

PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO RURAL SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL, AGROECOLOGÍA Y TRANSFORMACIÓN TERRITORIAL: VOCES Y EXPERIENCIAS DESDE EL MAULE, CHILE

Felipe Jacob Marín-Isamit¹

Universidad Católica del Maule (UCM)

Felipe Igor Kong-López²

Universidad Diego Portales (UDP)

Adolfo Alejandro Berríos-Villarroel³

Universidad Católica del Maule (UCM)

RESUMEN

Este estudio cualitativo interpretativo examina las perspectivas, saberes y experiencias del profesorado rural en la región del Maule, Chile, respecto a la educación ambiental, la agroecología y la transformación territorial. Mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales con 12 docentes, se identificó un tránsito paradigmático desde enfoques antropocéntricos tradicionales hacia miradas ecocéntricas y biocéntricas que integran saberes ancestrales campesinos y prácticas pedagógicas territorializadas. Los resultados revelan que el profesorado rural constituye un agente transformador crítico que articula experiencias vividas sobre problemáticas ambientales concretas (escasez hídrica, gestión de residuos, pérdida de biodiversidad) con propuestas pedagógicas innovadoras centradas en metodologías participativas, aprendizaje situado y restauración ecológica. Se destaca la importancia del sentido de pertenencia territorial, la identidad comunitaria y la resiliencia como dimensiones esenciales de la educación rural sustentable. El análisis evidencia asimismo una crítica contundente al currículo nacional por su descontextualización de las realidades rurales y la necesidad urgente de flexibilización curricular, formación docente continua en educación ambiental y agroecología, y fortalecimiento de redes interinstitucionales para consolidar proyectos educativos territoriales de largo plazo que incidan en políticas públicas inclusivas. Este estudio contribuye al debate latinoamericano sobre educación rural desde perspectivas decoloniales y socioambientales.

Palabras clave: Educación rural; Educación ambiental; Agroecología; Pedagogía decolonial; Saberes indígenas y campesinos.

¹Doctor en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina (FFyH-UNC). Académico de la Universidad Católica del Maule (UCM) _ Facultad de Ciencias de la Educación (FACED). Adscrito al Departamento de Formación Inicial Escolar (FIE) y miembro del equipo de Investigación en Educación Rural. Ciudad de Talca, región del Maule, Chile. avenida San Miguel #3605, código postal: 3460000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1314-7733>. Correo electrónico: fmarin@ucm.cl

²Doctor en Didáctica de las Ciencias y Educación Ambiental por la Universidad Autónoma de Barcelona. Académico de la Universidad Diego Portales (UDP), Facultad de Educación. Profesor Asistente y coordinador del área de Didáctica de las Ciencias de la facultad. Sus líneas de trabajo se vinculan con educación ambiental, educación científica, formación inicial docente y sostenibilidad. Ciudad de Santiago, Región Metropolitana, Chile. Vergara 210, Santiago, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6450-1627>. Correo electrónico: felipe.kong@udp.cl

³Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Aix-Marsella (AMU). Académico de la Universidad Católica del Maule (UCM) _ Facultad de Ciencias de la Educación (FACED). Adscrito al Departamento de Formación Inicial Escolar (FIE) y miembro del equipo de Investigación en Educación Rural. Ciudad de Talca, región del Maule, Chile. avenida San Miguel #3605, código postal: 3460000. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2984-5376>. Correo electrónico: adberrios@ucm.cl

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES RURAIS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, AGROECOLOGIA E TRANSFORMAÇÃO TERRITORIAL: VOZES E EXPERIÊNCIAS DE MAULE, CHILE

RESUMO

Este estudo qualitativo interpretativo examina as perspectivas, o conhecimento e as experiências de professores rurais da Região de Maule, no Chile, em relação à educação ambiental, agroecologia e transformação territorial. Por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com 12 professores, identificou-se uma mudança paradigmática, passando de abordagens antropocêntricas tradicionais para perspectivas ecocêntricas e biocêntricas que integram o conhecimento ancestral camponês e práticas pedagógicas territorialmente enraizadas. Os resultados revelam que os professores rurais constituem agentes críticos de transformação, articulando experiências vividas relacionadas a problemas ambientais específicos (escassez de água, gestão de resíduos, perda de biodiversidade) com propostas pedagógicas inovadoras centradas em metodologias participativas, aprendizagem situada e restauração ecológica. Destaca-se a importância do senso de pertencimento territorial, da identidade comunitária e da resiliência como dimensões essenciais da educação rural sustentável. A análise também revela uma forte crítica ao currículo nacional por sua desconexão com as realidades rurais e a necessidade urgente de flexibilidade curricular, formação continuada de professores em educação ambiental e agroecologia, e o fortalecimento de redes interinstitucionais para consolidar projetos educacionais territoriais de longo prazo que influenciem políticas públicas inclusivas. Este estudo contribui para o debate latino-americano sobre educação rural a partir de perspectivas decoloniais e socioambientais.

Palavras-chave: Educação rural; Educação ambiental; Agroecologia; Pedagogia decolonial; Saberes indígenas e camponeses.

PERSPECTIVES OF RURAL TEACHERS ON ENVIRONMENTAL EDUCATION, AGROECOLOGY AND TERRITORIAL TRANSFORMATION: VOICES AND EXPERIENCES FROM MAULE, CHILE

ABSTRACT

This interpretive qualitative study examines the perspectives, knowledge, and experiences of rural teachers in the Maule Region of Chile regarding environmental education, agroecology, and territorial transformation. Through semi-structured interviews and focus groups with 12 teachers, a paradigmatic shift was identified, moving from traditional anthropocentric approaches toward ecocentric and biocentric perspectives that integrate ancestral peasant knowledge and territorially grounded pedagogical practices. The results reveal that rural teachers constitute critical agents of transformation, articulating lived experiences related to specific environmental problems (water scarcity, waste management, biodiversity loss) with innovative pedagogical proposals centered on participatory methodologies, situated learning, and ecological restoration. The importance of a sense of territorial belonging, community identity, and resilience as essential dimensions of sustainable rural education is highlighted. The analysis also reveals a strong critique of the national curriculum for its disconnect from rural realities and the urgent need for curricular flexibility, ongoing teacher training in environmental education and agroecology, and the strengthening of inter-institutional networks to consolidate long-term territorial educational projects that influence inclusive public policies. This study contributes to the Latin American debate on rural education from decolonial and socio-environmental perspectives.

Keywords: Rural education; Environmental education; Agroecology; Decolonial pedagogy; Indigenous and peasant knowledge.

INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

El paraíso es el mundo natural anterior a la sobrecarga ecológica que el mismo ser humano provoca. Con el crecimiento de las poblaciones, la

sobrecarga ecológica destruye el paraíso y el mundo natural es reemplazado por la comunidad como el ámbito de la existencia. En este proceso se abre paso la enajenación en la posesión. La agricultura permite la abundancia, pero exige el esfuerzo concentrado de muchos en momentos precisos, y la razón justifica la entrega individual de independencia en tales momentos. El que posee las cosas, el que posee la verdad, recibe el poder de la obediencia. Aún estamos allí. (Maturana, 2020, p.337)

La educación rural en América Latina y Chile presenta una serie de desafíos propios derivados de las especificidades territoriales, culturales y socioambientales que caracterizan a estos contextos (Juárez-Bolaños, Olmos e Ríos-Osorio, 2020). La creciente crisis ecológica global obliga a repensar la educación formal desde perspectivas que integren la diversidad de saberes y las formas de vida locales (Leff, 2014; Marín-Isamit, 2024; Marín-Isamit, Crespo i Torres y Opazo-Valenzuela, 2024). Esta investigación se enmarca en un contexto donde el profesorado rural no solo transmite conocimientos, sino que es agente transformador, portador de saberes críticos y experiencias contextualizadas que permiten avanzar hacia una pedagogía situada, inclusiva, eco- y biocéntrica (Bórquez-Castro, et al. 2025).

En la región del Maule, Chile, las comunidades rurales enfrentan problemáticas vinculadas a la escasez hídrica, el manejo inadecuado de residuos, la pérdida de biodiversidad y el impacto de actividades agrícolas convencionales (Gligo, 2016; Marín-Isamit, 2024). En este escenario, la educación ambiental y la agroecología se presentan como ejes fundamentales para reconstruir relaciones más armónicas con el territorio y generar propuestas pedagógicas transformadoras (Llerena, et al. 2022; Rosset, et al. 2019; Dos Santos y Barbosa, 2022). El objetivo central de este estudio es visibilizar las voces del profesorado rural, recogiendo sus perspectivas, experiencias y saberes para comprender cómo contribuyen a la configuración de una educación crítica, contextualizada y sustentable.

REFERENCIA TEÓRICA

Se ha fundamentado el estudio en el pensamiento crítico intercultural (Marín-Isamit et al. 2022) y decolonial latino-americano (Walsh, 2017), destacando la educación

como práctica liberadora y crítica, epistemológicamente situada y por desafiar el pensamiento hegemónico occidental. Se sustenta en una matriz teórica profunda que articula el pensamiento crítico intercultural junto a la perspectiva decolonial latinoamericana, que conciben la educación como una práctica liberada y crítica, situada epistemológicamente y orientada a cuestionar el pensamiento hegemónico occidental. Marín-Isamit et al. (2022) plantean que el pensamiento crítico intercultural permite visibilizar las epistemologías del Sur desde sus experiencias y saberes territoriales, desafiando las estructuras eurocéntricas que han invisibilizado otras formas de conocer y habitar el mundo.

Esta perspectiva encuentra resonancia en Walsh (2017), quien argumenta que la educación debe asumir un rol emancipador y anticolonial, donde los saberes ancestrales y las cosmovisiones indígenas son fundamentales para tejer una praxis pedagógica liberadora y situada.

Esta perspectiva se articula con los planteamientos de Marín-Isamit (2024), quien, desde una lectura decolonial de la educación, enfatiza la necesidad de reconocer la pluralidad epistemológica, recuperar las voces históricamente silenciadas y cuestionar la racionalidad instrumental, utilitaria y economicista que ha orientado buena parte de los proyectos educativos modernos (p. 30-33).

Desde la ecología política (Leff, 2019) y la educación ambiental (Sauvé; Villemagne, 2015), se consideran las propuestas que abogan por una comprensión biocéntrica y ecosocial del conocimiento (Marín-Isamit, 2024; Crespo i Torres, 2024).

En este marco de la racionalidad ambiental se encuentra una comprensión crítica de la crisis ambiental, destacando la "necesidad de una epistemología ambiental como política del saber orientada a la sustentabilidad de la vida" (Leff, 2011. cit. en Marín-Isamit, 2024, p. 27). Desde esta óptica se enfatiza la interrelación dialéctica entre las causas socioeconómicas, culturales y políticas de la crisis ambiental, y las prácticas sociales, donde la educación ambiental debe situarse como un espacio para repensar las relaciones entre humanos y naturaleza. Complementando esta mirada, la educación ambiental desde una perspectiva biosistémica y ecosistémica, como plantean Sauvé y Villemagne (2015), se enmarca dentro de propuestas que promueven la integración de

saberes científicos y tradicionales para comprender el entorno natural en toda su complejidad. Marín-Isamit (2024) puntualiza que la educación ambiental situada emerge como una praxis que articula el diálogo de saberes, reconociendo la diversidad epistemológica presente en los contextos rurales y urbanos, lo cual es fundamental para la formación docente en territorios con profundas raíces bioculturales y ambientales.

Las pedagogías agroecológicas, complementan la visión integrando saberes campesinos rurales y prácticas agroambientales sustentables, que valorizan la agricultura ecológica, la soberanía alimentaria, el decrecimiento y el dialogo de saberes para el buen vivir (Rosset et al. 2019; Altieri y Toledo, 2011; Duch, 2014; Latouche, 2009; Martínez-Alier, 2011; Ungar et al., 2025; Paredes Mosquera, 2024). Autores como Rosset et al. (2019), Altieri y Toledo (2011) y Duch (2014), resaltan la centralidad de estos saberes en la construcción de alternativas a los modelos agroindustriales dominantes. Marín-Isamit (2024) enfatiza que "entender la agroecología como una práctica de resistencia socio-ambiental y como una práctica emancipatoria de las comunidades, conduce al profesorado a comprender asuntos a la base de la crisis ambiental" (p.161) como el acaparamiento del agua al indicar que "además de ser un expolio que debe denunciarse y detenerse, acrecienta el acceso directo al agua de muchos miles de familias campesinas, matando sus posibilidades de vida" (Duch. p.49), impulsando ambos autores desde su posición crítica el amplio entendimiento de la soberanía alimentaria como vía de emancipación de los pueblos oprimidos. De esta forma la agroecología descrita por Llerena et al. (2022) como pedagogía, propone un diálogo de saberes que dignifica las prácticas ancestrales y campesinas, contribuyendo a la formación de sujetos críticos y comprometidos con la sustentabilidad territorial desde procesos de Educación Ambiental situados.

En este marco de las pedagogías agroecológicas descrito por Marín-Isamit (2024), la apuesta por el decrecimiento propuesta por Serge Latouche (2009) ofrece una salida crítica al imaginario de crecimiento económico infinito predominante, abogando por una transformación profunda que privilegia la vida en equilibrio con los ecosistemas y rechace la lógica extractivista dominante que agrede las identidades y sentidos del Maule. Observando de forma complementaria, la perspectiva de Joan Martínez-Alier

(2011) quien introduce la representación crítica del “ecologismo de los pobres” que reivindica las luchas de los pueblos oprimidos que habitan y protegen territorios ricos en biodiversidad frente a las presiones del capitalismo global.

En esta dirección, Ungar et al. (2025) aportan cuatro recomendaciones clave para el diálogo de saberes y la conservación biocultural, enfatizando la importancia de generar espacios inclusivos donde converjan saberes ancestrales y científicos para fortalecer la sustentabilidad desde una visión holística e intercultural. Destacando las aportaciones recientes de la doctora Adriana Marcela Paredes Mosquera (2024), desde el análisis del cuidado de la vida en ecosistemas frágiles como el páramo de Las Hermosas, resaltando el valor de las prácticas comunitarias y el conocimiento tradicional campesino como fundamentos para una gestión ambiental sustentable que respeta las particularidades culturales y ecológicas del territorio.

Estas perspectivas descritas enriquecen el enfoque agroecológico como una pedagogía crítica que no solo integra saberes campesinos y rurales, sino que también propone un compromiso ético y político con la recuperación de formas de habitar y producir que privilegian el bien común, la soberanía alimentaria y la justicia socioambiental.

Estos fundamentos teóricos entregan la posibilidad de interpretar desde un enfoque ecosocial las experiencias docentes como prácticas socioculturales que atraviesan paradigmas epistemológicos, pedagógicos y territoriales, para situar la educación del y para el campo, como es espacio de movimientos sociales caracterizados por la lucha política, ambiental y biocultural (Dos Santos y Barbosa, 2022; Barbosa, 2025).

METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque cualitativo interpretativo con énfasis fenomenológico (Sandín, 2010), privilegiando la experiencia vivida por el profesorado rural como fuente de conocimiento profundo sobre su práctica educativa y territorial. En consonancia con la tesis de Marín-Isamit (2024), se asume que la perspectiva humanístico-interpretativa de base naturalista-fenomenológica reúne las condiciones para apoyar el estudio, al permitir situarse desde una base epistemológica sociocrítica, orientando la comprensión

de los significados que el profesorado atribuye a sus saberes y prácticas de educación ambiental en contexto rural.

Como muestra intencionada se seleccionaron 12 docentes de escuelas rurales de la región del Maule, con criterios de diversidad territorial, experiencia y trayectorias de formación. Esta decisión se alinea con la caracterización de “muestra de casos tipo en investigaciones cualitativas con perspectiva fenomenológica, en las que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014. p.387. cit en Marín-Isamit, 2024, p. 83). De acuerdo con el autor, la muestra es intencional en tanto los sujetos son seleccionados en función de criterios que procuran que la muestra sea representativa de la diversidad de contextos y experiencias.

A su vez, el estudio se ha orientado desde diseños metodológicos cualitativos socioeducativos y críticos (Creswell, 1998; Sandín, 2010; Martins et al., 2008, Mejías, Freire y García, 2019) realizando entrevistas semiestructuradas y grupos focales, centrados en dilucidar saberes sobre problemáticas ambientales, saberes territoriales, metodologías educativas ambientales, desafíos ambientales. En la investigación Marín-Isamit (2024) comparte las orientaciones de Sandín (2010) destacando que el estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por un grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno, siendo la herramienta fundamental del fenomenólogo su propia conciencia, lo que aquí se traduce en un esfuerzo por captar las concepciones docentes sobre educación ambiental situada en los territorios rurales.

En definitiva, saberes vistos como concepciones (Porlán Ariza et al., 1998) del profesorado que ejerce en territorios rurales. El análisis temático y de contenido permitió categorizar las ideas emergentes en torno a paradigmas, saberes críticos, prácticas pedagógicas y sentido de identidad local.

Las técnicas de producción de información replican el dispositivo utilizado por Marín-Isamit (2024), quien sostiene que la entrevista semiestructurada y el grupo focal permiten al investigador “interpretar, a partir de las voces del profesorado, aquellos significados posibles de vincular y analizar desde posiciones teóricas diversas” (p. 83). Desde esta perspectiva, las entrevistas se conciben como “conversación que se sostiene

con un propósito definido y no por la mera satisfacción de conversar” (Bingham y Moore, 1973, p.13), mientras que los grupos focales constituyen espacios de diálogo colectivo donde se profundiza en las experiencias y problemáticas compartidas por el profesorado. En este estudio, ambas técnicas se aplican con guiones derivados de los objetivos específicos de la investigación, siguiendo el criterio de que las preguntas han sido elaboradas en base a los objetivos de la investigación, debidamente validadas mediante juicio de expertos, de modo de establecer relaciones claras entre dimensiones, categorías e instrumentos (Marín-Isamit, 2024, p. 84-85).

El análisis temático y de contenido permitió categorizar las ideas emergentes en torno a paradigmas, saberes críticos, prácticas pedagógicas y sentido de identidad local. En sintonía con el procedimiento descrito en la tesis, se consideró que la fenomenología busca captar el significado de la experiencia a través de un proceso de categorización progresivo. Para organizar las voces docentes se siguió la lógica de matrices categoriales similar a la empleada por Marín-Isamit (2024), donde las concepciones del profesorado se agrupan en categorías y subcategorías que permiten interpretar los sentidos que adoptan sus prácticas y discursos.

Se respetarán los principios éticos de confidencialidad y protección de datos, utilizando códigos para las voces testimoniales citadas. El procedimiento retoma lo explícito en el consentimiento informado de la tesis, donde las entrevistas y grupos focales son grabadas y luego transcritas, ingresando la información a una base de datos codificada que no permite establecer la identidad de las personas participantes. Asimismo, se garantizó que la participación de las y los docentes fuese voluntaria, con posibilidad de retirarse en cualquier momento, y con uso anónimo de los datos en publicaciones y presentaciones científicas (Marín-Isamit, 2024, sp).

La interpretación dialogó constantemente con el marco teórico, sustentando un análisis riguroso que permitió integrar las múltiples dimensiones del fenómeno estudiado. Esta decisión metodológica coincide con la premisa de que “lo metodológico nunca está dissociado de lo teórico, así como determinada concepción teórica orienta o presupone implicancias de orden metodológico” (Achilli, 2023, p.16 cit. en Marín-Isamit, 2024, p. 80), y con la idea de que el enfoque interpretativo-fenomenológico ofrece la

posibilidad de acceder al marco simbólico desde donde las personas interpretan sus pensamientos y acciones. Por tanto,

ocuparnos del lenguaje desde un paradigma y enfoque con matices naturalista-interpretativo-fenomenológico, resulta altamente significativo desde esta perspectiva que Humberto Maturana (1989) propuso en su ensayo *Lenguaje y realidad: El origen de lo humano*, donde nos explica la importancia de lo humanos desde una perspectiva biológica y social con rasgos de evolución, una “evolución social” construida desde el lenguaje. (Marín-Isamit, 2024, p. 81)

ANÁLISIS DE RESULTADOS y DISCUSIÓN

Los resultados han sido desarrollados a partir de la triangulación de voces del profesorado con el referencial teórico, garantizando la originalidad, científicidad, rigor y precisión en el análisis crítico del discurso. Resultando pertinente iniciar describiendo detalles sobre la codificación de la muestra intencionada, como se muestra a continuación:

Tabla nº1: Codificación de las y los participantes en las entrevistas y grupos focales.

Distintivo	Participante:		Tipo de establecimiento rural:	Participación como informante en:		Identificación interna:
	Año de egreso	género	Privado (P)- Subvencionado (S) - Municipal (M)	Entrevista individual	Grupo focal	Código
RV	2014	F	MR	E	G	RV14FMREG
KP	2014	F	MR	E	-	KP14FMRE
MJ	2015	F	MR	E	-	MJ15FMRE
CP	2016	F	MR	E	G	CP16FMREG
NC	2016	F	MR	E	-	NC16FMRE
DV	2016	M	MR	E	G	DV16MMREG
IL	2017	F	MR	E	-	IL17FMRE
MM	2018	F	MR	E	-	MM18MRE

MV	2018	F	SR	E	-	MV18FSRE
JX	2019	F	MR	E	G	JX19FMREG
CM	2019	F	PR	-	G	CM19FPRG
JC	2019	M	MR	E	G	JC19MMREG

(Fuente: codificación de participantes adaptada desde Marín-Isamit, 2024. p.105)

Los resultados emergentes sintetizados a continuación revelan una pluralidad de voces y experiencias del profesorado rural de la región del Maule, que visibilizan la transición desde enfoques tradicionales antropocéntricos hacia perspectivas ecocéntricas y biocéntricas. Estas experiencias articulan problemáticas ambientales concretas, saberes ancestrales campesinos y praxis pedagógicas territoriales que configuran una educación rural crítica, situada y sustentable. La presentación tanto de la Tabla 1, como de la Tablas siguientes asociadas a cada categoría, se han diseñado para facilitar la comprensión de las diversas voces del profesorado vistas como citas significativas a discutir.

Narrativas sobre problemáticas ambientales y saberes territoriales

En esta categoría las voces del profesorado rural convergen en la percepción de problemáticas ambientales concretas que afectan a sus comunidades.

Tabla 2: Citas significativas asociadas a ejes temáticos emergentes de la categoría problemáticas ambientales y saberes territoriales.

Categoría	Código del Participante	Citas significativas	Eje temático asociado a la categoría
Problemáticas ambientales y saberes territoriales	NC16FMRE	<i>"En el campo el manejo de la basura es más complejo que en la ciudad. No contamos con servicios adecuados y el reciclaje es casi inexistente. Necesitamos proyectos que promuevan la reutilización y la sustentabilidad, haciendo partícipe a toda la comunidad."</i>	Gestión de residuos y saberes campesinos

DV16MMREG	<i>"La sequía nos obliga a racionar el agua de riego e incluso para el consumo humano; los niños ven cómo los cerros se secan y eso impacta su visión del mundo."</i>	Escasez hídrica y consecuencias ambientales
CP16FMREG	<i>"La pérdida de aves e insectos es notoria; los abuelos contaban historias de campos llenos de vida que ya no existen."</i>	Pérdida de biodiversidad y memoria local

(Fuente: creación propia)

Podemos apreciar que la gestión de residuos, la contaminación, la escasez hídrica y la pérdida de biodiversidad constituyen ejes recurrentes en sus relatos. Esta experiencia directa se articula con una visión crítica del entorno, donde el conocimiento campesino y las prácticas ancestrales emergen como fundamentales para la comprensión de la ruralidad.

La participante NC16FMRE pone en evidencia esta realidad destacando que *"En el campo el manejo de la basura es más complejo que en la ciudad. No contamos con servicios adecuados y el reciclaje es casi inexistente. Necesitamos proyectos que promuevan la reutilización y la sustentabilidad, haciendo partícipe a toda la comunidad"*. A su vez, el participante DV16MMREG profundiza sobre la escasez hídrica, señalando que *"La sequía nos obliga a racionar el agua incluso para el consumo humano; los niños ven cómo los cerros se secan y eso impacta su visión del mundo"*. Mientras que la participante CP16FMREG conecta con la memoria y biodiversidad, al indicar que *"La pérdida de aves e insectos es notoria; los abuelos contaban historias de campos llenos de vida que ya no existen"*.

Estos testimonios precisan características del ecologismo de los pobres descrito por Martínez-Alier (2011) donde comunidades rurales resisten mediante saberes situados, y a su vez proyectan desde la soberanía identitaria y alimentaria una pedagogía agroecológica (Rosset et al., 2019; Llerena et al., 2022). Tal articulación evidencia la necesidad de políticas territorializadas que superen soluciones urbanocéntricas, promoviendo soberanía alimentaria y restauración ecosistémica en el Maule. Abriendo una brecha significativa entre la realidad rural y las políticas ambientales estándar, reflejando un desafío de adaptación de estrategias a contextos específicos. El profesorado subraya además la importancia de articular la educación formal con los saberes locales.

Paradigmas y tránsitos hacia enfoques ecocéntricos y biocéntricos

Un hallazgo central de la investigación es la transición paulatina de paradigmas tradicionales antropocéntricos hacia miradas integradoras que reconocen la interdependencia ecosistémica.

Tabla 3: Citas significativas asociadas a ejes temáticos emergentes de la categoría paradigmas ecocéntrico y biocéntrico.

Categoría	Código del Participante	Citas significativas	Eje temático asociado a la categoría
Paradigmas ecocéntrico y biocéntrico	JC19MMREG	"El currículo debería incorporar más activamente las prácticas campesinas. En nuestra escuela promovemos huertos escolares y actividades que fomentan el trabajo colectivo y el respeto al territorio."	Agroecología como horizonte transformador
	JX19FMREG	"Pasamos de ver la naturaleza como recurso a entenderla como socia; los niños aprenden que sin suelo vivo no hay futuro."	Educación ecosistémica y participación infantil
	RV14FMREG	"La biocentrismo nos hace repensar: el humano no es centro, sino parte del tejido vivo."	Cosmovisiones alternativas y decoloniales

(Fuente: Creación propia)

En esta categoría el profesorado destaca la relevancia de desdecir los discursos dominantes que enfatizan la explotación hacia prácticas restaurativas y de conservación, que emergen desde voces ecosociales y bioculturales. Este tránsito paradigmático refleja la ruptura decolonial que reconoce la interdependencia humano-naturaleza, alineándose con epistemologías decoloniales (Walsh, 2017; Marín-Isamit et al., 2022).

El participante JC19MMREG ilustra esta evolución, al indicar que "El currículo debería incorporar más activamente las prácticas campesinas. En nuestra escuela promovemos huertos escolares y actividades que fomentan el trabajo colectivo y el respeto al territorio". A su vez la participante JX19FMREG profundiza críticamente indicando que "pasamos de ver la naturaleza como recurso a entenderla como socia; los niños aprenden que sin suelo vivo no hay futuro". Mientras que la participante RV14FMREG ofrece una

reflexión que sintetiza esta categoría al indicar que *"El biocentrismo nos hace repensar: el humano no es centro, sino parte del tejido vivo"*.

Estas concepciones se articulan con la epistemología ambiental de Marín-Isamit (2024) quien promueve un dialogo de saberes desde cosmovisiones mapuche-pehuenche que desafían el antropocentrismo occidental presente en el curriculum oficial en su país (Marín e Inaipil, 2017).

En este aspecto, los hallazgos coinciden con lo señalado por Berríos y González (2025) acerca de la racionalidad técnica e instrumental que impregna el currículum de la formación inicial docente que relega a un rol subalterno los conocimientos, subjetividades y cosmovisiones de los pueblos originarios. Por lo que un currículum en clave decolonial entrega herramientas epistémicas para deconstruir la lógica economicista y desarrollista que guía la educación ambiental y para la sustentabilidad.

Este tránsito epistémico evidencia un claro vínculo entre epistemologías decoloniales y prácticas pedagógicas que fortalecen una reconexión con la tierra y las comunidades, posiciona la práctica pedagógica evidencia agroecología pedagógica como horizonte ético-político viable y necesario para una educación rural transformadora. El concepto de buen vivir se integra en esta lógica para fomentar una educación territorializada y sustentable ambientalmente.

Metodologías y propuestas didácticas desde el territorio

El trabajo docente se manifiesta en metodologías participativas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, que incorporan a la comunidad en la planificación y ejecución de iniciativas ambientales.

Tabla 4: Citas significativas asociadas a ejes temáticos emergentes de la categoría metodologías y propuestas didácticas.

Categoría	Código del Participante	Citas significativas	Eje temático asociado a la categoría
Metodologías y propuestas didácticas	MV18FSRE	<i>"Es fundamental que las niñas y niños participen en labores agrícolas y huertos escolares, aprendiendo a valorar la cultura local y el entorno natural como parte de su educación."</i>	Aprendizaje activo y situado

MM18MRE	<i>"Las salidas al río enseñan más que cualquier libro; miden pH, ven sedimentos y proponen soluciones colectivas."</i>	Educación ambiental práctica
IL17FMRE	<i>"Integramos abuelos en talleres: ellos enseñan compostaje tradicional, nosotros lo sistematizamos."</i>	Diálogo intergeneracional

(Fuente: Creación propia)

Las voces del profesorado destacan la opción por defender un aprendizaje experiencial y activo, situado y colaborativo, con fuerte implicancia en la concreción territorial (Crespo i Torres, 2024).

Destacan una praxis docente que materializa el diálogo de saberes mediante metodologías participativas que trascienden aulas hacia comunidades (Crespo i Torres, 2024; Ungar et al., 2025). La participante MV18FSRE enfatiza que *"Es fundamental que las niñas y niños participen en labores agrícolas y huertos escolares, aprendiendo a valorar la cultura local y el entorno natural como parte de su educación"*. A su vez, MM18MRE describe que *"Las salidas al río enseñan más que cualquier libro; miden pH, ven sedimentos y proponen soluciones colectivas"*. Y la participante IL17FMRE está entre las voces que destacan la articulación generacional que se ha alejado de las escuelas, y que percibe como acto de resistencia al destacar que *"Integramos abuelos en talleres: ellos enseñan compostaje tradicional, nosotros lo sistematizamos"*.

Estas iniciativas encarnan aprendizaje-situado (Sauvé y Villemagne, 2015), superando currículos rígidos mediante pedagogías agroecológicas (Llerena et al., 2022). Representan una resistencia práctica desde decrecimiento selectivo propuesto por Latouche (2009), priorizando la vida y el buen vivir por sobre el extractivismo y el espejismo del crecimiento económico ilimitado.

A su vez, las experiencias didácticas afrontan dificultades como la gestión educacional centrada en el aula y las tecnologías, la falta de recursos, la presión de pruebas estandarizadas y un currículo rígido, pero se sostienen por la convicción en la pertinencia y necesidad de una educación contextualizada y crítica (Marín-Isamit, 2024).

Sentido de pertenencia, identidad y resiliencia rural

Más allá de lo ambiental, los docentes reflejan la construcción de un sentido de pertenencia e identidad vinculados a la comunidad y el territorio.

Tabla 5: Citas significativas asociadas a ejes temáticos emergentes de la categoría sentido de pertinencia y resiliencia.

Categoría	Código del Participante	Citas significativas	Eje temático asociado a la categoría
Sentido de pertenencia y resiliencia	KP14FMRE	<i>"El sentido de pertenencia está en debate, sobre todo si las tradiciones no promueven el respeto al entorno. Por eso, reflexionar sobre nuestras prácticas es tarea esencial para todo profesor rural."</i>	Identidad territorial y responsabilidad social
	MJ15FMRE	<i>"Los niños dicen 'este cerro es mío'; eso construye identidad que resiste la urbanización."</i>	Construcción emocional en educación rural
	CM19FPRG	<i>"La resiliencia viene de fiestas ancestrales que destacan por el cuidado ambiental; danzamos y celebramos pero cuidamos el potrero o el cerro, limpiamos el estero"</i>	Prácticas comunitarias y fortalecimiento social

(Fuente: Creación propia)

Esta dimensión emocional fortalece el buen vivir biocultural, clave en contextos rurales latinoamericanos (Paredes-Mosquera, 2024). La participante KP14FMRE reflexiona críticamente e indica que *"El sentido de pertenencia está en debate, sobre todo si las tradiciones no promueven el respeto al entorno. Por eso, reflexionar sobre nuestras prácticas es tarea esencial para todo profesor rural"*. La participante MJ15FMRE complementa y evoca señalando que a pesar de los cercos *"Los niños dicen 'este cerro es mío'; eso construye identidad que resiste la urbanización"*. A su vez la participante CM19FPRG celebra al indicar que *"La resiliencia viene de fiestas ancestrales que destacan por el cuidado ambiental; danzamos y celebramos pero cuidamos el potrero o el cerro, limpiamos el estero"*.

Las narrativas descritas consolidan autoestima territorial (Dos Santos y Barbosa, 2022; Paredes-Mosquera, 2024), transformando crisis migratorias en oportunidades pedagógicas. Articulan educación rural como praxis política que dignifica identidades

campesinas frente a la homogeneización cultural. Esta dimensión emocional y social es un punto vital para la educación rural, articulando saberes ecológicos con prácticas comunitarias, fortaleciendo la autoestima territorial y las redes comunitarias.

Crítica al currículo nacional y propuestas docentes de transformación

Finalmente, el profesorado manifiesta críticas contundentes al currículo nacional por su falta de ajuste a las realidades rurales, la escasa incorporación de contenidos ambientales y campesinos, y la poca flexibilidad para la innovación didáctica.

Tabla 6: Citas significativas asociadas a ejes temáticos emergentes de la categoría crítica al currículo nacional.

Categoría	Código del Participante	Citas significativas	Eje temático asociado a la categoría
Crítica al currículo nacional	NC16FMRE	<i>"El currículo ignora sequías locales; pedimos autonomía para huertos reales, no teoría urbana."</i>	Adaptación curricular y autonomía escolar
	DV16MMREG	<i>"Flexibilizar para integrar mapudungún y ciclos ecológicos; evaluaciones estandarizadas matan la creatividad rural."</i>	Evaluación y contextualización curricular
	JC19MMREG	<i>"En la formación inicial y continua del profesorado que va a ejercer en territorio rural, la agroecología debe ser obligatoria; sin esto, el currículo perpetúa extractivismo."</i>	Formación docente y transformación curricular

(Fuente: Creación propia)

La crítica curricular desde las voces del profesorado demanda autonomía pedagógica y transversalización ambiental, alineándose con pedagogías decoloniales (Walsh, 2017). La participante NC16FMRE denuncia que *"El currículo ignora sequías locales; pedimos autonomía para huertos reales, no teoría urbana"*. A su vez, el participante DV16MMREG propone *"Flexibilizar para integrar mapudungun y ciclos ecológicos; evaluaciones estandarizadas matan la creatividad rural"*. Y dentro de estas voces críticas el participante JC19MMREG exige que *"En la formación inicial y continua del profesorado que va a ejercer en territorio rural, la agroecología debe ser obligatoria; sin esto, el currículo perpetúa extractivismo"*.

Estas demandas evidencian fracaso de políticas homogeneizantes (Leff, 2014), reivindicando educación intercultural situada (Barbosa, 2025). Proponen certificación ambiental rural como alternativa transformadora, integrando saberes indígenas-campesinos al sistema formal.

Los resultados descritos e interpretados evidencian la importancia central del profesorado rural como portador de saberes críticos y agentes activos de transformación en los procesos educativos vinculados al territorio y a la educación ambiental en la región del Maule, Chile. La pluralidad de voces y experiencias testimoniales revela un tránsito paradigmático que, desde un modelo tradicional antropocéntrico, se encamina hacia perspectivas ecocéntricas y biocéntricas que reconocen la interdependencia holística entre ser humano, naturaleza y cultura.

Este tránsito no es solo epistemológico sino que transcurre en el plano didáctico y práctico, donde el profesorado visibiliza cómo las propuestas agroecológicas, los proyectos de restauración ecológica y la recuperación de saberes ancestrales campesinos configuran un horizonte ético y político para la educación rural situada. Dichas prácticas promueven no solo la conservación ambiental sino, esencialmente, el buen vivir y la cohesión comunitaria, valorizando la identidad territorial y los modos de vida propios.

Se observa, asimismo, una fuerte crítica a la homogeneización curricular presente en el sistema nacional, percibido como distante, poco contextualizado y escasamente inclusivo de la diversidad cultural y ecosocial de los territorios rurales. Las limitaciones impuestas por un currículo rígido y un sistema de evaluación estandarizado restringen la innovación y dificultan la integración de las demandas reales y cotidianas de los alumnos y las comunidades rurales.

No obstante, las experiencias positivas relatan la resiliencia del profesorado y las comunidades, que en cooperación avanzada diseñan metodologías participativas, interdisciplinarias y movilizadoras de saberes situados, con procesos educativos que van más allá de las aulas para implicar a la familia y la comunidad en un proyecto integrador y sostenible. Estos hallazgos se alinean con iniciativas recientes de certificación ambiental de escuelas en el Maule, que promueven prácticas ambientales en el currículo y la

gestión institucional, mostrando un ecosistema educativo rural en transformación aunque aún con desafíos importantes.

REFLEXIONES ECOSOCIALES CRÍTICAS FINALES

Las voces del profesorado rural del Maule dicen que la educación ambiental en territorios rurales ya no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que se configura como un campo de disputa epistémica y política donde se resignifican los vínculos entre saberes campesinos, escuela y proyectos de futuro. Desde los saberes ambientales y conocimientos pedagógicos caracterizados en la tesis de Marín-Isamit (2024), se evidencia un tránsito desde un paradigma antropocéntrico hacia horizontes eco y biocéntricos que reubican a la escuela rural como espacio de resistencia frente a la homogeneización curricular y al extractivismo que marca los territorios. En diálogo con las miradas latinoamericanas de Barbosa (2025) y Dos Santos y Barbosa (2022) sobre movimientos sociales rurales, estas prácticas docentes se leen como ejercicios cotidianos de emancipación que disputan sentidos de desarrollo, bienestar y buen vivir desde abajo y desde el Sur.

Escenarios de futuros ecosociales

Los hallazgos permiten imaginar nuevos escenarios de futuros (Kong, 2015) educativos donde la educación rural se asume como laboratorio vivo para ensayar otras formas de habitar, más cercanas al cuidado de la vida que a la lógica del crecimiento ilimitado. En la línea de la tesis de Marín-Isamit (2024), las proyecciones no se restringen a mejorar el currículo existente, sino a reconfigurar la escuela como actor territorial que articula agroecología, restauración ecológica y justicia socioambiental, tensionando las bases mismas del modelo de desarrollo que sostiene la crisis ecológica. Esto converge con la propuesta de acompañamiento ecosocial de Crespo i Torres (2024), donde la educación ambiental se concibe como práctica de largo aliento que construye marcos de sentido y competencias para sostener procesos de transformación más allá de los proyectos puntuales.

Participación de las infancias y giro des-adultocéntrico

Un desafío central que emerge de este estudio es profundizar el desplazamiento del adultocentrismo educativo hacia formas de participación real de las infancias en la toma de decisiones socioambientales de sus comunidades. Las prácticas descritas por el profesorado rural, como huertos escolares, laboratorios naturales, cartografías socioambientales, celebraciones comunitarias con cuidado del territorio, entre otras, aunque contienen embriones de participación infantil, pero siguen estando mayoritariamente mediadas por agendas y ritmos definidos por adultos. En diálogo con Crespo i Torres (2024), la tesis de Marín-Isamit (2024) y los debates latinoamericanos sobre educación ambiental y movimientos sociales (Barbosa, 2025; Dos Santos y Barbosa, 2022), se vuelve imprescindible avanzar hacia un acompañamiento participativo y capacitante de las infancias, donde niñas y niños co-diseñan diagnósticos, proyectos y decisiones sobre sus territorios en clave ecociudadana y biocéntrica.

Agenda de investigación y acción

Las reflexiones aquí presentadas, tanto en las universidades que forman profesorado como en las instituciones escolares, abren una agenda socioeducativa que articula tres frentes complementarios.

En primer lugar, profundizar la investigación sobre formas de resistencia cultural y pedagógica en escuelas rurales que ya están experimentando con agroecología escolar, certificación ambiental y pedagogías decoloniales, poniendo en el centro la voz de docentes, estudiantes y comunidades.

En segundo lugar, avanzar en estudios sobre la dimensión afectiva y política de la educación ambiental rural, explorando cómo se construyen pertenencias, miedos y esperanzas en las infancias y cómo estas emociones sostienen o bloquean procesos de cambio ecosocial.

En tercer lugar, promover investigaciones colaborativas y comparadas en América Latina que vinculen experiencias del Maule con otros territorios rurales y periurbanos, alimentando redes interinstitucionales que incidan en políticas públicas

educativas y ambientales desde perspectivas ecosociales y de participación infantil.

Contribución al debate latinoamericano

En suma, este estudio no solo caracteriza concepciones docentes sobre educación ambiental en el Maule, sino que ofrece claves para pensar la escuela rural como nodo estratégico en la construcción de futuros ecosociales críticos en América Latina.

Al entrelazar saberes ambientales del profesorado, pedagogías agroecológicas, perspectivas decoloniales y propuestas de participación de las infancias, se contribuye a desplazar la educación rural del margen hacia el centro de los debates sobre justicia socioambiental y transformación educativa en la región.

REFERENCIAS

ACHILLI, E. Investigación en formación docente: algunas pistas teóricas metodológicas. **Revista digital EFI-DGES**. Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina, 2023. Disponible en: https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2023/05/Revista_EFI_Vol9-N14-2023.pdf

ALTIERI, M; TOLEDO, V. La revolución agroecológica en Latinoamérica. The agroecological revolution of Latin America: rescuing nature, securing food sovereignty and empowering peasants. **The Journal of Peasant Studies**, v. 38, n. 3, p. 587-612, jul. 2011. Traducción de Pablo Alarcón-Chaires revisada por los autores.

BARBOSA, L. P. As emancipações e as lutas populares na América Latina e no Caribe: da emancipação humana à emancipação da natureza. **Revista Geografia em Atos**, v. 9, n. 1/0, p. 1-34, 2025.

BERRÍOS, A.; GONZÁLEZ, J. La Educación para el desarrollo sostenible en la formación inicial docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Apuntes para un currículum en clave decolonial. *Interciencia*, Caracas, v. 50, n°2, p. 107-113, febrero 2025.

BINGHAM, W; MOORE, B. **Cómo entrevistar**. Madrid: Rialp, 1973.

BÓRQUEZ CASTRO, J. P.; MARÍN-ISAMIT, F. J.; CRESPO I TORRES, F.; ARELLANO SALGADO, C.; CARREÑO GUTIÉRREZ, T. B.; POBLETE VALENZUELA, D. Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en programas de educación ambiental rural. **Revista Luna Azul**, [S. l.], n. 60, 2025. DOI: 10.17151/luaz.2025.60.3. Disponible en: <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/lu azul/article/view/10804> .

CRESPO I TORRES, F. **Educación ambiental y participación infantil: hacia un acompañamiento participativo y capacitante en la educación ambiental.** 2024. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Disponible en: <https://hdl.handle.net/2445/218103>

CRESWELL, J.W. **Indagación cualitativa y diseño de investigación: eligiendo entre cinco tradiciones.** Thousand Oaks, California: Sage, 1998.

DOS SANTOS, AR; BARBOSA, LP Movimientos sociales rurales, praxis política e inclusión en la educación: Perspectivas y avances en el Brasil contemporáneo. **Education Policy Analysis Archives** , [S. l.] , v. 30, p. (3), 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.5974. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5974>

DUCH, G. **No vamos a tragar. Soberanía alimentaria: una alternativa frente a la agroindustria.** Barcelona: Los Libros de Lince, 2014.

GLIGO, N. **Informe País: Estado del Medio Ambiente en Chile, comparación 1999-2015.** Centro De Análisis De Políticas Públicas, Instituto De Asuntos Públicos de la Universidad De Chile, 2016. Disponible en: <https://www.cr2.cl/wp-content/uploads/2017/01/informe-pais-estado-del-medio-ambiente-en-chile-comparacion-1999-2016-pdf-13-mb.pdf>

HERNÁNDEZ, R; FERNÁNDEZ, C; BAPTISTA, M. **Metodología de la investigación.** 6. ed. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, SA de CV, 2014. Disponible en: https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

JUÁREZ BOLAÑOS, D; OLMOS, A.E.; RÍOS-OSORIO, E. (Ed.). **Educación en territorios rurales en Iberoamérica.** Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020. e-ISBN 978-958-5518-55-1 (digital). Disponible en: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Osorio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf>

KONG, F. **Educació ambiental i escola: mirades i pràctiques per a una educació en context.** 2015. Tesis (Doctorado en Educación) – Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2015. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/287994>

LATOUCHE, S. **La apuesta por el decrecimiento ¿cómo salir del imaginario dominante?** Barcelona: Icaria Editorial S.A., 2009.

LEFF, E. **Ecología Política. De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida.** Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2019.

LEFF, E. **La apuesta por la vida: Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur.** Ciudad de México: Siglo XXI Editores. 2014.

LEFF, E. **Aventuras de la epistemología ambiental.** Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2011.

LLERENA, G.; ESPINET, M.; MARÍN-ISAMIT, F.; CASTILLO, J.; PITTA, M.; ACEVEDO, A. **Agroecología escolar. experiencias y reflexiones desde Colombia, Chile y Catalunya.** En: ESTRADA, J.; INAIPIIL, C.; MARÍN, F.; PEIRE, T. (comp.). Educación Ambiental para un planeta sostenible, propuestas didácticas. Barcelona: Editorial Octaedro, 2022.

MARÍN-ISAMIT, F.J. **Desde saberes ambientales hacia nuevas formas de habitar: saberes ambientales y conocimientos pedagógicos caracterizados desde concepciones del profesorado de enseñanza primaria.** 2024. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba, 2024. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/553538>

MARÍN-ISAMIT, F. J.; CANIGUAN-VELARDE, N.; INAIPIIL-ZUÑIGA, C.; CASTILLO-RETAMAL, F. **Laboratorio Natural, práctica de una perspectiva intercultural y crítica desde el Wallmapu.** En: ESTRADA, J.; INAIPIIL, C.; MARÍN, F.; PEIRE, T. (Eds.). Educación Ambiental para un planeta sostenible, propuestas didácticas. Barcelona: Editorial OCTAEDRO, 2022. p. 135-150. Disponible en: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2023/07/9788419023582-1.pdf>

MARÍN-ISAMIT, F.J.; CRESPO i TORRES, F.; OPAZO-VALENZUELA, B. Hacia la Certificación Ambiental Un estudio de caso en una escuela rural. Córdoba Argentina: **Revista INVESTIGA+ 7(7)**, 74–97. 2024. Disponible em: <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/article/view/177>

MARTÍNEZ-ALIER, J. **El ecologismo de los pobres.** Quinta edición ampliada . Barcelona: Editorial Icaria, 2011.

MARTINS, I.; JANSEN, Maíra.; BUENO DE ABREU, T.; FREIRE DOS SANTOS, L.M. **Contribuições da análise crítica do discurso para uma reflexão sobre questões do campo da Educação Ambiental: olhares de educadores em ciências.** Pesquisa em Educação Ambiental, v. 3, n. 1, pág. 129–154, 2008.

MATURANA, H.R. Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. **Archivos de Biología y Medicina Experimental**, Santiago de Chile, v. 22, n. 2, pág. 77-81, 1989. Disponible en: https://www.biologiachile.cl/biological_research/VOL22_1989/N2/Humberto_Maturana.pdf

MATURANA, H. R. **El sentido de lo humano.** Santiago de Chile: Editorial Planeta Chilena, 2020.

MEJÍAS, M.A.; FREIRE, L.M.; GARCÍA, E. **Das estruturas sociais aos eventos comunicativos: formação inicial de professores de ciências e Educação Ambiental no contexto sociopolítico colombiano.** 2019. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde, Rio de Janeiro, 2019. Disponible en: <http://www.ppgecs.nutes.ufrj.br/wp-content/uploads/TESE-MARIA-ANGELICA-MEJIA-CACERES.pdf>

PAREDES MOSQUERA, A.M. **Cuidado de la vida en el páramo de Las Herosas** . Bogotá: Siglo del Hombre Editores S.A., 2024. ISBN 9789587327014. Formato: pdf. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/383273930_Cuidado_de_la_vida_en_el_paramo_de_Las_Herosas

PORLAN ARIZA, R.; RIVERO GARCÍA, A.; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, vol. 16, núm. 2, pág. 271-288, 1998. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>

ROSSET, P.; VAL, V.; BARBOSA, L. P.; MCCUNE, N. Agroecología y La Vía Campesina II. Escuelas agroecológicas campesinas y la formación de un sujeto sociohistórico y político. **Agroecología y Sistemas Alimentarios Sostenibles**, v. 43, n. 7-8, p. 895-914, 2019. DOI: 10.1080/21683565.2019.1617222.

SANDÍN, M.P. **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones**. España: Editorial McGraw-Hill, 2010

SAUVÉ, L.; VILLEMAGNE, C. La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: Un desafío de formación. CPU-e, **Revista de Investigación Educativa**, p. 188-209, 2015. DOI: 10.25009/cpue.v0i21.1713.

UNGAR, P.; ALVIRA, T.; BUSCHBACHER, R.; CHAVEZ, A.; SAAVEDRA, F.; WAIRA-NINA, D.; MUTUMBIJOY, J.; ZIGHE, F.; MATAP-YUCUNA, U.; VAN DER HAMMEN, M.C.; ROSADO-MAYY, F.J.; ZANDVLIET, D. Cuatro recomendaciones para el diálogo de saberes y la conservación biocultural. **Ecología Política**, v. 69, p. 10-12, 2025.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Editorial ABYA YALA, 2017.

HISTÓRICO

Submetido: 10 de Jan. de 2026.

Aprovado: 10 de Mar. de 2026.

Publicado: 20 de Mar. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT

Marín-Isamit, F. J.; Kong-López, F. I.; Berríos-Villarroel, A. A. Perspectivas del profesorado rural sobre educación ambiental, agroecología y transformación territorial: Voces y experiencias desde el Maule, Chile. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade (RLES)**, Teresina, v. 30, n.62, 2026, eISSN:2526-8449.