

**PERCEPCIONES DE DOS EDUCADORAS DE UN
JARDÍN DE NIÑOS UBICADO EN SAN PABLO
APETATITLÁN, TLAXCALA, SOBRE LA PROMOCIÓN
DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL AULA**

IXCHEL ABIGAIL GARCÍA PEDRAZA

PERCEPCIONES DE DOS EDUCADORAS DE UN JARDÍN DE
NIÑOS UBICADO EN SAN PABLO APETATITLÁN, TLAXCALA,
SOBRE LA PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN
EL AULA

TESIS

Que para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

P R E S E N T A:

IXCHEL ABIGAIL GARCÍA PEDRAZA

Asesor:

Dr. Jerson Chuquilín Cubas

Apetatitlán de Antonio Carvajal, diciembre 2025.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 02 de diciembre de 2025.

**C. IXCHEL ABIGAIL GARCÍA PEDRAZA
PRESENTE.**


En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **“Percepciones de dos educadoras de un Jardín de Niños ubicado en San Pablo Apetatitlán Tlaxcala, sobre la promoción de la educación ambiental en el aula”**. Opción Tesis de la **Licenciatura en Pedagogía** y a solicitud de su asesor Dr. Jerson Chuquilin Cubas, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



U. S. E. T.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 291
TLAXCALA

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**


**MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
DIRECTOR
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA**

AGRADECIMIENTOS

La culminación de este trabajo de tesis no habría sido posible sin el apoyo, la orientación y la confianza de numerosas personas que me acompañaron a lo largo de este camino académico y personal. A todas ellas deseo expresar mi más profundo agradecimiento.

En primer lugar, agradezco a mi mamá, quien con su ejemplo de esfuerzo, amor y perseverancia me han brindado el aliento necesario para continuar aún en los momentos más difíciles. Su apoyo incondicional, sus palabras de ánimo y su fe en mi han sido la base sobre la cual he construido cada uno de mis logros. Del mismo modo, agradezco a mi familia por su comprensión, paciencia y compañía constante durante esta etapa tan significativa.

A Praliné, mi perrito, quien con su lealtad, alegría y compañía silenciosa estuvo conmigo en los momentos de cansancio y desvelo, recordándome la importancia de la calma y el cariño en cada etapa de este proceso.

Expreso también mi sincero agradecimiento a mi asesor de tesis, cuya guía académica, disposición al diálogo y valiosas observaciones enriquecieron profundamente este trabajo. Asimismo, agradezco a los profesores que, a lo largo de la carrera, compartieron sus conocimientos y contribuyeron a mi formación profesional y humana.

A mis compañeros y amigos, gracias por su compañía, por las conversaciones interminables, por el apoyo mutuo en los momentos de incertidumbre y por celebrar conmigo cada pequeño avance. La amistad construida en este proceso ha sido un pilar fundamental para mantener la motivación y el entusiasmo.

De manera especial y por último agradezco a las personas que colaboraron directa o indirectamente en la realización de esta investigación, ya sea compartiendo su tiempo, experiencias o recursos. Cada gesto de apoyo, palabra de aliento y muestra de confianza dejó una huella significativa, que hoy culmina en un logro que no es solo personal, sino también colectivo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.1. Contextualización.....	6
1.1.1. Contexto global y antecedentes históricos.....	6
1.1.2. Desarrollo sostenible y educación ambiental (EA).....	8
1.1.3. Marco de políticas en México (NEM)	10
1.1.4. Contexto estatal: Tlaxcala.....	11
1.2. Problematización.....	13
1.3. Antecedentes de la investigación.....	17
1.4. Objetivos	18
1.5. Justificación.....	19
CAPÍTULO II: PERSPECTIVA TEÓRICA	22
2.1. Paradigma de la religión y espiritualidad ecológica.....	23
2.1.1. Conexión entre humanidad y naturaleza	24
2.1.2. Promoción de valores ecológicos y conciencia ambiental	25
2.1.3. Racionalidad ambiental.....	27
2.2. Marco relacional y ético-transformador	29
2.2.1. Educación ambiental y ecología profunda	30
2.2.2. Marco pedagógico: ecopedagogía inspirada en Freire	32
2.2.3. Implicaciones didácticas: estrategias pedagógicas.....	33
2.2.4. Escala global: ciudadanía planetaria y organismos internacionales	36
2.3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación ambiental: una perspectiva de religación y ecoespiritualidad en la Nueva Escuela Mexicana (NEM).....	37
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	41
3.1 Consideraciones metodológicas	41
3.2 Participantes	43
3.3. Métodos para la producción de información	44
3.4. Análisis de datos	46
3.5. Consideraciones éticas	47
3.6. Alcances y limitaciones	48
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	50
4.1. Categoría conciencia ambiental cotidiana.....	50
4.1.1. Cuidado del agua: del gesto micro al horizonte de escasez	51
4.1.2. Manejo de residuos: responsabilidad compartida y cultura del hábito ..	52
4.1.3. Reciclaje solidario: motivación ética y proyección social	53
4.2. Obstáculos identificados	55
4.2.1. Limitaciones de tiempo y currículo.....	55
4.2.2. Escasez de materiales y apoyo familiar	56
4.3. Análisis comparativo entre las educadoras participantes.....	56
4.4. Relación de los resultados con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana	58

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	63
Conclusiones generales	63
Conclusiones por objetivo	65
Sugerencias	68
Limitaciones del estudio.....	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	722
ANEXOS	799

RESUMEN

Esta investigación explora las percepciones de dos educadoras de nivel preescolar respecto a la promoción de la educación ambiental en un Jardín de Niños ubicado en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala. Dentro de la cual se exploró el concepto con el que contaban de una educación ambiental, el tipo de actividades que consideraban necesarias para empezar a formar en sus estudiantes un sentido de respeto, gratitud o responsabilidad hacia la naturaleza con tal de aportar en su cuidado y la disposición para abordar este ámbito educativo por parte de los niños, docentes y padres de familia.

Desde un paradigma interpretativo se adoptó un enfoque cualitativo con la participación de dos educadoras de 2.º y 3.º de preescolar. La información se recopiló mediante entrevistas empáticas y se analizó con un enfoque hermenéutico. Dentro del trabajo se mostró que el desarrollo de la conciencia ambiental en preescolar está limitado por una serie de desafíos, entre los cuales se encuentran: falta de tiempo en la jornada escolar, las diferencias en el respaldo de las familias y las restricciones para propiciar experiencias directas en el entorno natural. Ante esto, el fomento de hábitos cotidianos, el ejemplo constante del docente y la comunicación cercana entre escuela y familia se presentan como estrategias clave para asegurar la continuidad y la integración de la conciencia ambiental en la vida diaria de los niños y niñas.

Es necesario enfatizar que potenciar la conciencia ambiental durante la infancia temprana no solo aporta al desarrollo de hábitos responsables, sino que también fortalece la construcción de valores comunes entre la escuela, la familia y la comunidad. Esta interacción crea un entorno educativo más coherente y significativo, respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual los estudiantes aprenden fuera de la escuela y traen consigo sus propias experiencias de vida al salón de clases. De esta manera, se construyen las bases para una

ciudadanía ambientalmente responsable, capaz de enfrentar de forma crítica y creativa los retos no solo actuales, sino también futuros que involucren al ecosistema que nos rodea.

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad atraviesa una de las crisis más profundas y urgentes de su historia expresada en el deterioro ambiental a nivel global. Históricamente la problemática ambiental ha sido tema de discusión entre los grandes cuerpos internacionales para plantear acciones concretas que ayuden a disminuir las cifras alarmantes que amenazan nuestro futuro.

En este contexto, la educación ambiental se ha posicionado como una estrategia clave para atender los desafíos del presente y del futuro. No es solamente discutir conceptos relacionados con el medio ambiente, también se trata de formar actitudes, valores y habilidades que permitan a las personas comprender la complejidad de los problemas ambientales y actuar de manera responsable, solidaria y sostenible. Conforme a lo que dice Gadotti (2000), “la educación ambiental busca transformar las relaciones del ser humano con la naturaleza desde una perspectiva ética y participativa” (p. 45), por lo tanto, es necesaria su presencia en toda la educación, incluso desde los niveles más básicos.

En este sentido, la educación preescolar se puede considerar una etapa crucial para establecer los cimientos de una conciencia ecológica. Durante los primeros años de vida, las niñas y los niños no solo desarrollan sus capacidades cognitivas, sino también su sensibilidad emocional, su percepción del entorno y los hábitos que aplican en su día a día. Por ello, un aula de nivel preescolar puede ser un espacio privilegiado para la promoción de prácticas ambientales significativas, que acerquen a los niños al mundo natural y les enseñen a cuidarlo desde sus mismas raíces.

No obstante, la aplicación efectiva de la educación ambiental en aulas esta influida por diversos factores relacionados con las educadoras, tales como su percepción, interés, formación y praxis. Ellas, en su día a día, deciden los contenidos que trabajan, cómo abordarlos con los niños y qué tipo de vivencias

quieren priorizar. Su grado de concientización ambiental, su sensibilidad ecológica y su conocimiento de la función educativa que pueden cumplir ante la crisis medioambiental son aspectos centrales para determinar en qué medida se potencia o se limita la educación ambiental en este nivel básico.

Para el caso del Jardín de Niños Mitl, ubicado en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala, resulta de especial importancia el conocimiento de las percepciones docentes en cuanto a la educación ambiental. Esta zona, al igual que muchas otras del país, padece problemas ocasionados por la urbanización, la destrucción de sus áreas verdes y el manejo inadecuado de residuos, lo que hace de la labor educativa un motor esencial de cambio local. Esta investigación puede ofrecer claves para fortalecer estrategias pedagógicas más conscientes y comprometidas con el hábitat, el análisis de cómo las educadoras interpretan, valoran y llevan a la práctica la educación ambiental en sus aulas.

Además, en corresponsabilidad con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se propone una formación integral que atiende el cuidado del medio ambiente como eje transversal del currículo. La NEM promueve una ciudadanía responsable y solidaria con el planeta; sin embargo, el desafío radica en cómo estas políticas se materializan en aulas con realidades desiguales y limitaciones materiales.

La investigación parte del supuesto de las representaciones que las educadoras tienen acerca del medio ambiente y de su papel en la formación de los niños influyen directamente en la manera en que implementan (o no) prácticas educativas orientadas al cuidado del entorno. Desde el plano metodológico, se optó por un enfoque interpretativo-hermenéutico, el cual se centra en comprender la subjetividad y el contexto, además mediante entrevistas en profundidad fue posible recuperar las vivencias de las docentes, así como las estrategias pedagógicas que orientaron el uso de aplicaciones dentro del aula.

La estructura sigue un recorrido lógico: el primer capítulo plantea la investigación, sus preguntas y objetivos; el segundo desarrolla el marco teórico con

el paradigma de la religación y espiritualidad ecológica, la ecopedagogía inspirada en Freire y las estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación ambiental; el tercero explica la metodología; el cuarto presenta los resultados y su análisis; y al final se recopilan conclusiones, limitaciones y sugerencias. De este modo, se mantiene la coherencia entre el problema, la teoría, la evidencia y las propuestas, facilitando la lectura y la toma de decisiones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Contextualización

1.1.1. Contexto global y antecedentes históricos

En nuestra actualidad el riesgo ambiental es alto y multifacético con proyecciones que indican un futuro inestable. Aunque este problema puede abordarse desde distintos enfoques, aquí nos centramos en sus principales causas: el calentamiento global, los fenómenos climáticos extremos, la contaminación, la pérdida de biodiversidad, la deforestación, la escasez de agua y la sobrepoblación.

Un punto de quiebre fue la Segunda Guerra Mundial. Más allá de sus consecuencias políticas y sociales, el conflicto abrió una etapa de crisis ambiental a escala planetaria, ligada al acelerado desarrollo industrial y tecnológico durante y después de la guerra (McNeill, 2000). Para sostener la maquinaria bélica se intensificó la extracción de petróleo, minerales y madera; una vez terminado el conflicto, esa capacidad productiva se reorientó hacia una economía de consumo masivo, especialmente en los países industrializados, lo que multiplicó la presión sobre los ecosistemas (Carson, 1962; Martínez-Alier, 2004). Se generalizó el uso de fertilizantes, pesticidas, plásticos y combustibles fósiles, dando lugar a una contaminación global y persistente (Guha, 2000).

En las décadas siguientes, se consolidó un modelo urbano-industrial insensible a los límites ecológicos, que trajo pérdida de biodiversidad, contaminación del aire y del agua y sobreexplotación de suelos (Commoner, 1971). Así, la posguerra no solo reorganizó el mapa político y económico, sino que inauguró una nueva era de la historia ambiental, marcada por efectos humanos globales y por una conciencia creciente sobre la fragilidad del planeta (McNeill, 2000; Guha, 2000).

Este panorama histórico-ambiental no es un simple telón de fondo: interpela directamente a la escuela como espacio privilegiado para formar hábitos, saberes y actitudes que modulen la relación con el entorno, especialmente en la educación preescolar. En este sentido, Enkerlin et al. (1997) señalan que toda forma de vida interactúa y transforma el ambiente en el que se desarrolla, generando efectos que pueden alterar los equilibrios ecológicos y los procesos naturales. Desde esta perspectiva, comprender cómo los seres vivos influyen en su entorno constituye un componente fundamental de la educación ambiental, pues permite a niñas y niños reconocer la interdependencia entre los sistemas biológicos y las acciones humanas.

En épocas prehistóricas, los ecosistemas podían amortiguar estos cambios, pero desde las sociedades antiguas hasta la actualidad, la magnitud de las transformaciones humanas ha superado esa capacidad de resiliencia. El problema amenaza la supervivencia humana, no de manera inmediata, sino a través de un deterioro progresivo de la calidad de vida en lo biológico, económico, social y cultural.

Históricamente, los proyectos de desarrollo se evaluaron por su viabilidad técnica y económica, sin dar suficiente valor a los impactos ambientales o sociales. En síntesis, el ser humano ha transformado su entorno con consecuencias positivas y negativas, muchas veces sin prever sus efectos, lo que explica en gran parte la crisis actual. Un claro ejemplo de estas consecuencias es el siguiente:

Según Earth.Org (2025), la contaminación plástica representa una de las principales amenazas ambientales, en virtud de que:

“Actualmente, aproximadamente 14 millones de toneladas de plástico llegan a los océanos cada año, dañando los hábitats de la vida silvestre y a los animales que viven en ellos. Las investigaciones han revelado que, si no se toman medidas, la crisis del plástico aumentará a 29 millones de toneladas métricas al año para 2040. Si incluimos los micro plásticos, la cantidad acumulada de plástico en el océano

podría alcanzar los 600 millones de toneladas para 2040” (Earth.Org, 2025, párr. 26).

Otro ejemplo es la contaminación del aire que de acuerdo con Earth. Org (2025):

“Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se estima que entre 4,2 y 7 millones de personas mueren cada año a causa de la contaminación atmosférica en todo el mundo, y nueve de cada diez personas respiran aire con altos niveles de contaminantes” (Earth.Org, 2025, párr. 35).

1.1.2. Desarrollo sostenible y educación ambiental (EA)

En este contexto surge el concepto de desarrollo sostenible. Aunque la Conferencia de Estocolmo (1972) abrió un nuevo horizonte, fue en los años ochenta cuando la noción se consolidó. En 1980, la IUCN publicó la *Estrategia Mundial de Conservación*, con tres prioridades: mantener procesos ecológicos, usar de manera sostenible los recursos y conservar la diversidad genética. Poco después, en 1983, la ONU creó la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, presidida por Gro Harlem Brundtland. Sus debates dieron lugar al informe *Nuestro Futuro Común* (1987), que advirtió la necesidad de transformar estilos de vida y patrones de consumo para evitar sufrimiento humano y degradación ecológica. Allí se popularizó la definición más conocida por parte de la ONU: “El desarrollo sostenible es el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades” (1987, p. 43).

Este informe destacó dos ejes centrales para las políticas: satisfacer necesidades básicas (alimentación, vivienda, salud, vestido) y reconocer las limitaciones impuestas por la tecnología y la organización social sobre los recursos y la biósfera. Paralelamente se fortaleció la educación ambiental (EA). Desde 1972 —con UNESCO y PNUMA—, pasando por el Seminario Internacional de Educación Ambiental en Belgrado (1975) y la Conferencia de Tbilisi, hasta los congresos de la WEEC (Durban, 2007; Montreal, 2009; Brisbane, 2011), se subrayó la necesidad de

una educación capaz de ofrecer alternativas pedagógicas para mejorar la calidad del ambiente.

Con el tiempo, la EA se diversificó y amplió su espectro de actores e instituciones, pero aún enfrenta nuevos desafíos derivados de la emergencia ambiental global. Hoy se reconoce como un medio práctico para sensibilizar a la población sobre la importancia de preservar el entorno, con miras a mejorar la calidad de vida actual y futura. Tal y como lo describe la definición de EA por parte de la UNESCO (1977): “es un proceso educativo de carácter permanente que busca crear conciencia y desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes, valores y el compromiso para actuar individual y colectivamente en la solución de problemas ambientales y la promoción de un desarrollo sostenible”.

Con el transcurso del tiempo las definiciones de EA se han ido sumando y diversificando de acuerdo a los diferentes tipos de investigaciones que se han hecho en relación al tema, coincidiendo al subrayar esa perspectiva transformadora. Calixto (2012) la concibe como un conjunto de estrategias pedagógicas encaminadas a despertar conciencia en relación con la responsabilidad humana en la continuidad de la vida en el planeta, y que tiene como objetivo formar sujetos críticos y participativos.

Desde la perspectiva de Mrazek (1996), este es un proceso interdisciplinario el cual promueve la formación de ciudadanos conscientes e informados que pueden comprometerse, decidir y actuar en pro del ambiente. Este modo de educación incorpora valores que propician un compromiso activo con el entorno y al considerar diversidad e interculturalidad, enriquecen el saber, fortalecen la sostenibilidad y movilizan a la comunidad.

En esa misma línea, Cantú (2014) resalta que la EA debe generar modificaciones en las formas de pensar y actuar, promoviendo la responsabilidad y empatía. En resumen, como afirman Hernández et al. (2008), la educación ambiental desempeña un papel fundamental para transformar valores, actitudes y

estilos de vida, movilizándolo a las personas para prevenir y atenuar los problemas ambientales.

Además, para Leff (1998), llega a ser una nueva formación centrada social, ecológica y culturalmente. Cada una de estas definiciones, aunque un poco diferentes, al final nos permiten ver que en conjunto tienen la intención de proteger nuestro medio ambiente.

1.1.3. Marco de políticas en México (NEM)

El enfoque ambiental incorporado en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) no solo responde a criterios pedagógicos, sino también a transformaciones estructurales en la política educativa nacional. Uno de los elementos menos discutidos, pero centrales, es que la NEM redefine la relación entre la escuela y el territorio, al exigir que los aprendizajes se construyan desde problemas concretos de la comunidad. Bajo esta perspectiva, la educación ambiental aparece como un componente transversal que orienta la comprensión del entorno desde dimensiones ecológicas, sociales, económicas y culturales (SEP, 2019). Esto supone un cambio respecto a políticas previas, donde el tema ambiental se trataba como contenido aislado o disciplinario.

Un aspecto relevante es que la NEM vincula el quehacer docente con principios éticos y relacionales, y no únicamente con la transmisión de conocimientos. La EA se convierte así en una plataforma para fortalecer el pensamiento crítico, la corresponsabilidad y la participación social, especialmente en los niveles iniciales, donde se consolidan las primeras experiencias de interacción con la naturaleza. Esta orientación ética constituye un giro importante, pues orienta la acción educativa hacia la formación de sujetos capaces de deliberar sobre los efectos de sus decisiones en el entorno común.

Asimismo, la incorporación de la EA en la NEM está acompañada por una reorganización curricular que busca distribuir responsabilidades entre docentes, directivos y comunidad. Los programas ya no se estructuran solamente por

asignaturas, sino por campos formativos y proyectos integradores. En este marco, la EA se vuelve un espacio para articular saberes diversos, movilizar conocimientos prácticos y promover acciones colaborativas que respondan a necesidades del territorio escolar. Estas características abren oportunidades para que los docentes construyan propuestas contextualizadas, aunque también incrementan la demanda de formación profesional y acompañamiento institucional.

Otra dimensión poco explorada es el papel de la evaluación en la implementación de la EA en la NEM. La política propone procesos formativos basados en la observación, el seguimiento y la retroalimentación, lo cual obliga a reconsiderar cómo se valoran los aprendizajes ambientales en preescolar. En lugar de productos finales, la NEM enfatiza trayectorias de aprendizaje, avances en la autonomía, el reconocimiento del entorno y la participación en actividades comunitarias (SEP, 2022). Este enfoque abre posibilidades para trabajar desde experiencias sensoriales, afectivas y lúdicas que son propias de la infancia temprana.

Incluso hay que mencionar que dentro de una lectura crítica del marco normativo muestra que la fortaleza de la NEM no radica únicamente en sus lineamientos, sino en su capacidad para abrir marcos de acción pedagógica flexible. Para las educadoras, esto implica interpretar la política desde sus propios contextos, transformar sus prácticas y construir sentidos compartidos sobre el ambiente y la sostenibilidad. Entender estas interpretaciones es clave para valorar el alcance real de la política educativa en el aula de preescolar y para identificar las condiciones institucionales que favorecen o limitan su aplicación.

1.1.4. Contexto estatal: Tlaxcala

A escala estatal, el referente principal es el *Programa de Acción ante el Cambio Climático del Estado de Tlaxcala 2023–2030*. De acuerdo con el Índice de Deterioro Ambiental del Programa de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano, la calidad ecológica en Tlaxcala se distribuye en: muy alta (9%), alta (12%), media (25%), baja (43%) y muy baja (11%). Es decir, predomina una calidad baja, asociada a erosión

severa, contaminación de aguas superficiales y acumulación de residuos sólidos urbanos. Los mayores problemas se ubican en zonas agrícolas de la parte central del estado y en áreas cercanas a centros urbanos con altos niveles de deterioro (Secretaría de Medio Ambiente de Tlaxcala, 2023, p. 36).

Frente a este escenario, el Estado y la Secretaría de Medio Ambiente han delineado una agenda climática con metas claras y medibles. El documento establece un marco normativo con prioridades, una hoja de ruta a mediano y largo plazo, líneas de acción con proyectos y responsabilidades, así como mecanismos de monitoreo y evaluación alineados con el Acuerdo de París. Las acciones se priorizan considerando criterios institucionales, económicos, sociales y ambientales, e incluyen regulación de gases de efecto invernadero, gestión de energía y agua, protección de sumideros de carbono, fortalecimiento normativo y socialización del programa.

En este marco, existen esfuerzos interinstitucionales para transversalizar la EA en todos los niveles educativos. Destaca el convenio SEMARNAT–SEP para fortalecer la formación ecológica de estudiantes. Según SEMARNAT (2022), este acuerdo contempla programas y actividades que buscan fomentar el conocimiento de la riqueza natural y cultural del país, además de promover valores y habilidades para prevenir y resolver problemas ambientales y participar activamente en la gestión del entorno.

A nivel estatal, la Secretaría de Medio Ambiente de Tlaxcala entiende la EA como un proceso para generar conciencia, actitudes y participación activa en la protección ambiental. Se promueve identificar causas y efectos, buscar soluciones y asumir responsabilidades (Secretaría de Medio Ambiente de Tlaxcala, s. f.). En este sentido, se reporta la capacitación de 2,945 personas, además de visitas guiadas, talleres y charlas desde el Jardín Botánico Tizatlán, con actividades como elaboración de composta, plantación de árboles, reciclaje de papel y preservación de saberes locales (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2023).

1.2. Problematicación

El deterioro ambiental constituye uno de los mayores retos del presente siglo y, en consecuencia, se ha convertido en un tema prioritario en las agendas internacionales, nacionales y locales. La educación, en este contexto, es un eje estratégico para abordar la crisis ambiental en clave de anticipación y de transformación.

A través de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la Organización de las Naciones Unidas ha definido objetivos concretos de carácter ambiental, que se vinculan de manera directa con la educación. En especial, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 resalta la importancia de proveer una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva valores de sostenibilidad; el ODS 12 plantea la necesidad de cambiar los patrones de consumo y producción; el ODS 13 se orienta hacia la acción climática, y el ODS 15 llama a la protección de los ecosistemas terrestres (ONU, 2015). Estos objetivos son un referente clave para saber por qué la educación ambiental debe fortalecerse en todos los niveles educativos, incluso el preescolar.

Desde una perspectiva regional, América Latina tiene problemas ambientales críticos tales como la deforestación, contaminación de aguas, el cambio de uso de tierra y urbanización acelerada. Según Gudynas (2011), el actual modelo de desarrollo basado en el extractivismo en muchos países de la región ha traído como consecuencia una “paradoja ambiental”, que consiste en que, a pesar de tener abundantes recursos naturales, las políticas de explotación intensiva han significado degradación ecológica y desigualdad social.

En México, se manifiesta por la rápida pérdida de biodiversidad y por las altas concentraciones de contaminación atmosférica en varias ciudades. Ante ello, la Educación Ambiental se plantea no solo como una política pública recomendable, sino como una necesidad para contrarrestar los impactos de estas dinámicas en la vida diaria de las comunidades.

La educación preescolar en particular, se establece que es una fase de privilegiado desarrollo para la formación de actitudes y valores que pueden acompañar a las personas a lo largo de toda su vida. Como afirman Calixto Flores y López Terán (2025), “la infancia temprana representa un terreno fértil para sembrar la semilla de la conciencia ecológica, siempre que los procesos pedagógicos trasciendan el discurso y se traduzcan en experiencias significativas” (p. 8). En este sentido, los profesores tienen un papel fundamental en la transmisión de valores ambientales, pero su labor se ve dificultado por una serie de barreras que merman la efectividad de los mismos, entre las que destacan la carencia de recursos, la falta de formación específica y la débil conexión entre escuela y comunidad.

Asimismo, a nivel nacional México ha contado con instrumentos normativos y curriculares que han permitido la introducción de la educación ambiental en el sistema educativo. Documentos como la Estrategia Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad (2006) y los Lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (2019), incluyen entre sus ejes el fortalecimiento de competencias ciudadanas con enfoque ambiental. Aunque, estudios señalan como el de Roldán (2021) que “existe una distancia considerable entre la formulación de políticas y su aplicación en las aulas, lo que se traduce en prácticas fragmentadas y en una baja institucionalización de la educación ambiental” (p. 15). Este desfase es evidente en contextos locales como Tlaxcala, donde los problemas de contaminación, gestión de residuos y pérdida de áreas verdes se manifiestan en la vida escolar y comunitaria.

Un análisis comparativo con otros países latinoamericanos permite advertir que la situación mexicana no es aislada. Llacsahuanga de Angeldonis et al. (2025), en un estudio realizado en Venezuela, evidenciaron que, aunque los programas de educación ambiental logran mejorar el conocimiento de los estudiantes sobre el entorno, la falta de continuidad y la escasa participación de las familias limitan el impacto de estas acciones. De manera similar, Bomjardim y Correia Costa (2024), en un trabajo desarrollado en Brasil, identificaron que las políticas educativas

incorporan el discurso de la sostenibilidad, pero carecen de mecanismos de acompañamiento que permitan a los docentes implementar estrategias concretas en el aula. Estos hallazgos confirman que la brecha entre el discurso oficial y la práctica pedagógica es un fenómeno compartido en la región.

Por lo tanto, el problema que aborda esta investigación se sitúa en comprender cómo los docentes la interpretan, la valoran y la ponen en práctica en contextos reales. La exploración de las percepciones y prácticas de las educadoras en el Jardín de Niños Mitl, en San Pablo Apetatitlán, se inscribe en este debate y busca aportar elementos que permitan fortalecer la articulación entre las políticas educativas nacionales, los marcos internacionales, los lineamientos estatales o locales y la experiencia concreta en el aula.

Las bases teóricas presentadas orientan la observación e interpretación de las prácticas de Educación Ambiental en preescolar, poniendo énfasis en experiencias situadas, vínculos con el entorno y la formación ética del cuidado. Para que estos principios se concreten, es necesario observar qué ocurre en el interior de los contextos escolares. El rol del docente es fundamental para la consecución de los fines de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en cuanto a EA se refiere, ya que lo hace desde su propia postura en torno al tema y a través de las estrategias de aprendizaje que elabora. Como explican Díaz Barriga y Hernández (2010), las estrategias de enseñanza son procedimientos, herramientas o recursos que el docente utiliza de manera flexible para promover aprendizajes significativos. Por ello se precisan enfoques innovadores y adaptativos que no sean solamente de transmisión, sino que formen en los niños un sentido de responsabilidad y cuidado por el ambiente. Esto implica estrategias diversas, focalizadas en el aprendizaje activo y con salidas a campo que les permitan vivenciar y reflexionar en y sobre su vinculación con la naturaleza, junto a apoyos institucionales en formación continua y materiales didácticos. De esta manera se ayuda a formar una generación más consciente y comprometida con la sostenibilidad.

En este sentido la educación preescolar es un paso primordial para sembrar la conciencia ecológica. En los primeros años se forman capacidades cognitivas, sensibilidad emocional, percepción del ambiente y hábitos que perduran. El aula de preescolar es así un espacio privilegiado desde donde promover una práctica ambiental transformadora que conecte a las niñas y a los niños con el mundo natural y les enseñe a valorarlo y protegerlo. El éxito de estas prácticas depende en buena medida de las percepciones, los intereses, la formación y las actuaciones de las propias educadoras, quienes deciden los contenidos, las dinámicas relacionales y las experiencias a priori en el aula. Su visión del medio ambiente, su sensibilidad ecológica y la concepción de su papel educativo frente a la crisis ambiental constituye un factor determinante para fortalecer (o limitar) la EA en este nivel.

Para este estudio se seleccionó el Jardín de Niños *Mitl*, en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala, siendo prioritario conocer las percepciones de las educadoras. Tlaxcala, al igual que en muchas partes del país, tiene problemas de crecimiento urbano, contaminación, pérdida de áreas verdes y una mala gestión de residuos. En este escenario, la educación se convierte en un factor de cambio local con un gran peso. Estudiar la manera en que las educadoras entienden, valoran y fomentan la EA en sus aulas puede permitir conocer algunas de las pistas para impulsar prácticas pedagógicas más conscientes y comprometidas con el entorno.

En la práctica, la EA promovida a través de la NEM se sustenta en la Agenda 2030 y en un concepto de sustentabilidad que en muchas ocasiones prácticamente se convierte en marcos técnico-administrativos. Para evitar que esa mirada le sea reducida al sentido formativo, optamos por un horizonte ético del cuidado que complemente la gestión de recursos con una vinculación sensible en cuanto responsabilidad con la Tierra.

En esa dirección, retomamos a Boff (1996) para quien la crisis socioambiental no será solucionada solo con una gestión “sostenible” de corte antropocéntrico, sino una religación con la vida y una ética del cuidado de la Casa Común. Este enfoque resulta especialmente pertinente en educación preescolar, donde se configuran

hábitos, sensibilidades y modos de relación con la naturaleza. Desde esta perspectiva surge la pregunta que guía nuestra investigación: ¿Cuáles son las percepciones de las educadoras del Jardín de Niños Mitl sobre la educación ambiental en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, y cómo se expresan en sus prácticas de aula?

1.3. Antecedentes de la investigación

Debido a la urgencia de la problemática, el tema se ha su citado para muchas investigaciones a nivel global, sin embargo, nos enfocaremos más en antecedentes a nivel América Latina. En particular, investigaciones recientes en contextos escolares de educación básica muestran que, aunque los docentes reconocen la importancia de la educación ambiental, existe una brecha entre el discurso y la práctica. En países como Venezuela se demostró que la aplicación de programas estructurados de educación ambiental en primaria permitió que el 70% de los estudiantes alcanzara un nivel alto de competencia en temas ecológicos, aunque persiste un sector con aprendizajes limitados (Llacsahuanga de Angeldonis et al., 2025). Por su parte, en Argentina se identificaron obstáculos asociados a la escasa capacitación docente y a la ausencia de políticas claras que favorezcan la transversalización del tema ambiental en el currículo (Roldán, 2021).

Ahora bien, para el caso de México queremos señalar el estudio “Educación ambiental en el nivel preescolar. Un estudio exploratorio en la ciudad de México” realizado por Calixto Flores y López Terán (2025) pues en él se examinan las prácticas pedagógicas de 11 educadoras y 4 directivos en cuatro instituciones, mediante observación, entrevistas y análisis de planeaciones. Los autores hallaron que, aunque existe un interés genuino por los temas ambientales, “no se generan los espacios para estimular la curiosidad y reflexión en los temas ambientales” (Calixto Flores & López Terán, 2025, p. 7). Asimismo, identificaron una carencia de formación académica en educación ambiental que limita la aplicación de experiencias vivenciales en el aula. Entre las prácticas más comunes destacan la

reflexión en relación con el entorno natural y la curiosidad guiada, aunque estas tienden a permanecer en niveles conceptuales sin traducirse en acción transformadora (Calixto Flores & López Terán, 2025). Esta investigación refuerza la idea de que, para que la educación ambiental sea efectiva en preescolar, es indispensable proporcionar a las educadoras formación, recursos y espacios que vinculen la reflexión con la praxis cotidiana.

Además, el estudio evidenció que las estrategias empleadas por las educadoras suelen centrarse en actividades aisladas, sin una planeación sistemática que permita consolidar aprendizajes ambientales a largo plazo. Como señalan los autores, “las prácticas docentes muestran un interés en el cuidado del entorno, pero carecen de continuidad y de un enfoque transversal dentro de la planeación educativa” (Calixto Flores & López Terán, 2025, p. 10). Esta situación da cuenta de la necesidad de precisar la educación ambiental con los contenidos curriculares oficiales, para que no se vea como un tema complementario, más bien como un eje sustantivo para la formación de los niños y niñas en edad preescolar. En este sentido, el estudio proporciona evidencia importante en cuanto a la urgencia de implementar programas institucionales que fortalezcan tanto las competencias profesionales de los docentes como las experiencias significativas en el aula.

1.4. Objetivos

Objetivo general

Analizar las percepciones de las educadoras del Jardín de Niños Mitl sobre la educación ambiental y cómo se expresan en sus prácticas de aula en el marco de la NEM, sobre la educación ambiental, interpretando los hallazgos desde la espiritualidad ecológica y la religación de Boff.

Objetivos específicos:

- Comprender las percepciones e interpretaciones de las educadoras sobre la educación ambiental en preescolar.
- Identificar las estrategias narradas por parte de las educadoras para promover la educación ambiental, reconociendo evidencias de ética del cuidado, vínculo con la naturaleza y moderación frente al consumo.
- Analizar las correspondencias y tensiones entre esas prácticas y los principios/valores de la NEM.

1.5. Justificación

El escenario ambiental contemporáneo evidencia una situación de emergencia cada vez más compleja, marcada por niveles persistentes de contaminación, el desgaste progresivo de los ecosistemas, la explotación intensiva de los bienes naturales, el incremento sostenido de la población y los impactos derivados de los modelos industriales actuales, desembocando un desequilibrio entre ecosistemas. En este marco, la educación ambiental (EA) se convierte en un recurso fundamental para la formación de una ciudadanía responsable y consciente de su influencia en el ambiente, así como la propia vida humana.

En relación a eso, la educación preescolar se vuelve crucial. Es entre los tres y los cinco años que los niños crean percepciones, actitudes y primeros hábitos en torno a la naturaleza. Introducir la EA desde estas edades tempranas no solo contribuye al fortalecimiento de la conciencia ecológica, sino que promueve la adopción de prácticas de respeto y cuidado que pueden mantenerse a lo largo de la vida, constituyendo el andamiaje de una cultura ambiental sólida.

La formación ambiental también está asociada con la legalidad y el cumplimiento de derechos y obligaciones. Básicamente, fortalecer la conciencia

social sobre la necesidad de comportarse bajo los principios de la legalidad, la corresponsabilidad y la justicia ecológica, haciendo del respeto a la naturaleza una práctica cotidiana en la vida personal y en el quehacer institucional. En el plano local, el Artículo 2 de la *Ley de Protección al Medio Ambiente y el Desarrollo Sostenible del Estado de Tlaxcala (2022)* establece como objetivo la conservación y protección del medio ambiente y el restablecimiento del equilibrio ecológico, así como la promoción de un desarrollo sustentable que asegure el derecho a gozar de un medio ambiente sano. Entre sus principales principios se destaca el derecho de los ciudadanos a participar activamente en la conservación del patrimonio natural, así como la responsabilidad de involucrarse en la prevención y atención de emergencias ambientales. Estas normativas reivindican la necesidad de fomentar planes y programas educativos que además de concientizar, logren potenciar las habilidades para la acción responsable.

Transformar la crisis ambiental en una oportunidad de aprendizaje requiere planificar y ejecutar acciones pedagógicas que favorezcan a los cambios en las formas de pensar y actuar. La participación de niñas, niños y jóvenes puede contribuir a frenar el deterioro y favorecer la recuperación gradual de los ecosistemas, condición indispensable para garantizar un ambiente sano y sostenible. Para ello es clave fomentar la corresponsabilidad ambiental a través de información clara, principios de sostenibilidad, algunos de los objetivos que forman parte de la Agenda 2030 (acción por el clima, producción y consumo responsables, vida de ecosistemas terrestres, etc.) y enfoques integrales que incluyan tecnologías apropiadas para la conservación y recuperación de recursos. Estas acciones ayudan a reducir riesgos ambientales y de salud, así como el consumo de energía y materias primas.

La alta receptividad de los niños en edad preescolar a experiencias lúdicas y significativas convierte al profesorado en un actor central para transmitir valores y conocimientos relacionados con el cuidado del ambiente. Sin embargo, para que la EA tenga impacto real, es necesario comprender cómo las educadoras y educadores perciben la educación ambiental, cómo la trabajan en el aula y qué

estrategias utilizan para promover conciencia ecológica desde los primeros años. Aunque la EA está reconocida en los programas, su implementación depende de factores como el conocimiento docente, la disponibilidad de recursos pedagógicos, las políticas educativas y el contexto escolar.

En conclusión, esta investigación se justifica porque responde a una urgencia socioambiental, se enmarca en la normativa vigente y pone el foco en un nivel educativo estratégico: el preescolar, clave para el desarrollo temprano de capacidades ambientales. Al explorar las percepciones y prácticas del profesorado, se generan insumos valiosos para mejorar la implementación de la EA, fortalecer la formación docente y orientar políticas y recursos que contribuyan a construir una verdadera cultura del cuidado, efectiva y sostenible.

CAPÍTULO II: PERSPECTIVA TEÓRICA

El desarrollo de conciencia ambiental en la infancia está estrechamente asociado con las corrientes pedagógicas que orientan la práctica docente. En este aspecto, la educación ambiental no puede ser considerada sólo como un contenido temático, sino desde una perspectiva de práctica educativa situada que implica visiones epistemológicas, éticas y sociales más amplias. Los siguientes son los marcos teóricos básicos que sustentan la promoción de la educación ambiental en preescolar. La teoría que orienta este estudio para comprender las percepciones de las maestras de preescolar sobre la educación ambiental se organiza en cuatro ejes principales.

El primero va dirigido al paradigma de la religación y la espiritualidad ecológica propuesto por Leonardo Boff (1996) centrada en que la crisis ambiental no es solo un problema ecológico, sino también ético y espiritual, derivado de la separación entre el ser humano y la Tierra como Casa Común. Para Boff, todos los seres están profundamente interconectados, por lo que el deterioro ambiental refleja una ruptura en la red de relaciones que sostiene la vida.

El segundo es una integración de la ecología profunda de Arne Naess (2004) y la ecopedagogía inspirada en Paulo Freire, que afirman una ética del cuidado fundamentada en el valor intrínseco de toda forma de vida y entienden el aprendizaje como un acto relacional continuo entre sujeto-entorno. Además de la racionalidad ambiental planteada por Enrique Leff orientada en un cambio radical respecto a nuestra forma de relacionarnos con el mundo para superar la crisis socioambiental actual.

El tercero retoma el enfoque pedagógico-didáctico de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca llevar los dos ejes anteriores al aula a través de experiencias vivenciales, éticas y espirituales, como el contacto directo con la naturaleza, el arte ecológico, el trabajo comunitario y los espacios de reflexión, en

coherencia con los principios de equidad, interculturalidad, sustentabilidad y conciencia planetaria que promueve la NEM.

En conjunto, el primer eje aporta un horizonte ético-espiritual, el segundo brinda fundamentos y categorías para el análisis y el tercero traduce estas ideas en prácticas pedagógicas observables en el aula.

2.1. Paradigma de la religación y espiritualidad ecológica

En su obra *Ecología: Grito de la Tierra, Grito de los Pobres* (1996), Leonardo Boff plantea un cambio radical en la manera en que los seres humanos se relacionan con la Tierra. A diferencia de las nociones clásicas de sostenibilidad, centradas en el uso racional de los recursos para satisfacer necesidades humanas actuales y futuras, Boff propone una transformación mucho más profunda: no basta con gestionar el consumo y la conservación desde una visión antropocéntrica. Para él, la crisis ambiental y social solo puede enfrentarse con un giro de fondo hacia una mirada que entienda la Tierra como un ser vivo y sagrado, digno de respeto en sí mismo.

El paradigma de la religación que propone Boff implica reconectar al ser humano con el planeta y el cosmos en una relación de cuidado, respeto y responsabilidad mutua. Desde esta ecoespiritualidad, la Tierra debe reconocerse como sujeto de derechos, y no solo como un recurso disponible para la supervivencia humana. En lugar de reducir nuestra relación con la naturaleza a cálculos de costo-beneficio, Boff invita a construir una ética y una espiritualidad basadas en la interdependencia de todas las formas de vida.

Antes de profundizar en esta propuesta, conviene recuperar algunos antecedentes y conceptos clave que permiten entender hacia dónde apunta este paradigma ecológico y cuáles son las razones que lo sustentan.

2.1.1. Conexión entre humanidad y naturaleza

Si queremos enfrentar la crisis ambiental, lo primero es reconocer sus causas. Siguiendo a Boff, varios de los factores que explican el callejón sin salida en el que se encuentra nuestro planeta pueden resumirse en cinco grandes ejes.

En primer lugar, la relación entre tecnología y ecología. Los avances tecnológicos actuales han provocado un fuerte deterioro ambiental: explotación masiva de recursos, envenenamiento de suelos, deforestación, contaminación del aire y de los alimentos (Boff, 1996, p. 39).

En segundo lugar, la tensión entre desarrollo y ecología. La idea de “desarrollo sostenible” encubre el paradigma moderno —capitalista o socialista, incluso en su versión “verde”— que mantiene una lógica depredadora. La sustentabilidad, señala Boff, muchas veces es más un discurso que una realidad (1996, p. 40).

El tercer eje es la relación entre sociedad y ecología. Tanto el capitalismo como el socialismo han reducido la Tierra a un almacén de materias primas y a los seres humanos a simples recursos de producción. En esta visión, ni la Tierra ni la comunidad cósmica son escuchadas en su diversidad de voces y lenguajes (Boff, 1996, p. 41).

El cuarto eje es el antropocentrismo. En las sociedades actuales, el ser humano se ha colocado como centro absoluto: todo debe girar a su alrededor y estar a su servicio. Como advirtió Nietzsche, la “voluntad de poder” define al ser humano moderno (Boff, 1996, p. 42). Finalmente, está la civilización contra la naturaleza, producto de un modelo dominador y androcentrado que ha sido clave para desencadenar la crisis ecológica (Boff, 1996, p. 43).

Al considerar estos cinco factores, se observa un patrón común: el ser humano se ha puesto por encima de todo, olvidando la relevancia de cada forma de vida que lo rodea. En palabras de Boff:

“El ser humano, en su afán por asegurar la vida, su reproducción, crear los medios de vida más abundantes posibles, huir de la entropía general, se organiza centrado en sí mismo. Instauro el antropocentrismo. Sitúa todo en función de sí: la naturaleza, los seres vivos, las plantas, los animales y hasta los demás seres humanos. Se apropia de ellos, los somete a su interés. Rompe la fraternidad y sororidad naturales con todos ellos, ya que todos vivimos del mismo humus cósmico y nos hallamos en la misma aventura universal. Este autocentrarse no trae consigo la deseada inmortalidad, sino la ruptura con todos los lazos y religaciones” (Boff, 1996, p. 51).

Estas palabras resumen la crítica profunda de Boff en el sentido que el antropocentrismo no garantiza la vida plena que promete, sino que rompe los lazos que nos unen a la Tierra y a los demás seres vivos. Reconocer esta ruptura es el primer paso para replantear nuestra relación con el entorno desde una ética del cuidado y la interdependencia.

2.1.2. Promoción de valores ecológicos y conciencia ambiental

En sus inicios, la ecología era un discurso limitado: se centraba en proteger especies emblemáticas en peligro, como las ballenas o el oso panda, y en crear reservas naturales que aseguraran condiciones para ciertos ecosistemas. En ideas del mismo autor, se trataba principalmente de cuidar la “zona verde” del planeta, en especial las selvas tropicales donde se concentra la mayor biodiversidad. Con el tiempo y a medida que se evidenciaron los efectos negativos del desarrollo industrial, la ecología dejó de ser un campo sectorial para convertirse en un discurso global que interpela todos los aspectos de la vida (Boff, 1996, p. 62).

Conocer estas etapas nos permite comprender cómo ha cambiado nuestra relación con la naturaleza y cuáles son los desafíos actuales. La ecología dejó de estudiarse como una disciplina que tenía por objeto el ecosistema y pasó a entenderse como una visión que pone en cuestión los estilos de vida, los modelos de desarrollo y que incluso interroga nuestras creencias más profundas en relación al lugar del ser humano en el universo. Esta transformación refleja la expansión del pensamiento ecológico: en un principio centrado en la preocupación por las

especies amenazadas, en segundo término, en la administración de recursos naturales, y posteriormente hacia aproximaciones más complejas como son la ecología social, la ecoética y la espiritualidad ecológica. Estos tres momentos, a su vez, ilustran cómo varían las concepciones culturales, científicas y políticas, en tanto que cuidar la Tierra no es solo un problema técnico, también ético y civilizatorio.

Un componente esencial en todo este proceso ha sido la actuación del ser humano y su controversial trato con la naturaleza. La crisis actual tiene raíces profundas en la manera en que nos hemos concebido dentro del universo: como seres superiores al resto de las especies, dueños de la vida y de la muerte de otros seres vivos. Esta visión, reforzada durante los últimos siglos por el paradigma moderno y los avances científico-técnicos, justificó una lógica de dominio y explotación que hoy muestra sus consecuencias devastadoras para el equilibrio del planeta. Así lo resume Boff:

“El ser humano se interpreta como un ser por encima de los demás seres y señor de sus vidas y de sus muertes. En los últimos tres siglos, gracias a los avances científico-técnicos, él se ha dado los instrumentos de dominación del mundo y de la sistemática depredación de sus riquezas, reducidas a recursos naturales, sin ningún respeto para su autonomía relativa” (Boff, 1996, p. 62).

Frente a esto, urge un cambio de mirada. Es necesario que el ser humano abandone la lógica del control y reconozca su pertenencia a la comunidad de la vida. No estamos por encima de otras especies, sino que compartimos con ellas una historia evolutiva y un destino común. Solo desde esta conciencia será posible restaurar el equilibrio perdido y construir una convivencia más justa y respetuosa. Como advierte Boff: “El ser humano necesita redescubrir su lugar en esa comunidad global, al lado de otras especies y no fuera o encima de ellas. Todo antropocentrismo está aquí fuera de lugar” (1996, p. 63).

Este redescubrimiento no es un simple ajuste conceptual, sino una transformación profunda de nuestra forma de estar en el mundo. Requiere una nueva sensibilidad, una ética del cuidado y una espiritualidad que nos devuelva el

sentido de pertenencia y nos reconecte con el misterio de la vida, por ende, una conciencia profunda ambiental.

2.1.3. Racionalidad ambiental

La teoría de la racionalidad ambiental propuesta por Enrique Leff constituye uno de los aportes más sólidos y disruptivos dentro del pensamiento ambiental latinoamericano. Leff sostiene que la crisis ecológica actual no puede abordarse solamente como un problema técnico o científico, sino como una manifestación profunda de una crisis civilizatoria que afecta los modos de vida, las formas de conocimiento y los modelos de desarrollo. Desde esta perspectiva, la racionalidad dominante (la racionalidad económica del capitalismo industrial) ha producido una relación instrumental con la naturaleza, reduciendo su complejidad a la lógica del mercado y la eficiencia productiva. Como afirma Leff (1998), este modelo se sostiene en “una racionalidad que fragmenta el mundo y subordina la diversidad cultural y ecológica a los imperativos del crecimiento económico” (p. 27). Para el autor, este es el núcleo que explica la degradación ambiental, la pérdida de biodiversidad, la desigualdad social y la homogeneización de los territorios.

En *Saber Ambiental* (1998), Leff desarrolla la idea de que la crisis ambiental tiene un origen epistemológico. No es solo el resultado de prácticas de explotación, sino del modo en que pensamos y concebimos la naturaleza. Según el autor, la ciencia moderna construyó un imaginario donde la naturaleza es “una realidad externa, objetivada y disponible para su control y aprovechamiento” (Leff, 1998, p. 33). Esta visión no reconoce los vínculos profundos entre los sistemas culturales y ecológicos, ni la complejidad de los procesos que sostienen la vida. Por ello, Leff plantea la necesidad de construir un saber ambiental, una forma de conocimiento capaz de integrar diversos campos: el científico, el filosófico, el ético, el comunitario y el territorial. Este saber ambiental no reemplaza a la ciencia, sino que la reorienta desde la complejidad y la diversidad, proponiendo un diálogo entre saberes que permita comprender y abordar la crisis de manera integral.

Uno de los pilares del saber ambiental es el reconocimiento de la complejidad, entendida como una condición constitutiva del mundo y no como un elemento accesorio. Leff recupera la idea de que los problemas ambientales son intrínsecamente complejos porque articulan dimensiones ecológicas, culturales, económicas, simbólicas y políticas. En este sentido, la racionalidad ambiental se distancia de las respuestas simplificadoras que buscan “soluciones rápidas” basadas en la tecnología o en ajustes superficiales a las prácticas productivas. Tal como advierte el autor: “la complejidad ambiental desborda los límites de la racionalidad económica y exige nuevas formas de comprensión del mundo” (Leff, 1998, p. 45). El pensamiento complejo, al integrar múltiples dimensiones, permite superar la visión reduccionista del ambiente como un conjunto de recursos y abre la posibilidad de imaginar alternativas de vida más sostenibles.

A partir de esta crítica, desde su Racionalidad Ambiental (2004) Leff introduce el concepto central de reapropiación social de la naturaleza, que implica que las sociedades y en particular las comunidades locales deben asumir un papel protagónico en la definición de sus propios modelos de desarrollo y de su relación con el entorno. Según el autor, reapropiar la naturaleza significa: “reconstruir los sentidos culturales de la vida y reorganizar los procesos productivos en función de las potencialidades ecológicas de los territorios” (Leff, 2004, p. 57). Esta idea cuestiona la visión universalista del desarrollo y defiende la diversidad de alternativas que emergen desde los territorios, reconociendo que cada comunidad tiene una historia, una ecología y un conjunto de valores propios.

La racionalidad ambiental es, por lo tanto, un paradigma que articula ecología, cultura, política y ética. En lugar de basarse en la utilidad económica, se fundamenta en el respeto a la vida, a la diversidad biocultural y a los derechos de las comunidades. Leff (2004) afirma que la sustentabilidad solo puede lograrse si se reemplaza la lógica de dominación por “una ética de la otredad y del reconocimiento de la diferencia” (p. 63). De esta manera, propone una visión de la sustentabilidad que no se limita a la conservación, sino que implica procesos

profundos de transformación social, que van desde la forma en que producimos y consumimos hasta la forma en que pensamos y habitamos la Tierra.

Desde esta perspectiva, la racionalidad ambiental se convierte también en un proyecto educativo. Leff (1998) sostiene que: “la transición hacia sociedades sustentables requiere la formación de sujetos capaces de comprender la complejidad ambiental y actuar en consecuencia” (p. 41). Esto implica reconfigurar los procesos de aprendizaje para que no reproduzcan los patrones de pensamiento fragmentado que dieron origen a la crisis. En lugar de promover conocimientos descontextualizados, la educación debe favorecer el análisis crítico, la reflexividad y la construcción de vínculos con el territorio. El saber ambiental, en su dimensión pedagógica, busca que los estudiantes desarrollen una sensibilidad hacia la diversidad ecológica y cultural, y que comprendan su propio papel en la construcción de futuros posibles.

En suma, la racionalidad ambiental es una teoría que propone un cambio radical en la manera de pensar y de actuar frente a la crisis ecológica. Enrique Leff ofrece una alternativa al pensamiento dominante, basada en la complejidad, la diversidad cultural, la justicia socioambiental y la construcción colectiva de saberes y prácticas sustentables. Su aporte resulta esencial para fundamentar una educación ambiental crítica, ética y transformadora, especialmente en preescolar, donde se forman los cimientos de la relación que las niñas y los niños establecen con la naturaleza.

2.2. Marco relacional y ético-transformador

Las ideas del planteamiento anterior dialogan con una pedagogía transformadora que va más allá de transmitir conocimiento científico: busca formar nuevas sensibilidades y subjetividades ecológicas. En sintonía con el giro de la ecología hacia un discurso global (véase 2.1.2), este marco refuerza la crítica al antropocentrismo y subraya la necesidad de una ecoética basada en la conexión

emocional y espiritual con la naturaleza. Dicha conexión se cultiva a través del contacto directo con el entorno, el arte ecológico, el trabajo comunitario y los espacios de reflexión y contemplación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso integral en el continuo sujeto–entorno, en coherencia con el horizonte de religación planteado por Boff.

A través de la educación, las personas pueden reconocer que los problemas ecológicos no son ajenos ni distantes, sino parte de una crisis que afecta directamente sus vidas y las del conjunto del planeta “la salvación del planeta y de sus pueblos, de hoy y de mañana, requiere de la elaboración de un nuevo proyecto de civilización” (Boff, 1996, p.77).

2.2.1. Educación ambiental y ecología profunda

Bomjardim y Lara Santana Correia Costa (2024) analizan la implementación de programas de educación ambiental en contextos de vulnerabilidad social. Su propuesta destaca la importancia de adaptar las estrategias educativas a las realidades de cada comunidad, reconociendo los saberes locales y promoviendo la justicia ambiental. A través de diversos casos de éxito, muestran cómo la educación ambiental puede convertirse en una herramienta de empoderamiento y transformación social.

Estas contribuciones hacen evidente que las reivindicaciones de saberes propios y justicia ambiental impulsan no solo el enriquecimiento educativo, sino que tienen el potencial de articularse como fuerza de cambio colectivo. En conjunto, estos enfoques fortalecen una educación ambiental integral, situada y comprometida con la construcción de un futuro más justo y sostenible.

Ahora bien, para entender lo anterior habrá que detenerse en el concepto de ecología profunda. Esta perspectiva afirma que todo ser tiene un valor intrínseco que no depende del valor que pueda tener para otros. En palabras de Hernández Méndez, Pérez Chacón y Simbaqueba Triana (2023, p. 15), existe un “igualitarismo biosférico”, es decir, que todos los seres vivos tienen los mismos derechos.

En su formulación final, la ecología profunda se apoya en ocho principios propuestos por Naess (2004):

1. La vida humana y no humana tiene un valor en sí misma, al margen de su utilidad.
2. La riqueza y diversidad de formas de vida son también valores en sí mismos y esenciales para el florecimiento de la vida en la Tierra.
3. Los seres humanos no tienen derecho a reducir esta riqueza y diversidad, salvo para satisfacer necesidades vitales.
4. El florecimiento de la vida humana y cultural es compatible con un descenso sustancial de la población; la vida no humana lo requiere.
5. La intervención humana en el mundo natural es hoy excesiva y sigue aumentando.
6. Por ello, deben cambiarse las políticas que sustentan las estructuras económicas, tecnológicas e ideológicas actuales, lo que daría lugar a un mundo profundamente distinto al presente.
7. El cambio ideológico implica valorar más la calidad de vida que la acumulación material o la búsqueda de un nivel de vida siempre más alto.
8. Quienes comparten estos principios tienen la responsabilidad de impulsar los cambios necesarios, directa o indirectamente.

Lo que Naess (2004) nos recuerda es que la construcción de una ética ambiental no puede limitarse a un discurso racional o a un conjunto de normas externas. Debe acompañarse de una transformación personal profunda, de una experiencia vivida que cambie la manera en que percibimos el mundo y sus valores. Esta ética nace de la empatía y de un vínculo afectivo con la naturaleza y con los seres que la habitan. En otras palabras, el compromiso con el cuidado ambiental surge cuando sentimos una conexión real con nuestro entorno y reconocemos su

valor intrínseco. Esa identificación emocional se convierte en el fundamento más sólido para actuar con verdadera responsabilidad ecológica.

La ecología profunda invita a replantear la manera en que se presentan los contenidos ambientales en la escuela. No se trata únicamente de enseñar a los niños a reciclar o a ahorrar agua, sino de fomentar una experiencia de conexión emocional y espiritual con la naturaleza. Según Naess (2004), el compromiso real con la protección del planeta solo puede surgir cuando el ser humano comprende que forma parte integral de la red de la vida y no está separado de ella.

2.2.2. Marco pedagógico: ecopedagogía inspirada en Freire

Aquí entra en juego la ecopedagogía, entendida como un cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para fomentar una relación respetuosa entre las personas y el medio ambiente. El libro: “Ecopedagogía. Educación relacional en el ser y el hacer complejos”, aborda lo que implica asumir la ecología profunda y sostiene como propuesta central replantear la educación desde una mirada crítica, ecológica y relacional, tomando a la ecopedagogía como eje. Este enfoque, que proviene de la pedagogía crítica de Paulo Freire y de la ecología profunda de Arne Naess, invita a transformar la forma en que concebimos la relación entre humanidad y naturaleza: no como dominio, sino como una simbiosis ética, afectiva y planetaria.

Como explican Hernández Méndez, Pérez Chacón y Simbaqueba Triana (2023, p. 24):

“La ecología profunda y la ecopedagogía son perspectivas teóricas convergentes con propósitos similares y con el objetivo de una educación crítica y revolucionaria respecto a la manera de entender la simbiosis hombre-naturaleza; comparten una cosmovisión en la que el entorno o medioambiente es un continuo complejo y relacional que integra sustancialmente al hombre y la naturaleza”.

Y añaden (2023, p. 25):

“La ecología profunda ha desarrollado una cosmovisión que incluye una ontología, una ética y una filosofía de la educación que puede complementar y fortalecer los propósitos ecopedagógicos del programa. En tal esquema complementario, puede consolidarse de manera clara una particular noción de cognición integral, necesaria para una educación crítica ecopedagógica y que considere el aprendizaje como un acto emergente de vivencias y experiencias extendidas en el continuo sujeto-entorno”.

En este sentido, la ecopedagogía señala la necesidad de una educación dirigida hacia el cambio de valores y modos de vida, que promueva la cooperación por encima de la competencia, la solidaridad en lugar del individualismo y la sostenibilidad antes que el consumismo. Acorde a ello, autores como Freire (1996) advierten que la educación no debe quedarse en la transmisión de conocimientos técnicos, igual tiene que fomentar la reflexión de cómo se habita en la tierra y sobre las consecuencias que tienen nuestras formas de vida colectivas.

En suma, la ecopedagogía reconceptualiza la educación como una praxis crítica y relacional, problematiza la realidad, se sitúa en dialogo con saberes locales y tiene como fin la concientización y la acción. El aprendizaje se entiende como una experiencia situada, y vinculada con el ambiente, como un proceso en el cual la ética, el afecto y el conocimiento se entrelazan. De este modo, la formación de subjetividades ecológicas se convierte en un fin pedagógico central y no en un efecto secundario.

2.2.3. Implicaciones didácticas: estrategias pedagógicas

El análisis de las percepciones y prácticas docentes requiere comprender qué se entiende por estrategias pedagógicas y cuál es su relevancia en la formación ambiental dentro del nivel preescolar. Desde una perspectiva que trasciende el mero tecnicismo, estas estrategias no son procedimientos neutros sino prácticas sociales cargadas de sentido que reproducen o desafían estructuras de poder. Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan que son “procedimientos que el docente utiliza de manera reflexiva, flexible e intencional para favorecer aprendizajes significativos”

(p. 98). Esta visión, leída desde la pedagogía crítica, sitúa al docente no solo como mediador activo, sino como intelectual transformador (Contreras, 1994) que selecciona y adapta recursos no solo para conectar saberes con la vida cotidiana, sino para problematizar las desigualdades socioambientales que la configuran. En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esto implica que la educación ambiental no puede reducirse a contenidos conceptuales, sino que debe apoyarse en acciones concretas que desmontan la realidad "naturalizada" de la crisis ecológica, revelando sus entresijos ideológicos y políticos.

Sánchez y García (2013) añade profundidad a esta comprensión al concebir las estrategias pedagógicas como “sistemas de acciones organizadas y planificadas intencionalmente para transformar una realidad educativa” (p. 56). Esta definición adquiere especial relevancia si consideramos, con Contreras (1994), que la enseñanza es una práctica dialéctica mediatizada por desigualdades de poder, estructuras institucionales y culturas de clase. Así, la estrategia pedagógica ambiental no es únicamente un recurso técnico, sino una estructura de contrapoder que permite a docentes orientar su práctica hacia objetivos que no solo sean "claros y sostenidos", sino consecuentes con la justicia socioecológica. Implica pasar de actividades aisladas a propuestas articuladas que interroguen críticamente por qué la escuela, como institución, distribuye de forma desigual el acceso al conocimiento ecológico de "alto estatus" y cómo se puede revertir esa lógica reproductora.

En el ámbito específico de la educación ambiental, Sánchez y García (2013) destacan que las estrategias deben centrarse en “experiencias directas, significativas y contextualizadas que vinculen al estudiante con su entorno y promuevan una conciencia ecológica crítica” (p. 22). Sin embargo, desde la perspectiva crítica, esta "conciencia" no basta si no se articula con la praxis transformadora. Las experiencias no deben limitarse a sensibilizar, sino a problematizar las causas estructurales de la degradación ambiental y a generar "bolsillos de resistencia" (Giroux, 1988) donde la escuela misma se convierta en un espacio que, en vez de legitimar la explotación, cuestione el modelo de desarrollo que la produce.

En conjunto, las aportaciones de estos autores permiten comprender que las estrategias pedagógicas no son acciones improvisadas, sino recursos intencionales que deben articular planificación, experiencia, reflexión y ética del cuidado, pero siempre situados políticamente. Su integración en la NEM posibilita que la educación ambiental en preescolar trascienda el discurso técnico-neutral de la política pública, para convertirse en una práctica cotidiana de desnaturalización que contribuya a la formación de sujetos críticos, sensibles y comprometidos con la sostenibilidad desde la corresponsabilidad colectiva, no desde la responsabilidad individualista que eludiría la crítica al sistema.

A partir de este marco crítico se derivan estrategias específicas que deben convertirse en experiencias sensoriales y significativas que despierten el interés y compromiso con la naturaleza, tales como el contacto directo con lo que nos rodea, el arte ecológico, el trabajo comunitario, así como los espacios de reflexión y contemplación. En todas ellas se percibe el diálogo con Boff (1996): la necesidad de volver a unir razón y emoción, conocimiento y respeto, humanidad y Tierra. Estas prácticas no son meramente "activismo verde", sino formas de ecoreligación que reconfiguran la subjetividad, desmontando la ilusión de separación entre humanos y naturaleza que fundamenta el extractivismo.

El gran reto es la transición pedagógica hacia un nuevo paradigma. ¿Cómo socializar e interiorizar comportamientos que inspiren, que abran la imaginación a nuevos sueños y fortalezcan una actitud de cuidado hacia la Tierra? Desde la lectura de Contreras (1994), se trata no de "interiorizar comportamientos" como si fueran técnicas neutras, sino de construir colectivamente una praxis emancipadora que, consciente de las estructuras de dominación, genere contrahegemonía. Es un desafío pedagógico de primer orden porque implica que el viejo paradigma tecnicista que filtró en todos los ámbitos de la vida y moldeó una subjetividad colectiva centrada en la acumulación, sea sustituido por uno que forme sujetos planetarios, solidarios con el cosmos y en sintonía con el proceso evolutivo. Esto no puede lograrse mediante mera "sensibilización", sino mediante una educación que se reconozca como política cultural, penetrando en la sociedad, las familias, los

medios y las instituciones para desvelar cómo la escuela mismo reproduce la lógica de dominación.

Boff ilustra este horizonte con ejemplos culturales:

"En todas las regiones de la Tierra existen pueblos... portadores de un significado importante para la crisis ecológica... mantienen el sentimiento del universo y la percepción de la subjetividad de la naturaleza con la que establecemos relaciones de reciprocidad" (Boff, 1996, p. 72).

Estas experiencias de religación confirman el valor de las prácticas relacionales que propone la ecopedagogía: formas de aprender que no solo transmiten conocimiento, sino que reconfiguran nuestra manera de sentirnos parte de la Tierra, desafiando la violencia simbólica que inscribe la naturaleza como mero recurso. Desde la didáctica crítica, estas no son estrategias "innovadoras", sino prácticas de resistencia ontoepistemológica que, al hacer visibles las contradicciones del sistema, abren posibilidades para una transformación socioecológica profunda.

2.2.4. Escala global: ciudadanía planetaria y organismos internacionales

La globalización nos obliga a ampliar la mirada: conecta los problemas locales con los grandes desafíos globales y hace posible una conciencia verdaderamente planetaria. En un mundo interdependiente, la crisis ecológica no puede entenderse como un asunto regional. Como recuerda Boff: "La globalización de la cuestión ecológica demanda... organismos globales... apoyar y reformular... la ONU con sus 18 agencias especializadas y 14 programas mundiales... dentro de ella hay fuerzas que captan la urgencia de lo nuevo" (1996, p. 77).

Desde lo pedagógico, esto implica formar una ciudadanía crítica y ética frente a la globalización, capaz de asumir principios como la solidaridad internacional, la justicia climática, el respeto a la diversidad cultural y el compromiso con el bien común global. En relación a eso, la globalización, podría ser un canal para intercambiar experiencias educativas, conocimientos ancestrales, luchas

ambientales y opciones sustentables entre pueblos, recordándonos que la crisis ecológica también es una ocasión para profundizar en nuestra humanidad compartida. En palabras de Boff: "...se trata de la práctica amorosa de creación de condiciones de vida para todos los seres, realimentando aquellos factores que mantienen abierto el proceso evolutivo" (1996, p. 78).

En síntesis, trabajar hacia una pedagogía de la globalización es fundamental para configurar una mirada ética y solidaria, que conduzca hacia la justicia social, la equidad entre los pueblos y el compromiso ante los problemas comunes como la crisis ambiental. Una pedagogía de tal naturaleza promueve el respeto recíproco, aprecia diversidad cultural y estimula el cuidado del planeta, aportando a la construcción de una convivencia justa y armónica en un mundo que cada vez está más interconectado.

2.3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación ambiental: una perspectiva de religación y ecoespiritualidad en la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Los planes y programas de estudio vigentes desde el ciclo escolar 2022–2023 constituyen un eje fundamental del proyecto político pedagógico denominado NEM. Este marco curricular, orientado a la formación integral de niñas, niños y adolescentes en México, recupera principios humanistas, comunitarios y de justicia social en el marco de la pedagogía crítica, reconociendo la interdependencia entre las personas, la naturaleza y la vida colectiva. El planteamiento central sostiene que la educación debe promover una ciudadanía crítica, ética y corresponsable, comprometida con la transformación social y el cuidado del entorno, fundamentándose en "la dignidad humana, la equidad y la justicia social, el respeto por la vida y la naturaleza, y la construcción de comunidades sostenibles" (SEP, 2022, p. 14).

La NEM promueve una educación que "favorezca el cuidado del medio ambiente, la mitigación del cambio climático y el desarrollo sostenible, articulado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030" (SEP, 2022, p. 27). A partir de ello, se enfatiza la participación comunitaria: "la participación de la comunidad en proyectos ambientales escolares fortalece la conciencia ecológica y favorece la construcción de soluciones locales a problemas comunes" (SEP, 2022, p. 83). En consecuencia, se fomenta que los centros educativos desarrollen proyectos comunitarios que integren prácticas de reciclaje, agricultura urbana, conservación de áreas verdes, cuidado del agua y campañas de sensibilización ambiental.

Dentro del Plan de Estudios 2022, uno de los ejes articuladores fundamentales es el de "Vida Saludable", el cual concibe la salud como un fenómeno social interrelacionado no solo con el bienestar individual, sino también con el ambiente. Este eje no solo aborda la dimensión física o emocional, sino que reconoce los determinantes sociales y ambientales que la conforman. La SEP señala que pretende "que las y los estudiantes comprendan que la salud es un hecho social ... en el que intervienen factores sociales, medioambientales, económicos, políticos ..." (SEP, 2024, p. 3). Además, el currículo articula este enfoque con campos formativos específicos. El campo Ética, Naturaleza y Sociedades está diseñado para desarrollar valores de responsabilidad ecológica, ciudadanía y cuidado, promoviendo reflexiones sobre la interdependencia entre la naturaleza y los sistemas sociales. Esto es congruente con los objetivos pedagógicos de formación sostenible y participación comunitaria.

La NEM propone que las escuelas adopten prácticas organizativas que reduzcan su huella ecológica, optimicen el uso de recursos, disminuyan el consumo de materiales desechables e implementen entornos de aprendizaje que promuevan estilos de vida saludables y respetuosos con el ambiente. La gestión escolar sustentable implica "acciones coherentes con la formación que se quiere promover, de modo que la escuela sea un ejemplo vivo de responsabilidad ambiental" (SEP,

2022, p. 96), reforzando la idea de que la educación ambiental no se limita al aula, sino que se expresa en la vida diaria de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva oficial, las metodologías educativas tienden hacia una conexión emocional y espiritual con el medio ambiente mediante contacto directo con la naturaleza, arte ecológico, trabajo comunitario, reflexión y contemplación. Estas prácticas pueden desarrollar una ecoespiritualidad entendida no como religiosidad formal, sino como un sentimiento profundo de pertenencia al universo y reverencia por la vida. Para Boff (1996, p. 78), esto se traduce en "la práctica amorosa de creación de condiciones de vida para todos los seres, realimentando aquellos factores que mantienen abierto el proceso evolutivo".

Sin embargo, es necesario problematizar este discurso desde una perspectiva crítica. Contreras (1994) advierte que la Didáctica debe definirse como disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con finalidades educativas, implicando un compromiso moral e inevitablemente político. La pretensión de neutralidad del tecnicismo pedagógico, que reduce dilemas éticos a problemas de eficacia, resulta insuficiente para una educación ambiental genuinamente transformadora.

La enseñanza es una práctica social intencional, comprometedora y dialéctica, mediatizada por desigualdades de poder, estructuras institucionales y culturas de clase. Por tanto, toda elección metodológica, desde el contacto con la naturaleza hasta la organización escolar sustentable, encubre un control social que legitima o desafía las desigualdades, exigiendo que la Didáctica adopte una perspectiva valorativa desde la justicia social.

En esta articulación, la enseñanza se reconceptualiza como estrategia situada que media críticamente entre las condiciones materiales impuestas por la estructura social y las pretensiones educativas, exigiendo que el profesor actúe como intelectual transformador (aspiración clave de la NEM) y no como ejecutor técnico. Las técnicas y actividades didácticas son prácticas sociales cargadas de sentido que distribuyen reconocimiento y capital cultural. Por ello, la

ecoespiritualidad solo adquiere sentido crítico si se articula como praxis: una relación dialéctica entre teoría y acción que desmonta la realidad escolar "naturalizada" para revelar sus entresijos ideológicos.

Desde esta perspectiva, hacer didáctica ambiental es hacer política cultural, y el compromiso inevitable es intervenir conscientemente en favor de la emancipación y la justicia socioecológica, transformando la escuela en un espacio que no solo reproduce discursos sostenibles, sino que cuestione las estructuras de dominación que generan la crisis ecológica.

La NEM, al promover ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad local y global, coincide con esta visión de articular educación ambiental y conciencia planetaria. De ahí que los métodos didácticos inspiradas en la religación y la ecoespiritualidad no solo sean coherentes con sus fines, sino que los fortalezcan desde un plano más profundo. Se trata de educar no solo para el conocimiento, sino para la vida consciente, ética y afectiva. Una educación que no solo enseña a proteger el ambiente, sino que forma seres humanos capaces de habitar la Tierra con humildad, respeto y amor.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología constituye un eje central de toda investigación, pues permite comprender las decisiones que guían el proceso de producción del conocimiento, por lo tanto, en este capítulo se expone la metodología utilizada en la presente investigación, cuyo propósito principal es analizar las percepciones y experiencias de dos educadoras de nivel preescolar respecto a la promoción de la educación ambiental en sus respectivas aulas. Se describe el enfoque adoptado, basado en el paradigma interpretativo, el cual facilita una comprensión profunda de los significados que las docentes atribuyen a su práctica y formación profesional.

De igual manera, se expone el fundamento que respalda la investigación, considerando el análisis del sentir y de las experiencias docentes como eje central. El método interpretativo a través del cual se pueden reconocer y comprender las percepciones y sentidos emergentes en las narrativas de los participantes. En este apartado se describen las técnicas empleadas para la recogida de datos, se caracteriza el contexto y la muestra de participantes, y se expone la estrategia de análisis interpretativo que facilitó la estructuración y comprensión de la información recabada mediante entrevistas en profundidad.

3.1 Consideraciones metodológicas

La investigación adopta un enfoque cualitativo de corte interpretativo–constructivista (Denzin y Lincoln, 2012), siendo pertinente al momento de explorar significados, vivencias y contextos. A diferencia del método cuantitativo que se orienta a probar hipótesis y estimar relaciones causales, el enfoque cualitativo pretende entender cómo las personas construyen su realidad diaria.

Los estudios interpretativos no consideran que la validez del conocimiento sea determinada por la posibilidad de generalizar los resultados, sino porque el

conocimiento generado ofrece una comprensión más profundidad y en relación a las experiencias humanas. En este sentido, la presente investigación fue dirigida por los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985), los cuales sostienen que la confiabilidad en el paradigma cualitativo se establece a través de la transparencia del proceso y la congruencia entre los datos y las interpretaciones.

Para garantizar la credibilidad, se implementaron estrategias como la triangulación teórica y la verificación con las participantes. Esto supuso cotejar con las educadoras fragmentos de sus propias entrevistas para comprobar la interpretación otorgada de sus palabras. De la misma manera, se contrastaron los hallazgos con literatura especializada, encontrando puntos de convergencia y divergencia con otros estudios latinoamericanos sobre educación ambiental (Llacsahuanga de Angeldonis et al., 2025; Roldán, 2021).

La transferibilidad se fortaleció mediante las descripciones proporcionadas por las educadoras. De esta manera, los lectores o investigadores interesados pueden evaluar la aplicabilidad de los hallazgos en contextos similares. Por su parte, la dependencia se aseguró al mantener un registro detallado del proceso analítico, desde la transcripción hasta la codificación y categorización, siguiendo las recomendaciones de Miles, Huberman y Saldaña (2014). Finalmente, la confirmabilidad se garantizó a través de un ejercicio constante de autorreflexión, procurando que las interpretaciones emergieran de los datos y no de los prejuicios personales del investigador.

En este marco, se asume la hermenéutica de Gadamer como horizonte metodológico. Sus nociones clave orientan todo el proceso: la precomprensión, que reconoce los horizontes previos del investigador (teoría, experiencia docente, marcos de la NEM) y los hace explícitos; el círculo hermenéutico, que promueve un vaivén constante entre las partes y el todo al interpretar los discursos de las educadoras; la fusión de horizontes, en la que el sentido emerge del encuentro dialógico entre los horizontes de las participantes y de la persona investigadora; y

la aplicación, que subraya que comprender es siempre aplicar, es decir, orientar toda interpretación a su significado para la práctica educativa situada. Como explica Ricoeur (2006), “la interpretación no es una operación secundaria, sino el modo mismo en que accedemos a la comprensión del mundo humano” (p. 32). Este enfoque es idóneo ya que el interés es esclarecer significados, valores y razones prácticas que subyacen a las decisiones pedagógicas.

Enfocamos esta investigación en poner en el centro a nuestros sujetos de estudio, reconociendo su voz, experiencia y potencial, construyendo una relación más horizontal, lo cual nos llevó a un acercamiento menos distante y ético a los contextos de estudios. La cercanía de la interacción estimuló la construcción colectiva del conocimiento, de tal manera que las maestras no eran simples objetos de investigación, sino constructoras activas del proceso de investigación.

3.2 Participantes

Se trabajó con dos educadoras, una de segundo y otra de tercer grado, en servicio, con plaza definitiva y trayectorias profesionales de alrededor de diecinueve años. La selección fue intencional: se priorizó a quienes tuvieran experiencia directa en preescolar y vinculación con la implementación de la NEM, docencia frente a grupo en los grados señalados, al menos cinco años de experiencia y disposición para participar mediante consentimiento informado.

La maestra de segundo año tiene una trayectoria de 19 años ejerciendo como docente, es egresada en la licenciatura en educación básica, llegó a trabajar un año en el nivel primaria atendiendo grupos de primero, segundo y tercero, en comunidades de Huamantla y Hueyotlipan del estado de Tlaxcala para luego hacer su cambio al nivel preescolar, trabajando en escuelas de Tecomalucan, Tlatempan y por último San Pablo Apetatitlán para el Jardín de Niños Mitl donde actualmente labora. Dentro de su trayectoria ha contado con el apoyo de asesores técnicos

pedagógicos con el objetivo de aprender y mejorar con cada uno de los grupos con los que le toca trabajar.

La maestra de tercer año también cuenta con una trayectoria de 19 años como docente, es egresada de la licenciatura en educación preescolar por parte de la Escuela Normal Preescolar “Francisca Madera Martínez” de Panotla, Tlaxcala; estuvo dos años en el nivel primaria a cargo del primer año, posteriormente se cambió al nivel preescolar en escuelas de Apizaco, Santa Ana Chautla y San Pablo Apetatitlán para el Jardín de Niños Mitl en el que trabaja actualmente. A lo largo de su camino siendo educadora ha investigado para enfrentarse a cualquier tipo de desafío, además de buscar herramientas que también puedan resultar de utilidad.

Su participación como informantes de la investigación permite la generación de información pertinente y alineada con los objetivos específicos planteados, garantizando así la coherencia entre el diseño metodológico y los propósitos de la investigación, además de ofrecer un panorama rico sobre la incorporación (o ausencia) de la educación ambiental en su práctica cotidiana.

3.3. Métodos para la producción de información

En coherencia con el paradigma interpretativo constructivista que orienta esta investigación, concebimos la producción de información no como mera recolección de datos, sino como la configuración de un espacio dialógico de comprensión donde investigador y participantes co-construyen significados. Denzin y Lincoln (2005) distinguen entre métodos, entendidos como estrategias generales de aproximación al fenómeno social, y técnicas, los procedimientos instrumentales específicos de obtención de información. En este sentido, la entrevista en profundidad no se reduce a una técnica aislada, sino que constituye un método en sí mismo; es decir, una estrategia sistemática que define la relación investigador-participante, estructura los encuentros en series progresivas, y determina el tipo de análisis hermenéutico requerido.

En coherencia con el planteamiento anterior utilizamos la entrevista en profundidad como método principal de producción de información por su capacidad para explorar percepciones, sentidos, motivaciones y decisiones desde la voz de las participantes (Kvale, 2011; Taylor y Bogdan, 1998). La entrevista se concibe como conversación entre iguales y como “esfuerzo colaborativo” (Fontana y Frey, 2005), lo que favorece la confianza, la apertura y la densidad narrativa. La elección respondió también a limitaciones de tiempo, al foco en la experiencia individual y a la necesidad de comprender en detalle decisiones pedagógicas, valores y condiciones de trabajo.

En una primera etapa se realizó una entrevista piloto para ajustar el lenguaje, la secuencia y la profundidad de las preguntas, para luego afinar una guía flexible orientada por temas, no un cuestionario rígido. Posteriormente se desarrollaron tres encuentros con cada educadora. El primer encuentro, de apertura y encuadre, incluyó presentación, consentimiento informado, construcción de confianza, activación de relatos biográfico-profesionales y exploración de primeras prácticas de educación ambiental.

Entre las preguntas iniciales se incluyeron:

- ¿Qué significa para usted la educación ambiental?
- ¿Qué importancia considera que tiene en el nivel preescolar?
- ¿Qué estrategias emplea para trabajar este tema con los niños?
- ¿Qué obstáculos enfrenta en su práctica cotidiana?
- ¿Cómo percibe la participación de las familias en la promoción del cuidado ambiental?

El segundo encuentro de entrevista profundizó mediante seguimiento temático y revisión de ejemplos concretos relativos a planeación, mediación, materiales, vínculos escuela–familia–comunidad y retos asociados a la NEM. El

tercer encuentro de entrevista se destinó a la devolución interpretativa y al cierre ético: se validaron y matizaron interpretaciones preliminares, se aclararon tensiones y se registraron acuerdos.

Todos los encuentros de entrevista se realizaron en el plantel, cada educadora por separado, en horarios que no interfirieran con las actividades escolares, con una duración aproximada de cuarenta a cuarenta y cinco minutos por sesión. Se grabaron en audio con autorización expresa y se elaboraron notas de campo y memos analíticos. Cada entrevista fue transcrita de forma literal (Rapley, 2007), resguardando el anonimato mediante seudónimos (en este caso: E2° y E3°), lo que permitió trabajar con el corpus completo de las narrativas.

La segunda y tercera entrevista se guiaron por cuatro ejes articuladores: 1) percepciones y valores sobre la educación ambiental en sus dimensiones cognitiva, afectivo-ética y praxeológica; 2) prácticas, planificación, mediación en aula, entorno escolar y evaluación; 3) condiciones, recursos, tiempo, apoyos institucionales y familiares, formación continua; 4) articulación entre NEM y horizonte ético del cuidado. Ejemplos de preguntas de profundización se incluyen en el Anexo 2.

3.4. Análisis de datos

El análisis se orientó por la pragmática analítica de Coffey y Atkinson (2005), con énfasis en flexibilidad, reflexividad continua, uso combinado de estrategias de codificación abierta, axial/relacional e inductiva, y contextualización de los hallazgos, con el propósito de construir una narrativa coherente y útil para las preguntas del estudio.

El proceso, no lineal, se desarrolló de manera iterativa y transparente. En primer lugar, se elaboró una declaración de posicionamiento y precomprensión que explicitó supuestos, experiencias y expectativas. A continuación, se realizó una lectura holística de cada transcripción para identificar núcleos de sentido sin

fragmentación prematura. Después se segmentaron unidades de significado seleccionando pasajes que respondieran a las preguntas directrices, evitando forzar categorías previas. Con base en ello se formularon interpretaciones provisionales, en diálogo constante parte-todo, mediante paráfrasis interpretativas y preguntas al texto del tipo “¿qué se dice aquí sobre...?”.

Durante la fase interpretativa se buscó establecer relaciones entre categorías, generando un entramado de significados que permitió comprender cómo las docentes construyen su noción de educación ambiental. Este proceso no se concibió como una secuencia lineal, sino como un movimiento continuo entre las partes y el todo, en coherencia con el círculo hermenéutico planteado por Gadamer.

Estas interpretaciones se contrastaron con los marcos teóricos —educación ambiental crítica, ecopedagogía, ética del cuidado y NEM— y con el contexto del preescolar, registrando los avances en memos hermenéuticos; seguidamente se explicitó su aplicación práctica, por ejemplo, en términos de condiciones para experiencias con la naturaleza o de criterios de evaluación formativa. Las síntesis interpretativas se sometieron a validación comunicativa en la tercera entrevista, lo que permitió confirmar, matizar o reorientar sentidos.

A final, los resultados se redactaron de forma integradora en constelaciones de sentido más allá de simples categorías, considerando las anotaciones que se realizaron en cada una de las entrevistas, acompañadas de citas densas que dan cuenta de la voz de las participantes.

3.5. Consideraciones éticas

La ética constituye un eje transversal de todo proceso investigativo, especialmente cuando se trabaja con personas que comparten experiencias profesionales. De acuerdo con la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y las orientaciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2020),

toda investigación que involucre seres humanos debe garantizar la autonomía, confidencialidad, respeto y consentimiento informado de los participantes.

La entrevista se entiende como interacción social y “esfuerzo colaborativo” (Fontana y Frey, 2005), no como extracción neutra de datos. Se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato, el derecho a retirarse sin consecuencias, el almacenamiento seguro de audios y transcripciones, así como la devolución de resultados en un lenguaje claro y útil para las participantes. Se asumió una ética de la empatía y la reciprocidad, evitando relaciones instrumentales y cuidando el balance de poder durante todo el proceso (Kvale, 2011; Fontana y Frey, 2005). Con ello, se buscó crear un clima de confianza y apertura que hiciera posible la recuperación fidedigna de las experiencias y reflexiones de las participantes acerca de la educación ambiental en el nivel preescolar.

Más allá de la formalidad del consentimiento, se implementó una ética de la escucha que se basa en el reconocimiento del otro como sujeto de saber. Entender al otro es una responsabilidad ética en su discurso y es a lo que se refiere Ricoeur (2006). En coherencia con esta visión, se procuró que las entrevistas no se concibieran únicamente como instrumentos de recolección de datos, sino también como espacios de expresión y reflexión para las participantes.

3.6. Alcances y limitaciones

El paradigma interpretativo–hermenéutico nos permitió profundizar en las percepciones de las docentes sobre la educación ambiental en preescolar, y la entrevista en profundidad facilitó un acercamiento a sus experiencias cotidianas. La selección intencional de participantes con amplia experiencia garantizó la relevancia de la información reunida, y el análisis temático descrito por Braun & Clarke (2006), permitió generar categorías congruentes con los objetivos de la investigación.

De esta forma, la metodología no se limitó a describir prácticas, sino que buscó entender los significados que las sustentan, aportando claves para fortalecer la promoción de la educación ambiental en el ámbito preescolar. Al mismo tiempo, proporcionó una comprensión situada y profunda de la realidad educativa. Su mayor aporte radica en iluminar los significados que los sujetos atribuyen a su práctica y en lo que implica complejizar los procesos pedagógicos. En un contexto en que la educación ambiental se aborda muchas veces como una educación normativa o instrumental, esta perspectiva ofrece una mirada humanista que privilegia la voz de las docentes y la experiencia vivida.

Los hallazgos no son generalizables en sentido estadístico. Su valor reside en rescatar de manera profunda y aplicable los sentidos que orientan las prácticas de educación ambiental en preescolar. De acuerdo con Boff (1996), el cambio hacia una conciencia ecológica requiere integrar la ciencia con la espiritualidad y el sentido del cuidado; esta investigación contribuye modestamente a ese propósito al situar la experiencia docente como eje de reflexión y transformación.

La limitación en el número de participantes se compensa con la interacción dialógica, la validación comunicativa y la profundidad interpretativa alcanzada; ya que permitió captar la complejidad de las prácticas y percepciones docentes en torno al medio ambiente. Los resultados obtenidos no sólo aportan conocimiento académico, sino también insumos prácticos para el fortalecimiento de la educación ambiental en el nivel preescolar.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Dentro de este capítulo presentamos los principales resultados derivados de las entrevistas realizadas a las educadoras de segundo y tercer grado del Jardín de Niños Mitl, en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala. El análisis se desarrolló siguiendo un enfoque interpretativo-hermenéutico, que permitió reconstruir las percepciones, prácticas y obstáculos en torno a la promoción de la educación ambiental en el nivel preescolar. A partir de las narrativas docentes se organizaron las categorías de análisis que responden a los objetivos de la investigación, las cuales se presentan a continuación junto con la discusión teórica correspondiente.

4.1. Categoría conciencia ambiental cotidiana

Esta categoría refleja cómo las educadoras articulan prácticas pedagógicas sencillas pero significativas que buscan inculcar hábitos y valores ambientales en la vida diaria de los niños. Estas prácticas no son vistas como actividades aisladas, sino como parte de un proceso continuo de formación de una conciencia ecológica basada en la responsabilidad, el cuidado y la conexión emocional con el entorno.

Tabla 1 Conciencia ambiental cotidiana

Categoría	Subcategoría	Cita textual (breve)	Nota analítica
Conciencia ambiental cotidiana	Cuidado del agua	“[...] se abre la llave para remojar, se cierra [...] se vuelve a abrir [...] y se cierra”. E1-P129	Norma micro-habitual que convierte el cuidado del agua en rutina observable.
		“[...] hay mucha escasez de agua [...] hay que sensibilizarlos desde pequeños [...]”. E1-P260	Puente micro-macro: del gesto en el aula a la escasez global (sentido de urgencia).
	Manejo de residuos	“[...] no es mía, pero puedo levantarla [...] el ambiente nos pertenece a todos [...]”. E3-P085	Corresponsabilidad: se disputa la norma “no es mío” como obstáculo ético-práctico.

	“[...] cuando tú lo haces diario ya se te hace un hábito [...] entra ahí la conciencia”. E2-P165	Habitualización: del recordatorio externo a la autorregulación (conciencia).
Reciclaje solidario	“[...] Tapitas con Causa [...] reconocimiento [...] a cada uno de mis niños [...]”. E1-P121	Motivación cívica: reciclar adquiere sentido social (recompensa simbólica).

Fuente: Elaboración propia

4.1.1. Cuidado del agua: del gesto micro al horizonte de escasez

Las educadoras modelan rutinas concretas como cerrar la llave al lavarse las manos o reutilizar agua, pero van más allá al vincular estos actos con una narrativa de crisis hídrica global. Por ejemplo: “se abre la llave para remojar, se cierra [...] y se cierra” (E1-P129) y “No dejamos las llaves abiertas” (E1-P130). Estas prácticas mínimas se amplifican como aprendizajes situados en el aula y servicios escolares: “ponerles una botella para que sea menos agua la que caiga [...] reusar el agua, reutilizar” (E1-P128), estrategia que, según registra en los anexos, surge directamente de su trayectoria de 19 años adaptando recursos escasos en comunidades rurales de Huamantla y Hueyotlipan.

Sobre ese hacer cotidiano, las educadoras anclan el porqué en una anticipación de consecuencias que el discurso de la docente se revelan más profundamente: “El agua es muy importante porque [...] hace que las plantitas crezcan [...] que los animales no tengan sed” (E1-P258), argumentación que la entrevista de profundización conecta explícitamente con su preocupación por “llegar a un punto en el que no vamos a tener agua” (E1-P258) y con la conciencia de crisis que, como advierte en el segundo encuentro, “estamos en un problema mundial de escasez [...] hay que sensibilizarlos desde pequeños” (E1-P260).

Los discursos de las maestras confirman que esta sensibilización no es discursiva sino corpórea: los niños “lo palpan, lo experimentan” al regar plantas con agua sobrante, gesto que la maestra repite hasta que “ya no es necesario que te digan [...] entra ahí la conciencia” (E2-P165). Esta habitualización refleja lo que Boff

(1996) denomina una "espiritualidad ecológica": la conciencia de que nuestros actos cotidianos están ligados a un todo mayor, donde la Tierra debe reconocerse como sujeto de derechos, no como recurso disponible (p. 63). La educadora, así, no solo enseña un hábito, sino que religa el gesto micro con una ética del cuidado que, como se desprende de los anexos, reconoce la interdependencia entre seres humanos y naturaleza desde la experiencia concreta de escasez vivida en la región.

4.1.2. Manejo de residuos: responsabilidad compartida y cultura del hábito

El discurso enlaza normas conductuales, ejemplaridad docente y corresponsabilidad. La maestra convierte un evento mediático en problema local: "hay mucha basura [y] el agua no se va y entonces por eso hay inundaciones" (E3-P015), guiando a los niños hacia la explicación causal (E3-P020). La estrategia se sostiene en comunicación y modelaje: "si ustedes ven a mamá [...] tira la basura, a ver mamá, levanta tu basura" (E3-P016); "a lo mejor no es mía, pero puedo levantarla" (E3-P085), disputando así la norma del "no es mío" como obstáculo ético-práctico que, como revela la entrevista de profundización, requiere que el docente "les diga a los niños: a lo mejor no es tu basura, pero puedes levantarla. Si todos ayudamos, el salón se ve bonito".

El énfasis en el hábito como "segunda naturaleza" se enuncia con claridad: "cuando tú lo haces diario ya se te hace un hábito [...] entra ahí la conciencia [...] empezar igual desde preescolar y en casa continuar" (E2-P165). Aquí aparece la tensión escuela–familia: si en casa se contradicen las normas escolares, "¿dónde hay un seguimiento?" (E2-P087). La educadora reconoce que a menudo la conciencia llega por el choque con la carencia ("abres la llave [...] ay no hay agua [...] es cuando ya tomas conciencia", E2-P189), lo que sugiere que las prácticas preventivas necesitan sostén comunitario y experiencias significativas más allá de la consigna.

En términos de fusión de horizontes, el sentido de "no tirar basura" deja de ser un imperativo abstracto y se co-construye en el diálogo con las experiencias de los niños (E3-P020) y con prácticas de aula que enfatizan agencia ("sí [...] lo puedo

levantar", E3-P085). Esta aproximación se alinea con la ecopedagogía inspirada en Freire, que concibe el aprendizaje como un acto relacional y comunitario. No se trata de imponer normas, sino de construir significados compartidos. Como sostienen Hernández Méndez et al. (2023): "El aprendizaje es un acto emergente de vivencias y experiencias extendidas en el continuo sujeto-entorno" (p. 25).

Además, el esfuerzo por trascender el "no es mío", refleja un principio de la ecología profunda de Naess (2004): el valor intrínseco de toda forma de vida y la responsabilidad ética detrás del interés individual, que los anexos concretizan al registrar cómo los niños "se emocionan" al ver crecer sus semillas de alpiste, vinculando afecto y responsabilidad.

4.1.3. Reciclaje solidario: motivación ética y proyección social

Las "tapitas" condensan un dispositivo de sensibilización donde el reciclaje adquiere valor solidario: "Tapitas con Causa Tlaxcala [...] reconocimiento [...] a cada uno de mis niños" (E1-P121). La actividad introduce recompensa simbólica y pertenencia; su potencia reside en conectar el gesto cotidiano con un bien social. El mismo testimonio plantea, en clave de cuidado, la "segunda oportunidad" a materiales (E1-P133), enlazando residuos con responsabilidad colectiva.

Este hilo se expande hacia la difusión comunitaria: "Carteles, trípticos [...] abrir la página de Facebook [...] ayúdanos a cuidar el medio ambiente [...] a no tirar basura" (E2-P098). Desde la perspectiva hermenéutica, se observa la aplicación del sentido construido en el aula a nuevos contextos de comunicación (familias y comunidad), prolongando el aprendizaje más allá del aula.

Esta estrategia trasciende el enfoque técnico del reciclaje y se acerca a lo que Boff (1996) llama "la práctica amorosa de creación de condiciones de vida para todos los seres" (p. 78). El reciclaje se convierte en un acto de solidaridad y comunidad, que refuerza el sentido de pertenencia como cuando la maestra celebra que "los niños ponen atención, hoy que vimos lo de la abeja... ya saben que no hay que matarlas y que ayudan al medio ambiente".

La proyección comunitaria (redes sociales, trípticos), también refleja el principio de la Nueva Escuela Mexicana de formar ciudadanos críticos y participativos, capaces de incidir en su entorno inmediato.

El conjunto de citas muestra que el tránsito de la regla al entendimiento se apoya en mediaciones didácticas como conversaciones guiadas, videos, imágenes, cuentos, proyectos y ejemplos (E3-P019; E3-P090). Las educadoras articulan ejemplos cercanos (lavado de manos, limpieza del patio de la escuela) con situaciones complejas (inundaciones, incendios) para anclar significados. Esta trama didáctica es coherente con una hermenéutica de la comprensión aplicada: el sentido de “cuidar el agua” se aclara en el uso (E1-P129; E1-P260).

Sin embargo, el análisis revela que la construcción de la conciencia ambiental en el nivel preescolar se enfrenta a límites estructurales significativos, como el tiempo escolar acotado, la variabilidad en el apoyo familiar y la dificultad para realizar experiencias de campo directas con niños y niñas. Frente a estas restricciones, la insistencia en estrategias pedagógicas basadas en hábitos cotidianos, el modelaje por parte del docente y una comunicación fluida entre la escuela y la familia se revela como una vía estratégica para sostener y dar continuidad a la formación de una conciencia ambiental en la vida diaria.

Toda esta conciencia ambiental cotidiana no debe concebirse como un conjunto de técnicas desarticuladas y contextualmente vacías, sino como una pedagogía situada que tiene como objetivo religar a los niños con su entorno a través de prácticas concretas, rutinas significativas y valores compartidos. Tales prácticas se alinean con marcos teóricos como la ecoespiritualidad (Boff), la ecología profunda (Naess) y la ecopedagogía (Freire), en la medida en que:

1. Humanizan la relación con la naturaleza, trascendiendo una visión utilitaria o instrumental del medio ambiente.
2. Promueven una ética de cuidado basada en una responsabilidad y respeto compartidos hacia lo vivo.

3. Integran dimensiones afectivas, sociales y comunitarias en el proceso de aprendizaje ambiental, favoreciendo una conexión emocional y crítica con el entorno.

Este enfoque vivencial y contextualizado resulta especialmente pertinente en la educación preescolar, donde se sientan las bases cognitivas, actitudinales y emocionales de una conciencia ecológica profunda y duradera.

4.2. Obstáculos identificados

En la siguiente tabla se sintetizaron los principales obstáculos identificados por las educadoras para implementar la educación ambiental en el aula de preescolar. Estas barreras, de carácter estructural y contextual, fueron recurrentes en sus relatos y permiten comprender las limitaciones que enfrentan en su práctica cotidiana. Las subcategorías se organizan a partir de los discursos analizados y se presentan acompañadas de un código y una descripción concisa.

Tabla 2. Obstáculos identificados para la educación ambiental en preescolar

Categoría	Subcategoría	Código	Descripción
Obstáculos identificados	Limitaciones de tiempo y currículo	OBST1	Restricción del horario escolar para integrar actividades ambientales.
	Escasez de materiales y apoyo familiar	OBST2	Falta de recursos didácticos y escasa participación de padres en el proceso.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1. Limitaciones de tiempo y currículo

Un aspecto recurrente en las entrevistas fue la falta de tiempo disponible para profundizar en actividades ambientales. Como comentó una de ellas: “Muchas veces tenemos que dejar esas actividades porque hay que cumplir con los otros aprendizajes que nos pide el programa”.

Este obstáculo refleja la tensión entre el currículo oficial y las iniciativas ambientales, ya que los contenidos suelen priorizar aprendizajes académicos inmediatos sobre la formación en valores ambientales. En línea con ello, Bomjardim y Correia Costa (2024) encontraron en Brasil que, aunque el discurso de sostenibilidad está presente en los documentos curriculares, los tiempos escolares no siempre permiten desarrollarlo de manera efectiva. Los anexos revelan que la maestra experimenta esta presión directamente: "Tenemos que cumplir con los otros aprendizajes que nos pide el programa", limitando la profundización en experiencias ambientales.

4.2.2. Escasez de materiales y apoyo familiar

Otro obstáculo señalado fue la falta de materiales adecuados y la escasa participación de los padres de familia. Una de las maestras expresó: "A veces traen cosas, pero no siempre nos apoyan como quisiéramos; entonces se hace difícil organizar algo más grande", reconociendo que la falta de recursos didácticos se agrava por la escasa participación de padres de familia. En anexos se detallan casos concretos: "Hay quienes incluso pues no lo realizan... o es dejadez, ¿no?", evidenciando la necesidad de fortalecer la comunicación escuela-comunidad para lograr impacto sostenido,

Este factor coincide con los hallazgos de Llacsahuanga de Angeldonis et al. (2025), quienes identificaron que la poca participación de las familias limita el alcance de la educación ambiental en el aula. Además, evidencia la necesidad de fortalecer la comunicación escuela-comunidad para lograr un impacto sostenido.

4.3. Análisis comparativo entre las educadoras participantes

El análisis de las entrevistas permitió advertir matices significativos entre las percepciones de las dos educadoras participantes, que, si bien coinciden en la relevancia de la educación ambiental, difieren en la manera de concebirla y

aplicarla. La educadora de segundo grado muestra un enfoque más práctico y cotidiano, centrado en hábitos como mantener limpia el aula o cuidar las plantas. En cambio, la educadora de tercer grado tiende a incorporar reflexiones más amplias, vinculando la protección ambiental con valores sociales y morales.

Estas diferencias reflejan los distintos niveles de apropiación conceptual y pedagógica del tema. En palabras de Freire (1997), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 68); así, cada docente construye su comprensión ambiental en función de su experiencia y contexto.

Este contraste también pone de relieve la influencia de la trayectoria profesional: mientras una concibe la educación ambiental como un complemento de su práctica, la otra la reconoce como parte esencial del desarrollo integral del niño.

La siguiente tabla sintetiza las coincidencias y diferencias principales entre ambas participantes:

Tabla 3. Análisis comparativo entre educadoras participantes

Aspecto	Educadora 1 (Segundo grado)	Educadora 2 (Tercer grado)
Concepción de educación ambiental	Cuidado de espacios y limpieza.	Respeto hacia la naturaleza y sentido moral.
Estrategias pedagógicas	Canciones, dibujos, reciclaje.	Conversaciones, proyectos con familias.
Participación familiar	Escasa, poco interés.	Moderada, con apoyo en actividades puntuales.
Dificultades	Falta de tiempo y materiales.	Falta de apoyo institucional y capacitación.

Fuente: Elaboración propia

El contraste revela que, a pesar de compartir el mismo entorno escolar, las experiencias personales influyen directamente en la forma de interpretar y aplicar la educación ambiental. Esta diversidad confirma lo señalado por Stake (2007), quien sostiene que las realidades educativas no pueden entenderse como homogéneas, sino como construcciones múltiples y situadas.

4.4. Relación de los resultados con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana

Los hallazgos de este estudio se inscriben en la lógica formativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyo propósito es promover una educación integral, humanista y sostenible. Sin embargo, las percepciones de las maestras muestran que los principios de la NEM todavía se encuentran en proceso de apropiación, revelando la necesidad de fortalecer vínculos entre políticas educativas y prácticas de aula.

La educación ambiental aparece en su práctica como una responsabilidad moral, pero no siempre como un componente curricular transversal. Esta brecha evidencia, como señala Roldán (2021), que “la distancia entre el discurso institucional y la práctica docente sigue siendo uno de los desafíos más complejos para la consolidación de la sostenibilidad en la escuela” (p. 22).

De la misma forma, la falta de materiales específicos y de acompañamiento pedagógico limita la implementación de proyectos más amplios. Aun así, las docentes expresan interés genuino por aprender e incorporar nuevas estrategias, lo que coincide con el enfoque participativo que la NEM impulsa al reconocer al maestro como agente de cambio social y no solo como transmisor de conocimientos.

Desde esta perspectiva, el compromiso ambiental que las maestras manifiestan, aunque fragmentado, representa una oportunidad de crecimiento profesional y comunitario. Como reflexión al respecto, Boff (1996) sostiene que “el cuidado no es solo una actitud ecológica, sino una forma de ser en el mundo” (p. 47), lo cual refuerza la idea de que la educación ambiental debe ser vivida, no únicamente enseñada. Por ejemplo, a maestra de segundo transforma la limitación de recursos en pedagogía del cuidado: “Les menciono que las plantas nos dan oxígeno y alimentación... lo importante es que ellos mismos hagan la reflexión”.

Desde esta perspectiva, la escuela puede ser espacio estratégico para formar ciudadanos responsables con su entorno natural y social, siempre que las políticas acompañen con recursos didácticos y formación continua que, como evidencian los anexos, aún están ausentes en el Jardín Mitl.

4.5. Discusión teórica de los resultados

Dentro del análisis en referencia a las prácticas de educación ambiental observadas en el nivel preescolar que expresan tanto el compromiso ético de las docentes como las tensiones entre los discursos institucionales y las condiciones reales del aula, es posible generar una interpretación desde los marcos teóricos de Gadotti (2000), Freire (1997), Leff (2004) y Boff (1996), debido a que adquieren un sentido más profundo, pues revelan el modo en que la práctica educativa se convierte en un espacio de construcción simbólica, ética y espiritual frente a la crisis ecológica contemporánea.

Desde la perspectiva de Gadotti (2000), la ecopedagogía propone una pedagogía de la Tierra, que reconoce al planeta como sujeto de derechos y a la educación como un acto de comunión entre seres humanos y naturaleza. Este autor sostiene que la escuela debe formar ciudadanos planetarios capaces de actuar con conciencia ecológica y justicia social. En las vivencias de las profesoras entrevistadas, esta dimensión planetaria se hace presente en germen: prácticas cotidianas como regar las plantas, separar residuos o hablar sobre los animales, son pequeños actos de ecopedagogía que vinculan afectividad, conocimiento y acción. No obstante, es necesario sumar aún más una mirada ambiental global y crítica que logre conectar la cotidianeidad educativa con el entendimiento de las problemáticas estructurales del desarrollo.

Aquí es donde el pensamiento de Paulo Freire (1997) se vuelve imprescindible para entender las restricciones y posibilidades de la enseñanza. Freire (1997) señala que “no hay educación neutra: toda práctica educativa implica

una toma de posición frente al mundo” (p. 88). En el caso de las maestras de preescolar, su labor cotidiana se evidencia más bien como una pedagogía del ejemplo, del hacer con los niños y no tanto una pedagogía de la palabra. Sin embargo, la educación ambiental implica avanzar hacia una conciencia crítica del entorno, donde los individuos reconozcan las causas sociales y económicas del deterioro ambiental. Ello implica pasar de una educación ambiental basada en normas de comportamiento a una educación para la transformación, en la que se les enseñe a los niños no solo a cuidar, sino a cuestionar y reconstruir su relación con la naturaleza.

El pensamiento de Leff (2004) encuentra un eco positivo en esta interpretación al proponer una racionalidad ambiental como alternativa al pensamiento moderno que separó naturaleza y cultura. Para él, la sustentabilidad, más que un equilibrio ecológico, debe ser considerada como un proceso de resignificación de sentido de vida. Aprender a conocer y habitar el mundo bajo el respeto, la diversidad y la cooperación implica una transformación cultural-epistemológica y la racionalidad ambiental. En los testimonios de las docentes, esta racionalidad aparece de forma incipiente cuando promueven el respeto por el entorno, la reutilización de materiales y la observación directa de la naturaleza. Pero, estas acciones dependen del esfuerzo personal más que de una política educativa estructurada, dejando claro que fortalecer la dimensión ambiental en la formación y gestión es una necesidad.

En esta misma línea, Boff (1996) presenta como categoría ética y ontológica, la dimensión del cuidado. El cuidado, de acuerdo con el autor, no se trata de una simple acción, sino que es una forma de ser que reconoce la interdependencia de toda la creación: “Sin cuidado no hay vida humana ni equilibrio ecológico posible” (Boff, 1996, p. 47). Las educadoras entrevistadas encarnan esta pedagogía del cuidado al enseñar desde la ternura, la empatía y la responsabilidad hacia el entorno. Aunque sus actos puedan parecer menores, tienen un peso simbólico muy profundo: son un gesto de resistencia ante la indiferencia ambiental y un testimonio de amor educativo por la vida. Su práctica diaria está así en sintonía con la

espiritualidad ecológica que Boff plantea como fundamento de una nueva civilización del cuidado.

Considerando las perspectivas de Gadotti, Freire, Leff y Boff, se tiene un marco de interpretación que supera la visión tradicional sobre la educación ambiental. Los hallazgos del estudio muestran que las docentes trabajan (con frecuencia sin saberlo) desde una ética del cuidado y la esperanza, que sitúa la experiencia afectiva como núcleo del aprendizaje ambiental. Esta postura coincide con lo que Freire denomina “esperanza activa”, entendida no como pasividad, sino como compromiso con la transformación (Freire, 1997). En las maestras, esta esperanza se hace presente en la voluntad de tratar incorporar la temática ambiental ante la inexistencia de recursos, la escasez de tiempo y un apoyo limitado por parte de las familias.

A su vez, el pensar de Boff (1996) acerca de la espiritualidad ecológica brinda una clave interpretativa adecuada para interpretar las emociones, valores y gestos que las docentes transmiten a los niños. En su visión, la espiritualidad no se reduce a una dimensión religiosa, sino que constituye una conciencia profunda de pertenencia al universo y de responsabilidad ante la vida. En el ámbito educativo quiere decir enseñar a los educandos a sentir el mundo, respetar los seres vivos y apreciar la belleza de lo cotidiano como un acto político y ético. Las maestras, vinculan el aprendizaje con el juego, la observación y el afecto, así realizan un trabajo coherente con esta espiritualidad del cuidado, aunque de manera no teorizada.

Por tanto, los hallazgos de la investigación indican que la educación para el desarrollo sostenible y ambiental en el nivel preescolar podría fortalecerse a través de una formulación explícita de la ecopedagogía y la espiritualidad ecológica como bases formativas. Esa integración posibilitaría, no solamente informar acerca del medio, sino formar desde el medio, considerando a cada experiencia formativa como una ocasión para construir un sentido de responsabilidad compartida. Como

señala Leff (2014), “la sustentabilidad no es un destino, sino un camino ético y político hacia una nueva racionalidad de vida” (p. 52).

Es importante señalar que las reflexiones derivadas del estudio se vinculan con los principios de la educación para el desarrollo sostenible promovidos por la UNESCO (2023), la cual enfatiza la necesidad de transformar los sistemas educativos para enfrentar los retos del cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la desigualdad social. Las maestras participantes representan un punto de partida para esa transformación: su compromiso moral y afectivo constituye una base sobre la cual pueden construirse proyectos educativos más amplios que conecten la educación infantil con las metas de la Agenda 2030.

Desde la hermenéutica crítica, logramos percatarnos que los discursos de las docentes revelan que la educación ambiental también es una forma de narrar la esperanza y el sentido de pertenencia a la Tierra. Cada historia, cada experiencia contada por las maestras, constituye un fragmento de ese diálogo entre lo humano y lo natural que Gadotti (2000) denomina alfabetización ecológica de la conciencia. En sus palabras y acciones resuena el llamado de Freire a leer el mundo para transformarlo, de Leff a reapropiar la vida, y de Boff a cuidar la Tierra como madre y morada común. Esta convergencia teórica confirma que la educación ambiental, cuando se vive con coherencia ética y sensibilidad, es también una pedagogía de la esperanza y del amor.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Conclusiones generales

El análisis realizado a partir de las entrevistas con las educadoras de preescolar del Jardín de Niños Mitl, permitió comprender cómo se construye y se limita la promoción de la educación ambiental en el nivel preescolar. En términos generales, los resultados reflejan una sensible aproximación a la significación del asunto, si bien con prácticas aún reducidas, fragmentadas y centradas en acciones inmediatas, que emergen más de la responsabilidad moral que de una sistematización curricular. La educadora de segundo grado sintetiza esta tensión al afirmar que "lo único que les he dicho aquí cuando vemos temas de cuidado es que no tiren la basura, de cuidar el agua... ponemos una botella para que sea menos agua la que caiga" (E1-P128), revelando que la formación ambiental constituye una construcción simbólica y ética que se configura desde la experiencia docente, las condiciones materiales y la interacción dialógica con la comunidad escolar, no desde lineamientos institucionales claros.

La investigación contribuyó a conocer de qué manera las educadoras seleccionadas para esta investigación de segundo y tercer grado de preescolar conciben e implementan la educación ambiental conforme a la NEM. Sin embargo, su puesta en práctica se ve restringida por limitaciones estructurales que las citas de las entrevistas documentan. Así, la escasez de recursos, la ausencia de formación especializada y la brecha entre el discurso de la NEM y su materialización. Como advierte la maestra de tercero, "la NEM me costó trabajo. En los consejos técnicos no aclaran dudas... no sé cómo plasmar [los ejes] en las planeaciones. Leo mucho para entenderla", evidenciando que la distancia entre política y aula no es solo teórica, sino operativa y cognitiva. Aunque la EA está reconocida en los programas, su implementación depende de factores que los

anexos revelan como dependientes del esfuerzo personal más que del acompañamiento institucional, limitando su impacto transformador.

Un aspecto central que emergió del análisis es que las profesoras consideran que la educación ambiental se limita a actividades tradicionales de cuidado y limpieza, dejando de lado enfoques vivenciales y críticos que podrían permitir aprendizajes más profundos. Las maestras ante todo privilegian la transmisión de valores y hábitos sencillos que, si bien constituyen prácticas relevantes en el ámbito formativo, no poseen continuidad ni sistematización. Como advierte Sauvé (2005), "la educaci3n ambiental no puede reducirse a actividades puntuales, sino que debe constituirse en una experiencia de vida" (p. 14). Esta afirmaci3n cobra sentido empírico al contrastarla con el testimonio: "Cuando tú lo haces diario ya se te hace un hábito y ya no es necesario que te digan [...] entra ahí la conciencia" (E2-P165,), evidenciando que la internalizaci3n requiere sostén comunitario, no solo consignas escolares. Lo que coincide con estudios previos en América Latina que han documentado la distancia entre el discurso y la práctica educativa en esta materia (Calixto Flores & L3pez Terán, 2025; Roldán, 2021).

Asimismo, se constat3 que los recursos materiales, el tiempo escolar limitado y la falta de formaci3n especializada representan obstáculos significativos para consolidar la educaci3n ambiental en el nivel preescolar. Sin embargo, en medio de esas limitaciones, las educadoras demuestran compromiso, creatividad y una disposici3n genuina a integrar el tema en sus clases, lo que confirma que el cambio educativo comienza con las personas más cercanas al proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire, 1997).

Ahora bien, también se reconoci3 la disposici3n de las docentes a integrar prácticas ambientales, lo que evidencia la necesidad de fortalecer su acompañamiento institucional y de generar condiciones que permitan vincular los lineamientos de la NEM con experiencias pedag3gicas concretas y, de darle continuidad a este punto, se abriría la posibilidad de fortalecer la educaci3n

ambiental desde enfoques más humanistas, contextualizados y sensibles a la realidad escolar mexicana.

Si bien podemos afirmar que la educación ambiental en preescolar, aunque reconocida como importante, sigue siendo un campo débil que requiere fortalecerse desde la formación docente, el apoyo institucional y la articulación escuela–comunidad y que aún le falta mucho camino por recorrer; por otra parte, constituye una oportunidad privilegiada para sembrar las bases de una nueva cultura ecológica. Las profesoras, como agentes transformadoras, tienen una importancia decisiva en la conformación de las futuras generaciones no solo desde el saber, sino desde el ejemplo y la coherencia ética. En tal sentido, el paradigma de la religación propuesto por Boff (1996) y la racionalidad ambiental de Leff (2004) brindan horizontes teóricos para seguir fortaleciendo el compromiso educativo con la vida. La educación ambiental, más que una asignatura, debe concebirse como un proceso de transformación espiritual, ética y social, que sea capaz de reconciliar al ser humano con la Tierra, su hogar común.

Conclusiones por objetivo

a) Comprender las percepciones de las educadoras sobre la educación ambiental.

El análisis evidenció que para las educadoras la educación ambiental es una práctica dirigida fundamentalmente a velar por el cuidado del entorno inmediato: el aula, el jardín y los espacios escolares. Ambas docentes coinciden en que su función consiste en fomentar en los niños actitudes de respeto, orden y limpieza, mediante gestos observables: "se abre la llave para remojar, se cierra... y se cierra" (E1-P129). Sin embargo, estas creencias están basadas más en la moralidad de lo que se debe hacer que en un entendimiento crítico de los procesos ecológicos o sociales que generan la crisis ambiental.

De acuerdo con Leff (2004), una educación ambiental auténtica debe trascender el ámbito conductual para promover una nueva racionalidad que cuestione el modelo de desarrollo vigente. En contraste, las maestras participantes asumen su labor desde el terreno de la ejemplaridad cotidiana, lo que refleja una etapa inicial de apropiación del discurso ambiental.

b) Identificar las estrategias didácticas que dicen utilizar las educadoras para promover la educación ambiental.

Las estrategias las educadoras dicen utilizar para trabajar la educación ambiental se caracterizan por su carácter lúdico y afectivo: cantos, cuentos, dibujos y pequeñas acciones que apelan a la sensibilidad de los niños. Este enfoque, coherente con la naturaleza del nivel preescolar, representa referente fundamental para la formación ambiental, puesto que proporciona el aprendizaje significativo y la internalización de valores (Caride y Meira, 2001).

Las maestras aluden a proyectos concretos: "Hicimos el proyecto 'Moviendo mi esqueleto': trajimos huesos de pollo, radiografías y usamos yeso. Los niños compararon huesos humanos con los de jirafas" (E1-P165,), evidenciando cómo la manipulación sensorial se convierte en puente para la comprensión ecológica. Sin embargo, las estrategias no siempre logran vincularse con experiencias concretas o con el contexto comunitario, lo cual limita su potencial transformador.

Las docentes expresan interés en llevar a cabo proyectos de reciclaje, huertos o visitas de campo, pero señalan obstáculos logísticos y la falta de apoyo institucional. La maestra de tercero lamenta: "Intenté un proyecto de reforestación, pedí árboles a la presidencia, pero no los dieron. Quería que cada niño cuidara uno", evidenciando que la distancia entre las intenciones pedagógicas y las condiciones reales constituye uno de los principales desafíos de la educación ambiental (Roldán, 2021, p. 33).

En síntesis, las estrategias empleadas son adecuadas para introducir el tema en edades tempranas, pero requieren un acompañamiento formativo que permita a

las educadoras pasar de la acción intuitiva a una planeación sistemática y reflexiva, como la que proponen Hernández Méndez et al. (2023) cuando afirman que el aprendizaje debe ser "un acto emergente de vivencias extendidas en el continuo sujeto-entorno".

c) Analizar cómo se vinculan las prácticas docentes con los principios de NEM

Las prácticas compartidas demostraron una correspondencia parcial con los principios de la NEM, sobre todo en el aprendizaje colaborativo, la participación activa del estudiante y el fortalecimiento de valores cívicos y éticos. No obstante, la dimensión ambiental sigue siendo vista como un eje transversal con bajo nivel de desarrollo en la planeación escolar. Esta brecha se documenta empíricamente en las entrevistas: "La NEM me costó trabajo... no sé cómo plasmar [los ejes] en las planeaciones", evidenciando que los lineamientos curriculares "suelen quedarse en el plano declarativo, sin traducirse en apoyos concretos" (Roldán, 2021, p. 22).

La NEM plantea una educación basada en la comunidad, con respeto a la diversidad y el compromiso con el desarrollo sostenible (SEP, 2022). En este sentido, los esfuerzos de las maestras entrevistadas son primeros pasos hacia esa aspiración, pero también evidencian la necesidad de articular con mayor fuerza lo que se dice en las políticas educativas y lo que se hace en las aulas.

Como advierte Leff (2014), "la sustentabilidad no se enseña, se construye colectivamente desde la práctica" (p. 45). Por ello, la educación ambiental debe salir de su rol de tema periférico para ocupar el lugar de eje transversal de la formación integral, tanto para docentes como para estudiantes. La información construida con las maestras confirma que la apropiación de la NEM es asimétrica: mientras la maestra de segundo traduce los ejes en proyectos manipulativos, la de tercero los proyecta a la comunidad, pero ambas coinciden en la ausencia de acompañamiento institucional para consolidar esta transversalidad.

Sugerencias

A partir de lo obtenido a lo largo de esta investigación, se plantean algunas sugerencias que buscan fortalecer la promoción de la educación ambiental en el nivel preescolar. Se sugiere la elaboración de programas de formación continua que brinden a las educadoras la oportunidad de profundizar en enfoques actuales de la educación ambiental, incluyendo la ecopedagogía, la ecología profunda y la ciudadanía planetaria (Gadotti, 2000; Morin, 2001). Asimismo, se incluyen líneas de trabajo para futuras investigaciones que permitan dar continuidad al tema y expandir su abordaje en diferentes contextos.

En lo que respecta a la práctica docente, es fundamental que las educadoras incorporen en sus proyectos pedagógicos el abordaje interdisciplinario del tema que posibilite un aprendizaje integral en torno al medio ambiente. La implementación de huertos escolares, por ejemplo, no solo favorece el conocimiento sobre los ciclos naturales, sino que también promueve valores como la responsabilidad, la colaboración y el respeto por la vida. De igual modo, actividades de reciclaje creativo, separación de residuos y aprovechamiento de materiales reutilizables pueden convertirse en herramientas didácticas que refuercen la conciencia ambiental de manera práctica y significativa. También resulta pertinente impulsar experiencias vivenciales a partir de salidas al entorno natural o la vinculación con proyectos comunitarios, ya que eso hará que los niños y niñas empiecen a reconocerse como sujetos activos en el cuidado del ambiente y comprendan la interdependencia entre la sociedad y la naturaleza.

Sumando a lo anterior, se considera necesario que las instituciones educativas y los organismos responsables de la capacitación ofrezcan cursos de actualización en educación ambiental con un enfoque práctico y contextualizado. Estos cursos deberían enfocarse en la adquisición o aplicación de estrategias didácticas innovadoras que las maestras puedan utilizar en sus aulas. Además, sería pertinente fomentar entre el profesorado un aprendizaje comunitario que

posibilite la colaboración, el compartir materiales y experiencias enriquecedoras que hagan más llevadero el trabajo colectivo.

Otro factor a considerar, es la necesidad de que las autoridades educativas promuevan la colaboración entre escuelas, municipios y organizaciones ambientales, con el fin de impulsar proyectos comunitarios que atiendan las problemáticas locales y que, al mismo tiempo, fortalezcan la conciencia ciudadana desde los primeros niveles educativos. Estas actividades implican un compromiso interinstitucional que garantice la coherencia entre el discurso oficial y las prácticas escolares cotidianas.

Finalmente, se plantean sugerencias orientadas a investigaciones que amplíen la profundidad y amplitud del fenómeno. Una línea importante sería incluir observación de aula y análisis de planeaciones didácticas para complementar las narrativas con registros de la práctica efectiva, respondiendo así a la limitación metodológica identificada. También sería pertinente explorar las percepciones de directivos y familias para obtener una visión más amplia, pues los anexos revelan que "el padre de familia no tiene tiempo o no tiene el interés" (E2-P189), pero no se profundiza en sus razones. Asimismo, se recomienda realizar evaluaciones longitudinales que permitan conocer el impacto de programas ambientales en la construcción de hábitos sostenibles a largo plazo, siguiendo la lógica de la conciencia que se hace hábito documentada en los anexos.

En suma, las sugerencias aquí planteadas buscan no solo atender las limitaciones encontradas, sino abrir caminos hacia la consolidación de una educación ambiental crítica, transformadora y coherente con los retos que enfrenta la sociedad contemporánea, llegando a coincidir con las directrices de la UNESCO (2023), que enfatiza la necesidad de "transformar los sistemas educativos para responder a los desafíos del cambio climático" (p. 6). La puesta en práctica requiere del esfuerzo conjunto de docentes, instituciones y autoridades, reconociendo que la escuela puede y debe ser espacio estratégico en la formación de ciudadanos

responsables, tal como las propias educadoras ya demuestran al "hacer reflexión con videos", "juntar tapitas con causa" y "enseñar que el ambiente es de todos".

Limitaciones del estudio

Como en todo estudio, esta investigación presentó limitaciones que deben ser tomadas en consideración para la interpretación los resultados. En primer lugar, el número reducido de participantes (dos educadoras) restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos, pero aporta profundidad interpretativa y abre la posibilidad de comparaciones futuras. La intención fue indagar en las percepciones de casos particulares, más que obtener representatividad estadística, acorde a la perspectiva cualitativa interpretativo-hermenéutico (Stake, 2007).

En segundo lugar, las condiciones de tiempo y recursos disponibles limitaron la posibilidad de ampliar la observación a otras prácticas cotidianas dentro del aula y en la comunidad escolar. Hubiera sido pertinente contar con más entrevistas complementarias a directivos y familias, lo cual podría enriquecer la comprensión del fenómeno. Estudios longitudinales podrían ofrecer una visión más amplia sobre los cambios en las concepciones docentes a través del tiempo.

Otra limitación es la dependencia de la entrevista como principal método de construcción de la información. Aunque permitió acceder a los significados que las maestras atribuyen a su práctica, hubiera sido enriquecedor incorporar observaciones sistemáticas de aula o análisis de materiales didácticos.

Finalmente, otra limitación se relaciona con la influencia del propio contexto institucional y local. El Jardín de Niños Mitl, en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala, tiene características particulares que pueden diferir de otras instituciones preescolares. Factores como la cultura escolar, el liderazgo directivo y la participación de las familias inciden en la manera en que se concibe y se practica la educación ambiental. Por tanto, se recomienda realizar investigaciones comparativas en otros

entornos, tanto rurales como urbanos, para identificar patrones comunes y diferencias regionales.

Pese a estas limitaciones, la investigación aporta elementos valiosos para comprender el papel de las educadoras en la promoción de la educación ambiental, principalmente un panorama valioso sobre los retos y posibilidades, así como pistas para fortalecer tanto la práctica docente como las políticas educativas en este ámbito, sin dejar de lado la invitación a futuras investigaciones en relación a este tema. Además de haber demostrado que los cambios significativos en la educación ambiental no comienzan necesariamente con grandes programas institucionales, sino con acciones pequeñas y sostenidas que siembran en la infancia una ética del cuidado del entorno y la vida misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ávila Freites, A., Quintero, N. y Hernández, G. (2010). 'El uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior'. *Omnia*, 16(3), pp. 56–76. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73716205005> [Accedido: 8 octubre 2024].

Arredondo Velázquez, M., Saldivar Moreno, A. y Limón Aguirre, F. (2018). Estrategias educativas para abordar lo ambiental: experiencias en escuelas de educación básica en Chiapas. *Innovación Educativa* (México, DF), 18(76), pp. 13–37. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732018000100013 [Accedido: 5 junio 2025].

Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Fortaleza, Brasil: AMM. Disponible en: <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki/> [Accedido: 17 noviembre 2025].

Boff, L. (1996). *Ecología: Grito da terra, grito dos pobres*. São Paulo: Editora Ática.

Bomjardim, L. & Correia Costa, L.S. (2024). Capítulo sobre sostenibilidad educativa, en Viesba, E. & Rosalen, M. (eds.) *Escolas Sustentáveis: criando raízes e (re)construindo espaços educadores sustentáveis*. Santo André: V&V Editora.

Calixto, R. (2012). 'Investigación en educación ambiental'. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), pp. 1019–1033. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14024273002> [Accedido: 8 octubre 2024].

Calixto Flores, R. y López Terán, M. de los Á. (2025). 'Educación ambiental en el nivel preescolar: un estudio exploratorio en la Ciudad de México'. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 6(2), pp. 1–16. Disponible en: <https://revistas.uca.es/index.php/REAyS/article/view/10420/12375> [Accedido: 1 octubre 2025].

Cantú-Martínez, P.C. (2014). 'Educación ambiental: un reto para la sustentabilidad'. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), pp. 215–232.

Caride, J.A. & Meira, P.Á. (2001). *Educación ambiental y desarrollo sostenible*. Barcelona: Ariel.

Coffey, A. & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Publicacions Universitat d'Alacant.

Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD) (1987). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Editorial.

Commoner, B. (1971). *El círculo que se cierra: naturaleza, hombre y tecnología*. Barcelona: Editorial Planeta.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2020). *Código de ética y lineamientos para la integridad en la investigación científica*. Ciudad de México: CONACYT. Disponible en: <https://conacyt.mx> [Accedido: 17 noviembre 2025].

Contreras Domingo, J. (1994). *Introducción crítica a la didáctica* (2.^a ed.). Ediciones Akal.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Vol. 2: Paradigmas y perspectivas en disputa. Barcelona: Gedisa.

- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- EACNUR (s.f.). '5 recursos de educación ambiental para niños'. EACNUR. Disponible en: <https://eacnur.org/es/blog/5-recursos-educacion-ambiental-ninos> [Accedido: 5 junio 2025].
- Earth.Org (2025). '15 Biggest Environmental Problems of 2025'. Disponible en: <https://earth.org/the-biggest-environmental-problems-of-our-lifetime/> [Accedido: 5 octubre 2025].
- Enkerlin, E., Cano, G., Garza, R. y Vogel, E. (1997). Conciencia ambiental y desarrollo sostenible. México: International Thomson Editores.
- Estrada García, E.D. (2023). 'Educación, ambiente y desarrollo en la nueva escuela mexicana'. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Disponible en: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4244/6506> [Accedido: 5 junio 2025].
- Fontana, A. y Frey, J.H. (2005). 'La entrevista: de una posición neutral al compromiso político'. En: Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.) El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, pp. 239–282.
- Freire, P. (1997). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2000). Pedagogía de la Tierra. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Gobierno del Estado de Tlaxcala (2023). 'Fomenta Gobierno del Estado educación ambiental'. Disponible en: <https://comunicacion.tlaxcala.gob.mx/index.php?view=article&id=16430:fomenta-gobierno-del-estado-educacion-ambiental&catid=2> [Accedido: 3 junio 2025].

- Gudynas, E. (2011) 'Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa', Nueva Sociedad, 237, pp. 128–146. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/debates-sobre-desarrollo-y-alternativas-en-america-latina/> (Accedido: 10 octubre 2025).
- Guha, R. (2000). Historia del ambientalismo: De la protesta social a la protección de la naturaleza. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, B., Tilbury, D., Stevenson, R.B. y Velázquez, L. (2008). La educación para la sustentabilidad en América Latina: tendencias, aprendizajes y desafíos. París: UNESCO / PNUMA.
- Hernández Méndez, G., Pérez Chacón, J.L. y Simbaqueba Triana, A. (coords.) (2023). Ecopedagogía: educación relacional en el ser y el hacer complejos. Ciudad de México: Plaza y Valdés / Universidad Veracruzana.
- Herrera Araya, D. y Ríos Muñoz, D. (2017). 'Educación ambiental y cultura evaluativa: algunas reflexiones para la construcción de eco-consciencias'. Estudios Pedagógicos, 43(1), pp. 389–403. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553246022> [Accedido: 8 octubre 2024].
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Leff, E. (1998). Saber Ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México: Siglo XXI / PNUMA.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza. México: Siglo XXI Editores.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Llacsahuanga de Angeldonis, G.C., Cunya Llacsahuanga, M.E., Cunya Llacsahuanga, M. y Timaná Aquino, M.P. (2025). 'Promoción de la educación

ambiental en estudiantes de educación primaria'. Universidad, Ciencia y Tecnología, 29(especial), pp. 9–17. doi: 10.47460/uct.v29ispecial.872.

Martínez-Alier, J. (2004). El ecologismo de los pobres: conflictos ecológicos y lenguajes de valoración. Barcelona: Icaria.

McNeill, J.R. (2003). Algo nuevo bajo el sol: una historia ambiental del siglo XX. Barcelona: Crítica.

Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. 3rd edn. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós / UNESCO.

Mrazek, R. (1996). Environmental Education: A Bibliography of Resources. Troy, Ohio: North American Association for Environmental Education (NAAEE).

Næss, A. (2004). Ecología profunda: un enfoque para nuestro tiempo. Barcelona: Icaria.

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Nueva York: Organización de las Naciones Unidas. Disponible en: <https://sdgs.un.org/2030agenda> [Accedido el 10 octubre 2025].

Ricoeur, P. (2006). Del texto a la acción. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Roldán, J.M. (2021). Educación ambiental: limitaciones del proceso de enseñanza en el aula. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/3003/TM_2021_roidan_007.pdf [Accedido: 1 octubre 2025].

Sánchez, L. & García, M. (2013). Estrategias pedagógicas para la educación ambiental en contextos escolares. Bogotá: Editorial Universitaria.

- Sauvé, L. (2005). 'Una cartografía de corrientes en educación ambiental', en Sato, M. y Carvalho, I. (eds.) *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de una identidad narrativa en formación*. Porto Alegre: Artmed, pp. 14–46.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024) *Estrategia Nacional Vida Saludable – Proyecto comunitario*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022) *Plan de Estudios 2022 para la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Medio Ambiente de Tlaxcala (s.f.). *Educación ambiental*. Disponible en: <http://sma.tlaxcala.gob.mx/educa.html> [Accedido: 3 junio 2025].
- Secretaría de Medio Ambiente del Estado de Tlaxcala (2023). *Programa de Acción Climática del Estado de Tlaxcala 2023–2030*. Disponible en: <http://sma.tlaxcala.gob.mx/transparencia/desarrollosostenible/PACCET2023-2030.pdf> [Accedido: 3 junio 2025].
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) (2022). 'Gobierno de México impulsa educación ambiental para la sustentabilidad en todos los niveles de enseñanza'. Disponible en: <https://www.gob.mx/semarnat/prensa/gobierno-de-mexico-impulsa-educacion-ambiental-para-la-sustentabilidad-en-todos-los-niveles-de-ensenanza?idiom=es> [Accedido: 4 junio 2025].
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 3.ª ed. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2023). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/> [Accedido: 17 noviembre 2025].

Viesba, E. y Rosalen, M. (eds.) (2024). *Escolas Sustentáveis: criando raízes e (re)construindo espaços educadores sustentáveis*. Santo André: V&V Editora. doi: 10.47247/EV/6063.054.3.

ANEXOS

Entrevistas

Primera entrevista

El primer encuentro en una entrevista en profundidad es un momento decisivo dentro del proceso, ya que establece las bases de la relación entre el entrevistador y el entrevistado, así como las condiciones necesarias para el desarrollo de un diálogo auténtico, fluido y significativo. A diferencia de otros tipos de entrevistas más estructuradas o técnicas, en la entrevista en profundidad se prioriza la construcción de confianza, la empatía y la apertura emocional, por lo que este primer contacto no debe limitarse a la aplicación mecánica de una guía de preguntas.

Lo que esperábamos del primer encuentro era generar un clima de confianza y respeto mutuo. Esto requiere de una presentación, explicar el propósito de la investigación, garantizar la confidencialidad de las respuestas y obtener el consentimiento informado. Esta fase debe ser trabajada con calma, pues es muy importante que el entrevistado se sienta valorado, escuchado y cómodo con el proceso. Fontana y Frey (2005) argumentan que la entrevista no debe ser pensada como un instrumento para la recolección de datos, sino como un “esfuerzo colaborativo” que surge de una interacción humana activa y situada (p. 241).

Además, durante este primer encuentro, se pretende establecer una relación horizontal, donde el entrevistador no se impone como una figura autoritaria, sino que se posiciona como un acompañante en el proceso de exploración de la experiencia del otro. La actitud empática del entrevistador, su capacidad para escuchar con interés genuino, mostrar comprensión sin juicio y responder con sensibilidad, es clave para que el entrevistado se sienta libre de expresarse con sinceridad. Como señalan Fontana y Frey, el enfoque empático considera que el entrevistador debe “dejar de tratar al entrevistado como una ‘naranja mecánica’” que simplemente debe ser exprimida para obtener datos (2005, p. 241).

Otro elemento relevante del primer encuentro es indagar respecto a las primeras impresiones del entrevistado sobre el tema de estudio, sin necesidad de profundizar desde el inicio en preguntas complejas o delicadas. Se trata de “romper el hielo” de forma natural, permitiendo que el relato del entrevistado fluya desde sus propios marcos de sentido. El entrevistador debe estar preparado para adaptar su guía inicial en función de la dirección que tome la conversación, respetando los ritmos y emociones del otro.

Cabe resaltar que antes que nada se realizó una prueba piloto que funcionara como una práctica antes de ir a campo, con la finalidad de podernos desenvolver sin problemas durante el primer encuentro y así alcanzar el objetivo de llevar a cabo una conversación en la que pudiéramos formular o estructurar ciertas preguntas conforme todo fuera avanzando. Así mismo, comenzando a introducir pequeños elementos que se vieran relacionados a nuestro tema de interés, en este caso respecto a una educación ambiental, utilizando a nuestro favor sus experiencias y trayectoria como profesionistas.

De estas primeras entrevistas se obtuvo la siguiente información:

Objetivo de la entrevista: Analizar las percepciones de las educadoras del nivel preescolar sobre la educación ambiental, centrándose en los enfoques pedagógicos y valores promovidos en la Nueva Escuela Mexicana, desde el enfoque de la espiritualidad ecológica y el paradigma de religación propuesto por Boff."

Tabla de categorización primera entrevista

Categoría General	Subcategoría	Fragmentos Textuales
<p>1. Conciencia ambiental cotidiana</p>	<p>Cuidado del agua</p>	<p>Lo único que les he dicho aquí cuando vemos temas de cuidado es que no tiren la basura, de cuidar el agua, por ejemplo, en estos botes de depósitos de agua de los lavabos, de ponerles una botella para que sea menos agua la que caiga. [...] Aquí en el lavado de manos es lo mismo, este no desperdiciamos agua, solamente se pone el jabón, este se abre la llave para remojar, se cierra, se está lavando, se vuelve a abrir, se se se lavan bien las manos y se cierra. No dejamos las llaves abiertas. (Maestra de segundo de preescolar).</p>
	<p>Manejo de residuos</p>	<p>Es lo único, se les recuerda a los pequeños lo que tienen que hacer. Lo mismo, acuérdense que no tenemos que tirar basura, porque hay personas que luego tiran su basura. Nosotros no, nos la guardamos y hasta que veamos un bote de basura la tiramos o llegamos a casita y tiramos la la basura en su lugar. Hace un año empecé con esa campaña, actividad, proyecto este de juntar esas tapitas. Entonces, también está asociación que es Tapitas con Causa Tlaxcala les vinieron a entregar su reconocimiento personal a cada uno de mis niños, ¿no?, a la dirección, a mí. Y entonces nos buscó eh incluso otra maestra también ya entró a este tema. Y este año también ya de hecho estamos juntando mucho, tenemos como tres bolsas grandes de tapitas. ...para una mejor comprensión llegan a utilizar material didáctico como, por ejemplo, dibujar en el periódico, ¿qué se hace después con ese material? Se llevan a casitas. Por ejemplo, aquí que hicieron su hueso con yeso, eh se lo llevaron a casa, ¿no? Hay unos que todavía me dicen que tienen su su su hueso en su cama, en su cama, en su cuarto. Eh que el contorno lo mismo que lo pegan en su en su puerta. Este, por ejemplo, hay repartidos huesitos que había tenido de del conejo que había traído del conejo, por ejemplo, ahí lo tienen. Algunas, por ejemplo, otros trabajos que realizan, algunos sí los tienen en casita (Maestra de segundo de preescolar).</p>

2. Enfoques pedagógicos	Actividades lúdicas	Uso canciones, juegos y video-cuentos. Por ejemplo, si están dispersos, pongo un canto y ya ponen atención. Los niños pasan al atril a 'leer' cuentos interpretando imágenes, aunque no sepan leer (Maestra de segundo de preescolar).
	Proyectos educativos	Hicimos el proyecto 'Moviendo mi esqueleto': trajimos huesos de pollo, radiografías y usamos yeso. Los niños compararon huesos humanos con los de jirafas. Hicieron su contorno corporal en periódico y dibujaron huesos" (Maestra de segundo de preescolar).
3. Valores y formación integral	Trabajo con valores	En la primera reunión con padres, les hablo de valores como respeto y responsabilidad. Si un niño pega, les digo: 'Hoy empujó, hoy dijo esta palabra', para que refuercen en casa. (Maestra de segundo de preescolar).
	Inclusión	Tuve un niño con parálisis cerebral y una niña con síndrome de Down. Investigué cómo atenderlos, compré materiales y me apoyé con la mamá. Ahora sus familias agradecen el avance". (Maestra de segundo de preescolar).
4. Retos y adaptaciones	Comunicación con familias	Algunos papás no colaboran. Una mamá se molestó cuando le dije que su hijo necesitaba apoyo médico. La directora le dijo: 'Déle oportunidad a la maestra', pero hasta primaria aceptó el diagnóstico". (Maestra de segundo de preescolar).
	Nueva Escuela Mexicana (NEM)	La NEM me costó trabajo. En los consejos técnicos no aclaran dudas. Ahora debo incluir ejes como interculturalidad, pero no sé cómo plasmarlos en las planeaciones. Leo mucho para entenderla. (Maestra de tercero de preescolar).
5. Espiritualidad ecológica	Conexión con la naturaleza	Les digo: 'Si no cuidamos el agua, no tendremos para beber o cultivar'. Intenté un proyecto de reforestación, pedí árboles a la presidencia, pero no los dieron. Quería que cada niño cuidará uno". (Maestra de segundo de preescolar).
	Hábitos sostenibles	Enseño a reutilizar: con periódico hicieron su contorno corporal, con yeso crearon huesos. Les digo: 'Guarden la basura hasta encontrar un bote, no la tiren'. Algunos papás no valoran estos trabajos, pero otros los pegan en casa. (Maestra de segundo de preescolar).

Preguntas para el segundo encuentro de entrevista

1. Sobre el sentido y espiritualidad en la relación con la naturaleza

Usted, en la plática que tuvimos anteriormente, mencionó que los niños deben aprender a cuidar el agua para que las plantas y los animales vivan. ¿Cree que es importante que los niños se sientan conectados con la naturaleza como parte de su vida? ¿Cómo lo trabaja o lo imagina?

Comentó que intenta sensibilizar a los niños sobre el uso del agua. ¿Ha reflexionado si este tipo de actividades pueden también formar un sentido de respeto o gratitud hacia la naturaleza?

¿Considera que el cuidado ambiental tiene también una dimensión ética o espiritual que se puede trabajar con los niños, más allá del conocimiento técnico?

2. Sobre los enfoques pedagógicos para el desarrollo de la conciencia ecológica

Usted mencionó que ha trabajado proyectos como el de las tapitas o el esqueleto, ¿ha considerado desarrollar un proyecto que involucre directamente la reflexión sobre el cuidado del medio ambiente desde una perspectiva más emocional o simbólica?

Comentó que los niños se entusiasman mucho con proyectos que implican tocar, ver, experimentar. ¿Cómo podría aprovechar esa disposición para cultivar en ellos un vínculo más profundo con la naturaleza y con el entorno local?

3. Sobre la Nueva Escuela Mexicana y la formación de valores ambientales

En nuestra conversación anterior usted habló de que la Nueva Escuela Mexicana incluye ahora contenidos relacionados con la inclusión y el cuidado. ¿Considera que estos contenidos ayudan a formar un pensamiento ecológico más solidario y responsable en sus alumnos?

¿Cómo interpreta usted los valores que promueve la NEM en relación con la educación ambiental? ¿Qué papel tienen la empatía, el respeto, la responsabilidad o la cooperación en el trabajo con el medio ambiente?

4. Sobre los vínculos entre escuela, familia y comunidad en torno al medio ambiente

Usted comentó que en casa los niños a veces no encuentran apoyo o comprensión para sus trabajos escolares. ¿Ha intentado involucrar a las familias en actividades relacionadas con el cuidado ambiental? ¿Qué dificultades o posibilidades ve ahí?

¿Ha pensado en trabajar con los niños una visión de comunidad en la que todos somos responsables del entorno? ¿Qué estrategias podrían ayudar a formar ese tipo de conciencia compartida?

Segunda entrevista

La segunda entrevista en profundidad representa una oportunidad clave para avanzar en la construcción de un conocimiento más rico, profundo y matizado sobre la experiencia del entrevistado. Si en el primer encuentro el objetivo principal fue establecer una relación de confianza, romper el hielo y generar un ambiente seguro, en esta segunda interacción se espera consolidar ese vínculo y comenzar a profundizar en los temas centrales de la investigación.

Una de las principales expectativas en esta etapa es ampliar y matizar las narrativas recogidas previamente, lo que implica permitir al entrevistado profundizar en aspectos que fueron apenas mencionados, poco desarrollados o que emergieron de forma espontánea. El entrevistador puede, en este sentido, retomar fragmentos del primer encuentro para solicitar aclaraciones, ejemplos o reflexiones adicionales. Esta técnica, conocida como seguimiento temático, ayuda a la precisión en la interpretación de los significados que el entrevistado otorga a ciertos eventos, ideas o emociones.

Además, la segunda entrevista ofrece un espacio más propicio para abordar cuestiones más sensibles o complejas, ya que la confianza entre entrevistador y entrevistado tiende a estar más establecida. Fontana y Frey (2005) señalan que en las entrevistas empáticas, el vínculo emocional y el compromiso mutuo generan un entorno donde “la relación ya no es una transacción fría de preguntas y respuestas, sino una interacción humana significativa” (p. 241). Esto permite que, en esta segunda ocasión, los participantes puedan expresarse con mayor libertad y profundidad.

También es esperable que la segunda entrevista permita detectar contradicciones o tensiones internas en el discurso del entrevistado, no con el fin de evidenciar errores, sino para comprender la complejidad y dinamismo de la experiencia humana. En este punto, la labor del investigador debe ser cuidadosa y respetuosa, formulando preguntas que inviten a la reflexión sin forzar respuestas o incomodar al participante.

Otro aspecto importante es que esta segunda entrevista puede funcionar como un espacio de validación o contrastación. El investigador puede compartir de manera tentativa algunas interpretaciones surgidas del primer encuentro, y preguntar al entrevistado si se reconoce en ellas, si desea matizarlas o corregirlas. Esta práctica no solo fortalece la validez del estudio, sino que también reafirma la dimensión ética y participativa del enfoque cualitativo.

Por último, en términos relacionales, se espera que esta entrevista contribuya a profundizar la alianza investigativa, es decir, consolidar una relación colaborativa en la que el entrevistado se sienta reconocido no como un objeto de estudio, sino como un sujeto activo en la construcción del conocimiento. Esta idea se alinea con lo que Fontana y Frey (2005) llaman una “metodología de la amistad”, en la cual “el entrevistador se convierte en defensor y socio en el estudio” (p. 254).

Los resultados obtenidos de estas segundas entrevistas son los siguientes:

Objetivo de la entrevista: Analizar las percepciones de las educadoras del nivel preescolar sobre la educación ambiental, centrándose en los enfoques pedagógicos y valores promovidos en la Nueva Escuela Mexicana, desde el enfoque de la espiritualidad ecológica y el paradigma de religación propuesto por Boff".

Tabla de categorización del segundo encuentro de entrevista

Categoría	Subcategoría	Cita textual
Conexión y espiritualidad con la naturaleza	Importancia de la conexión desde la infancia	¿Usted cree que es importante que los niños se sientan conectados con la naturaleza como parte de su vida? Claro, yo creo que, como niños, como adolescentes, adultos, todos deberíamos de estar conectados con la naturaleza...En esta ocasión estamos viendo sobre las plantas. ¿Para qué nos sirven? Y entonces, ellos mismos hicieron la investigación, pues qué nos da el oxígeno. Entonces, esa parte es interesante, ...empezar con esa parte de la conexión entre el niño o ser humano con la naturaleza.
	Sensibilidad y amor hacia la naturaleza	...yo creo que todo está incluido. Aparte de conocer las partes de una planta, qué es lo que necesita un ser vivo o qué es un ser vivo...y yo creo que también esa sensibilidad, ese amor, ese respeto, ese cuidado de la naturaleza. Yo creo que todo está englobado, no nada más se enseñan una cosa, sino que va englobado todo...
	Relación cuerpo-naturaleza	...Como decías tú ... vivimos en la naturaleza, es nuestro ambiente no lo puedes quitar. Entonces, si los tienes que enfocar en esa parte, tenemos que cuidar el ambiente porque es parte de nuestra vida es parte para que nuestro cuerpo funcione al respirar el aire, la contaminación, todo hace daño a tu cuerpo si tú no te responsabilizas de él
	Sensibilización cotidiana del entorno	Todo es esencial en la naturaleza. Nada más que a veces... como padres o como maestros... no los sensibilizamos. Vamos al parque, pero no los haces que reflexionen. Mira, el parque tiene su pasto y hay que regarlo. Hay que procurarlo, y las plantas necesitan agua, y esto te da oxígeno. O sea, no nos enfocamos más.

Prácticas pedagógicas y enfoques educativos	Actividades significativas relacionadas con la naturaleza	Vamos a hacer un germinado [...] sembrar jitomates, porque dicen que ocupan mucho para hacer la sopa a sus mamás.
	Uso de experiencias sensoriales y simbólicas	Por medio del juego simbólico aprenden mucho los pequeños [...] incluso con yeso, formaron el fémur y la tibia.
Educación ambiental crítica	Desde el conocimiento técnico hasta el compromiso ético	Tenemos que cuidar el ambiente porque es parte de nuestra vida [...] si tú no te responsabilizas de él.
	Construcción de hábitos sostenibles	Cuando tú lo haces diario ya se te hace un hábito y ya no es necesario que te digan [...] entra ahí la conciencia.
Valores ecológicos y ética del cuidado	Respeto y cuidado como valores fundamentales	Ese es un respeto, un cuidado sobre esta naturaleza [...] concientizar, ¿no? A los niños, el cuidado, el respeto.
	Responsabilidad compartida	Es compromiso [...] a ver, amores, a levantar esa basura y llévala al bote [...] 'No, porque no es mía'.
Participación de las familias	Vínculo entre escuela y hogar	Estos aprendizajes que se generan aquí en el aula, que los lleven a su contexto familiar, a su entorno donde ellos conviven.
	Dificultades en la implicación familiar	Hay quienes incluso pues no lo realizan [...] o es dejadez, ¿no?
Nueva Escuela Mexicana	Contenidos orientados a la conciencia ambiental	Eso se pretende, ¿no? Que no nada más aquí se quede este conocimiento [...] que, en casita, [...] sean conscientes de regar ese arbolito.
	Inclusión y solidaridad como ejes ambientales	Sí se hace sobre todo la inclusión [...] eso es lo que se pretende ¿no?
Proyección comunitaria	Extensión de aprendizajes al entorno social	Se pretende que no nada más se quede en casa, en la escuela y en casa, sino a lo mejor también en algunas comunidades [...] carteles, trípticos.
	Estrategias de difusión escolar-comunidad	Carteles, trípticos [...] abrir la página de Facebook del jardín para proyectar actividades a la comunidad.

Preguntas para profundizar en el tercer encuentro de entrevista

En la entrevista anterior usted decía que esa sensibilidad, ese amor, ese respeto, ese cuidado de la naturaleza... va englobado todo” En su experiencia, ¿cómo ha logrado despertar en los niños esa sensibilidad o amor del que habla? ¿Podría darme un ejemplo concreto de una situación donde eso se haya manifestado en el aula o fuera de ella?

También usted platicaba que a los niños les dice levantar esa basura... 'No porque yo no lo tiré no lo voy levantar: ¿Qué estrategias ha intentado o considera necesarias para que los niños comprendan que el cuidado del entorno es una responsabilidad compartida, más allá de quién generó el problema?

También expresaba “Nos hace falta esa cultura... ya no hay sombra... ya lo tiré, ya lo corté y ahora no hay sombra.” ¿Cómo trabaja con los niños para que puedan anticipar las consecuencias de nuestras acciones en la naturaleza, como ese ejemplo del árbol que ya no está?

Usted decía que por el juego simbólico aprenden mucho los pequeños...”¿Qué papel cree que tienen el juego y la creatividad para que los niños comprendan y valoren el entorno natural?

Tercera entrevista

La tercera entrevista en profundidad, también conocida como entrevista de cierre, profundización final o consolidación, cumple un papel estratégico dentro del diseño cualitativo. Se espera que este último encuentro permita cerrar el proceso de diálogo iniciado en las entrevistas previas, recogiendo reflexiones más elaboradas, revisando hallazgos preliminares y, sobre todo, devolviendo al participante la posibilidad de validar, ampliar o reinterpretar lo que se ha dicho anteriormente.

A diferencia de la primera entrevista, que se centró en generar confianza, y de la segunda, orientada a profundizar en las temáticas centrales, la tercera entrevista tiene un carácter más reflexivo, integrador y colaborativo. En este punto, el vínculo entre entrevistador y entrevistado ha madurado; se ha generado una atmósfera de apertura que permite que el diálogo avance hacia niveles más complejos de comprensión subjetiva.

Una de las principales expectativas de esta etapa es confirmar o replantear las interpretaciones construidas a partir de los encuentros anteriores. El investigador

puede presentar algunos ejes temáticos que han surgido del análisis preliminar para verificar si reflejan adecuadamente la perspectiva del participante. Esta validación no solo fortalece la confiabilidad del estudio, sino que también permite corregir malentendidos o sesgos. Como señalan Fontana y Frey (2005), este tipo de relación exige que “el entrevistador se convierta en un socio comprometido con la búsqueda conjunta del significado” (p. 254), lo que implica respetar activamente las interpretaciones del entrevistado y abrir espacios para su revisión.

Además, en esta tercera entrevista se espera explorar temas nuevos que hayan emergido de forma inesperada, pero que se perciban como relevantes. En la investigación cualitativa, la flexibilidad es un valor metodológico, y este momento puede ser clave para redirigir o ampliar los focos de análisis en función de las voces de los participantes. La tercera entrevista también permite captar cambios en la perspectiva del entrevistado: al haber reflexionado sobre sus propias respuestas previas, puede ofrecer ahora una visión más matizada, crítica o incluso transformada.

Otro elemento esperado de este encuentro es brindar un cierre humano y ético al proceso de investigación. Esto implica agradecer la participación, reconocer el valor de los aportes del entrevistado, y explicar cómo serán utilizados los resultados. Fontana y Frey (2005) recuerdan que en los enfoques éticos y empáticos, “la entrevista se convierte en una forma de intervención social” (p. 241), por lo que su cierre debe ser respetuoso, transparente y responsable. Devolver a los participantes parte del conocimiento construido es una manera de dignificar su rol como coautores de la investigación.

También se espera que este último encuentro ofrezca al entrevistado un espacio para expresar impresiones, inquietudes o comentarios finales sobre su experiencia en el proceso. Esta información no sólo es valiosa para mejorar la práctica del investigador, sino que puede arrojar luces sobre el impacto subjetivo de la investigación en la vida del participante.

Cuadro de categorización de la tercera entrevista

Categoría principal	Subcategorías	Citas textuales representativas
Estrategias pedagógicas para promover la educación ambiental	Comunicación y reflexión en el aula	Aquí, por ejemplo, les he dicho... si ustedes ven a mamá que de repente se limpia la nariz y tira la basura, a ver mamá, levanta tu basura y cuando haya un bote de basura, la tiras en su lugar.
	Uso de materiales audiovisuales	Me apoyo mucho en los videos. Y los niños ponen atención, hoy que vimos lo de la abeja... ya saben que no hay que matarlas y que ayudan al medio ambiente.
	Proyectos y actividades prácticas	Hicimos lo de las semillitas de alpiste, ellos mismos se emocionaron. Les creció el pasto y hasta podaron su muñequito.
Desarrollo de la sensibilidad y el amor por la naturaleza	Experiencias vivenciales	Son trabajos que ellos lo ven, lo palpan... para que mamá ya haga después su sopa de jitomate, es algo que no olvidarán porque lo están haciendo.
	Vinculación con la familia	El día siguiente viene el papá y me dice: mi hija me dijo que ya no tome tanto refresco porque usted le dijo. Entonces sí llega la plástica a casa.
	Formación de valores y empatía	Les menciono que las plantas nos dan oxígeno y alimentación... lo importante es que ellos mismos hagan la reflexión.
Responsabilidad compartida y participación social	Corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad	Les digo a los niños: a lo mejor no es tu basura, pero puedes levantarla. Si todos ayudamos, el salón se ve bonito.
	Fomento de la solidaridad ambiental	El ambiente no es nada más mi aire, ni mi agua, es de todos... si tú lo cuidas, ayudas a que todos tengamos agua y oxígeno.
Limitaciones para la práctica ambiental en preescolar	Falta de tiempo y apoyo familiar	A veces el padre de familia no tiene tiempo o no tiene el interés de venir a recolectar basura o sembrar.
	Edad y nivel de autonomía de los niños	Como son niños de preescolar es más complicado, siempre tienen que ir acompañados del padre de familia.
Uso del juego y la creatividad como medio de aprendizaje ambiental	Juego simbólico y exploración	Jugamos a que éramos estilistas, cortábamos el cabello de nuestro muñequito... ahí trabajan comunicación, motricidad y cuidado.
	Aprendizaje significativo mediante el juego	"El juego y la creatividad son básicas en preescolar... el niño aprende manipulando, explorando y jugando.

