

DISCURSOS ESTUDIANTILES SOBRE EL AMBIENTE Y SU CONSERVACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NEIVA, HUILA: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO MEDIANTE CARTOGRAFÍA SOCIAL¹

STUDENTS DISCOURSES ON THE ENVIRONMENT AND ITS CONSERVATION IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN NEIVA, HUILA: CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS THROUGH SOCIAL CARTOGRAPHY

Karen Briggite García Trilleras²
Gina Marcela Ordoñez Andrade³
Huseyin Cakal⁴

Cómo citar: García Trilleras, K. B., Ordoñez Andrade, G. M., & Cakal, H. (2026). Discursos estudiantiles sobre el ambiente y su conservación en una institución educativa de Neiva, Huila: análisis crítico del discurso mediante cartografía social. *Conocimiento Global*, 11(S1), 270-295. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v11iS1.691>

Resumen

La educación es uno de los principales medios de difusión para la construcción de significados sobre el ambiente y las prácticas orientadas a su conservación. Este artículo analizó la relación entre los discursos estudiantiles sobre el ambiente y las prácticas de cuidado ambiental en una institución educativa de Neiva, Huila-Colombia. Se desarrolló una investigación cualitativa de orientación posestructuralista que adoptó el Análisis Crítico del discurso (ACD) foucaultiano como enfoque analítico. La información se obtuvo mediante cartografías sociales elaboradas por los estudiantes de los grados noveno y décimo, concebidas como textos discursivos. Los hallazgos evidenciaron regularidades asociadas a la división entre lo natural y lo artificial, la comprensión de la contaminación a partir de residuos visibles, la permanencia temporal como criterio de legitimidad ambiental y la institucionalidad como respaldo en las prácticas de cuidado ambiental. Se concluye que la educación ambiental requiere replantear la idea binaria del ambiente para superar las concepciones dicotómicas entre naturaleza y sociedad, promoviendo una comprensión del ambiente como un entramado de relaciones socioecológicas e híbridas, así como fortalecer la

Recepción: 30 de julio de 2026 / Evaluación: 25 de agosto de 2026 / Aprobado: 09 de septiembre de 2026

¹ Artículo de investigación científica y tecnológica derivado de los resultados del proyecto doctoral del primer autor «Discursos estudiantiles de básica secundaria en una I.E. de Neiva, sobre el ambiente y su conservación: incidencia en las prácticas de cuidado ambiental» de la Universidad de la Amazonia, financiado con recursos propios.

² Doctoranda en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad de la Amazonia. Docente de aula asociada a la institución educativa Jairo Morera Lizcano. Adscrita a la línea de investigación enfoques educativos para la construcción de una cultura ambiental. Correo electrónico: karenb.garcia@udla.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4417-6062>

³ Psicóloga, Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente asociada Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología; directora grupo de investigación Nómade. Correo electrónico: gina.ordonez@usco.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8601-7607>

⁴ Psicólogo, Magíster en Enseñanza del Idioma Inglés, Doctor en Psicología Social universidad de Oxford. Docente asociado de Keele University del Reino Unido. Adscrito a la línea de investigación de comportamiento político, acciones colectivas y salud mental. Correo electrónico: h.cakal@keele.ac.uk; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6227-9698>



transición de discursos centrados en la responsabilidad individual hacia prácticas colectivas y sostenidas de cuidado ambiental.

Palabras clave: Discurso, Análisis crítico del discurso, Discursos ambientales, Cartografía social, Educación ambiental y Prácticas de cuidado.

Abstract

Education is one of the main means for disseminating meanings about the environment and practices aimed at its conservation. This paper analyzed the relationship between students' environmental discourses and environmental care practices in an educational institution in Neiva, Huila, Colombia. A qualitative, poststructuralist study was conducted that adopted Foucauldian Critical Discourse Analysis (CDA) as its analytical approach. Data were obtained through social mappings produced by ninth- and tenth-grade students, conceived as discursive texts. The findings revealed recurring patterns associated with the division between the natural and the artificial, the understanding of pollution in terms of visible waste, temporal permanence as a criterion of environmental legitimacy, and institutional support as backing for environmental care practices. It is concluded that environmental education needs to rethink the binary idea of the environment to overcome dichotomous conceptions of nature and society, promote understanding of the environment as an assemblage of socioecological and hybrid relations, and strengthen the shift from discourses centered on individual responsibility toward collective and sustained environmental care practices.

Keywords: Discourse, Critical Discourse Analysis, Environmental Discourses, Social Cartography, Environmental Education and Care Practices.

Introducción

La educación se posiciona como un proceso esencial para la transformación social ante la crisis ecológica actual, marcada por tres décadas de degradación ambiental vinculada al desarrollo industrial (Theobald, D., et al., 2025). Frente al escenario ambiental contemporáneo, la escuela se convierte en un espacio necesario para la formación de sujetos con capacidad para el cuidado ambiental; en consecuencia, es necesario analizar los discursos ambientales escolares construidos por los estudiantes, así como las prácticas de cuidado que implementan en las dinámicas de su cotidianidad escolar.

Los estudiantes participantes han estado expuestos por casi una década a discursos y estrategias de cuidado ambiental a través del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE); la realidad institucional sigue mostrando persistentes problemas de contaminación y un bajo reconocimiento de estas labores (Institución participante, PRAE, 2026). Este escenario evidencia una desconexión crítica: la formación y el conocimiento acumulado sobre el ambiente no funcionan como una prescripción directa para la acción. Así, el texto resalta que la internalización de un discurso ecológico en la escuela no garantiza, por sí sola, el ejercicio de prácticas consecuentes en el entorno escolar de los jóvenes.

La importancia de este estudio en el campo de la educación ambiental radica en los aportes que realiza desde una perspectiva crítica, al vincular la técnica de la cartografía social no como una herramienta participativa o diagnóstica, sino como un dispositivo discursivo que permite mapear las relaciones de los estudiantes frente al ambiente en su territorio; desde un enfoque rizomático

donde los procesos colectivos generados por los estudiantes no se asumen como representaciones en una organización jerárquica establecida, sino desde el dinamismo entre la sociedad, el territorio y la política (Deleuze et al., 2004).

Esta perspectiva de la realidad como red en movimiento permite comprender relaciones existentes de poder, subjetivación y gubernamentalidad ambiental desde el entorno educativo. Los mapas elaborados por los estudiantes se pueden comprender como una práctica discursiva situada; desde Foucault, (2002) estas representaciones no indican solamente lo que los jóvenes piensan sobre el territorio y el ambiente, de manera implícita se encuentra lo que están habilitados para decir y hacer desde un contexto determinado como la escuela; en las cartografías confluyen los saberes, figuras de poder, discursos institucionales sobre el ambiente y las prácticas de cuidado en un momento histórico específico.

El estudio contó con la participación de 53 estudiantes de noveno y décimo grado de una institución educativa pública ubicada en la comuna 8 de la ciudad de Neiva, departamento del Huila, en Colombia, como lo muestra la figura 1.



Figura 1 Georreferenciación de la Institución Educativa en relación con el río del Oro (Neiva-Huila).

Fuente: Elaboración propia, con apoyo de inteligencia artificial únicamente en la diagramación y la presentación visual (ChatGPT – OpenAI). La precisión geográfica de la ubicación de la institución se contrastó manualmente con fuentes cartográficas oficiales y con Google Maps como sistema de georreferenciación digital.

La institución educativa, que atiende a una población de más de 800 estudiantes, se encuentra en un entorno de alta vulnerabilidad socioambiental, según datos de la Institución participante, PEI, (2026) el colegio se ubica en la zona de influencia del río del Oro, cuyo cauce sufre una grave degradación por vertimientos de aguas residuales, escombros y basuras, problemática agravada por el acceso limitado al río debido a la presencia de asentamientos informales en sus riberas (Lepesqueur, 2022).

La anterior realidad hace parte de las cifras de degradación ambiental mundial, como consecuencia del agotamiento de las riquezas naturales a causa de las actividades humanas y el

crecimiento económico (Marshadi et al., 2025). Esto ha generado múltiples investigaciones sobre las relaciones humanas y el ambiente, incluidas aquellas que nacen del entorno escolar; sin embargo, existen vacíos de conocimiento entre los discursos estudiantiles y las prácticas de cuidado ambiental; son escasos los estudios donde se utiliza el ACD para comprender la reproducción de saberes que configuran la realidad en términos ambientales en la escuela.

En este sentido, el trabajo contribuye a la investigación en educación ambiental al analizar las cartografías sociales como dispositivos discursivos para identificar regularidades en la construcción escolar del ambiente y las prácticas de cuidado ambiental; asimismo, identifica posibles relaciones de poder y su conexión con cómo los sujetos piensan, sienten y actúan, desde la subjetivación de los discursos. Además, se evidencian tensiones entre discursos ambientales tradicionales y enfoques socioecológicos híbridos.

Aspectos metodológicos

Esta investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo posestructuralista, utilizando el Análisis Crítico del Discurso (ACD) foucaultiano para comprender cómo los discursos estudiantiles actúan como prácticas que constituyen la realidad y las formas de subjetivación (Foucault, 2002). Más allá de un diagnóstico técnico del estado ambiental del colegio, el estudio se centra en cómo la escuela, como institución, reproduce regímenes de verdad que moldean la forma en que los jóvenes perciben y se relacionan con su entorno. Así, el interés reside en la construcción de significados situados sobre lo que los estudiantes consideran problemas ambientales, prácticas de cuidado legítimas y la responsabilidad ambiental, todo ello mediado por las relaciones de poder y saber presentes en su experiencia escolar cotidiana.

El diseño que siguió la investigación corresponde al interpretativo-crítico, para la construcción del corpus que permitió develar el objeto de conocimiento se utilizaron dos fuentes de información:

- Cartografías sociales elaboradas por los estudiantes de noveno y décimo grado.
- Validación colectiva mediante grupos de discusión.

La información recolectada conformó el insumo del análisis; su organización se hizo desde regularidades discursivas en lugar de criterios estadísticos.

Muestra

Los cursos que participaron en la investigación se determinaron desde la postura del muestreo no probabilístico, de acuerdo al juicio del investigador según criterios intencionales y teóricos (Sandoval Casilimas, 1996). Este tipo de muestreo es apropiado con los fines comprensivos y analíticos del estudio; permite seleccionar participantes que hacen parte del contexto escolar que requiere la investigación.

Los hallazgos deben interpretarse desde el contexto específico donde se producen, pero esto no disminuye el alcance de la investigación. Debido a su carácter analítico, pueden ser transferibles a contextos educativos comparables, más que ser una generalización estadística. El número de estudiantes participantes fue de 23 en grado décimo y 30 en grado noveno en total; realizaron cartografías sociales de su institución y participaron en el espacio de validación colectiva.

Dentro de los criterios de selección se tomaron en cuenta aspectos como participación voluntaria y vinculación como estudiantes en actividades propias del PRAE (grupos, campañas y jornadas ambientales).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Cartografía social

La técnica usada en la recolección de la información fue la cartografía social. Debido al tamaño de los grupos seleccionados en la muestra, cada uno se dividió en dos subgrupos; se realizaron 6 cartografías sociales en total de la institución educativa.

Las cartografías sociales se emplean en esta investigación como textos discursivos y herramientas de mapeo participativo donde los estudiantes representan su realidad escolar. Estas representaciones permiten visualizar cómo se ordena y jerarquiza el territorio a través de relaciones de poder/saber (Foucault, 2002). Representando no solo el espacio físico, sino también las dinámicas sociales, las problemáticas ambientales y las prácticas de cuidado legítimas. Al interpretar la relación entre los elementos naturales y la intervención humana, estas cartografías producen un conocimiento situado que permite identificar los actores y zonas clave dentro del discurso ambiental escolar, siendo validado directamente por los mismos jóvenes

El proceso de aplicación estuvo guiado por la siguiente estructura: Presentación, explicación de los términos de la cartografía, conversatorio sobre los lugares con significado ambiental dentro y alrededor del colegio, los elementos del ambiente, problemas ambientales detectados, los límites y actores de los problemas ambientales, acciones de cuidado que realiza la comunidad escolar y personas que lideran estas iniciativas; instrucciones de la cartografía: el trabajo preciso los límites geográficos de la institución, se explicaron las convenciones de cada ítem, socialización y registro.

Las convenciones utilizadas que se muestran en la tabla 1 ayudaron a realizar el ejercicio de manera clara y ordenada, aumentando la confiabilidad de la información recolectada; fueron socializadas a los estudiantes con la intención de evitar confusiones y facilitar el análisis comparativo entre las categorías propuestas; este apoyo pedagógico facilitó a los jóvenes la representación visual y la participación. Estos iconos no tuvieron un carácter cerrado; podían ser modificados o ampliados a partir de trazos o texto; no eran limitantes sobre los discursos producidos.

Sin embargo, desde la perspectiva crítica del trabajo se reconoce que el uso de iconos predeterminados pudo influir parcialmente en las representaciones discursivas de los jóvenes sobre el ambiente y sus prácticas de cuidado, considerándose una limitación metodológica de la cartografía social, aspecto que fue considerado durante la validación participante. El trabajo se dio de forma grupal, favoreciendo el diálogo, la reflexión y la construcción conjunta de los significados que se tejen desde el discurso ambiental estudiantil, en sesiones de tres horas por separado.

Tabla 1. Convenciones y su significado dentro de la cartografía social

Convenciones y su significado dentro de la cartografía social	
Elementos naturales y artificiales	
 Naturales	 Artificiales
Lugares con importancia ambiental	

Convenciones y su significado dentro de la cartografía social



Tipo de elementos naturales



Tipo de problemas ambientales



Espacios con problemáticas ambientales



Actores que generan problemáticas ambientales



Tipos de acciones de cuidado ambiental



Lugares donde se realizan acciones de cuidado ambiental



Actores de cuidado ambiental



Fuente: elaboración propia en la fase de construcción de la cartografía social

Validación colectiva

Tras la elaboración de las cartografías sociales, se llevaron a cabo sesiones de validación por grado y una jornada final de socialización colectiva de tres horas; los estudiantes de noveno y décimo expusieron sus representaciones. Estos encuentros no buscaron la confrontación o verificación, sino la ampliación de los significados y discursos sobre el ambiente. Este proceso permitió identificar, desde la perspectiva de los mismos jóvenes, los consensos y disensos que configuran su rol sobre el ambiente en su entorno escolar.

Procedimiento para la construcción del corpus

El procedimiento para la construcción del corpus de la cartografía social y la validación colectiva incluyó 5 etapas, como se muestra en la figura 2.

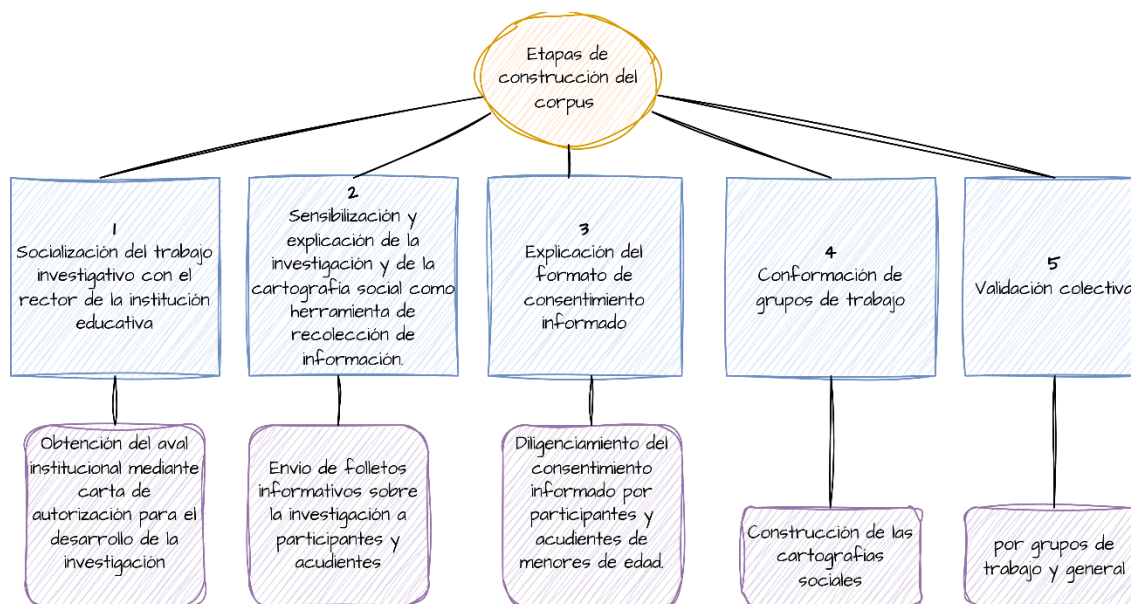


Figura 2 *Procedimiento para la construcción del corpus*

Fuente: elaboración propia

Codificación de los grupos

Respecto a la construcción de la cartografía social y los grupos de validación colectiva, los 53 jóvenes se organizaron en 6 grupos codificados como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. *código de los grupos*

Grado	Cartografía	Validación colectiva
901°	901-1	901-1*
	901-2	901-2*
902°	902-1	902-1*
	902-2	902-2*
10°	10-01	10-01*
	10-2	10-2*

Fuente: elaboración propia

Papel del investigador

En esta investigación cualitativa contemporánea, el papel del investigador es considerado constitutivo para la construcción del corpus y de los significados; coincide con autores como Holmes (2020), quien propone que no existe una investigación que pueda definirse como libre de sesgos; el investigador se entiende como el medio para alcanzar el objeto de conocimiento y su postura está inmersa en el diseño metodológico, construcción del corpus y análisis de los hallazgos. El investigador asumió la reflexividad como un mecanismo de crítica, valoración y evaluación consciente de cómo su subjetividad y experiencias sobre el contexto definen su proceso investigativo desde su perspectiva interna (Olukotun et al., 2021).

Análisis de la información

Siguiendo el enfoque del ACD con perspectiva foucaultiana, el análisis se centra en identificar regularidades discursivas. Dentro del artículo no se propone una división entre hallazgos y discusión. En un primer momento se realizó la lectura inductiva en profundidad del corpus documental; se identificaron enunciados recurrentes, ideas predominantes, tensiones y silencios discursivos sobre el ambiente y las prácticas de cuidado. Posteriormente se dio lugar a la segmentación del corpus y codificación iterativa de los fragmentos; este procedimiento combinó la categorización inductiva emergente producto de detectar las regularidades en el material empírico y categorías deductivas propias del enfoque teórico foucaultiano.

Este método de codificación híbrida dio origen al modelo analítico propio, construido a partir de las categorías que emergieron en la codificación inductiva de los segmentos; las categorías deductivas parten de los conceptos de la teoría de Foucault, permitiendo organizar la información en ejes de análisis de una manera relacional. Las categorías deductivas poseen dos niveles de organización: arqueológica y relacional, lo que permitió leer de forma analítica las categorías de estudio planteadas como un modelo analítico propio que se ajustó al objeto de estudio y definió las dimensiones del discurso a interpretar. Esta etapa aportó elementos a la validación del análisis, permitió la triangulación a la luz de referentes teóricos, hallazgos discursivos y revisión constante de coherencia analítica, asegurando un mayor rigor y consistencia en la interpretación de los hallazgos.

La interpretación que se realiza desde Foucault no hace parte de un modelo lineal; son fases que permiten comprender las relaciones discursivas y de poder presentes; son descritas en distintos momentos de su autor y no son consideradas secuenciales, pueden ser flexibles frente a su aplicación, complementan el análisis desde distintas ópticas de comprensión crítica de la realidad social, estas son:

1. Arqueología: Según Foucault (2002), el análisis sobre la episteme del discurso permite develar lo que puede decirse desde la verdad dentro de un contexto sociohistórico.
2. Relacional: El poder crea discursos, formas de subjetivación y sujetos que actúan desde los marcos de verdad socialmente aceptados; a su vez, genera resistencia (Foucault, 2002).

Estas etapas, desde la lógica foucaultiana, tienen como objeto comprender los discursos ambientales estudiantiles y su relación con las prácticas de cuidado ambiental. De estas dos perspectivas se asumió el modelo de análisis propio con 2 categorías, que permitieron ubicar los fragmentos previamente codificados según los hilos temáticos de cada una, como se muestra a continuación:

1. **Realidad ambiental (nivel arqueológico):** se identificaron los elementos que hacen parte del discurso de los jóvenes desde su nominación y clasificación, teniendo en cuenta:
 - Significación ambiental: elementos naturales y artificiales, su importancia y tipos de elementos naturales.
 - Problemáticas ambientales: tipos de problemas, espacios donde surgen y actores.
 - Prácticas de cuidado ambiental: tipos de prácticas, espacios donde se desarrollan y actores.
2. **Conexión de las regularidades discursivas del ambiente y los objetos que lo constituyen (nivel relacional):** desde una mirada relacional se analizan entre sí los elementos de la categoría realidad ambiental, con el fin de identificar cómo se articulan desde el discurso los elementos representados, de la siguiente manera:
 - Elementos naturales-artificiales y su importancia ambiental.
 - Tipos de problemáticas ambientales y el espacio donde se generan.
 - Tipos de prácticas de cuidado ambiental y los lugares donde se sitúan.
 - Actores y responsabilidad ambiental.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló bajo estándares éticos, contando con el aval del comité de ética de la Universidad de la Amazonia y la implementación de un consentimiento informado escrito que garantizó la participación voluntaria, la privacidad y la dignidad de los jóvenes. La metodología priorizó el principio de reciprocidad para asegurar un intercambio justo entre el investigador y los participantes, integrando al final de cada jornada la validación colectiva, lo que permitió que los estudiantes reafirmaran sus discursos expresados durante el proceso de investigación.

Resultados y discusión

Los hallazgos y la discusión se organizan teniendo en cuenta las categorías del modelo de análisis propio, en clave con la postura foucaultiana, desde los niveles: arqueológico y relacional. Los elementos visuales o textuales producto de las cartografías y grupos de validación no se toman como datos neutrales, sino como fragmentos discursivos que develan cómo operan los discursos estudiantiles frente al ambiente y sus problemáticas, así como los juegos de poder-resistencia que surgen en las prácticas de cuidado.

Realidad ambiental (nivel arqueológico)

- Significación ambiental: elementos naturales y artificiales, su importancia ambiental y los tipos de elementos naturales.

Tabla 3. *Configuración de la realidad ambiental según cada grado.*

Grado	Elementos naturales	Elementos artificiales	Lugares con importancia ambiental	Concepciones sobre flora y fauna	Regularidades discursivas
901-1				La flora se relaciona con las plantas y los animales con espacios grandes como el lago y el bosque	Diferencian lo natural de lo artificial, asocian la importancia ambiental con espacios

Grado	Elementos naturales	Elementos artificiales	Lugares con importancia ambiental	Concepciones sobre flora y fauna	Regularidades discursivas
901-2	Zonas verdes del colegio	Conconstrucciones y edificaciones	Jardines, bosque y lago	La flora se relaciona con las plantas y hay un mayor reconocimiento de la fauna en zonas verdes y jardines	naturales y la presencia de plantas.
902-1				Las plantas se relacionan con las zonas de árboles e identifican fauna en espacios artificiales y naturales	Identifican fauna en espacios artificiales (902-1) y asocian las zonas verdes con áreas amplias y árboles.
902-2				Las plantas se relacionan con las zonas de árboles e identifican fauna en espacios naturales	
10-1				La flora se relaciona con espacios completamente verdes y la fauna al lago, por la regularidad con que observan (ranas, iguanas, zancudos, abejas, tortugas)	El cuidado del agua otorga importancia ambiental a los espacios donde se practica, mientras que la flora se asocia a espacios verdes y la fauna a entornos naturales visibles.
10-2			Espacios naturales, con agua; la práctica de cuidado del agua es reconocida un espacio de importancia ambiental	La flora y fauna se restringen a plantas y animales en zonas verdes visibles.	

Fuente: elaboración propia

- Problemáticas ambientales: tipos de problemas, espacios donde surgen y actores.

Tabla 4. Problemáticas ambientales: tipos, espacios y actores asociados por grados

	Tópicos de los problemas ambientales	901-1	901-2	902-1	902-2	10-1	10-2
Tipos de problemas ambientales	Espacios con problemáticas	Lago y bosque	Salones, baños, zonas verdes, sendero, lago	Cancha, patio de recreo, sendero y lago	Cancha y lago	Salón, zonas verdes y lago	Cancha y lago
Calentamiento global	presencia/ausencia	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Ubicación de iconos	Salones	Canchas, pasillo, lago y bosque	Salones y cancha	Salones y baños	Salones, cancha, lago y senderos	Salones y restaurante
	Actores generadores	No identifican				Estudiantes	No identifican
Contaminación del agua	presencia/ausencia	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Ubicación de iconos	Lago		Lago y baños	Lago	Lago y baños	Lago
	Actores generadores	Estudiantes		No identifican	Estudiantes		
Contaminación por plástico	presencia/ausencia	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Ubicación de iconos	Salón y jardín	Salones, pasillos, caseta de alimentos y restaurante	Cancha, caseta de alimentos y sendero	Salones, caseta de alimentos y perifoneos del colegio	Cancha, pasillos, salones y caseta de alimentos	Cancha y patio de recreo
	Actores generadores	Estudiantes					
	presencia/ausencia	✓	X			✓	X

	Tópicos de los problemas ambientales	901-1	901-2	902-1	902-2	10-1	10-2
Contaminación por vidrio	Ubicación de iconos	Salones	N/A			Zona verde y lago	N/A
	Actores generadores	Estudiantes	N/A			Personal administrativo	N/A
Contaminación orgánica	presencia/ausencia	✓	✓	✓	X	✓	✓
	Ubicación de iconos	Restaurante	Contenedor de la basura	Restaurante	N/A	Restaurante, lago y sendero	Restaurante y patio de recreo
	Actores generadores	No identificado	Estudiantes	Estudiantes	N/A	Estudiantes	Estudiantes
Contaminación por metal	presencia/ausencia	X	✓	X	X	✓	✓
	Ubicación de iconos	N/A	Sendero y cancha	N/A	N/A	Zona verde	Zona verde
	Actores generadores	N/A	Estudiantes	N/A	N/A	Estudiantes	No identificado
Contaminación por papel	presencia/ausencia	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Ubicación de iconos	Salones Cancha de fútbol Jardín	Salones, cancha, caseta de alimentos y almacén escolar	Salones, pasillo y cancha	Salones y pasillos	Salones, pasillos, cancha de fútbol y senderos	Salones
	Actores generadores	Estudiantes					

Fuente: elaboración propia

Nota. X= ausencia, ✓=presencia y N/A= no aplica

Las regularidades discursivas sobre los espacios con problemáticas ambientales predominan los lugares con presencia de fauna y flora; el grupo 901-1 identifica el lago y el bosque como espacios con tensiones ambientales, instituyen la característica de poseer elementos naturales como

condición para alcanzar el reconocimiento de zona con problemas ambientales; los estudiantes afirman “donde hay plantas y animalitos, se ve más la contaminación porque nadie limpia” (901-1*, grupo de validación, 2026). En este mismo grupo, algunos lugares no se reconocen como zonas con problemáticas ambientales; a pesar de ubicar iconos como el de la contaminación por papel, mencionan: “los salones y la cancha de fútbol contaminados por papel no se consideran espacios con problemáticas debido a que el personal de aseo limpia” (901-1*, grupo de validación, 2026).

La limpieza constante de algunas zonas por parte del personal de aseo reduce la permanencia visible de los residuos, dificultando que estos espacios sean reconocidos como problemáticos. Por ello, los estudiantes suelen identificar como contaminados aquellos lugares donde la contaminación es persistente, señalando que “el lago y el bosque siempre están contaminados” (901-1*, grupo de validación, 2026). Aunque algunos jóvenes amplían esta categoría a espacios como salones y baños, el discurso predominante continúa asociando los problemas ambientales principalmente con los entornos naturales.

Aunque el calentamiento global es una problemática reconocida por todos los grupos, existe una desconexión general con sus causas, ya que solo el grupo 10-1 identifica a los estudiantes como actores generadores. En contraste, hay una mayor conciencia sobre la contaminación por agua y plástico, donde la mayoría reconoce su propia responsabilidad; no obstante, persisten posturas como las del grupo 902-1, que desvinculan su agencia al percibir el deterioro como una condición preexistente o normalizada, señalando que “el lago ya estaba contaminado cuando empezamos a estudiar y los baños son sucios, se gasta agua normalmente para limpiarlos” (902-1*, grupo de validación, 2026).

Esta postura respecto a la basura y la contaminación como parte de lo “normal” en la cotidianidad de los estudiantes se relaciona con el síndrome de la base cambiante (SBC) cada nueva generación acepta líneas base ambientales más degradadas, convirtiéndose en un inconveniente para afrontar la crisis ambiental, las decisiones administrativas del estado e instituciones sobre el cuidado ambiental serían diseñadas e implementadas desde las ideas o criterios que las personas consideran normales sobre el ambiente; este fenómeno está presente en diferentes contextos y es cada vez más frecuente en los jóvenes, influenciando la percepción del calentamiento global, el mal uso de las riquezas naturales, la disminución en la biodiversidad y la contaminación (Soga & Gaston, 2024).

La percepción de los residuos varía según su visibilidad y el espacio que ocupan, la invisibilización del vidrio se asocia solo a accidentes fortuitos, como cuando “un compañero rompió un vidrio en el salón; el señor del almacén lo mandó a tirar a la zona verde” (10-1*, 2026). Mientras que los residuos orgánicos y metales tienen un reconocimiento parcial, el papel es identificado unánimemente como una forma de contaminación propia en espacios artificiales; allí, los jóvenes admiten su responsabilidad, pero delegan el cuidado a terceros como el personal de aseo, bajo la lógica de que “la mayoría de nosotros arranca hojas de los cuadernos y las tiramos en cualquier lado, porque la del aseo recoge” (10-2*, 2026). Estas voces estudiantiles confirman que la presencia del personal de limpieza actúa como un factor normalizador; los estudiantes se reconocen como generadores de residuos sin necesidad de transformarse en actores de cuidado en su entorno escolar.

- Prácticas de cuidado ambiental: tipos de prácticas, espacios donde se desarrollan y actores.

Tabla 5. *Prácticas de cuidado ambiental por grupos*

	Tópicos de las acciones de cuidado ambiental	901-1	901-2	902-1	902-2	10-1	10-2
Tipos de acciones de cuidado ambiental 1	Espacios de cuidado ambiental	Jardín, zonas verdes, sendero y lago	Patio de recreo, jardín y sendero	Jardín, zonas verdes, sendero y lago	Patio de recreo, Jardín y sendero	Ningún lugar fue designado	Patio de recreo, jardines y sendero
Cuidado de las plantas	presencia/ausencia	✓	✓	✓	✓	X	✓
	Ubicación de iconos	Jardín, sendero y lago	Jardín, sendero y zonas verdes	Jardín	Jardín, sendero y zonas verdes	N/A	Jardín, sendero y zonas verdes
	Actores generadores	Docente ciencias naturales	Docente de ciencias naturales, personal de aseo y estudiantes	Estudiantes	Personal de aseo y estudiantes	N/A	Docentes de ciencias naturales, personal de aseo y estudiantes
Cuidado del agua	presencia/ausencia	X	X	X	✓	X	✓
	Ubicación de iconos	N/A	N/A	N/A	Baños	N/A	Celaduría, restaurante y baños
	Actores generadores	N/A	N/A	N/A	Personal de aseo	N/A	Personal de aseo
Ahorro de energía	presencia/ausencia	✓	X	✓	✓	X	✓
	Ubicación de iconos	Baños	N/A	Salón	Salón	N/A	Salón
	Actores generadores	Personal de aseo	N/A	Estudiantes		N/A	Estudiantes y personal de aseo

	Tópicos de las acciones de cuidado ambiental	901-1	901-2	902-1	902-2	10-1	10-2
Reciclar	presencia/ausencia	✓	✓	✓	X	✓	✓
	Ubicación de iconos	Contenedor de basura			N/A	Contenedor de basura	
	Actores generadores	Personal de aseo y docentes de ciencias naturales	Personal de aseo	Personal de aseo, docentes, padres de familia	N/A	Personal de aseo	Estudiantes y personal de aseo
Abono orgánico	presencia/ausencia	✓	✓	✓	X	✓	✓
	Ubicación de iconos	Jardines, senderos y lago	Jardín	Sendero	N/A	Sendero y jardín	Lago
	Actores generadores	No identificado	Docentes de ciencias naturales	Docente de ciencias naturales y estudiantes	N/A	Docente de ciencias naturales y estudiantes	Estudiantes
PRAE	presencia/ausencia	X	X	✓	✓	✓	✓
	Ubicación de iconos	N/A	N/A	Cancha	Sendero y jardines	Cancha	Sendero
	Actores generadores	N/A	N/A	Docentes	Personal de aseo y estudiantes	Docentes de ciencias naturales y estudiantes	Docentes de ciencias naturales y estudiantes

Fuente: elaboración propia

Nota. X= ausencia, ✓=presencia y N/A= no aplica

La legitimación de los espacios de cuidado ambiental está supeditada a la presencia de elementos naturales visibles, creando una contradicción donde el saber teórico no se traduce en prácticas cotidianas dentro de entornos artificiales. Esta jerarquía sensorial provoca que se

prioricen símbolos como el lago sobre acciones básicas de ahorro en la escuela, pues para los jóvenes “el desperdicio de agua en el baño no es tan importante como cuidar el lago, porque ahí los animalitos toman agua” (902-1*, 2026). De este modo, la responsabilidad se desplaza hacia la preservación de la fauna, restando importancia al impacto de sus conductas en la infraestructura institucional diaria.

Los grupos 902-2 y 10-2 reconocen el ahorro de agua en común en los baños y no toman el lago como lugar de cuidado: “en el lago no se realizan acciones de cuidado, en otros lugares los del aseo están pendientes de cerrar las llaves y eso es una acción simple pero necesaria” (10-2*, grupo de validación, 2026). Esto muestra una ampliación de la comprensión de los jóvenes: dejan de asociar el cuidado únicamente con espacios naturales, pero no existe agencia por parte de los mismos.

El cuidado de las plantas es una acción frecuente en todos los grupos, excepto en 10-1, que tampoco identificó el ahorro de energía ni el cuidado del agua; mencionan: “el cuidado es constante y no de vez en cuando regar, apagar la luz o cerrar una llave abierta; no hay permanencia en esas acciones” (10-1*, grupo de validación, 2026). Esta postura, aunque no constituye una regularidad discursiva, es una marca de legitimación discursiva relacionada con la permanencia en el tiempo y la frecuencia de las acciones como condición para alcanzar el reconocimiento de práctica de cuidado ambiental. Es la práctica en la que más participan los estudiantes; 4 grupos la asumen como propia y el grupo 901-1 considera únicamente a los docentes de ciencias naturales como sus promotores.

El ahorro de energía y el reciclaje son reconocidos como prácticas de cuidado, pero su ejecución suele delegarse en figuras institucionales y adultos, lo que evidencia un claro desplazamiento de la agencia. En el caso del ahorro energético, los jóvenes tienden a desvincularse de la acción, afirmando que “los encargados de apagar las luces son los del aseo” (901-1*, grupo de validación, 2026), una postura que solo el grupo 10-2 logra matizar al reconocer una corresponsabilidad. De manera similar, aunque el reciclaje es una práctica legítima para todos los grupos, se percibe como una tarea de adultos y personal de limpieza, no del estudiantado, consolidando como regularidad el respaldo institucional como característica de validez de la práctica.

El uso de abono orgánico es legítimo para 5 grupos, se utiliza en el cuidado de las plantas, a esta actividad se vinculan principalmente los docentes de ciencias naturales y los estudiantes de grados superiores; el grupo 901-1 reconoce la práctica, pero no se asumen como actores de cuidado mediante el uso de abono “los docentes de ciencias naturales nos piden abono para las plantas y realizan la actividad con los estudiantes más grandes de décimo” (901-1*, grupo de validación, 2026). Y 902-2 no identifica este tipo de acciones en el contexto escolar: “los estudiantes más grandes usan el abono para las plantas” (902-2*, grupo de validación, 2026).

El PRAE constituye una acción legítima para los grados 902 y décimo, es realizada por los docentes de ciencias naturales, el personal del aseo y los estudiantes excepto en 902-1 que reconocen otros docentes como parte de esa iniciativa “los profesores no dejan que tiremos la basura al piso, están pendientes del reciclaje; ellos nos recuerdan lo correcto porque se nos olvida, aunque sabemos lo que se debe hacer” (902-1*, grupo de validación, 2026). Se ve una ampliación discursiva respecto a la categoría de zona de cuidado ambiental hacia espacios no naturales como el patio de recreo.

En este espacio artificial se realizan actividades de cuidado de plantas y de reciclaje escolar. Esta labor refuerza su posición de sujeto, reconociéndose a sí mismos como actores de cuidado:

“el PRAE se desarrolla con ayuda de los profesores en la cancha, a través del reciclaje y el cuidado de los jardines” (902-1*, grupo de validación, 2026). Por otra parte, en el grado 901 surge una tensión discursiva que limita la apropiación del discurso institucional; no se reconoce la existencia y participación estudiantil en el PRAE.

Conexión de las regularidades discursivas del ambiente y los objetos que lo constituyen (nivel relacional):

- Elementos naturales-artificiales y su importancia ambiental.

En este apartado se exponen los discursos de los jóvenes sobre los elementos que constituyen el ambiente en su contexto escolar y el nivel de importancia que asumen para cada uno, de acuerdo con las jerarquías que surgen desde la enunciación.

Separación: natural – artificial

Esta perspectiva respecto a lo natural y lo artificial se mantiene en todos los grupos; la realidad ambiental escolar constituye una configuración de separación entre lo natural y lo artificial “lo natural tiene vida y lo artificial está muerto” (10-1*, grupo de validación, 2026). El discurso ambiental fragmenta la realidad en órdenes desconectados, donde los seres vivos e inertes se rigen por regímenes de verdad distintos: mientras los árboles se asocian intrínsecamente a lo natural, elementos como el concreto se vinculan exclusivamente a las construcciones humanas. Este binarismo, que nace de los elementos que emergen del propio discurso y no de la realidad física, crea una barrera que impide la conceptualización de espacios híbridos y dificulta el reconocimiento de interacciones ecológicas legítimas en entornos que no encajan en la categoría tradicional de “lo natural”.

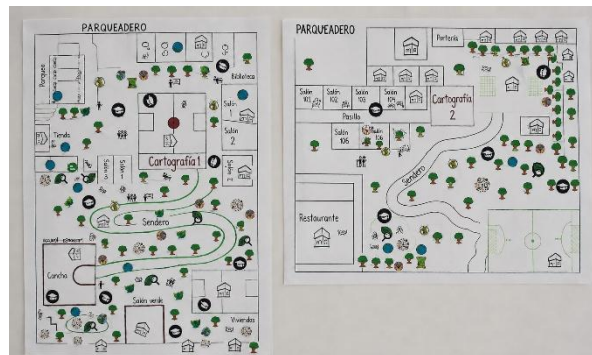


Figura 3. Cartografía del grado 901

Fuente: cartografías escolares elaboradas por los participantes (2026)

Nota: A la izquierda cartografía 901-2 y en la derecha cartografía 901-1

Los elementos naturales corresponden a espacios con presencia de flora y fauna, como jardines, senderos, bosque y el lago; los elementos artificiales se ubican en construcciones, entre ellas, salones, caseta escolar, sala de profesores, polideportivos, biblioteca y restaurante, como se muestra en las cartografías del grado 901.

Régimen de lo visible y jerarquías de la vida

Sobre la flora y la fauna, el discurso asocia las plantas con la flora; no obstante, se limita a especies vegetales grandes y se invisibiliza la presencia de especies más pequeñas, como musgos o helechos, en espacios artificiales como el patio de recreo. El reconocimiento de los animales presentes en el territorio escolar parte de la capacidad de ser vistos; desde el discurso estudiantil se

constituye un régimen respecto a lo observable, donde aquello que no es tangible no se considera existente, como los microorganismos, insectos y artrópodos pequeños, se jerarquizan las formas de vida, donde lo macroscópico es más importante que lo microscópico.

Solo el grupo 902-1 identificó fauna en la cancha de fútbol, espacio jerarquizado como artificial, como se muestra en la figura 4.



Figura 4. Cartografía del grado 902

Fuente: cartografías escolares elaboradas por los participantes (2026)

Nota: A la izquierda cartografía 902-1 y en la derecha cartografía 902-2

Reducción ecológica y ambientalización de lo verde

Los discursos de todos los grupos asocian lo natural con zonas verdes visibles, sus construcciones de la naturaleza asumen la existencia de una abundante variedad de plantas como regla de legitimidad, este enfoque constituye una reducción ecológica; al minimizar las relaciones ecosistémicas que existen entre los seres vivos a elementos naturales grandes como árboles, el discurso estudiantil ambiental se construye desde lo visible y lo tangible, dando lugar a una ambientalización de lo verde, el tono se asume como un simbolismo ambiental y desde la visión se legitima la realidad sobre él.

La visibilidad funciona como criterio de legitimidad ambiental porque los procesos de enseñanza en la educación sobre el ambiente usan la realidad como el principal contexto de aprendizaje. Rahmanian (2024) destaca la importancia del entorno escolar para fomentar en los estudiantes un comportamiento sostenible. En la escuela se reproducen discursos sobre la importancia de los jardines, campañas de aseo y su campo de acción se consolida en aquellos problemas ambientales que se ven, esto favorece prácticas de cuidado de limpieza y reverdecimiento, dejando de lado los procesos sistémicos, problemas estructurales, contaminantes invisibles, incluso los microorganismos que son importantes para la vida; surgiendo la necesidad de que la educación implemente estrategias más allá del enfoque visual y aborde la alfabetización microbiana como parte de la comprensión de los ecosistemas (Armstrong, 2025).

Importancia simbólica del lago y su tensión discursiva

Los lugares con importancia ambiental se determinan por la presencia de elementos naturales grandes. En todos los grupos, la vegetación y el lago ubicados en la parte baja de sus instalaciones son referentes de relevancia ecológica. El lago actúa como un espacio legítimo del ambiente y hace

parte del discurso hegemónico estudiantil. Funciona como símbolo ambiental del territorio escolar por su alto reconocimiento. Se ubica jerárquicamente como un espacio con una gran importancia para el ambiente desde la legitimidad, como se muestra en la figura 5.

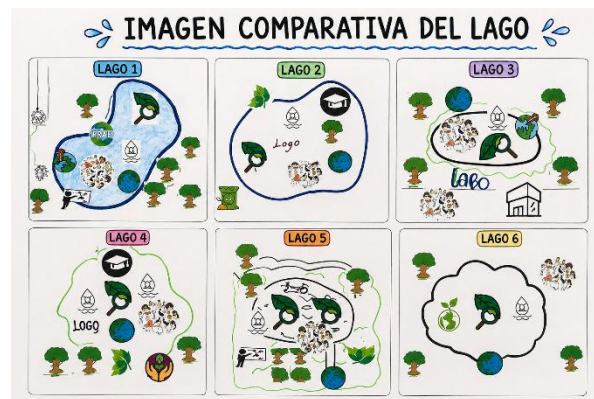


Figura 5. *imagen comparativa del lago*

Fuente: cartografías escolares elaboradas por los participantes (2026)

Los espacios deben cumplir condiciones discursivas relacionadas con elementos simbólicos específicos para considerarse de relevancia natural como: plantas, animales o agua, el discurso define el sentido ambiental desde la territorialización: algunas zonas se catalogan como naturales-relevantes y otras como artificiales-intrascendentes, normalizando la idea del ambiente como un espacio y no como una relación, en clave con la lectura foucaultiana el ambiente no es un espacio físico neutral, en él se tejen relaciones de poder, de saber y discursivas que lo producen (Foucault, 2001).

El grupo 902-1, no identifica el cuidado del agua como práctica por carecer de criterios de legitimidad, no obstante considera el lago como zona de cuidado ambiental, esta tensión discursiva entre el simbolismo del agua y sus dinámicas estructurales, se debe a que el concepto es construido desde el pensamiento de “recurso básico e indispensable” para la vida humana que debe ser gestionado para garantizar su permanencia, desconociendo que la capacidad de los recursos hídricos depende de un sistema complejo de relaciones donde sociedad, economía, ambiente y el agua como recurso están interrelacionados destacando la evolución de los ecosistemas hídricos con el sistema económico (Wang et al., 2024).

El agua aparece dentro del discurso como un elemento de visibilización a través del lago como símbolo, mientras que las prácticas de cuidado son excluidas del discurso de legitimidad; la visibilidad parcial de los estudiantes favorece espacios representativos, pero desconoce procesos sistémicos y responsables del cuidado del agua. Normalizando mediante la aceptación estudiantil reglas discursivas de legitimidad que marginan el cuidado del agua como una práctica relacional con su importancia y con espacios como el lago, incidiendo de forma negativa en la adopción de prácticas de cuidado colectivas, por ello, cuatro grupos no identifican actores dentro del ahorro del agua y solo dos grupos reconocen a otros actores como al personal de aseo, como responsables. De esta manera, interiorizan el agua como un recurso que requiere gestión, dejando en evidencia una subjetivación ambiental en línea con una mirada de explotación.

Esta contradicción se debe a que los simbolismos no siempre alcanzan el estatus de práctica; los discursos escolares legitiman la importancia del agua para la vida, pero no proporcionan a los

estudiantes experiencias colectivas y sostenidas de cuidado del agua en el contexto escolar; esta tensión entre la percepción y su comprensión estructural impide la adopción de la práctica.

- Tipos de problemáticas ambientales y el espacio donde se generan.

La construcción de las problemáticas ambientales en los estudiantes depende directamente de lo visible y sensorial, lo que otorga legitimidad de "espacio contaminado" casi exclusivamente a entornos naturales como el lago identificado por todos los grupos y los jardines o senderos mencionados por cuatro grupos, donde la presencia de flora y fauna refuerza esta percepción. En este marco, la limpieza funciona como un normalizador estético que, al eliminar los residuos observables, invisibiliza otras formas de contaminación menos evidentes, como el vidrio o los metales. En consecuencia, el discurso del cuidado se limita a lo que es perceptible en el tiempo y en el espacio "verde", dejando fuera de la conciencia ambiental aquellos daños que no interrumpen la estética visual inmediata.

La limpieza como tecnología de normalización

La limpieza institucional funciona como una tecnología de normalización que invisibiliza la problemática ambiental; los estudiantes perciben el aseo como la solución definitiva a su experiencia sensorial con los residuos. Esta visión, evidente en grupos como 901-1, impide que se vinculen los espacios artificiales con la contaminación; el concepto de "ambiente" queda restringido a una estética de la naturaleza que actúa como filtro crítico, moldeando y limitando lo que se piensa y se hace sobre el entorno.

Así, el mantenimiento constante del orden visual sustituye la reflexión sobre el impacto ambiental profundo, reduciendo la sostenibilidad a una cuestión de apariencia. Estudios coinciden con esta lógica en el marco escolar, la enseñanza desde el currículo y el discurso abordan una mirada discriminatoria hacia la suciedad, incentivando a los estudiantes a mantener los espacios limpios y ordenados a partir de la gestión de los residuos usando el conocimiento técnico proporcionado por la ciencia, priorizando la armonía visual y desplazando el foco de su producción (Srivastava et al., 2021).

La percepción estudiantil de los problemas ambientales está condicionada por la visibilidad y persistencia del deterioro, validando como "problemas legítimos" solo aquellos espacios naturales donde el daño es estéticamente disruptivo. En contraste, los entornos que se mantienen limpios no se cuestionan desde sus causas sistémicas, lo cual, apoyado en la perspectiva de Veiga-Neto (2013), refleja una lógica escolar disciplinar donde la limpieza actúa como un mecanismo de control conductual. De esta manera, se prioriza la estética y el orden visual sobre la reflexión estructural, por lo que en la práctica de cuidado del reciclaje cinco grupos mencionan al personal de aseo como responsables de la práctica, construyendo sujetos que asocian el cuidado ambiental con la apariencia de los espacios, independientemente de si la acción la realiza otro sujeto.

- Tipos de prácticas de cuidado ambiental y los lugares donde se sitúan.

Criterios de legitimidad

El discurso estudiantil muestra saberes relacionados con las prácticas de cuidado ambiental, acerca de su aplicación, importancia ecológica y distinción entre ellas; dentro de las regularidades discursivas encontradas se halla:

- La permanencia en el tiempo como criterio de legitimidad
- La institucionalidad como respaldo

Estos criterios poseen reglas discursivas que legitiman las prácticas, como propone Foucault (2002): las prácticas son un objeto construido discursivamente en condiciones históricas: visibilidad, periodicidad, estabilidad y frecuencia en el tiempo; así se forman reglas discursivas que determinan lo legítimo. Configurando una distinción entre prácticas ambientales legítimas “prácticas permanentes e institucionalmente reconocidas” y lo que es ilegítimo, “acciones esporádicas”, por ello, cuatro de los grupos consideran que el cuidado del agua en su colegio no puede jerarquizarse como una práctica de cuidado ambiental: “frecuentemente las llaves están abiertas, a pesar de que en las formaciones se menciona que debemos cerrarlas ” (10-1*, grupo de validación, 2026). El PRAE, como apoyo al cuidado del ambiente y el ahorro de energía, son considerados prácticas institucionales por solo dos de los seis grupos.

Este discurso ambiental funciona como un "régimen de verdad" que determina qué acciones tienen validez, dejando fuera aquellas que no cumplen con criterios específicos de legitimidad. Los saberes sobre las prácticas no garantizan su inclusión en el discurso estudiantil, aunque existen saberes sobre el ahorro de recursos, el grupo 10-1 señala que estas acciones no alcanzan el estatus de "práctica" real si carecen de permanencia en el tiempo y del respaldo de la autoridad institucional. De este modo, la falta de una estructura formal y de poder margina acciones fundamentales de sostenibilidad, impidiendo que sean reconocidas oficialmente dentro de la realidad ambiental escolar.

¿Dónde se desarrollan las prácticas de cuidado?

Los discursos estudiantiles revelan una marcada tendencia a asociar el cuidado ambiental exclusivamente con espacios que poseen elementos naturales, como jardines o senderos, lo que excluye las áreas construidas del discurso de "protección". Aunque grupos específicos como el 902-2 y el 10-2 muestran una ligera apertura al incluir el patio de recreo, persiste una dificultad generalizada para reconocer espacios artificiales (baños) como zonas de cuidado ambiental, incluso cuando en ellos se realizan acciones concretas como el ahorro de agua. Esta desconexión evidencia que, para la mayoría de los jóvenes, la legitimidad de una práctica ecológica depende más del entorno físico ("lo verde") que de la acción de conservación en sí misma, como se muestra en la figura 6.



Figura 6. Cartografía 902 2 y 10-2

Fuente: cartografías escolares elaboradas por los participantes (2026)

Nota: A la izquierda cartografía 902-2 y en la derecha cartografía 10-2

El discurso estudiantil tiende a idealizar los espacios naturales y "verdes", otorgándoles una mayor legitimidad simbólica frente a los entornos artificiales. Esta perspectiva, reforzada por una

educación centrada en la naturaleza visible, invisibiliza prácticas de sostenibilidad como el ahorro de energía o agua cuando ocurren en contextos artificiales. Esta postura tiene un sustento desde la educación urbana, que en general se centra en la naturaleza visible y en una perspectiva binaria de las ciencias naturales Egerer, et al, (2024) propone que estos espacios permiten la vida y a su vez ofrecen servicios ecosistémicos como la regulación de la temperatura que se traduce en una mejor calidad de vida y salud para los seres humanos, su investigación apuesta a la importancia socioecológica de este tipo de espacios; sin embargo, esta visión de los espacios de cuidado ambiental desde lo natural minimizan las construcciones como puntos neurálgicos en la sostenibilidad.

- **Actores y responsabilidad ambiental.**

Los actores de la cartografía social corresponden a dos perspectivas: las problemáticas ambientales y las prácticas de cuidado, su presencia e influencia son parte de las construcciones que realizan los jóvenes sobre el ambiente, las prácticas de cuidado ambiental y la posición desde la que se asumen; este discurso se ha moldeado en los años de escuela y a partir de él se han definido responsabilidades ambientales respecto a quienes generan las problemáticas en la escuela y sus cuidadores; desde la legitimidad que se profiere en el discurso en sus mismas reglas de formación.

Actores en las problemáticas ambientales

La responsabilidad ambiental se asume como una tarea individual, el estudiante se percibe como un sujeto activo capaz de transformar su realidad mediante acciones cotidianas como el reciclaje o el ahorro de recursos. No obstante, este sentido de responsabilidad es en realidad un producto de la interacción entre el saber y el poder, donde diversos discursos sociales son internalizados por los jóvenes. Bajo la perspectiva de Foucault sobre la gubernamentalidad, estas conductas no se viven como mandatos externos, sino como una fuerza interior que permite a los sujetos autorregularse, configurándose, así como una tecnología de gobierno en el yo (Foucault, 1990). De esta forma, la escuela moldea un "sujeto ambiental" cuya moralidad ecológica depende del control de sus propias acciones.

El discurso ambiental escolar funciona como una tecnología de gobierno, su incidencia en los jóvenes determina la forma como deben pensar el ambiente, actuar y relacionarse con él, el manejo de la conducta pasa a ser una responsabilidad individual que necesita ser vigilada por cada uno para demostrar su capacidad de gobernarse a sí mismos. Desde la lectura de Foucault realizada por Deleuze (2014), el “doble” no representa la exteriorización de lo interno, sino la manifestación de aquello que los sujetos han interiorizado. Así, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también produce y legitima saberes, prácticas y formas de relación ambiental mediante relaciones de poder que moldean a los sujetos. En consecuencia, la escuela pública fortalece prácticas orientadas al gobierno de sí, apoyándose incluso en el uso de las emociones, mientras que debilita aquellas centradas en la construcción crítica del saber (Sáenz Obregón, 2014).

La responsabilidad ocupa un lugar central en el discurso de los jóvenes, quienes se reconocen como responsables directos de las problemáticas ambientales presentes en su escuela. Esta percepción genera sentimientos de culpa y recriminación asociados al incumplimiento de comportamientos considerados moralmente correctos. Diversos estudios han señalado que los discursos mediáticos sobre la crisis ambiental influyen en la adopción de conductas proambientales, promoviendo la búsqueda de información, el ahorro de recursos y prácticas de consumo ecológico mediante el uso de estrategias emocionales (Hong, J., & Jeon, C., 2025).

La identificación de los estudiantes como principales actores contaminantes frente a problemáticas relacionadas con el agua y los residuos simplifica la comprensión de los fenómenos ambientales mediante acciones visibles en la vida escolar. Esta perspectiva limita el reconocimiento de responsabilidades asociadas a estructuras más amplias, como el Estado, el mercado y los modelos de consumo. En consecuencia, la responsabilidad ambiental recae sobre quienes poseen menor capacidad de transformación estructural.

En el grado décimo se observa una distribución desigual de la responsabilidad ambiental entre los grupos. En 10-1, la contaminación por vidrio se atribuye al poder de decisión de los administrativos; en 10-2, aunque no se responsabiliza directamente de una problemática ambiental, el personal de aseo aparece como responsable de la contaminación en espacios como el sendero y el parqueadero. Esto muestra un desplazamiento de la culpa individual hacia las funciones y el poder operativo de otros actores de la institución.

El problema no se identifica solo por su visibilidad, sino por la organización espacial del colegio. La ubicación de los vidrios responde a una planificación administrativa, mientras que el personal de aseo queda encargado de la separación en la fuente como parte de sus funciones. Así, el discurso revela que la responsabilidad ambiental no se entiende únicamente como un deber individual, sino que se asigna según la posición, el poder y las tareas de cada sujeto dentro de la escuela.

El calentamiento global como fenómeno natural

El calentamiento global es un problema ambiental generalizado, asociado con el aumento en las temperaturas en diferentes lugares del colegio; sin embargo, en 5 grupos no identificaron un actor como responsable, esto no se puede considerar un error dentro de la estructura lingüística, es un efecto dentro del discurso ambiental estudiantil, en él se determina la posición que asumen los sujetos, el hecho de no reconocer una figura responsable de su existencia lo ubica como un fenómeno natural. El calentamiento global queda inscrito en el discurso escolar como un fenómeno parte de la naturaleza que no puede ser revertido; sus causas se entienden como procesos naturales, dejando de lado el contexto sociohistórico de la incidencia de las actividades humanas en la producción de gases de efecto invernadero y el uso de aerosoles (Gillett et al., 2021).

El discurso sobre el calentamiento global tiende a desplazar la responsabilidad de los jóvenes hacia procesos naturales que perciben como inevitables, lo que reduce su capacidad de agencia y compromiso. Esta falta de conexión se ve reforzada por un enfoque docente que, limitado por la falta de recursos y de una visión de justicia climática, promueve una educación climática centrada en lo individual y no como una responsabilidad colectiva de la humanidad que utiliza la educación como mecanismo de mitigación (Assaraf et al., 2024). Al no vincular claramente las consecuencias con sus responsables, la escuela corre el riesgo de presentar la crisis climática como un fenómeno ajeno y fuera de control.

Actores en las prácticas de cuidado ambiental

El discurso estudiantil organiza quién tiene la capacidad de actuar; esto es lo que permite el tránsito del saber al hacer. Los estudiantes se reconocen como responsables del cuidado ambiental y dejan de ocupar una posición de observadores. Los docentes de ciencias naturales son identificados como los principales transmisores de conocimientos ecológicos, mientras que otros docentes refuerzan prácticas como no arrojar basura y reciclar. Por su parte, directivos, personal de aseo, familias y entidades públicas representan distintas formas de autoridad que influyen en la

configuración de las acciones y representaciones ambientales de los jóvenes, favoreciendo su constitución como sujetos con capacidad de transformar su entorno.

Las entidades públicas son la representación del Estado y su inexistencia en el discurso debilita normas y leyes ambientales, estos actores representan el campo de la subjetividad que determinan las acciones y representaciones de los estudiantes, de todos ellos los jóvenes reciben información que desde su rol de estudiantes les da la capacidad de constituirse a sí mismos como simples receptores a sujetos políticos y sociales que tienen la capacidad de transformar su entorno (Martínez Posada, J. E, 2014).

Las acciones que solo se ejecutan de manera esporádica no alcanzan el estatus de práctica y, por tanto, desde el discurso estudiantil no le asignan un responsable, como es el caso del cuidado del agua que es invisibilizada por cuatro grupos, el ahorro de energía y el PRAE por dos de ellos, desde la postura foucaultiana el hecho de que ciertas acciones no se consideren una práctica indica que no es posible asignarle un responsable, porque no existe una posición de sujeto dentro de ese dispositivo de saber-poder para ocupar (Foucault, 2020).

La práctica del reciclaje muestra un desplazamiento de la carga ética; la responsabilidad se desplaza principalmente hacia el personal de aseo y, en menor medida, hacia docentes y familias. Al no reconocerse como protagonistas de esta práctica, los estudiantes transfieren la responsabilidad ambiental a otros actores, reduciendo el reciclaje a una actividad de limpieza y debilitando su potencial transformador como práctica ambiental escolar.

Respecto al uso de abono orgánico, la mayoría de los grupos reconoce esta práctica como una actividad desarrollada por estudiantes y docentes de ciencias naturales. Sin embargo, un grupo identifica la práctica sin asignar responsables, lo que evidencia una ruptura entre el conocimiento y la acción. Aunque el abono es visible en el tiempo, su carácter externo al proceso de producción limita la apropiación de la práctica y debilita su legitimidad como estrategia de transformación ambiental en la escuela.

Conclusiones

1. La enseñanza de las ciencias naturales debe replantear la idea binaria del ambiente, esta perspectiva en la educación ha constituido una configuración de separación entre seres vivos e inertes, imposibilitando la adopción de una perspectiva de espacios híbridos donde confluyen interacciones biológicas para la existencia de los ecosistemas y la vida humana, validando la existencia de la naturaleza en todos los lugares de la Tierra en diferentes tamaños, formas y colores, acercando a los estudiantes al ambiente desde lo invisible como los microbios que son parte importante en la comprensión de los ecosistemas tangibles que conocemos, donde predominan las especies grandes de plantas y animales.
2. Los estudiantes se perciben como responsables de problemas como la contaminación del agua y el plástico debido a los discursos escolares que priorizan la responsabilidad individual; esta visión reduce los retos ambientales a lo personal, desplazando factores estructurales, económicos y políticos hacia el individuo y generando sentimientos de culpa. Esto se opone a la educación ambiental crítica, que debería promover la emancipación mediante el cuestionamiento de las formas de organización mundiales y las dinámicas de poder sociohistóricas que han definido el concepto del ambiente.
3. Los problemas ambientales se legitiman desde la visibilidad y lo tangible por los estudiantes, situación que deja a problemáticas como el calentamiento global, la contaminación del agua y el ahorro de energía fuera de sus marcos de comprensión y preocupación inmediata, por lo que

no identifican un agente responsable; esta relación entre el saber y la acción es producto de los discursos sobre las formas de conocimiento: ligados a la relevancia ambiental desde lo observable, esto implica promover una educación crítica que trascienda de la experiencia sensorial a la reflexión de las relaciones de poder que las producen y las posibilidades de transformación social en colectividad.

4. Dentro de las prácticas de cuidado ambiental, a pesar de poseer amplios conocimientos teóricos, la acción de los estudiantes se ve limitada por la necesidad de permanencia y respaldo institucional para que sus actividades adquieran el estatus de "práctica de cuidado" legítima. La ausencia percibida del Estado y sus instituciones en el discurso escolar genera una desconexión con el ámbito político, provocando que la visión ambiental se reduzca a lo inmediato, evidente y vivencial dentro del recinto educativo. Esta fragmentación impide que el cuidado sea comprendido como una responsabilidad colectiva y sistémica, quedando relegado a obligaciones individuales o tareas delegadas a los actores más cercanos de la comunidad, en lugar de articularse con parámetros locales y nacionales de protección ambiental.

Referencias bibliográficas

- Armstrong, R. (2025). Los microbios como maestros: repensando el conocimiento en el Antropoceno. *Microbial Biotechnology*, 18, <https://doi.org/10.1111/1751-7915.70195>.
- Assaraf, O., Dawson, V., Eilam, E., Gokpinar, T., Goldman, D., Naugauker, N., Putri, G., Subiantoro, A., Tolppanen, S., White, P., Quinton, H., & Dillon, J. (2024). Implementación de la educación sobre el cambio climático: las voces de los responsables políticos, los proveedores de desarrollo profesional y los docentes en cinco países. *International Journal of Science Education*, 47, 191-213, <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2314572>.
- Deleuze, G. (2014). *El poder: curso sobre Foucault*. Editorial Cactus.
- Deleuze, G., Guattari, P. F., & Pérez, J. V. (2004). *Mil mesetas (p. 159)*. Barcelona: Pre-textos.
- Egerer, M., Annighöfer, P., Arzberger, S., Burger, S., Hecher, Y., Knill, V., Probst, B., & Suda, M. (2024). Oasis urbanos: la importancia socioecológica de los pequeños espacios verdes urbanos. *Ecosystems and People*, 20, <https://doi.org/10.1080/26395916>.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France: (1975-1976).
- Foucault, M. (2020). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa editorial.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores: (Trabajo original publicado en 1969).
- Gillett, N. K.-Y. (2021). Limitando las contribuciones humanas al calentamiento observado desde el período preindustrial. *Nature Climate Change*, 11, 207-212, <https://doi.org/10.1038/s41558-020-00965-9>.
- Holmes, A. (2020). Posicionalidad del investigador: una consideración de su influencia y lugar en la investigación cualitativa: una nueva guía para investigadores. *Shanlax International Journal of Education*, <https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232>.
- Hong, J., & Jeon, C. (2025). Vinculando percepciones, emociones y acciones: cómo la distancia psicológica, el encuadre mediático y la culpa sobre la crisis climática promueven la comunicación y el comportamiento proambiental. *Sustainability*, <https://doi.org/10.3390/su17062409>.
- Institución participante. (2026). Proyecto Ambiental Escolar (PRAE). [Documento interno].
- Institución participante. (2026). Proyecto Educativo Institucional (PEI). [Documento interno].

- Lepesqueur Varón, S. (2022). El Río del Oro: una mina de desechos. *Universidad de La Sabana*., Disponible en: <https://hdl.handle.net/10818/58818>.
- Marshadi, A., Aslam, M., & Janjua, A. (2025). Huellas ecológicas, sostenibilidad global y los roles de los recursos naturales, el desarrollo financiero y el crecimiento económico. *PLOS One* , 20, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317664>.
- Martínez Posada, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Universidad de la Salle.
- Olukotun, O., Mkandawire, E., Antilla, J., Alfaifa, F., Weitzel, J., Scheer, V., Olukotun, M. y Mkandawire-Valhmu, L. (2021). Un análisis de reflexiones sobre la posicionalidad del investigador. *El Informe Cualitativo* ., <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4613> .
- Rahmania, T. (2024). Explorando la psicología ambiental escolar en niños y adolescentes: La influencia de los factores ambientales y psicosociales en el comportamiento sostenible en Indonesia. *Heliyon*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37881>.
- Sáenz Obregón, J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 201-226.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa.
- Soga, M., & Gaston, KJ. (2024). La síntesis global indica una amplia incidencia del síndrome de línea de base cambiante. *Bioscience*, 74 , 686-694. <https://doi.org/10.1093/biosci/biae068>.
- Srivastava, H., Gupta, A., & Raveendran, A. (2021). Examinando el discurso sobre el desperdicio en la educación escolar desde el punto de vista de las comunidades marginadas en Mumbai. *Cultural Studies of Science Education* 17, 301-330, <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10049-5> .
- Theobald, D., Oakleaf, J., Moncrieff, G., Voigt, M., Kiesecker, J., & Kennedy, C. (2025). Alcance global y cambio en la modificación humana de los ecosistemas terrestres de 1990 a 2022. *Scientific Data*, 12, <https://doi.org/10.1038/s41597-025-04892-2> .
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. (38), 83-91.
- Wang, X. Z. (2024). Acoplamiento, coordinación y mecanismos impulsores de la capacidad de carga de los recursos hídricos bajo la interacción dinámica del sistema ambiental agua-socioeconómico-ecológico. *The Science of the total environment* , 171011, <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2024.171011>.