

REPENSAR LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA REFLEXIVIDAD PROFESIONAL: UNA METASÍNTESIS CUALITATIVA ENTRE CATALUÑA (ESPAÑA) Y EL MAULE (CHILE)

*Rethinking Environmental Education through Professional
Reflexivity: A Qualitative Meta-synthesis between Catalonia
(Spain) and the Maule Region (Chile)*

Ferran CRESPO I TORRES*, Felipe Jacob MARÍN ISAMIT**, Ana María NOVELLA
CÁMARA* y Felipe KONG LÓPEZ***

* *Universidad de Barcelona. España.*

f.crespoitorres@ub.edu; anovella@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-8998-3856>; <https://orcid.org/0000-0001-5965-8809>

** *Universidad Católica del Maule. Chile.*

fmarin@ucm.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1314-7733>

*** *Universidad Diego Portales. Chile.*

felipe.kong@udp.cl

<https://orcid.org/0000-0002-6450-1627>

Fecha de recepción: 29/10/2025

Fecha de aceptación: 03/03/2026

Fecha de publicación en línea: 23/06/2026

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Crespo i Torres, F., Marín Isamit, F. J., Novella Cámara, A. M. y Kong López, F. (2026). Repensar la educación ambiental desde la reflexividad profesional: una metasíntesis cualitativa entre Cataluña (España) y El Maule (Chile) [Rethinking Environmental Education through Professional Reflexivity: A Qualitative Meta-synthesis between Catalonia (Spain) and the Maule Region (Chile)]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(2), 147-172. <https://doi.org/10.14201/teri.32943>

RESUMEN

Este artículo analiza la educación ambiental (EA) desde una perspectiva socio-crítica, biocultural e intercultural en el contexto de la crisis ecosocial contemporánea. Ante la fragmentación del vínculo humano-naturaleza, la investigación busca comprender cómo los profesionales del área conciben la EA, su práctica y su papel en la formación de identidades ecosociales. El estudio integra los resultados de dos investigaciones desarrolladas en la comunidad autónoma de Cataluña (España) y en la región del Maule (Chile), mediante un diseño cualitativo basado en razonamiento inductivo-deductivo y la metasíntesis cualitativa. El artículo se propone analizar las representaciones de los profesionales de la EA sobre el propio campo disciplinar y su papel en la sociedad, examinar las finalidades formativas que orientan sus prácticas e identificar los elementos de la práctica profesional que favorecen una EA crítica, participativa y transformadora. Los hallazgos muestran que la EA se concibe como un campo interdisciplinar, humanista y transformador, orientado a superar el paradigma antropocéntrico y avanzar hacia enfoques eco- y biocéntricos, sociocríticos e interculturales. Entre los elementos compartidos destacan la integración del territorio y los saberes locales, el uso de metodologías activas, la participación y la necesidad de construir redes comunitarias. De las concepciones sobre sus prácticas emergen la conciencia ecológica, la transformación relacional y la formación de sujetos críticos y corresponsables con el entorno. La investigación evidencia y reivindica que la EA articula lo científico con lo biocultural, superando la tecnocracia educativa e incorporando múltiples saberes que fortalecen la ecociudadanía y la transición ecosocial. Se reafirma, además, la necesidad de reconocer la EA como un espacio de efervescencia disciplinar, enfocada a la transformación a tres niveles: personal, relacional y social.

Palabras clave: educación ambiental; formación profesional; diálogo intercultural; ética ambiental; ciudadanía; metasíntesis cualitativa; investigación cualitativa.

ABSTRACT

This article analyses environmental education (EE) from a socio-critical, biocultural and intercultural perspective in the context of the contemporary eco-social crisis. In light of the fragmented relationship between humanity and nature, the study seeks to understand how professionals in the field perceive EE, its practice and their role in shaping eco-social identities. The research combines the results of two studies conducted in the autonomous

region of Catalonia (Spain) and the Maule Region (Chile), by means of a qualitative design based on inductive-deductive reasoning and qualitative meta-synthesis. The article seeks to analyse the representations of EE professionals about the discipline itself and their role in society, to examine the educational purposes that guide their practice, and to identify which aspects of professional practice promote critical, participatory and transformative EE. The findings show that EE is perceived as an interdisciplinary, humanist and transformative field, focused on overcoming the anthropocentric paradigm and advancing towards ecocentric, biocentric, socio-critical and intercultural approaches. Major common elements include territorial integration and local ways of knowing, the use of active methodologies, engagement and the need to build community networks. Conceptions about their practice reveal ecological awareness, relational transformation, and the development of critical, environmentally responsible individuals. The study demonstrates and asserts that EE brings science together with bioculture, overcoming educational technocracy and integrating multiple ways of knowing that strengthen eco-citizenship and the eco-social transition. Moreover, it underlines the need to recognise EE as a space of disciplinary vibrancy, focused on transformation on three levels: personal, relational and social.

Keywords: environmental education; professional training; intercultural dialogue; environmental ethics; citizenship; qualitative meta-synthesis; qualitative research.

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre el ser humano y la naturaleza es clave para la identidad. La educación ambiental (EA) adquiere un papel central en la reconstrucción del sentido de pertenencia y cuidado en un contexto de crisis ecosocial y ruptura de vínculos con el entorno. Desde perspectivas interculturales, eco y biocéntricas, se busca deconstruir identidades hegemónicas y promover prácticas bioculturales desde marcos críticos y decoloniales (Marín Isamit, 2024). Bajo estos marcos, la EA propone relaciones basadas en la interdependencia y en el reconocimiento de raíces ancestrales, cuestionando el paradigma antropocéntrico (Marín e Inaipil, 2017). Así pues, la identidad se configura desde la ecodependencia y las relaciones bioculturales. Según Maturana (2017), quien afirma que el nicho ecológico es el ámbito relacional en el que vive un ser vivo, reconocerse como parte de ecosistemas y culturas que nos preceden implica habitar.

La crisis climática y la ruptura de vínculos con la naturaleza reflejan una pérdida de valores, actitudes y modos de habitar que amenazan la sostenibilidad planetaria. Se trata de una confluencia de crisis socioambiental, epistémica y ética (Bonil et al., 2010). La EA debe incorporar modos de saber territoriales, relacionales, emocionales y éticos, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos objetivos (Marín e Inaipil, 2017; Marín Isamit et al., 2024). Su papel es el de establecer una relación coherente entre sujeto y naturaleza, superando el conocimiento fragmentado y objetivado históricamente (Pinheiros-Barbosa, 2025).

Educar implica reconocer las voces de quienes educan y participan, integrando la ecodependencia, la justicia ambiental y los saberes ancestrales. Formar sujetos

ecosociales exige conocer las creencias docentes (Calafell et al., 2024) y promover la reflexividad para generar conocimiento teórico-práctico que fortalezca la participación en EA (Crespo i Torres, 2024). Promover la reflexividad en la práctica educativa permite hacer visibles las estructuras sociales ocultas y fortalecer la responsabilidad colectiva de la EA en el avance de la comunidad y la integración de identidades diversas (Caride, 2017). En este sentido, constituye una oportunidad para aprender a convivir con la alteridad (Muradian y Pascual, 2018).

En este marco de criticidad y reflexividad se sitúa el presente artículo. Se propone una fundamentación teórica de la EA y su práctica profesional, profundizando en ambos aspectos a partir de las voces de educadores y educadoras ambientales. Basado en dos investigaciones desarrolladas en contextos diferenciados —Cataluña y Maule—, el estudio identifica elementos comunes en el desempeño profesional que configuran la EA como una práctica transformadora, participativa y crítica.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Marcos globales de relación entre conocimiento educativo y naturaleza

Toda educación se despliega en contextos concretos, atravesados por especificidades culturales, económicas, sociales, ambientales y políticas. En ese sentido, toda educación es, en parte, EA, pues cuestiona las relaciones entre personas, sociedad y ambiente (Sauvé, 1999). Ahora bien, la definición de EA como campo propio se basa en la Conferencia de Estocolmo (ONU, 1972) y la Carta de Belgrado (UNESCO, 1975). La última se reconoce como documento fundador que enfatiza la comprensión, protección y conservación de la naturaleza, así como la participación ciudadana. Antes —y durante— de estos hitos, otras definiciones emergen desde paradigmas complejos para influir en la institucionalización de la EA en coherencia y permeabilidad con los retos contemporáneos. Entre dichos marcos, la Carta de la Tierra (2000) es un hito de fondo y de forma al proponer un marco ético integral para el desarrollo humano sostenible como resultado de un proceso participativo e intercultural sin precedentes (Novo, 2017). Se consolida así, una EA con un fuerte componente ético, cimentada en la interculturalidad para el entendimiento y la acción común.

Más recientemente, el informe *Reimaginar juntos nuestro futuro* (UNESCO, 2021) subraya que la educación debe fomentar la capacidad de identificar y afrontar problemas de naturaleza compleja y sistémica, promoviendo entornos educativos donde el trabajo colaborativo, intercultural y participativo constituya la base del aprendizaje y del compromiso con un futuro más sostenible. Tal como explicita el informe:

Los planes de estudio deben hacer hincapié en el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que ayude a los estudiantes a acceder y contribuir al saber, al mismo tiempo que desarrollan su capacidad de aplicarlo y cuestionarlo (UNESCO, 2021; p. 4).

Con todo, el consenso sobre la complejidad de la crisis socioambiental no siempre se traduce en respuestas educativas a su altura. La literatura registra una amplia diversidad de denominaciones —Educación para el Medio Ambiente (Huckle, 1992), EA para la Sostenibilidad (Tilbury, 1995), Educación para la Sostenibilidad (Sterling y Huckle, 1996), Educación para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015, 2023), Educación Ecosocial (Gutiérrez-Bastida, 2019), entre otras—, cada una con marcos, ciudadanías y connotaciones éticas y metodológicas propias. Como advierte Gutiérrez-Bastida (2019), esta pluralidad es fértil siempre que no derive en ambigüedad paralizante del compromiso ecológico. De hecho, “sería difícil englobar la extrema complejidad de este objeto en una sola propuesta pedagógica” (Sauvé, 1999, p. 14). El riesgo surge cuando visiones estrechas e instrumentales diluyen la densidad formativa de la EA y la aproximan a campañas de marketing de eslogan fácil (Franquesa, 2018). Por ello, el reto consiste en articular la diversidad de enfoques bajo un horizonte ético-político robusto, coherente con la formación de identidades humanas conscientes de su ecodependencia e interdependencia con lo vivo y con el entorno que habitan (Mies y Shiva, 2014).

Para referirnos a este horizonte identitario tanto individual como comunitario, en este artículo usamos el concepto de ecociudadanía, propuesto por Sauvé (2014), por el énfasis en la integración de los elementos biofísicos del ecosistema global. Y, aunque no tiene una definición firme y definitiva (Sageidet y Heggen, 2021), Sauvé la define como:

Una forma de relación con el mundo centrada en el "vivir aquí juntos", una relación contextualizada y situada, que implica la responsabilidad colectiva respecto a los sistemas de vida —de los cuales formamos parte— y que requiere competencias para insertarse de manera eficaz en las dinámicas políticas de decisión y acción relativas a los asuntos socioecológicos (Sauvé, 2014; p. 14).

La ecociudadanía es un proyecto político y pedagógico de dimensión ética, crítica y política (Sauvé, 2014). Partiendo de las necesidades de las personas y del entorno, la ecociudadanía debe ser capaz de dinamizar una ciudad cuidada y compartida, donde la ciudadanía construya su realidad desde la responsabilidad y en cooperación con los demás (Limón-Domínguez et al., 2019).

2.2. De corrientes a prácticas: articulaciones críticas, ecosociales y bioculturales en educación ambiental

La EA se ha configurado en las últimas décadas como un campo plural y dinámico donde convergen diversas corrientes teóricas, enfoques pedagógicos y prácticas orientadas a repensar la relación entre humanidad y naturaleza. La triangulación entre las corrientes descritas por Sauvé (2005, 2014) y las perspectivas ecosociales, bioculturales, sociocríticas y sostenibles (Andrade da Silva et al., 2020; Freire et al., 2024; Kong, 2015; Leff, 2014, 2019, Novo, 2009; Pinheiro Barbosa, 2025) ha contribuido a la construcción de un paradigma educativo crítico, situado y emancipador.

Desde esta perspectiva, las corrientes de EA devienen repertorios en diálogo que se hibridan para responder a contextos locales y desafíos globales. Como plantea Sauvé (2005), la EA ha transitado entre orientaciones centradas en la transmisión de conocimiento científico y la resolución de problemas, y aquellas de carácter práxico y crítico, que cuestionan el antropocentrismo y promueven relaciones de reciprocidad y cuidado con la naturaleza. Esta perspectiva comprende la educación como proceso de reconstrucción identitaria, donde el sujeto se reconoce como parte constitutiva del ecosistema y no como observador externo.

En la práctica, coexisten corrientes clásicas (resolutiva, científica) y corrientes emergentes (bioregionalista, práxica, crítica) en los espacios educativos (Marín Isamit, 2024). Esta coexistencia revela tanto la tensión como la riqueza del campo. Las perspectivas contemporáneas coinciden en que la EA debe situarse en los territorios, desde una ecopedagogía crítica que conecte reflexión con acción transformadora (Freire, 1997; Leff, 2014; Sauvé, 2019). La EA deja de ser mera transmisión de información ambiental para constituirse en un proceso político, ético y comunitario que problematiza las relaciones sociedad-naturaleza. Estas orientaciones se concretan en metodologías participativas que promueven el empoderamiento de las infancias y comunidades como sujetos activos de cambio ecosocial y biocultural (Andrade da Silva et al., 2020; Kong y Junyent, 2015).

Reconocer al otro como agente implica legitimar la diversidad de saberes y conocimientos preexistentes. De ahí la importancia de recuperar epistemologías plurales y fortalecer el diálogo de saberes, reivindicando el protagonismo de comunidades históricamente marginadas y su derecho a una educación contextualizada, emancipadora y respetuosa de la diversidad biocultural (Marín e Inaipil, 2017; Marín Isamit et al., 2024). Por tanto, los nuevos horizontes para la EA demandan articular saberes diversos, modos de hacer participativos y una clara intencionalidad transformadora. Estas convergencias teórico-prácticas configuran un marco sólido para resignificar la EA como clave en la formación de identidades ecociudadanas y motor de cambio social, ecológico y cultural.

2.3. El profesional de la educación ambiental en la formación de identidades ecosociales

El profesional de la EA —educadores ambientales, profesorado, técnicos municipales, educadores de tiempo libre, entre otros— actúa en un contexto dinámico marcado por la urgencia de dar respuesta a grandes retos ecosociales (Crespo i Torres et al., 2025). Se trata, además, de un perfil poco regulado, donde múltiples agentes ejercen funciones educativas desde posicionamientos diversos (Soto Fernández, 2007). Ante estos escenarios, el desarrollo profesional debe conjugar conocimiento teórico, habilidades críticas y capacidad de acompañamiento participativo que permita movilizar saberes y aprendizajes hacia la acción (Crespo i Torres et al., 2025). El profesional ejerce un rol de acompañamiento comunitario orientado al

bienestar colectivo. Según Reis (2021), esto supone invitar a los educandos a leer su entorno, problematizarlo, indignarse con ellos y transformar esa indignación en acción mediante narrativas alternativas. Desde la EA, podemos —y debemos— ofrecer otras narrativas para la visibilización y reconocimiento de saberes. Y para transitar hacia ellas.

En consecuencia, la formación del educador ambiental debe evolucionar de enfoques técnico-transmisivos a espacios contextualizados, dialógicos y participativos, donde se cultive la reflexión crítica, la inclusión, la construcción colectiva de conocimiento y el fortalecimiento de redes profesionales (Crespo i Torres et al., 2025). Esto supone formar en participación e interculturalidad, habilitando competencias para el diálogo de saberes, la comprensión sistémica y la mediación ante controversias socioecológicas.

En síntesis, la situación profesional se define por la ambivalencia entre el potencial transformador de la EA y las dificultades institucionales, formativas y laborales. La profesionalización, revalorización y formación crítica son condiciones clave para que estos actores contribuyan al diálogo social hacia la ecociudadanía. De ahí, la necesidad del reconocimiento institucional de la profesión, la creación de marcos competenciales estables y la estabilidad laboral, que aseguren proyectos de continuidad e impacto (Bonil et al., 2010).

El marco teórico presentado permite comprender que la EA, entendida desde enfoques críticos, ecosociales y bioculturales, constituye un espacio clave para redefinir la relación entre educación, identidad humana y naturaleza. A través del diálogo entre corrientes y prácticas, se evidencia que educar ambientalmente implica reconstruir los vínculos que sostienen la vida.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo integra los resultados de dos investigaciones¹ desarrolladas en contextos distintos, con el propósito de hacer emerger los elementos comunes que permiten comprender cómo los profesionales de la EA conciben la propia disciplina y práctica. A partir de este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las representaciones que los profesionales elaboran sobre la EA y su papel en la sociedad.
2. Examinar las finalidades formativas que orientan sus prácticas y los marcos de sentido que las sustentan.
3. Identificar los elementos de la práctica profesional que favorecen una EA crítica, participativa y transformadora.

¹ Ambas investigaciones (Crespo i Torres, 2024; Marín Isamit, 2024) están publicadas en repositorios institucionales y pueden consultarse íntegramente de forma gratuita.

4. MÉTODO

El proceso metodológico responde ante un razonamiento inductivo-deductivo y una estrategia analítico-sintética (Quintas-Froufe, 2016), adoptando la lógica de la metasíntesis cualitativa (Dawson, 2019; Mohammed et al., 2016). A raíz del razonamiento inductivo-deductivo, se integraron hallazgos previos con nuevas interpretaciones derivadas de análisis de datos. Más que una simple agregación de resultados, buscamos releer, contrastar y reconfigurar las aportaciones existentes, poniendo en diálogo distintas perspectivas epistemológicas y contextuales (Finfgeld-Connett, 2018). Al adoptar la síntesis como un proceso generativo, tratando de interactuar con la complejidad, el metaanálisis cualitativo deviene una herramienta para los estudios que pretenden dar sentido a fenómenos complejos desde los matices, la profundidad y los propios contextos (Fendt, 2025).

Quien investiga actúa como un mediador hermenéutico que reconstruye significados para avanzar hacia marcos de comprensión más amplios y densos (Coletti y Landoni, 2017), contribuyendo así a la consolidación teórica del campo educativo y a la profundización de sus fundamentos interpretativos. Para ello, y para garantizar el rigor, el equipo investigador realizó (1) análisis de discrepancias y hallazgos inesperados, (2) triangulación entre investigadores, con revisión colaborativa de códigos y categorías para evaluar si emergían de datos o derivaban de presupuestos teóricos; (3) revisión de los momentos donde la interpretación estuvo influida por marcos teóricos previos versus donde surgieron nuevas comprensiones.

4.1. Contextos de investigación y participantes

Las investigaciones que sustentan este artículo se desarrollaron en la comunidad autónoma de Cataluña (España) y en la región del Maule (Chile). Aunque situadas en contextos geográficos y socioculturales distintos, comparten el propósito de comprender y fortalecer las prácticas profesionales en EA. La selección de ambas investigaciones para la metasíntesis analítica responde a cuatro criterios principales: (1) accesibilidad investigativa, al tratarse de estudios con equipos ya establecidos que facilitaron el contacto con participantes y redes profesionales en cada territorio; (2) diferencia contextual, permitiendo explorar si los profesionales de la EA comparten concepciones sobre su campo y prácticas pese a realidades territoriales, políticas y culturales dispares (reconociendo las limitaciones que esto conlleva); (3) similitud tanto epistemológica como en el propósito metodológico y (4) sincronidad de la recogida de información.

Asimismo, comparten tres principios fundamentales: la multivocalidad, que reconoce la legitimidad de voces académicas, profesionales, comunitarias e infantiles como fuentes epistémicas (Tracy, 2010); la reflexividad, entendida como un ejercicio continuo de revisión de las propias posiciones y prácticas investigativas (Cuesta-Benjumea, 2011; Finlay, 2003); y la democratización del conocimiento,

orientada a la construcción compartida del saber con los participantes. En ambas investigaciones, el muestreo fue intencional, combinando el contacto directo con entidades y centros educativos con el muestreo de bola de nieve. Para la inclusión o exclusión de los participantes en cada investigación se consideraron los siguientes criterios:

- Profesionales en activo y vinculados de forma explícita con la EA en el momento de la recogida de información.
- Diversidad y heterogeneidad en el escenario educativo. Eso supone incorporar agentes más allá de la educación formal en el caso de la investigación desarrollada en Cataluña y, en la investigación desarrollada en el Maule, incorporar de forma representativa a docentes de entornos urbanos y docentes de entornos rurales.
- Trayectoria de más de 4 años de experiencia en EA. En el caso de los talleres participativos, este criterio se desestimó y se trabajó intencionalmente para que la muestra incorporara informantes con diversa experiencia educativa, desde informantes en su primer año de experiencia como otros con más de 15 años de trayectoria.

Asimismo, se consideró el género como una variable relevante en el origen de los datos y todos los participantes fueron informados de los objetivos y alcance de los estudios, garantizando su participación voluntaria. Se recabó consentimiento informado por escrito, subrayando la confidencialidad de los datos y su uso exclusivamente académico, en conformidad con los principios éticos de transparencia, autonomía y responsabilidad investigativa.

4.1.1. Investigación en Cataluña

El estudio reconoció la heterogeneidad de prácticas que configuran la EA en el territorio, donde conviven instituciones escolares, entidades de tiempo libre, organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales. Esta pluralidad se reflejó en el perfil de los informantes, que incluyó tanto docentes como otros profesionales de la EA.

La recolección de datos se organizó en tres fases:

1. Entrevistas semiestructuradas a siete profesionales (marzo–abril 2022).
2. Cuestionarios aplicados a 64 educadores y 68 niños y niñas (abril–junio 2023).
3. Talleres participativos con un grupo estable de 10 participantes (septiembre–octubre 2023), orientados a promover un proceso de reflexión sostenida.

Para este artículo se consideraron los datos procedentes de las entrevistas y los talleres, debido a su potencial interpretativo y la afinidad con las dimensiones exploradas en la investigación realizada en el Maule.

4.1.2. Investigación en el Maule

El estudio efectuado en el Maule se orientó a caracterizar las concepciones de maestros y maestras de educación primaria sobre los saberes ambientales y los conocimientos didáctico-pedagógicos asociados. La selección de los informantes refleja la diversidad territorial e incluye tanto a docentes de escuelas rurales como urbanas.

La recolección de datos se desarrolló en dos fases:

1. Entrevistas semiestructuradas a 23 docentes (marzo 2022 - enero 2023).
2. Cuatro grupos focales de entre 4 y 6 participantes. Dos con profesionales provenientes del entorno urbano y dos del entorno rural (enero-abril 2023).

Las entrevistas semiestructuradas realizadas tanto en Cataluña como en el Maule han permitido explorar las concepciones, conceptos y objetivos que los profesionales vinculan a la EA, mientras que los grupos de discusión (en el Maule) y los talleres participativos (en Cataluña) han revelado las narrativas y reflexiones sobre las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en el día a día. Todos los instrumentos de recogida de datos responden a dimensiones más amplias que las seleccionadas específicamente para este proceso de metasíntesis, tal como muestra la Figura 1, que ilustra la correspondencia entre las dimensiones originales de cada investigación y las elegidas para la síntesis. A partir del proceso de análisis de la información que se detallará a continuación, nos hemos centrado en estas dimensiones y en las tres preguntas de investigación presentadas en la figura. Priorizando la generación de síntesis interpretativa sobre la representación disciplinar, de las finalidades y de las prácticas en EA.

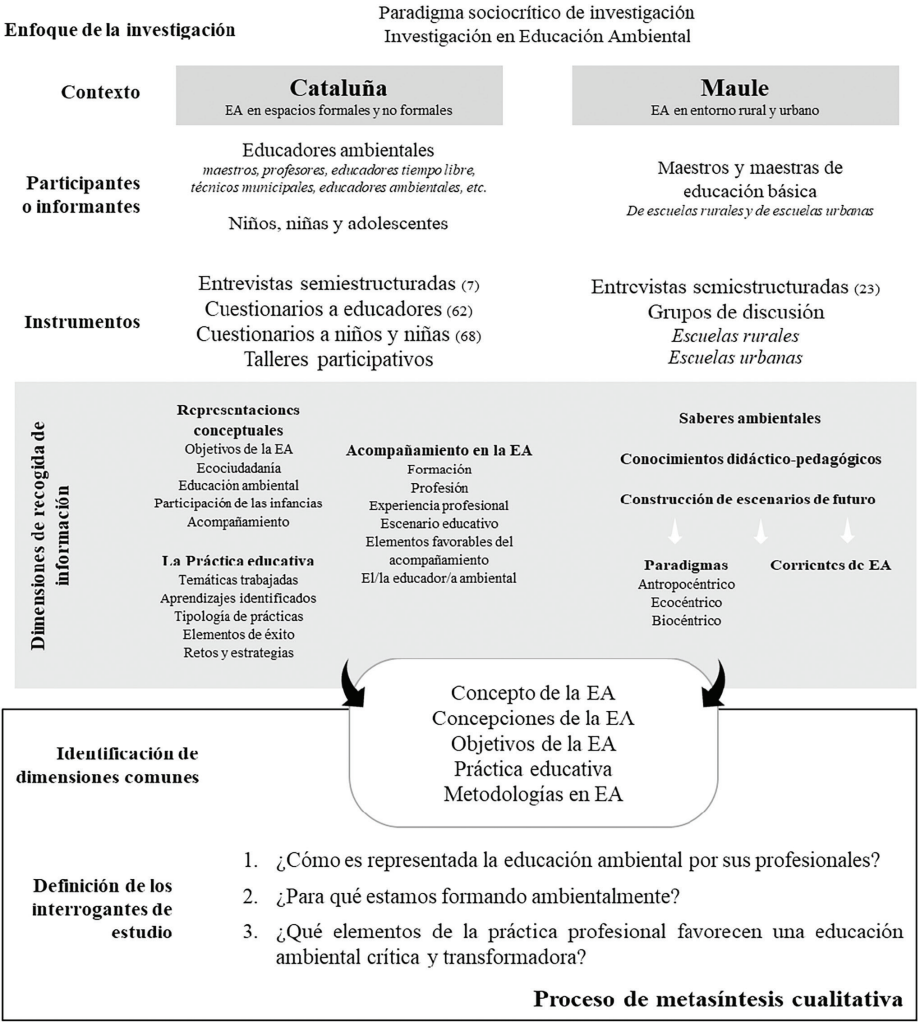
En esta misma figura 1, también se hacen presentes las diferencias entre ambas investigaciones. Diferencias que nos instan a clarificar que el estudio que aquí se presenta no busca una comparativa entre ambos datos, sino que, dadas sus similitudes y convergencias en diálogo con la teoría, pretende reconocer las especificidades de cada territorio e identificar concepciones comunes en la forma como distintos profesionales conciben la EA y su práctica.

4.2. *Procedimiento de análisis*

El análisis de la información se desarrolló desde un enfoque inductivo-deductivo y sociocrítico (Cohen et al., 2018; Kemmis, 2008), coherente con la lógica de la metasíntesis cualitativa, orientado a reinterpretar los significados y representaciones sobre la EA. Se combinaron estrategias de análisis temático (Braun y Clarke, 2006) y análisis narrativo (Czarniawska, 2004; Riessman, 2008), lo que permitió identificar categorías emergentes y establecer vínculos interpretativos entre los estudios. Las categorías de análisis usadas en la metasíntesis pueden observarse en la Tabla 1.

FIGURA 1

ESQUEMA DEL PROCESO DE METASÍNTESIS CUALITATIVA EN LA INVESTIGACIÓN



Reinterpretación y reconceptualización de los hallazgos iniciales
Nuevos marcos de comprensión más amplios

Fuente: Elaboración propia

TABLA 1
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS VINCULADAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Investigación en Cataluña		Investigación en Maule	
Categoría	Subcategoría	Categoría	Subcategoría
¿Cómo es representada la educación ambiental por sus profesionales?	<i>Desde la ...</i> Práctica concreta	<i>Desde la ...</i> Transversalidad educativa	• Complejidad • Diálogo de saberes • Vinculación territorial • Interdisciplinariedad
	<i>Desde la ...</i> Finalidad de la EA	<i>Desde la ...</i> Crítica al antropocentrismo	• Opciones biocéntricas/ecocéntricas • Buen vivir • Cuestionamiento del extractivismo
	<i>Desde ...</i> Representación paradigmática	<i>Desde la ...</i> Dimensión política y cultural	• Transformación territorial • Participación • Experiencia situada • Reconstrucción de vínculos con la tierra
	<i>Para ...</i> <i>Conocimiento y conciencia del entorno.</i>	<i>Para ...</i> Revalorización identitaria con el territorio	• Vínculo cultural • Superación del urbanocentrismo • Sentido de pertenencia rural
¿Para qué estamos formando ambientalmente?	<i>Para ...</i> Comprensión y consciencia colectiva	<i>Para ...</i> Desarrollo de conciencia crítica y ecológica	• Complejidad socioambiental • Local/global + memoria ancestral • Capacidades reflexivas
	<i>Para ...</i> Transformación relacional	<i>Para ...</i> Formación para el buen vivir y acción colectiva	• Habitar consciente • Comunidad resiliente • Ética biocultural

¿Existen elementos de la práctica profesional que favorecen una EA de estas características?	Contenido	· Contextualizado · Interesante / motivante · Problemáticas actuales	Metodologías activas y colaborativas	· Proyectos · Investigación-acción · Casos interdisciplinarios
	Espacio	· Comodidad · Adaptabilidad y flexibilidad · Aire libre · Accesibilidad comunitaria / fuera escuela	Integración de saberes bioculturales	· Saberes campesinos/ ancestrales · Agroecología escolar · Visión integral
	Acción educativa	· Utilidad más allá del aula · Experiencial · Concreta y definida	Apertura al cambio	· Innovación · Resistencia · Red comunitaria · Liderazgo reflexivo
	El educador ambiental	· Comunicación · Motivación y criticidad · Arraigo territorial y comunitario · Comodidad / experiencia educativa		

Fuente: Elaboración propia

La codificación se inició con la lectura reiterada de entrevistas, grupos focales y talleres. En este proceso, se identificaron fragmentos significativos y se asignaron etiquetas descriptivas in vivo, sin referencia a marco teórico previo y generando una alta diversidad de códigos. Posteriormente, se agruparon en categorías temáticas emergentes y se examinaron las relaciones entre ellas. A raíz de este proceso, se obtienen distintas categorías para cada interrogante y es lo que nos permite, posteriormente, triangular las categorías con las fuentes, contextos y técnicas, así como con los marcos teóricos de la EA. Esta última etapa permitió tanto validar concepciones previas como identificar matices, tensiones o reinterpretaciones que enriquecen el marco teórico y que vertebran los resultados en el presente artículo.

Por último, cabe destacar que la reflexividad constante del equipo investigador acompañó todo el proceso (Finlay, 2003), reconociendo su posición en la construcción de sentido. En conjunto, este procedimiento permitió articular los hallazgos y generar una síntesis interpretativa que trasciende los contextos locales.

5. RESULTADOS

Desde una lectura hermenéutica, cada interrogante se desarrolla en categorías emergentes acompañadas de las voces de los participantes. Este procedimiento permite reconstruir los significados compartidos en torno a la EA e identificar puntos de convergencia y divergencia.

5.1. *¿Cómo es representada la educación ambiental por sus profesionales?*

En Cataluña, la EA es representada por los participantes como un proceso de acompañamiento para la acción, orientado a construir ciudadanía. Como expresa una participante, *“la construcción del acompañamiento para la acción de la persona y, por tanto, de la construcción de su acción social y, en consecuencia, de su ciudadanía”* (E1_Cataluña). A partir de esta representación, se identifican tres niveles que configuran su sentido:

- *Práctica experiencial y metodológica*: vincula EA con metodologías activas, juego y aprendizaje al aire libre como espacios privilegiados para vivenciar la relación con el entorno y promover aprendizajes significativos.

Pero de alguna manera más dinámica y motivante, a través del juego y al aire libre (...). Si tú quieres enseñar sobre el entorno natural, por decir algo, pues la manera de aprenderlo es viviéndolo y estar allí, ¿sabes? (E3_1Cataluña).

- *Finalidades formativas y transformadoras*: la alfabetización científica, la transformación del entorno y la práctica ciudadana emergen como propósitos centrales, aunque en ocasiones sin un desarrollo pedagógico explícito.

- *Paradigmas y fundamentos de referencia*: desde una comprensión más profunda, la EA se concibe como práctica interdisciplinaria, humanista y crítica, donde se entrelazan dimensiones éticas, sociales y políticas. Se reconoce su carácter comunitario y complejo, orientado a la construcción de ciudadanía activa y comprometida.

En el Maule, las representaciones docentes sitúan la EA como un proceso crítico, intercultural y territorial, para la transformación social y ecológica. Un docente rural lo expresa así:

Para mí, algo a implementar es la agroecología, es epistemológico, transversal, abarca tanto las ciencias formales como los saberes ancestrales y campesinos en el mismo nivel, con la misma importancia, y a través de eso se dan a conocer, comprender e intentar transformar los agroecosistemas, (...) un movimiento que se preocupa de que la cultura, de la resiliencia social, que sea justa en cuanto a lo económico (Rural_JC19MMREG_Maule).

Desde estas miradas, se reconocen tres niveles representativos:

- *Transversalidad y complejidad educativa*: la EA trasciende la instrucción ecológica, promoviendo diálogo entre saberes científicos, locales y ancestrales, y vinculándose estrechamente al territorio.

Creo que los saberes ambientales deficientes (en el currículo), tienen estrecha relación con el modelo económico, lo político y lo social, ya que, si lo trabajáramos en clases, podríamos debatir en clases de manera crítica y consciente la crisis ambiental que nos afecta (Urbano_JF14FPUE_Maule).

- *Crítica al paradigma antropocéntrico*: proponiendo opciones éticas biocéntricas y ecocéntricas del “buen vivir”, en armonía con la naturaleza y justicia social.
- *Dimensión política y cultural*: concibe la EA como herramienta de transformación y emancipación territorial, priorizando y centrando experiencia, participación y reconstrucción de vínculos con la tierra frente a la crisis socioambiental contemporánea.

El análisis interpretativo evidencia que en Cataluña y en el Maule, la EA se entiende como un proceso educativo transversal y transformador, orientado a la formación ética, crítica y de acción colectiva. Ambas investigaciones subrayan la interdisciplinariedad y su vocación de construcción ciudadana y comunitaria. No obstante, se observan diferencias epistemológicas y culturales:

- En Cataluña, la EA se vincula con valores democráticos, éticos y sociales, destacando su articulación con la ciudadanía activa y con la reflexión ética desde la complejidad.
- En el Maule, se acentúan los saberes ancestrales, campesinos y científicos, proponiendo una visión biocéntrica y territorializada sustentada en la ética del *buen vivir* y en la diversidad cultural y ecológica.

Ambas miradas convergen en su potencial transformador y en la necesidad de repensar la relación ser humano-naturaleza, pero divergen en las epistemologías que las sustentan: mientras en Cataluña se ancla en una racionalidad crítico-social, en el Maule se apoya en una racionalidad eco-territorial y decolonial.

5.2. *¿Para qué estamos formando ambientalmente?*

Según las narrativas del profesorado y educadores ambientales, la EA en Cataluña busca formar sujetos conscientes y críticos. En la mayoría de los informantes, la dimensión ciudadana se hace presente y se comprende la EA como una herramienta necesaria para el pleno ejercicio de esta ciudadanía.

Si entendemos la ciudadanía como todas las personas que viven en una sociedad, necesitamos que todo el mundo participe (...) dentro de lo que puede y quiere, pero después, su participación depende de la EA que haya tenido, ¿no? De la educación que haya tenido y, por tanto, de los conocimientos y de la conciencia que tenga de su entorno (E5_Cataluña).

Al profundizar en las narrativas, encontramos que este ejercicio ciudadano lo podemos estructurar en tres niveles acumulativos que van del sujeto del saber al sujeto del actuar y del ámbito más cercano al más global.

- *Conocimiento y conciencia del entorno*: busca acercar a las personas al conocimiento del medio natural y a la comprensión de los ciclos ecológicos e impactos humanos. Este saber promueve la reflexión sobre las formas de habitar el mundo, favoreciendo actitudes más respetuosas y sostenibles.
- *Comprensión del mundo y conciencia colectiva*: destaca la necesidad de comprender la interdependencia y el carácter sistémico de los problemas ambientales. Desde esta mirada, la EA impulsa la conciencia colectiva y reconoce a las personas como agentes capaces de proponer alternativas y transformar estructuras sociales.
- *Transformación del paradigma relacional*: urge modificar los modos de vida y las relaciones entre humanidad y naturaleza. La EA se entiende como motor de cambio social y cultural, desplazando el énfasis de lo técnico a lo relacional, en un marco de respeto, cuidado y democracia participativa.

Acabar con el poder y la dominación tanto entre nosotros mismos como seres humanos, como con el resto de especies y con el planeta Tierra en general. Acabar con este tipo de manera de relacionarnos entre nosotros desde aquí y empezar a relacionarnos desde otros paradigmas. Paradigmas de democracia o una democracia real basada en la participación, en los cuidados, en la horizontalidad... (E6_Cataluña).

El profesorado del Maule orienta los fines de la EA en torno a la reconfiguración de las relaciones entre desarrollo, naturaleza y cultura. Desde esta perspectiva,

emergen tres niveles que orientan el sentido formativo de la EA. Estos transitan desde la conciencia territorial individual hasta la acción colectiva transformadora:

- *Revalorización identitaria y pertenencia territorial*: formar sujetos que reconozcan su vínculo con el territorio y su valor cultural, superando visiones urbano-céntricas o descontextualizadas.

Ver nuestra cultura, cómo cambian las responsabilidades con nuestro entorno, por ejemplo en la agricultura, y la migración a la ciudad. Creo que mis niños no deberían pensar en migrar, y si lo hacen (Rural_CP16FMREG_Maule).

- *Desarrollo de conciencia crítica y ecológica*: comprender la complejidad de los problemas socioambientales, integrando lo local y lo global, la memoria y los saberes ancestrales mediante las capacidades reflexivas y prácticas.
- *Formación para el buen vivir y la acción colectiva*: más que ciudadanos obedientes, se busca formar habitantes —actores conscientes y participativos— capaces de construir comunidades resilientes, solidarias y sostenibles.

Un ser humano consciente y orgulloso de donde está habitando, darle sentido a ser rural y no sentirse menospreciado, formar a seres humanos reflexivos, conscientes de donde habitan, que amen el campo, que sientan ese cariño y sentido de pertenencia, personas abiertas de mente y al cambio, también a nuevas oportunidades y críticas: ¿me conviene o no esto? (Rural_RV14FMREG_Maule).

Esta orientación sitúa la EA como un proyecto educativo ético, político y cultural en diálogo con la diversidad biocultural del territorio.

El análisis muestra que, tanto en Cataluña como en el Maule, la EA se proyecta hacia la formación de sujetos críticos y comprometidos con la transformación socioambiental. Sin embargo, en Cataluña, la meta se vincula con la construcción de ciudadanía democrática, la ética del cuidado y la transformación de las relaciones sociales. Y, por otro lado, en el Maule, predomina la revalorización de las identidades rurales y de los saberes locales, promoviendo una educación orientada al buen vivir y a la justicia ecológica desde una perspectiva territorial y decolonial.

En ambos contextos, se reconoce la necesidad de articular conciencia ecológica, acción colectiva y sentido de pertenencia, en respuesta a las crisis contemporáneas.

5.3. *¿Existen elementos de la práctica profesional que favorecen una educación ambiental de estas características?*

En Cataluña, emergen diversos elementos prácticos que favorecen una EA transformadora, contruidos desde la acción cotidiana y no como idealizaciones teóricas. Estas prácticas se articulan en torno a cuatro ejes interrelacionados:

- *Contenidos dinámicos y contextualizados*: la EA se concibe como un proceso vinculado a las experiencias del alumnado, adaptable a sus intereses y necesidades, y orientado a resolver problemas concretos del entorno.
- *Espacios educativos abiertos y apropiados*: el espacio se entiende como propio, seguro y flexible, que facilita la autonomía, el contacto con la naturaleza y la extensión del aprendizaje más allá del aula.

Que las temáticas les parecen interesantes de hablar, que son cosas que tienen en la cabeza porque las han oído en diferentes espacios, pero no tienen esos espacios de discutir sobre estas temáticas tan a menudo y partiendo desde lo que ellos piensan (E6_Cataluña).

- *Acción educativa transformadora*: la práctica se fundamenta en la participación auténtica, la reflexión colectiva y el aprendizaje experiencial, impulsando el cambio personal y comunitario.
- *Perfil del educador ambiental*: caracterizado por la actitud crítica, la sensibilidad hacia las inquietudes del alumnado y la comunicación horizontal. Su seguridad metodológica y dominio de los contenidos facilitan la integración de otros agentes educativos, la adaptación al imprevisto y el fortalecimiento del trabajo en red.

Sales al municipio, sales al parque natural, sales a no sé dónde, y descubres eso, y tú empiezas a formar parte de eso y eso empieza a formar parte de ti, pero porque interactúas y porque haces cosas (P5_Cataluña).

Estas dimensiones configuran una praxis educativa centrada en el acompañamiento, la apertura y la transformación, donde el aprendizaje situado y la acción colectiva se convierten en pilares de una EA comprometida con la comunidad.

En el Maule, las voces docentes evidencian una orientación sociocrítica y participativa de la EA, orientada a fortalecer la formación profesional mediante proyectos y experiencias contextualizadas en los territorios. Las prácticas más significativas se articulan en tres ejes principales:

- *Metodologías activas y colaborativas*: se valora el aprendizaje basado en proyectos, la investigación-acción, el estudio de casos y las experiencias interdisciplinarias. Estas estrategias generan aprendizajes significativos y contextualizados sustentados en la reflexión, el diálogo y el consenso, articulando conocimiento situado y para la acción comunitaria.

Luego, las metodologías deben permitir que las niñas y niños trabajen juntos en las mismas tareas, como, por ejemplo, labores agrícolas, crianza de animales, procesamiento de alimentos, labores domésticas, entre otras (Rural_MV18FSRE_Maule).

- *Integración de saberes bioculturales*: la recuperación de saberes campesinos y ancestrales, junto con la agroecología escolar, resignifica la relación ser humano-naturaleza y enriquece la práctica pedagógica. Estas experiencias proponen una visión integral del ambiente y una alternativa al modelo de desarrollo dominante, fortaleciendo la pertenencia rural y comunitaria y permitiendo superar enfoques normativos y curricularmente fragmentados.
- *Apertura al cambio y liderazgo pedagógico*: la innovación, el trabajo en red y el liderazgo docente se reconocen como pilares para sostener una EA crítica y situada. En contextos rurales y periurbanos, esta apertura se vincula con la capacidad de integrar reflexión profesional, diálogo de saberes y participación intergeneracional.

La metodología propuesta en el contexto de educación rural es desarrollar un huerto escolar-pedagógico manejado con tecnologías agroecológicas y saberes campesinos para la producción de alimentos libres de agrotóxicos y en base al trabajo colectivo. En este sentido, la educación rural cobra sentido contextual (Rural_JC19MMREG_Maule).

Desde este enfoque, la práctica docente se consolida como espacio de transformación capaz de superar los obstáculos institucionales y curriculares para convertirse en herramienta de resistencia, cohesión comunitaria y construcción colectiva de nuevas formas de habitar los territorios.

La mirada conjunta muestra que, tanto en Cataluña como en el Maule, las prácticas profesionales en EA se basan en metodologías activas, colaborativas y contextualizadas, orientadas a la transformación educativa y social. Se defiende un aprendizaje situado, experiencial y participativo, estrechamente vinculado al entorno. Asimismo, se identifican matices que, lejos de fragmentar el campo, amplían su comprensión y evidencian la diversidad de caminos para la construcción ecociudadana:

- En Cataluña se destaca la horizontalidad, el trabajo en red y la ampliación de los espacios educativos más allá de la escuela, valorando el acompañamiento y el buen trato en las relaciones pedagógicas.
- En el Maule, adquieren protagonismo la integración de saberes campesinos, la agroecología y la dimensión biocultural, que enriquecen la práctica educativa desde una mirada territorial y decolonial.

Ambas experiencias confluyen en la construcción de una EA democrática, significativa y transformadora, que favorece el aprendizaje intergeneracional y el fortalecimiento comunitario.

6. DISCUSIÓN

La discusión de los resultados permite profundizar en cómo la EA es representada en los discursos y narrativas de los profesionales, así como las percepciones sobre sus

prácticas y saberes, esta emerge como una práctica política, ética y transformadora que desafía el paradigma hegemónico a partir de la encarnación en metodologías concretas, tangibles y vivibles. Se analizan las dimensiones epistemológicas, comunitarias, curriculares y políticas que atraviesan la EA, poniendo especial atención a su potencial transformador en distintos niveles de relación entre sujetos, colectivos y sociedad. A pesar de las tensiones derivadas de la fragmentación institucional y curricular, se ha podido constatar, a través de las voces de educadores y docentes en Cataluña y el Maule, la existencia de experiencias profesionales y comunitarias que ya operan como semillas de cambio. La EA se reafirma en las voces de los profesionales como una práctica situada, dinámica y transformadora que supera los límites disciplinares para afrontar los retos ecosociales. Esta caracterización no emerge únicamente de concepciones teóricas previas, sino que se fundamenta en la agencia propia de los docentes y educadores cuando reflexionan, reconocen y cuestionan su desempeño profesional y sus saberes.

La EA buye de la simplicidad articulándose en prácticas concretas. La EA en contextos formales se proyecta transversal, interdisciplinar y compleja, que trasciende la alfabetización para articular dimensiones éticas, culturales y comunitarias de aprendizajes situados. Tanto en Cataluña como en el Maule, los profesionales la representan como un diálogo de saberes donde confluyen prácticas académicas, territoriales o ancestrales, visibilizando la pluralidad epistémica que habita la relación humano-naturaleza. Esta comprensión reafirma que educar ambientalmente implica una práctica situada, crítica y liberadora que cuestiona las características economicistas y utilitarias del paradigma antropocéntrico (Marín Isamit, 2024) y promueve desde la participación nuevas identidades ecodependientes e interdependientes (Crespo i Torres, 2024). Para articularse, la EA se concibe desde metodologías —como el APS— y espacios —como el huerto escolar— concretos que integran conocimientos científicos y saberes bioculturales convirtiéndose en una praxis reflexiva que repiensa la sostenibilidad más allá del discurso tecnocrático.

La EA es un espacio de efervescencia disciplinar. El desempeño profesional en EA aparece como un campo en efervescencia donde confluyen saberes pedagógicos y comunitarios. Metodologías situadas, a menudo ausentes del currículum, sostienen la acción ecosocial y biocultural. Quien educa construye redes de aprendizaje colectivo, superando la formación técnica y apoyándose en el diálogo con infancias y mayores, reconocidos como “sabios de la tribu” (Soubllette, 2020). Reconocer la voz de quienes son educados supone validar su aporte a la transformación ecosocial, fortaleciendo su profesionalización y dotando de sentido a una práctica ecopolítica y comunitaria (Leff, 2019; Sauvé, 2014). Todo ello promueve la centralidad de la reflexión en la práctica educativa.

La EA amplía el significado de comunidad mediante su práctica. Existen prácticas y profesionales que defienden una EA capaz de afrontar la crisis epistemológica contemporánea (Bonil et al., 2010). Se han identificado concepciones sobre sus prácticas que promueven una comunidad expandida que integra biodiversidad, participación y resiliencia ecosocial. Estas prácticas se sitúan en el territorio, generando

procesos socioeducativos donde la comunidad es agente activo del cambio de paradigma (Crespo i Torres, 2024). El aprendizaje se concibe como co-construcción de sentido y responsabilidad compartida, articulando saberes científicos, campesinos y ancestrales para afrontar la crisis ambiental desde la justicia (Marín Isamit, 2024). De este modo, las metodologías ambientales reconfiguran el tejido comunitario, fortaleciendo los vínculos entre escuela, territorio y vida en común, reivindicándose como herramienta social para el cambio ecosocial.

La EA aborda el currículum desde la permeabilidad. La EA constituye un espacio pedagógico que trasciende los contenidos curriculares, nutriéndose de la apertura hacia otros modos y campos de conocimiento y del cruce entre educaciones críticas y movimientos sociales. Esta permeabilidad genera un entramado interdisciplinario que busca formar identidades ecociudadanas. La escuela, al abrirse a estos contextos, transforma su papel: deja de ser el único espacio legítimo del saber y se convierte en un nodo dentro de una red educativa y social más amplia. Si se consolida esta permeabilidad —donde la escuela “sale” a la comunidad y la comunidad “entra” en la escuela— se posibilita una EA contextualizada donde la comunidad deviene agente educativo. Esta propiedad nos permite escalar los problemas ecosociales concretos trabajados en el aula hacia las grandes problemáticas globales, promoviendo una ciudadanía que se compromete activamente en el cuidado y transformación de su entorno.

La EA busca la transformación a tres niveles: personal, relacional y social. Los resultados ilustran cómo en ambos contextos se busca el desarrollo de capacidades críticas, conciencia ecológica y perspectiva territorial, promoviendo el protagonismo de quien participa y la construcción de comunidades resilientes (Pinheiro Barbosa, 2025). Dicha transformación opera a tres niveles: a nosotros mismos, a nosotros con el grupo y a nosotros como sociedad.

En este sentido, los niveles no deben entenderse como una secuencia lineal ni como ámbitos aislados, sino como un entramado relacional que se activa de manera situada en las prácticas de EA. La transformación personal se configura en la toma de conciencia ecológica y ética; la transformación relacional se expresa en la construcción de vínculos, saberes compartidos y responsabilidades colectivas; y la transformación social se proyecta en la reconfiguración del territorio, del currículum y de las formas de participación comunitaria. Desde esta perspectiva, la EA se revela como una práctica ecosocial que articula subjetividades, colectivos y estructuras, dialogando con las esferas de actuación propuestas por Sauvé (1999, 2019) y al mismo tiempo, se entrelaza con los planteamientos ecofeministas del reconocimiento de la ecodependencia y la interdependencia (Limón-Domínguez et al., 2019; Mies y Shiva, 2014) como condiciones constitutivas de la vida y la acción educativa.

7. CONCLUSIONES

La criticidad en la EA ha sido y sigue siendo un elemento definitorio ampliamente abordado en literatura previa y de referencia (Sauvé, 1999, 2005; Leff 2014).

Esta investigación, refuerza dicha criticidad al reconocerla en la manera en que educadores y educadoras, desde contextos y realidades educativas diversas, conciben la disciplina, mostrando cómo esta se expresa en procesos de transformación que operan simultáneamente en el plano personal, relacional y social. No se trata únicamente de una confirmación teórica, sino de una reivindicación de la criticidad como una realidad emergente en la reflexión profesional, más allá de su formulación como ideal académico.

En este marco, la reflexividad profesional se consolida como una dimensión central de la EA. Las investigaciones desarrolladas defienden la reflexividad no solo como una cualidad deseable en educadores e investigadores, sino como un mecanismo generativo de acción y transformación coherente con los principios de la EA. Este hallazgo abre interrogantes sobre cómo cultivar y sostener espacios reflexivos en los contextos profesionales, especialmente al reconocer a docentes y educadores como mediadores territoriales que facilitan el diálogo entre escuela, comunidad y naturaleza.

Asimismo, la EA se reposiciona como un acto de rebeldía creativa orientado a la comunidad y no como un mero complemento curricular. En contextos de fragmentación institucional, social o política, la disciplina emerge como una herramienta de resistencia que permite sostener prácticas críticas pese a las presiones sociales, políticas o curriculares. En el Maule, los relatos docentes muestran el uso de la agroecología escolar como respuesta a la segregación rural, mientras que en Cataluña se identifican voces que sitúan la EA como vía de apertura recíproca entre la comunidad y los centros educativos.

Desde esta perspectiva, el estudio aporta una lectura situada del concepto de ecociudadanía (Sauvé, 2014), entendida como síntesis de dos movimientos simultáneos: el enraizamiento territorial —que implica conocer, valorar y reconocer los ecosistemas y saberes locales— y la apertura democrática —vinculada al diálogo, la participación y la colectividad—. La ecociudadanía no se configura en uno u otro movimiento de forma aislada, sino en la interacción entre ambos, tal como evidencian las experiencias analizadas en contextos territoriales y políticos diversos.

Finalmente, la metasíntesis realizada ha permitido aproximarse a la EA desde las concepciones docentes para identificar marcos interpretativos comunes en realidades educativas muy distintas. Si bien este enfoque resulta pertinente para integrar ambos territorios, se reconocen limitaciones en términos de transferencia y universalidad de los resultados. En este sentido, el estudio se plantea como precursor de futuras investigaciones que amplíen el diálogo entre la teoría de la EA, las concepciones docentes y la práctica educativa en otros contextos. Al enfatizar la agencia del docente y del educador como sujetos políticos y reflexivos, la EA se reafirma como inseparable de una apuesta por una educación democrática y territorialmente situada, abriendo nuevos interrogantes sobre el grado en que estas conceptualizaciones se materializan en las prácticas educativas cotidianas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade da Silva, C., Figueroa Figueiredo, T., Luiz Bozelli, R., & Freire, L. M. (2020). Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: La experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales. *Pensamiento Educativo*, 57(2). <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.1>
- Bonil, J., Junyent, M., & Pujol, R. M. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7, 198–215. https://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.05
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calafell, G., Jiménez Valverde, G., & Esparza Pagès, M. (2024). La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de docentes: Las representaciones sociales del alumnado y reflexiones para la transición ecosocial. En D. Calderón-Garrido, M. Sabariego Puig, & M. P. Sandín Esteban (Coords.), *Educación 2022–2024. Retos, tendencias y compromisos. Monográfico: La investigación educativa como base de la Agenda 2030 y los ODS* (pp. 44–51). Octaedro. <https://hdl.handle.net/2445/215653>
- Caride, J. A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 245–272. <https://doi.org/10.14201/teoredu291245272>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Coletti, M., & Landoni, P. (2017). Collaborations for innovation: a meta-study of relevant typologies, governance and policies. *Economics of Innovation and New Technology*, 27(5-6), 493-509. <https://doi.org/10.1080/10438599.2017.1376166>
- Comisión de la Carta de la Tierra. (2000). *La Carta de la Tierra*. https://earthcharter.org/wp-content/uploads/2020/03/earthcharter_catalan.pdf
- Crespo i Torres, F. (2024). *Educación ambiental y participación infantil: hacia un acompañamiento participativo y capacitante en la Educación Ambiental* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/218103>
- Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M., & Sabariego Puig, M. (2025). From Training to Action: Addressing Training Needs in Environmental Education for Child-Led Participation with Adult Support. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1677023>
- Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- Czarniawska, B. (2004). *Narrative in social science research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209502>
- Dawson, A. J. (2019). Meta-synthesis of Qualitative Research. En P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 785–804). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_112

- Fendt, J. (2025). Embracing emergence in qualitative meta-analysis: A guide to higher-order synthesis. *Methodological Innovations*, 18(3), 143–167. <https://doi.org/10.1177/20597991251352414>
- Finfgeld-Connett, D. (2018). *A Guide to Qualitative Meta-Synthesis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351212793>
- Finlay, L. (2003). The reflexive journey: Mapping multiple routes. En L. Finlay & B. Gough (Eds.), *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences* (pp. 1-21). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470776094.ch1>
- Franquesa, T. (2018). Educació ambiental. Trenta anys d'evolució, extensió i diversificació. *Natura Ús o Abús*. Institut d'Estudis Catalans. <https://doi.org/10.2436/15.0110.22.32>
- Freire, L., Kong, F., & Mora, W. (2024). Science Education for Sustainable Development. In A. Marzabal, y C. Merino (Eds.), *Rethinking Science Education in Latin-America. Contemporary Trends and Issues in Science Education* (pp. 43-61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-52830-9_3
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica pedagógica*. Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1996). <https://bit.ly/45J4DX7>
- Gutiérrez-Bastida, J. M. (2019). 50 años de Educación Ambiental: un balance incompleto hacia la educación ecosocial en el antropoceno. *Boletín Carpeta Informativa del CENEAM*, 13. <https://bit.ly/4rq5YKA>
- Huckle, J. (1992). Educación para la sostenibilidad: el papel de la geografía escolar en la educación ambiental. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 91–109. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.1170>
- Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. En P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed., pp. 121–138). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848607934.n14>
- Kong, F. (2015). *La construcción de escenarios de futuro como aportación didáctica y metodológica para una Educación Ambiental creativa, global y sostenible, El caso de un grupo de estudiantes de Barcelona y Santiago de Chile* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://hdl.handle.net/10803/287994>
- Kong, F., & Junyent, M. (2015). La construcción de escenarios de futuro (CEF) como aportación didáctica y metodológica para una educación (ambiental) creativa, global y sostenible. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, N. ° Extra, 1839–43. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307549>
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida: Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur*. Siglo XXI Editores.
- Leff, E. (2019). *Ecología Política. De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. Siglo XXI Editores.
- Limón-Domínguez, D., Ruiz-Morales, J., & Torres F. C. (2019). Una educación activa para conseguir el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible. En D. Limón-Domínguez (Dir.), *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (1a ed., pp. 17-30). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16168>
- Marín Isamit, F. J. (2024). *Desde saberes ambientales hacia nuevas formas de habitar: saberes ambientales y conocimientos pedagógicos caracterizados desde concepciones del profesio-*

- rado de enseñanza primaria* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba. <https://hdl.handle.net/11086/553538>
- Marín Isamit, F. J., Crespo i Torres, F., & Opazo Valenzuela, B. (2024). Hacia la Certificación Ambiental Un estudio de caso en una escuela rural. *INVESTIGA+*, 7(7), 74–97. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/article/view/177>
- Marín Isamit, F. J., & Inaipil, C. (2017). Desarrollo de la interculturalidad y puesta en valor de la biodiversidad en la formación inicial docente en diálogo con la cosmovisión mapuche. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, N.º Extra, 3313–8. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337058>
- Maturana, H. (2017, 11 de enero). Origen de la vida en la Tierra | Congreso Futuro 2017 [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BGl9D2sw-Uc>
- Mies, M., & Shiva, V. (2014). *Ecofeminismo*. Icaria editorial, S. A.
- Mohammed, M. A., Moles, R. J., & Chen, T. F. (2016). Meta-synthesis of qualitative research: the challenges and opportunities. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38(3), 695–704. <https://doi.org/10.1007/s11096-016-0289-2>
- Muradian, R., & Pascual, U. (2018). A typology of elementary forms of human-nature relations: A contribution to the valuation debate. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 35, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2018.10.014>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (A/RES/70/1). Asamblea General.
- Naciones Unidas. (2023, 13 de septiembre). *La agenda para el desarrollo sostenible*. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Novo, M. (2009). *El desarrollo sostenible: Su dimensión ambiental y educativa*. Editorial Universitas S. A.
- Novo, M. (2017). *La educación ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas* (22a ed.). Editorial Universitas, S. A.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas. (1972). *Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Estocolmo, 5–16 de junio de 1972)*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/conferences/environment/stockholm1972>
- Pinheiro Barbosa, L. (2025). Emancipaciones y luchas populares en América Latina y el Caribe: de la emancipación humana a la emancipación de la naturaleza. *Geografía en Hechos*, 9(1), e025d002. <https://doi.org/10.35416/2025.10954>
- Quintas-Froufe, N. (2016). Indicadores de calidad de las publicaciones científicas en el área de Ciencias Sociales en España: un análisis comparativo entre agencias evaluadoras. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 259–272. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.210191>
- Reis, P. (2021). Ciudadanía ambiental e ativismo juvenil. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC*, 11(2), 0524. <https://doi.org/10.31512/encitec.v11i2.433>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
- Sageidet, B. M., & Heggen, M. P. (2021). Global citizenship and the sustainable development goals. En W. Leal Filho, A. M. Azul, L. Brandli, A. Lange Salvia, P. Gökçin Özuyar, & T. Wall (Eds.), *Reduced inequalities. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals* (pp. 299–309). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95882-8_45

- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos*, 1(2), 7–27. <https://bit.ly/46oLgmc>
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. En M. Sato y I. Carvalho (Dir.), *Educação ambiental - Pesquisa e desafios* (pp. 17–46). Artmed. <https://bit.ly/3M6Ycq7>
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía: Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista científica*, 1(18), 13–23. <https://doi.org/10.14483/23448350.5558>
- Sauvé, L. (2019). Transversality, diversity, criticality, and activism: Enhancing E(S)E in teacher education. En D. Karrow, & M. DiGiuseppe (Eds.), *Environmental and sustainability education in teacher education: International explorations in outdoor and environmental education* (pp. 49–61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25016-4_4
- Soto Fernández, S. (2007). El context socioprofessional de l'educador ambiental i regulació del sector. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 35, 56–73. <https://bit.ly/4td2xJ1>
- Soublette, G. (2020). *Manifiesto: peligros y oportunidades de la mega crisis*. Ediciones UC.
- Sterling, S., & Huckle, J. (1996). *Education for Sustainability*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315070650>
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195–212. <https://dx.doi.org/10.1080/1350462950010206>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- UNESCO. International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1975). *La carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental*. Seminario Internacional de Educación Ambiental. <https://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>