

**Agroecología escolar: una práctica pedagógica como respuesta a la crisis ambiental
desde la Huerta Life Liceo Mercedes Nariño**

Christian Fabián Arias Alba

Trabajo de grado presentado para optar por el título de:

Licenciado en Ciencias Sociales

Tutora:

Mónica Ruiz Quiroga

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Humanidades

Licenciatura En Ciencias Sociales

Línea De Interculturalidad, Educación Y Territorio

BOGOTÁ D.C

2025

Índice

Tabla de figuras	5
Introducción.....	7
1 Capítulo. Estado del Arte. Agroecología en la escuela: una mirada a la Crisis	
Civilizatoria, el Territorio y el Cuidado	13
1.1 El sustento epistémico del pensamiento desarrollista y su relación con la crisis ..	14
1.2 El cuidado comunitario como practica frente a la crisis	19
1.3 La articulación entre agroecología y escuela.....	23
2 Capitulo. El Marco Teórico.....	29
2.1 Crisis Civilizatoria	29
La crisis civilizatoria	29
2.2 Territorio	32
2.3 Agroecología	37
2.3.1 dimensiones de la Agroecología.....	41
2.4 Soberanía alimentaria.....	43
2.4.1 ¿Por qué soberanía alimentaria y no seguridad alimentaria?	46
3 Capitulo. Caracterización: un acercamiento al entorno de la Huerta Life.	
Comprensión del espacio: contexto histórico y físico.....	50
3.1 Caracterización de la localidad de Rafael Uribe Uribe y contexto histórico.	50
3.2 Breve Caracterización geográfica.	53
3.3 Aspectos Generales Socioeconómicos.	55

3.3.1	Unidades De Planeamiento Zonal En La Localidad	56
3.4	Estructura poblacional.....	60
3.4.1	Aspectos básicos de la infancia en la localidad Rafael Uribe Uribe	64
3.5	Caracterización del barrio donde se ubica el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño	65
3.6	Caracterización del Liceo Mercedes Nariño	65
3.6.1	Nacimiento de la huerta	67
4	Capítulo. Propuesta Pedagógica: Cuidado territorial a partir de la Práctica Agroecológica desde las Pedagogías Críticas y Pedagogías de la Madre Tierra.....	72
4.1	Objetivo general título.....	73
4.2	Objetivo específico	73
4.3	Fundamentación pedagógica y didáctica.....	74
4.4	Pedagogías de la madre tierra. Propósitos de la pedagogía de la madre tierra en la práctica pedagógica	74
4.5	Fundamentos Didácticos	79
4.6	Propuesta curricular	82
5	Capítulo Análisis e implementación.....	86
5.1	Sesiones	86
5.1.1	Sesión 1: entrega de bitácoras	87
5.1.2	Sesión 2: Cuidado de semillas- cuidado del territorio	89
5.1.3	Sesión 3. Siluetas en el territorio	91

5.1.4	Sesión 4: teléfono roto	94
5.1.5	Sesión 5 Biopreparado	96
5.1.6	Sesión 6. Manejo de residuos	98
5.1.7	Sesión 7: cartografía	101
5.1.8	Sesión 8: creando conceptos	103
5.1.9	Sesión 9: Creación Artística Mural Estudiantes De Primaria.	106
5.1.10	Sesión 10: Creación Artística Con Estudiantes De Bachillerato.....	108
Conclusiones.....		112
Referencias		119

Tabla de Figuras

Figura 1 Mapa De Rafael Uribe Uribe en Bogotá. (Fuente: Secretaria de planeación, 2009)	51
Figura 2 Mapa UPZ localidad Rafael Uribe Uribe (Fuente: Secretaria de planeación, 2009)	58
Figura 3 Clasificación de UPZ en localidad Rafael Uribe Uribe. Fuente: (Secretaria de planeación, 2009).....	60
Figura 4 Mapa sobre las huertas existentes en la localidad Rafael Uribe Uribe Fuente: Fuente: adaptado de Directorio de huertas urbanas de Bogotá D.C., por Jardín Botánico de Bogotá, s.f., Universidad Distrital Francisco José de Caldas https://jbb.gov.co/documen	63
Figura 5 Primera sesión, entrega de bitácoras. Nota: fotografía propia tomada el 28 de marzo 2024.....	89
Figura 6 Adopción y siembra de zanahorias. Nota fotografía propia tomada el 4 de abril 2024 ..	90
Figura 7 Semillas de calabaza. Nota. Fotografía propia tomada el 4 de abril 2024	91
Figura 8 Taller Siluetas en el Territorio. Nota. Fotografía propia tomada el 9 de abril 2024.....	94
Figura 9 Sesión Teléfono roto Nota. Fotografía propia tomada el 11 de abril 2024	95
Figura 10 Taller Biopreparados Nota. Fotografía tomada el 2 de mayo 2024	98
Figura 11 Preparación paca. Nota. Fotografía propia tomada el 9 de mayo 2024	101
Figura 12 Manejo de residuos. Nota. Fotografía propia tomada el 9 de mayo 2024.....	101
Figura 13 Diseño de actividad en el territorio	103
Figura 14 Taller aplicando conceptos. Nota. Fotografía propia tomada el 31 de octubre 2024..	106
Figura 15 Intervención artística niñas de primaria nota. Fotografía propia tomada el 13 de junio 2024.....	107
Figura 16 Intervención artística con estencil de niñas de primaria. Nota. Fotografía propia tomada el 13 de junio 2024	108

Figura 17 Intervención de mural con niñas de bachillerato. Nota. Fotografía propia tomada el 7 de noviembre 2024.....	110
Figura 18 Mural Madre Tierra creación artística comunitarias junto a niñas de bachillerato. Nota. Fotografía propia tomada el 7 de noviembre 2024	110
Figura 19 Minga y reunión de cierre con estudiantes en Huerta Life. Fotografía propia	111

Introducción

La presente propuesta se desarrolla desde la línea de Interculturalidad, Educación y Territorio de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Su motivación surgió inicialmente del interés por comprender las causas estructurales de la pandemia de COVID-19 interpretándola no como un evento fortuito, sino como un síntoma de un modelo de desarrollo basado en una racionalidad neoliberal y extractiva de la naturaleza, la mercantilización de la vida en el planeta y la expansión descontrolada de la frontera agrícola. (no obstante, es importante señalar que ni la pandemia ni el COVID-19 constituyen el eje central de este trabajo, sino que funcionan como punto de partida para reflexionar sobre las problemáticas estructurales)

Este paradigma arraigado en las lógicas del proyecto moderno occidental capitalista y con raíces en el colonialismo, ha generado un colapso multidimensional: crisis climática, desigualdad social y para el interés central del texto una crisis alimentaria derivada de sistemas agroindustriales orientados al lucro privado y no a la garantía de derechos básicos.

De esta manera las zoonosis no son “desastres naturales” sino fenómenos biosociales vinculados a un modelo de desarrollo civilizatorio que mercantiliza la vida silvestre, disminuye biodiversidad a partir de homogenizaciones en la agricultura como los monocultivos para fines de lucro, rompe equilibrios ecológicos mediante el extractivismo, profundiza desigualdades sociales al descampesinar¹ zonas rurales, dejándolo en manos de privados agroindustriales. Así el COVID-

¹ Descampesinización es un proceso que reduce la capacidad de reproducción autónoma de la vida campesina, impulsado por políticas económicas (globalización, disminución del apoyo estatal al agro), violencia (desplazamiento forzado, minería desenfrenada) y transformaciones productivas (ganadería extensiva, cultivos industriales). Conlleva pérdida de prácticas propias, marginalización social, erosión identitaria y abandono del campo por jóvenes, agravando la pobreza rural y la inseguridad alimentaria (Rodríguez, 2021 p. 10-12)

19 es uno entre muchos síntomas o consecuencia de un modelo de desarrollo civilizatorio en una etapa de crisis general, conocida como crisis civilizatoria².

Frente a esta realidad surgen propuestas como el Sumak Kawsay³ o Buen vivir, un paradigma decolonial que cuestiona los fundamentos del desarrollo occidental, (Bidaseca & Vommaro, 2023) la soberanía alimentaria como un proyecto político y la agroecología como un eje práctico y científico de la mano con modelos alternos de relación sociedad-naturaleza. Sin embargo, el sistema educativo formal estas propuestas son marginales, predomina un enfoque o productivista, biologicista o recreativo-técnico de la práctica agroecológica desligándolo de su dimensión política, territorial, lo que limita la formación social y reflexiva frente a la práctica. Desde el Ministerio de Educación Nacional (2025) se han implementado programas como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), sin embargo, se han identificado diversas problemáticas en su implementación, como la falta de transversalidad entre las áreas del conocimiento, lo que restringe su análisis principalmente a las ciencias naturales y limita su potencial transformador. Además, se ha evidenciado una desconexión entre las problemáticas ambientales de la localidad y los temas abordados en el ámbito escolar (Secretaría de Educación Distrital & Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis, 2008).

² Crisis Civilizatoria: Colapso multidimensional del modelo civilizatorio de la modernidad occidental capitalista, caracterizado por la mercantilización de la vida, la explotación extractivista de la naturaleza y la acumulación por desposesión. Sus causas incluyen políticas neoliberales, colonialidad del poder, aceleración global de la producción-consumo y la cosificación de la naturaleza, generando deterioro ambiental (cambio climático, pérdida de biodiversidad), desigualdad socioeconómica extrema, precarización laboral y crisis sanitarias (pandemias, enfermedades crónicas). Impacta la salud mediante la "acumulación epidemiológica", donde coexisten enfermedades vinculadas a la pobreza y al hiperconsumo. Se plantea superarla con alternativas como el *Buen Vivir/Vivir Bien*, el ecosocialismo y sistemas de salud colectiva basados en la soberanía sanitaria (Feo Istúriz et al., 2020). (Feo Istúriz et al., 2020).

³ Sumak Kawsay o Buen vivir es un principio ético filosófico que incide en lo político desde la cosmovisión indígena andina que busca la armonía entre seres humanos, comunidad y naturaleza, basado en principios de reciprocidad, respeto a la PachaMama, (Madre Tierra) preservación de saberes ancestrales y prácticas agrícolas de cuidado. Se articula como una alternativa al neoliberalismo promoviendo los derechos de la naturaleza y democracia participativa. (Bidaseca & Vommaro, 2023)

El Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la localidad de Rafael Uribe Uribe en Bogotá, cuenta con una huerta agroecológica llamada huerta *Life* como parte de un centro de interés de la institución. Esta integra prácticas de agroecología y soberanía alimentaria desde un enfoque vinculado al área de biología. Sin embargo, no aborda explícitamente el cuidado territorial desde una perspectiva social, algo especialmente necesario en una institución educativa oficial, donde la formación integral debe incluir no solo conocimientos técnicos, sino también una conciencia crítica sobre las dinámicas socioambientales del territorio.

Tanto la huerta como el colegio se encuentran inmersos en las dinámicas territoriales de Rafael Uribe Uribe, por lo que forman parte de sus problemáticas, siendo este espacio un microcosmos de las expresiones de la crisis contemporánea en las grandes ciudades. Asimismo, las estudiantes habitan esta localidad u otras donde los efectos de dicha crisis son perceptibles, lo que hace necesario problematizar su realidad desde enfoques pedagógicos que vinculen el cuidado territorial y la soberanía alimentaria con su contexto inmediato.

En este sentido, la huerta escolar es clave para las instituciones públicas como esta, ya que no solo ofrece un espacio de aprendizaje práctico y dialogado, sino que también permite construir alternativas educativas situadas, donde las estudiantes puedan analizar y transformar su relación con el territorio desde una mirada crítica. La relación educación-territorio, orientada al fortalecimiento político de la huerta y a potenciar valores de cuidado de la vida para la formación de estudiantes críticas, va en consonancia con los principios de la línea de interculturalidad educación y territorio que orienta esta investigación.

Lo anterior permite formular la siguiente pregunta:

¿Cómo desarrollar una propuesta pedagógica basada en la agroecología, orientada al cuidado del territorio, con las estudiantes del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, a partir de las pedagogías críticas y de la Madre Tierra?

Este trabajo buscó implementar una propuesta pedagógica teniendo en cuenta el trabajo previo que se viene realizando en el espacio desde el área biología en la huerta, integrando una postura social reflexiva entorno al territorio y el cuidado que permita una incidencia más socioambiental en el espacio. Teniendo en cuenta lo anterior, se han tomado varias metodologías para esta práctica educativa, con la intención de funcionar de manera complementaria: pedagogías críticas y pedagogías de la Madre tierra, donde el diálogo y la palabra es un elemento fundamental en el territorio ya que guarda la memoria y la visión de relación entre lo humano y la naturaleza. Los relatos son una muestra de memoria, identidad y relación con la naturaleza.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de investigación acción, (Latorre, 2007) y donde la recolección de información se generaron diversas herramientas como diario de campo, fotografías, entrevistas semiestructuradas, cartografías, técnicas de expresión colectiva.

En cuanto a la investigación acción no es solamente una serie de principios teóricos sobre la práctica educativa, sino un marco metodológico con procesos cíclicos donde la identificación **de problemáticas y la planificación; el diseño y la acción; observación y reflexión** permiten vincular teórica y práctica permitan soluciones contextualizadas y evaluaciones de forma continua.

Este enfoque permite a los maestros identificar fallas o problemáticas dentro del espacio escolar y diseñar acciones para abordarlas. Asimismo, les brinda la posibilidad de asumir un rol

activo como investigadores en el proceso educativo, y no únicamente como transmisores de saberes, favoreciendo la creación de conocimientos prácticos y el fomento de una reflexión crítica.

Articulando ciclos de observación, reflexión y acción en la huerta escolar. A través de un proceso iterativo, se diseñaron actividades pedagógicas basadas en diagnósticos iniciales con las estudiantes, y se generó una retroalimentación y autocrítica de estas para ajustarlas a las necesidades. Esto permitió no solo generar y construir conocimiento sobre agroecología y territorio sino cuestionar y transformar las prácticas educativas en cada momento. (Latorre, 2007).

Igualmente, el presente trabajo se estructura en capítulos que responden a los ciclos de la investigación-acción. El estado del arte, el marco teórico y la caracterización corresponden al momento de planificación e identificación del problema. El capítulo de propuesta pedagógica se enmarca en la fase de acción y observación, en la que se implementa lo investigado. Finalmente, el tercer momento, correspondiente a la reflexión, se desarrolla en el capítulo cinco, dedicado al análisis de la implementación, y en el capítulo de conclusiones.

A partir de esta perspectiva, esta monografía recoge y organiza la experiencia educativa llevada a cabo en la huerta *Life* del liceo Mercedes Nariño, integrando los saberes encontrados a lo largo del proceso. De esta manera se encontrará un primer capítulo donde se hace una revisión de diversos trabajos a partir de la agroecología en contextos educativos y comunitarios para resolver sus problemáticas inmediatas relacionadas con la crisis. Un segundo capítulo donde se encontrará el marco teórico el cual analiza la aplicación de la agroecología, cuidado territorial y soberanía alimentaria a la práctica pedagógica desde pedagogías de la Madre Tierra. Un tercer capítulo de caracterización de localidad, barrio y colegio, estos primeros tres capítulos son un sustento para la planificación de un cuarto capítulo, el de propuesta pedagógica que se centrará en

los contenidos pedagógicos y teóricos que sustentan el proceso, la ejecución o acción y observación llevada a cabo en las sesiones de trabajo.

Finalmente, se llevó a cabo un proceso de reflexión sobre las sesiones de trabajo, acompañado de un análisis y una conclusión formulada de manera crítica y reflexiva sobre la práctica pedagógica.

1 Capítulo. Estado del Arte. Agroecología en la Escuela: una mirada a la Crisis Civilizatoria, el Territorio y el Cuidado

Este capítulo tiene como objetivo realizar una revisión de literatura sobre prácticas agroecológicas en el marco de la soberanía alimentaria como alternativa frente a la crisis civilizatoria en distintos territorios. Se consideran los aportes teóricos de diversos autores, así como experiencias de iniciativas educativas que han integrado la agroecología, analizando sus impactos en comunidades y entornos. Además, se reflexiona sobre las oportunidades y desafíos del escenario de la huerta *Life* en el Colegio Liceo Mercedes Nariño durante su proceso de implementación de una huerta agroecológica como modelo educativo, veremos algunos trabajos realizados en la misma huerta *Life*.

Para el estado del arte, se revisaron 39 documentos centrados en iniciativas educativas que articulan agroecología, soberanía alimentaria, territorio y crisis civilizatoria. Los textos analizados comparten enfoques agroecológicos aplicados en distintas zonas del país y permiten identificar problemáticas planteadas por los autores, así como distintas miradas conceptuales sobre agroecología, crisis civilizatoria, cuidado del territorio y soberanía alimentaria. Adicionalmente, se examinan propuestas pedagógicas y enfoques comunitarios emergentes, analizando formas de potenciar procesos agroecológicos en el ámbito educativo.

Este análisis no solo permite revisar el estado actual de la investigación en el área, sino que contribuye a la construcción de una propuesta pedagógica orientada a la huerta *Life* del Colegio Mercedes Nariño, adaptada a dinámicas locales. En el desarrollo de la investigación, se reconocen autores cuyas contribuciones teóricas son fundamentales para el sustento conceptual del documento.

Los textos fueron revisados y se organizaron y a la luz de tres ejes:

El sustento epistémico del pensamiento desarrollista y su relación con la crisis.

El cuidado como práctica comunitaria frente a la crisis.

La articulación entre agroecología y escuela.

Los documentos evidencian críticas al modelo civilizatorio hegemónico, destacando la agroecología como alternativa educativa que promueve relaciones distintas a las depredadoras con el territorio. Asimismo, enfatizan el papel de las escuelas como espacios para construir prácticas colectivas de cuidado y soberanía alimentaria, a continuación, veremos los documentos divididos en estos tres ejes.

1.1 El sustento epistémico del pensamiento desarrollista y su relación con la crisis

Según el análisis de los documentos, el pensamiento positivista ha alimentado teóricamente muchas de las prácticas dentro del capitalismo y su desarrollo. La crisis civilizatoria es una crisis de paradigma; ha sido la crisis de una cosmovisión lineal, reduccionista y mecanicista. (Pozzi, 2022). Un patrón civilizatorio hegemónico de la actualidad está sustentado en la mercantilización de todas las esferas de la vida humana mediante la gestión neoliberal de la economía desde una visión de crecimiento ascendente e ilimitado. (Ceja, 2018, p. 113). Esto obedece al mantenimiento de estructuras de poder perpetuadas tras las independencias, una colonialidad del poder que puede interpretarse como una colonización epistemológica que privilegia la visión eurocéntrica del mundo (Quijano, 2014).

Ya en ejemplos de la práctica investigativa en territorio, nos acercamos a lugares como la aldea Monte Sasaima, donde se ha llevado a cabo una investigación llamada *La Vida Como*

Alternativa: Posibilidades Ecológicas, Económicas Y Comunitarias De La Aldea Monte Samai, (Baquero, 2022) mediante la técnica de observación participante usando el diario de campo como instrumento. Este trabajo aborda la necesidad de miradas, propuestas y prácticas que permitan reproducir la vida desde enfoques distintos a los hegemónicos. Se centra en las comunidades que surgen en el territorio de aldea Monte Sasaima construyendo otras alternativas de vida y relación hombre-naturaleza a partir de otras lógicas de consumo, desde una postura ético-política.

La investigación relaciona la crisis civilizatoria contemporánea con el avance de un proyecto de expansión capitalista sobre la naturaleza, el cual irrumpe en relaciones y formas de vida. Señala valores alternativos al individualismo, el inmediatismo, la competitividad y la productividad, que podrían generar nuevas relaciones sociales y con la naturaleza, como la ecología profunda, la economía ecológica, la ecología política, el decrecimiento, el postdesarrollo y el paradigma holístico. Concluye la importancia de la perspectiva poscolonial y las epistemologías del Sur para una transformación social, destacando la necesidad de un cambio de paradigma como camino para sostener la vida

En otra investigación titulada *Diseño transdisciplinario, tejido con el territorio de páramo de la vereda Quebradas, municipio de Pasca (Cundinamarca), región del Sumapaz: una forma “otra” de transitar hacia el cuidado de la vida*, (Suárez & Amarillo, 2021).

Esta tesis propone un modelo transdisciplinario para abordar las problemáticas socioambientales en el páramo de Sumapaz, específicamente en la vereda Quebradas del municipio de Pasca Cundinamarca. La investigación se enfoca en integrar conocimientos académicos y territoriales, promoviendo una metodología crítica que cuestiona las soluciones hegemónicas y fragmentadas, y busca incluir lo que señala como ausencias históricas y culturales de las comunidades campesinas

El diseño de la propuesta se realiza través de tres momentos —Rutas de Tejido, complejizar el problema de investigación y diseño comunal para la transición—todo lo anterior permite proponer herramientas para construir soluciones complejas y justas, orientadas al cuidado de la vida y basadas en la interdependencia entre seres humanos y naturaleza. Se autodenomina un ejercicio de investigación y co-investigación que integra lo decolonial, cuestionando la dualidad cultura-naturaleza y promoviendo justicia cognitiva ambiental

En la investigación *Caminando en Latá Latá, proyecto intercultural de Cajibío: el pensamiento político de una comunidad alternativa que busca vivir con dignidad y en paz*. (Calambas, 2019). Se analiza el concepto de convivencia pacífica denominado “caminar en lata”. Este estudio aborda los procesos de resistencia de la comunidad Misak, afrodescendientes, Nasa y campesinos de Cajibío (Cauca), destacando cómo esta práctica se configura como una filosofía política frente al modelo hegemónico de crisis civilizatoria y como un proyecto intercultural entre los cuatro grupos. La metodología empleada fue etnográfica, utilizando observación activa, entrevistas semiestructuradas, cartografía social, fotografías y diario de campo.

El trabajo subraya la necesidad de resignificar prácticas y epistemologías propias, así como la organización de actores locales para confrontar representaciones hegemónicas mediante la revalorización del diálogo político y los saberes propios. Además, evidencia cómo el pensamiento occidental hegemónico distorsiona creencias e identidades de las comunidades. La investigación concluye que las resistencias locales, articuladas mediante el diálogo y conocimientos identitarios, ofrecen alternativas frente a dinámicas dominantes. Entre estas, resalta el *buen vivir*, la armonía y el equilibrio, junto a mecanismos de formación política autónoma y prácticas como la agroecología como emprendimientos sociales (Calambas, 2019).

No obstante, se advierte que prácticas como la agroecología, basadas en pensamiento propio, solo son viables si evitan convertirse en modelos cooptados por la agroindustria (Giraldo & Rosete, 2016). Esto se vincula a la crítica del capitalismo, cuyo objetivo de acumulación y crecimiento ilimitado (Latouche, 2016) perpetúa el deterioro ambiental.

En otra investigación de la universidad Andina Simón Bolívar De Ecuador, encontramos la investigación: diversificar el futuro relatos sobre las agriculturas posibles en un contexto de crisis civilizatoria. Una tesis que indaga sobre los discursos de grupos afines al régimen agroalimentario corporativo y grupos contestatarios que cuestionan dichas posturas. Aunque el estudio no incluye prácticas de campo, destaca por su riqueza teórica y por proponer reflexiones sobre nuevas cosmopolititas, formas de acción colectiva participativa y alternativas para repensar la agricultura.

La investigación, de carácter cualitativo-explicativo, analiza textos sobre agricultura a escala global desde un enfoque crítico que incorpora elementos de la ecología política, como la hegemonía y el poder. La autora critica la postura dualista sustentada epistémicamente por la modernidad, pero señala que esta se complementa con una visión elementista e instrumental de la naturaleza, reducida a un conjunto de recursos funcionales que pueden ser dominados.

Además, el estudio aborda el papel de la tecnología desde la óptica moderna, caracterizada por su universalismo antropocéntrico. Rondoni (2023) vincula el desarrollo tecnológico con la crisis civilizatoria actual, destacando su relación con fenómenos de desterritorialización y su rol en la profundización de lógicas extractivistas.

En la investigación *El conflicto socioambiental del agua en el humedal Tibanica*, se señala el agotamiento del patrón civilizatorio que degrada las condiciones de vida en el planeta (Claros,

2021). El estudio destaca cómo las narrativas inciden en los procesos de organización comunitaria, evidenciando que el humedal Tibanica, pese al abandono estatal y la desarticulación social, se ha convertido en un espacio de resistencia gracias a la movilización colectiva.

La metodología empleada es cualitativa, con un enfoque de sistematización alternativa, utilizando como instrumentos de recolección de información: entrevistas semiestructuradas y ejes sistematizadores. El trabajo aborda el concepto de comunidades resilientes, es decir, aquellas que, enfrentadas a la depredación de recursos naturales, se ven obligadas a transformar sus modos de vida. La resiliencia se plantea como punto de partida para repensar paradigmas civilizatorios, lo cual implica dilucidar alternativas basadas en tres ejes: El empoderamiento comunitario; la permacultura como práctica regenerativa, y el diseño sostenible de hábitats humanos (Claros, 2021).

Las anteriores investigaciones tienen en común la crítica al modelo desarrollista desde donde se hace una mercantilización de la vida, una crítica al progreso unidireccional y a la agroindustria como expresión de esta práctica. La colonialidad del saber (Quijano, 2014) y el economicismo (Latouche, 2016) no son abstracciones, sino que se materializan en leyes como presión de proyectos sobre humedales como en Tibanica, develando que el paradigma desarrollista pone la vida en un plano mercantil.

A modo de conclusión desde planteado por los autores, las lógicas del desarrollo en el mundo actual se sustentan en un fundamento epistémico desarrollista y lineal, asociado a un progreso unidireccional donde el mercado establece los parámetros que rigen dicho desarrollo. Así, la construcción de identidades, narrativas y epistemologías propias se vuelve fundamental para generar formas alternativas de vivir e interpretar el mundo, trascendiendo el discurso hegemónico. En este contexto, es esencial priorizar la vida en el presente como eje central de otro

tipo de desarrollo, opuesto a la lógica mercantil. El cuestionamiento al formalismo epistémico hegemónico —unidireccional y universal— es crucial, pues permite reconocer otras epistemes y desmitificar la supuesta neutralidad de la racionalidad dominante.

La racionalidad económica sería la manifestación metafísica de la cultura occidental: una visión que organiza la vida en torno al mercado, bajo un paradigma productivo subordinado a la acumulación de capital. En este marco, la agricultura contemporánea se reduce a agronegocio, operando bajo la lógica de maximización de ganancias y no bajo la satisfacción de necesidades humanas. En esta dinámica, el extractivismo emerge como un factor clave; por tanto, el agroextractivismo sería una consecuencia de la crisis civilizatoria, donde la tecnología se ha desarrollado al margen del equilibrio natural (Giraldo, 2018).

1.2 El cuidado comunitario como practica frente a la crisis

Por otro lado, los textos analizados reflexionan sobre las dinámicas de producción, la división social del trabajo tiene como propósito inmediato el aumento de la productividad y, como consecuencia, la acumulación de capital (Marx, 1975). El trabajo agrícola sobre el territorio no escapa a esta lógica. Desde la mirada agroextractiva, la producción agrícola prioriza la maximización de ganancias, por lo que la especialización se enfoca en la productividad inmediata, relegando aspectos vinculados al cuidado del territorio. Este último —realizado por otros sectores, como se ejemplificará más adelante— revela una división entre quienes producen y quienes deben sostener las condiciones para la vida, permitiendo la producción agrícola sin que dicho cuidado sea reconocido como trabajo productivo.

La producción material no es la única forma de producción; compárese, por ejemplo, con los trabajos de cuidado —como el doméstico— que posibilitan la reproducción de la fuerza laboral

y, por ende, del sistema productivo (Federici, 2014). Esto permite el mantenimiento de la vida pese al sistema extractivo, el cual se centra casi exclusivamente en la reproducción material para la acumulación de capital, ignorando las condiciones ecológicas y sociales necesarias. Dicha división entre producción y cuidado es problemática, ya que el segundo se percibe como menos relevante, pese a que la producción no puede sostenerse a largo plazo sin prácticas de cuidado territorial.

A continuación, se analizarán textos donde las prácticas agroecológicas en el territorio han generado posturas críticas que vinculan el cuidado con la noción de crisis civilizatoria, replanteando así los modelos de acción agrícola.

Regino y Sandoval (2022), en su investigación *Golpeando al mundo: Re-Existencia agroecológica sumapaceña para la preservación y protección del páramo de Sumapaz en el corregimiento de Nazareth (2022-2023)*, analizan las consecuencias del Acuerdo n.º 14 del 2 de mayo de 1977, el cual delimitó la preservación del páramo de Sumapaz y fracturó las relaciones eco-sociales entre las comunidades agropecuarias y su entorno. El estudio se enfocó en examinar las prácticas de cuidado del territorio por parte de los sumapaceños mediante la agroecología, abordando problemáticas institucionales y dinámicas de conflicto armado.

Desde un enfoque sociocrítico y cualitativo, se empleó una metodología de investigación-acción, utilizando como instrumentos de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas, cartografía corpo-sensorial, cartografía social, y el diario de campo.

Los resultados destacan el cuidado territorial como eje fundamental de preservación, labor desarrollada principalmente por mujeres. Estas lideran prácticas agroecológicas como la elaboración de biopreparados y la transmisión de saberes tradicionales, evidenciando una división social del trabajo que recae desproporcionadamente sobre ellas. Los autores subrayan la necesidad

de redistribuir las labores de cuidado para evitar su concentración en un único sector poblacional, en relación a esto, se deduce un conflicto de género, donde las mujeres podrían estar desempeñándose en labores de producción y además de cuidado, como lo señalan en diversas entrevistas señalando diversidad de afectaciones individuales y sociales. (Regino & Sandoval, 2022).

En Ciudad Bolívar, una localidad al sur de Bogotá, se implementó la propuesta *Cultivando nuevos territorios: una propuesta pedagógica desde la agricultura urbana*, la cual surgió como respuesta crítica a la crisis civilizatoria marcada por el extractivismo, la degradación socioambiental y la ruptura de las dinámicas comunitarias (Téllez, 2016). Desarrollado en colaboración con escuelas de educación popular y colectivos locales, el proyecto buscó redefinir el territorio no como un espacio de explotación, sino como un ámbito de vida interdependiente.

Los hallazgos destacaron dos ejes centrales. Primero el uso de la agroecología para visibilizar a los estudiantes una problemática local socioambiental, tal como las basuras, el extractivismo, el deterioro del suelo. Como segundo eje, el trabajo colaborativo permite la construcción de narrativas en búsqueda de una vida digna para la comunidad lo que cuestiona las lógicas y valores individualistas que han dado de cierta manera forma al territorio, de esta manera se desnaturalizan contextos afectados con la crisis, reemplazándolos con enfoques críticos.

Arévalo (2021), en su investigación *Conflictos socio-ecológicos en las chupquas capitalinas (2015-2021). Una mirada desde la ecología política latinoamericana*, aborda los humedales como espacios de existencia que trascienden sus atributos biofísicos. El estudio analiza cómo comunidades y colectivos defienden estos territorios de intereses públicos-privados, vinculando el cuidado con procesos colectivos de defensa territorial. Como señala el autor: “Las comunidades, organizaciones, colectivas y distintas personas han optado por apostarle a

otros modos de construir la ciudad desde la experiencia que posibilita el cuidado de los humedales como ámbitos de vida, y no solo como meros recursos naturales que prestan servicios ecosistémicos” (Arévalo, 2021, p. 99).

La metodología se describe como descriptiva-correlacional, abordando transversalmente conflictos ambientales y sociales, y se complementa con un enfoque empírico-crítico que integra análisis cualitativos y cuantitativos. Los instrumentos de recolección incluyeron: entrevistas abiertas, mapas parlantes y registros audiovisuales (imágenes y videos).

El trabajo destaca las prácticas agroecológicas como ejes de cuidado territorial, capaces de confrontar modelos mercantilizadores del territorio. Además, evidencia cómo la amenaza a la biodiversidad y al agua refleja una crisis civilizatoria con impactos ambientales globales (Arévalo, 2021).

Otra investigación relevante es el trabajo de Toncón (2022), titulado *Alimentar a quienes alimentan la casa común: Prácticas de cuidado que desarrollan en la cocina mujeres campesinas pertenecientes a las organizaciones de base de FENSUAGRO. Una lectura desde la ética del cuidado*. Este estudio se centra en un grupo de mujeres de la Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria (FENSUAGRO), quienes, desde su rol como campesinas, contribuyen a procesos organizativos mediante prácticas de cuidado en espacios como la cocina del Centro de Formación Raúl Valbuena (vereda Puerto Brasil, municipio de Viotá, Cundinamarca) y la coordinación político-pedagógica del Instituto Agroecológico María Cano.

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo-comprensivo, con enfoque cualitativo y metodología de investigación-acción. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas, cartografía social. diario de campo.

Los resultados destacan la agroecología como una estrategia para el manejo ecológico de los recursos frente a la crisis civilizatoria. También se resalta el cuidado como una práctica relacional, cotidiana e imprescindible, con dimensiones políticas, económicas y morales. El trabajo insiste en la necesidad de politizar esta labor, reconociéndola como un trabajo esencial que, históricamente, ha sido invisibilizado.

Además, se aborda el rol social de las mujeres en estas tareas, atravesadas por cuestiones de etnia y clase. Las tensiones internas aparecen en la pregunta: ¿Quién cuida a las cuidadoras?, lo que deja ver una división jerárquica dentro del movimiento entre el trabajo de cuidado y el político-organizativo. La investigación señala el cuidado y el autocuidado como formas de preservar el conocimiento común, a partir de las prácticas alimentarias. La agroecología y la cocina se presentan como prácticas ligadas al sostenimiento de la vida comunitaria, enmarcadas en dinámicas ambientales, sociales, culturales y económicas (Toncón, 2022).

1.3 La articulación entre agroecología y escuela

Dentro de la dinámica de observación y reflexión de todos estos capítulos, articular los saberes y alternativas al desarrollo hegemónico partir de la práctica escolar es clave para una propuesta práctica, de esta manera este apartado se enfocará en la revisión de las prácticas agroecológicas y de cuidado en entornos escolares.

Vela (2019), en su investigación *Sembrando territorios escolares sustentables: una experiencia de educación ambiental desde la enseñanza de las ciencias sociales en el I.E.D. Colegio Tibabuyes Universal, Suba*, analiza un proyecto desarrollado en la localidad de Suba (Bogotá) en la sede A de dicha institución. El estudio tuvo como objetivo fortalecer las iniciativas educativas ecológicas desde el territorio escolar, integrando la enseñanza de las ciencias sociales.

La metodología se basó en la sistematización de experiencias, la observación participante, el uso de diarios de campo, la realización de entrevistas y la aplicación de encuestas. Entre los hallazgos, se destaca la viabilidad de vincular iniciativas ambientales al proyecto Educativo Institucional (PEI) en colegios oficiales. No obstante, se identificaron desafíos en la participación comunitaria debido a la agudización de problemáticas ambientales. El autor concluye que es necesario: Promover una cultura escolar sostenible con enfoque territorial, resignificar el espacio público como ámbito educativo y fortalecer el sustento teórico de las prácticas ambientales para evitar reducirlas a ejercicios procedimentales (Vela, 2019).

Fernández (2022), en su investigación *Somos naturaleza: una propuesta educativa y pedagógica para caminar. El caso de las y los habitantes del barrio Rincón del Valle en Bogotá D. C.*, desarrolla un proceso de educación popular dirigido a niños y adultos en dicho barrio. El estudio explora las relaciones entre la comunidad y su entorno natural, resaltando la relevancia de los saberes locales frente a epistemologías hegemónicas y la crisis civilizatoria en contextos locales. Además, reconoce el potencial de la educación popular como espacio de resistencia ante la degradación ambiental.

Metodológicamente, el trabajo se enmarca en paradigmas emancipatorios, combinando la investigación-acción con elementos de investigación-acción participativa (IAP) y la etnografía. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron el diario de campo, la observación participante y registros detallados a través de un diario intensivo. Esta propuesta subraya la necesidad de integrar enfoques críticos y comunitarios en la educación ambiental, vinculando prácticas pedagógicas con la defensa del territorio (Fernández, 2022).

El estudio titulado *Agroecología en contexto rural* (Potosí, 2019) se desarrolló en la zona rural del municipio de Cajibío, Cauca, específicamente en la Institución Educativa Casas Bajas,

con participación de estudiantes de grado once. La investigación adoptó una metodología de enfoque histórico-hermenéutico mediante estrategias etnográficas desde una perspectiva cualitativa. Este diseño permitió analizar los procesos socioculturales de la comunidad educativa, utilizando como instrumentos principales entrevistas abiertas y diarios de campo.

El trabajo examina la agroecología como sustento para los estudiantes y el significado que estos le atribuyen, considerando que la institución aborda esta práctica desde un enfoque técnico-laboral. Se destaca la relevancia de las prácticas agroecológicas basadas en la construcción colectiva para mitigar los efectos de la crisis civilizatoria. Asimismo, se subraya el papel mediador del pensamiento crítico en la enseñanza agroecológica, lo que fomenta en los estudiantes una incidencia activa en problemáticas locales de su entorno rural, incluyendo dimensiones políticas.

La investigación incorpora la categoría *territorio* como eje transversal que influye en las formas de sentir, pensar y actuar, generando una transformación en la relación conceptual con el espacio geográfico. Finalmente, se concluye que la agroecología representa un factor de desarrollo integral, al articular dimensiones sociales, culturales y económicas en contextos rurales.

En Marinilla (Antioquia) desde el área de biología se llevó a cabo la investigación llamada *Laboratorios vivos de la ciencia escrita a la ciencia aplicada: agroecología como estrategia de enseñanza* (Ramírez 2013), la cual implementó un trabajo participativo con niños y adolescentes en las veredas de Asunción, La Esperanza y La Esmeralda (Marinilla). Mediante metodología cualitativa y herramientas como entrevistas, narraciones y registros audiovisuales, se vinculó la agroecología al cuidado del territorio y la salud, evitando plaguicidas y fortaleciendo acciones colectivas.

La investigación de Ramírez demostró que el manejo ecológico de los recursos, combinado con el conocimiento territorial, representa una alternativa viable frente a la crisis civilizatoria. Asimismo, concluyó que la educación juega un papel fundamental para potenciar los valores comunitarios, integrando los saberes locales. La práctica agroecológica, cuando se incorpora como herramienta pedagógica, no solo fortalece los procesos formativos, sino que también impulsa el desarrollo agroecológico local.

A continuación, se presentan dos investigaciones del área de biología realizadas directamente en la *huerta Life*:

La investigación desde el área de biología “*Guardianas de la tierra*”: una propuesta pedagógica para la enseñanza del cuidado de la vida a partir del compostaje en la *huerta Life* con las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño (Morales, 2021), en desarrolla una intervención desde el departamento de biología. El estudio se centra en el tratamiento de residuos orgánicos mediante compostaje, recuperando saberes locales y promoviendo una “pedagogía de los cuidados”. Con metodología cualitativa, se evidenció que esta práctica fomenta empatía, autocuidado y relaciones ecológicas, trascendiendo hacia un paradigma educativo centrado en el cuidado integral (Morales, 2021).

Estos trabajos demuestran la interrelación entre producción alimentaria, territorio y cuidado, destacando el papel de prácticas agroecológicas para enfrentar la crisis civilizatoria en su aspecto ambiental. Así, el cuidado emerge como un elemento multidimensional (político, ético, social y económico), históricamente relegado frente la producción y su expansión por el territorio, Además, se identifica una división sexual del trabajo, donde las mujeres han asumido roles centrales en estas labores, para finalizar, aunque las investigaciones anteriores tienden a enfocarse en aspectos técnicos y metodológicos, se evidencia un vacío en la relación entre el cuidado

emocional, social y ambiental. La integración de cuidado emocional, cuidado territorial alrededor del cuidado colectivo incidiría en la experiencia educativa.

También tenemos encontramos la investigación titulada *Kurtivando: de la huerta al bosque comestible en el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño* (Martínez, J., 2019), se realizó en la huerta *Life* de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Esta investigación desarrollada desde el programa de Licenciatura en Biología, propone la agroecología como herramienta pedagógica para la enseñanza de la biología y el fomento de prácticas de cuidado ambiental. Además, integra un enfoque crítico sobre las dimensiones sociales y territoriales vinculadas a estos procesos.

Un aspecto destacado es la participación del Colectivo Tabanoy, lo cual permite analizar la importancia del diálogo entre organizaciones sociales e instituciones educativas oficiales, como el liceo mencionado. El trabajo enfatiza cómo estas cooperaciones fortalecen la integración de saberes comunitarios en la escuela, promoviendo una educación contextualizada y comprometida con el cuidado.

A modo de conclusión se evidencia en las investigaciones analizadas la relevancia de la alfabetización ambiental en instituciones educativas como eje transversal en la formación integral. Tanto la agroecología como la educación ambiental trascienden su dimensión académica para consolidarse como herramientas de construcción de comunidades cuidadoras —entendidas como agentes comprometidas con el cuidado de sus territorios.

La integración de formación teórica en iniciativas prácticas permite que estas se configuren como procesos integrales orientados a la acción colectiva, según se observa en los estudios referenciados. Además, la interdisciplinariedad emerge como un factor clave al facilitar soluciones

holísticas mediante la articulación de perspectivas diversas, lo que favorece una comprensión socioambiental contextualizada (Potosí, 2019).

Las anteriores investigaciones convergen en analizar críticamente el modelo desarrollista y su relación con la crisis ambiental y social, lo que permite situar la huerta escolar como un espacio de resistencia y un laboratorio para el abordaje de problemáticas locales. Asimismo, ofrecen experiencias alrededor de la práctica agroecológica para la transformación de relaciones sociedad-naturaleza, y señalan como las iniciativas comunitarias dinamizan el territorio generando procesos de cuidado territorial. De esta manera este capítulo es el puente entre la teoría y la práctica, parte de un proceso de planificación asegurando que el proceso en la huerta *Life* no sea un taller aislado, sino que se articule con las realidades educativas y territoriales de las estudiantes.

2 Capítulo. El Marco Teórico

El presente capítulo presenta el marco teórico del trabajo, enfocándose en el análisis de la crisis civilizatoria y sus múltiples dimensiones, así como en las alternativas emergentes en el ámbito agroalimentario. Se aborda la crisis desde perspectivas económicas, tecnológicas, culturales y epistemológicas, destacando cómo el modelo de desarrollo capitalista ha contribuido a generar problemáticas ambientales y alimentarias. En este contexto, se examinan conceptos fundamentales como: crisis civilizatoria, territorio, agroecología y soberanía alimentaria como ejes analíticos que estructuran tanto la fundamentación conceptual como la práctica pedagógica. Estas categorías no son algo estático, sino que se entrelazan y materializan en las actividades como al final del documento se explicará.

A partir de las contribuciones de autores como Mendoza Bohne y Zarazúa Villaseñor (2018), Vega (2019) y (Acosta, 2009), entre otros, se ofrece un panorama integral que permitirá comprender los desafíos estructurales y sistémicos de la producción y el consumo de alimentos, así como la necesidad de transformar las relaciones entre la sociedad y la naturaleza.

2.1 Crisis Civilizatoria

La crisis civilizatoria se define como un fenómeno multidimensional que engloba las actuales problemáticas del modelo económico, tecnológico, cultural y epistemológico, las cuales amenazan la continuidad de la vida en el planeta (Mendoza Bohne & Zarazúa Villaseñor, 2018; Gutiérrez Rosete Hernández & González Briseño, 2018). Esta crisis surge de la reproducción de un patrón hegemónico de desarrollo de origen occidental, vinculado a un sistema de producción materialmente insostenible (Vega, 2019).

No obstante, pese a su carácter multidimensional, el análisis se enfocará en las dimensiones ambiental y alimentaria de la crisis. Por un lado, se abordará la **crisis alimentaria**, entendida como la incapacidad sistémica de garantizar el acceso a alimentos suficientes, seguros y nutritivos, respetando en el proceso la autonomía y soberanía alimentaria. Esta problemática se ve agravada por prácticas agrícolas insostenibles que generan deterioro territorial. Por otro lado, la **crisis ambiental** se vincula con la pérdida acelerada de biodiversidad y la degradación de ecosistemas, fenómenos que amenazan los bienes comunales ambientales y, por consiguiente, la estabilidad planetaria (Vega, 2019).

Un factor clave del modelo de desarrollo actual es el crecimiento, entendido como la maximización del crecimiento económico. Los orígenes de esta idea, es decir, de la economía de mercado, surgieron en el siglo XIX, pero no se desarrollarían plenamente hasta después de la Segunda Guerra Mundial, bajo el discurso desarrollista. Para entonces, las fuerzas productivas ya estaban lo suficientemente desarrolladas como para materializar la idea de crecimiento en su máxima expresión (Latouche, 2006).

Esta concepción del crecimiento ha ido de la mano con el proyecto capitalista y la noción de un crecimiento infinito. Sin embargo, la crisis actual ha sido analizada desde diversos sectores sin considerar el capitalismo como el motor de su dinámica depredadora. En lugar de referirse únicamente a la extinción del Antropoceno —es decir, al género humano como causante de la crisis ambiental y la extinción de especies—, se habla de Capitaloceno, destacando la responsabilidad del sistema capitalista en la problemática ambiental y su papel en esta crisis.

La idea de crecimiento perpetuo y acumulación de capital, junto con la negación de límites en el funcionamiento de la economía y la visión de la naturaleza como una fuente inagotable de

recursos, han generado una creciente desigualdad social, la destrucción de ecosistemas y la pérdida de biodiversidad, entre otras consecuencias (Vega, 2019).

Sin embargo, la crisis también puede entenderse como una consecuencia del colonialismo, y las soluciones puramente tecnológicas pueden considerarse parte de la misma visión técnico-científica que nos ha llevado a la situación actual. Esta crisis no es solo un sometimiento económico, sino también cultural; no se trata únicamente de un modelo de expropiación de la naturaleza a escala planetaria, sino también de la subordinación de culturas, mentes y cuerpos dentro de relaciones de producción basadas en la acumulación incesante de capital (Acosta, 2009).

En este contexto, donde las prácticas desarrollistas siguen reproduciendo la crisis, la agroecología se presenta como una alternativa que puede contribuir a su solución, especialmente en el marco de la crisis civilizatoria. Para ello, es fundamental reflexionar sobre cómo se comprende la realidad y cómo se construye el conocimiento en ella, ampliando así el concepto de prácticas agroecológicas y fortaleciendo el vínculo dentro de la comunidad, en este sentido, Aguilar señala:

“La agroecología, al pretender aportar a la superación o al menos a atenuar el colapso ambiental y la crisis civilizatoria, requiere contemplar las dimensiones ontológicas y epistemológicas de formas de pensamiento basadas en la complementariedad, la interdependencia y los sujetos colectivos, todo lo cual se relaciona mediante mecanismos de reciprocidad.” (Aguilar. 2022. Pág. 39)

Esto nos demuestra que la crisis no es unidireccional; no solo genera problemáticas socioambientales, sino que también es el resultado de un proceso de dominación y apropiación, cuyo epítome ha sido el capitalismo, el cual ha encontrado sus límites materiales en la naturaleza.

Sin embargo, la crisis también abre la posibilidad de un escenario poscapitalista, en el que conceptos como la ética del cuidado emergen como elementos contrapuestos a los valores individualistas que sustentan, a nivel cultural, el modelo económico asociado a la crisis (López, 2021).

2.2 Territorio

El territorio es un concepto multidimensional en el que se interrelacionan el espacio físico y la incidencia de la administración humana sobre este, podemos identificar cinco dimensiones: física, social, política, económica, histórica, (Montañez & Mahecha, 1998) cultural-simbólica y ecológica, (Altieri et al, 1999) las cuales abordaremos brevemente

Dimensión física: el territorio es un espacio apropiado por grupos sociales para establecerse y asegurar su supervivencia, haciendo uso de los bienes ambientales disponibles y delimitando dominios. Desde un enfoque materialista, el territorio resulta clave para comprender cualquier problemática social, ya que implica la organización de espacios jurídicos, administrativos e incluso simbólicos. Así, los sujetos aceptan o rechazan las construcciones simbólicas, jurídicas o administrativas en el territorio; en este sentido, las dinámicas sociales influyen significativamente en la configuración del territorio y, a su vez, también son explicadas por este (Harvey, 2018).

Dimensión social: el territorio es una construcción social en la que está implícito el proceso de producción; su configuración depende de los actores sociales. Sin embargo, dicha producción puede darse de manera desigual debido a causas materiales. En un territorio coexisten distintas territorialidades, percepciones, valoraciones y relaciones que oscilan entre el conflicto y la cooperación. El territorio no es algo fijo; por el contrario, debido a la propia dinámica social, es móvil y cambiante, lo que da lugar a nuevas formas de organización territorial.

También está vinculado con la identidad, lo cual se manifiesta en la manera en que los agentes sociales inciden sobre el territorio (Montañez y Delgado, 1998). A partir de esto, es posible analizar cómo las comunidades perciben y se relacionan con el territorio, en donde están presentes aspectos culturales, identitarios y de cohesión social.

Dimensión política: El territorio está inevitablemente marcado por relaciones de dominación y poder, pero también por estrategias de resistencia. Se trata de un espacio socialmente regulado, donde se establecen y perpetúan dinámicas de poder que garantizan su control. Asimismo, su carácter político es innegable: un análisis de las instituciones, por ejemplo, revela cómo estas moldean y reproducen el territorio en el que actúan (Torres, 2016).

Dimensión económica: el mercado no es un fenómeno natural, sino social. No es un espacio neutral, ya que las economías están estructuradas sobre bases sociales y culturales. En el territorio se generan interacciones sociales y económicas fundamentales para comprender las dinámicas económicas, las cuales tienen un impacto directo en el entorno natural (Polanyi, 2007).

Esto implica que, dado que la economía está intrínsecamente ligada a las relaciones sociales, cualquier análisis sobre el territorio debe considerar cómo las prácticas económicas afectan las prácticas sociales y viceversa.

Dimensión histórica: El territorio, desde la visión dual e instrumental del colonialismo-moderno, ha sido separado de la historia de las comunidades. Sin embargo, las sociedades, en su desarrollo histórico, nunca han sido *ageográficas*⁴. La racionalidad colonial-moderna promueve

⁴“Ageográfica” El autor alude a una concepción que omite la dimensión espacial en el análisis de los procesos sociales e históricos. El autor cuestiona esta postura al afirmar que toda sociedad se desarrolla en un espacio concreto, por lo que lo geográfico es inseparable de lo social (Porto-Gonçalves, 2002)

esta separación por razones instrumentales que favorecen al sistema socioeconómico capitalista. No obstante, el territorio no es un objeto dado ni una base neutra; es una construcción histórica, social y dinámica, resultado de procesos de apropiación, relaciones de poder, luchas por el significado y prácticas cotidianas. De esta manera, siempre es un espacio donde se organiza la sociedad, un lugar donde la materialidad concreta —tierra, trabajo, cuerpos, agua—, construida a través del tiempo, genera territorialidades (Porto-Gonçalves, 2002).

Dimensión cultural-simbólica: el territorio es también un espacio de referencia cultural, en el cual se constituyen símbolos y memorias, apropiado a partir de determinadas prácticas. Es decir, la cultura puede entenderse como una forma de territorialización. A su vez, el territorio funciona como un referente afectivo e identitario, donde se genera una apropiación que va más allá de lo material o legal, construyendo pertenencia y significado (Haesbaert, 2010).

Por esta razón, un mismo territorio puede tener una delimitación e interpretación institucional, y otra completamente distinta para una comunidad indígena, campesina o afrodescendiente. Esto da lugar a formas plurales —aunque muchas veces en disputa— de incidencia y apropiación territorial, en las que los mismos espacios son habitados de formas diversas y simultáneas. Esta situación es lo que Haesbaert (2010) denomina *multiterritorialidad*, un concepto que vincula con el mundo contemporáneo, donde un mismo sujeto puede estar articulado a múltiples territorios al mismo tiempo. Esta vinculación trasciende lo físico, extendiéndose incluso a lo digital, lo que permite que las identidades y comunidades no estén necesariamente ancladas a espacios fijos o cerrados, sino que se expresen en realidades complejas, dinámicas y cambiantes, donde se conforman identidades híbridas.

Por ejemplo, la huerta escolar puede entenderse como un escenario institucionalizado, pero en el que lo pedagógico, político, ecológico, afectivo y cultural se conecta con muchos otros espacios de los actores que participan: otras huertas locales, los hogares de los estudiantes, o incluso la información que circula por redes sociales sobre las actividades de la huerta. Todo esto posibilita la construcción de otros saberes y prácticas híbridas, evitando caer en dicotomías rígidas o en una única forma de enseñanza impuesta desde la institucionalidad.

Dimensión ecológica: la producción agrícola a nivel global, basada en la mercantilización del territorio, ha dado lugar a fenómenos como el monocultivo, la deforestación, la degradación ambiental y la marginación de sectores poblacionales, como expresiones de la crisis civilizatoria. Esto, por supuesto, es producto del uso del territorio como herramienta de acumulación de capital. En este sentido, el territorio ha funcionado como una herramienta tanto política como ecológica, moldeada por el capitalismo para su expansión, especialmente a través de procesos de extracción. Para el historiador y geógrafo Jason Moore (2016), la extracción es entendida como un proceso central que implica la apropiación de seres vivos y naturaleza —humanos y no humanos— que sostienen la acumulación del capital.

Aunque este modelo de acumulación tiene sus orígenes en la colonización —cuando las colonias se establecieron como enclaves de saqueo para abastecer de materias primas a las metrópolis—, la modernidad lo ha sostenido con ciertas transformaciones, lo que ha profundizado su impacto sobre el entorno natural (Cid, 2007). En consecuencia, la gestión territorial incide directamente en la biodiversidad y en la sostenibilidad de los ecosistemas.

Frente a este modelo hegemónico de territorialización, la agroecología surge como una práctica que reconecta las dimensiones ecológicas y sociales del territorio restaura suelos,

diversifica y fortalece la soberanía alimentaria brindándole importancia a la producción local permitiendo una independencia tecnológica y de insumos.

Los anteriores ejemplos refuerzan la idea de territorio como una construcción dinámica donde interactúan materialidad, cultura e historia. De esta manera el territorio si bien podría ser en el marco legal, institucional y económico un espacio donde el capital cada vez queda más incrustado poniéndolo bajo una tutela capitalista como segunda naturaleza⁵, (Harvey 2018 p, 530), también es un lugar donde se encarna un proyecto de vida individual y comunitario, de la mano con un proyecto político de los movimientos sociales, donde se lleva a cabo una que también es cultural por la autonomía y la autodeterminación (Escobar, p. 71, 79).

Un lugar de prácticas eco-culturales y colectivas, en un espacio no solo habitado sino vivido, donde la categoría política va más allá de lo legal, construido históricamente por poblaciones locales a pesar del marco institucional que lo tutela. La concepción del territorio desde la mirada colonizadora continua y cobijada por los estados-nacionales, obedecen a un proyecto espacio cultural de la modernidad, la conquista de territorios y personas para una transformación ecológica y cultural desde la perspectiva de un orden logocéntrico⁶.

⁵ Harvey (2018) define en este caso la “segunda naturaleza” como el entorno construido por el capital a través de infraestructuras y bienes inmuebles, que fija el capital en el territorio, condicionando su desarrollo y generando tensiones entre movilidad económica y rigidez espacial.

⁶ Escobar (2010) utiliza “logocéntrico” para describir el orden racional y eurocéntrico de la modernidad y el desarrollo, que impone transformaciones culturales y ecológicas desde una perspectiva dominante basada en la razón occidental.

De esta manera, el territorio en sus siete dimensiones, es un escenario donde se materializa la crisis civilizatoria (zonas de sacrificio, fractura socioecológica, mercantilización del suelo) pero también donde surgen alternativas como la agroecología. Esta al integrar prácticas, saberes, técnicas, componente político e identitario orientado a la soberanía alimentaria, reconfigura el territorio como un espacio de diversidad y vida y no de mera extracción. La Huerta *Life* ejemplifica esta posibilidad: el manejo comunitario del suelo, la posibilidad de la creación comunitaria del arte alrededor de las identidades, memorias locales, el manejo de semillas nativas articulan las dimensiones en un proyecto pedagógico-político donde se disputan significados.

2.3 Agroecología

La agroecología es un campo de disputa en el que convergen distintas interpretaciones y enfoques. Por un lado, algunos organismos como la FAO⁷ tienden a promover una visión tecnocrática e instrumental, centrada en su potencial productivo (De Schutter, 2010). Por otro lado, movimientos como La Vía Campesina⁸ la conciben como un proyecto político orientado a la transformación estructural de los sistemas agroalimentarios, con implicaciones económicas, sociales y culturales profundas (Rosset & Martínez-Torres, 2012). Desde esta perspectiva, la agroecología es un enfoque integral que articula principios de cuidado del territorio y soberanía alimentaria, mediante prácticas de producción social y ambientalmente responsables. Su dimensión tecnológica se encuentra subordinada a objetivos políticos, lo que la convierte en una

⁷ FAO: Food and Agriculture Organization, organismo de la ONU que incide en prácticas agrícolas y teóricamente orientadas a la erradicación del hambre en países “en vías de desarrollo” (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, s.f.)

⁸ Vía Campesina es un movimiento internacional de base que coordina campesinos, pequeños y medianos productores rechazado la agroindustria y reivindica la soberanía alimentaria a través de prácticas como la agroecología campesina. (cifuentes)

práctica colectiva, orgánica y situada en contextos materiales y políticos específicos (La Vía Campesina, 2018).

A lo largo de la historia, la agricultura ha sido practicada por comunidades que, en estrecha relación con los ciclos naturales, han desarrollado sistemas de cultivo vinculados a saberes locales y prácticas culturales. Estas formas de producción constituyen la base de lo que hoy se reconoce como agroecología. No obstante, desde una perspectiva moderna y occidental, el concepto comenzó a ser sistematizado académicamente en el siglo XX, principalmente como respuesta a problemas económicos y comerciales del sector agrícola (Cifuentes, 2018).

En este contexto, el agrónomo Bensin fue uno de los primeros en utilizar el término “agroecología” para referirse a métodos ecológicos en el estudio de plantas de cultivo comercial. Posteriormente, Klages (1940) publicó una obra que abordó la agroecología integrando aspectos técnicos, sociales, económicos e históricos, aunque en gran medida los enfoques se centraban en disciplinas como la agronomía, la zoología y la fisiología vegetal, priorizando las ciencias biológicas por encima de las sociales (Cifuentes, 2018).

En la década de 1950, Tischler publicó varios artículos en los que utilizó el término "agroecología" en el contexto del manejo de plagas. No fue sino hasta la década de 1970 cuando desde el pensamiento occidental la agroecología comenzó a vincularse con el conocimiento indígena, los movimientos sociales emergentes, el campesinado que resistían el avance de la agroindustria. Este giro paradigmático permitió un desarrollo del concepto de manera holística integrada al estudio de los agroecosistemas, considerando relaciones entre la naturaleza y actividades antrópicas. Sin embargo, estos hechos entorno a la agroecología, revelan la tensión entre una sistematización científica occidental señalada por Altieri como no neutral, sino que es

reproductora de la lógica positivista que históricamente ha subalternizado saberes locales tratándolos como no científicos (Altieri et al, 1999).

Esta *marginación epistémica* de los saberes no es un fenómeno reciente, sino que tiene sus raíces en los procesos coloniales. Desde la colonización las epidemias propiciaron la pérdida de culturas enteras y con ello la pérdida de su sistema agrario, posteriormente desde la inquisición existió una asociación entre rituales agrarios (europeos y luego indígenas) con la brujería, (Altieri et al 1999) lo que afectó el aspecto cultural identitario y de organización social. Las ceremonias o rituales no son solo supersticiones sino mecanismos de transmisión de conocimiento de cuidado del territorio, así mismo la agricultura se entrelazaban con calendarios, fechas de fiestas, narrativas y relaciones comunitarias.

Esta prohibición no solo censuró rituales, sino que deslegitimaron epistemologías no occidentales, sentando las bases para que siglos después estos saberes fueran considerados desde la ciencia positivista como irracionales (Altieri et al 1999). De esta manera, la prohibición constituyó un ataque a la memoria biocultural, al separar la agricultura de su dimensión simbólica y permitir que la racionalidad occidental y extractivista se estableciera como hegemónica.

Frente a este panorama, una de las contribuciones centrales de la agroecología es precisamente la revalorización de los saberes campesinos como indígenas y el impulso de metodologías que permitan participación amplia. En este sentido, la agroecología ha trascendido su dimensión teórica para consolidarse como una práctica viva y transformadora, profundamente enraizada en las comunidades rurales. En esta línea, Altieri ha generado aportes sobre la agroecología, señalando que las prácticas y técnicas campesinas, intensivas en conocimiento, pero no en insumos, han demostrado ser herramientas clave para la adaptación y la revitalización de pequeños sistemas alimentarios (Altieri & Nicholl, 2012).

La agroecología tiene un componente técnico como el uso de abonos naturales, manejo de semillas nativas, pero maneja un enfoque integral, donde la técnica se vincula con las necesidades sociales como un elemento articulado y no como un instrumento metodológico, la perspectiva instrumental, intenta despojar a la agroecología del componente socioambiental, usándola como un componente poco diferenciado de la agronomía, limitándola a la técnica sin plantear soluciones globales, es decir adulterándola convirtiéndola en una *agricultura débil*⁹ (Sevilla Guzmán, 2000)

Para autores como De Shutter (2010) la agroecología es de manera “pragmática” una estrategia técnica para mejorar la seguridad alimentaria dentro del sistema socioeconómico vigente, promoviendo su adopción mediante políticas públicas, esa adopción de organismos como la FAO, de la agroecología como una innovación técnica es contrastada por autores como Vandana Shiva (s.f.) el cual señala la integralidad de la agroecología como un nuevo paradigma de conocimiento emergente con principios ecológicos que agrupa sistemas tradicionales distintos a las practicas agroextractiva

Asimismo, para autores como Miguel Altieri y Clara Inés Nicholls la agroecología es una esperanza para la soberanía alimentaria en manos de grupos campesinos rurales, precisamente quienes ven la agroecología de manera integral, existe una alerta de que la agroecología sea captada por discursos hegemónicos para desarrollarla junto a los transgénicos o el uso de herbicidas industriales (Altieri & Nicholls, 2012), convirtiéndose en una herramienta para legitimar las practicas agroindustriales usando como herramienta técnica.

⁹ *Agroecología débil* se entiende como una visión reduccionista de la agroecología, centrada únicamente en aspectos técnicos y metodológicos para resolver problemas agronómicos. Esta perspectiva, sin compromisos socioambientales, limita la agroecología a un saber académico funcional, sin cuestionar ni transformar el modelo agrario convencional (Sevilla Guzmán, 2000).

2.3.1 *dimensiones de la Agroecología*

La agroecología bien podría ser un enfoque que se aplica a principios ecológicos orientados al diseño y manejo de sistemas agrícolas; donde se enfoca la relación entre organismos vivos con su entorno promoviendo prácticas que fortalezcan estos vínculos. Teniendo en cuenta esto las dimensiones de la agroecología comprenden: las técnicas agrícolas, la justicia social, la conservación de la biodiversidad y el factor tecnológico. (Altieri, 1999). Lo cual para fines prácticos lo resumiremos de la siguiente manera:

Prácticas o técnicas agroecológicas; uso de abonos orgánicos, rotación de cultivos, es decir prácticas orientadas a la reducción de la dependencia de insumos externos que reducen el impacto ambiental y aumentan la autonomía en la comunidad.

Impacto social y cultural; es decir la importancia en las acciones comunitarias locales entorno al respeto a las prácticas tradicionales. Lo que demuestra esta práctica más que como una cuestión técnica sino de transformación social.

Económico y tecnológico; se resalta la necesidad de un desarrollo a partir de la coevolución, entre lo social y ambiental. Donde estén implícitos sistema de valores, conocimiento y desarrollo tecnológico.

En este marco del pensamiento agroecológico, Miguel Altieri y Clara Inés Nicholls plantean entonces la agroecología como una ciencia aplicada alternativa al enfoque agroindustrial que tiene por objetivo el alcance de la soberanía alimentaria, energética y tecnológica, lo cual es inseparable de la participación de las comunidades campesinas (2012).

Aunque es importante señalar que Altieri se refiere principalmente a cambios de carácter local, su enfoque se relaciona más con el diseño de sistemas agroecológicos locales, como el

modelo campesino a campesino¹⁰. Otros autores, desde una perspectiva más política (González de Molina et al., 2021), coinciden con Altieri en aspectos clave como la relevancia del campesinado en el desarrollo de la agroecología y la autogestión; sin embargo, argumentan sobre la necesidad de un apoyo estatal, pero no desde posturas que legitimen la agroindustria o trabajen en conjunto con ella.

En cambio, abogan por la expansión de la agroecología como un proyecto político integral, en el marco de una crítica estructural al sistema capitalista. Estos autores introducen conceptos como el metabolismo agrario, la entropía social y la gobernanza democrática para sostener que la transición agroecológica debe ir más allá de las fincas, integrando movimientos sociales, territorios y políticas públicas transformadoras. Es decir, se cuestiona el papel del Estado en la soberanía alimentaria debido a su cercanía con las corporaciones agroindustriales, pero se reconoce su imprescindibilidad para generar cambios estructurales.

La entropía es una medida del desorden y de la degradación energética que hace inviable el mantenimiento de la energía a largo plazo. En la agroecología política (González de Molina et al., 2021), el concepto de entropía se aplica tanto a la sociedad como al sistema agroalimentario. Esta entropía genera desorden en el metabolismo social, provocado por el modelo de desarrollo industrial capitalista. González de Molina et al. (2021) critican la visión económica neoclásica sobre la agricultura, así como la tecnocracia, ya que la agroecología propone una revisión de la producción agrícola desde una perspectiva de complejidad territorial, cultural y de justicia social, y no solo desde una visión de ganancia.

¹⁰"Campesino a Campesino es un enfoque participativo ", que promueve la difusión de conocimientos agrícolas entre productores rurales mediante módulos multiplicadores liderados por promotores locales, integrando saberes tradicionales y modernos para el desarrollo rural sostenible (MAGA, 2013)

Asimismo, se critica la postura neoclásica que ignora los límites biofísicos del planeta. La cooptación de la agroecología como herramienta para legitimar el modelo agroindustrial es una preocupación compartida tanto por Altieri como por González de Molina et al.

Frente a esto, es de suma importancia resaltar como los discursos acerca de la sostenibilidad y sustentabilidad han funcionado para darle una cara ecológica al capitalismo, ignorando la incompatibilidad entre la idea de crecimiento infinito y finitud de recursos. La pretensión de mantener la lógica del sistema capitalista de acumulación y protección de ecosistemas, preservando la diversidad cultural y biológica; se ha catalogado incluso de moda retórica que intenta zanjar distancia entre el proyecto de desarrollista y el ambientalismo. Este enfoque resulta problemático, pues plantea como solución al mismo sistema que mantiene una lógica de crecimiento (Vega, 2009), lo que de ninguna manera resuelve una problemática estructural y sistémica.

En el contexto educativo, la agroecología permite articular saberes propios con un espacio institucional, mediante las pedagogías críticas permite abordar temas como el cuidado territorial o la soberanía alimentaria. Sin embargo, la agroecología es un campo en disputa y su implementación en espacios institucionales donde existen dinámicas de fragmentación curricular pueden presentar desafíos.

2.4 Soberanía alimentaria

El concepto de soberanía alimentaria se origina en 1996 desarrollado por Vía campesina y llevado a debate público en la cumbre mundial de la alimentación como alternativa a políticas neoliberales sobre la agricultura. (Vía campesina, 2013). El desarrollo del concepto responde a un específico momento de la agricultura donde los campesinos se enfrentaban a la descampesinización

debido a un modelo agrícola soportado en el desarrollo tecnológico; es decir la revolución verde. Posteriormente, en la cumbre mundial de la soberanía alimentaria celebrada en Cuba en el año 2001 se define la soberanía alimentaria como:

“El derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos que garanticen el derecho a la alimentación para toda la población, con base en la pequeña y mediana producción, respetando sus propias culturas y la diversidad de los modos campesinos, pesqueros e indígenas de producción agropecuaria, de comercialización y de gestión de los espacios rurales, en los cuales la mujer desempeña un papel fundamental” (Esteves, 2022, pág. 69-70)

Lo anterior nos permite comprender la soberanía alimentaria como una postura adoptada por los campesinos en el contexto del momento histórico actual. Por esta razón, es importante realizar una revisión desde una perspectiva histórica sobre lo que se denomina regímenes alimentarios, a partir del enfoque de Philip McMichael.

La organización alimentaria está determinada por los llamados regímenes alimentarios, los cuales han establecido un ordenamiento en la producción y el consumo de alimentos a escala global. La producción alimentaria no es un fenómeno meramente técnico, sino que está profundamente enraizado en contextos históricos y culturales. McMichael (2009) señala que los regímenes alimentarios corresponden a políticas económicas coyunturales y forman parte de dinámicas geopolíticas. Según el autor, la existencia de estos regímenes se remonta al siglo XIX, en estrecha relación con los proyectos de los Estados-nación en la modernidad.

McMichael distingue tres tipos de regímenes alimentarios. El primero, vinculado al Imperio británico (1850-1930), se caracterizó por la exportación de materias primas desde las

colonias y el control del suministro de alimentos. El segundo, asociado a Estados Unidos y la agroindustria, estuvo marcado por la producción de alimentos procesados y la Revolución Verde. El tercer régimen, que profundiza el segundo, corresponde a la etapa contemporánea y está vinculado con la transición al neoliberalismo. Este régimen surge bajo las políticas del Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), promoviendo el llamado "libre mercado" en favor de los intereses corporativos, orientando a los Estados hacia un ajuste estructural con el fin de favorecer la acumulación de capital corporativo.

Este proceso está estrechamente relacionado con la tecnología de la "Segunda Revolución Verde". La pieza central de este régimen es, por un lado, el monopolio privado y, por otro, los subsidios gubernamentales en los países del norte global, lo que mantiene una relación de dominio político entre el norte y el sur. La perspectiva de McMichael permite analizar los regímenes alimentarios como una configuración histórica y social que determina la producción y el consumo de alimentos en un contexto específico, respondiendo a factores económicos, políticos y culturales (Tetreault, 2015).

Según McMichael, el sistema actual apuesta por un modelo de campo sin campesinos, mientras que la propuesta de soberanía alimentaria concibe la agroecología como una práctica multifuncional, solidaria, ecológica y cultural. La historización de la soberanía alimentaria implica comprender el cambio político que orienta su desarrollo y aplicación. Este proceso también se manifiesta en lo que McMichael denomina la *urbanización de la soberanía alimentaria*, entendida como la creación de vínculos entre el mundo urbano y rural en torno a la problemática alimentaria y ecológica (Hernández, 2015).

Lo anterior permite reconocer la importancia de la soberanía alimentaria como un enfoque dirigido a solucionar una problemática de carácter sistémico. No obstante, existen posturas que

abordan esta crisis sin considerar la necesidad de una transformación estructural del sistema alimentario. Una de estas posturas es la “seguridad alimentaria”.

2.4.1 ¿Por qué soberanía alimentaria y no seguridad alimentaria?

El concepto de seguridad alimentaria surge tras la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1948, específicamente en el artículo 25, donde se establece el derecho de cada persona a un nivel de vida adecuado, incluyendo salud, bienestar y alimentación. Sin embargo, no fue hasta 1974 cuando se declaró como un derecho inalienable el no padecer hambre. Posteriormente, en 1996, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) definió la seguridad alimentaria como el acceso material a una cantidad suficiente de alimentos nutritivos (Estévez, 2022).

En 2001, la FAO modificó esta definición y estableció cuatro dimensiones fundamentales: disponibilidad, acceso, utilización y estabilidad, incorporando además el concepto de acceso social. Según la FAO, la seguridad alimentaria se define como la:

“situación existente cuando todas las personas tienen en todo momento el acceso físico, social y económico a alimentos suficientes, inocuos y nutritivos que satisfacen sus necesidades y preferencias alimentarias para llevar una vida activa y sana” (Estévez, 2022, p. 65).

Las cuatro dimensiones de la seguridad alimentaria son:

Disponibilidad de alimentos: hace referencia a la existencia de cantidades suficientes de alimentos obtenidos dentro del propio país o a través de importaciones.

Acceso a los alimentos: implica que las personas cuenten con los recursos económicos u otros medios para adquirir alimentos de calidad adecuada.

Utilización de los alimentos: se refiere al aprovechamiento de los alimentos por parte del organismo, considerando factores como la diversidad en la dieta, la correcta preparación de los alimentos, la atención médica, el acceso al agua potable y las condiciones sanitarias.

Estabilidad: alude a la disponibilidad constante de alimentos sin riesgo de escasez debido a crisis económicas, políticas o de otra índole (Estévez, 2022).

Las consideraciones sobre la seguridad alimentaria son, en gran medida, de carácter individualista, ya que no dependen de las comunidades, sino de entidades que gestionan la producción y distribución de alimentos, en cierta medida articuladas con el Estado. Este enfoque no rompe con el modelo de agroextractivismo, sino que busca garantizar el derecho a la alimentación a través de organismos privados asistidos o regulados por el Estado. En este sentido, se vincula con lo que McMichael señala respecto a la etapa de subsidios estatales dirigidos a grandes monopolios agroextractivos.

Por otro lado, la soberanía alimentaria se configura como un marco crucial para el análisis crítico de las políticas agrícolas contemporáneas y el impacto de la agroindustria en las comunidades. Se evidencia así la necesidad de un enfoque que priorice la vida, la diversidad cultural y la biodiversidad en la producción de alimentos. Desde una perspectiva histórica, la soberanía alimentaria emerge como una respuesta a la crisis alimentaria actual, entendida como parte de una crisis global más amplia entendida como crisis civilizatoria.

Este marco teórico permite ver la crisis civilizatoria como un entrelazamiento entre el colonialismo, el capitalismo y el extractivismo, esto permite analizar las problemáticas socioambientales y alimentarias como una problemática estructural y no como fallas técnicas o coyunturales sino sistémicas e inherentes al poder hegemónico.

Así mismo, este marco le aporta al proyecto una base sólida para entender la agroecología no solo como una técnica agrícola sino como una práctica cultural, política, pedagógica frente a un modelo de relacionamiento extractivo entre los seres humanos y la naturaleza.

Conceptos como el territorio, soberanía alimentaria y el cuidado permitieron analizar las dinámicas de la huerta escolar desde una perspectiva crítica, vinculando lo local (colegio, localidad,) con problemáticas globales (extractivismo, desigualdad socioambiental, manejo de residuos y afectaciones en el territorio por basuras.) así como la génesis de esta visión extractivista y sus orígenes en el colonialismo.

En síntesis, el marco teórico permitió contextualizar la huerta como un espacio de resistencia dentro de una institución formal, la articulación de las dimensiones sociales ecológicas y políticas en las actividades. Permitió una visión crítica sobre la transformación y mantenimiento del territorio, de esta manera no solo se siguió una práctica sino se retroalimentó de esta, permitiendo repensarse la relación sociedad –naturaleza.

La integración de enfoques interculturales críticos y pedagogías de la Madre Tierra han enriquecido la propuesta destacando la importancia de los saberes indígenas y campesinos, así como el dialogo de conocimientos. Esto se ve reflejado en la implementación de la propuesta en actividades prácticas, donde las estudiantes relacionaron sus experiencias cotidianas con temas como la justicia ambiental y la autogestión alimentaria.

Teniendo en cuenta que la investigación acción está inmersa en esta monografía, es importante señalar la importancia de este capítulo ya que permite identificar el riesgo de entender la agroecología únicamente como un conjunto de técnicas, sin considerar su dimensión política. A partir de ello, fundamenta la acción en la huerta, relacionándola directamente con las categorías

desarrolladas en el marco teórico, situando la práctica política como eje fundamental. De este modo este apartado permite una **planificación** la cual orienta la práctica; sin esta perspectiva, las sesiones se convertirían en actividades dispersas.

3 Capítulo. Caracterización: un acercamiento al entorno de la Huerta Life.

Comprensión del espacio: contexto histórico y físico.

Para analizar el espacio de la huerta, es fundamental examinar las dimensiones históricas y físicas de los entornos donde esta se desarrolla y en el que converge con el espacio donde residen las estudiantes participantes en la misma. Esto incluye una revisión sucinta de la localidad en la que se ubica el colegio (contexto histórico y geográfico) y de la institución educativa en sí misma (características históricas y estructurales). Este territorio alberga a la mayoría de las estudiantes vinculadas al proyecto. Además, se incorporará una descripción breve de las organizaciones externas que influyen en la huerta, con el fin de contextualizar su impacto en el espacio y leer el territorio a partir del problema planteado.

3.1 Caracterización de la localidad de Rafael Uribe Uribe y contexto histórico.

Rafael Uribe Uribe es la localidad número 18 de la ciudad de Bogotá y está ubicada en el suroccidente de la ciudad. Limita al norte con la localidad de Antonio Nariño, al sur con la localidad de Usme, al oriente con la localidad de San Cristóbal y al occidente con la localidad de Tunjuelito, como se muestra en la figura 1 (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

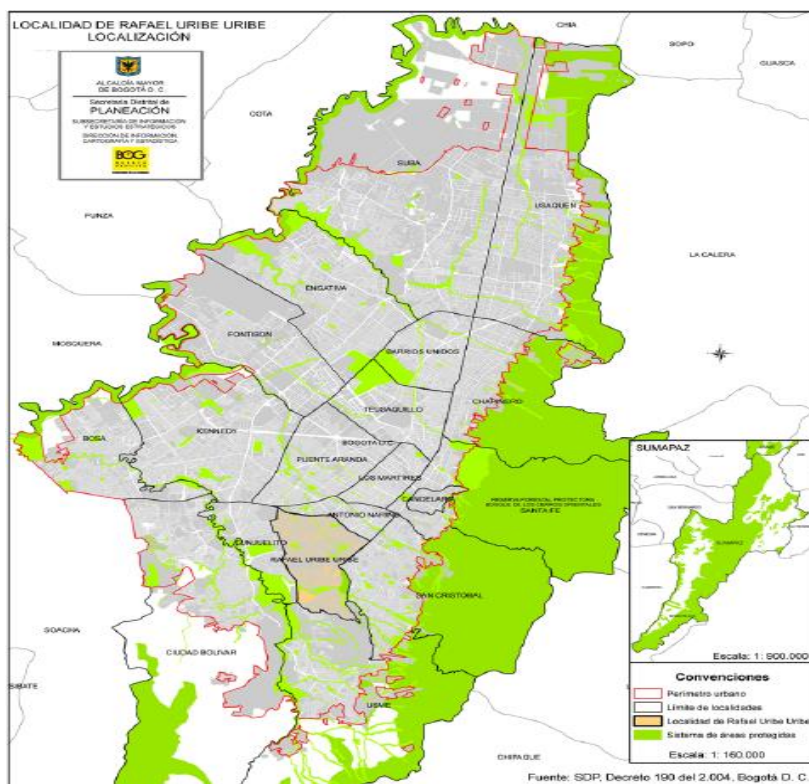


Figura 1 Mapa De Rafael Uribe Uribe en Bogotá. (Fuente: Secretaria de planeación, 2009)

La localidad se conformó a partir de las haciendas y fincas Llano de Mesa, Santa Lucía, El Porvenir, La Yerbabuena, San Jorge, El Quiroga, Granjas de San Pablo, Granjas de Santa Sofía, Los Molinos de Chiguaza y La Fiscala. La mayoría de los barrios se encuentran en la zona plana, donde también están las viviendas más antiguas de la localidad. Las viviendas ubicadas en la media montaña surgieron a partir de procesos de autoconstrucción debido a la ausencia de proyectos de vivienda estatales en la zona y a la necesidad de vivienda para migrantes desplazados por el conflicto armado en el país. Estas migraciones ocurrieron en mayor medida a partir de las décadas de 1940 y 1950.

Se identifican tres etapas en la conformación del territorio. La primera etapa, de 1925 a 1950, corresponde a la conformación de barrios obreros como Santa Lucía y Olaya (1925), El

Libertador (1930), Bravo Páez, Marco Fidel Suárez y San Jorge (1932), y Centenario (1938). A lo largo de la década de 1940 se establecieron otros barrios como El Claret, El Inglés y Murillo Toro.

La segunda etapa, entre 1950 a 1980, se caracterizó por el surgimiento de urbanizaciones planificadas, como Quiroga (1952) (Secretaría Distrital de Ambiente [SDA], 2009) y por las llamadas *invasiones masivas*, como la ocurrida en 1961, que dio origen al barrio Las Colinas en 1962. Posteriormente, surgieron otros barrios populares, entre ellos Chircales, Socorro, Consuelo, Villa Gladys y Palermo.

Finalmente, en 1974, mediante el Acuerdo 007 del Concejo del Distrito, Rafael Uribe Uribe se separó de la localidad de Usme y se le asignó el número 18 dentro de la nomenclatura distrital (Secretaría Distrital de Planeación, 2009).

Para 1979 a partir de la urbanización ilegal se promueve la creación del barrio Diana Turbay ubicado en la parte media alta. Para 1988 a 1999 treinta nuevos asentamientos subnormales que aumentan los índices de población.

El contexto histórico muestra una ciudad transformada por la transición de lo rural a lo urbano, donde la autoconstrucción reflejó la ausencia de políticas estatales adecuadas y un sentido comunitario que persistió para responder a la necesidad urgente de vivienda lo que refleja un fenómeno de urbanización informal. Las zonas con menor acceso a recursos quedaron inmersas en dinámicas de marginalización, convirtiéndose en un microcosmos de las problemáticas estructurales de Bogotá, atravesadas por el desplazamiento histórico de comunidades agrarias hacia la ciudad. Esta realidad evidencia una relación intrínseca entre marginalidad, pobreza y deterioro ambiental (Espinosa, 2014), donde la pobreza no solo es consecuencia de la degradación

ecológica, sino también un factor que la perpetúa a través de prácticas insostenibles de supervivencia, como la tala ilegal o la gestión inadecuada de residuos.

Los conflictos ambientales emergen, así como fruto de la precarización social, la degradación ambiental acumulada y políticas urbanas deficientes que priorizan intereses económicos sobre la sostenibilidad, configurando un ciclo que profundiza tanto la inequidad social como la crisis ecológica en contextos urbanos marginados.

3.2 Breve Caracterización geográfica.

El territorio de la localidad de Rafael Uribe Uribe se ubica entre una altitud aproximada de 2.590 metros sobre el nivel del mar (msnm), en la parte más baja y 2.670 msnm en su parte más alta. (Secretaría distrital de planeación, 2009) y tiene una extensión de 1.383,4 hectáreas las cuales son urbanas, en su totalidad (Secretaría de integración social, 2023). Podemos distinguir tres sectores de acuerdo con su ubicación topográfica y estrato socioeconómico:

Parte baja, compuesta por barrios entre las carreras 10 y 27 con calles 22 sur 31B hasta la avenida Caracas y desde la AV Caracas hasta la calle 46 sur. Allí se encuentran barrios como Quiroga A, B y C, Santa Lucía Country Sur y Sosiego.

Parte alta, compuesta por terrenos entre la calle 31B sur hasta la calle 50 sur por el eje de la avenida Caracas hacia arriba. Encontramos aquí a los barrios que ocupan el sector de Las Lomas Marco Fidel Suárez, Diana Turbay y la Resurrección.

Sector extremo sur, compuesto por barrios que están en procesos de legalización. Encontramos en esta parte a barrios ubicados en los chircales, Govaroa, Buenos Aires y El Mirador. (Secretaría distrital de planeación, 2019). Los barrios que componen este sector están ubicados en sectores donde se encuentran ladrilleras, lo que ha develado una dinámica de

ocupación de territorios como necesidad de vivienda, el DAPD registro para el 2020 unas 341 hectáreas fueron urbanizadas de manera ilegal (Secretaría Distrital de Ambiente [SDA], 2009).

Lo anterior nos indica que la localidad presenta una topografía en donde los barrios más consolidados se ubican en la zona más plana, una pendiente media en el piedemonte y una tercera zona con mayores pendientes la cual corresponde a la última zona en urbanizarse (Secretaría Distrital de Ambiente [SDA], 2009). De igual manera los barrios en las pendientes más altas, es decir, los últimos en urbanizarse no están cobijados por servicios básicos (Secretaría Distrital de Ambiente [SDA], 2009).

Lo anterior demuestra una persistencia en la necesidad de vivienda. A pesar de diagnósticos oficiales realizados por el distrito, las ejecuciones de políticas públicas parecen ser insuficientes para resolver la problemática, de manera que esto ha resultado en procesos de autoconstrucción. Esta dinámica ha configurado una relación entre topografía y estratificación social.

Los aspectos geográficos permiten identificar una relación entre expansión urbana no planificada, degradación ambiental y condiciones de marginalidad. En particular la zona conformada por barrios en proceso de legalización, como Chircales, relacionados con procesos de ocupación informal, como la producción artesanal de ladrillos. Estas actividades pueden generar impactos negativos en el entorno, especialmente en la degradación de los suelos.

Asimismo, se observa una dinámica de crecimiento urbano hacia la parte más alta de las montañas, lo que intensifica el proceso de marginalización y perpetúa la ocupación de suelos no aptos para la urbanización, afectando también las fuentes hídricas, un caso específico es el caso de Diana Turbay, donde la Quebrada Chiguaza que es el principal cuerpo de agua de la localidad y pertenece a la cuenca del río Tunjuelo recibe aguas lluvias de la parte alta, pero también aguas

negras de la UPZ diana Turbay (Secretaría Distrital de Ambiente [SDA], 2009). La quebrada de Chiguaza actualmente se encuentra en alto grado de contaminación con motivo de un caño conector proveniente de barrios Diana Turbay, Villa Ester, Reconquista, Serranía y Palermo Sur, a la altura del barrio San Agustín (Secretaría Distrital de Ambiente [SDA], 2009).

También se evidencia una pérdida de cobertura vegetal debido a las invasiones, al uso de madera en la construcción o como combustible, un alto grado de erosión causado por minas y chircales abandonados, así como la ausencia de recuperación morfológica y ambiental (Secretaría Distrital de Ambiente [SDA], 2009).

3.3 Aspectos Generales Socioeconómicos.

La localidad tiene 377.704 habitantes los cuales representan el 5,2% de la población de la capital. El 50,3% de habitantes pertenecen al estrato bajo, el 38,8% pertenecen al estrato medio bajo y el estrato bajo-bajo agrupa a 9,2% y un 1,7% agrupan a personas sin clasificación de estrato. Según el concejo local de gestión de riesgo y cambio climático del 2017, los habitantes con nivel socioeconómico más bajo en la localidad se encuentran en Marruecos, (45,7%) Diana Turbay, (28,9%) y marco Fidel Suarez (25,1%) zonas que agrupan el 99,2% de la población, es decir 189.87 habitantes. El estrato medio bajo está compuesto por 146.564 personas el 56,8% se ubican en la UPZ Quiroga, el 31,0% en San José y el 11,5% en marco Fidel Suarez, representando el 99,4% de la población de la localidad en este estrato. (Secretaria de planeación, 2009)

En el estrato bajo-bajo se compone de 34.810 habitantes concentrados principalmente en las zonas de planeamiento zonal de Diana Turbay (74,3%) y Marruecos (25, 7%). Sin estrato: la población sin estratificar la componen 6.370 personas y se encuentran en Marruecos (53,9%), San José (36,2%), Quiroga (8,1%), Diana Turbay (1,7%) y Marco Fidel Suarez (0,1%). Sin embargo,

hay que resaltar que para 2023 el distrito publica un diagnóstico local donde la población de la localidad Rafael Uribe Uribe ya llega a los 389.238 habitantes (Secretaría de planeación, 2009).

Lo anterior nos muestra una estratificación socioeconómica crítica, donde el 89,1% pertenece a los estratos bajos (bajo, medio bajo, bajo-bajo) lo que refleja una localidad con altos niveles de desigualdad y exclusión. Barrios como Marruecos (45.7% en estrato bajo) Diana Turbay (28.9%) y Marco Fidel Suarez (25.1%) concentran la pobreza extrema, coincidentemente siendo las zonas con alto riesgo ambiental en cuanto a deslizamientos e inundaciones. (Secretaría de planeación, 2009).

El 9.2% pertenece al estrato bajo-bajo (34.810 habitantes) se ubican en los barrios Diana Turbay y Marruecos, áreas marginadas, por tanto, con déficit de infraestructura y por lo tanto más vulnerables, también existe una población no estratificada, lo cual es más complicado ya que muy seguramente no son reconocidas oficialmente lo que limita su acceso a programas sociales o medioambientales, suman unas 6.927 personas (Secretaría de planeación, 2009).

3.3.1 *Unidades De Planeamiento Zonal En La Localidad*

La Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) tiene como objetivo establecer y detallar el planeamiento del uso del suelo urbano. Esto se realiza en respuesta a la dinámica productiva de la ciudad y su integración en el contexto regional. Además, teóricamente, se busca la participación de los actores sociales en la definición de los elementos relacionados con el ordenamiento y el control normativo a nivel zonal. Los procesos pedagógicos en las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ) teóricamente buscan fortalecer la participación ciudadana mediante políticas, estrategias y herramientas de gestión. Las UPZ se clasifican en siete tipos según el Decreto 619 de 2000 del Plan de Ordenamiento Territorial:

Residencial de urbanización incompleta: Sectores periféricos en estratos bajos (1 y 2) con deficiencias en infraestructura y equipamientos.

Residencial consolidado: Áreas de estratos medios con cambios no planificados en el uso del suelo.

Residencial cualificado: Zonas de estratos medios y altos con buena infraestructura y condiciones favorables.

Desarrollo: Terrenos extensos y poco desarrollados.

Con centralidad urbana: Áreas urbanas consolidadas con actividades económicas que desplazan el uso residencial.

Comerciales: Sectores enfocados en actividades terciarias (comercio y oficinas).

Industrial: Zonas predominantes de actividad industrial combinadas con comercio y producción. (secretaría de planeación, 2009)

La localidad de Rafael Uribe Uribe tiene cinco UPZ: tres de tipo residencial de urbanización incompleta y dos de tipo residencial consolidado como se observa en la figura 2. (secretaría de planeación, 2009). La UPZ San José, donde se encuentra el colegio Liceo Mercedes Nariño, esta UPZ ocupa 208 hectáreas (15% del suelo local), incluyendo 21 hectáreas protegidas. Está ubicada en el centro oriente, en una zona plana que mezcla usos residenciales y comerciales. (secretaría de planeación, 2009). En esta figura también observamos que los usos del suelo en la localidad son sobre todo habitacionales, muestra un desarrollo urbano establecido, aunque con distintos niveles de consolidación, zonas con tendencia urbana como la UPZ Quiroga que muestra

una zona con tendencia urbana lo que sugiere expansión o procesos de transformación de uso del suelo.

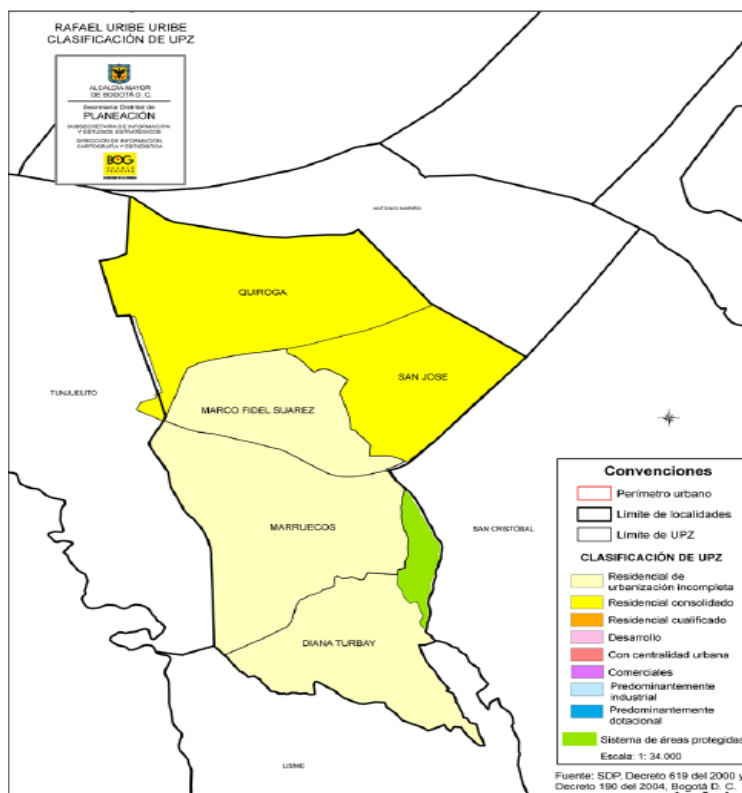


Figura 2 Mapa UPZ localidad Rafael Uribe Uribe (Fuente: Secretaría de planeación, 2009)

Aunque, en teoría, UPZ buscan promover la participación ciudadana, en la práctica existe una brecha entre el discurso institucional y la realidad operativa. Según el Decreto 619 de 2000 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2000) las zonas de urbanización incompleta corresponden a sectores periféricos de estratos 1 y 2, categoría que abarca tres de las cinco UPZ de la localidad. Esto implica que la mayoría del territorio está sujeto a condiciones de vulnerabilidad socioambiental. Los procesos de autoconstrucción, sobre todo en zonas cada vez más marginales, reflejan un abandono institucional y unas políticas deficientes en ocasiones para la resolución de estas

problemáticas (caso autoconstrucción décadas atrás y actuales). Lo anterior deja ver como la voz de las comunidades es ignorada bajo premisas de desarrollo económico y por encima del mantenimiento ambiental y la igualdad social.

La figura numero 3 corresponde a un informe realizado en el 2012, donde se muestra la distribución geográfica estratificada que mantiene la localidad, mostrando una clara segregación espacial lo donde especialmente el estrato 1 y 2 sobre todo, colinda con las zonas protegidas. Tal él es caso de la UPZ de Marruecos, que limita con el Parque Entre Nubes, el Cerro La Popa y la hacienda Los Molinos, la UPZ se ubican en los estratos más bajos y confluye su ubicación con zonas con funciones ecológicas clave (Trujillo Corredor, 2012)

La gestión de basuras ha sido una problemática crítica en la localidad, especialmente por el limitado acceso de los vehículos recolectores a zonas con infraestructura inadecuada (Jara & Vidal, 2020). Esta carencia afecta directamente el derecho a un ambiente sano y se refleja en la contaminación de fuentes hídricas. Los canales Albina y Río Seco —principales afluentes del río Fucha— reciben residuos sólidos de talleres mecánicos, zonas residenciales e industrias locales a lo largo de su trayecto (Secretaría Distrital de Ambiente [SDA], 2009).

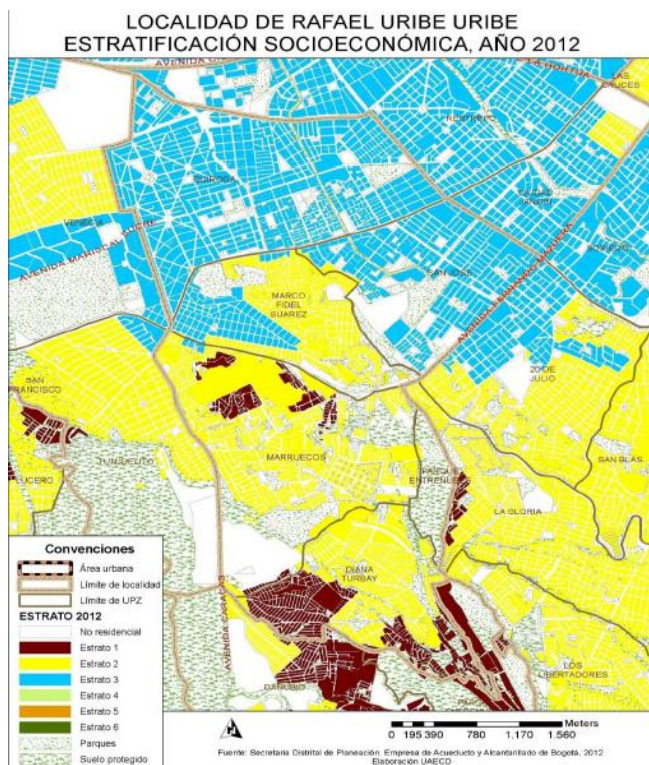


Figura 3 Clasificación de UPZ en localidad Rafael Uribe Uribe. Fuente: (Secretaría de planeación, 2009)

Lo anterior permite ver una incidencia más simbólica que real en las decisiones sobre el territorio respecto a la planeación, ya que la autoconstrucción refleja un abandono histórico donde prima el interés económico sobre las necesidades habitacionales y ecológicas reales.

3.4 Estructura poblacional

Para 2023 se contaban 135.874 hogares y 128.433 viviendas en la localidad con una población total de 389.238 habitantes de los cuales el 10,4% (4359 personas) se encontraban en la línea de la pobreza extrema y 40,3% (16.915 personas) en pobreza moderada. (Secretaría de integración social, 2023). El hecho que más de 4.359 personas (10,4%) no cubran necesidades básicas, incluida la alimentación, 16.915 personas (40,3%) (podría decirse según los datos

anteriores) tienen dificultad para el acceso a una dieta nutritiva y diversa, demuestra que existe una relación de dependencia de mercados ultra procesados que afecta a la población más vulnerable, lo que agrava la inseguridad en su alimentación (Bogotá Cómo Vamos & Fundación Éxito, 2021).

La mitad de la población en condiciones de pobreza evidencia como se vive en la localidad un sistema económico excluyente, donde el derecho a los alimentos está condicionado por el poder adquisitivo mas no se mantiene como derecho. De esta manera podemos ver cómo la localidad padece una dinámica de pobreza estructural atravesada por problemáticas ambientales que afectan derechos básicos al medio ambiente sano y al acceso a alimentos por parte de los habitantes de la localidad.

En cuanto al ambiente sano evidenciamos en la localidad problemáticas ambientales relacionadas con la expansión de un modelo productivo el cual impacta directamente en la cotidianidad de los habitantes Rafael Uribe Uribe

La ya mencionada problemática de tala de árboles (Secretaría Distrital de Ambiente [SDA], 2009). basuras y contaminación hídrica (Jara & Vidal, 2020) nos devela una problemática más estructural y no solo fenómenos aislados sino síntomas de una estructura desigual ambiental sistémica. Este patrón, documentado por Robert Bullard (1990) identifica una correlación sistémica entre la ubicación de vertederos industriales, zonas de contaminación y otras cargas ambientales con las áreas residenciales de comunidades afroamericanas en Estados Unidos.

Lo anterior se replica en contextos como Bogotá —donde barrios periféricos como Diana Turbay enfrentan problemáticas similares—, refleja un eje central de la **crisis civilizatoria**: la externalización de los costos ecológicos hacia habitantes de zonas periféricas provocando una

carga medioambiental segmentada por clase social, evidenciando como el modelo civilizatorio global se replica en escalas locales sacrificando zonas de la periferia urbana.

Como parte de la respuesta de la comunidad a diversas problemáticas que se relacionan directamente con la crisis civilizatoria (desigualdad social producto de una lógica extractiva en el territorio) o la soberanía alimentaria (acceso de alimentos mediante terceros o poco acceso) la comunidad ha realizado apropiación del territorio a partir de la consolidación de huertas urbanas, el jardín botánico se han generado redes de intercambio de productos, para el 2019 existían 22 huertas urbanas, lo que corresponde a 3.596,5 m² aproximadamente (2019, Plan ambiental local Rafael Uribe Uribe).

En la figura numero 4 donde aparecen las huertas urbanas de la localidad, vemos que las huertas relacionadas con centros educativos están ubicadas sobre todo en la zona residencial más consolidada según el mapa dela figura 2, esto demuestra una relación entre procesos de soberanía alimentaria y agroecología con centros educativos intentando articularse con la educación formal. Sin embargo, en las zonas menos consolidadas como Marruecos, Diana Turbay aparecen más huertas familiares y comunitarias, lo que revela un uso de la comunidad de su territorio en zonas ecológicamente más vulnerables y practicas agroecológicas y de soberanía alimentaria no directamente ligadas a los espacios de educación formal.

La gestión de estos espacios ha sido parte fundamental de los procesos de resiliencia comunitaria, tal como lo confirma la Secretaría de Ambiente de Bogotá en su Agenda Ambiental Local donde se destaca el rol de la comunidad de estas zonas, donde se han rehabilitado áreas destinadas a producción artesanal de ladrillos o talas en la localidad Rafael Uribe Uribe (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Secretaría de Ambiente, 2009),

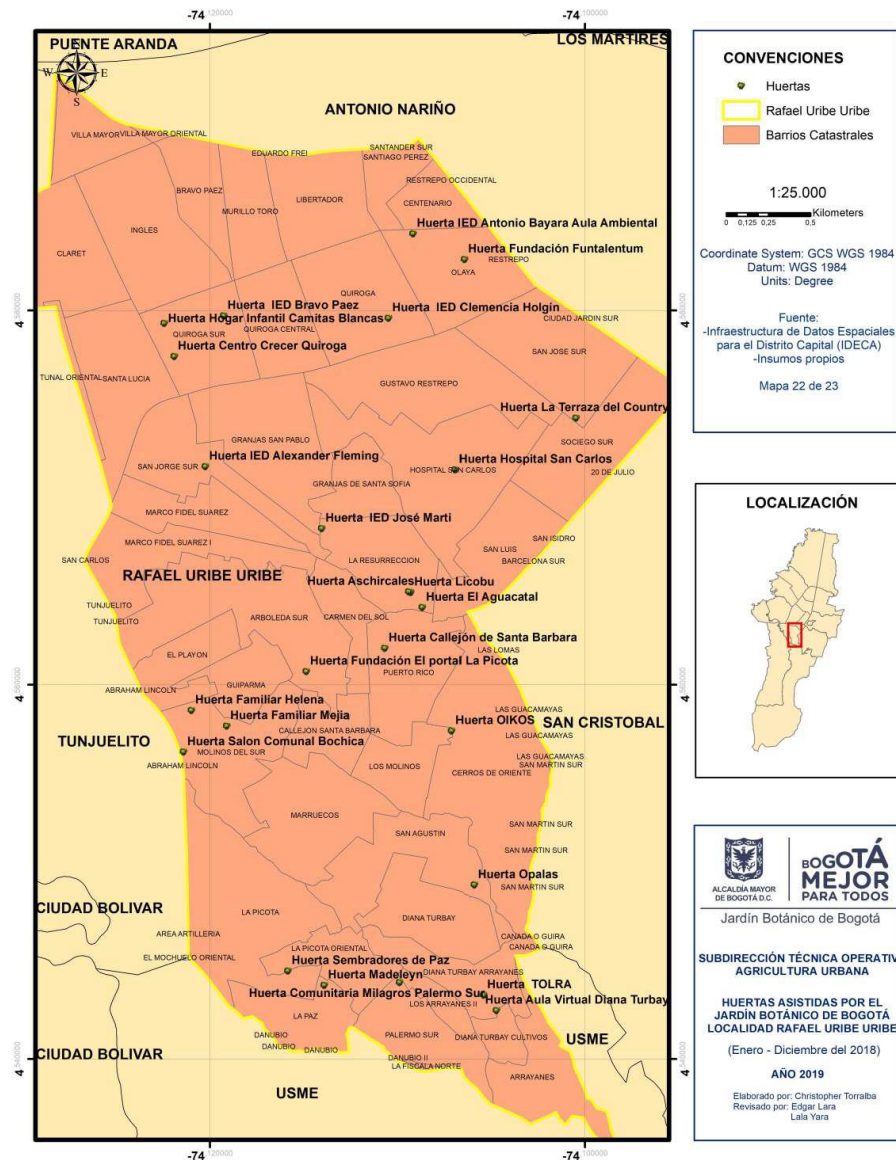


Figura 4 Mapa sobre las huertas existentes en la localidad Rafael Uribe Uribe Fuente: adaptado de Directorio de huertas urbanas de Bogotá D.C., por Jardín Botánico de Bogotá, s.f., Universidad Distrital Francisco José de Caldas <https://jbb.gov.co/documen>

3.4.1 Aspectos básicos de la infancia en la localidad Rafael Uribe Uribe

En la localidad habitan 36.631 menores que se encuentran entre los 6 y 13 años que corresponden al 10,2% de la población de la localidad, entre porcentaje el 48,6% son mujeres que corresponde a 19,276 niñas. El 19,7% de estos niños y niñas se encuentran en la línea de pobreza extrema (1.148 niños y niñas) y un 40,9% en la condición de pobreza moderada (4.397 niños y niñas (**secretaría** de integración social, 2023)

Lo anterior demuestra:

La existencia de una desigualdad estructural, El 48.6% de los afectados son niñas (19,276), evidenciando una vulnerabilidad interseccional (género + edad).

Fracaso de modelos económicos: La incapacidad del sistema para garantizar derechos básicos contradice los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2018)

Por otro lado, la inseguridad alimentaria se manifiesta en:

Acceso limitado a nutrientes esenciales, vinculado al 19.7% en pobreza extrema (1.148 niños/as) (Secretaría de integración social, 2023).

Dependencia de programas asistencialistas que no resuelven el problema, sino que despolitizan estigmatizan y excluyen a la población (Inza-Bartolomé & Escajedo San Epifanio, 2025).

Haremos ahora una caracterización del colegio articulando las problemáticas que persisten en la localidad, las cuales se relacionan espacialmente en el colegio.

3.5 Caracterización del barrio donde se ubica el Colegio Liceo Femenino Mercedes

Nariño

El Colegio Mercedes Nariño se encuentra actualmente en el barrio San José Sur, perteneciente a la localidad de Rafael Uribe Uribe (UPZ 36). El barrio limita al norte con la Avenida Primero de Mayo (AC 22 Sur) y el barrio Ciudad Jardín Sur; al sur, con la Calle Sur y los barrios Country Sur y Gustavo Restrepo; al oriente, con la Carrera Décima; y al occidente, con la Avenida Caracas (AK 14) y el barrio Olaya (Secretaría de Educación de Bogotá, D.C., 2013).

3.6 Caracterización del Liceo Mercedes Nariño

El Liceo Mercedes Nariño ha tenido un recorrido histórico marcado por su movilidad geográfica y cambios de jurisdicción administrativa¹¹. Los principios que orientan su acción pedagógica actual se enmarcan en su Proyecto Educativo Institucional (PEI): “*Liceísta, reflexiva, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas*”. En este último eje, la huerta *Life* promueve el desarrollo de tecnologías colaborativas para el riego y la investigación en torno a las pacas digestoras.

¹¹ La Institución Educativa Mercedes Nariño fue fundada el 6 de octubre de 1916 por Diego Garzón, párroco de Las Cruces, durante la presidencia de José Vicente Concha y el ministerio de Miguel Abadía Méndez. Inicialmente denominada *Sindicato de la Aguja Artes y Oficios*, se enfocó en la formación femenina para labores domésticas, ubicándose en el centro de Bogotá y luego en la calle 15 con carrera 15. En 1941, se trasladó al barrio San José Sur (Avenida Caracas No. 23–24 Sur) bajo el nombre *Instituto Femenino de Orientación Social*, administrado por la Beneficencia de Cundinamarca. En 1957, se inauguró su capilla central, diseñada por el arquitecto Juvenal Moya Cadena. Adoptó el nombre *Liceo Femenino de Cundinamarca* en 1958 y, mediante el Decreto 778 de 1960, incorporó la denominación “Mercedes Nariño” en honor a la hija de Antonio Nariño. Tras una protesta estudiantil en 2001, se integró al Distrito Capital en 2002 como *Institución Educativa Distrital Liceo Mercedes Nariño*. Destaca por su nivel superior en pruebas ICFES, el premio a la excelencia en 2011, la categoría Plata en gestión institucional (2012) y el primer puesto en el ISCE 2014. Actualmente, busca certificarse como colegio internacional (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, s.f.; Secretaría de Educación de Bogotá, 2022).

La misión institucional se centra en fomentar la **solidaridad** y la **autonomía** (Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, s.f.), sustentada en principios de diversa índole:

Epistemológicos: Basados en la solidaridad y el relacionamiento desde el respeto, articulando el concepto de autocuidado (Liceo Femenino Mercedes Nariño, s.f.).

Filosóficos: Enfocados en el *ser* y vinculados al proyecto de grado, destacan el respeto por el medio ambiente, la valoración de la naturaleza y la coherencia entre el pensamiento, el discurso y la práctica estudiantil.

Pedagógicos: Orientados al *hacer*, con valores como “*el respeto a la vida, la solidaridad y el desarrollo de la cultura*” (Liceo Femenino Mercedes Nariño, s.f.). Estos se articulan con proyectos que fortalecen lazos comunitarios y preservan prácticas agroecológicas.

El anterior Proyecto Educativo Institucional (PEI) constituye el marco institucional que da cabida a espacios como el centro de interés de la Huerta *Life*. Entre los agentes que inciden en los proyectos de la Huerta *Life* se encuentran profesores de biología externos a la institución, algunos vinculados al Colectivo Ambiente Tabanoy, el cual a su vez está relacionado con el Instituto Agroecológico María Cano ¹²(A. García, comunicación personal, 19 de octubre de 2023) y también colectivos otros (no necesariamente vinculados al instituto María Cano) pertenecientes a las redes de huertas de Bogotá, de las cuales también hace parte.

¹² El Instituto Agroecológico Latinoamericano María Cano (IALA-MC) es una propuesta educativa impulsada por el movimiento La Vía Campesina en Colombia. Funciona como una universidad campesina orientada a la formación agroecológica de jóvenes rurales, con el objetivo de fortalecer la identidad campesina, promover la Soberanía Alimentaria y transformar el modelo de producción de alimentos desde una perspectiva política, ecológica y territorial. (Rueda, 2020)

Lo anterior evidencia la convergencia de distintos grupos en torno a la práctica agroecológica, cada uno desde diversas perspectivas. En el caso de la Huerta *Life*, estos actores confluyen en un espacio de educación formal. Dichos grupos abordan la agroecología desde enfoques variados, algunos se enfocan en lo técnico y otros sobre todo en la parte biológica.

Lo anterior se materializa a través de talleres que inciden en el espacio desde perspectivas diversas: en una ocasión, un asistente enseñó técnicas prácticas para direccionar el crecimiento de las plantas, priorizando un enfoque técnico; en otra, otro vinculó alimentos, ciencia, astronomía y la cultura inca mediante el término *chasquinauta*; y en un tercer caso, una participante integró prácticas de yoga, vinculando bienestar corporal y agroecología.

Estos ejemplos demuestran que, si bien los grupos mantienen perspectivas distintas sobre la agroecología, confluyen en espacios como la Huerta *Life* entorno a la agroecología.

3.6.1 *Nacimiento de la huerta*

La huerta nace como un proyecto relacionado entre las asignaturas de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, sin embargo, su propósito también es crear un espacio que diversifique las relaciones llevadas a cabo en el aula, recuperación de la memoria, de descanso y ofrecer otras relaciones de aprendizaje y enseñanza en la institución. Según lo señalado por Miguel Cadena, profesor de inglés y encargado institucional de la huerta, este proyecto busca integrar prácticas educativas que acerquen a las estudiantes a la naturaleza (M. Cadena, comunicación personal, 19 de octubre de 2023).

El espacio se origina tras la recuperación de una zona del colegio que se utilizaba como vertedero de basuras, estudiantes del departamento de biología de la universidad pedagógica, Alejandro García y David Martínez son contactados por el profesor de la institución bajo el

propósito de reactivar la huerta y aprovecharla mediante la actividad agroecológica enseñando inglés y biología en el espacio (Martínez, 2019). Posteriormente se formularia la iniciativa ante la alcaldía local de Rafael Uribe Uribe de manera que se obtuvieron los recursos de implementación del proyecto que tuvo como objetivo “fortalecer la apropiación de la comunidad escolar con los espacios comunes del colegio, implementando estrategias de recuperación del espacio público y de integración cultural, buscando así el empoderamiento del estudiantado frente al disfrute de lo público y el derecho a la educación, según convenio 204 de 2015 (Martínez, 2019)

Este uso previo del terreno no es una problemática aislada del centro educativo, sino un microcosmos de contradicciones globales asociadas a la crisis civilizatoria. Entre estas se identifican:

Patrones insostenibles de gestión de desechos, donde el suelo se usa como depósito para extraer recursos o almacenar residuos, cosificando la naturaleza y reduciéndola a un producto desechable.

Injusticia espacial normalizada: mientras algunos espacios se destinan al aprendizaje (gimnasios, salones de música), otros se marginalizan como basureros, reproduciendo desigualdades territoriales en las llamadas zonas de sacrificio¹³

Degradación ambiental: el vertido de basuras contamina el suelo con sustancias tóxicas, afectando la biodiversidad y la salud del ecosistema local.

Estas prácticas no solo segmentan los espacios —liberando a unos de los desechos y cargando a otros con esa responsabilidad—, sino que también normalizan el caos y la crisis desde

¹³ Zonas de sacrificio son áreas habitadas por poblaciones vulnerables (de bajos ingresos, minorías étnicas o habitantes de periferias urbanas) donde se concentran vertederos, industrias contaminantes o megaproyectos para garantizar la existencia de los proyectos de desarrollo (Bolados et al., 2024)

la infancia. Esto se evidencia en la concepción de entornos en desorden, la naturalización de la desigualdad territorial y la irresponsabilidad frente a los residuos generados

La recuperación del espacio se llevó a cabo de manera mancomunada entre la institución educativa —representada por el profesor de inglés— y la Fundación Tabanoy. Esta colaboración incluyó la implementación de talleres para la elaboración de elementos de aseo ecológicos, con el fin de fortalecer la sostenibilidad del espacio (M. Cadena, comunicación personal, 19 de octubre de 2023).

Durante la entrevista al profesor de inglés encargado de la huerta, este recordó un incidente ocurrido durante un ejercicio de siembra: la ruptura de un tubo de agua (M. Cadena, comunicación personal, 19 de octubre de 2023). Este hecho evidencia que las instituciones educativas oficiales no cuentan con espacios diseñados para integrar la agroecología como parte de su enseñanza y, por tanto, carecen de infraestructura adecuada para esta labor. Así, la práctica agroecológica ha tenido que enfrentar estas complejidades estructurales mediante ensayo y error. Estos sucesos reflejan un modelo escolar que, desde su propia arquitectura, favorece un aprendizaje desvinculado de la práctica y ajeno a la naturaleza.

Además, el profesor señaló que se han eliminado ciertas plantas de la huerta por obstaculizar la vigilancia y los protocolos de seguridad (M. Cadena, comunicación personal, 19 de octubre de 2023). Esto ilustra cómo las prioridades institucionales, centradas en el control, pueden limitar proyectos pedagógicos basados en la interacción autónoma con el entorno natural. Si bien la huerta debe mantenerse como un espacio oficial sujeto a normas de seguridad, la decisión institucional priorizó eliminar las plantas antes que reubicar las cámaras. Esta acción evidencia no solo una jerarquía institucional, sino también una jerarquía implícita entre los bienes antrópicos

(como la tecnología de vigilancia) y los bienes naturales (como las plantas), que se reproduce de manera inconsciente en las dinámicas escolares.

Frente a la decisión administrativa mencionada, basada en criterios de seguridad, podría argumentarse que retirar una planta resulta más práctico y económico que reubicar una cámara, dado que esto último implicaría costos operativos, mientras que la eliminación vegetal no conlleva gastos monetarios directos. Sin embargo, esta elección confirma una lógica utilitarista en la toma de decisiones, donde se prioriza el cálculo económico inmediato sobre los impactos ecológicos. Aunque la eliminación de plantas no represente un costo financiero, puede modificar el ecosistema de la huerta al alterar su biodiversidad y debilitar su función pedagógica como espacio de interacción con la naturaleza. Este caso evidencia una jerarquía implícita: los bienes antrópicos (infraestructura tecnológica) se privilegian sobre los bienes naturales (flora), reproduciendo una visión instrumental de la naturaleza, propia de la racionalidad moderna dominante.

Por otro lado, el grupo de estudiantes asistentes al espacio de huerta son estudiantes de entre 9 y 14 años de los grados quinto al octavo. Asisten ocasionalmente debido a la misma naturaleza no obligatoria del espacio encontrándose entre 4 a 18 estudiantes. Las estudiantes vienen de la localidad de Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal mayormente. (Estudiante A, comunicación personal, 19 de octubre de 2023). Las estudiantes manifiestan gran sensibilidad por las problemáticas socio-ambientales en sus entornos inmediatos, tanto en el colegio como en sus barrios explicando su pertenencia al espacio (Estudiante B, comunicación personal, 19 de octubre de 2023).

Los profesores manifestaban en distintos diálogos la inadecuación del refrigerio proporcionado a las estudiantes, compuesto generalmente por productos azucarados y procesados. Sin embargo, estos alimentos no satisfacían los requerimientos nutricionales necesarios. Esta

situación evidencia cómo se prioriza la satisfacción de una demanda industrial —a través de la compra de dichos productos— sobre las necesidades nutricionales reales de las estudiantes, perpetuando un enfoque que beneficia intereses comerciales en detrimento de la salud escolar.

De lo anterior se concluye que la mayoría de estudiantes del colegio Liceo Femenino Mercedes viven o transitan la localidad y zonas aledañas a la institución educativa, incluso si hay estudiantes de otras localidades, las dinámicas de extracción, injusticia alimentaria, desigualdad en la gestión de recursos y problemáticas de basuras, son características compartida con la comunidad educativa del Liceo en la localidad de Rafael Uribe Uribe.

Respecto a lo anterior se plantea la siguiente **pregunta problema**

¿Cómo desarrollar una propuesta pedagógica basada en la agroecología, orientada al cuidado del territorio, con las estudiantes del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, a partir de las pedagogías críticas y de la Madre Tierra?

4 Capítulo. Propuesta Pedagógica: Cuidado territorial a partir de la Práctica Agroecológica desde las Pedagogías Críticas y Pedagogías de la Madre Tierra

La presente propuesta pedagógica se orienta a la construcción de un proceso educativo crítico que, desde la agroecología y las pedagogías de la Madre Tierra, permita a las estudiantes de la Huerta *Life* del Liceo Femenino Mercedes Nariño fortalecer su relación con el territorio, la soberanía alimentaria y el cuidado de la vida.

Se busca propiciar una formación política y ética que reconozca la importancia de la alimentación, el arraigo y en la agroecología como actos de resistencia frente a los modelos de desarrollo que precarizan la vida, homogenizan los saberes y profundizan las desigualdades. Desde este enfoque, se pretende que las estudiantes no solo adquieran conocimientos técnicos sobre la huerta, sino que comprendan su participación en una apuesta pedagógica, que interpela las estructuras que sostienen la actual crisis civilizatoria. Este proceso se desarrolla en un diálogo entre los saberes comunitarios, populares y académicos, permitiendo una práctica situada que articule los conocimientos propios con el conocimiento científico.

La propuesta se desarrolló en el contexto urbano de Bogotá en de la localidad de Rafael Uribe Uribe, donde la expansión descontrolada, el deterioro ambiental por actividades productivas, la injusticia espacial y la desconexión con los procesos naturales son expresiones cotidianas de una crisis más amplia que atraviesa los vínculos entre comunidades y territorios. En este escenario, la Huerta *Life* del colegio Liceo Mercedes Nariño, emerge como un espacio de resignificación del territorio, donde las estudiantes pueden críticamente las relaciones entre lo local y lo global, un microcosmos o laboratorio donde a partir de las sesiones se evidenciará como los procesos espaciales afectan la cotidianidad, los territorios y los cuerpos y las maneras de habitarlos.

El propósito de esta propuesta es que las estudiantes desarrollen habilidades de apropiación territorial material y simbólica en el espacio escolar, promoviendo el cuidado territorial soberanía alimentaria mediante saberes propios y prácticas propias y como propuestas colectivas frente a la crisis s. Como un punto de partida para la comprensión de problemáticas socioambientales a nivel macro. El Con base en lo anterior, se definen un objetivo general y tres objetivos específicos que orientarán el desarrollo de la propuesta.

4.1 Objetivo general

Desarrollar una propuesta pedagógica basada en la agroecología, orientada al cuidado del territorio con las estudiantes del Colegio Liceo Mercedes Nariño, a partir de las pedagogías críticas y de la Madre Tierra

4.2 Objetivo específico

Diseñar, junto con las estudiantes, una propuesta pedagógica basada en la agroecología y sustentada en las pedagogías críticas y de la Madre Tierra, que promueva el cuidado del territorio en la Huerta Life.

Implementar actividades pedagógicas desde la agroecología que fomenten el cuidado del territorio, en articulación con las estudiantes.

Propiciar espacios de creación y reflexión que permitan a las estudiantes expresar los aprendizajes construidos durante las sesiones de trabajo.

4.3 Fundamentación pedagógica y didáctica. Pedagogías de la Madre Tierra. Propósitos de la pedagogía de la Madre Tierra en la práctica pedagógica

La propuesta se fundamenta en el desarrollo de una estrategia pedagógica orientada a fortalecer el proyecto de la Huerta *Life*, con el propósito de promover el cuidado del territorio. Esta iniciativa se basa en la práctica agroecológica y en la revalorización de los saberes campesinos, indígenas, proponiendo una perspectiva epistemológica distinta a la visión del progreso occidental. De este modo, se busca fomentar una reflexión que, a su vez, se traduzca en una práctica concreta en la huerta como laboratorio vivo, proporcionando herramientas para enfrentar la actual crisis civilizatoria.

Teniendo en cuenta lo anterior, las pedagogías Madre Tierra de la son adecuadas para el desarrollo de la discusión pedagógica, ya que son un enfoque educativo y político que concibe la tierra como entidad viva y madre, cuyo cuidado y conocimiento son centrales para la formación humana. Surgen como una propuesta de reivindicación cultural, política y epistémica de sectores sociales vinculados a la defensa del territorio, como comunidades originarias, frente a modelos hegemónicos de conocimiento y desarrollo. A diferencia de la racionalidad occidental de corte

extractivista, estas pedagogías parten de una visión relacional entre la comunidad y la tierra, donde esta última no es un simple recurso sino un ser sagrado que sustenta procesos de aprendizaje y vida (Green et al., s.f).

Estas pedagogías emergen en Colombia desde las comunidades indígenas del departamento de Antioquia, en colaboración con la Universidad de Antioquia y la organización indígena de Antioquia (OIA). Se consolida a partir del 2006 como Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra tras un proceso de construcción curricular y de diálogo intercultural que articula la educación superior oficial con los saberes de pueblos originarios —como los Emberá, Kuna-Tule, Senú, entre otros— desde donde surge la propuesta (Green, Sinigui & Rojas, s.f.).

Teniendo en cuenta lo anterior se consideran fundamentales los aportes de las pedagogías de la Madre Tierra, pues estas promueven un aprendizaje basado en la experiencia directa, a través de una ética de cuidado con la naturaleza y la recuperación de saberes campesinos e indígenas, su relevancia radica en la capacidad para reconocer el impacto del pensamiento moderno positivista en el mundo actual y su relación con una educación orientada al desarrollo del proyecto moderno occidental, particularmente en la configuración de las relaciones con la naturaleza que estructuran gran parte de la organización social. No obstante, estas pedagogías buscan contribuir a la construcción de un mundo moderno desde perspectivas históricamente marginadas.

Este enfoque implica una participación en el proceso de modernidad sin caer en una subordinación epistémica, promoviendo, en su lugar, una modernidad diversa y heterogénea. De este modo, combina el mantenimiento de raíces culturales con la revalorización de su importancia como elementos esenciales en la construcción material del mundo. Al respecto, Favaron (2022) sostiene

"Los saberes ancestrales no pueden ser tomados como meras 'cosmovisiones', como peyorativamente ha querido designar la modernidad ilustrada a los pensamientos de las naciones originarias, sino que se trata de manantiales reflexivos llenos de matices y posibilidades" (p. 6).

Aunque la propuesta de la huerta no se limita exclusivamente a la valorización del mundo indígena, también incorpora elementos del ámbito campesino, el cual ha compartido territorios y saberes en contextos rurales. En este sentido, Favaron (2022) critica la reducción del pensamiento indígena a un componente decorativo dentro de los discursos decoloniales y subraya la importancia de reconocer los procesos vitales de grupos humanos históricamente marginados por visiones de desarrollo opuestas a las hegemónicas.

Desde esta perspectiva crítica y situada, resulta fundamental observar cómo dichas tensiones se manifiestan en el entorno inmediato de las estudiantes. El entorno del barrio refleja problemáticas que impactan a las estudiantes, como los daños ambientales y la desigualdad socioeconómica, tal como se evidenció en la caracterización. Por ello, se resalta la necesidad de repensar el territorio más allá de los márgenes de la institucionalidad y la estadística, abordándolo de manera integral para generar propuestas alternativas de desarrollo. Estas propuestas trascienden los enfoques tradicionales, generalmente vinculados a indicadores y visiones unilaterales de desarrollo en relación con el territorio y los bienes comunes.

En esta dirección, resulta clave reconocer la dimensión simbólica y cultural del territorio, donde la palabra, la memoria y la identidad ocupan un lugar central en la transmisión de saberes. Green (2011) enfatiza la importancia de las lenguas y la tradición oral en la preservación de los saberes de diversos pueblos, su memoria y su identidad, destacando esta idea en *Los significados de vida*. Según Green:

Por lo tanto, la tradición oral y los significados de vida deben ir de la mano ya que se complementan, ambos posibilitan que nos acerquemos a los rostros de los ancestros, pues cada vez que los sabedores entonan los cantos con el susurro de su voz, estamos recordando las historias que nos hacen sentir orgullosos de lo que somos. Así, la palabra se convierte en el vehículo indispensable para conocer nuestra memoria, nuestro rostro; la palabra se vuelve nuestro espejo, nos hace reflejar nuestros rostros antiguos con los rostros del presente. (p. 209).

En este contexto, el diálogo y la palabra se erigen como elementos fundamentales en la práctica pedagógica. Si bien la escritura puede utilizarse como recurso didáctico para fortalecer algunos aprendizajes, se espera que la mayoría de estos emerjan mediante la interacción oral. Favaron (2022) aborda, además, la «supuesta superioridad de la escritura frente a la oralidad», señalando que:

Los procesos de colonización territorial no son independientes de la fetichización moderna de la palabra escrita. Este fetiche de la letra, por supuesto, es parte de un paradigma civilizatorio más amplio, y es indesligable del racismo eugenésico que atribuía una superioridad completa, en todos los ámbitos, a las sociedades ilustradas sobre las indígenas (Favaron, 2022, p. 136).

En relación con Freire, la lectura no es solo la interpretación de la palabra escrita sino la lectura crítica del mundo, de esta manera la lectura de la naturaleza y su problematización es la identificación de problemáticas territoriales en la Huerta *Life*. El dialogo de saberes permite una metodología horizontal, donde no se depositan conocimientos, sino que se tienen en cuenta saberes científicos, populares, propios de comunidades indígenas y experiencias cotidianas, nadie se educa solo, sino en comunidad y mediatizados por el mundo. (Freire, 1972)

Continuando con Freire, la teoría no está separada de la práctica, en la huerta la teoría y la práctica se ejecutan de manera simultánea, sino que es un círculo dialéctico, además de un acto pedagógico que es necesariamente político, las acciones en la huerta son necesariamente políticas ya que se orientan a la acción transformadora de este espacio y de las estudiantes.

Por otro lado, Freire señala la pedagogía como un acto no solo pedagógico sino también ético, donde la necesidad de humanizar un mundo con condiciones deshumanizantes para los oprimidos, que niegan la posibilidad de transformar la realidad, la Huerta *Life* se convierte en un espacio donde la humanización posibilita un laboratorio de prácticas para pensarse el medio y transformarlo colectivamente. (1972)

En consonancia con esta perspectiva transformadora, pero desde una mirada decolonial, Abadio Green (2011, p. 58) señala que la educación de los pueblos debe ir de la mano con la concepción cultural de la vida, lo que resalta la importancia del diálogo entre la educación oficial y los aprendizajes de los pueblos originarios. Esto, en primera instancia, permite cuestionar implícitamente la educación heredada de una coyuntura colonial y sus intenciones en determinados contextos; y, por otro lado, posibilita la creación de conocimientos más plurales, orientados al enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este diálogo de saberes entre los conocimientos contemporáneos y saberes de comunidades originarias, permite un aprendizaje cultural, plural, el cual abre la posibilidad de concebir las prácticas agroecológicas no solo como una labor técnica, sino que se genera un acercamiento cultural a concepciones de la naturaleza más allá de la occidental instrumental.

De esta manera el aprendizaje también pasa a ser un acto colectivo de intervención de la realidad, Henry Giroux (2013) enfatiza en la necesidad de prácticas que desafíen las lógicas

individualistas del neoliberalismo en la educación reivindicando en su lugar la creación de la memoria y la responsabilidad compartida de lo común. De esta manera el trabajo colaborativo conjunto fortalece no solo las habilidades técnicas, sino que politiza el vínculo con el territorio proponiendo alternativas de acción organizada, las cuales, para esta práctica, se concretizan en acciones colectivas de transformación de la huerta.

4.4 Fundamentos Didácticos

La educación en América Latina ha sido históricamente un instrumento de dominación, desde la colonización hasta las reformas educativas modernas, (Quintar, 2008) de manera que la didáctica parametral mantiene dinámicas que refuerzan lógicas del actual modelo civilizatorio. Ya que la intención de esta propuesta parte de un cuestionamiento a un modelo civilizatorio, las didácticas no parametrales, enfocadas en los métodos flexibles, y donde el conocimiento emerge de la experiencia y realidad concreta (Quintar, 2008), se considera adecuado y acorde a la propuesta pedagógica desarrollada.

La didáctica no parametral (Quintar, 2008) propone un enfoque educativo crítico, desde una epistemología de consciencia histórica, centra su práctica en la recuperación del sujeto como constructor del conocimiento, vinculando el aprendizaje con realidad, memoria cultural y afectividad. Círculos de reflexión y Didactobiografías son herramientas de esta didáctica para el fomento de diálogos situados, superando la lógica instrumental de la pedagogía bancaria (Quintar, 2008).

Con esto en mente, la didáctica para este proyecto en la Huerta *Life* se construye sobre un enfoque no parametral donde están presentes tres dimensiones: el cuerpo y el territorio como

espacios de cuidado, dialogo de saberes y la praxis colectiva. Por supuesto hay una dimensión que predomine más que otra en cada sesión sin embargo están integradas entre sí.

El cuerpo y el territorio como espacios de cuidado lo podemos observar en sesiones de siluetas del territorio, biopreparado y manejo de residuos, ya que son sesiones alrededor de las pedagogías de la Madre Tierra, enfocadas en el cuidado y conocimiento del territorio, habiendo una reivindicación de la práctica territorial propia y relacionada con el saber académico, siendo un posicionamiento político cultural y epistémico que aborda una concepción propia de relacionamiento entre sociedad y naturaleza, no como saberes subalternizados sino mediante un dialogo con epistémias y saberes occidentales. Estas prácticas desde las pedagogías de la Madre Tierra y en concordancia con Freire, permitían un aprendizaje desde la experiencia directa, de manera que las estudiantes en cada practica estaban inmersas y participando en el proceso y elaboración de elementos de cuidado territorial.

El dialogo de saberes es un elemento central observado en sesiones como la entrega de bitácoras, teléfono roto, cartografía y formación de conceptos, como planteaba Favaron (2022) la tradición oral cobra importancia en los saberes de los pueblos originarios de América, la oralidad es un vector esencial de la memoria cultura y la resistencia territorial. De manera que círculos de la palabra, dialogo y preguntas alrededor de las propias vivencias de las estudiantes rodeaban las practicas con el propósito de construir con las estudiantes un saber más situado.

Sesiones como la siembra, las intervenciones artísticas en murales de la huerta junto con la minga de cierre son acciones mucho más enfocadas en la acción colectiva, como plantea Freire (1972) la pedagogía no es solo un acto pedagógico sino ético, donde existe una necesidad de humanizar un mundo en condiciones deshumanizantes, más allá de los saberes técnicos, se impulsa a representaciones e intervenciones desde las individualidades de las estudiantes en proyectos

conjuntos. También relacionado con la minga, el etnógrafo Luis Vasco (2007) nos señala como esta actividad está ligada a la producción de conocimiento comunitario, de manera que el conocimiento está distribuido entre sus distintos miembros.

Las intervenciones colectivas en estas sesiones cobran fuerza en la medida que tuvieron en cuenta la concepción de las estudiantes de las problemáticas y posteriormente las representaron de manera conjunta, la propuesta de acción organizada y conjunta (Giroux, 2013) se enfocan a la transformación de la huerta como una manera de atribuir significado a su propio mundo y por ende a su propia existencia en sociedad.

De manera adicional, Giroux (2013) plantea la necesidad de propiciar una conciencia crítica en los estudiantes, más allá de la mera adquisición de conocimientos. En este sentido, la bitácora, junto con actividades de representación visual y escrita, se convierte en una herramienta didáctica fundamental, ya que permite el registro y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje. Estas prácticas de escritura, tanto individual como colectiva, favorecen la construcción de un sujeto activo, capaz de interpretar críticamente el mundo que habita y de posicionarse frente a él.

El componente artístico en Abadio Green (2011, p. 221), se destaca que la manifestación artística es crucial para la construcción de identidad, la memoria y por ende la transmisión de saberes. La huerta se configura como un proceso colectivo en el que los aprendizajes se mantienen vivos de forma oral y práctica; sin embargo, la práctica artística suele estar ausente y adquiere importancia cuando se integra a los procesos de enseñanza, actuando como memoria para todos los actores que participan en ese espacio. Green también señala el juego y el arte para vivenciar la historia oral, la valoración de las expresiones artísticas como manera de conocimiento vivencial, señala Green refiriéndose los juegos tradicionales Kuna:

“El lenguaje que ahí se utiliza nos lleva a la vida de nuestros ancestros para poder dialogar con la realidad del mundo de hoy, y seguir profundizando para conocer nuestro rostro antiguo por medio del espejo de los juegos ancestrales.” (Green, 2011, p. 198).

De esta manera vemos como sesiones como el teléfono roto planteaba a través de un juego el rescate de palabras cuya comprensión permitiría el dominio de un saber para una práctica concreta de cuidado en el territorio.

Profundizando en prácticas de siembra, Hinojosa (2024) explica la relación entre la siembra, el cuidado territorial y la comprensión de la vida y su desarrollo, vinculándolos a parámetros holísticos. Según el autor:

"Esta siembra busca articular y comprender cada etapa de desarrollo propio del ser Wiwa, necesario en cada proceso de vida, en cada espacio de formación y aprendizaje, y del comportamiento espiritual y del ser, con el fin de dar cumplimiento al orden natural establecido desde los principios y valores culturales Wiwa. Por lo tanto, esta semilla aporta al fortalecimiento de los principios de formación, al desarrollo del ser Wiwa desde el cuidado de mi territorio para la permanencia y pervivencia cultural" (Hinojosa, 2024, p. 37).

4.5 Propuesta curricular

La función de esta propuesta, fundamentada en las Pedagogías de la Madre Tierra, críticas y adoptando un enfoque didáctico no parametral, se centra en el cumplimiento de los objetivos de formación planteados en este proyecto. Para ello, se han diseñado momentos de acción y reflexión no de manera lineal estricta sino cíclica, de manera que hay sesiones enfocadas en la reflexión y otras en la acción ejecutadas a partir de las reflexiones previas, propiciando un ejercicio de praxis. Cabe destacar que esto no implica que las sesiones sean exclusivamente prácticas o reflexivas,

sino que este rasgo ha sido predominante en cada una, orientando el proceso hacia la acción o la reflexión, dependiendo de su ubicación en el diseño de la propuesta.

De esta manera las sesiones de reflexión corresponden a las sesiones 1, 3, 4, 7 y 8, mientras que los momentos de acción se desarrollan con las sesiones 2, 5, 6, 9 y 10 como se detallara más adelante. De igual manera cada sesión responderá al cumplimiento de un objetivo; frente al objetivo de Diseñar estarán las sesiones; 1, 3 y 7, para el segundo objetivo, Implementar estarán las sesiones 2, 5 y 6. Y finalmente para el objetivo tres, Propiciar, estarán las sesiones 4, 8, 9 y 10.

Sesión 1	Entrega de bitácora y práctica artística
Objetivos	Reconocer la huerta como un espacio de dialogo e incidencia común Diseñar estrategias iniciales de cuidado a partir de la observación directa en la huerta.
Materiales	Temperas, Bitácoras, Marcadores, colores, Pegatinas de pinturas relacionadas con la temática.
Procedimiento	Las estudiantes, tras recorrer la huerta, reflexionan en círculo sobre las plantas observadas y su relación con ellas. A partir de preguntas abiertas, (que plantas observaron y cual les gusto), ya sentadas se abordan conceptos como alimento, territorio y cuidado. Se introduce la bitácora como herramienta para registrar saberes, proponiendo una práctica artística y una primera observación. Finalmente, se forman grupos para plantear mejoras en la huerta y se recogen aportes para siguientes sesiones. .
Sesión 2	Cuidado de semillas- cuidado del territorio
Objetivo	Implementar con las estudiantes una jornada de siembra de semillas enfocadas en el cuidado territorial y permitan abordar la soberanía alimentaria. De la misma manera la jornada permite la integración de saberes propios y académicos alrededor de la práctica agroecológica.
Materiales	Semillas, Palas
Procedimiento	Se realiza una lectura sobre la visión de distintos pueblos respecto a los alimentos y el territorio. Con apoyo del docente de biología, se aborda la relación entre semillas y territorio, destacando cómo su genética varía según el entorno. Se entregan semillas de calabaza y zanahoria, explicando sus características y el proceso de siembra; las estudiantes las observan y registran en la bitácora. En grupos, siembran las semillas. Se cierra reflexionando sobre los procesos agroecológicos, el valor de los alimentos y el tema de las semillas transgénicas, preguntando: “¿de quién son estas semillas?”
Sesión 3	Siluetas en el territorio
Objetivo	Diseñar junto con las estudiantes representaciones corporales y territoriales que expresan la relación cuerpo territorio.
Materiales	Marcadores, Hojas De Papel kraft
Procedimiento	Se explica el propósito de la actividad: reflexionar sobre el cuidado del entorno y la relación con conceptos como territorio, soberanía alimentaria y

	agroecología. Las estudiantes piensan en los territorios que habitan y sus vínculos con ellos, guiadas por preguntas orientadoras relacionadas con la manera como sienten y habitan esos espacios. Luego, dibujan su silueta en papel kraft y representan con palabras o imágenes los territorios que habitan. Comparten sus trabajos en grupo y finalizan con una reflexión sobre el autocuidado, el territorio y el cuerpo como espacio habitado.
Sesión 4	Teléfono roto
Objetivos	Propiciar un espacio de valoración de los conocimientos propios sobre cuidado territorial mediante una dinámica lúdica de transmisión oral. Que permita reconocer la importancia de los saberes en la conservación de la huerta.
Materiales	Marcadores, Papel kraft
Procedimiento	Se realiza un juego en el que las estudiantes, organizadas en grupos, transmiten oralmente palabras y significados relacionados con el cuidado del territorio, simulando el teléfono roto. Al final, se reflexiona sobre la pérdida de saberes propios y su impacto en la protección del territorio y las semillas
Sesión 5	Biopreparado
Objetivo	Implementar practicas agroecológicas concretas como una alternativa para el cuidado territorial más allá de los modelos agroextractivos, basándose en principios agroecológicos mediante la participación activa de estudiantes.
Materiales	Hojarasca recolectada, salvado de trigo u otro carbohidrato, yogurt o suero de leche, cepa anterior del biopreparado (obtenido de la huerta), levadura, agua, recipiente hermético (con tapa o bolsa sujeta con liga). Material audiovisual: video sobre preparación de residuos orgánicos y cosmovisión indígena (https://www.youtube.com/watch?v=B2XX-pKruOU&ab_channel=komanilel).
Procedimiento	La sesión explica la importancia de los biopreparados en agroecología como alternativa a los fertilizantes químicos. Se presenta un video sobre su elaboración, interrumpido para aclarar conceptos. Los estudiantes, en parejas, preparan el biopreparado siguiendo las instrucciones y registran el proceso en la bitácora. La preparación incluye hojarasca, salvado de trigo, yogurt, cepa anterior y levadura disuelta en agua. El biopreparado se guarda en un recipiente hermético durante un mes para fermentar. Video presentado: https://www.youtube.com/watch?v=B2XX-pKruOU&ab_channel=komanilel .
Sesión 6	Manejo de residuos
Objetivos	Implementar el manejo practico de los residuos orgánicos como estrategia agroecológica, favoreciendo la comprensión de su uso y promoviendo la integración reflexiva y colaborativa de las estudiantes
Materiales	Tierra, Gallinaza, Residuos orgánicos, Baldes
Procedimiento	Las estudiantes traen un balde y material orgánico. Se realiza el desyerbe en la huerta y se comparten métodos de cultivo. Luego, se construye la paca y se reflexiona sobre los desechos orgánicos, vinculándolos con el botadero de Doña Juana. Se repasa el proceso de biopreparado adaptado para casa y las estudiantes mezclan tierra, gallinaza y residuos orgánicos para prepararlo. La sesión concluye con preguntas sobre el manejo de residuos y su impacto.
Sesión 7	Cartografía
Objetivos	Diseñar junto con las estudiantes una cartografía conjunta como actividad que permita reconocer el territorio escolar. Identificar áreas del colegio y la relación con estas.

Materiales	Papel kraft, Marcadores de colores
Procedimiento	Se organiza a los participantes en dos grupos y se les pide realizar un mapa del colegio, señalando los espacios que disfrutan y aquellos que no les gustan. A cada grupo se le entrega papel kraft y marcadores para la cartografía. Al finalizar, cada grupo presenta sus conclusiones de manera colaborativa, enriquecidas por el diálogo y la discusión. El taller concluye con una reflexión guiada por preguntas sobre lo aprendido del territorio del colegio y su aplicación en la vida cotidiana, así como la presencia y percepción de otros seres vivos en el territorio.
Capítulo 8	Aplicando conceptos
Objetivos	Propiciar un espacio donde las estudiantes expresen sus experiencias alimentarias y les permita reflexionar sobre las problemáticas locales de manera que esto permita dilucidar problemáticas alrededor de la soberanía alimentaria y la crisis civilizatoria.
Materiales	Lápices, Hojas de papel, colores
Procedimiento	Se les pide a las estudiantes que dibujen su comida y los lugares donde les gusta comer. Luego, se les formulan preguntas clave sobre las problemáticas relacionadas con la obtención de alimentos que ellas o personas cercanas han enfrentado, así como la calidad de los alimentos. La actividad se cierra con una reflexión sobre las problemáticas locales, abordando brevemente temas como agroecología, crisis civilizatoria y soberanía alimentaria. Finalmente, se presenta la intención de crear el mural a partir de esta reflexión.
Sesión 9	Creación artística mural estudiantes de primaria
Objetivos	Propiciar la incidencia territorial de las estudiantes como una forma de transformar colectivamente el territorio en favor de su cuidado.
Materiales	Pinturas, pinceles, esténcil, aerosol
Procedimiento	La sesión inicia con la explicación del propósito del mural como una herramienta de expresión artística y comunitaria que promueve el cuidado territorial. A continuación, se plantean preguntas clave para guiar la creación del mural, tales como: ¿Qué elementos desean representar? ¿Cómo influyen las prácticas agroecológicas en la protección del territorio? ¿De qué manera la comunidad se relaciona con el medio ambiente? Finalmente, las estudiantes elaboran el mural utilizando los materiales proporcionados.
Sesión 10	Creación artística con estudiantes de bachillerato.
Objetivos	Propiciar un espacio de expresión colectiva alrededor del cuidado del territorio y su transformación
Materiales	Aerosol, Pinturas, Pinceles
Procedimiento	El taller "Aplicando conceptos" sirvió como base para abordar los conceptos clave a simbolizar en el mural. Se acuerda con las estudiantes reflexionar sobre qué podrían dibujar en las paredes, discutiendo la pertinencia de las representaciones artísticas. A partir de allí, se elabora el mural con la participación activa de las estudiantes, considerando preguntas clave como: ¿Qué elementos desean representar? ¿Cómo las prácticas agroecológicas influyen en el cuidado del territorio? ¿Cómo se relaciona la comunidad con el medio ambiente?

5 Capítulo Análisis e implementación

Una vez finalizada la implementación de la propuesta pedagógica, se procede a realizar un análisis crítico de lo observado durante los diferentes encuentros con los estudiantes. En esta sección se describirá el desarrollo de las actividades, estrategias y recursos empleados para alcanzar los objetivos planteados al inicio del proyecto.

Durante este proceso se llevaron a cabo diversas herramientas para la recolección de información como el diario de campo, instrumento principal para consignar observaciones, descripciones y reflexiones de las sesiones. Las fotografías como un apoyo documental de momentos significativos y transformación del espacio. Las entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes como una manera de recuperar experiencias percepciones en torno al territorio y la escuela. Asimismo, círculos de la palabra y creaciones colectivas, como una manera de generar una reflexión y practica horizontal. Estas herramientas permitieron la documentación efectiva del proceso.

5.1 Sesiones

Para dejar evidencia del cumplimiento de los objetivos se especificará como cada sesión cumplió que objetivo para la consolidación del objetivo general. Adicionalmente se retomará la experiencia vivida por el docente junto con los estudiantes durante el desarrollo de las diferentes

sesiones de trabajo. Para ilustrar este proceso, se emplearán recursos como fotografías de las estudiantes en la huerta realizando las distintas actividades. Asimismo, se llevará a cabo un análisis reflexivo, crítico, pedagógico y teórico de manera integral, acompañado de la explicación correspondiente al logro del objetivo específico abordado de las sesiones.

5.1.1 Sesión 1: entrega de bitácoras

Para Abadio Green, (2011) la relación con la naturaleza es un ejercicio de memoria con la sociedad y consigo mismo, de manera que este ejercicio de reconocimiento partía de las experiencias propias de las estudiantes y sus familias a partir de habilidades básicas como la observación. El principal objetivo de esta sesión fue que las estudiantes identificaran la huerta y su relación con las plantas, alimentos de manera muy superficial aún. Igualmente, el análisis de las experiencias compartidas por las estudiantes mediante un dialogo horizontal permite diluir la verticalidad en pos de la construcción del conocimiento colectivo (Quintar, 2008).

Las estudiantes dieron un recorrido en la huerta posteriormente se realizó un círculo de dialogo, este acercamiento permitió identificar distintas relaciones con el territorio, mediadas por sus contextos familiares y generacionales. Durante el círculo de diálogo para indagar sobre sus experiencias previas con entornos agrícolas las respuestas revelaron un contraste significativo: mientras algunas estudiantes tenían vínculos directos con prácticas campesinas—evidenciando transmisión intergeneracional de saberes—, otras manifestaban un distanciamiento cultural debido experiencias más urbanas en sus vidas. Por ejemplo, una estudiante mencionó:

“Si nosotros vamos a visitar a mi abuelita en Semana Santa que vive en Tolima y tiene muchas plantas, y se enoja porque se las toquen porque dice que las dañamos” (Diario de campo personal, 14 de marzo de 2024), mientras que otra estudiante mencionaba *“en mi casa no hay matas porque se llena de mosquitos y es una casa pequeña”* (Diario de campo personal, 14 de marzo de 2024).

Los testimonios reflejan un conocimiento práctico de las familias acerca de las plantas, sobre todo de quienes tienen procedencia rural, así mismo se observa una valoración afectiva del territorio ligada a lo familiar. Sin embargo, la ausencia de plantas en casa en el relato de la estudiante también podría sugerir una concepción dual donde las plantas no tienen cabida en lo urbano. Luego de la observación y el diálogo se instó a un diseño de actividades de cuidado o conservación de la huerta, las estudiantes opinaban más que simplemente en la bitácora, ellas mencionaron el gusto por las flores y contaron algunas plantas que tenían mostrando interés por sembrar, lo cual consolidó el proyecto de siembra para una siguiente sesión.

Este ejercicio inicial permitió la huerta como un espacio de memoria y subjetividad, donde las plantas hacen parte de la historia personal y familiar en mayor o menor medida. Este reconocimiento del sujeto como punto del aprendizaje (Quintar, 2008) permite ubicar el conocimiento en la experiencia vital de las estudiantes.

Por otro lado, Henry Giroux (2013) habla acerca de la necesidad de una consciencia crítica en los estudiantes que permita una reflexión sobre la realidad, de manera que se incorpore una bitácora para que las estudiantes puedan no solo registrar sus experiencias sino reflexionar críticamente sobre ellas. Se les provee materiales para hacer dibujos relacionados con alimento y cuidado territorial y problemas que observen en la huerta. Debido a que se agota el tiempo la

socialización se hace de manera grupal y no individual, cerrando con las posibles soluciones que han planteado acerca de problemas en la huerta.



Figura 5 Primera sesión, entrega de bitácoras. Nota: fotografía propia tomada el 28 de marzo 2024

5.1.2 Sesión 2: Cuidado de semillas- cuidado del territorio

Para Hinojosa (2024) el proceso de la siembra es un proceso de cuidado territorial y realizado de manera colectiva. De esta manera en el proceso de siembra de esta sesión se abordará con las estudiantes lo relacionado con el cuidado y se ejecutará mediante el trabajo colectivo. El objetivo específico correspondiente a esta sesión es: implementar junto con las estudiantes actividades pedagógicas desde la agroecología que permitan cuidar el territorio, se hará también un abordaje a la soberanía alimentaria.

Comienza explicando a las estudiantes acerca de la función de la gallinaza, fertilizantes orgánicos, semillas de zanahoria y calabaza que se usaran esta ocasión, se les explica como es el proceso de siembra y se reparten las semillas.

Favaron (2022) señala la importancia de las historias como una reivindicación de las prácticas culturales, teniendo esto en mente mientras las estudiantes llevan a cabo el proceso de

siembra les voy leyendo relatos e historias asociadas a los alimentos de comunidades nativas. Desde la didáctica no parametral este proceso es importante en la medida que articula la agroecología con un proceso de memoria colectiva con la experiencia práctica de las estudiantes, la siembra. Seguidamente se les indica llevar un registro del crecimiento de las plantas en la bitácora.

Se aborda el tema de las semillas transgénicas de parte del maestro de biología motivo por el cual me da pie para formular las siguientes preguntas:

¿se quiénes son las semillas?

¿de quienes deberían ser una semilla?

Mientras las estudiantes opinan acerca de las preguntas se cierra la sesión mientras explico de manera muy suscita sobre que son los cultivos transgénicos.

En esta sesión se observa que las estudiantes cumplieron de manera parcial la tarea de registro de lo observado en la huerta, la cual era la tarea de la sesión anterior. Debido a la dinámica y actividades de otras áreas se modifica la dinámica de la actividad.



Figura 6 Adopción y siembra de zanahorias. Nota fotografía propia tomada el 4 de abril 2024



Figura 7 Semillas de calabaza. Nota. Fotografía propia tomada el 4 de abril 2024

Se hace un cierre donde se habla acerca del cuidado del territorio y la soberanía alimentaria, allí se observa que las estudiantes no tienen mucha información acerca del tema. Se les insta a las estudiantes a escribir lo observado en clase y la mayoría ya no conserva la bitácora, además manifiestan malestar de escribir en un centro de interés ya que ven la actividad distinta a las anteriores. De manera que se decide recopilar lo trabajado con las estudiantes en hojas de papel kraft o en superficies que no les hagan llevar una agenda.

5.1.3 Sesión 3. Siluetas en el territorio

La primera actividad de este segmento, denominada *Siluetas en el territorio*, se desarrolló teniendo en cuenta la identidad como un elemento fundamental en el territorio, en relación con el proceso de territorialización (Montañez & Delgado, 1998). Su principal objetivo fue la observación de los territorios de manera que permitiera el diseño de actividades para el cuidado territorial.

Asimismo, se consideró la representación artística como una herramienta que permite la participación de manera creativa, facilitando la reflexión sobre dichos territorios.

Se generan una serie de preguntas orientadoras que las estudiantes deberán ir pensando:

¿Cuáles territorios habitan?

¿Cómo los cuidan?

Las estudiantes nombran el barrio, la casa el colegio como ejemplos.

Se les suministra papel kraft y marcadores donde se les pide dibujar su silueta y más adelante representar los otros territorios habitados y de qué manera los habitan.

Después de que las estudiantes han hecho las representaciones se socializa y se formulan algunas preguntas:

¿Existe una relación entre el autocuidado y el territorio?

¿Cómo cuidan los territorios que habitan?

¿El cuerpo es un territorio?

“No botando basura se cuida el territorio” (Estudiante del proyecto Huerta *Life*, Diario de campo, 9 de mayo 2024)

Para las estudiantes el cuerpo no era territorio de manera que se hablo acerca de si tenía fronteras, restricciones y quien lo habitaba. *“entonces si es territorio”* (Estudiante del proyecto Huerta *Life*, Diario de campo, 9 de mayo 2024)

Seguidamente se les pregunta cómo se cuidaría el territorio y si la agroecología sería un ejercicio de cuidado del territorio, *“aplicarse crema es una manera de cuidarse”* (Estudiante del proyecto Huerta *Life*, Diario de campo, 9 de mayo 2024) señalaba una estudiante haciendo un comparativo entre la agroecología y el cuidado corporal. La comparación del uso de crema con el

cuidado corporal me permitió hacer una comparación con los agroquímicos, la crema es vendida por una empresa y siempre que necesites cuidarte la piel si es con crema debes comprarla, “si se fabricara la crema en casa con insumos propios no tendría que comprarla” añadió. Otra estudiante comento que ir al médico era una manera de cuidarse, se contra pregunto ¿quiénes podrían ser los médicos de la tierra y que enfermedades padece? Las estudiantes contestaron que quienes cuidan la tierra “son los agricultores como los de acá,” (Estudiante del proyecto Huerta *Life*, Diario de campo, 9 de mayo 2024) refiriéndose a los profesores que manejan la Huerta.

En cuanto a “enfermedades” o factores que afectaban la tierra identificaron la contaminación y botar basuras, por falta de tiempo se hizo el cierre aquí, de manera que se hizo una conclusión nombrando los aspectos más importantes encontrados, el cuerpo como territorio, relación entre el cuidado del territorio y el cuidado corporal.

En esta sesión se partió del cuerpo de las estudiantes como territorio habitado e interrelacionado con otros territorios, con vivencias sentires y por tanto fuente de memoria, favoreció ideas no planificadas en la práctica, inseguridades y perspectivas del territorio, de la misma manera conecta la propia vivencia personal con los conceptos trabajados, soberanía alimentaria y agroecología, como maneras de cuidado y finalmente lo problematizado se socializo agrupando los aportes para generar un cierre colectivo. Esta sesión funciono como una especie de didactobiografía en tanto al contar los territorios habitados contaban aspectos de su diario vivir allí, (Quintar, 2008) que permite notar la relación y construcción de las estudiantes con los territorios habitados vinculándolo a la agroecología y soberanía alimentaria.

Esta sesión permitió sesión se enmarca en el objetivo específico de diseñar, junto con las estudiantes, una propuesta pedagógica basada en la agroecología y sustentada en las pedagogías críticas y de la Madre Tierra, que promueva el cuidado del territorio en la Huerta Life.



Figura 8 Taller Siluetas en el Territorio. Nota. Fotografía propia tomada el 9 de abril 2024

5.1.4 Sesión 4: teléfono roto

La siguiente sesión del teléfono roto se enfocó en el uso de neologismos para nombrar actividades de la huerta, se tuvo en cuenta la investigación Kurtivando, de la huerta al Bosque Comestible en el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño¹⁴ (Martínez, J. 2019) para ello también se basó esta actividad lúdica en la idea de usar los juegos como una manera de profundizar los saberes en comunidad Green, (2021). Se alinea con el objetivo propiciar un espacio de creación para expresar y reflexionar sobre los aprendizajes construidos en las sesiones de trabajo.

Inicialmente se organiza a las estudiantes en dos grupos y se les dio los marcadores después de explicarles el juego. Se les pregunto qué cosas son necesarias para el cuidado de la huerta o de algún otro espacio y lo resumieran, en una palabra, las estudiantes señalaron palabras

¹⁴ **Biochismes:** intercambio de palabras cargadas de conocimiento para el cuidado de la vida. **Lecturales:** interpretaciones producto de un conocimiento y resignificaciones que construimos a partir de la relación con la naturaleza. **Minka:** trabajo comunitario de apoyo mutuo usado por las comunidades andinas. **Pa-ciencia:** hacer ciencia con esperanza y desde el margen a partir del cuidado.

más conocidas y se les dijo que y también había palabras que se usaban para cuidar el territorio que las comunidades tenían para esto.

Se le dijo a una niña de cada grupo cada una de las palabras y las estudiantes al final dibujaron o escribieron los conceptos. Debido a las constantes preguntas de las estudiantes acerca de los conceptos, se decidió no dejarlos al final sino aclararlos de una vez después de cada ronda. Las estudiantes participaron más en hablar acerca de los conceptos así que se pasó directamente al cierre. No declarando un grupo ganador sino más bien enfocándonos en aclarar los neologismos y relacionarlos con la práctica y con los conceptos de territorio y agroecología.



Figura 9 Sesión Teléfono roto Nota. Fotografía propia tomada el 11 de abril 2024

En medio de la actividad las niñas mostraron buena disposición ya que tenía mucho de lúdica, una estudiante me manifestó “¿profé entonces si no se tiene pa-ciencia se dañan las matas?” (Estudiante del proyecto Huerta *Life*, comunicación personal, 11 de abril 2024) lo anterior es una pequeña muestra de cómo los nuevos términos ayudan a resignificar la relación con la huerta y como el lenguaje mediado por la lúdica permite transformar prácticas. La lúdica no se pensó como

un momento recreativo sino un recurso que permite la participación activa, la participación grupal y la facilidad en el acercamiento a prácticas de cuidado mediante los neologismos.

El acercamiento a los conceptos según los comentarios y participación de las estudiantes, observada en comentarios como el que ya se citó, permiten notar que la actividad hizo visible lo invisible, lo cual es un paso importante para su observación crítica. Así mismo se recalcó en la creación de estas palabras como una necesidad de las personas por transmitir estos saberes y como se podrían crear otras para la conservación de un saber. En esta sesión el objetivo específico relacionado era propiciar espacios de creación y reflexión que permitan a las estudiantes expresar los aprendizajes construidos durante las sesiones de trabajo.

5.1.5 Sesión 5 Biopreparado

Para Freire (1972) el conocimiento se construye en la experiencia concreta y a través del dialogo, partiendo de lo anterior esta sesión se fundamenta en la participación de las estudiantes y la vinculación de sus experiencias a los saberes que se pretenden construir a través de la preparación del biopreparado. El objetivo de esta sesión es la implementación de actividades pedagógicas desde la agroecología que permitan cuidar el territorio, aunque también se habló sobre alimentos.

De esta manera la sesión empezó con la preparación del espacio junto con las estudiantes en la huerta para el desarrollo de la actividad, trayendo hojas y adecuando el entorno para que todas pudieran observar y participar activamente. Se mostraron los ingredientes uno a uno y, posteriormente, se explicó qué es un biopreparado y cómo este contribuye al cuidado territorial. Luego de presentar los componentes, se detallaron los pasos para su preparación, así como su utilidad dentro de la agroecología. Para complementar, se proyectó un video explicativo sobre el proceso (Koman Ilel, 2015).

Se pusieron los implementos en una zona plana y una estudiante pregunto “Profe, esto es como un experimento, ¿cierto?” (Diario de campo personal, 2 de mayo de 2024), al observar los recipientes e ingredientes. A partir de esta intervención, se aprovechó para señalar que, en efecto, tenía relación con la ciencia: una forma en que las comunidades campesinas prueban técnicas, transmiten conocimientos y desarrollan una forma de ciencia popular. Se entregaron materiales a las estudiantes, lo que fomentó la participación colaborativa y abrió el diálogo sobre los microorganismos implicados en la descomposición y nutrición del suelo. Se explicó cómo estos saberes tradicionales permiten producir alimentos de manera responsable con la naturaleza.

Se optó por orientar la discusión hacia sus realidades cotidianas: qué alimentos se cocinan en sus hogares, quién los prepara, quién hace el mercado, quién los produce y qué les gustaría cultivar para comer. “Mi abuela sí cultiva papa, profe, pero no vive aquí” (Diario de campo personal, 2 de mayo de 2024), comentó otra estudiante. Esta intervención permitió resaltar que el cultivo también es posible en contextos urbanos y que estas técnicas caseras facilitan el cuidado de las plantas.

Finalmente, se dialogó sobre los fertilizantes industriales. Al conocer esta preparación, se les explicó que no depender de dichos productos es posible, además de que los biopreparados pueden evitar los impactos ambientales negativos asociados a los fertilizantes químicos, reafirmando su valor para el cuidado territorial. Este dialogo horizontal, enfoque colectivo y hacerlo de manera poco rígida y funciona en la medida que se problematizo sobre lo cotidiano, a modo de consciencia situada (Quintar, 2008) lo que permitió asociar el cuidado territorial con su contexto más inmediato.



Figura 10 Taller Biopreparados Nota. Fotografía tomada el 2 de mayo 2024

5.1.6 Sesión 6. Manejo de residuos

Abadio Green (2011) señala que el desconocimiento de los saberes propios no solo les hace daño a las comunidades indígenas sino a los mestizos, a quienes la educación que desconoce sus saberes les niega su “madre negra” o su “madre india” o “abuela árabe”, lo que permite legitimar únicamente la educación oficial que avala un proyecto individualista y una lógica capitalista con la naturaleza, así mismo Green (2011) señala la necesidad de un dialogo entre la educación formal y los saberes indígenas. Las concepciones de usar y tirar sin ningún reparo provienen de cierta lógica consumista, de acuerdo a lo anterior la siguiente actividad ira de la mano con el manejo de residuos orgánicos y relacionar saberes “oficiales” con conocimientos comunitarios, indígenas o campesinos.

La sesión inicia con labores de desyerbe y la elaboración de una paca en la huerta, utilizando ramas, hojas secas y material orgánico. Esta actividad responde a la necesidad de atender primero el suelo, destacando beneficios como una mejor hidratación de las semillas, una menor compactación del terreno y la regulación de los ritmos del suelo, lo cual favorece un ambiente

óptimo para los microorganismos. Esta actividad se hace con el objetivo de Implementar actividades pedagógicas desde la agroecología que fomenten el cuidado del territorio en articulación con las estudiantes.

Desde la perspectiva de la ciencia occidental, se reconoce que las prácticas agrícolas realizadas en la mañana, como las que se llevan a cabo en la huerta, contribuyen significativamente a la conservación de estos microorganismos benéficos para el ecosistema del suelo (Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis, 2007).

Al mismo tiempo, esta labor matutina es también una práctica ritual y simbólica en comunidades andinas, con un propósito práctico relacionado con la tierra, y cumple una función de transmisión comunitaria del conocimiento (Motta, 2022). Así, se establece una comparación entre ambas cosmovisiones, coincidiendo en la importancia de trabajar la tierra en la mañana como una estrategia de cuidado territorial. Se habla acerca de la paca como un “comedor” para los insectos que posteriormente funcionaria para cultivar debido a que han enriquecido la tierra.

En la segunda parte nos sentamos y se generan preguntan alrededor del manejo de residuos.

¿Qué hacen con los residuos de las casas?

¿Saben que es doña Juana?

En la segunda parte de la sesión, nos sentamos y se generan preguntas en torno al manejo de residuos:

- ¿Qué hacen con los residuos de las casas?
- ¿Saben qué es Doña Juana?

Una estudiante respondió: “Yo iba a visitar a mi tía ahí, pero allá olía feo y mi tía se enfermaba por eso” (Diario de campo, 6 de junio de 2024). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes desconocían el lugar.

Se inicia la elaboración de compostaje con materiales caseros y residuos orgánicos, mientras se formulan nuevas preguntas:

- ¿Qué produciría en términos de salud vivir cerca de un botadero?
- ¿Cómo se podría reducir esta problemática?

Durante la preparación del compostaje surgió una conversación sobre los botaderos. Las estudiantes compartieron sus experiencias y reflexiones: hablaron de los impactos negativos de vivir cerca de un botadero, contaron algunas historias de sus familiares y participaron activamente en el proceso de elaboración del compostaje. Al cierre de la actividad, se hicieron observaciones sobre la importancia de los ciclos de los residuos orgánicos y cómo estos deberían retornar a la tierra. Se resaltó que en los botaderos este ciclo se rompe, pues en lugar de transformarse en compostaje, los residuos terminan convertidos en basura. La sesión finaliza haciendo énfasis en la importancia de esta práctica como una forma de cuidado ambiental desde los propios hogares.



Figura 11 Preparación paca. Nota. Fotografía propia tomada el 9 de mayo 2024



Figura 12 Manejo de residuos. Nota. Fotografía propia tomada el 9 de mayo 2024

5.1.7 Sesión 7: cartografía

- Esta sesión estaba enmarcada en el objetivo diseñar, junto con las estudiantes, una propuesta pedagógica basada en la agroecología, sustentada en las pedagogías críticas y de la Madre Tierra, que promueva el cuidado del territorio en la Huerta Life.

La primera parte consistía en observar problemáticas en el territorio para luego diseñar posibles soluciones.

Un grupo elaboró un mapa en el que representaron gráficamente las problemáticas y las soluciones identificadas, mientras que el otro construyó un cuadro organizativo para ubicar los problemas observados en el colegio. Las estudiantes manifestaban “una parte del colegio que casi no me gusta es la sala de profesores, porque es que se ven estresados y no me gusta pasar por ahí, tampoco me gusta donde hay mucha bulla y es solo, pero si me gustan las zonas verdes, por ejemplo, yo no había entrado a la huerta antes” (Estudiante del proyecto Huerta *Life*, comunicación personal, 23 de mayo 2024).

Esta actividad se orientó mediante la horizontalidad y teniendo en cuenta ese “archivo comunitario” de consensos de situaciones o características que las estudiantes quisieran modificar de su entorno. Lo anterior se realizó mediante un dialogo en búsqueda de lo que Quintar llamaría pedagogía de la potencia (2008) es decir buscando una acción transformadora.



Figura 13 Cartografía espacial. Nota. Fotografía propia tomada el 23 de mayo 2024

Debido a la lluvia se postergo la recolección de ideas para poner en marcha en la huerta a partir del análisis de las estudiantes, se retomó esta recogida de información otro día mediante una lana, usada para pasarse de estudiante a estudiante y recordar un poco ideas acerca de cuidado territorial y propuestas que tendrían para su mejora acordando que el mural era la mejor opción. Dos estudiantes fueron las encargadas de recopilar las propuestas de mejora de la huerta.



Figura 13 Diseño de actividad en el territorio

5.1.8 Sesión 8: creando conceptos

Esta sesión tuvo el propósito de propiciar espacios de creación y reflexión que permitieron a las estudiantes expresar los aprendizajes construidos durante las sesiones de trabajo.

Freire (1972) señalaba que la lectura no solo era la interpretación de la palabra escrita sino la lectura crítica del mundo. De acuerdo a esto se pretende partir de las experiencias de las estudiantes para acercarse a palabras relacionadas con prácticas de cuidado, pero desde sus propias vivencias para tener nociones de conceptos más grandes y complejos.

Se les pidió dibujar un plato de comida favorito, luego un lugar favorito para comer y personas que relacionen con esa comida. Luego se les pide pegarlos en una sola hoja más grande, de manera que se unen los alimentos de todas las estudiantes en una sola hoja.

Se hacen preguntas orientadoras:

¿Sabemos dónde se cultivan? ¿Lejos cerca?

¿De qué manera se garantizaría que estos alimentos se sigan produciéndose sin dañar la tierra?

¿El espacio donde comemos, las personas con las que comemos se podrían catalogar como territorio?

¿y si comemos lo que necesitamos y queremos o lo que nos ofrecen?

¿y si pudiéramos consumir lo que quisiéramos y que mantenga el territorio cuidado, que alimentos serían?

Y en cuanto a preguntas sobre los alimentos:

¿tienen conocimiento de personas a las que le falte?

¿Cuál es la razón por la que se produce la falta de alimentos si la hay?

¿Cómo se solucionaría?

¿La agroecología que aportaría aquí?

Las estudiantes compartieron sus platos y lugares donde los consumen, frente a las preguntas una estudiante manifestó “por ejemplo acá los refrigerios son puro negocio, casi todos tienen mucho azúcar, pero no alimentan muchas veces, además a uno le dan refrigerio solo cuando

está en primaria, ya en bachillerato casi no dan” (Diario de campo Huerta *Life*, comunicación personal, 2024).

En esta declaración se evidencia que las estudiantes perciben una falencia en el suministro alimentario, sin embargo, note en las diversas prácticas que el malestar frente a los componentes nutricionales de los refrigerios provenía también de los profesores, de manera que las estudiantes pueden repetirlo o estén reflexionando de lo que han dicho profesores, padres de familia o de sus propias experiencias con los alimentos del refrigerio. Se les preguntó si había estudiantes que tenían problema con los alimentos y otra estudiante manifestó “si hay varias niñas de bachillerato que se vienen sin comer o comen solo lo del refrigerio y cuando no les dan pues se quedan sin comer”. (Diario de campo, octubre 31 2024).

Para cerrar se les pidió a las estudiantes que pasaría si entrara en crisis la producción de alimentos, ¿Qué estrategias podrían prever en una crisis? una estudiante señaló “ya muchas personas no tienen acceso a alimentos” (Diario de campo, octubre 31 2024) y se preguntó ¿no creen que esto hace parte de una crisis? las estudiantes estaban divididas en sus opiniones, también normalizaban esto, pero efectivamente lo veían como una problemática, durante la discusión expusieron problemáticas ambientales de sus territorios, se les preguntó qué nombre ponerle a esto y ya que no opinaron se explicó brevemente como extractivismo.

Para cerrar les pidió que escribieran para ellas que era crisis civilizatoria, agroecología, soberanía alimentaria relacionando un poco con lo dicho, lo hicieron verbalmente y de manera grupal. Posteriormente se aclaró un poco cada término alrededor del cuidado territorial como eje fundamental, se les propuso la creación en un mural que muestre figuras relacionadas con el cuidado del territorio, ellas eligieron personajes que relacionaban con este cuidado como la madre tierra, de manera que se acordó su realización.

Esta sesión se fundamentó en las experiencias de las estudiantes para acercarse a conceptos más complejos y difíciles de comprender, la idea es que dieran cuenta de las sesiones anteriores, pero también que de manera inductiva logaran relacionar sus vivencias con conceptos complejos. La crítica que Quintar hace a la pedagogía relacionada con el positivismo tiene esta característica (2008), reducirla a saberes preestablecidos y parametrizados, partir de las propias experiencias para obtener una noción de una complejidad más grande facilita la comprensión significativa y ancla el conocimiento con la experiencia.



Figura 14 Taller aplicando conceptos. Nota. Fotografía propia tomada el 31 de octubre 2024

5.1.9 Sesión 9: Creación Artística Mural Estudiantes De Primaria.

Giroux (2013) habla de la necesidad de promover prácticas que desafíen las lógicas individualistas impuestas por el neoliberalismo en las escuelas, mientras que Abadio Green (2011) señala la importancia de las prácticas artísticas en la formación de memoria, identidad y cuidado territorial. A partir de lo anterior, el objetivo de esta sesión fue Propiciar espacios de creación y reflexión que permitan a las estudiantes expresar los aprendizajes construidos durante las sesiones de trabajo.

Inicialmente, se llevó a cabo una minga de cierre con el grupo de la mañana, en la que las estudiantes participaron activamente en la preparación de alimentos y en la elaboración de un mural relacionado con la huerta. Durante esta actividad, las estudiantes compartieron ideas, asignaron roles y entablaron un diálogo sobre la relación entre las prácticas agroecológicas, el cuidado territorial y la soberanía alimentaria. El mural fue el producto de un proceso reflexivo y colectivo, en el cual las estudiantes dibujaron, pintaron y transformaron un muro de la huerta, integrando elementos propios del entorno con personajes y temáticas de la cultura popular cercanas a ellas. A lo largo del proceso, se realizaron múltiples intervenciones artísticas, permitiendo la representación simbólica de íconos naturales como hongos, árboles y pasto.

La realización del mural previo acuerdo con las estudiantes significó una acción transformadora del territorio y una manera de construir identidad y sentido histórico colectivo, como señalaría Quintar generar una validación de saberes situados y no necesariamente académicos (2008).



Figura 15 Intervención artística niñas de primaria nota. Fotografía propia tomada el 13 de junio 2024



Figura 16 Intervención artística con esténcil de niñas de primaria. Nota. Fotografía propia tomada el 13 de junio 2024

5.1.10 Sesión 10: Creación Artística Con Estudiantes De Bachillerato.

Luis Vasco (2007) nos señala no solo como el conocimiento está distribuido entre los miembros de una comunidad, sino que el trabajo colaborativo o minga, es la unificación de este conocimiento materializado en la práctica, de acuerdo a lo anterior se dio paso a la última sesión relacionada con la elaboración de una minga para la elaboración de un mural y de manera colaborativa con el colectivo Tabanoy que realizaría preparación de comida de manera articulada en el espacio.

En cuanto al mural, las estudiantes de bachillerato contaban con una base previa adquirida en la sesión número 8, "Creando conceptos", en la que se abordaron los principales términos relacionados con la soberanía alimentaria, la crisis civilizatoria, el cuidado territorial y la agroecología. Se tomaron en cuenta sus sugerencias para elaborar plantillas (esténcil) que se utilizarían en la confección del mural.

La actividad comenzó con la participación activa de las estudiantes, quienes seleccionaron las plantillas para pintar y colaboraron en la creación de las secciones más amplias

del mural. Durante el proceso, se les enfatizó la posibilidad de modificar y apropiarse del territorio a través de su expresión artística. Se les invitó a reflexionar sobre el dibujo que querían plasmar, considerando el significado personal que tendría para ellas y cómo este se relacionaba con lo trabajado en la huerta a lo largo del semestre. La actividad se extendió más de lo esperado de manera que se hizo un cierre muy corto alrededor de lo que las estudiantes se habían llevado de la huerta y lo que habían plasmado en el mural.

Las estudiantes manifestaron que las actividades artísticas les habían gustado así no supieran dibujar, también notamos que muchas de sus representaciones estaban influenciadas por la cultura popular, “*yo quería que dibujaran a la madre tierra porque esa película me gustó mucho*” (diario de campo 7 de noviembre 2024) manifestaba una estudiante refiriéndose al personaje que habían elegido en el mural.

La didáctica no parametral permitió la participación de las estudiantes en la elaboración, las cuales eligieron personajes de la cultura pop, se usó esto para preguntar durante la elaboración del mural sobre heroínas que reales en defensa de la vida, naturaleza, agua y se les hablo de la lucha de personajes que defendían el territorio, no era algo planeado pero era una manera de usar la representación hegemónica elegida por las estudiantes para señalar personas reales y luchas que pudieran llevar, fue algo espontaneo de conversación, que permitió la temática del mural, como señala Estela Quintar se parte del propio contexto y realidades del sujeto y en este caso su territorio y no solo quedarse con saberes de lo dado, en este caso la cultura hegemónica heredada.



Figura 17 Intervención de mural con niñas de bachillerato. Nota. Fotografía propia tomada el 7 de noviembre 2024



Figura 18 Mural Madre Tierra creación artística comunitarias junto a niñas de bachillerato. Nota. Fotografía propia tomada el 7 de noviembre 2024



Figura 19 Minga y reunión de cierre con estudiantes en Huerta Life. Fotografía propia

Esta sesión se enmarcó en el objetivo propiciar espacios de creación y reflexión que permitan a las estudiantes expresar los aprendizajes construidos durante las sesiones de trabajo, propicia la creación, fomenta un espacio de dialogo, la reflexión con lo aprendido y posibilita un resultado tangible, permaneciendo en el territorio como una semilla de este proceso.

Conclusiones

Finalizada la implementación de la propuesta pedagógica junto a las estudiantes del Liceo Mercedes Nariño, y para concluir con esta investigación, se abordarán las conclusiones que se establecieron luego del desarrollo del trabajo de campo junto al análisis reflexivo.

En primer lugar, se abordará el cumplimiento de los objetivos. Como objetivo general, se planteó *Desarrollar una propuesta pedagógica basada en la agroecología, orientada al cuidado del territorio, con las estudiantes del Colegio Liceo Mercedes Nariño, a partir de las pedagogías críticas y de la Madre Tierra*. Este propósito se logró: el diseño curricular, su ejecución y los resultados reflejan que las estrategias, actividades y recursos utilizados fomentaron el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas en las estudiantes frente a las dinámicas que las rodean, especialmente en relación con los alimentos y el fortalecimiento de prácticas en torno al cuidado territorial y la agroecología, a partir de la valoración de sus saberes propios.

Para el cumplimiento de este objetivo, el trabajo de observación en la huerta previo a las actividades, así como la caracterización y recopilación bibliográfica del espacio, fueron fundamentales, ya que permitieron identificar aspectos físicos y socioeconómicos que reafirmaron la investigación teórica con los datos recogidos en las entrevistas y la observación.

. De igual forma, herramientas como entrevistas cartografías, videos, fotografías y demás herramientas de recolección de información fueron fundamentales para la reflexión de la realidad ya en campo. Así mismo los recursos como pinturas, materiales artísticos videos y demás insumos pedagógicos favorecieron la interacción de las estudiantes con las temáticas propuestas.

La división de las sesiones en el cumplimiento de un objetivo específico fue fundamental para consolidar el cumplimiento del específico general.

Inicialmente, el uso de la bitácora permitió registrar las observaciones de las estudiantes, generar la reflexión para el diseño de soluciones hacia la huerta. Sin embargo, se evidenció que ellas preferían un espacio más dialogado y tendían a olvidar las bitácoras, por lo que se implementaron otros mecanismos para mantener las reflexiones a partir de otro tipo de material que se les suministraba. Las bitácoras no funcionaron porque las estudiantes las asociaban con las clases tradicionales, manifestando su rechazo a continuar usándolas. Por esta razón, se optó por estrategias alternativas, como el uso de papel kraft y marcadores, que permitieron registrar, reflexionar y diseñar de manera colectiva las siguientes sesiones.

Por otro lado, la implementación de actividades prácticas como la siembra, la elaboración de biopreparados y el manejo de residuos brindaron a las estudiantes un acercamiento directo a la práctica agroecológica y a herramientas útiles para el cuidado del territorio. Estas prácticas integraron tanto saberes científicos occidentales como conocimientos populares, indígenas y campesinos, lo que facilitó el reconocimiento de epistemologías valiosas en torno al territorio.

Estas sesiones ayudaron a las estudiantes a diferenciar tipos de semillas, distinguir entre alimentos y reconocer el origen de lo que consumen diariamente, así como el trabajo implicado en su producción. La problematización en torno a los transgénicos les permitió tomar conciencia sobre la agroindustria y cuestionar cómo esta afecta el acceso a los alimentos para la mayoría de la población.

Las sesiones de biopreparados y manejo de residuos permitieron implementar prácticas agroecológicas campesinas para el cuidado del suelo y las plantas, al mismo tiempo que cuestionaron implícitamente las dinámicas consumistas. Las estudiantes reflexionaron sobre los impactos negativos de los desechos y su acumulación, rastreando su origen incluso en sus propios

hogares. La práctica permitió resignificar los residuos orgánicos —usualmente vistos como basura— y valorarlos como recursos clave en la práctica agroecológica.

A través de estas actividades, adquirieron herramientas prácticas y sencillas para reutilizar residuos orgánicos, lo que les permitió analizar el problema desde una perspectiva macro —como el funcionamiento de los rellenos sanitarios— y, posteriormente, construir colectivamente soluciones aplicables en su cotidianidad, romper la distancia teoría práctica es fundamental y un aporte muy grande desde la didáctica no parametral para estas sesiones.

La participación directa de las estudiantes en la elaboración de biopreparados y compostaje fue fundamental para su aprendizaje, ya que no solo comprendieron los procedimientos técnicos, sino que también los relacionaron con problemáticas concretas en sus barrios y hogares, como la gestión inadecuada de residuos.

Por otro lado, actividades como la entrega de bitácoras, las siluetas en el territorio y la cartografía les permitieron reconocer y reflexionar sobre su entorno. En un primer momento, las bitácoras sirvieron para que plasmaran sus observaciones y propusieran soluciones, aunque con un enfoque aún tímido frente a un espacio nuevo. Sin embargo, fue en las sesiones de siluetas y cartografía donde lograron expresar de manera más profunda su concepción del territorio: sus emociones, interacciones cotidianas y dinámicas con el espacio.

Estas primeras prácticas les ayudaron a identificar zonas inseguras, áreas de ruido, espacios de ocio y recreación, y a reflexionar sobre cómo habitaban esos lugares desde sus propias experiencias corporales y vivenciales. Siluetas en el territorio indaga sobre todo en el papel de cuidado y su relación con el territorio, percibir el cuerpo como territorio, un espacio vivido era algo nuevo para las estudiantes y que lo fueron desarrollando de manera dialogada para

posteriormente diseñar soluciones mediante la agroecología, materializándose en la sesión biopreparado y manejo de residuos. Adicionalmente la sesión de siluetas y bitácora tenía componentes de didactobiografía en tanto se acercó a la realidad a partir de su propia experiencia.

Estas dinámicas permitieron abordar problemáticas territoriales cotidianas a partir de las experiencias directas de las estudiantes, identificando tanto situaciones en el colegio como en sus barrios y espacios habitados, todas relacionadas con su realidad inmediata. Las cartografías resultaron especialmente efectivas, ya que fomentaron un diálogo de saberes y promovieron una conciencia crítica sobre el territorio.

La sesión Creando conceptos permitió abordar problemáticas más sistémicas a partir de sus vivencias. Aunque no se profundizó exhaustivamente, las estudiantes lograron relacionar sus experiencias con temas como el acceso a alimentos, la disponibilidad de recursos y la degradación ambiental. Ellas comprendían estas problemáticas en su contexto, incluso cuando desconocían los términos teóricos que las definían, en este punto las didácticas no parametrales fueron muy valiosas ya que a lo largo del proceso permitieron relacionar el la experiencia propia y situada con conceptos más grandes. Esta sesión, además, sentó las bases para el trabajo práctico final que cerró las actividades.

Por otro lado, la sesión Teléfono roto exploró la construcción colectiva del conocimiento a través del juego con palabras. Esta dinámica evidenció cómo los neologismos pueden servir como herramienta pedagógica para que las estudiantes identificaran procesos y prácticas de cuidado del territorio. El juego promovió la participación activa y la apropiación de nuevos conceptos, vinculándolos directamente con acciones concretas. La necesidad de aclarar y

transmitir rápidamente estos conceptos respondía a las demandas del grupo, transformando lo que inicialmente parecía una competencia en un ejercicio de colaboración.

Esta actividad demostró cómo la agroecología también se relaciona con la preservación colectiva de saberes a través de la palabra, destacando la importancia de su transmisión generacional de saberes.

Las sesiones finales, centradas en la intervención del mural y la realización de la minga, resultaron fundamentales para evaluar el nivel de apropiación que las estudiantes habían desarrollado hacia el espacio de la huerta. Estas actividades consolidaron prácticas de cuidado territorial desde una perspectiva colectiva, evidenciando una apropiación simbólica del espacio a través del trabajo grupal.

El proceso creativo del mural destacó por su capacidad para propiciar acuerdos y consenso entre las participantes. Aunque inicialmente surgieron diferencias en las propuestas artísticas, estas se resolvieron mediante un proceso dialógico que culminó en una intervención colectiva sin contratiempos significativos. Esta dinámica demostró la capacidad del grupo en la construcción de acuerdos y la materialización de su visión individual y compartida sobre el territorio.

El proyecto logró generar aprendizajes significativos en torno a la reflexión crítica y el cuidado territorial. Si bien el abordaje de temáticas complejas como la crisis civilizatoria y la soberanía alimentaria requiere procesos más extensos, la experiencia demostró la importancia de pensarse estas realidades en espacios educativos donde tradicionalmente no se discuten y desde las experiencias de las estudiantes. Las pedagogías de la Madre Tierra se articularon aportaron una perspectiva epistémica que se materializó en la práctica. El reconocimiento de saberes de

comunidades y campesinos, la perspectiva del territorio como un sujeto de derechos y no con una mirada extractiva.

Las Pedagogías de la Madre Tierra permitieron un marco donde la práctica pedagógica donde se vinculan saberes de comunidades indígenas y campesinas no caiga en una vulgar folklorización de “saberes nostálgicos”, o recursos educativos exóticos, sino que son conocimientos perfectamente aplicados con un razonamiento diferente a la razón instrumental del desarrollo hegemónico. Permiten ejercicios de cuidado a la vez que desmonta narrativas duales comunidad-naturaleza. De esta manera las pedagogías de la Madre Tierra no fueron un homenaje a saberes de las comunidades, sino la reactivación de sistemas cognitivos que hoy tienen la capacidad de presentarse como epistémias de resistencia.

En cuanto a la aplicación del espacio de práctica, esta experiencia me permitió identificar tanto las potencialidades como las limitaciones de la educación formal para llevar a cabo este tipo de iniciativas. Por un lado, se evidenció la capacidad de la institución para adaptar espacios no concebidos originalmente para estos fines, lo que permitió mantener una constancia en el trabajo. A la vez se hicieron visibles ciertas restricciones, particularmente en cuanto a la percepción predominante de la agroecología como actividad sobre todo recreativa, con un marcado rechazo a su dimensión política en favor de un enfoque exclusivamente técnico y lúdico. Esta limitación condiciona los procesos investigativos, aunque también refleja las tensiones propias de un proceso colectivo donde las visiones divergentes deben ser abordadas y transformadas mediante el diálogo y la negociación.

Estas fricciones son importantes en la medida que problematizan la agroecología y no dejan la práctica agroecológica convertida en un “*greenwashing pedagógico*”, sino es precisamente ese escenario de disputa permite su diversificación y ampliación tanto práctica como teórica.

Para finalizar, en mi formación como maestro la experiencia fue enriquecedora, me permitió revisar mis propias prácticas y mi propia investigación notándolo como un proceso continuo que abre más preguntas, cada intervención reflexiva posibilitaba una sesión de acción que me hacía reevaluar mi propia práctica, el diario de campo en el proceso fue fundamental, ya que en el registro diario era un momento de reflexión de la práctica generando críticas sobre lo implementado y posibilitan otros caminos posibles.

Esta experiencia me permitió ver que, aunque hay limitaciones institucionales, también existen grandes posibilidades de aprendizajes muy poderosas, de la misma manera me hizo ver las falencias de la carrera de ciencias sociales con temas ambientales y la necesidad de enfoques más transversales para romper poco a poco con la atomización de las asignaturas que trae como resultado un conocimiento específico pero fragmentado, en este caso de realidades socioambientales.

La práctica me permitió ver la necesidad de la investigación constante como parte de la construcción de conocimiento y de formación como maestro, donde más que un transmisor de conocimientos académicos, el papel del maestro tiene que ver mucho con ser un facilitador de diálogos que construyan dicho conocimiento. Igualmente, el reconocimiento consciente de errores durante la práctica permite un análisis autocrítico donde los errores son brújulas que permiten desbordar las certezas a partir de la confrontación con la práctica constante de manera que sea la duda y reflexión la semilla.

Referencias

- Acosta, A. (2009). *El Buen Vivir: una vía para el desarrollo*. Fundación Friedrich Ebert.
 Encuéntrese en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://base.socioeco.org/docs/acosta-martinez-el_buen_vivir.pdf
- Aguilar, E. (2022) *Agroecología y organización social*. Estudios críticos sobre prácticas y saberes. Editorial Itaca
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2000, julio 28). *Decreto 619 de 2000: Por el cual se adopta el Plan de Ordenamiento Territorial para Bogotá D.C.*
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3769>
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., Secretaría de Ambiente. (2009). *Agenda ambiental localidad 18 Rafael Uribe Uribe*. Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU-Hábitat), Instituto de Estudios Ambientales (IDEA), Universidad Nacional de Colombia.
- Altieri, M. Nicholls, C. (2012) *Agroecología: Única Esperanza Para La Soberanía Alimentaria Y La Resiliencia Socioecologica*. Department of Environmental Science, Policy and Management, University of California, Berkeley, 215 Mulford Hall-3114, Berkeley, CA 94720-3114. E-mail: agroeco3@nature.berkeley.edu.
<https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/182861/152301>
- Altieri, M. (1999) *AGROECOLOGIA Bases científicas para una agricultura sustentable*. Editorial Nordan–Comunidad
- Arévalo, O. (2021) *Conflictos Socio-Ecológicos En Las Chupquas Capitalinas. (2015-2021) Una Mirada Desde La Ecología Política Latinoamericana*. [Trabajo de grado de la facultad de

humanidades departamento de ciencias sociales, Universidad Pedagógica Nacional]

Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17101>

Baquero, L. (2022) *La Vida Como Alternativa: Posibilidades Ecológicas, Económicas Y Comunitarias De La Aldea Monte Samai*. [trabajo de grado de la universidad Externado de Colombia] repositorio de la universidad externado de Colombia.

<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/d7d1d312-4b82-462a-8ef9-9f2e0dc5e1d0>

Bogotá Cómo Vamos & Fundación Éxito. (2020). *Recomendaciones al Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024 de Bogotá para mejorar el estado nutricional de la primera infancia en Bogotá* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.fundacionexito.org/sites/default/files/publicaciones/Informe%201era%20infancia%20y%20nutrici%C3%B2n%20VF%20abril%201%202020.pdf

Bolados, P., Espinoza, L., & Panez, A. (2024). *Una aproximación decolonial a las zonas de sacrificio en Chile*. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 21, e21603.
<https://doi.org/10.1590/1809-43412024v21d603>

Calambas, D. (2019). *Caminando En Latá Latá, Proyecto Intercultural De Cajibío: El Pensamiento Político De Una Comunidad Alternativa Que Busca Vivir Con Dignidad Y En Paz*. [Tesis de grado antropología, universidad Externado de Colombia] repositorio de la universidad externado de Colombia
<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/d6a451df-1c60-45bc-9f36-5d25d0337499>

- Ceja, J. (2018) *Vivir en la encrucijada: crisis civilizatoria: dimensiones críticas, perspectivas y alternativas*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara
- Cid, B. (2007). *Para una economía política de la comida: Una revisión teórica*. *Sociedad Hoy*, (13), 73–82
- Cifuentes, A. R. (2018). *Desarrollo y evolución de la investigación agroecológica en Colombia*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12010/4142>.
- Claros, J. (2021) *El Conflicto Socioambiental Del Agua En El Humedal Tibanica*. [Maestría En Investigación Social Interdisciplinar Línea De Investigación En Sujeto – Subjetividades – Identidades , Universidad Distrital Francisco José De Caldas] Repositorio Universidad Francisco José de Caldas
<https://repository.udistrital.edu.co/items/ab41e856-af51-4ae8-8108-bda25ca16137>
- De Schutter, O. (2010). *Report submitted by the Special Rapporteur on the right to food, Olivier De Schutter*. United Nations Human Rights Council. A/HRC/16/49. chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://www2.ohchr.org/english/issues/food/docs/a-hrc-16-49.pdf
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Envió Editores. Encuéntrese en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://semilleropacifico.uniandes.edu.co/images/document/antropologia/Escobar-LUGAR-en-Territorios-de-diferencia-Lugar-movimientos-vida-redes.pdf
- Espinosa, R. (2014). *Conflictos socioambientales y pobreza: El caso de la zona metropolitana de la Ciudad de México*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/62697/41971-233829-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Estévez, L. D. (2022). *Soberanía alimentaria, una alternativa para hacerle frente a las crisis alimentarias ocasionadas por el sistema capitalista*. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/17513>.

Favaron, Pedro. (2022). *La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel*. *Interpretatio*. Revista de hermenéutica, 7(2), 129-154. Epub 03 de marzo de 2023. **<https://doi.org/10.19130/irh.2022.7.2.00x27s0037>**

Federici, S. (2014) *La reproducción de la fuerza de trabajo en la economía global y la revolución feminista inacabada*. Extensión Universidad De La República.

Feo Istúriz, O., Rodrigues, A. M., Saavedra, F., Quintana, J. y Alcalá, P. (2020). *Crisis Civilizatoria: Impactos sobre la Salud y la Vida*. En *VI Dossier de Salud Internacional Sur*. Ediciones GT Salud Internacional CLACSO.

Fernández, E (2022) *Somos Naturaleza: Una Propuesta Educativa Y Pedagógica Para Caminar. El Caso De Las Y Los Habitantes Del Barrio Rincón Del Valle En Bogotá D.C.* [Trabajo de grado licenciatura en ciencias sociales, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio De La Universidad Pedagógica Nacional
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18282>

González de Molina, M., Petersen, P. F., Garrido Peña, F., & Caporal, F. R. (2021). *Introducción a la agroecología política*. CLACSO. Encuéntrase en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/01/Introduccion-agroecologia.pdf

- Giraldo, O. F. (2018). *Ecología política de la agricultura: Agroecología y posdesarrollo*. El Colegio de la Frontera Sur.
- Giraldo, O Rosete, P. (2016) *La agroecología en una encrucijada: entre la institucionalidad y los movimientos sociales. “Masificación de la agroecología para los sistemas agroalimentarios sustentables”*. <https://www.ceccam.org/node/2110>
- Giroux, H. A. (2013). *La pedagogía crítica en tiempos oscuros*. *Praxis Educativa (Argentina)*, 17(1-2), 13–26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Green, A. (2011) *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi Daglege Nana Nabgwana Bendaggegala Significados De Vida: Espejo De Nuestra Memoria En Defensa De La Madre Tierra*. [trabajo de doctorado de la universidad de Antioquia]
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16892>
- Green, A., Sinigui, S., & Rojas, A. L. (s.f.). *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra: Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales*. Universidad de Antioquia.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4768307>
- Haesbaert, R. (2010) *Territorio E. Multiterritorialidade: Um Debate*. Encuéntrese en:
<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531>
- Harvey, D. 2018 *Justicia, naturaleza y geografía de la diferencia*. Instituto de altos estudios nacionales
- Hernández, L. (2016). *Philip McMichael. Regímenes alimentarios y cuestiones agrarias* (México: Universidad Autónoma de Zacatecas/Miguel Ángel Porrúa, 2015), 260 pp.. *Revista mexicana de sociología*, 78(3), 551-554. Recuperado en 11 de noviembre de

2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000300551&lng=es&tlng=es.

Hinojosa, I. (2024) “*Ranzhe Punkusa Dumatuan*” *Principios de formación para el cuidado del territorio desde el pensamiento del ser Wiwa*. [trabajo de grado licenciatura, universidad de Antioquia] chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/39311/2/HinojosaIvan_2024_CuidadoTerritorio.pdf

Inza-Bartolomé A. y Escajedo San Epifanio L. (2025). El asistencialismo en los recursos de ayuda alimentaria. *Cuadernos de Trabajo Social*, 38(1), 139-157.
<https://doi.org/10.5209/cuts.96795>

Jara, D. & Vidal, A. J. (2020). *Identificación y caracterización de los conflictos ambientales presentes en las localidades Tunjuelito y Rafael Uribe Uribe de Bogotá D.C a 2019*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/25357>

Jardín Botánico de Bogotá. (s.f.). *Directorio de huertas urbanas de Bogotá D.C*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales

Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. (2007). *Cartillas técnicas: Agricultura urbana*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Gobierno

Latorre, A. 2007. *La investigación acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Universidad Veracruzana.

Latouche, S. (2006) *La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Icaria Amrazyr ECOLOCÍA

Liceo Femenino Mercedes Nariño (s.f.)

<https://liceofemeninomercedesn.edupage.org/a/informacion-basica>

Liceo femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño (s.f)

<https://lifemena.jimdofree.com/nuestro-cole/>

López, P. (2021) Conflictos Territoriales Y Territorialidades En Disputa Re-Existencias Y Horizontes Societales Frente Al Capital En América Latina. Clacso

Martínez, J. (2019) Kurtivando, de la huerta al Bosque Comestible en el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. [Trabajo de grado, licenciatura en biología] Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12009>

Marx, K. (1975) El Capital (tomo 1). Biblioteca Del Pensamiento Socialista

Mendoza Bohne & Zarazúa Villaseñor, 2018; Gutiérrez Rosete Hernández & González Briseño, 2018. Vivir en la encrucijada Vivir en la encrucijada. Crisis civilizatoria: dimensiones críticas, perspectivas y alternativas. Clacso

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Página principal*. En *Altablero*, (36), agosto-septiembre. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-90893.html>

Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación. (2013). Metodología Campesino a Campesino: Su aplicación en el Sistema Nacional de Extensión Rural –SNER–. Dirección de Coordinación Regional y Extensión Rural (DICORER-MAGA).

Encuéntrese en: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.maga.gob.gt/download/metodo-campesino.pdf

Montañez Gómez, G. y Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de

Geografía, 7(1-2), 120–134.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/70838>

- Moore, J. W. (2016). The rise of cheap nature. En J. Moore (Ed.), *Anthropocene or Capitalocene? Nature, history, and the crisis of capitalism* (pp. 78–103). PM Press.
chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://jasonwmoore.com/wp-content/uploads/2021/06/Moore-Rise-of-Cheap-Nature-Anth-or-Cap-volume-2016.pdf
- Morales, Y. (2021) “Guardianas De La Tierra” Una Propuesta Pedagógica Para La Enseñanza Del Cuidado De La Vida A Partir Del Compostaje En La Huerta Life Con Las Estudiantes Del Liceo Femenino Mercedes Nariño. [Trabajo de grado licenciatura en biología, Universidad Pedagógica nacional]Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional **<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16742>**
- Motta Zamalloa, E. (2022). Huayñusi, ritual de siembra y danza del matagusano como estrategia simbólica andina. *HUMAN Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, *11*, 1-12
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (mayo de 2018). *El trabajo de la FAO sobre agroecología: Una vía para el logro de los ODS*
chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/43d98a63-c41d-45c7-aa2e-995a6c814f8d/content

Polanyi, K. (2007) LA GRAN TRANSFORMACIÓN Crítica Del Liberalismo Económico Quipu Editorial.

Porto Gonçalves, C. W. (2002). *De la geografía a las geo-grafías: Un mundo en búsqueda de nuevas territorialidades*. En *La guerra infinita: Hegemonía y terror global*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

file:///C:/Users/usuario/Downloads/Da geografía as geo grafías Carlos Walte.pt.e s.pdf

Potosí, N. (2019) Agroecología en Contexto Rural. [tesis de Magister de educación con énfasis en investigación] Repositorio de la Universidad del Cauca

http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/9/browse?rpp=20&offset=8&etal=-1&sort by=1&type=title&starts with=C&order=ASC

Pozzi, S. (2022) Mes de la agroecología: "Es el camino que necesitamos para salir de esta crisis civilizatoria". **https://www.carbono.news/activismo/mes-de-la-agroecologia-es-el-camino-que-necesitamos-para-salir-de-esta-crisis-civilizatoria/**

Quijano, A. (2014) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.

chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf

Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://alfarcolectivo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/quintar-e-didc3a1ctica-no-parametral-2.pdf

Ramírez, J. (2013) Laboratorios vivos de la ciencia escrita a la ciencia aplicada, agroecología como estrategia de enseñanza. [Tesis de maestría, magíster de ciencias exactas y naturales, Universidad Nacional de Colombia] repositorio de la Universidad Nacional de Colombia <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/21031>

Regino, L. Sandoval, N. (2022) Golpeando el Mundo: Re-Existencia Agroecológica Sumapaceña para la Preservación y Protección del Páramo de Sumapaz en el corregimiento de Nazareth, Año 2022-2023. [Trabajo de grado Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Programa de Trabajo Social] Repositorio de la universidad Colegio Mayor de Cundinamarca <https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/6798>

Rodríguez, I. D. (2021). La descampesinización rural como fenómeno ligado a la postura estatal hacia los campesinos y campesinas colombianos respecto a su reconocimiento, dignidad e identidad. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12010/20437>.

Rondoni, M. (2023) Diversificar el futuro Relatos sobre las agriculturas posibles en un contexto de crisis civilizatoria. [Maestría de Investigación en Ecología Política y Alternativas al Desarrollo] Repositorio de la universidad andina Simón Bolívar <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9443>

Rosset, P. M., & Martínez-Torres, M. E. (2012). La Vía Campesina y agroecología. En La Vía Campesina (Ed.), El libro abierto de la Vía Campesina: Celebrando 20 años de luchas y esperanza (pp. 1–23). La Vía Campesina. Recuperado de: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2013/05/ES-09.pdf

Rueda Rozo, A. (2020). Soberanía Alimentaria en el Instituto Agroecológico Latinoamericano María Cano. [tesis de facultad de medicina, departamento de nutrición humana], universidad nacional de Colombia] repositorio universidad nacional de Colombia <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78906>

Secretaría Distrital de Planeación. (2023). *Diagnóstico local Rafael Uribe Uribe 2023*. Secretaría Distrital de Planeación. Encuéntrese en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/2024/Entidad/localidades/04062024-18-Rafael-Uribe-Uribe-Diagnostico-2023.pdf

Secretaria de planeación (2009). Conociendo la localidad de Rafael Uribe Uribe: diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos año 2009. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/18%20Localidad%20de%20Rafael%20Uribe%20Uribe.pdf

Sevilla Guzmán, E. (2000). Agroecología y desarrollo rural sustentable: una propuesta desde Latinoamérica. Documento inédito, Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC), Universidad de Córdoba.

Shiva, V. (s.f.). ¿Quién alimenta realmente al mundo? Capitán Swing. Encuéntrese en: Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://storage.e.jimdo.com/file/836dcaac-8502-44c0-9d31-2385f2354d7f/Vandana%20Shiva%20%20C2%BFQui%20%20A9n%20alimenta%20realmente%20al%20mundo.pdf

- Suárez, V. Amarillo, N. (2021) Diseño Transdisciplinario, Tejido con el Territorio de Páramo de la Vereda Quebradas, Municipio de Pasca Cundinamarca, Región del Sumapaz, una forma “Otra” de Transitar hacia el Cuidado de la Vida. [Tesis De Maestría Transdisciplinaria en Sistemas de Vida Sostenible Universidad Externado de Colombia Facultad de Ciencias Sociales y Humanas]. Repositorio de la universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/f4f299bb-515a-44d1-a256-5b998eceb69d>
- Téllez, S. (2016) Cultivando nuevos territorios: una propuesta pedagógica enfocada en la agricultura urbana. [trabajo de grado de licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos, universidad pedagógica nacional] Repositorio de la universidad pedagógica nacional
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2348>
- Tetreault, D. (2015) Interrogando A LA SOBERANÍA Alimentaria. UNA RESEÑA DEL LIBRO REGÍMENES Alimentarios Y Cuestiones AGRARIAS DE PHILIP MCMICHAEL, 2015. Estudios críticos del desarrollo (Vol. 5) chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://estudiosdeldesarrollo.mx/estudioscriticosdeldesarrollo/wp-content/uploads/2019/01/ECD9-6.pdf
- Toncón. (2022) Alimentar A Quienes Alimentan La Casa Común: Prácticas De Cuidado Que Desarrollan En La Cocina Mujeres Campesinas Pertenecientes A Las Organizaciones De Base De Fensuagro. Una Lectura Desde La Ética Del Cuidado. [Trabajo De Grado Universidad Colegio Mayor De Cundinamarca, Facultad De Ciencias Sociales Programa, De Trabajo Social] Repositorio de la Universidad Colegio Mayor De Cundinamarca
<https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/5757>

- Torres, Fernanda Valeria; Henri Lefebvre y el espacio social: aportes para analizar procesos de institucionalización de movimientos sociales en América Latina – La organización Barrial Tupac (Jujuy-Argentina); Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Sociologias; 18; 43; 10-2016; 240-270
- Trujillo Corredor, R. H. (2012). *Dinámica de las construcciones por usos de la localidad de Rafael Uribe Uribe en los años 2002 y 2012* [Informe técnico]. Unidad Administrativa Especial de Catastro Distrital - UAECD. <https://www.catastrobogota.gov.co>
- Vasco Uribe, L. G. (2007). Minga, un sistema de trabajo colectivo. *Revista Educación y Cultura*, (73), 45–52. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892007000100003&script=sci_arttext
- Vega, R. (2009) Sofismas ambientales del capitalismo para justificar la mercantilización y destrucción de la naturaleza. *Actual Marx/ Intervenciones N° 7 Primer Semestre 2009*. https://www.academia.edu/11497704/05_Vega_Ren%C3%A1n_Sofismas_ambientales_del_capitalismo_para_justificar_la_mercantilizaci%C3%B3n_y_destrucci%C3%B3n_de_la_naturaleza
- Vega, R. (2019) *El Capitaloceno Crisis civilizatoria, imperialismo ecológico y límites naturales. Teoría y Praxis*.
- Vela, P. (2019) *Sembrando Territorios Escolares Sustentables: Una Experiencia De Educación Ambiental Desde La Enseñanza De Las Ciencias Sociales En El I.E.D. Colegio Tibabuyes Universal, Suba*. [Trabajo de grado licenciatura en ciencias sociales, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio De La Universidad Pedagógica Nacional <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12033>

Vía campesina (2013, enero) ¿Qué significa soberanía alimentaria?

[https://viacampesina.org/es/que-significa-](https://viacampesina.org/es/que-significa-soberanalimentaria/#:~:text=El%20concepto%20de%20soberan%C3%ADa%20alimentaria%20fue%20desarrollado%20por%20V%C3%ADa%20Campesina,alternativa%20a%20las%20pol%C3%ADticas%20neoliberales)

[soberanalimentaria/#:~:text=El%20concepto%20de%20soberan%C3%ADa%20alimenta](https://viacampesina.org/es/que-significa-soberanalimentaria/#:~:text=El%20concepto%20de%20soberan%C3%ADa%20alimentaria%20fue%20desarrollado%20por%20V%C3%ADa%20Campesina,alternativa%20a%20las%20pol%C3%ADticas%20neoliberales)

[ria%20fue%20desarrollado%20por%20V%C3%ADa%20Campesina,alternativa%20a%2](https://viacampesina.org/es/que-significa-soberanalimentaria/#:~:text=El%20concepto%20de%20soberan%C3%ADa%20alimentaria%20fue%20desarrollado%20por%20V%C3%ADa%20Campesina,alternativa%20a%20las%20pol%C3%ADticas%20neoliberales)

[0las%20pol%C3%ADticas%20neoliberales](https://viacampesina.org/es/que-significa-soberanalimentaria/#:~:text=El%20concepto%20de%20soberan%C3%ADa%20alimentaria%20fue%20desarrollado%20por%20V%C3%ADa%20Campesina,alternativa%20a%20las%20pol%C3%ADticas%20neoliberales)

Vía campesina (2018) Para La Vía Campesina la Agroecología es un enfoque tecnológico

subordinado a objetivos políticos profundos” [https://viacampesina.org/es/para-la-via-](https://viacampesina.org/es/para-la-via-campesina-la-agroecologia-es-un-enfoque-tecnologico-subordinado-a-objetivos-politicos-profundos/)

[campesina-la-agroecologia-es-un-enfoque-tecnologico-subordinado-a-objetivos-politicos-](https://viacampesina.org/es/para-la-via-campesina-la-agroecologia-es-un-enfoque-tecnologico-subordinado-a-objetivos-politicos-profundos/)

[profundos/](https://viacampesina.org/es/para-la-via-campesina-la-agroecologia-es-un-enfoque-tecnologico-subordinado-a-objetivos-politicos-profundos/)