuadro que sintetiza las tipologías discursivas asociadas a cada nivel de apropiación, con ejemplos empíricos representativos que ilustran las tensiones y potencialidades del discurso escolar.

Tabla 3.

Niveles de Apropiación Conceptual y Tipologías Discursivas

NIVEL DE APROPIACIÓN CONCEPTUAL	TIPOLOGÍA DISCURSIVA	CARACTERÍSTICAS CLAVE	FRAGMENTO REPRESENTATIVO
Superficial – Repetitivo	<i>Discurso eco-escolarizado</i>	Uso de definiciones genéricas, escasa conexión territorial	“El cambio climático es por los gases de efecto invernadero, eso dice el libro.” (Estudiante, entrevista)
Intermedio – Contextualizado	<i>Narrativa experiencial local</i>	Incorporación de vivencias familiares y observación del entorno	“Aquí ya no se cosecha como antes, el calor afecta todo, lo vemos en el río.” (Docente, grupo focal)
Avanzado – Crítico	<i>Narrativa socioambiental decolonial</i>	Reconocimiento de causas estructurales, vinculación con justicia ambiental	“El cambio climático está conectado con el modelo económico, no es solo cosa del clima.” (Docente, entrevista)
Emergente – Transformador	<i>Narrativa de agencia territorial</i>	Posicionamiento activo desde prácticas escolares colectivas	“Creamos una red con otras escuelas para proteger el manglar, es parte de nuestro proyecto.” (Estudiante, testimonio)

Fuente: Dávila, B. (2025)

La caracterización de estos niveles de apropiación permite observar cómo las representaciones del cambio climático pueden transitar desde formas superficiales y reproductoras hacia narrativas críticas y transformadoras, en función de las mediaciones pedagógicas, la experiencia contextual y la agencia colectiva. Esta tipología constituye un insumo relevante tanto para el diseño curricular como para el acompañamiento docente, al ofrecer indicadores interpretativos que orientan el fortalecimiento de prácticas educativas con enfoque ambiental, territorial y decolonial.

Los hallazgos permiten reconocer que las representaciones del cambio climático en el ámbito escolar no responden exclusivamente a un déficit cognitivo, sino a una configuración simbólica atravesada por dispositivos discursivos, contextos territoriales y mediaciones educativas diferenciadas. Esta lectura concuerda con autores como Leff (2021), quien plantea que la crisis ambiental debe ser interpretada como una “crisis civilizatoria”, donde los saberes hegemónicos entran en disputa con racionalidades múltiples. En este sentido, las narrativas escolares emergentes revelan la posibilidad de articular discursos críticos, aún en contextos institucionales limitados, configurando lo que Santos (2018) denomina “epistemologías del Sur”.

Las mediaciones educativas identificadas expresan una tensión entre enfoques reproductores y prácticas transformadoras. Las experiencias más fecundas resultaron aquellas que interpelan la lógica transmisiva tradicional, dando paso a procesos participativos, territoriales y afectivos que resignifican el conocimiento escolar. Coinciden con lo planteado por Gutiérrez y Prado (2020), quienes afirman que la

educación ambiental crítica debe operar como dispositivo de resistencia ante la estandarización curricular y la despolitización del saber. En este marco, la mediación pedagógica se revela como un campo de disputa simbólica que posibilita la emergencia de subjetividades comprometidas con procesos emancipatorios.

La agencia escolar, por otra parte, se configura como un núcleo transformador, donde docentes y estudiantes rebasan su rol prescrito y construyen acciones que implican subjetividad, identidad territorial y justicia climática. Este hallazgo resuena con lo propuesto por Freire (1970) en cuanto a la educación como práctica de libertad, así como con los enfoques contemporáneos de pedagogías decoloniales que reivindican el saber situado como forma de acción política y colectiva. Desde esta perspectiva, la agencia escolar deviene en praxis contra hegemónica que articula conocimiento, territorio y conciencia climática como pilares de la emancipación educativa.

Estos hallazgos, al revelar representaciones escolares que transitan entre saberes ancestrales y discursos globalizados sobre el cambio climático, se inscriben en debates internacionales sobre pedagogía ambiental crítica. En el marco de la educación ambiental, Moreno (2022) plantea el papel del docente como agente de cambio capaz de generar reflexiones transformadoras desde lo local. Las narrativas escolares analizadas evidencian que existen espacios simbólicos donde pueden emerger prácticas pedagógicas que resignifican el vínculo con la naturaleza.

Sauvé (2005) advierte sobre la necesidad de enfrentar los retos de la globalización mediante itinerarios educativos que dialoguen entre lo global y lo local,

entre la identidad territorial y la alteridad. En este sentido, el Caribe colombiano representa una plataforma de intersección entre territorialidades vulnerables y procesos pedagógicos de resistencia. Así mismo, desde enfoques latinoamericanos del buen vivir y el sentipensar, como proponen García (2022) y Romero Vergara (2020), se reconoce la importancia de los saberes comunitarios como herramientas legítimas para enfrentar el colapso ecológico.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten afirmar que el cambio climático no solo constituye un fenómeno ambiental, sino una construcción sociocultural en constante resignificación dentro del espacio escolar. Esta afirmación coincide con lo planteado por Leff (2022, p. 18), quien señala que la crisis ambiental contemporánea debe abordarse como una crisis de sentidos, en la que los saberes territoriales adquieren protagonismo. Así, los docentes y estudiantes analizados configuran representaciones del cambio climático que oscilan entre la reproducción de discursos globales y la emergencia de narrativas locales, marcadas por el arraigo afectivo y la experiencia vivida.

Las tensiones entre enfoques pedagógicos tradicionales y propuestas más críticas revelan la necesidad urgente de fortalecer mediaciones educativas que habiliten el diálogo de saberes, tal como sugieren Gutiérrez y Muñoz (2021, p. 45), quienes destacan la importancia de “incorporar epistemologías del sur en las prácticas

educativas”. Se propone entonces, promover proyectos escolares que articulen la investigación participativa con la gestión ambiental comunitaria, para que los estudiantes construyan saberes desde el territorio y para el territorio. Se reafirma la importancia de interpretación más decolonial y transdisciplinaria, en los que el conocimiento no se delimite por criterios científicos convencionales, sino “que integre lo vivencial, lo relacional y lo simbólico” (Escobar, 2020, p. 76). Repensar los dispositivos escolares como espacios de acción ética, pensamiento crítico y regeneración comunitaria es la tarea.

Finalmente, los hallazgos permiten delinear algunas recomendaciones concretas para actores institucionales en el sistema educativo venezolano: Incorporar el enfoque eco social en las áreas curriculares, articulando contenidos científicos con experiencias comunitarias. Fomentar prácticas pedagógicas narrativas que permitan a estudiantes reflexionar sobre su entorno desde lo afectivo y lo simbólico. Diseñar alianzas territoriales entre escuelas, organizaciones ambientales y colectivos culturales para la cocreación de saberes sobre justicia climática. La investigación invita, en suma, a reconocer la escuela como un espacio de reexistencia pedagógica, donde se tejen no solo aprendizajes, sino también esperanzas en tiempos de incertidumbre ambiental.

REFERENCIAS

- Caicedo, M., Vanegas, L. (2023). Representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de secundaria: Entre lo global y lo vivido. *Revista Colombiana de Educación Ambiental*, 19(1), 1208–1225. <https://doi.org/10.18273/rcea.v19n1-2023.022>
- Calixto-Flores, C. (2022). Imaginarios escolares sobre el medio ambiente: análisis estructural de representaciones sociales. *Educación y Ambiente*, 25(2), 238–244. <https://doi.org/10.19137/eyA25.2.2022.238>
- Cruz Picón, J. (2024). Giro decolonial y pedagogía crítica: una propuesta epistémica desde el sur global. *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 12(1), 1–10. <https://doi.org/10.18239/pel.v12i1.2024.003>
- Cuevas Cajiga, G., Mireles Vargas, G. (2016). Representaciones sociales en educación inclusiva: una mirada crítica desde el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 25–42.
- Escobar, A. (2020). *Políticas pluriversales: Lo real y lo posible*. Duke University Press.
- Farfán Pimentel, L., Rodríguez Salazar, A., Montoya Ortega, R. (2024). Educación ambiental y formación para la sustentabilidad en América Latina. *Revista de Pedagogía Social*, 28(2), 576–591.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, J. A. (2022). *Educación ambiental sustentable y sentipensar latinoamericano*. Editorial Tierra Viva.
- García, G. (2022). Pedagogía sentipensante y sustentabilidad epistémica. *Revista Internacional de Educación Ambiental y Sustentabilidad*, 30(1), 65–75.
- Guber, R. (2020). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, C., Muñoz, M. (2021). Epistemologías del sur y pedagogías críticas en educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Educación Popular*, 17(2), 35–52. <https://doi.org/10.17141/rlep.17.2.2021.5433>
- Gutiérrez, J., Prado, D. (2020). Educación ambiental crítica como dispositivo pedagógico de resistencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(2), 25–40.

- Leff, E. (2021). Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza. Siglo XXI Editores.
- Leff, E. (2022). Aproximaciones a una racionalidad ambiental: El reencuentro con la vida. Siglo XXI Editores.
- Medina-Melgarejo, R., Pérez Díaz, M., Gómez-Luna, F. (2022). Pedagogías insumisas en América Latina: horizontes para la transformación educativa. *Educación Crítica Latinoamericana*, 4(1), 1–15.
- Méndez-Munévar, S. (2024). Las representaciones sociales en educación inclusiva: tensiones y posibilidades. *Revista Colombiana de Ciencias de la Educación*, 10(1), 1–12.
- Méndez-Reyes, D. (2021). Epistemologías decoloniales y resistencias pedagógicas. *Revista de Educación Popular*, 16(3), 93–102.
- Moreno-Sierra, J. (2022). Pedagogía ambiental crítica y formación docente en contextos de vulnerabilidad. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moreno-Sierra, L., Martínez-Pérez, C. (2022). Educación ambiental crítica freireana: bases epistemológicas para el cambio educativo. *Educación y Sustentabilidad*, 18(1), 1–12.
- Ortiz Castiblanco, C., García Suárez, L. (2025). Enseñanza decolonial y pedagogías territoriales: propuestas ético-políticas desde el Caribe colombiano. *Cuadernos de Educación Popular*, 8(1), 1–20.
- Ortiz, C., García, L. (2025). Representaciones escolares y cambio climático: lectura crítica desde el Caribe. *Revista Colombiana de Pedagogía Crítica*, 13(1), 311–325.
- Porras-Contreras, A., Pérez-Mesa, G. (2022). Pedagogía de la pregunta y educación ambiental: una aproximación freireana. *Revista Latinoamericana de Educación Freireana*, 7(2), 80–90.
- Romero Vergara, R. (2020). Ecopedagogía crítica y sostenibilidad territorial: una mirada desde el Caribe. *Revista Colombiana de Educación Ambiental*, 25(2), 45–62.
- Santos, B. de S. (2018). El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur. Siglo XXI Editores.

Sauvé, L. (2005). Perspectivas curriculares en educación relativa al medio ambiente: más allá del discurso. Éditions Multimondes.

Suárez-Zúñiga, K., Ramírez-Pérez, J., Córdoba-Montaña, M. (2025). Representaciones del cambio climático en estudiantes de secundaria: narrativas emergentes. Revista Educación Ambiental y Territorio, 5(1), 55–68.

Takano-Rojas, I., Castillo, S., Meira-Cartea, P. (2025). Colonialidad del saber y educación ambiental en América Latina. Revista Latinoamericana de Ciencias Ambientales, 11(1), 30–45.