

SOBERANÍA ALIMENTARIA, UNA ALTERNATIVA PARA HACERLE FRENTE A LAS
CRISIS ALIMENTARIAS OCASIONADAS POR EL SISTEMA CAPITALISTA

LAURA DANIELA ESTÉVEZ ACOSTA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES

DIRECTOR:

JHIDER SOLER MEJÍA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

BOGOTÁ, D.C.

2022

Agradecimientos

A mi mamá, quien siempre ha sido mi luz en la oscuridad, mi mayor ejemplo y orgullo, esencialmente; la razón de mi vivir.

A mi tutor Jhider, por siempre creer en mí, por enseñarme y motivarme a resistir ante las adversidades. Por el tiempo y la dedicación.

A mi compañera de aventuras Brenda, por su incondicionalidad, por permanecer en los momentos difíciles, y contagiarme tanta felicidad y amor por la vida.

A Álvaro, por su apoyo incesante, por la amistad y la complicidad que compartimos, por estar siempre.

A mi abuela, hermanos, y demás compañeros de aventuras y vida, a toda mi cadena de afectos, seres primordiales para el proceso.

¡Gracias infinitas!

Sin ustedes nada de esta larga travesía sería posible, este título es tan suyo como mío.

Tabla de contenido

Introducción.....	5
Capítulo 1 Análisis y Recolección de Información.....	9
Referentes Teóricos	9
Referente Metodológico	13
Justificación del Problema	16
Objetivos de la Investigación.....	16
<i>Objetivo General:</i>	16
<i>Objetivos Específicos:</i>	17
Estado del Arte	17
Capítulo 2 Descubriendo un poco de Usme y de la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto.....	47
<i>Proceso De Poblamiento.....</i>	<i>48</i>
<i>Cuerpos de agua cercanos.....</i>	<i>50</i>
<i>Usos del Suelo.....</i>	<i>51</i>
<i>Problemáticas Medioambientales.....</i>	<i>52</i>
Caracterización Escolar.....	55
Capítulo 3 Sustentos y Aportes	64

Marco Conceptual	65
<i>Seguridad Alimentaria</i>	65
<i>Soberanía Alimentaria</i>	67
<i>Autonomía Alimentaria</i>	71
Propuesta de Implementación Pedagógica / Proyecto Transversal	72
Conclusiones	91
Referencias	94

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa General de la localidad de Usme, 2010.....	50
Figura 2. Mapa Ubicación de la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto (CRUA).....	55

Introducción

Este proyecto, tiene la intención de discutir, formular y planear acciones pedagógicas respecto al concepto de Soberanía Alimentaria desde un acercamiento a las comunidades rurales de Usme Alto a través del contacto con Agrupación CRUA (Colegios Rurales de Usme Alto); el ejercicio considera necesario pensar el espacio geográfico que habitan, pero más allá de esto resignificar los procesos educativos que se dan al interior de la Agrupación, marcados por el abandono Estatal y la marginalidad a la que la mayoría de territorios rurales han sido condenados por el Sistema Capitalista, en el que las pequeñas economías campesinas se ven forzadas a alinearse a los intereses capitalistas de la producción en masa en la que se prioriza la exportación y la importación por encima de la producción local y racional, en donde las condiciones laborales y del diario vivir son ignominiosas o amargamente se ven enfrentados a un sistema que los va a devorar y eliminar, pues en este solo interesa el lucro para los enriquecidos grandes capitalistas.

Los valores de solidaridad y empatía, característicos de las comunidades rurales, ya no interesan en el sistema imperante, y mucho menos la calidad de vida de los empobrecidos que habitan en las zonas periféricas o periurbanas de las ciudades, no obstante, es importante resaltar que las comunidades que habitan dichas zonas han desarrollado una capacidad de resiliencia y de transformación de sus entornos y realidades, con la que le hacen frente al Sistema Capitalista.

Ejemplo de ello son las comunidades indígenas Nasa, asentadas en el Norte del departamento del Cauca, las cuales han visto afectada su soberanía alimentaria principalmente por el monocultivo de caña, y el acaparamiento de tierras entre otras problemáticas. Inicialmente este proyecto se quería desarrollar en el departamento del Cauca, con dichas comunidades, con las que se tuvo un acercamiento, sin embargo, ante los problemas de seguridad que azotan constantemente a las personas y zonas que están inmersas en el proceso de Liberación de La

Madre Tierra, no fue posible desarrollar el proyecto con la comunidad Nasa en el Norte del Cauca.

Debido a la situación anteriormente comentada y el interés personal por investigar la temática que ocupa este proyecto, desde Línea en Interculturalidad, Educación y Territorio de la Licenciatura en Ciencias Sociales, se logró realizar un acercamiento y posteriormente se acordó trabajar con y para la comunidad educativa de la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto, la cual manifestó tener interés en que se desarrolle un proyecto transversal sobre soberanía alimentaria que se pueda aplicar en los cinco colegios que la componen pero solo hacer la implementación en dos de ellos.

Se observó en el entorno de la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto que existe una relación muy cercana entre todos los miembros de la comunidad educativa casi como de complicidad lo que permite que en el ambiente se respire cierta armonía, algo muy característico de muchos entornos rurales, sin embargo, hay un vacío en esa relación y es como esta al estar enmarcada en un contexto rural, este no se ha aprovechado para construir desde la educación una propuesta que permita transformar las relaciones más sanas en cuanto a la salud de los habitantes y miembros de la comunidad como también más sanas con el planeta tierra y de la misma manera contrarias al sistema económico mezquino por el cual se ven o se han visto maltratados o vulnerados.

Al analizar el entorno educativo con el que se trabaja, se comprueba que es necesario desarrollar proyectos transversales que se apoyen en los conocimientos previos de una comunidad que históricamente ha sido excluida o minimizada como lo son los habitantes de las zonas rurales de Usme, y que dejen en sus participantes conocimientos para toda la vida y que a la vez estos les permitan transformar su realidad y entorno, orientados en reconocer la diferencia

y en dignificar su diario vivir y el de la comunidad en general desde procesos educativos que permitan el cuestionar el sistema económico y generar posibilidades mejora de la calidad de vida en las cuales se priorice el bienestar de cada habitante y una relación afable con los recursos naturales de los que viven rodeados.

De ahí que la pregunta problema de este proyecto se plantee de la siguiente forma *¿Cómo se logran dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto, a partir del modelo pedagógico de Escuela Nueva mediante los proyectos transversales?* Esperando que mediante el desarrollo de esta se atiendan las problemáticas anteriormente nombradas el presente proyecto de investigación basándose en lo antes expuesto tiene como objetivo general; desarrollar estrategias de enseñanza - aprendizaje transversales desde el modelo de Escuela Nueva para la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto, en este caso desde la práctica de la Soberanía Alimentaria. Entonces el ejercicio investigativo genera tres objetivos específicos a saber:

- Primero, identificar las necesidades pedagógicas que presentan los estudiantes en los procesos de enseñanza transversales, teniendo en cuenta los parámetros institucionales del Proyecto Institucional Educativo Rural.
- Segundo, fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una propuesta de intervención pedagógica, que permita que los educandos logren identificar, explicar, implementar y organizar o participar de proyectos que cambien y mejoren su entorno y por lo tanto su realidad.

- Tercero, fomentar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica, a partir de la enseñanza de las ciencias sociales, desde la importancia de reconocer el territorio y la escuela como ambiente intercultural.

Por otra parte, es importante mencionar que lamentablemente no fue posible el ejercicio de implementación, sin embargo, sí hubo espacio para la reflexión y la generación de un insumo pedagógico. La implementación coincide temporalmente con el periodo de Pandemia debido al virus SARS o COVID, y aunque las áreas rurales en su condición rural están aisladas, la normatividad nacional suspendió totalmente encuentros pedagógicos de tipo presencial, por tanto, este trabajo está construido para ser aplicado, y evaluado a partir de 2022 cuando se retorna plenamente a la presencialidad educativa.

El lector de este documento encuentra la siguiente estructura expositiva: en el primer capítulo se expone cuál fue el proceso de análisis, recolección de información y datos que le darían sustento al proyecto, en él también se abordan los referentes teóricos y metodológicos sobre los cuales se planteó la intervención en la comunidad, después se definen el objetivos general y los específicos con la justificación y el planteamiento del problema y finalmente el capítulo cierra con el estado del arte, donde se da cuenta de los antecedentes consultados que permitieron esclarecer el horizonte del proyecto y la propuesta.

En el segundo capítulo, se presenta la caracterización de Usme, enfatizando en la parte rural de la localidad y posteriormente la caracterización escolar de la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto, donde se contextualiza el contexto para el que se pensó la propuesta.

Por último, en el tercer capítulo, se despliega el marco conceptual con el que se guió y se conformó el proyecto transversal sobre soberanía alimentaria para posteriormente exponer la propuesta de implementación pedagógica, que es el resultado final del presente proyecto.

Capítulo 1

Análisis y Recolección de Información

Referentes Teóricos

Usualmente el territorio es entendido como un pedazo de tierra que cuenta con límites o fronteras que generalmente son dados por la naturaleza o por decisiones humanas, pero la definición de este va más allá pues en este se construyen relaciones humanas, enmarcadas en la territorialidad como percepción de pertenencia.

Es resultado de la representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico. (Velásquez M. S., 2012, pág. 7)

Dicho esto, se entiende que el territorio debe ser entendido desde diversas perspectivas, más allá de los componentes físicos a los que atendió de manera clásica la Geografía Política, pues la interacción que se genera entre la naturaleza y la población humana origina también interacciones y conflictualidad.

Así, en el territorio se podrán observar integraciones, relaciones, interacciones culturales con el ambiente, donde la problemática ambiental adquiere un carácter específico producto de la complejidad de los procesos sociales. Asimismo, donde se concreta la alteración y destrucción ambiental originada de los procesos de apropiación

económica devenida de la tenencia, producción y expolio, de las innovaciones tecnológicas y sus impactos, de construcciones ambientales artificiales, así como de valoraciones, racionalidades y estrategias diferenciadas referidas a dicha problemática. (Velásquez M. S., 2012, pág. 9)

Por consiguiente, el territorio está estrechamente vinculado al relacionamiento de todos sus elementos con los grupos humanos y las transformaciones que de este susciten. Es imposible entender el territorio sin la sociedad o viceversa.

Por otro lado, desde la perspectiva explicada por Mançano, se hace uso del concepto de territorio como esencial para que se planee y ejecuten políticas tanto públicas como privadas en las zonas urbanas o rurales, esto llevado a cabo por diferentes entes como gobiernos, empresas de diferente origen o incluso movimientos socioterritoriales. Dichas políticas se promueven o están orientadas por diferentes modelos de desarrollo y es por esta razón que se pueden o se generan conflictos en el territorio y de esta misma manera surgen formas de resistencia para hacer frente a los impactos de la visión de desarrollo.

En el caso del territorio de la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto o CRUA, se puede evidenciar como desde el gobierno se han gestado políticas en el territorio en el cual se han llevado a cabo proyectos de infraestructura como lo son el embalse de la Regadera o de Chisacá, estos construidos con el fin de asegurarle a la capital del país el suministro de agua potable, sin embargo, dichos proyectos acabaron generando disputas territoriales, ya sea por el cambio de uso y tenencia del suelo que se dio o por las grandes problemáticas ambientales que se dan en el cambio de la flora, la fauna y hasta del diario vivir de los pobladores de Usme Rural.

Otro caso importante de resaltar es la puesta en marcha del Relleno Sanitario Doña Juana, la construcción de este también generó diversas disputas territoriales pues los pobladores vieron

como una visión de “desarrollo” para Bogotá, termino deteriorando la calidad de vida para las zonas periurbanas y periféricas de la ciudad donde usualmente habitan poblaciones campesinas, desplazadas, o de bajos recursos, quienes son las que terminan asumiendo las consecuencias de las visiones de desarrollo que se les imponen, sin embargo, las comunidades no solo se adaptan o se resignan, estas crean procesos de resistencia como lo fue el Paro desde el Sur del año 2017, donde las comunidades se unieron con el fin de visibilizar los desazones con los que conviven a diario y manifestarse frente a estos, no obstante, también se hace importante resaltar que a este tipo de movilizaciones sociales el Estado respondió con represión y criminalización, dejando ver su poca intención de responder a la justa protesta con dialogo, por el contrario su respuesta demostró como su interés está enfocado en mantener el modelo de desarrollo y dominación, sin reconocer, importar o atender las consecuencias de las comunidades afectadas, esto lo explica muy bien el profesor Mançano en el siguiente apartado.

Las disputas territoriales son, por tanto, de significación, de las relaciones sociales y del control de los diferentes tipos de territorios por las clases sociales. El territorio, comprendido sólo como un espacio de gobernanza, es utilizado como una forma de ocultar los diversos territorios y garantizar el mantenimiento de la subordinación entre relaciones y territorios dominantes y dominados. El territorio comprendido por las diferencias puede ser utilizado para la comprensión de las diversidades y la conflictualidad de las disputas territoriales. (Mançano, s.f, pág. 4)

Como es evidente la visión de desarrollo que se ha impuesto globalmente destina o condena a los territorios rurales a desarrollarse bajo la visión capitalista, donde se desconocen o rompen las diferentes perspectivas de territorios que existen y asimismo las relaciones que existen en ellos, generando una nueva conflictualidad en la comunidad; esta entendida como un desacuerdo de los

intereses que tienen las relaciones capitalistas o como es el caso de este proyecto, relaciones campesinas. Esto lo ejemplifica Mançano mediante lo expuesto por Harvey.

La expansión del capitalismo desterritorializa otras relaciones sociales y extermina las relaciones no capitalistas a través de lo que Harvey (2003, págs. 137-82) define como acumulación por despojo [*accumulation by dispossession*], comprendida por la destrucción de puestos de trabajo, la precariedad de las relaciones laborales y la destrucción de los territorios campesinos e indígenas. (Mançano, s.f, pág. 8)

La ruptura de relaciones en el territorio de CRUA no solo se originan por la propagación y presencia de la infraestructura estatal o empresarial está también tiene causalidad en la disputa territorial que hay entre el modelo del agronegocio y la agricultura campesina, ya que la convivencia de estas dos se empieza a tornar tensionante pues al campesinado se le da una posición subalternada y no se busca la mejora de su calidad de vida y mucho menos su emancipación. Constantemente están dependiendo de las políticas que se engendren por el sistema, ejemplo de ello es el control que han perdido sobre que semillas utilizar o la exigencia de utilizar agroquímicos.

Otras rupturas además se dan mediante las políticas implementadas al territorio entendido como espacio de gobernanza, donde es necesario que las políticas educativas que se piensan para el campo también busquen la mejora de la calidad de vida y la emancipación donde se busque que los estudiantes no se eduquen para que trabajen y sean funcionales al sistema capitalista, por el contrario que la educación que posean les permita desde el trabajo por y para la comunidad aportar a la mejora de su vida en la esfera individual y colectiva. Alcanzando así un nivel de pensamiento crítico y de entendimiento y mejora de su realidad y el entorno que habitan.

Como es evidente las disputas territoriales presentes en el territorio no solo conciernen a la economía, a la relación con la naturaleza o las relaciones humanas, ya que el territorio debe ser

comprendido como una totalidad y a la vez multidimensionalmente, pues se generan procesos de resistencia y contradicción en todas sus dimensiones. Por lo tanto, es necesario que el desarrollo territorial también sea entendido desde una visión multidimensional. (Mançano, 2015)

En especial en el territorio que ocupa este proyecto es necesario que las políticas que se piensen tengan un enfoque que busque que la población viva dignamente y en emancipación. Sin embargo, al parecer una visión quimérica, es aún más necesario que desde la misma comunidad se generen procesos no alineados al sistema económico dominante, sino encaminados a apoyar la producción local, racional y sana tanto para ellos como para su relación con el medio ambiente. Es por ello que la perspectiva de desarrollar procesos con el enfoque de la soberanía alimentaria fomenta que la población se apropie de su territorio y genere intervenciones recíprocas, y aún más desde el ámbito educativo inicial, pues el territorio también es asociado a la soberanía y que mejor que empezar con la puesta en marcha de resaltar la soberanía alimentaria como una de las soberanías que se pueden ejercer autónomamente.

Nuestros territorios son a la vez reales, vívidos, pensados y posibles porque nuestras vidas transcurren, atraviesan y percolan nuestros lugares desde nuestros sentidos, significaciones e intereses generando un sinnúmero de procesos que nuestro conocimiento se encarga de entender y explicar. (Bozzano, 2018)

Referente Metodológico

En cuanto al referente metodológico que se formuló para la propuesta de implementación pedagógica se utilizó el enfoque cualitativo desde el cual se empezó la investigación por medio del análisis de los documentos suministrados por la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto, con la información que se obtuvo de dichos documentos se complementó la caracterización

institucional y se mejoraron los objetivos de la propuesta pedagógica y el objetivo final de la investigación que es analizar la dinamización de los procesos enseñanza-aprendizaje.

Adicional a esto la estrategia que se propone para llevar a cabo la Propuesta de Implementación Pedagógica, es la Observación Participativa, ya que esta es esencial en la metodología cualitativa y es una práctica que se mantiene flexible a lo largo del proceso. Dicha estrategia alude a la investigación en la que se relacionan el investigador y los informantes (Torres, 1999) en la que el primero debe recoger datos e información de manera continua y persistente, sobre los segundos, por supuesto, sin llegar a tornar molesta la investigación para la comunidad.

Esta estrategia también tiene una característica y es que permite al investigador-observador ir solucionando las dudas previas y las que vayan suscitando durante la investigación de manera que estas le permitan generar una comprensión más amplia sobre la organización comunitaria que se está observando. No obstante, es importante resaltar que la Observación Participante, también aconseja que el investigador no tenga una relación muy cercana con el escenario que va a observar, pues esto puede nublar o comprometer su punto de vista, sin embargo, la propuesta que se genera con este proyecto al ser implementada por los docentes de la Agrupación de CRUA, no se va a ver afectada por perspectivas subjetivas en tanto los profesores ya tienen una estrecha relación con toda la comunidad educativa, pero esto en esta ocasión se identifica como un plus o valor extra con el fin de que la implementación del proyecto transversal sea exitosa.

Esto también está directamente relacionado a la imposibilidad que genero implementar la propuesta propia por las medidas sanitarias adoptadas por la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19 a nivel mundial, y reconociendo que la practica pedagógica es un eje fundamental para saber el alcance de la propuesta, como sus debilidades y mejora.

El análisis de los documentos y el conocimiento que se generó sobre el territorio hizo posible una comprensión de la realidad escolar y el entorno, la propuesta intenta articular los análisis del PIER con el Estado del Arte y la construcción del marco Teórico para asumir una postura pedagógica que permita llevar a buen término la implementación.

En cuanto a los autores que se consultaron para elaborar el Estado del Arte, es importante resaltar que la revisión de sus documentos permitió definir y fortalecer el problema investigativo como también observar el alcance y la pertinencia de los objetivos que se plantearon, pues es importante tener en cuenta los tiempos por calendario que rigen a las Instituciones Educativas y por ello la Propuesta de Implementación Pedagógica o el Proyecto Transversal producto del presente proyecto queda a disposición para la revisión y aplicación de la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto.

Por su parte se puede concluir sobre la caracterización que la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto cuenta con un buen modelo educativo como lo es Escuela Nueva, que es coherente no solo a lo dictaminado por la Ley, sino con el contexto donde se desarrolla la labor educativa, adicional a esto se observó que la gran mayoría de las plantas físicas de la Agrupación se encuentran en lo que se puede denominar buen estado y sus espacios son bien aprovechados por los docentes y por los estudiantes, sin embargo, este aspecto puede mejorar y aportar a la apropiación del escenario educativo. Adicional a esto es importante resaltar que la densidad poblacional en la zona rural de Usme es baja y ello se ve reflejado al mismo tiempo en que en algunos de los colegios de la Agrupación CRUA atienden una baja cantidad de estudiantes y cuentan con docentes que rotan en todas las instituciones.

Justificación del Problema

La construcción de la propuesta de intervención pedagógica permite que mediante su aplicación la comunidad educativa comparta y explore técnicas y procesos que sean más amigables con la naturaleza y que de esta manera se reduzca el impacto negativo que genera actualmente el sistema alimentario dominante. También hace posible identificar y comparar que procesos pueden ser remplazados en busca de implementar la soberanía y la autonomía alimentaria, y finalmente en lo posible explicar y demostrar como la puesta en marcha de los conceptos antes mencionados es la mejor forma de hacerle frente al sistema capitalista que se ha enfocado en crear un problema para ofrecer y vender una supuesta solución, que en realidad no es más que un continuismo mediante el cuales siguen lucrando.

La realización de este proyecto y la propuesta también está encaminada a que la comunidad pueda reconocer en su entorno una opción de ejercer su soberanía y autonomía sobre su territorio y de la misma manera la importancia que tiene que desde la educación inicial se generen procesos que permitan impactar transformar su realidad. No obstante, se reconoce que se genera un incentivo de enseñanza aprendizaje con la propuesta, pero la Agrupación CRUA es quien decide cómo y cuándo articular o implementar la propuesta.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Desarrollar estrategias de enseñanza - aprendizaje transversales desde el modelo de Escuela Nueva para Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto (CRUA).

Objetivos Específicos:

- ✓ Identificar las necesidades pedagógicas en los procesos de enseñanza transversales de la institución, teniendo en cuenta los parámetros institucionales del PIER.
- ✓ Fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una propuesta de intervención pedagógica.
- ✓ Fomentar la implementación de la propuesta de intervención pedagógica, a partir de la enseñanza de la ciencia sociales, desde la importancia de reconocer el territorio y la escuela como ambiente intercultural.

Estado del Arte

El presente documento hace referencia a la revisión bibliográfica que se realizó para indagar cómo ha sido trabajada la soberanía alimentaria en diferentes contextos educativos y con diversos enfoques debido a las diferentes disciplinas que la manejaron como el medio para implementar sus proyectos pedagógicos.

Sobre los dos primeros trabajos de grado consultados es importante resaltar que pertenecen a la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, debido a esto sus enfoques e intereses, pueden ser diferentes a los que se trabajarían en la Licenciatura de Ciencias Sociales, sin embargo, la revisión de estos dos textos permitió dar una mirada a la soberanía alimentaria primero como un proyecto que en resistencia al sistema puede ser trabajado desde la institucionalidad para alcanzar un nivel de concientización de la personas participantes en los procesos y alcanzar alguna de las metas de la soberanía alimentarias.

Sindy Salamanca, estudiante de la Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, presenta el proyecto *La agricultura urbana en el marco de la seguridad alimentaria:*

una estrategia didáctica enfocada al desarrollo de actitudes científicas en los estudiantes de 4° y 5° del taller granjita del Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá D.C. Colombia. Es importante señalar que el enfoque que la autora le da a su proyecto está lógicamente relacionado con su licenciatura, por ello Salamanca, traza como objetivo general: identificar las actitudes científicas que se pueden desarrollar en el Taller Granjita con los estudiantes de 4° y 5° del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), esto mediante la práctica de la agricultura urbana, como estrategia educativa, la autora adiciona cuatro objetivos específicos:

1. Contribuir al desarrollo de actitudes científicas a través de una estrategia educativa centrada en un itinerario pedagógico sobre seguridad alimentaria y agricultura urbana.
2. Fortalecer el desarrollo de actitudes científicas tales como: la curiosidad, respeto por las pruebas, flexibilidad, reflexión crítica y sensibilidad con respeto a los seres vivos y al medio ambiente por medio del itinerario pedagógico.
3. Reconocer las actitudes científicas emergentes, que surgen del proceso de enseñanza y aprendizaje en el Taller Granjita.
4. Propender por el mejoramiento de los hábitos alimenticios de los estudiantes de 4° y 5° de primaria, que desarrollan el taller granjita en el IPN.

(Salamanca, 2014)

La metodología utilizada por Salamanca, se encamina por el enfoque epistemológico e investigativo cualitativo de corte descriptivo, por ello trabajo con la recolección de información, esta fue principalmente obtenida de tres modos:

1. Observación participante
2. Itinerario pedagógico
3. Pre Test y Pos Test.

La información recolectada también fue obtenida mediante el desarrollo de talleres pedagógicos, trabajos en grupo, lluvias de ideas, grupos de discusión y reflexión, y algunas entrevistas que aportaron a la recolección de información valiosa que daría aportes al material didáctico creado por Salamanca.

El referente pedagógico trabajado por Salamanca, fue la educación ambiental para el desarrollo sostenible, mediante esta se dio la construcción de conocimientos, valores y actitudes afines y coherentes con las necesidades de la comunidad educativa, dicha construcción fomenta la participación por parte de los estudiantes. Es importante resaltar que en el PEI de la institución se permite la inclusión de la dimensión ambiental, esto mediante los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). Mencionado lo anterior es interesante resaltar que el proyecto fue presentado y socializado en la semana ambiental.

Salamanca, realizó un análisis crítico del proceso de formación ambiental que tienen los niños que terminan su educación básica primaria y pasan a bachillerato, por ello la autora encuentra necesario crear una propuesta educativa en la cual se relacione la educación científica con la educación ambiental y que se preocupe por la formación de ciudadanos ambientalmente responsables, como también por su alimentación.

El producto del proyecto pedagógico realizado por Salamanca, fue la creación de un itinerario pedagógico, el cual se conformó por diferentes secciones que trabajo con los niños del IPN, la construcción de este se forjó con el pensamiento de que fuese un material didáctico que le permitiera a los estudiantes tener un apoyo para su proceso de enseñanza y aprendizaje. La clasificación de desarrollo de las actividades planteadas en el itinerario, promovieron el trabajo autónomo de los niños que hacen parte del proyecto, esto se le reconoce a que las actividades planteadas estuvieron enmarcadas en la generación de curiosidad.

La organización y el desarrollo de las actividades, promovió el trabajo autónomo en los niños, ya que, con su puño y letra, anotaron sus apreciaciones y observaciones a las diferentes preguntas que se planteaban en cada una de las secciones (Salamanca. 2014, p. 58).

Las actividades realizadas por Salamanca en las fases de su proyecto estaban orientadas a estimar los conocimientos previos de los estudiantes, a apreciar sus actitudes científicas, algunas de estas actividades fueron:

- El Suelo
- ¿Qué puedo sembrar?
- La Quinua
- Mantenimiento y cuidado de mi cultivo urbano
- Analicemos nuestra nutrición
- Retomemos la Agricultura Urbana como una alternativa para mi familia
- Sección 7: Cierre y Conclusión del Itinerario Pedagógico a cargo de cada estudiante

Se evidencia que Salamanca, oriento su proyecto desde la agricultura urbana, varios de sus referentes son institucionales, y el concepto con el que conecto su estrategia educativa fue el de seguridad alimentaria. Su proyecto pedagógico al ser parte la licenciatura en biología y ser desarrollado en el IPN, brinda una mirada desde lo institucional y deja claro que el concepto de seguridad alimentaria está atado precisamente a discursos que son generados desde la oficialidad. No obstante, resulta interesante recordar que su objetivo era evidenciar los conocimientos científicos que se podían generar en los estudiantes de los grados cuarto y quinto del IPN, y este fue ejecutado a la perfección pues su enfoque metodológico lo permitió.

La huerta escolar tradicional agroecológica una herramienta para la aproximación a la soberanía alimentaria en la institución educativa técnica los naranjos de Sutatenza, Boyacá, fue el proyecto pedagógico realizado por el estudiante de la Licenciatura de Biología de La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Julio Cómbita, este se realizó en el año 2014 en el cual aún estaba en algún grado funcionando la sede de la UPN en el municipio de Sutatenza. En este proyecto el autor toma como estrategia educativa la huerta escolar y busca mediante la puesta en marcha de esta, realizar un acercamiento de la implementación de la soberanía alimentaria, este es su objetivo general y fue trabajado específicamente en la vereda Ovejeras, el proyecto fue desarrollado específicamente con los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Técnica Los Naranjos, con los participantes del proyecto se empezó a trabajar a partir de una indagación sobre los conocimientos y prácticas de la comunidad, estas indagaciones se basaron en la investigación sobre la producción de los cultivos de maíz, frijol, ahuyama y arracacha, productos tradicionales y característicos de la zona. Cómbita, también se propone tres objetivos específicos:

- Indagar en torno al conocimiento tradicional que posee la comunidad de la vereda Ovejeras sobre los cultivos que se implementan en esta comunidad.
- Vincular a la comunidad educativa de la vereda Ovejeras en el proceso educativo sobre conocimientos tradicionales y científicos en pro de la soberanía alimentaria.
- Incentivar e implementar prácticas agrícolas con los estudiantes y la ayuda de los padres de familia encaminadas al establecimiento de autonomía, conciencia sobre los alimentos, cuidado del ambiente y la construcción del rumbo de su comunidad.

(Cómbita, 2014)

La investigación realizada por Cómbita, es de tipo cualitativo, porque el autor argumenta que esta permite hacer una planeación y desarrollo del proyecto pedagógico desde la descripción de procesos, con base en la interpretación de los diversos fenómenos que sucedieron en el desarrollo de la investigación.

Cómbita, desarrollo su proyecto a partir de las metodologías hermenéutica – dialéctica e investigación acción en educación, la información recolectada para la realización del proyecto se obtuvo mediante las siguientes herramientas:

- Observación participante
- Diagnostico participativo
- Herramienta etno-ecológica (Corpus – Cosmos - Praxis)

El autor explica los alcances que le permitieron las metodologías anteriormente nombradas:

La hermenéutica se utiliza para desarrollar una interpretación lo más cercana posible a la realidad; por su parte, la dialógica interviene facilitando estos procesos pues se busca que la comunicación sea asertiva y de esta manera evitar interpretaciones erróneas de mensajes o juicios de valor que se hagan frente a fenómenos identificados u observados. Partiendo del hecho que se buscó comprender la realidad del sujeto lo más aproximado posible y de lo que quiere expresar con sus diversas acciones la Investigación Acción en Educación (IAE) se tomó como una metodología que permitió la vinculación de la comunidad educativa en general (estudiantes, padres de familia, docentes, docente en formación, etc.) ya que los sujetos apropiaron, realizaron y emprendieron acciones más efectivas que mejoraron los procesos de enseñanza - aprendizaje no solo en los estudiantes si no en la comunidad educativa en general (Cómbita, 2014)

El autor conceptualiza la soberanía alimentaria como un derecho que deben garantizar los gobiernos, sin embargo, reconoce que no es así y por ello las comunidades son las que deben autogestionarse, por ello el medio que propone Cómbita, para alcanzarla es la implementación de la huerta escolar, ya que esta permite la producción de los alimentos para asegurar el consumo y se enmarca en ser una práctica independiente y autónoma, por ello es entendida como una experiencia de empoderamiento y emancipación de las comunidades. El autor también resalta que la huerta es un espacio que se presta para la enseñanza y aprendizaje de diversos campos de estudio.

La huerta escolar desde un enfoque tradicional agroecológico es un escenario vivo para propiciar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Biología. Ya que en esta se desarrollan de interacciones, convergen diversidad de especies, selección artificial, etc. es una excelente herramienta pedagógica que se puede ajustar a los intereses particulares de cada contexto y a los de la enseñanza (Cómbita, 2014)

El autor del proyecto también presenta una discusión conceptual desde la mirada de algunos autores sobre cómo puede ser entendida y vista la huerta escolar:

- ✓ Escenario de integración y aprendizaje
- ✓ Lugar
- ✓ Proyecto

De este proyecto es clave destacar que, aunque su enfoque es desde la Licenciatura en Biología, el autor muestra una preocupación por incentivar el interés de los estudiantes y los integrantes de sus familias en la producción de sus propios alimentos para autoconsumo, como también incentivar a que todos los saberes que se tienen sobre la agricultura sean acogidos por la

escuela y desde allí se pueda enseñar. El autor desde el concepto de soberanía alimentaria resalta que está en una práctica emancipadora que permite el empoderamiento de la comunidad y que a pesar de que se trabajó en una Institución Educativa el autor no se rige por la institucionalidad y busca que su proyecto acogiera no solo a los estudiantes, sino a sus familias.

Los siguientes dos proyectos son de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN y en ellos se va a evidenciar como sus enfoques e intereses se fundamentan en presentar a la soberanía alimentaria como un proyecto que efectivamente le hace resistencia al sistema capitalista, ambos proyectos fueron enlazados con la educación popular como el medio para lograr los objetivos pedagógicos.

Martha Martínez, estudiante de la Licenciatura en Ciencias sociales de la UPN, presenta su proyecto de grado: *Proyecto político de la soberanía alimentaria, una alternativa al problema estructural de hambre y pobreza del sistema capitalista*, en este su propuesta pedagógica gira alrededor la soberanía alimentaria como proyecto político alternativo popular, su enfoque es la educación popular.

La metodología trabajada por Martínez, pone a la educación popular como el medio para desarrollar su propuesta pedagógica, por ello realiza una serie de actividades y contenidos mediante los cuales busca crear una concientización a través del dialogo de saberes, esto con el objetivo de contribuir a la construcción y fortalecimiento colectivo de la soberanía alimentaria como proyecto político, el cual ejerce resistencia al sistema agroalimentario imperante que amenaza a los movimientos sociales que han decidido no vivir bajo las reglas irracionales que impone el sistema. Martínez, plantea la soberanía alimentaria como una alternativa popular que desde los sectores que el sistema ha reducido a la marginalidad exigen cambios reales.

En la primera parte del proyecto, Martínez, hace una contextualización sobre las contradicciones del sistema capitalista a cerca del sistema agroalimentario y hace críticas sobre como este: mantiene y promueve la desnutrición, el hambre, la pobreza, la desigualdad y la miseria en el mundo. La autora también cuestiona el papel de organizaciones como El Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y por supuesto la Organización Mundial del Comercio (OMC), ya que sus políticas no van realmente dirigidas a atacar los problemas estructurales. Por el contrario, sus políticas son de corte neoliberal y por ello se ven reflejadas en estas constantes contradicciones.

En el texto la autora hace una crítica a los planes de ajuste estructural, ya que estos son encabezados por países “desarrollados” y organizaciones como el FMI, también asevera que estos son un medio para ejercer control y subordinar los países “no desarrollados” pues estos ante crisis económicas o sociales se ven obligados a acceder a estos planes, sin embargo, estas medidas están lejos de solucionar realmente las crisis, la autora señala que estos entre muchos otros peligros, ponen en riesgo las economías locales y nacionales, porque entre una de las sugerencias de los planes de ajuste estructural está el reducir la protección arancelaria, con ello se puede evidenciar que este tipo de “ayudas” económicas que ofrece el FMI, son falsas y ciertamente terminaran agudizando las crisis.

Estos planes han sumergido a países y pueblos marginados en problemas como; perdida de los medios de producción, desaceleración de la producción nacional, el nulo acceso a la tierra, degradación ambiental, erosión de los suelos cultivables, pérdida de biodiversidad, contaminación de fuentes hídricas, crisis alimentarias, desnutrición, hambre, pobreza rural y urbana, expoliación en la producción y comercialización de

alimentos; quebranto en prácticas, costumbres, saberes y cosmovisiones de los pueblos y violencia generalizada en los territorios (Martínez, 2015, pág. 13)

Es por ello que, adoptar la soberanía alimentaria es imperioso, el mundo no puede seguir bajo el dominio de un sistema que antepone el lucro sobre la vida.

La soberanía alimentaria plantea un proyecto político construido desde los sectores populares marginados y subordinados que plantean un cambio de paradigma alimentario de forma sistémico, cambiando el principio mercantil que rige el mundo por un principio de carácter humano, un proyecto ético de vida (Martínez, 2015, p.142).

La autora, también enuncia como en diferentes congresos y foros donde el tema en discusión es la erradicación del hambre se maneja un discurso capitalista que ha terminado contradiciéndose, pues muchas de las organizaciones y países que presiden dichos encuentros, tienen metodologías erróneas para medir el hambre en el mundo, como lo es el caso de la medición de ciertas calorías al día o el que exista disponibilidad de alimentos, esto revela que son tan frívolos que conocen la situación, pero deciden ignorarla, porque se benefician de la miseria a la que condenan al mundo o la desconocen por completo y por ello su discurso no termina solucionando nada.

No obstante, la subordinación no solo afecta a los habitantes marginados de los países en desarrollo, Martínez, afirma que la naturaleza y el medio ambiente son también víctimas de este sistema, pues es de amplio conocimiento que, para sostener el ritmo de acumulación de capital, las industrias no tienen respeto ni límites en cuanto a la explotación de recursos naturales, primeramente son responsables de la deforestación para apropiarse de tierras fértiles y así aumentan la frontera agrícola, poniendo en riesgo ecosistemas, esto se evidencia en el desgaste y

deterioro que reciben los suelos cuando en ellos se instauran monocultivos, sumándole el uso de agrotóxicos y fertilizantes, y el resto de actividades que complementan el funcionamiento del sistema agroalimentario como lo son el uso de maquinaria pesada que depende de combustibles fósiles, o la refrigeración que se hace indispensable para que los productos estén listos para el consumo y una de sus peores contradicciones es como casi la mitad de los que producen se termina desechando porque no es asequible para toda la población por diversos motivos. Evidentemente el sistema agroalimentario dominante es sin duda alguna eficiente económicamente para quienes lo manejan y se lucran de él, pero devastador con el medio ambiente y las poblaciones vulnerables, pues su objetivo es la rápida producción y acumulación de capital y no la alimentación.

El producto del proyecto pedagógico fue la cartilla *“Somos Semillas” Jóvenes Construyendo Soberanía Alimentaria*, en la cual Martínez (2015) establece como propósito fundamental “aportar al fortalecimiento de vías organizativas que busquen superar la crisis agroalimentaria, medioambiental y social a nivel mundial, a través de un material pedagógico y didáctico (p.127).

La cartilla que consta de diez actividades, puede ser trabajada en cualquier espacio ya sea en la educación formal, informal, comunitaria o popular, la intención de esta es generar dialogo entre los jóvenes, sus familias y entornos sociales, con la finalidad de llegar a un aprendizaje colectivo, desde la soberanía alimentaria y que esta permita la transformación de su realidad.

Partiendo de la figura de los subordinados y marginados la educación popular como la soberanía alimentaria plantean un proyecto político contra hegemónico que parten de problematizar las condiciones reales de subsistencia y establecen necesidades individuales y colectivas de cambios sociales significativos a partir del empoderamiento y

formación de sujetos políticos activos donde lo pedagógico y lo político se complementan para el fin emancipador de transformación social (Martínez, 2015, p.113).

Lorena Arévalo, presenta el proyecto pedagógico *¿La agricultura en la ciudad como estrategia educativa de resistencia en el marco de la soberanía alimentaria o del desarrollo?* este fue realizado en el colegio Antonio García, ubicado en el barrio Sotavento de la localidad de Ciudad Bolívar, en especial este proyecto se trabajó con el grupo Caminos y Generación de Paz, el cual está compuesto por estudiantes de la institución, como también sus padres y abuelos.

En este proyecto tiene como una de sus finalidades según lo afirma Arévalo (2016) “el reconocimiento y reivindicación de los saberes populares y campesinos sobre la agricultura, la geografía, la historia y el territorio para contextos urbanos” (p. 12). Para alcanzar tal fin y otros la autora se enfocó metodológicamente a partir la educación popular desde el referente pedagógico de la pedagogía crítica.

El grupo Caminos y Generación de Paz, fue creado en el año 2009 por el profesor Wilson Muñoz, cabe resaltar que este grupo le dio la posibilidad a Arévalo de trabajar fuera del aula, ya que el proyecto fue desarrollado los fines de semana, el grupo desde sus inicios fue creado con el propósito de:

Construir un modelo pedagógico que desde una perspectiva de derechos fomentara la igualdad y la inclusión a niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, constituyéndose en un desafío pedagógico, didáctico y metodológico, pues es el único grupo de la Institución Educativa que reconoce y trabaja con estudiantes en situación de desplazamiento en su proceso de integración a la escuela y a la ciudad (Arévalo, 2016, p. 28).

Desde entonces el grupo trabaja con población procedente del barrio y también desplazada que ha llegado al mismo, realizan actividades como caminatas, talleres, cines foros, y otras. Haciendo énfasis en ser inclusivos y en que todos puedan compartir sus historias de vida y saberes para desde ahí construir en comunidad. Arévalo, enfoco su proyecto pedagógico en diseñar una propuesta educativa y didáctica apoyada en la agricultura en la ciudad desde la que se pudieran generar procesos de resistencia que les hicieran frente a las dinámicas territoriales que impone el modelo de desarrollo.

Arévalo, realizo su proyecto pedagógico desde la educación popular en articulación con la pedagogía crítica, como se mencionó anteriormente, esto le permitió explorar la agrupación escolar con la cual estaba trabajando en Caminos y Generación de Paz, entonces desde su proyecto y metodología les reconoció como:

Sujetos de cambio social, que permite, por medio del dialogo ético de saberes, resignificar sus subjetividades e identificar lugares comunes con los otros; que potencializa valores, actitudes comportamientos y pensamientos frente a la vida propia y a la sociedad en general para transformar la realidad social (Arévalo, 2016, p. 28).

Es importante resaltar que el proyecto realizado por Arévalo si bien no se desarrolló en un aula, si se desarrolló en las instalaciones del colegio y con su comunidad; esto permitió que se diera una discusión en la cual se reconociera la importancia de la educación popular y del cómo esta permite cuestionar la concepción de lo educativo y como va ligado a la institucionalidad, al mismo tiempo cuestiona el papel de la escuela ya que esta se entiende como un espacio de legitimación y reproducción del modo de producción capitalista, entonces Arévalo destaca que la educación popular permito que el proyecto pedagógico fuera independiente y autónomo frente a la institucionalidad. Lo anterior no quiere decir que la educación popular no tome en cuenta la

escuela, sino que le hace cuestionamientos frente a lo necesario que es que esta modifique los modos de aprender del sujeto y que desde la realidad fomente el aprendizaje, por ello Arévalo, trabajo la agricultura en la ciudad como:

Una práctica social que actúa sobre la subjetividad popular, llámese conciencia, cultura o saber popular. Buscando la generación de una subjetividad coherente con los cuestionamientos que se hacen a la realidad social, en la que los sujetos pongan a circular sus saberes, conocimientos y cultura con el fin de darle sentido a sus prácticas y con ello incidir en sus condiciones económicas y las relaciones de poder en las que se encuentren inmiscuidos (Arévalo, 2016, p. 49).

El proyecto de Arévalo comprueba que desde la agricultura en la ciudad se consiguen impactar las dinámicas territoriales, culturales, sociales y económicas de una comunidad. Mediante la inclusión de esta se propicia un ambiente de colectividad y dialogo que permite crear lazos solidarios, al mismo tiempo también se facilita y suministra una porción de la alimentación de la comunidad, favoreciendo y auxiliando la economía de las familias que participen en estos proyectos. Para la comunidad con la que Arévalo trabajo también fue provechoso el proyecto ya que, le permitió hacer un análisis y varias reflexiones sobre problemas que aquejan a la comunidad; como el tema de los procesos de urbanización, o las cementeras y canteras o la molesto Relleno Sanitario Doña Juana, el , el proyecto permitió que mediante la agricultura en la ciudad la comunidad participante viera una solución para mitigar los impactos de las problemáticas anteriormente nombradas como también las propias problemáticas económicas, sociales ambientales y culturales, contribuyó a hacerle resistencia al patrón de desigualdad que se le impone a las personas que habitan zonas de alta vulnerabilidad y abandono.

Es por ello, que desde el enfoque de la educación popular la agricultura en la ciudad puede ser vista como una práctica emancipadora, ya que esta es autónoma frente al control del Estado, es decir puede decidir qué, cómo, por qué y dónde sembrar, esto representaría una clara resistencia al sistema agroalimentario imperante, pues su fin no es la producción y comercialización en masa para el mercado. Este tipo de agricultura le abre la puerta a la autogestión y a la creación y fortalecimiento de vínculos de solidaridad.

Como producto del proyecto pedagógico realizado por Arévalo, se logró producir una propuesta que lograra enlazar principalmente las ciencias sociales con la educación popular, la pedagogía crítica y la agricultura en la ciudad y de esta vinculación se lograron hacer transformaciones en la realidad de los participantes y por ende de sus familias como también de su entorno, es decir el proyecto pedagógico de Arévalo permitió que los participantes generarán un modo de resistencia al proceso nocivo del desarrollo.

Los participantes del proyecto vieron en la práctica de la agricultura en la ciudad la posibilidad de tener soberanía en su alimentación, los cultivos que se llevaron a casa y que fueron realizados en los talleres que Arévalo dirigió, impactaron positivamente los ambientes de las familias participantes, pues les ayudo a entender, cuestionar y transformar su presente. Por ello el espacio de la huerta jugó un papel elemental en el proyecto como lo afirma Arévalo:

La agricultura en la ciudad como una estrategia educativa de resistencia debe ser entendida, no, como una simple huerta escolar sino como todo un proyecto transversal en la escuela que permite congrega a estudiantes, padres de familia y abuelos con el propósito de conocer y reivindicar saberes populares y campesinos sobre la agricultura, diseñando herramientas participativas que generen un dialogo de la vida cotidiana y el

territorio y proponiendo encuentros entorno a las ideas, significaciones y simbolizaciones de la práctica de siembra en la ciudad (Arévalo, 2016, p. 84).

Desde el concepto de la soberanía alimentaria, el proyecto desarrollado por Arévalo, permitió que sus participantes efectivamente contribuyeran al cuidado de la tierra, a la eliminación del uso de los agrotóxicos, la priorización de alimentos frescos y al rechazo de las falsas soluciones, como el desarrollo sustentable o la economía verde.

El texto *DEL DESTIERRO A LA SOBERANÍA: una apuesta pedagógica para la construcción y fortalecimiento de la soberanía alimentaria, en medio del desplazamiento forzado*, es proyecto pedagógico interesante, puesto que la autora Camila Arango, quien hace parte de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la UPN, encauzo el tema de la soberanía alimentaria con comunidades en condición de desplazamiento especialmente en el barrio El Oasis en la comuna Cazucá del municipio de Soacha, y los barrios Diana Turbay y Marruecos de la localidad de Rafael Uribe Uribe y lo vínculo con las categorías de violencia y territorio, desde estas se desarrolló el proyecto pedagógico el cual está orientado fortalecer la soberanía alimentaria junto con las comunidades que han vivido el conflicto social y armado y que por esto son víctimas de desplazamiento forzado asentadas en los barrios populares y las periferias de Bogotá, ofreciéndoles una alternativa desde la agricultura urbana.

El objetivo general que la autora trazo es “analizar de qué forma los procesos pedagógicos basados en Agricultura Urbana, contribuyen a la construcción de la soberanía alimentaria de las comunidades en medio de contextos de violencia, en Altos de Cazucá y la localidad Rafael Uribe Uribe” (p.11).

El enfoque metodológico escogido por Arango es el dialogo de saberes, mediante él, se establecieron y fortalecieron vínculos de conocimientos desde la diversidad de los participantes, gracias a esto se lograron consolidar prácticas de apropiación territorial, esto mediante el trabajo en la huerta, vista como una posibilidad de trabajar en fortalecer los lazos en la comunidad y articular los saberes de las generaciones participantes para consolidar alternativas de soberanía alimentaria y empoderamiento territorial. La propuesta también se apoyó en algunos aspectos de la pedagogía crítica, ya que esta permite tomar conciencia de la realidad y buscar las formas de transformarla.

La autora fundamenta su ruta de trabajo a partir de la investigación comunitaria, desde la referencia del docente investigador Alfredo Ghiso, lo hace para desde allí evidenciar la diversidad y conflictividad de los territorios y propiciar una relación dialógica entre los sujetos, donde sobresale la capacidad de reconocimiento y asociación que existe entre las comunidades. Su ruta de trabajo es la siguiente:

1. Caracterización: Se identificaron los rasgos propios de las dinámicas en cada territorio, en clave de violencias, encontrando grandes similitudes, pese a estar en distintas latitudes de Bogotá.
2. Formulación del problema: A partir de las diferentes dinámicas evidenciadas en la caracterización se desarrolló la formulación problema, basándose en los retos que implica llevar a cabo procesos educativos en medio de la violencia.
3. Pregunta investigativa: Gira en torno a la búsqueda de alternativas que desde la pedagogía posibiliten construir y desarrollar el concepto de soberanía alimentaria
4. Propuesta pedagógica: Se evidencia la necesidad de construir una propuesta pedagógica que sensibilizara los sujetos y que tenga en cuenta los conocimientos

tradicionales de cada persona, con base en las experiencias previas en cuanto al trabajo de la tierra y sus usos.

5. Recolección de información: Se hizo uso de herramientas investigativas como cartografía social, diagnóstico participativo con paralelo entre pasado y presente, observación participativa y entrevistas semiestructuradas.

6. Análisis y consolidación: Se construye un documento que consta de tres apartados, de los cuales el primero gira en torno a las dinámicas de violencia en cada contexto, el segundo analiza la relación sujeto – territorio y resalta las expresiones de resistencia en torno al territorio y el último corresponde a la consolidación de la propuesta pedagógica en soberanía alimentaria.

(Arango, 2016 p.10).

Después de conocer la ruta de trabajo es necesario conocer los objetivos específicos que Arango trazo para el desarrollo de su proyecto pedagógico. En ellos se encuentra un vínculo fiel con su ruta de trabajo:

1. Reconocer y analizar el contexto de desterritorialización y violencia que viven las familias víctimas del desplazamiento forzado, asentadas en Altos de Cazucá, específicamente en el barrio Oasis, y en las UPZ Marruecos y Diana Turbay, de la localidad de Rafael Uribe Uribe.

2. Interpretar cómo la articulación entre agricultura urbana y soberanía alimentaria, permite develar las relaciones con el territorio y reconocer las dinámicas de resistencia presentes en el mismo.

3. Construir una propuesta pedagógica por la soberanía alimentaria desde el trabajo agrícola, en un contexto urbano que promueva la apropiación territorial y fortalezca el vínculo con la tierra de las víctimas de desplazamiento forzado.

(Arango, 2016 p.12).

Arango resalta en su trabajo que, el papel de las educadoras y los educadores que deciden trabajar con comunidades en contextos marginales es: promover, divulgar y facilitar la categoría de territorio y con ello consolidar una lucha por el derecho al territorio y la puesta en marcha de estrategias de defensa de este.

Respecto a la soberanía alimentaria, la autora la presenta también como una manera de crear y fortalecer la organización social, claro está también desde la concepción de autonomía, justicia, y equidad, que se hacen imprescindibles para consolidar el movimiento social tanto urbano como rural. Trabajar desde la soberanía alimentaria permite a las comunidades priorizar la producción de alimentos sanos y a partir de allí afianzar procesos sociales que les permitan al mismo tiempo mitigar y superar los contextos de violencia de donde vienen o que habitan y hacerle frente a la desterritorialización.

Arango, realiza una relación sujeto- territorio mediante el uso de la agricultura urbana, pero se centra en explicar desde diversas perspectivas el territorio, en su texto explica el derecho al territorio y como este se encuentra enlazado a la garantía y ejercicio de los derechos de primera y segunda generación como como lo son: el derecho a la vida, al trabajo, la alimentación, la identidad cultural, la autonomía, el autogobierno y la participación o consulta sobre los usos de la tierra (Arango, 2016). El que se reconozcan estos derechos desde lo urbano es clave, ya que permitirá que la comunidad realice un proceso de apropiación física y simbólica del territorio y se preocupen por transformarlo.

Arango, señala que desarrollar procesos de resistencia con comunidades en sectores trastornados por la violencia es un desafío que requiere de una postura que se preocupe por el bienestar individual y colectivo, pero también requiere una fórmula de valor ya que el apostar por hacer transformaciones sociales en Colombia es poner en riesgo la seguridad de las personas e incluso la vida, esto se comenta ya que el proceso que llevaba en el barrio El Oasis, tuvo que ser finalizado por cuestiones de seguridad, esto evidencia que en muchas ocasiones la violencia no permite procesos de resistencia.

Estos jóvenes y niños, entre 7 y 17 años, se encuentran inmersos en dinámicas enmarcadas en contextos de desterritorialización originadas por el desplazamiento forzado; en el lugar de recepción también existen disputas territoriales motivadas por el control de las entradas a la ciudad. Tales dinámicas están protagonizadas por pandillas, y las nuevas estructuras del paramilitarismo urbano. La apropiación que la comunidad tiene sobre el territorio se encuentra limitada debido a las repetidas y constantes violaciones a los derechos humanos (Arango, 2016 p.9).

De este proyecto pedagógico es importante resaltar las actividades que se realizaron con la comunidad: talleres de cartografía social, relacionar el territorio con la música, recorridos, recolección de semillas nativas, que sirvieron para la creación de las huertas y posteriormente para la creación de un banco de semillas. La soberanía alimentaria transformó el diario vivir de los participantes del proyecto y les dio alientos de apropiarse del territorio que ahora habitan y transformarlo ejerciendo procesos de resistencia que les permitan alcanzar la emancipación.

El siguiente proyecto pedagógico hace parte de la Línea de Investigación y Enseñanza de la Historia de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN, *Historia de la agricultura urbana y periurbana en la localidad Santa Fe (2004-2016)* cuya autora es Cristina Millán, narra a partir la

historia del presente como ha sido el desarrollo de los procesos de agricultura urbana y periférica (AUP) en la localidad Santa Fe el periodo que comprende los años del 2004 al 2016, hace un análisis desde cómo se originó y llegó a un punto tan alto que se creó una red de las huertas familiares, comunitarias e institucionales que conforman UNIAGRU.

La metodología escogida para el desarrollo del proyecto fue carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo teniendo en cuenta las pautas teóricas que ofrece la historia del presente y las orientaciones metodológicas y técnicas que proporciona la historia oral se hizo una unión entre estas (Millán, 2017). Esto con el objetivo de hacer un análisis de la experiencia vivida y no únicamente centrarse en la recolección de datos. Dicho análisis permitió conocer los determinantes factores, económicos, culturales y medioambientales que tuvieron que ver con la creación de las diferentes huertas presentes en la localidad de Santa Fe.

El proyecto también trazo otras categorías de análisis como lo son: agricultura urbana y periférica, territorio, soberanía y seguridad alimentaria, estos permitieron hacer un análisis más riguroso sobre las condiciones económicas, culturales e históricas de las personas que hacen parte de las huertas en Santa Fe. Estas otras categorías en unión con la historia del presente permitieron resaltar la importancia del diálogo intergeneracional.

El objetivo general del proyecto es realizar la caracterización del surgimiento, auge y actualidad de la AUP en la localidad de Santa Fe entre los años 2004 al 2016, y los objetivos específicos:

- Identificar experiencias significativas de AUP en la localidad de Santa fe.
- Describir los factores económicos, culturales y medioambientales que dieron posibilidad a la AUP en la Localidad durante el periodo del 2004 y el 2016.

- Caracterizar aquellos factores económicos, culturales y medioambientales con relación a periodos específicos del proceso.

Millán, realiza una discusión conceptual entre lo que significa la agricultura urbana y lo que significa la agricultura periurbana. La primera desde la concepción de la FAO, hace referencia a la practicada en pequeñas superficies ya sean solares, huertos, márgenes, terrazas, recipientes, entre otros, que se sitúan al interior de la ciudad y que son destinadas a la producción a pequeña escala de cultivos y la cría de ganado menor o vacas lecheras para el consumo propio o para el comercio local. Por otro lado, la agricultura periurbana se desarrolla en espacios intermedios, de transición o de confrontación entre las periferias del centro de las zonas urbanas o las zonas rurales, y está destinada a actividades de cultivo, ganadería, silvicultura o pesca, dependiendo de la extensión de terreno que se disponga.

Después de la discusión conceptual sobre los tipos de agricultura la autora hace una conceptualización de lo que significa seguridad alimentaria desde la perspectiva de la FAO y soberanía alimentaria desde la perspectiva de la Vía Campesina.

Por lo tanto, la seguridad alimentaria solo puede existir cuando todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos, a fin de llevar una vida activa y sana Gordillo (como se citó en Millán, 2017).

La autora referencia a la soberanía alimentaria por parte del movimiento Vía Campesina, como el derecho de un pueblo de definir su política agraria y alimentaria sin estar atados al condicionamiento de países terceros, haciendo referencia explícita a las imposiciones del mercado internacional en cuanto a demanda y precios (p.41).

Mediante la implementación del proyecto investigativo, de determino que los procesos que tiene las huertas en torno a la soberanía alimentaria lograron unir a la comunidad pese a las dificultades que se presentaron en el camino, es un proceso que sigue en pie y que logro dignificar a quienes lo siguen sosteniendo.

Se resalta que desde este proyecto se hace un recorrido histórico de cómo se conformó el proyecto de huertas e la localidad de Santa Fe y como este logro rescatar los testimonios de las personas que están desde los inicios en el año 2004, pero al mismo tiempo mostro una cara de ese proyecto de red de huertas que se vio afectado por intereses individualistas o institucionales en cuanto a ejercer control, acabando así con la idea esencial de la soberanía alimentaria como lo es el derecho a elegir libremente qué, dónde, cómo y por qué sembrar.

El proyecto pedagógico *La alimentación como excusa para el aprendizaje de las ciencias sociales*, presentado por Lina Forero, tiene como objetivo general de la propuesta pedagógica presentada es que mediante la alimentación se logren problematizar los hábitos cotidianos alrededor de esta, y que mediante esto se logre el aprendizaje de las ciencias sociales. Es importante resaltar que Forero presento interés en su proyecto, ya que estudio un colegio con énfasis agroindustrial, y por medio de este también accedió al SENA y logró el titularse como auxiliar en procesamiento de frutas y hortalizas y posteriormente como tecnóloga en procesamiento de alimentos.

La propuesta pedagógica fue desarrollada con los estudiantes del grado 1103 de la Institución Educativa Panamericano Puente Boyacá, ubicado en el municipio de Ventaquemada, Boyacá. En dicha propuesta se trazaron objetivos como:

- Identificar y conocer los hábitos alimentarios de los estudiantes para comprender las implicaciones culturales y económicas que estos tienen.
- Diseñar instrumentos didácticos para el aprendizaje de las ciencias sociales que permitan a los estudiantes generar propuestas que impulsen la seguridad o soberanía alimentaria.

(Forero, 2018, p.32).

La metodología de investigación escogida por Forero, fue la sistematización de experiencias, está basada en la educación popular y los procesos comunitarios ya que desde allí es donde se pueden hacer las lecturas de la realidad y evidenciar el dialogo entre sujetos que permite recuperar la memoria histórica y de experiencias. La autora resalta que el proceso de sistematización también permite al final ver los errores y aciertos del proyecto realizado.

Por otro lado, la propuesta pedagógica que presenta Forero, señala que la educación debe ser un acto reflexivo desde una perspectiva crítica, ya que esto posibilitara que, la educación en el ámbito rural y campesino sea esencial para la construcción de propuestas que inviten a estudiantes, profesores y la comunidad a inquietarse, pensar y buscar la trasformación de su realidad. Esto mediante una relación dialógica, en la que se construya enseñanza y aprendizaje de manera horizontal y encaminada a la transformación de la realidad, en el caso de esta propuesta lo que se busca transformar es el la practica alimentaria de las personas participantes.

Reconocer a los estudiantes como parte del proceso educativo en el que el aprendizaje se genere de los dos lados, ellos sean parte en la construcción de conocimiento en el aula y lo que se aprenda no sea con interés memorístico, en cambio, con intención de la interiorización y de construcción de propuestas y acciones para la trasformación de la realidad. Finalmente,

el posicionamiento e indagación de la identidad campesina y su valor histórico como hacedores del mundo (Forero, 2018, p.41).

La autora se propuso presentar las perspectivas de seguridad y soberanía alimentaria, y que desde estas los estudiantes formulen proyectos en los cuales defendieran la postura que han decidido tomar, esto genero debates entre los estudiantes y propicio un dialogo en el que se conocieron los saberes previos que tenían los estudiantes como también los que habían adquirido desde la propuesta que presento la autora.

Sin embargo, Forero, en la última parte del proyecto comenta algunas reflexiones que le dejo la aplicación de su propuesta pedagógica, ahí comenta como en los colegios muchas veces se priorizan temas no menos importantes como izadas de bandera, jornadas de aseo, entre otras, pero que el tiempo invertido en estas podría ser utilizado en actividades que permitan un verdadero acto reflexivo de la realidad de los estudiantes. También comenta lo difícil que es que los estudiantes tomen una verdadera conciencia del tema de la alimentación y que no hagan las actividades solo por la nota. Esto evidencia que pese a ser un sector encajado en un medio rural no se han hecho los procesos reflexivos necesarios para que no solo los estudiantes sino la comunidad cuestione el sistema agroalimentario. Esto conlleva a una reflexión más grande y es como se interiorizado tanto el sistema agroalimentario y sus imposiciones que las personas no tiene interés en cuestionarlo y mucho menos en saber cómo funciona y en que les beneficia o afecta, hay una total normalización o si se quiere ignorancia sobre cómo funciona la alimentación que se recibe. No obstante, Forero rescata que mediante la aplicación de propuestas como la suya.

Es posible romper con los aspectos jerárquicos de la educación tradicional, entendiendo que la construcción de conocimiento se puede hacer posicionando a todos los

actores como aprendices en el dialogo, en relaciones de igualdad en las que los estudiantes puedan ver el lado humano de los profesores, con errores y aciertos, porque no hay un dueño único del conocimiento y la educación rural como un mundo de posibilidades en las que se puede aprender desde el contexto (Forero, 2018, p.82).

Camila Penagos, presenta su proyecto pedagógico, *Eco feminismo y economías solidarias: por la defensa del territorio y la soberanía alimentaria*, desarrollado con la comunidad del resguardo indígena Kurak Chak, ubicado en el municipio de Cajibío en el departamento del Cauca, donde también hay presencia de indígenas nasa, y comunidades campesinas y afro.

De este es interesante resaltar que tiene un enfoque feminista, ya la autora que rescata el papel de la mujer dentro de las económicas campesinas. En especial el papel de la mujer guambiana en el marco de la recuperación de identidad a partir de su trabajo en aplicación la seguridad alimentaria y la apropiación de la soberanía alimentaria, esta aplicación permite construir y fortalecer las economías solidarias, como también el territorio, la autonomía y la cultura que son los tres centrales del pueblo Misak para ejercer resistencia.

Los objetivos que guiaron el proyecto fueron, principalmente; generar espacios comunitarios de dialogo, reconocimiento y apropiación de la semilla nativa, el desarrollo de la seguridad y soberanía alimentaria por parte de las mujeres Misak, incentivando y fortaleciendo los procesos de identidad y las economías solidarias en el territorio y por otra parte, identificar cuáles son los conceptos que tienen las mujeres sobre su papel en la comunidad, estableciendo los temas y los lugares donde su participación política es más recurrente, por medio de una síntesis de las posiciones políticas expresadas en los discursos de las mujeres Misak (Penagos, 2019, p.5).

Penagos, resalta la relación que hay entre la dominación que se ha ejercido históricamente a la naturaleza y a los cuerpos de las mujeres y como estas tienen similitudes, por ello hace referencia al ecofeminismo desde la perspectiva de Yayo Herrera, y lo define como:

Una corriente filosófica, social, política y una práctica activista, la cual sostiene una crítica radical al modelo económico imperante y la cultura occidental que lo legitima, critica su lógicas de “progreso” y relaciona como los ejercicios de poder patriarcal y del sometimiento de la vida es lo que ha generado el incremento de la acumulación de capital a espaldas de la sobre explotación de la naturaleza y de las mujeres, es especial, de los territorios y las habitantes que se ubican fuera del norte global (Penagos, 2019, p.17).

La metodología seleccionada por Penagos, fue la Investigación Acción Participativa IAP, con el fin de que esta ayudara a propiciar la transformación de la realidad social, desde abajo reconociendo a cada sujeto como un actor político e historio, por ello la ruta de trabajo de la IAP se guía por:

- Observación: conocimiento del contexto del territorio y acercamiento a las problemáticas presentes en el mismo
- Diagnóstico: jerarquización de las diversas problemáticas, creando consenso entre los actores para determinar las acciones a tomar
- Planificación: Establecimiento de rutas a seguir, estas deben ser flexibles y pueden cambiar de acuerdo a las dinámicas comunitarias y los intereses de la población
- Acción: distribución de responsabilidades y ejecución de actividades programadas
- Evaluación: retroalimentación en consecuencia y coherencias de las fases del proyecto trazado

Sin embargo, la autora decidió replantear la IAP y complementar su enfoque con la población específica con la que deseaba trabajar en su propuesta y orientar su proyecto, por ello empieza a trabajar con la Investigación Acción Participativa Feminista IAPF y que se caracteriza por cinco ideales transversales, Gómez (como se cita en Penagos, 2019)

1. La utilización del binomio Sexo/Género como categoría de análisis y como eje transversal de los procesos y los procedimientos.
2. El uso de un lenguaje no sexista tanto en la expresión oral como en la escrita.
3. Utilizar la epistemología feminista como marco referencial.
4. Mantener un posicionamiento crítico y explícito frente a la ideología androcéntrica dominante.
5. Poner en tela de juicio valores “universales” que excluyen a la mitad de la humanidad, las mujeres, aportando el capital cultural devenido de la experiencia histórica de las mujeres.

La metodología de la IAPF basa su recolección de datos en: observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, diarios de campo, y registros audiovisuales. Adicional a esto Penagos, se posiciona en la educación popular, porque ella permite reflexionar sobre la realidad y trabajar en transformarla, pero está también la enfoco desde el feminismo y se guio por la educación popular feminista debido a que esta propicia la denuncia y visibiliza las discriminaciones que se generan hacia las mujeres y también busca posicionar a las mujeres como productoras de conocimiento transformador.

La seguridad y soberanía alimentaria son prácticas de resistencia y defensa del territorio, que a cargo de las mujeres se encargan tiene el objetivo de reconstruir y fortalecer los procesos de identidad y esto se logra materializar mediante el trabajo en el *ya tul* (huerta familiar). La

seguridad alimentaria es definida y entendida como el derecho a que todas las personas tengan asegurada la alimentación, esto con las garantías que deberían ofrecer los gobiernos, sin embargo, la autora hace un cuestionamiento a este concepto ya que el que exista la disponibilidad de alimentos no asegura una dieta sana, nutritiva y digna, se cuestiona la institucionalidad desde la que se ha creado tal concepto.

Por otro lado, Penagos rescata que la soberanía alimentaria se preocupa por ofrecer una alimentación sana, nutritiva, digna y coherente culturalmente, que se enfoca en ofrecer la libertad para determinar qué, cómo, dónde y por qué cultivar y al mismo tiempo se posiciona como un proceso que hace resistencia al sistema capitalista y más aún cuando se reconoce el papel de las mujeres también hace resistencia al sistema patriarcal.

Ofrece una forma de resistir al régimen alimentario actual, generando nuevas formas de socialización con la tierra y nuevas relaciones sociales más humanas, consolidando una nueva ética en el desarrollo de las prácticas cotidianas, ya que más allá de un concepto usado por la academia, materializa una serie de procesos colectivos de participación popular que reivindica el derecho a decidir como: organizar, producir, sembrar, cosechar y distribuir a partir de las necesidades específicas de cada pueblo (Penagos, 2019, p.24).

Además, se expone que para poder ejercer la soberanía alimentaria es necesario tener la tierra y el control sobre ella, es un elemento esencial, se resalta la necesidad de autonomía que permitirá ejercer la soberanía alimentaria desde la semilla hasta el alimento preparado.

Penagos, realizó una caracterización muy rigurosa de la comunidad con la que trabajo e hizo un análisis sobre su cosmovisión y los enlaces y de allí obtuvo un proyecto de grado que si se quiere se puede decir tiene características originales.

Por ultimo está el proyecto *La huerta escolar rural: escenario de investigación, identidades, memorias y aproximación a la soberanía alimentaria*, realizado por Danny Rivillas, también estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN. El proyecto fue ejecutado en la Institución Educativa el Tesoro, ubicada en el municipio de Líbano en el Tolima.

El proyecto pedagógico posiciona la huerta escolar como el escenario idóneo para desarrollar la investigación y trabajar la memoria, la soberanía y la identidad, el trabajo en la huerta permite según el autor tener un proyecto transversal y “desaulizar” la enseñanza. El trabajo en la huerta se enfocó en la recuperación de saberes y a la reivindicación de la identidad campesina de los estudiantes ahondando en sus raíces.

La metodología trabajada por Rivillas, fue orden cualitativo y en ella se resaltaron las contribuciones de la etnografía como elemento fundamental para la construcción y fortalecimiento del análisis de la información, la metodología fue seleccionada cuidadosamente, ya que el autor quería desarrollar un proyecto que se alejara de la enseñanza tradicional, ya que esta se basa en procesos de transmisión, memorización y evaluación, lo que genera un ambiente monótono para los estudiantes y por ende estos no cuestionan su realidad ni buscan transformarla. Por ello la metodología fue acompañada de principios de la Educación Popular y La Investigación Acción Participativa (IAP), la aplicación de diferentes herramientas investigativas facilito el desarrollo de habilidades de pensamiento y el fortalecimiento de los saberes propios y disciplinares.

Rivillas, dividió su trabajo en tres partes, de una manera muy curiosa ya que el nombre de los capítulos hace referencia a los diferentes momentos o fases del cultivo. La primera corresponde al primer capítulo, arado: removiendo las rices del campesinado, en este el autor realiza una conceptualización del campesinado colombiano y puntualiza los retos a los que se ve enfrentado

el campesinado en la actualidad, todo esto enlazado a las categorías de memoria, identidad, saberes propios, soberanía y seguridad alimentaria dentro de las comunidades campesinas.

El segundo capítulo; siembra: adecuando el terreno y germinando lo pedagógico, hace un recuento de los sujetos y el espacio en el que se desarrolló a la práctica pedagógica, también se narran las diversas experiencias relacionadas a la huerta.

El tercer y último capítulo: cosecha: recogiendo y reflexionando lo sembrado, habla sobre las reflexiones que se hicieron durante la ejecución de la práctica pedagógica y sobre como la metodología escogida y lo que se alcanzó con el desarrollo de la propuesta pedagógica.

El trabajo en la huerta, es el espacio perfecto para la convergencia de la educación popular, la IAP y el aprendizaje basado en problemas, como también un ambiente más llamativo para los estudiantes ya que se irrumpe con lo monotonía. La huerta también fue el espacio para dar el debate entre la seguridad y la soberanía alimentaria, esta última representa para las comunidades del campo una forma de rescate de la naturaleza y el empoderamiento del sector campesino, que tiene como objetivo la autosuficiencia en cuanto a consumo y comercio local, como también es un proyecto orientado a la conservación y regeneración de la biodiversidad y en la producción de alimentos sanos y libres de agrotóxicos.

Capítulo 2

Descubriendo un poco de Usme y de la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto

A continuación, se presenta la caracterización que permite comprender el contexto en el cual se pensó el proyecto pedagógico. Partiendo de una pequeña reseña sobre cómo se constituyó la localidad de Usme, los sitios de interés con los cuales tiene relación en su vida diaria la comunidad educativa, como también las problemáticas que los aquejan, finalizando con una descripción de cómo funciona Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto (CRUA).

Proceso De Poblamiento

Debido a los hallazgos arqueológicos que se han encontrado en diferentes zonas de Usme, se tiene registro de que estuvo habitado desde finales del Pleistoceno, por comunidades recolectoras y cazadoras. Posteriormente se conoce que estuvo habitado por los Muiscas, para quienes el territorio de la localidad fue y es esencial por sus componentes geográficos, ya que en este desarrollaban sus cultos y ritos y por ello varios lugares como las lagunas son lugares sagrados para esta comunidad, que aún habita la localidad.

Su nombre tiene origen en la expresión chibcha “tu nido” o “nido de amor”, sin embargo, la mayoría de personas relacionan y cuentan que su nombre se originó en honor a una indígena muisca llamada Usminia, quien se dice tenía una relación importante con los Caciques de la antigua Bacatá, actualmente Bogotá, en la localidad hay un monumento, un parque y un colegio en honor a Usminia. Lo que conocemos actualmente como la localidad quinta de Usme, se fundó en el año 1650 como San Pedro de Usme, y en ese momento era de especial importancia para la capital del país, ya que le abastecía gran cantidad de alimentos.

Hacia el año 1911 pasa a convertirse en municipio de Cundinamarca, y se vivían momentos de tensión por la lucha que se estaba generando por la tenencia de la tierra, pues al lugar estaban llegando familias de varias partes del país que estaban en busca de nuevos territorios que colonizar. Poco después la situación cambio, ya que Usme, dejó de dedicar sus suelos únicamente para la agricultura, y empezó a abrirse caminos en la explotación de recursos, y se empezaron a conformar las primeras ladrilleras, areneras, y cementeras, de las cuales se obtuvieron la gran mayoría de materiales de construcción con los que se empezó la urbanización de Bogotá, esto hizo que Usme se convirtiera nuevamente en un enclave importante. Hoy por

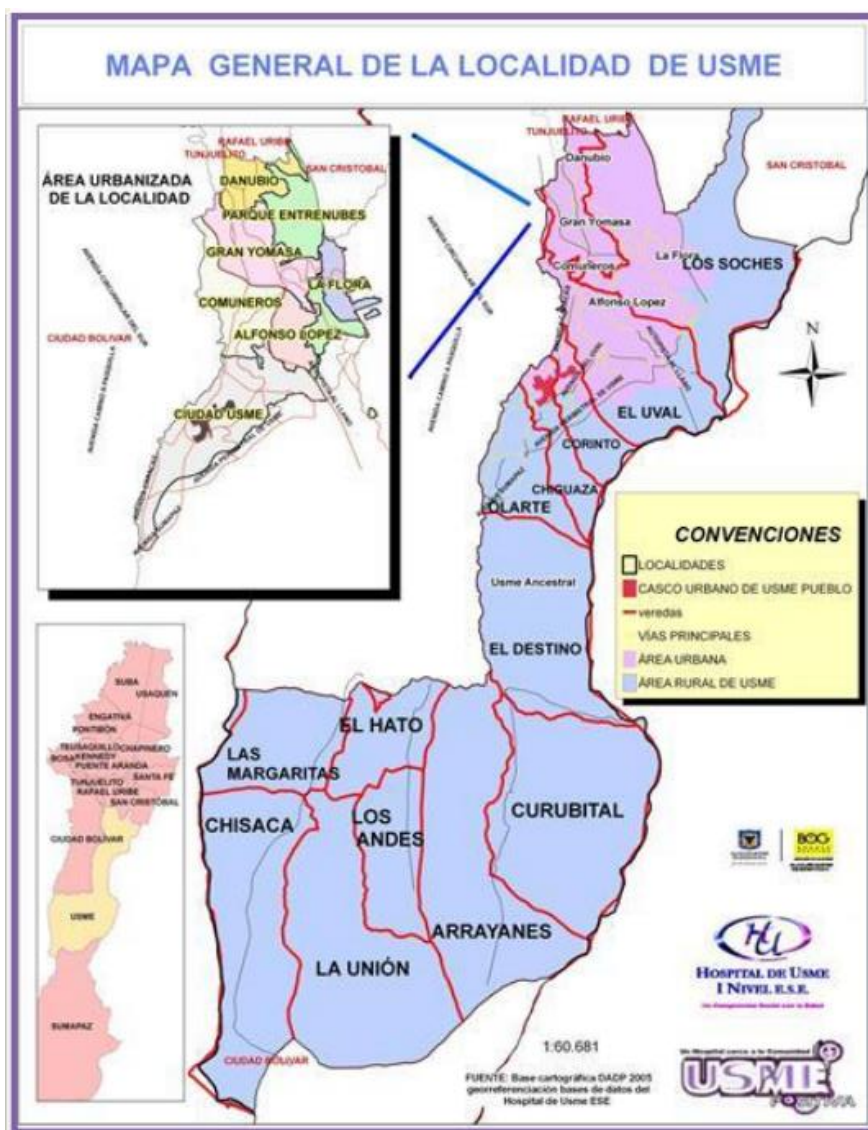
hoy estas ladrilleras y demás se han convertido en una problemática para la localidad por la contaminación que generan (Alcaldía Local de Usme, s.f.).

Para el año de 1954 paso a formar parte de la jurisdicción de Bogotá, como Alcaldía No. 5, ya que la capital, buscaba asegurar el abastecimiento de materiales de construcción y suministros de agua potable. Posteriormente para el año 1972 según lo dictaminado por el Acuerdo 26, Usme, es anexado totalmente a Bogotá y hace parte del perímetro urbano de la capital, esta se compone por siete Unidades de Planeamiento Zonal o UPZ y a la vez estas en varios barrios, para un total de 120 barrios y 17 veredas, que son el resultado de la división de las grandes fincas y haciendas que existían en tiempos pasados. No obstante, Usme sigue siendo una localidad con gran impacto rural (Secretaría de Integración Social, s.f.).

Límites: al **Norte** limita con las localidades de Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal, y Tunjuelito, al **Sur** con la localidad de Sumapaz, al **Oriente** con los Cerros Orientales, y con los municipios cundinamarqueses de Chipaque Ubaque, y Uña y finalmente al **Occidente** con la localidad de Ciudad Bolívar.

Figura 1.

Mapa General de la localidad de Usme, 2010.



Adoptado de. Mapa General de localidad de Usme, 2010,

<http://www.saludcapital.gov.co/sitios/vigilanciasaludpublica/todo%20iih/dx%20usme.pdf>

Cuerpos de agua cercanos

La localidad de Usme, goza de una riqueza hídrica extraordinaria, que se debe a su ubicación geográfica emplazada en el Páramo de Sumapaz, por ello es importante resaltar los cuerpos de agua presentes en la localidad y con los que los pobladores llevan a cabo su vida diaria y realizan

sus actividades laborales, como también con los que las comunidades indígenas que aún habitan la localidad se relacionan desde sus tradiciones y costumbres.

El sistema de embalse Tunjuelo, nombrado así porque se nutre de las aguas del río Tunjuelo, el más caudaloso de la época en la que empezó el poblamiento y la anexión a Bogotá; está conformado por los embalses de La Regadera y Chisacá, este fue el primer sistema construido en Bogotá, entre los años 1930 y 1938. Sus aguas son conducidas a la planta de tratamiento El Dorado, también ubicada en Usme y que suministran agua al menos al 1% de los habitantes de sur de la capital como lo son: Usme, Ciudad Bolívar, Santa Librada y una parte del vecino municipio de Soacha (Semana, 2020).

Usos del Suelo

En la zona rural de Usme, se observa que se cultiva mayoritariamente papa como se asegura en el informe de la Alcaldía (2010), la producción anual de papa se acerca al 84% de las áreas cultivadas de la localidad, un 16% del área corresponde a cultivos de arveja, y un 1% corresponde a otros cultivos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010), también se observa la tenencia de la tierra en algunos casos está destinada para desarrollar actividades ganaderas del que se obtiene carne o leche para comercializar y para consumo familiar, como también otras actividades propias del campo. Sin embargo, es importante resaltar que una gran parte del suelo de Usme que tiene etiqueta rural hace parte de la Reserva Forestal Protectora Bosque Oriental de Bogotá y la Reserva Forestal Protectora-Productora Cuenca Alta del Río Bogotá (PLAN AMBIENTAL LOCAL DE USME 2017-2020, 2017)

Dicho esto, se entiende la estrecha relación que hay entre Usme y su parte rural con las actividades agrícolas, las cuales son fundamentales para la implementación de la soberanía y

autonomía alimentaria y asegurar también con el comercio de alimentos la seguridad alimentaria de una buena parte de los habitantes de Bogotá y municipios aledaños.

Problemáticas Medioambientales

Usme, se ve aquejado por varias situaciones que afectan las condiciones de vida de sus pobladores como también a la fauna y la flora existente en la localidad, muchas de estas situaciones se relacionan con las actividades económicas que se llevan a cabo en varios sectores, ejemplo de esto son las ladrilleras, cementeras y gravilleras que explotan los recursos presentes en el suelo como también los recursos hídricos, sea de forma legal o ilegal, ya que de cualquier forma, no siempre se acatan los protocolos de prevención, mitigación y contingencia de impactos medioambientales, este tipo de actividades traen consecuencias tales como olores nauseabundos y vectores, más conocidos como moscas, mosquitos, zancudos y ratones, que pueden variar. La problemática ambiental también se genera por la contaminación de fuentes hídricas y de suelos que están destinados para la agricultura dejando estos estériles o infértiles para tal fin. Asimismo, la contaminación del aire se origina debido a la liberación de gases como: dióxido de azufre, monóxido de carbono, óxido de nitrógeno y gases de efecto invernadero como el metano y partículas en suspensión que se expulsan en este tipo de actividades extractivas gracias a los químicos y los procesos que realizan, las que fuera del daño medioambiental también generan fuertes afectaciones a la salud de los pobladores tales como: Infecciones Respiratorias Agudas (IRAS), asma y cáncer.

Es importante resaltar que actividades como la deforestación, la quema, la expansión de la frontera agrícola, el manejo inadecuado de residuos sólidos y el crecimiento urbano desordenado, también afectan directamente a la localidad, pues generan un malestar medioambiental que tiene muy poco control por las autoridades. Estas prácticas se originan y se facilitan debido no solo a

la poca vigilancia por parte de las autoridades, también influye enormemente el desconocimiento de los pobladores sobre el daño que están ocasionando y sumado a esto la falta de responsabilidad ambiental de pobladores y empresas que aun conociendo las normas y demás no las cumplen a cabalidad o las evaden de alguna forma.

Por su parte, la zona rural que compone Usme representa un 86% lo que equivale a 18.500 hectáreas, sumado a esto la zona urbana se constituye de 2.104 hectáreas que equivale a un 10% mas 902 hectáreas de suelo en expansión urbana que corresponderían un 4% según la (Secretaria Distrital de Planeación, 2020). A pesar de que el porcentaje rural es bastante amplio este no se reconoce como importante y estratégico lo que conlleva a que su deterioro no suscite la importancia real que se le deben prestar sus pobladores ni las instituciones del Estado.

Otra gran problemática presente en la localidad de Usme y que es compartida con Ciudad Bolívar, es la existencia en su entorno inmediato del Relleno Sanitario Doña Juana (RSDJ), que es el espacio que la ciudad ha proyectado para la disposición y degradación final de residuos sólidos desde 1988 y que, según Andrés Pastrana, Alcalde de la época solo tendría una proyección de funcionamiento por diez años; esta se creó como respuesta a la problemática ambiental que también detono el manejo insostenible de residuos sólidos que se llevaban al antiguo Relleno Sanitario Gibraltar en la Localidad de Bosa.

Los pobladores de la localidad se vieron fuertemente afectados por la creación del RSDJ, pues los terrenos utilizados para este tenían vocación agrícola y eran espacios donde varias familias convivían y obtenían su sustento, no obstante, se supone que espacios como estos deben estar alejados de asentamientos humanos, y es por ello que es substancial aclarar que la zona ya estaba habitada por varios campesinos y sumar a esta población ya existente la que ha venido aumentando debido a la expansión desmesurada y no planeada de la ciudad que ha provocado

que cada vez se creen más y más asentamientos y se ubiquen tan cerca que finalmente resulten afectados pues en el proceso de degradación de los residuos se generan diversos tipos de emisiones contaminantes, como lo son las emisiones gaseosas (CH₄, CO₂, H₂S, entre otros) y las emisiones líquidas, estas causantes de varias enfermedades que aquejan a los pobladores de Usme (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

La problemática ambiental se produce porque el RSDJ, vierte lixiviados al río Tunjuelo, además de contaminar acuíferos subterráneos y contaminar el suelo y el aire, ya que los gases contaminantes son arrastrados por las corrientes de aire. Adicional a esto la presencia del molesto Relleno Sanitario, también ha traído consigo otras problemáticas como lo son los olores fétidos y pestilentes que son insoportables para los pobladores y que vienen acompañados de vectores que dificultan su diario vivir, estas dos son causantes de varias complicaciones a nivel de salud principalmente infecciones y enfermedades respiratorias. Otras problemáticas no menos importantes son: el ruido producido por la maquinaria que se utiliza en el RSDJ, los perros ferales que deambulan por sus alrededores en busca de alimento y también el desempleo que se genera a los pobladores cercanos por el estigma de habitar dicha zona.

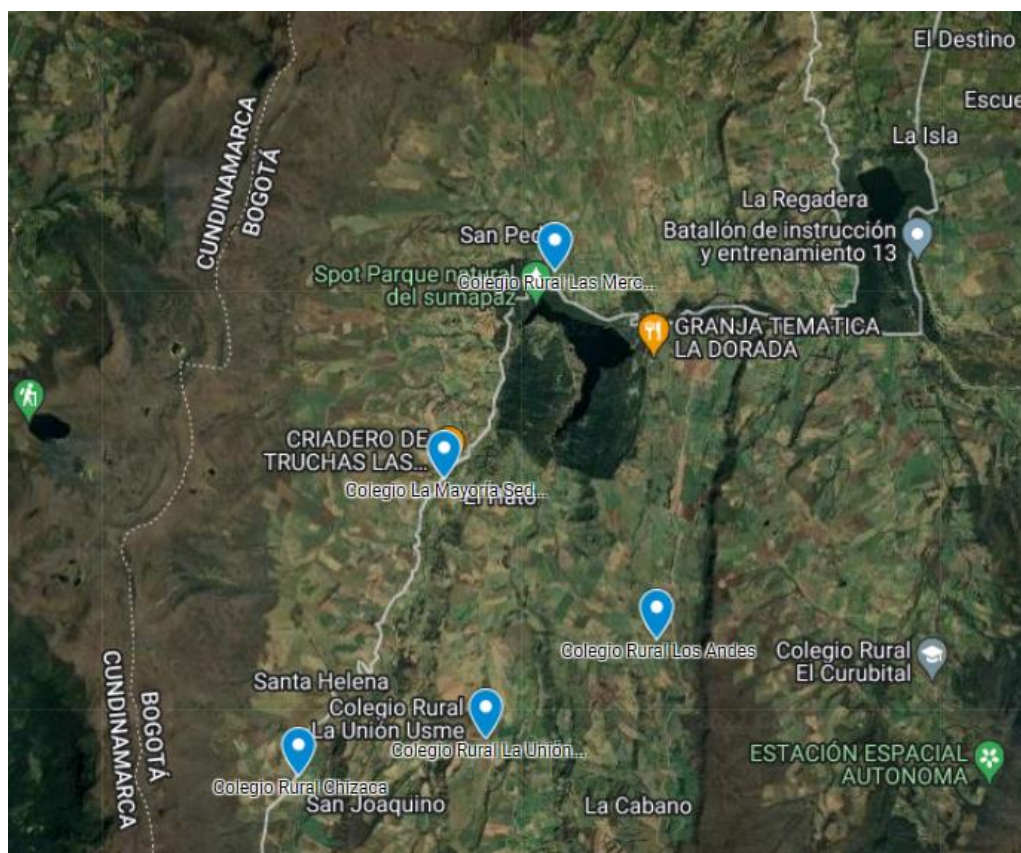
Es importante resaltar que el contexto que ha vivido el país por el conflicto armado y social interno también es causante de que familias enteras se vean forzadas a “escoger” habitar zonas periféricas de la ciudad que no son propicias para ser espacios de vivienda dignos. Esto resalta que desde el Estado no se resuelven problemáticas como el desplazamiento forzado y este termina obligando a las personas a vivir nuevas marginalidades, a la omisión del Estado frente a esta situación también es importante sumarle que no le ha prestado la suficiente importancia desde los gobiernos distritales al RSDJ, y cada vez que se vence la fecha en la que se pactó su cierre nuevamente amplían su proyección, la cual está señalada hasta el año 2050.

Caracterización Escolar

La Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto (CRUA), está compuesta por los colegios: La Mayoría, Chisacá, La Unión, Los Andes, y Las Mercedes, este último en términos políticos administrativos hace parte de la Localidad de Ciudad Bolívar, y se ubica en la vereda que lleva su mismo nombre, sin embargo, la población la asocia más como parte de la Localidad de Usme, debido a su cercanía y vínculo con los otros cuatro colegios y por ello términos educativos responde a la Localidad de Usme.

Figura 2.

Mapa Ubicación de la Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto (CRUA)



Adoptado de. Mapa ubicación CRUA, de Google Maps, 2022,
https://www.google.com/maps/d/viewer?hl=es419&mid=1qf3755ZTxFILiux_LvM7K6WROx3_YKZ&=4.537760312169389%2C-74.17156169848634&z=15

Los cinco colegios funcionan con Básica Primaria y esta es dividida en:

Ciclo uno: preescolar, transición, primero y segundo.

Ciclo dos: Tercero, cuarto y quinto.

La Agrupación funciona bajo la dirección de un solo rector, un solo coordinador y una orientadora, docentes titulares de cada institución y algunos de sus profesores son rotativos, otros como lo es el caso de La Unión, cuentan con una sola docente que se encarga de manejar todos los cursos, ya que la cantidad de niños inscritos en este colegio es baja. Los cinco centros educativos funcionan bajo la modalidad de multigrado como es común en Colombia en cuanto a la educación rural, debido a la baja matrícula, a lugares de difícil acceso, deficiencia o carencia de infraestructura. Los colegios que representa la Agrupación CRUA, trabajan bajo el enfoque pedagógico guiado por la Escuela Nueva Activa (AGRUPACIÓN USME ALTO (CRUA), s.f.).

Es importante resaltar que todos los colegios de la CRUA, han sido construidos bajo la iniciativa de los pobladores, con la intención de brindar un futuro de superación y progreso para las familias que habitan la zona, entendiendo la educación como eje esencial.

La gran mayoría de familias que hacen parte de la comunidad educativa, obtienen su sustento de las actividades agrícolas o ganaderas y su origen según lo comentado con el profesor Julio, es que varias llegaron al sector desde Boyacá y los Llanos Orientales, en busca de sus propios terrenos y emancipación económica.

La documentación institucional a la que se tuvo acceso fue: el Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER), el Manual de Convivencia, el Plan de Convivencia Escolar, el Sistema Institucional de Evaluación y la lista de los Proyectos Transversales con los que cuenta la agrupación CRUA.

Es importante resaltar que: el Proyecto Institucional Educativo Rural PIER, *Cosechando Talentos para Transformar el Futuro* señala los pilares institucionales con los que se deben caracterizar los miembros de la comunidad educativa: trabajo en equipo, respeto, honestidad, responsabilidad, y sentido de pertenencia. En cuanto al horizonte institucional la misión y la visión que presentan son acordes al contexto rural en el que se desarrolla su gestión educativa, sin embargo, más allá de lo cotidiano la formación que se les brinda a los estudiantes es clave para la transformación del país, donde es cada vez es más necesario que las personas sean tolerantes, sensibles, empáticas, resilientes, emprendedoras y que siempre estén en busca de mejorar la calidad de vida propia y de los demás.

En relación con la misión y la visión que es presentada en el PIER, el estudio que se plantea sobre el proyecto transversal de soberanía alimentaria, apoya fuertemente los objetivos de dicho documento, ya que, se pretende formar personas sensibles a su entorno físico y social que estén encaminadas a contribuir y mejorar el entorno propio y de la comunidad rural. Lo que hace que la propuesta de implementación pedagógica sea pertinente, pues en ella se promueven pilares institucionales como lo son el respeto por el otro, la responsabilidad, el trabajo en equipo y por supuesto el sentido de pertenencia no solo a las instituciones educativas, también al entorno que se habita, buscando que en este desde los primeros ciclos de formación de las infancias se generen propuestas y se pongan en marcha planes que se encaminen en el bienestar de la comunidad en general, teniendo como rol a los educandos como gestores de cambio.

En el documento también se ofrece un el perfil cognitivo, actitudinal y procedimental, con el que se deben de identificar los estudiantes, docentes, docentes directivos, padres de familia, personal administrativo, de vigilancia y servicios generales, como también a los pilares institucionales en los que se hace énfasis, se fortalecen y por los que se les debe reconocer. Estos

acordes a la misión de formación institucional que se trazó para los estudiantes y visión institucional en la que se plantea ser tomados como referentes para otros escenarios y comunidades.

En la revisión del PIER, se establece que los estudiantes de la agrupación CRUA, se deben destacar por poner en práctica los conocimientos adquiridos en su entorno familiar y educativo para desenvolverse en diversos escenarios, asumiendo una actitud que se refuerza por los pilares institucionales sobresaliendo por ser respetuosos, autónomos, solidarios, empáticos, y pensar críticamente, entre otras buenas cualidades, no solo con las personas, sino que también tienen un buen relacionamiento con el medio ambiente, lo que resulta clave y bastante provechoso para la implementación de un proyecto transversal sobre soberanía alimentaria.

Adicional a esto el perfil con el que se describe a los docentes sobresale por la capacidad que tienen para compartir su conocimiento con toda la comunidad educativa, como también estar abiertos a aprender de los diferentes miembros que la componen, incentivando principalmente la creatividad y la innovación. Los docentes, también se encuentran comprometidos con su formación académica para con esta aportar al proceso educativo de los estudiantes. Siendo importante también resaltar que la mayoría de los docentes llevan muchos años laborando en la Agrupación CRUA, lo que los hace los personajes más idóneos para implementar la propuesta, pues ya conocen el entorno, la población y todo lo que ello implica.

Los docentes directivos se caracterizan por ser uno de los miembros de la comunidad que hace presencia en todas las instituciones, por ello cuentan un conocimiento más amplio de toda la comunidad, lo que a su vez los hace ser un canal de comunicación y convocación de la misma para realizar actividades de índole académica o sin este, no sin dejar de lado la valiosa cantidad de saberes y conocimientos académicos y sobre el área en estudio que poseen, y por supuesto la

convicción de trabajar en colectivo en pro de mejorar el entorno. Esto es esencial para las actividades planteadas en Proyecto Transversal de Soberanía Alimentaria, pues el directivo docente será un puente de comunicación con la comunidad.

Por último, cuando se pasó a revisar el PIER, se observó que carece de diversos elementos tales como: la filosofía institucional, la caracterización de la comunidad educativa, la conformación del gobierno escolar, como también el modelo y enfoque pedagógico por el que se orientan los colegios, temas claves que deben estar consignados en tal documento, sin embargo, en el documento de Plan de Convivencia Escolar, están presentes algunos de estos faltantes en el PIER.

El segundo documento que se reviso fue el Manual de Convivencia Colegios Rurales de Usme Alto, en el encontramos el conjunto de acuerdos, normas, derechos, responsabilidades y deberes que se deben seguir para que todos los miembros de la comunidad educativa puedan convivir y esta funcione, en dicho documento se encuentran las definiciones de algunos conflictos escolares y de las diferentes agresiones que se pueden presentar sea verbal, física o psicológica y las diversas situaciones en las que estas se puedan presentar. Junto a ellas también se encuentran las rutas de resolución de los diversos conflictos que se puedan presentar.

En el Manual de Convivencia también se pueden encontrar las situaciones a las que están expuestos los estudiantes, tales como la violencia sexual y la vulneración de sus derechos, y ante las cuales los CRUA deben interferir y velar por el bienestar de los estudiantes y restituir sus derechos en caso de presentarse alguna de estas desafortunadas situaciones. Más adelante se encuentran los principios de participación, integralidad, diversidad, corresponsabilidad y autonomía; que deben caracterizar a cada miembro de la comunidad educativa en pro de que esta tenga una sana convivencia. En el siguiente ítem, se exponen las diversas responsabilidades que

deben seguir: la institución educativa, el director rural, los docentes, la orientadora y padres y madres de familia, todas ellas regidas por diferentes normas, leyes, y decretos que se han creado encaminados a la formación y protección de los niños.

Posteriormente se puede observar la parte del Manual que se enfoca en el relacionamiento del estudiante con la comunidad educativa y los diversos derechos que se le deben garantizar como también los y deberes con los que debe cumplir para asegurar que su permanencia en las diferentes instituciones de los CRUA sea benéfica y le permita desarrollar un proceso educativo que incida en obtener y mejorar sus condiciones de vida y las de su comunidad. Posteriormente, contemplando que en algunas situaciones no se cumplan los derechos y deberes por parte del estudiantado el Manual de Convivencia, expone las acciones y procedimientos que se deben ejecutar para estimular o sancionar al educando, llevando a cabo un proceso que cuenta con una ruta y unos protocolos que aseguren un debido proceso. Complementario a esto en el Manual se describe y se explica el funcionamiento de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, la cual se encuentra ligada a la Ley 1620 de 2013, ya que esta hace referencia a todos los protocolos que deben seguir las instituciones que hacen parte del Sistema Nacional de Convivencia, esta Ruta se detallan todos los protocolos para las diversas situaciones y se explican sumamente fácil los protocolos con esquemas que facilitan su entendimiento.

Como en todas las instituciones educativas en los CRUA, se garantiza la conformación del Gobierno Escolar, y el Manual de Convivencia, estipula como debe ser el proceso de elección, que cargos y que funciones se deben realizar y garantizar, para cumplir con disposiciones legales y asimismo las indicadas en el Manual.

El siguiente documento que se examinó es el Plan de Convivencia Escolar, el cual es guiado por el Manual de Convivencia de las Instituciones, en este según el documento “se establecen las

líneas base del modelo de convivencia a adoptar en el colegio que sirve para concretar la organización y el funcionamiento en relación a la convivencia.” (p. 4). Este documento también ofrece una caracterización general de la Agrupación CRUA, para posteriormente hacer una caracterización más específica de cada uno de los cinco colegios, donde se relatan algunos datos históricos que explican su fundación y conformación, y cómo fue y va evolucionando su funcionamiento respecto a la labor de los docentes y demás personal de la comunidad educativa, en algunas de estas caracterizaciones incluso se explica cómo llegar a las instituciones. No obstante, la caracterización va más allá y también narran el estilo de vida de los padres y madres de familia, por ejemplo; indican que se dedican mayoritariamente al cultivo de la papa y labores de la casa que también se relacionan con las actividades del campo, que las familias tienden a ser numerosas, que hay un machismo difícil de ocultar y también agregan que la mayoría de padres y madres de familia no lograron completar la primaria. Pero todas estas situaciones anteriormente nombradas no influyen en el compromiso que han logrado establecer con las instituciones y la educación de sus hijos, destacándose por ser personas colaboradoras y respetuosas, que de la misma manera imparten a sus hijos los valores y principios que caracterizan a los estudiantes como “trabajadores, dedicados, unidos, respetuosos, practican el cooperativismo el trabajo en equipo y la solidaridad” (p. 8). El documento describe como es generalmente la convivencia dentro de las instituciones como fuera de ellas, da unos rasgos generales de como es el diario vivir de la comunidad y de cómo los colegios son altamente valorados y apoyados en varias actividades sean académicas o no ya que, su fundación tiene que ver con generaciones pasadas.

Posterior a las caracterizaciones, el documento plantea los objetivos generales y específicos con los cuales se conformó la Agrupación CRUA.

Objetivo General

Promover la Convivencia Escolar en la comunidad educativa Agrupación Usme Alto
Mediante acciones concretas de promoción, prevención, atención y seguimiento que permitan mitigar situaciones de violencia, favoreciendo un ambiente de sana convivencia entre los diferentes actores educativos contribuyendo a los procesos de enseñanza – Aprendizaje y clima escolar.

- Favorecer la convivencia basada en el respeto mutuo y la cultura de paz dentro de la I.E.D. Agrupación Usme Alto CEDRs.

(Plan de Convivencia Escolar de Usme Alto, p. 9)

Objetivos Específicos

- Generar espacios de participación e interacción social entre la comunidad educativa
- Fortalecer los vínculos emocionales positivos entre el estudiante, su familia y la institución educativa.
- Favorecer un ambiente de aprendizaje favorable al respeto de la diversidad de las personas, como también en la sana convivencia
- Fomentar el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo cultural en los estudiantes, a través de diversas estrategias y actividades.
- Dotar a la comunidad educativa de herramientas necesarias para su desarrollo integral y una socialización sana y adecuada a sus necesidades.

(Plan de Convivencia Escolar de Usme Alto, p. 9)

Como se puede evidenciar hay una coherencia y concordancia entre los objetivos y el PIER, adicional a esto el documento en revisión permite que todos los miembros de la comunidad

educativa puedan entender el Manual de Convivencia de una manera más fácil, ya que, en él se desglosan y se explican de una manera más amplia y sencilla las leyes, normas y acuerdos que rigen a las instituciones, como también las acciones a tomar según los protocolos frente a posibles situaciones de desacato al Manual de Convivencia o de vulneración a los derechos de los estudiantes.

En su parte final el documento explica cuáles son las actividades y propuestas que desarrollan en pro de fortalecer la alianza de las familias con las instituciones educativas como lo son la cátedra de paz, la semana por la paz, y las diferentes actividades y proyectos que permitan mantener una sólida relación de toda la comunidad educativa y el entorno. En esta parte es donde se evidencia la necesidad de los proyectos transversales y como estos pueden aportar o impactar y generar un cambio positivo en la comunidad educativa.

El siguiente documento al que se tuvo acceso es el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), en el cual se explican las normas y criterios acordadas por la comunidad educativa con el fin de llevar un seguimiento y una valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje que están teniendo los educandos y así evidenciar y mejorar las fortalezas de su nivel de desempeño, como también en caso de ser necesario reorientar y reforzar componentes en los cuales se evidencie una debilidad con el fin de superarla. No obstante, el SIE, no solo se enfoca en el trabajo de los estudiantes, ya que, con los resultados obtenidos los docentes pueden realizar una reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, sus estrategias, metodologías y actividades, permitiendo ver cuáles son funcionales y cuáles no, lo que genera que los docentes se vean en la necesidad de explorar nuevas metodologías de enseñanza.

La Agrupación CRUA, trabaja con el enfoque pedagógico de Escuela Nueva Activa, y por ello es importante resaltar que el proceso de evaluación también va orientado a promover la

participación y la autonomía de los educandos siendo el proceso de evaluación permanente, flexible y formativo. Esto evidencia una estrecha relación entre el Modelo Educativo y el SIE. Adicional a esto los principios que rigen el SIE, se destacan nuevamente por la concordancia con el Modelo Educativo.

- ☉ Pertinencia: Tiene en cuenta las características y necesidades del contexto, la normatividad vigente, el enfoque pedagógico y el horizonte institucional.
- ☉ Inclusivo: Tiene en cuenta las particularidades de los estudiantes, posibilita el proceso de enseñanza – aprendizaje enfocándose en las fortalezas y no en las dificultades.
- ☉ Participativo: Involucra activamente los integrantes de la comunidad educativa, teniendo en cuenta sus aportes en la actualización y enriquecimiento del SIE.
- ☉ Cualitativo: Valora el desarrollo integral del estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el acompañamiento, el trabajo e interacción con los integrantes de la comunidad educativa.

(Sistema Institucional de Evaluación CRUA, 2017)

Capítulo 3

Sustentos y Aportes

En el presente capítulo, se expondrán los conceptos desde los cuales se construyó el marco conceptual, mediante el cual se orientó y se conformó el Proyecto Transversal Sobre Soberanía Alimentaria, posteriormente se expondrán las actividades de la propuesta de implementación pedagógica, que es el producto final del presente proyecto y finalmente las conclusiones.

Marco Conceptual

Seguridad Alimentaria

El concepto aparece después de que se aprobó en la Asamblea General de las Naciones Unidas la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año 1948, en la cual en el artículo 25, se dictamina que toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado en el que se le asegure así como a su familia, la salud, el bienestar y especialmente la alimentación, sin embargo, es hasta el año de 1974, en el desarrollo de la Conferencia Mundial de la Alimentación, donde se declara que "todos los hombres, mujeres y niños tienen derecho inalienable a no padecer de hambre y malnutrición a fin de poder desarrollarse plenamente y conservar sus facultades físicas y mentales" donde se define por primera vez de una manera más concreta. La concepción sobre lo que significa seguridad alimentaria continuó desarrollándose y para el año de 1996 en el contexto de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, más conocida como FAO definió que: "existe seguridad alimentaria cuando todas las personas tienen en todo momento acceso material y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades y preferencias alimenticias, a fin de llevar una vida activa y sana". (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura IICA, 2012)

Para el año 2001 la FAO decidió modificar la definición que se tenía desde 1996, manteniendo las cuatro dimensiones de: disponibilidad, acceso, utilización y estabilidad, esta vez agregando el *acceso social*: "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". (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura IICA, 2012)

A continuación, se presentan las cuatro dimensiones primordiales para que se garantice la seguridad alimentaria según la FAO determina que:

La *disponibilidad* de alimentos hace referencia a la existencia de cantidades suficientes de alimentos de calidad óptima producidos en el país u obtenidos por medio de importaciones (incluida la ayuda alimentaria).

El *acceso* a los alimentos supone que por medio de la disponibilidad de recursos económicos o de otra índole se puedan adquirir alimentos nutritivos, sanos y en la cantidad apropiada.

La *utilización* refiere a la forma en la que el cuerpo aprovecha los nutrientes y la energía que le aportan los alimentos consumidos, donde también es importante la correcta preparación, diversidad en la dieta y buena distribución, para ello es esencial que se tenga acceso a agua potable, sanidad y atención médica.

Por último, para garantizar la seguridad alimentaria, se debe tener *estabilidad* en el acceso y la disponibilidad de alimentos adecuados en todo momento. Sin riesgo de quedarse sin alimentos a consecuencia de una crisis política, económica o climática repentina o de acontecimientos cíclicos (inseguridad alimentaria estacional).

Como se pudo evidenciar, la importancia de que se adopten todas las medidas que garanticen la seguridad alimentaria, radica en lograr erradicar el hambre y los problemas asociados a la pobreza continua o estructural, como también suprimir la inflación en el precio de los alimentos que en mayor medida afecta a las poblaciones más vulnerables. No obstante, es importante aclarar que la visión de seguridad alimentaria pasa la responsabilidad al individuo y le resta o le quita responsabilidad al estado y a las multinacionales que controlan el agronegocio y se lucran de todo lo que tenga que ver con alimentación. La búsqueda de la seguridad alimentaria

se ve trazada muchas veces por las leyes e intervenciones que se realizan con el fin de generar la seguridad alimentaria se dan por petición internacional y por “cumplir” o rarificar acuerdos entre naciones, pero no porque realmente se le dé una importancia substancial a erradicar el hambre y la pobreza del mundo, desde una perspectiva diferente, se le llama seguridad alimentaria, porque se deposita en el estado o en empresas la confianza de satisfacer las necesidades alimentarias, pero esto se termina tergiversando y torciendo en el camino al involucrarse el poder y el dinero.

Soberanía Alimentaria

Vía Campesina¹ en su artículo del año 2003, define la soberanía alimentaria como: el derecho de los pueblos, de sus países o uniones de Estados a definir su política agraria y alimentaria, sin *dumping* -se denomina así a la práctica de vender un producto o servicio a un precio inferior al normal, esto con el propósito de eliminar a la competencia y apoderarse del mercado, creando así un monopolio- frente a países terceros. Y manifiesta que para que los objetivos de la soberanía alimentaria sean llevados a cabo es necesario:

- Priorizar la producción agrícola local para alimentar a la población, el acceso de los/as campesinos/as y de los sin tierra a la tierra, al agua, a las semillas y al crédito. De ahí la necesidad de reformas agrarias, de la lucha contra los OGM (Organismos Genéticamente modificados), para el libre acceso a las semillas, y de mantener el agua en su calidad de bien público que se reparta de una forma sostenible.

¹ Vía Campesina es un movimiento internacional que agrupa organizaciones de campesinos, pequeños productores rurales, mujeres del campo, trabajadores agrícolas y comunidades agrarias indígenas. Participan tanto campesinos del sur como agricultores familiares del norte. En sus filas convergen asociaciones promovidas por antiguos partidos comunistas o socialistas, confederaciones libertarias, grupos cooperativistas e iniciativas ecologistas. Desde su creación no ha dejado de cobrar impulso y es quizás el movimiento social rural internacional más significativo.

- El derecho de los campesinos a producir alimentos y el derecho de los consumidores a poder decidir lo que quieren consumir y, cómo y quién se lo produce.
- El derecho de los Países a protegerse de las importaciones agrícolas y alimentarias demasiado baratas unos precios agrícolas ligados a los costes de producción: es posible siempre que los Países o las Uniones tengan el derecho de gravar con impuestos las importaciones demasiado baratas, que se comprometan a favor de una producción campesina sostenible y que controlen la producción en el mercado interior para evitar unos excedentes estructurales.
- La participación de los pueblos en la definición de política agraria

(Vía Campesina, 2003).

El concepto es presentado por el movimiento Vía Campesina, en el contexto de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación que se desarrolló en Roma para 1996, se presentó como una alternativa a las políticas neoliberales. (Vía Campesina, 2003).

Como se puede evidenciar, es difícil la implementación de los objetivos anteriormente descritos, es complejo que los gobiernos se comprometan y los promuevan, respeten y respalden, por ello, generalmente las políticas que se han originado para el tema alimentario realmente se orientan a priorizar el comercio internacional que lucra y beneficia a unos pocos y perjudica a muchos y descuidan la importancia del consumo interno y lo esencial que es garantizar este, porque únicamente el tema del acceso a la tierra y el hacer una reforma agraria real, le genera un malestar a los gobernantes y las clases enriquecidas, pues estos buscan que se mantenga el orden instaurado desde la colonización y que su posición no se vea afectada.

Al contrario, han incrementado la dependencia de los pueblos de las importaciones agrícolas, y han reforzado la industrialización de la agricultura, peligrando así el patrimonio genético, cultural y medioambiental del planeta, así como nuestra salud. Han empujado a centenas de millones de campesinos(as) a abandonar sus prácticas agrícolas tradicionales, al éxodo rural o a la emigración. Instituciones internacionales como el FMI (Fondo Monetario Internacional), el Banco Mundial y la OMC (Organización Mundial del Comercio) han aplicado estas políticas dictadas por los intereses de las empresas transnacionales y de las grandes potencias. (Vía Campesina, 2003).

Todo esto tiene como consecuencia que los diferentes acuerdos le den el control unas cuantas empresas y multinacionales sobre el mercado de alimentos y esto es una de las razones por las que Vía Campesina exige que la OMC no tenga relación con el sistema alimentario y la agricultura. Por ello, Vía Campesina, 2003) propone que:

- Priorice la producción local, regional frente a la exportación.
- Autorice a los Países/Uniones a protegerse contra las importaciones a precios demasiado bajos.
- Permita unas ayudas públicas a los campesinos, siempre que no sirvan directa o indirectamente a exportar a precios bajos.
- Garantice la estabilidad de los precios agrícolas a escala internacional mediante unos acuerdos internacionales de control de la producción.

Por otra parte, en la Cumbre Mundial sobre Soberanía Alimentaria que se celebró en Cuba para el año 2001, la soberanía alimentaria fue definida 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 (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura IICA, 2012, p. 43).

Seis años después para el 2007 en el desarrollo del Foro Mundial por la Soberanía Alimentaria llevado a cabo en la República de Malí, la soberanía alimentaria es definida como: “el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo”. (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura IICA, 2012, p. 44). En esta definición se puede observar que se hace un nuevo enfoque y se reconoce la importancia de la agricultura familiar, como también la producción, distribución y consumo de alimentos que no estén relacionados con daños o alteraciones al medio ambiente.

Teniendo en cuenta lo anterior, más allá de las leyes y las definiciones, la soberanía alimentaria implica que se generen e impulsen otras formas de producir, comercializar y consumir los alimentos de forma justa y no solo en cuando al tema económico o medioambiental, es necesario que exista también una coherencia entre las condiciones laborales justas.

Ante todo, lo que se ha tratado en este apartado sobre el concepto de soberanía alimentaria es importante también vérselo y examinársele desde una perspectiva crítica, pues, aunque este concepto luche por darle garantías y devolverle la dignidad al tema alimentario, y aunque este ampliamente aceptado por organizaciones sociales sigue estando inscrito en un marco estatal, en el que se genera aun una dependencia del estado.

Autonomía Alimentaria

Este concepto es acuñado a los movimientos indígenas, desde allí la autonomía en términos legales es lo que concede la libre determinación de los pueblos y con ello su libre desarrollo de procesos sociales, políticos y económicos. Por ello, el concepto de autonomía en los debates por los derechos alimentarios, en especial de los pueblos indígenas, la autonomía significa la capacidad que tienen para decidir sobre como producir, comerciar o consumir, como también que tipos de insumos serán utilizados para cultivar es decir si sus cultivos serán agroecológicos o tendrán uso de químicos, y uno de los puntos más álgidos e importantes de los debates es sobre la decisión de las semillas que serán utilizadas, es decir se desea elegir libremente si se usaran semillas nativas, híbridas o transgénicas.

Por su parte, el movimiento campesino, entiende la autonomía alimentaria como su derecho a elegir libremente sus modos de producción, comercialización y consumo, al igual que los pueblos indígenas, sin embargo, como lo afirma Gómez, (2010) agregan al concepto la libre gestión de los agro ecosistemas para “producir cultivos para la alimentación, excedente para mercados locales y tienen un ciclo de trabajo y descanso que les permite reproducir y sustentar la biodiversidad” (p.5).

Otro aporte respecto al concepto se encuentra en Morales (como se citó en Morales, 2012) define como autonomía alimentaria:

La(s) Autonomía(s) Alimentaria(s) hace(n) referencia al “derecho que le asiste a cada comunidad, pueblo o colectivo humano, integrante una nación, a controlar autónomamente su propio proceso alimentario según sus tradiciones, usos, costumbres, necesidades y perspectivas estratégicas, y en armonía con los demás grupos humanos, el medio ambiente y las generaciones venideras.

La autonomía alimentaria por lo tanto se refiere como el derecho que ampara a cada comunidad o pueblo a decidir libremente como llevara a cabo su proceso alimentario, sin influencia alguna no solo de países o compañías extranjeras dedicadas a obtener lucro mediante el manejo de la industria alimenticia, sino asimismo del propio Estado del que procede su nacionalidad o en el que se habita. Este concepto busca salir de la perspectiva o marco estatal, centrando la discusión sobre el tema alimentario en las comunidades y situándolas como independientes, resaltando su importancia y la de sus tradiciones, modelos y prácticas ancestrales y autogestoras en cuanto a la producción, comercialización y consumo de alimentos, como también al manejo que se le da a las semillas y los saberes, esta visión en el cual se prioriza y se defiende el autocuidado, el cuidado de los demás seres, y del planeta, es quizá la más acertada, por caracterizarse como anteriormente de comento.

Propuesta de Implementación Pedagógica / Proyecto Transversal

Comúnmente se piensa que la soberanía alimentaria es únicamente vulnerada en los campos o zonas rurales y que solo se ven afectadas las poblaciones campesinas, indígenas o afro que ahí habitan, y que esta es transgredida o puesta en riesgo por la volatilidad del mercado o el arraigo a las prácticas culturales en agricultura de estas comunidades y su negación a orientarse y regirse por las nuevas prácticas del sistema agroalimentario, sin embargo, este es un pensamiento se origina desde el desconocimiento y a su vez que no se hace desde una reflexión y crítica a la realidad y al sistema capitalista que domina el mundo, pues en las ciudades también se vulnera la soberanía alimentaria y por ende afecta a toda persona que las habite, este pensamiento suscita por la ruptura o brecha que se ha generado entre territorios urbanos y rurales, donde se piensa que en la ciudad no existen las carencias que existen en el campo; se ha normalizado o naturalizado el hecho de que en las ciudades exista una gran oferta y demanda de productos

ultra-procesados sin control, se normaliza y prácticamente se ve como un premio el consumo de comida rápida, ya que la vida es fugaz y no hay mucho tiempo para cocinar en casa y saludablemente, sin dejar de lado que los ultra procesados y la comida rápida tienen un “bajo costo”, lo que les hace los favoritos de mucha de la población y a su vez contribuye en la normalización de su consumo, sin espacio para una reflexión.

Por ello, es importante que desde los espacios educativos se abra el espacio para tal reflexión, en la que se vea a partir una perspectiva crítica cómo la normalización de las prácticas anteriormente nombradas también son factores que ponen en riesgo la soberanía alimentaria y que se ocasionan y promueven gracias a las estrategias del mercado y a los planes implementados por las multinacionales y los gobiernos que ven la alimentación como un negocio, como ejemplo perfecto para el contexto colombiano está el Programa de Alimentación Escolar PAE, el cual ha tenido múltiples escándalos por corrupción, varios de ellos en las zonas donde reside la población más perjudicada y empobrecida del país, sin dejar de lado como descaradamente aún en colegios de la capital de la ciudad y otras grandes ciudades los alimentos suministrados llegan y son repartidos en pésimas condiciones, muchas veces vencidos y con hongos, o las muchas ocasiones en que simplemente los alimentos no llegan a las instituciones, independientemente de su ubicación. Es por ello que realizar proyectos educativos transversales que hablen de la soberanía alimentaria y aún más que la implementen es una reivindicación necesaria que está pendiente y la cual debe ser puesta marcha en las ciudades y en los campos y que les compete a todas y todos sus habitantes.

Por otra parte, la implementación de esta propuesta mediante proyecto transversal de soberanía alimentaria, que nace de la ausencia de este en la Agrupación CRUA, también se encuentra promovida por la importancia que se considera tienen hoy en día los proyectos

transversales, pues estos van incluso más allá que muchas clases, pues su preocupación pasa de la formación únicamente académica a la formación personal, en donde se busca que los miembros de la comunidad participantes comprendan y cuestionen su realidad, que tomen una posición y finalmente puedan generar una transformación a esta. Sus contenidos tienden a ser más significativos para los estudiantes, pues durante el desarrollo de los proyectos transversales los estudiantes enlazan los conocimientos adquiridos en otras áreas y al ponerlos en práctica les encuentran sentido, adicional a esto durante la implementación se busca salir de la rutina escolar de realizar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, bajo un orden estricto e impulsados por una calificación.

Los temas considerados transversales se constituyen en un elemento imprescindible en todo PEI, toda vez que cruzan todas las dimensiones de la persona, favoreciendo la integralidad y dotándola de sentido, dejando atrás el currículo tradicional dividido en parcelas del conocimiento y llevando a un conocimiento global (Velásquez J. , 2009, pág. 38).

Como se podrá evidenciar en las guías de trabajo se hará uso de la tecnología que esté al alcance de las instituciones y los espacios en los que se desarrollen las actividades, pues esta brindará el apoyo necesario para el desarrollo de las actividades propuestas. Es decir, la propuesta de implementación del proyecto transversal está guiada por lo que se conoce como pedagogías emergentes, y que surgieron en 1960, impulsadas por los cambios sociales de la época en el que el sector productivo se diversificó, la sociedad pasó de ser agroindustrial a ser una sociedad de la información y ahora todo se piensa en una escala global y no únicamente local. Este tipo de pedagogías, que si bien se pueden caracterizar por ser estrategias de enseñanza-aprendizaje “nuevas” también se caracterizan por trabajar desde estrategias que ya

existían y que se pueden mejorar y aprovechar de mejor manera con el uso de la tecnología. Este tipo de pedagogías también tiene una ventaja y es que permite que se superen los límites físicos y de organización que existen en el aula o escenarios educativos, pues mediante la ejecución de este tipo de pedagogías se puede generar una vinculación entre contextos formales e informales de educación, donde el uso de las herramientas y recursos tecnológicos permita conocer los avances de otros proyectos en otros lugares, como también compartir los avances y alcances de los procesos propios. El uso de recursos y herramientas tecnológicas permite que el aula se expanda y en ella se alcancen otros conocimientos y otras experiencias, que aporten al proceso de enseñanza –aprendizaje y a que este se dinamice

Las TIC permiten "abrir el aula" a recursos, personas, eventos, etc. que de otro modo serían inaccesibles (es decir, consultar a un experto en tiempo real), y expanden las fronteras de la actividad escolar, dejando que los estudiantes muestren y compartan lo que hacen (sus actividades y los productos de estas) (Adell & Castañeda, 2015, pág. 2).

Las tecnologías han permitido que la distancia física no sea un problema insalvable, y que no coincidir en el tiempo sea un problema menor. Se hacen trabajos en red, se colabora en un mismo proceso sin coincidir en el tiempo de clase, se involucra en proyectos a participantes (profesorado, estudiantes, familias, personajes de referencia) de otras aulas, centros, niveles, ciudades o países, generaciones, contextos. Y se convierten así proyectos pequeños –incluso físicamente aislados– en oportunidades globales de aprender (Adell & Castañeda, 2015, pág. 2)

El aporte que las pedagogías emergentes generan al proceso de enseñanza –aprendizaje que se pretende implementar en los CRUA, también va enlazado al PIER de la Agrupación y con la visión y misión institucionales, donde se busca que los estudiantes sean sujetos con la capacidad

de transformar su realidad y entorno con cambios positivos desde y para la esfera individual y la colectiva, en donde la formación académica y la personal son inseparables y se asistan en pro de que los participantes del proyecto transversal tengan la opción de aportar mejoras a su realidad y contexto, por ello las pedagogías emergentes, son esenciales para el desarrollo de este proyecto pues como lo afirman Adell & Castañeda (2015) “hay que tener en cuenta que la educación es más que adquisición de conocimientos o de habilidades concretas. Educar es también ofrecer oportunidades para que ocurran cambios significativos en la manera de entender el mundo y actuar en él” (p.2)

La implementación del proyecto transversal se proyecta sea desde la perspectiva de la educación popular, ya que desde esta se busca que se rompa la jerarquía entre profesores y estudiantes, -esto también es impulsado por las pedagogías emergentes- ya que todos los sujetos participantes en el proceso pueden generar aportes importantes que aporten a la construcción de un conocimiento colectivo que se rompa con la idea de que solo se aprende memorizando información que es ofrecida por los docentes, se busca que los participantes se diviertan mientras aprenden y enseñan y vean en el proceso de enseñanza-aprendizaje un contribución a su formación y no solo un requisito académico para progresar en la vida. El proyecto transversal, busca que mediante su implementación los participantes estén inmersos en espacios de enseñanza-aprendizaje que se orienten por el aprendizaje activo, colaborativo, y autónomo.

Si bien el proyecto transversal se va a implementar en instituciones educativas oficiales, se propone que se apoye desde la educación popular pues esta está encaminada a promover el pensamiento crítico de los participantes con el fin de que estos tomen conciencia de que es posible la transformación de su realidad desde sus experiencias y aportes, y se reconozcan como sujetos de cambio, comprendiendo que las problemáticas globales también están relacionadas

con sus problemáticas individuales y locales. Desde la educación popular se persigue el objetivo de que los participantes de procesos de enseñanza-aprendizaje tengan la oportunidad de adquirir conocimientos que les permitan transformar su contexto inmediato y contribuir a la instauración de un orden social más justo, digno y solidario en el que se priorice la vida por encima del lucro. Se busca que los participantes vean en el proceso educativo una herramienta de emancipación.

La relación existente entre la seguridad, soberanía y la autonomía alimentaria con la educación en el campo o incluso en zonas urbanas es sustancial, pues generalmente es en las instituciones educativas donde los niños y niñas pasan la mayor parte de su tiempo y también donde usualmente desayunan, almuerzan y consumen onces, por ello el trabajar dichos conceptos y en especial desde esta temática de la soberanía alimentaria puede brindar varias contribuciones para su desarrollo académico y personal, pasando por orientarles sobre como tener una alimentación sana y balanceada y sus beneficios hasta como el actual sistema alimentario y económico modifica y condiciona las realidades y el entorno en el que se desenvuelve su vida, la de sus familias y la de todas demás las personas y seres con quienes se convive y se comparte el planeta. Pensado de esta manera el entorno rural de la Agrupación CRUA, es inmensamente favorable, pues desde él se pueden explorar y generar experiencias y herramientas que propicien la implementación de la soberanía alimentaria. El espacio y el tiempo de la cotidianidad de los actores que hacen parte de la Agrupación CRUA permiten que desde estos se construyan situaciones y ambientes formativos, alternos, de lucha y resistencia contra el sistema capitalista.

En relación con lo anterior, a continuación, el lector encontrará el aporte que se ha generado desde este proyecto con el fin de que este sea implementado en las instituciones de la Agrupación CRUA, como proyecto transversal, este fue construido con el fin de fortalecer los componentes pedagógicos y teóricos de la Agrupación, como también fortalecer y afirmar las

relaciones de la comunidad. Su implementación busca que más allá de que se aprendan o se diferencien los conceptos y lo que implican, se problematice la cuestión alimentaria y se busquen y/o se pongan en marcha alternativas significativas.

El presente aporte como se comentó anteriormente queda a la disposición de ser implementado por los docentes de los CRUA, buscando se genere un impacto positivo y beneficioso para todos los participantes y la comunidad educativa en general, y desde luego este no solo puede ser implementado desde el área Ciencias Sociales, pues la temática de la soberanía alimentaria puede ser articulada con otras áreas, por ello el presente material también queda dispuesto a las modificaciones que se consideren pertinentes a los intereses de la comunidad educativa.

Agrodescendientes



Tenemos

DERECHO

a decidir, cómo, qué y dónde
producir nuestros alimentos

queremos

SOBERANÍA ALIMENTARIA



En la primera guía, *Conociendo nuestra localidad, Usme*, se abordarán datos históricos que permitan conocer el proceso fundación y de poblamiento de la localidad, mediante la proyección de un documental, asimismo se entrelazarán las historias familiares de los estudiantes y participantes con las relatadas en el documental, buscando que al relacionar estos datos con sus propias vivencias los estudiantes se apropien y rescaten la historia oral su localidad, su entorno y su historia familiar. Mediante el desarrollo de esta actividad también se busca que los participantes creen lazos no solo de pertenencia sino de identificación con la comunidad y las personas que la componen. Esta actividad también puede ser apoyada por datos que el docente obtenga de internet, incluso de este mismo proyecto o de la información que puedan suministrar otros miembros de la comunidad que participen en la actividad.

<i>Agrodescendientes</i> Nombre: Conociendo nuestra localidad, Usme.		
Etapa: Ciclo dos	Curso: 3° 4° y 5°	Edad: Entre los 8 y los 10
Puede participar cualquier miembro de la comunidad		
Objetivo General: Explicar cómo se originó la localidad en la que se habita y que cambios ha tenido a lo largo del tiempo		
Objetivos Específicos: Contrastar los orígenes de los pobladores del área Relacionar las diferencias y similitudes de los orígenes de los pobladores del área		
Contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de datos básicos sobre la fundación de Usme • Comparación entre el pasado y la actualidad • Conocer una parte de la historia familiar y cómo han estado ligadas a las dinámicas del campo 		

Actividad: Visualizar el Documental *Usme: "Toda la vida al campo"* el cual tiene una duración de alrededor 40 minutos y con el cual se busca relacionar las historias relatadas en este con las de las familias de cada participante

Materiales: Televisor, dispositivo o USB, donde se encuentren preferiblemente descargados el material y los enlaces de apoyo. (En caso de falla de internet), hojas y marcadores.

Desarrollo: (Esta guía requiere de varias sesiones)

En un primer momento se les pide a los participantes de la actividad formar grupos de cuatro personas, con el objetivo de tomar apuntes y compartir historias o ideas que vayan surgiendo durante la proyección del *Documental Usme: "Toda la vida al campo"*, durante la visualización se hará una pausa a los 20 minutos para comentar y socializar la primera parte del documental entre grupos, posterior a esto se retomara la visualización del documental y al finalizar se les pedirá a los grupos compartir sus apuntes, historias e ideas.

Con la finalidad de poder escuchar la socialización de todos los grupos se dispone de una siguiente sesión para la cual se les pide a los participantes consultar a sus familias ¿cómo llegaron a vivir a la parte rural de Usme? Y traer la historia escrita en una hoja y en la medida de lo posible agregar fotos o dibujos que permitan ilustrar la historia. Al iniciar la siguiente sesión, se da inicio a la socialización de los participantes sobre los comentarios que dejó el documental y la información recolectada en cada familia sobre su origen.

En la última sesión de esta guía, se plantea hacer un recorrido por algunos de los lugares más emblemáticos de Usme y en especial aquellos que están en el entorno inmediato de la comunidad educativa, como los embalses de La Regadera o Chisacá e incluso al Paramo de Sumapaz.

También se plantea hacer un recorrido por la Ruta Agroturística La Requilina, un proyecto que origino por la unión entre varias fincas que tiene el propósito de conservar las áreas rurales de Usme, y fomentar su cuidado y preservación y que a través del agroturismo ha dado a conocer las riquezas ambientales y culturales que siguen caracterizando la parte rural de Usme.

Evaluación: Se evalúa la participación de los participantes dentro de los grupos como en la socialización general, y los aportes de los apuntes y las historias de cada familia que se plasmaran en las hojas, esto con el fin de anexarlas todas e ir creando un tipo de libro en el cual se guarde una parte de la historia generacional.

Enlaces de apoyo y profundización:

- Llerly Darlyn Guerrero. (2014, agosto 30). Documental Usme. "Toda la vida al campo". Sub español [Archivo de vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=aSja3x7oKzA>

El siguiente enlace es de apoyo para hacer una diferenciación sobre cómo ha cambiado Usme y la vida de quienes lo habitan, desde su anexión a Bogotá.

- Canal Trece Colombia. (2017, mayo 17). Usme, la paradoja de ser pueblo en la ciudad - Somos Región Cap. 025 [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=K0fiPiB7Jh0>
- RUTA AGROTURÍSTICA LA REQUILINA
<https://bogotadc.travel/es/attractivo/agroturismo/ruta-agroturistica-la-requilina-61>- <https://bogotadc.travel/es/attractivo/agroturismo/ruta-agroturistica-la-requilina-61>-

En la guía *Familia y Alimentación*, se aborda la temática del origen de los alimentos que consumen diariamente los niños, tanto en sus hogares como en el colegio, haciendo énfasis en los pros y los contras del consumo de diferentes alimentos y productos, y por supuesto, brindando una orientación sobre una alimentación saludable y amigable no solo desde la perspectiva individual o propia sino también con el planeta tierra, que al mismo tiempo este originada en prácticas acordes a la soberanía alimentaria. En esta actividad también se busca que la soberanía alimentaria empiece desde casa, que en los entornos familiares se resignifique el comer rico y sano y no fácil y rápido, que se empiece a des-normalizar el consumo de ultra procesados y comidas rápidas o que se les vea como un premio. Finalmente, el producto final de esta guía será la elaboración de un alimento saludable o “real” en material reciclado lo que también aportará a que los estudiantes y diferentes participantes apliquen prácticas de reciclaje.

Agrodescendientes

Nombre: Familia y Alimentación

Etapa: Ciclo dos

Curso: 3° 4° y 5°

Edad: Entre los 8 y los 10

Puede participar cualquier miembro de la comunidad

Objetivo General: Diagnosticar los conocimientos y saberes previos que tienen los estudiantes sobre los cultivos y huertos que hay en sus hogares y colegios y en general sobre los alimentos que consumen diariamente o rara vez

Objetivos Específicos:

- Explicar el origen de muchos de los alimentos que se consumen a diario o rara vez
- Mencionar la diferencia entre alimentos saludables y alimentos ultra-procesados con el fin de entender sus diferencias
- Relacionar una alimentación saludable con una buena relación con la naturaleza

Contenidos:

- Origen de los alimentos que se consumen
- Alimentación saludable y balanceada
- “Alimentos” ultra-procesados y sus consecuencias

Actividades:

1. Comentar que cultivos conocen los participantes y dónde los han visto o consumido
2. Mencionar la diferencia de alimentos “reales” y “alimentos ultra-procesados”
3. Pedir a los participantes que realicen dibujos de los diferentes alimentos y los cataloguen como “reales” o “alimentos ultra-procesados”

Materiales: Televisor, computador para proyectar una presentación con la información requerida, adicional información solicitada con anterioridad a los participantes.

Materiales reciclables y demás que se consideren necesarios para decorar

Desarrollo:

Previamente se les pedirá a los participantes traer Información sobre el origen de los alimentos que consumen o producen en sus hogares y fotos o dibujos.

El docente pedirá a los participantes que comenten que cultivos hay en sus hogares, colegios o cuales conocen y/o han consumido, con los datos suministrados se busca saber si estos alimentos son para el consumo de las familias exclusivamente o si también son para comerciar, de igual manera se busca saber y explicar a los participantes si están informados del origen o de cómo se producen los alimentos “reales” o “ultra-procesados” que consumen diariamente o rara vez. Haciendo énfasis en lo importante que es tener una alimentación sana y balanceada, como también el daño que genera el consumo de ultra-procesados a la naturaleza y a la salud propia.

Posterior a esto se visualizará el video: Comida real, procesados y ultraprocesados, con el que se busca evidenciar la diferencia de los alimentos y productos que consumen.

Como *trabajo en casa* se les pedirá a los participantes realizar con materiales reciclables un alimento “real” y decorarlo en lo posible con materiales reciclables u

otros, y traerlos en la siguiente sesión para socializarlos y utilizarlos para decorar espacios como las huertas de los colegios o incluso los salones o pasillos.

Ejemplo: Hacer una representación de una mazorca con una botella plástica o con el rollo de cartón del papel higiénico.

(Se invita a marcar los cultivos con la representación elaborada en material reciclado)

Evaluación: Se valorará la participación en las socializaciones, con la información fotos e imágenes de referencia que se pidieron, como también el resultado de plasmar la idea del alimento “real” con los materiales reciclables.

Enlaces de apoyo y profundización:

Ruta E-learning. (2019, mayo 4). Comida real, procesados y ultraprocesados. [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZgOH6gwARL0>

La guía de *Soberanía Alimentaria*, que se presenta a continuación busca que los estudiantes y demás participantes conozcan y reflexionen como las actuales prácticas del sistema agroalimentario están destruyendo y acabando con el planeta tierra, con la salud de los seres vivos, y con la autonomía de los campesinos, y como ellos mismos y sus familias han sido y están siendo afectados por la visión lucrativa que se tiene sobre la alimentación. Durante el desarrollo de las actividades también se busca que los participantes se encuentren los unos con los otros que reconozcan que es necesaria la organización para crear y mantener el tejido social, está enmarcada en la construcción de lazos suscitados y caracterizados por la solidaridad, el respeto y la responsabilidad propia, por el otro y por la naturaleza.

<i>Agrodescendientes</i> Nombre: Soberanía Alimentaria		
Etapa: Ciclo dos	Curso: 3° 4° y 5°	Edad: Entre los 8 y los 10
Puede participar cualquier miembro de la comunidad		

Objetivo General: Demostrar la importancia de la soberanía alimentaria ante los errores y las consecuencias del sistema alimentario dominante

Objetivo Específico:

- Analizar como mediante la implementación de políticas públicas enfocadas en la soberanía alimentaria se logra contribuir a una relación más respetuosa con la naturaleza
- Identificar los impactos negativos que se generan con el sistema alimentario agroindustrial

Contenidos:

- Importancia y beneficios de la soberanía alimentaria
- Impactos negativos del sistema industrial agroalimentario actual

Actividades:

1. Visualización del documental Soberanía Alimentaria (15 minutos)
2. Solución y aclaración de dudas
3. Elaboración de carteleras
4. Socialización de las ideas plasmadas en las carteleras

Materiales: Televisor, dispositivo o USB, donde se encuentren preferiblemente descargados el material y los enlaces de apoyo. (En caso de falla de internet), marcadores, pliego de (papel craf, periódico o cartulina), marcadores, pinturas y en general materiales para realizar carteleras.

Desarrollo:

Se realizará la visualización del *documental Soberanía Alimentaria*, el cual tiene una duración aproximada de 15 minutos, al terminar esta etapa, se dispondrá a resolver dudas, posterior a esto se les pedirá a los participantes conformar seis grupos que estén en lo posible en la misma cantidad de personas, tres de estos escogerán tres consecuencias del sistema de alimentación agroindustrial y los otros tres escogerán tres contribuciones de la soberanía alimentaria. Dichas ideas serán plasmadas en carteleras que serán socializadas y después expuestas en una parte visible de la institución para que la información tenga una difusión más amplia.

De ser posible, se buscará un espacio de la institución que se pueda intervenir con un mural donde los estudiantes puedan expresar ideas como, por ejemplo: En la agrupación CRUA, estamos comprometidos con el medio ambiente o los campesinos, etc. Este decorado con las huellas en pintura de las manitos de todos participantes.

Evaluación: Se evaluará la participación y la colaboración del trabajo en grupo, como también el resultado de las carteleras, en las cuales se debe evidenciar la apropiación de los contenidos trabajados en la sesión.

Enlaces de apoyo y profundización:

- CoopArSI. (2015, octubre 30). Soberanía Alimentaria [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ZlAccOmFdiQ>

La guía de *Autonomía Alimentaria*, busca que los estudiantes y diferentes participantes conozcan y diferencien las distintas concepciones existentes alrededor del derecho a la alimentación, y que mediante el abordaje de estas definiciones se comprenda como se vulnera el derecho a la alimentación, pero que también reconozca como las comunidades campesinas, indígenas y afro, han gestado y liderado una lucha incansable por acabar y resistir ante la mirada lucrativa que se tiene sobre la alimentación.

<i>Agrodescendientes</i> Nombre: Autonomía Alimentaria		
Etapas: Ciclo dos	Curso: 3° 4° y 5°	Edad: Entre los 8 y los 10
Puede participar cualquier miembro de la comunidad		
Objetivo General: Proponer las diferentes concepciones que existen entorno al derecho a la alimentación según las comunidades, presentando el concepto de autonomía alimentaria		
Objetivo Específico: <ul style="list-style-type: none"> • Comparar las definiciones sobre derecho a la alimentación que existen entre soberanía y autonomía alimentaria 		
Contenidos: Autonomía alimentaria desde la visión de las comunidades originarias		
Actividades: Crear por grupos de cuatro personas un cuento con mínimo seis de las nueve palabras que se encuentran a continuación:		
- Semillas	- Autonomía	- Comunidad
- Indígenas	- Cultivos	- Agua
- Libertad	- Alimentos	- Naturaleza

Materiales: Televisor (En caso de querer presentar las definiciones en una presentación), 2/8 de cartulina en lo posible reciclable, granos y cereales (frijoles, lentejas, maíz, arvejas, etc.) para decorar la cartulina.

Desarrollo:

Durante la sesión la docente les pedirá a los participantes que creen grupos de cuatro personas, por cada grupo debe haber mínimo dos cartulinas (en lo posible recicladas) en las cuales se les pedirá que plasmen el cuento que inventaron (previamente debe hacerse un borrador) y su respectiva ilustración, con las palabras señaladas y posterior a esto decorar con los granos y cereales.

Evaluación: Se apreciará la creatividad y la imaginación que se invierta en la creación del cuento de manera colectiva, como también en la decoración con los materiales solicitados.

Enlaces de apoyo y profundización:

La siguiente guía nombrada *Seguridad Alimentaria*, trabaja sobre la definición que se ha formado sobre el derecho a la alimentación desde entidades reconocidas internacionalmente como las que trabajan en alianza con la ONU, y como desde estas han generado políticas públicas en diferentes países en busca de garantizar la alimentación y la erradicación del hambre y la pobreza, pero que no son suficientes pues el agronegocio busca el lucro y el beneficio propio.

<i>Agrodescendientes</i> Nombre: Seguridad Alimentaria		
Etapa: Ciclo dos	Curso: 3° 4° y 5°	Edad: Entre los 8 y los 10
Puede participar cualquier miembro de la comunidad		
Objetivo General: Identificar la alimentación como un derecho		

Objetivo Específico:

- Analizar las condiciones que se deben tener para que la alimentación se garantice como derecho
- Relacionar quien se lucra de la aplicación de leyes y normas que buscan erradicar el hambre

Contenidos:

- Reconocer la alimentación como un derecho
- Políticas publicas superficiales contra la erradicación del hambre

Actividades:

Solucionar la sopa de letras

Siendo esta actividad el cierre del proyecto transversal, se puede proponer seguir alimentando la propuesta con y gracias al nivel de unión y autogestión con el que cuenta la comunidad.

Materiales: Fotocopias del archivo que contiene la sopa de letras a desarrollar (Anexo en la siguiente página)

Desarrollo:

Durante la sesión la docente les explicara a los participantes el concepto de Seguridad Alimentaria y como se ha constituido este, sus aciertos y sus errores para finalmente repartir a cada persona una hoja que contiene una sopa de letras que debe ser solucionada

Evaluación: Se evaluará el nivel de atención y participación prestada durante la exposición de la o el docente, los aportes que se generen y por supuesto el desarrollo de la sopa de letras.

Enlaces de apoyo y profundización:

Solución de la sopa de letras

A	L	E	S	T	A	B	I	L	I	D	A	D	L
G	B	I	E	N	E	S	T	A	R	L	V	I	H
R	M	V	H	A	B	I	T	O	S	N	P	S	M
I	A	L	A	L	I	M	E	N	T	O	R	P	W
C	L	A	W	X	S	E	L	C	K	O	O	O	G
U	N	C	S	E	E	S	H	A	B	B	D	N	Q
L	U	C	O	M	G	V	A	M	N	E	U	I	V
T	T	E	P	C	U	D	M	P	C	S	C	B	P
U	R	S	O	A	R	O	B	E	J	I	C	I	U
R	I	O	B	G	I	E	R	S	Y	D	I	L	O
A	C	A	R	U	D	G	E	I	L	A	O	I	R
O	I	A	E	A	A	G	F	N	J	D	N	D	R
B	O	F	Z	K	D	P	A	O	Z	C	A	A	N
K	N	I	A	S	M	K	O	S	M	F	R	D	Z

SEGURIDAD ALIMENTARIA

A	L	E	S	T	A	B	I	L	I	D	A	D	L
G	B	I	E	N	E	S	T	A	R	L	V	I	H
R	M	V	H	A	B	I	T	O	S	N	P	S	M
I	A	L	A	L	I	M	E	N	T	O	R	P	W
C	L	A	W	X	S	E	L	C	K	O	O	O	G
U	N	C	S	E	E	S	H	A	B	B	D	N	Q
L	U	C	O	M	G	V	A	M	N	E	U	I	V
T	T	E	P	C	U	D	M	P	C	S	C	B	P
U	R	S	O	A	R	O	B	E	J	I	C	I	U
R	I	O	B	G	I	E	R	S	Y	D	I	L	O
A	C	A	R	U	D	G	E	I	L	A	O	I	R
O	I	A	E	A	A	G	F	N	J	D	N	D	R
B	O	F	Z	K	D	P	A	O	Z	C	A	A	N
K	N	I	A	S	M	K	O	S	M	F	R	D	Z

educima.com

Seguridad	acceso
agricultura	agua
alimento	bienestar
campesinos	disponibilidad
estabilidad	fao
habitos	hambre
malnutricion	obesidad
pobreza	produccion

Conclusiones

Nuevamente es importante mencionar que la realización de este proyecto estuvo fuertemente marcada por la situación de emergencia sanitaria que surgió a nivel mundial por el Covid-19, lo que imposibilitó que se llevara a cabo la práctica pedagógica y por ende la implementación del proyecto transversal, pues como es de conocimiento amplio esta situación supuso un reto para la educación en todos sus niveles y aún más en los territorios rurales donde de por sí el acceso a la educación históricamente ha sido difícil. Se demostró la falta de disposición del Estado para dotar de infraestructura tecnológica los territorios y realizar una cobertura educativa que no permitiera que se viera vulnerada la vida académica de los estudiantes de todos los niveles y todos los lugares del país, esto es traído a colación para también relacionar que fue imposible realizar una implementación virtual, pues los estudiantes y la comunidad educativa no tenían la facilidad de acceso a internet o equipos tecnológicos que permitieran desarrollar la propuesta, sin embargo, también es importante resaltar que para lo que se esperaba de la aplicación de la propuesta una implementación virtual no hubiese sido efectiva en términos de resultados y de cercanía con la comunidad.

Se espera que se dé una implementación por parte de la agrupación CRUA en la cual se posibilite el intercambio de experiencias entre todos los miembros de la comunidad, donde el proyecto de soberanía alimentaria aporte y fortalezca la transformación de la realidad territorial y a generar un cambio y poder ver otras opciones de desarrollo territorial más allá de las visiones económicas y sociales en las que se sientan incluidos todos sus participantes y se sumen a trabajar por su bienestar y emancipación individual y colectiva y no solo encaminados a alinearse al mercado capitalista.

En cuanto al cumplimiento del objetivo general, se lograron desarrollar estrategias de enseñanza - aprendizaje transversales desde el modelo de Escuela Nueva, estas se ven reflejadas en la Propuesta de Implementación Pedagógica y/o Proyecto Transversal, aunque queden a la disposición de aplicación por parte de la CRUA. En cuanto a los objetivos específicos, el primero se basaba en identificar la necesidad de procesos de enseñanza transversales que estuviesen guiados por el PIER, de ahí que el proyecto transversal que se construyó este atravesado por la soberanía alimentaria como eje principal.

El segundo objetivo que se planteo está enfocado en que mediante la aplicación de Propuesta de Implementación Pedagógica y/o Proyecto Transversal, se fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, este al implementarse dicho proyecto demostrara que los diversos proyectos transversales y en especial uno orientado por la soberanía alimentaria aportaran considerablemente no solo al proceso educativo de los niños y niñas que hacen parte de la Agrupación CRUA, como también de los diferentes participantes de las actividades., pues también generara que los conocimientos y experiencias adquiridos y vivenciados aporten al crecimiento y formación personal.

Por último, el tercer objetivo que se proyecto es fomentar la aplicación de la Propuesta de Implementación Pedagógica y/o Proyecto Transversal, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, haciendo énfasis en el reconocimiento del territorio y la escuela como un ambiente intercultural, por supuesto, que este también está sujeto a la determinación de la Agrupación CRUA, sin embargo, como se comentó en el documento el Proyecto Transversal, también puede articularse a otras áreas desde las que se puede ampliar el impacto de tal proyecto.

Desde la construcción y la aplicación de la Propuesta de Implementación Pedagógica y/o Proyecto Transversal, se generó un aporte a las futuras investigaciones que se relacionen a la

presente, permitiendo que exista una continuidad en la investigación de la temática de la soberanía alimentaria en entornos educativos ya sean rurales o urbanos. En especial para el entorno y la comunidad para la que se pensó el presente proyecto, pues es un espacio que usualmente pasa desapercibido para la práctica pedagógica, pero que es bastante apropiado para la puesta en marcha de proyectos de investigación relacionados a la seguridad, soberanía y autonomía alimentaria, al ser un territorio rural adherido a la ciudad, donde se mantienen las prácticas y estilos de vida campesinos.

Referencias

Adell, J., & Castañeda, L. (diciembre de 2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 1-4. Obtenido de

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/49329/1/2015cuader..a.pdf>

Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto. (2017). *Proyecto Intitucional Educativo Rural*.

Bogotá.

AGRUPACIÓN USME ALTO (CRUA). (s.f.). *Agrupación de Colegios Rurales de Usme Alto*.

Obtenido de <https://webcrua.wixsite.com/usmealto/lasmercedes>

Alcaldía Local de Usme. (s.f.). *ALCALDÍA LOCAL DE USME*. Obtenido de

<http://www.usme.gov.co/content/resena-historica>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (Enero de 2010). *Salud Capital*. Obtenido de

<http://www.saludcapital.gov.co/sitios/vigilanciasaludpublica/todo%20iih/dx%20usme.pdf>

Arango, A. (2016). DEL DESTIERRO A LA SOBERANÍA: una apuesta pedagógica para la

construcción y fortalecimiento de la soberanía alimentaria, en medio del

desplazamiento forzado. Bogotá D.C., Colombia: (Tesis pregrado). Universidad

Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Arevalo, L. (2016). ¿La agricultura en la ciudad como estrategia educativa de resistencia en el

marco de la soberanía alimentaria o del desarrollo? Bogotá D.C., Colombia: (Tesis de

pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.

- Bozzano, H. (2018). *Territorios posibles. Procesos, lugares y actores*. Buenos Aires: Editorial Lumiere.
- Cáceres, S. (2008). Ante la crisis alimentaria: 'Necesitamos más acciones y menos discursos'. *Envío*(N° 315). Obtenido de <https://www.envio.org.ni/articulo/3789>
- Cómbita, J. (2014). La huerta escolar tradicional agroecológica una herramienta para la aproximación a la soberanía alimentaria en la Institución Educativa Técnica Los Naranjos de Sutatenza. Bogotá, Colombia : Tesis de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Delcourt, L. (2009). Movilizaciones del Sur frente a la crisis alimentaria. *Alteridad Revista de Educación, IV*, 8-26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746245002.pdf>
- El Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas. (2019). Informe Mundial sobre las Crisis Alimentarias: el hambre aguda sigue afectando a más de 100 millones de personas. Obtenido de <https://es.wfp.org/noticias/informe-mundial-sobre-las-crisis-alimentarias-el-hambre-aguda-sigue-afectando-mas-de-100>
- Forero, L. (2018). La alimentación como excusa para el aprendizaje de las ciencias sociales. Bogotá D.C., Colombia: (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Gómez, E. (2010). Del derecho a la alimentación a la autonomía alimentaria. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Otros Mundos Chiapas, AC / Observatorio del Derecho a la

Alimentación en América. Obtenido de

<https://www.aacademica.org/emanuel.gomez/29.pdf>

Gonzalez, J. C. (20 de Noviembre de 2012). La soberanía y autonomías alimentarias en

Colombia. *Semillas*. Obtenido de https://www.semillas.org.co/es/la-soberan#_ftn4

Gordillo, G. (2012). Una política alimentaria para tiempos de crisis. *El Trimestre Económico*,

LXXIX (3)(315), 483-526. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/pdf/313/31340972001.pdf>

Gordillo, J. G., & Jeronimo, O. M. (2013). *Seguridad y Soberanía Alimentarias (documento base para discusión)*. FAO.

Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura IICA. (Abril de 2012). Situación de

la seguridad alimentaria en las Américas. *(Documento para alimentar el diálogo de la*

42.a Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos. . San José, Costa

Rica. Obtenido de

https://www.oas.org/es/sre/dai/sociedad_civil/Docs/OEA%20Seguridad%20Alimentaria%20April%2017%202012.pdf

La Asociación de Trabajo Interdisciplinario. (s.f.). eguridad, Soberanía, Autonomía Alimentaria y

Derecho a la Alimentación. Obtenido de

<https://www.ati.org.co/index.php/biblioteca/documentos/2-uncategorised/41-seguridad-soberania-autonomia-alimentaria-y-derecho-a-la-alimentacion>

Mançano, B. (2015). Hay que hablar de educación del campo, no de educación rural. (M.

Granovsky, Entrevistador) Obtenido de <https://clacso.tv/pelicula/bernardo-mancano-fernandes-hay-que-hablar-de-educacion-del-campo-no-de-educacion-rural/>

Mançano, B. (2015). Hay que hablar de educación del campo, no de educación rural. (M.

Granovsky, Entrevistador)

Mançano, B. (s.f). SOBRE LA TIPOLOGÍA DE LOS TERRITORIOS.

Martínez, M. (2015). Proyecto político de la soberanía alimentaria, una alternativa al problema estructural de hambre y pobreza del sistema capitalista. Bogotá D.C.: Tesis de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, M. (2015). Proyecto político de la soberanía alimentaria, una alternativa al problema estructural de hambre y pobreza del sistema capitalista. *Proyecto político de la soberanía alimentaria, una alternativa al problema estructural de hambre y pobreza del sistema capitalista*. Bogotá D.C.

Martínez, M. (s.f.). Proyecto político de la soberanía alimentaria, una alternativa al problema estructural de hambre y pobreza del sistema capitalista. . 2015. Bogotá D.C.

Millan, C. (2017). Historia de la agricultura urbana y periurbana en la localidad Santa Fe (2004-2016). Bogotá D.C., Colombia: Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO. (2011). *eguridad Alimentaria Nutricional, Conceptos Básicos*.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO. (2011). Una introducción a los conceptos básicos de la seguridad alimentaria.

Penagos, C. (2019). Eco feminismo y economías solidarias: por la defensa del territorio y la soberanía alimentaria. Bogotá D.C., Colombia: (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

(2017). *PLAN AMBIENTAL LOCAL DE USME 2017-2020*. Bogotá.

Rivillas, D. (2019). La huerta escolar rural: escenario de investigación, identidades, memorias y aproximación a la soberanía alimentaria. Bogotá D.C., Colombia: (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional.

Salamanca, S. (2014). *La agricultura urbana en el marco de la seguridad alimentaria: una estrategia didáctica enfocada al desarrollo de actitudes científicas en los estudiantes de 4° y 5° del taller granjita del Instituto Pedagógico Nacional, Bogotá D.C. Colombia*. Bogotá D.C.: Tesis de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría de Integración Social. (s.f.). *SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL*.

Obtenido de <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/5-usme>

Secretaria Distrital de Planeación. (1 de Junio de 2020). Obtenido de Secretaria Distrital de Planeación: [https://www.sdp.gov.co/noticias/habitantes-de-la-ruralidad-de-usme-le-hicieron-sus-aportes-al-pot#:~:text=El%2086%25%20de%20Usme%20es,expansi%C3%B3n%20urbana%20\(902%20Ha\)](https://www.sdp.gov.co/noticias/habitantes-de-la-ruralidad-de-usme-le-hicieron-sus-aportes-al-pot#:~:text=El%2086%25%20de%20Usme%20es,expansi%C3%B3n%20urbana%20(902%20Ha)).

Secretaria Distrotal de Planeación. (2020). Habitantes de la ruralidad de Usme le hicieron sus aportes al POT. Bogotá D.C., Colombia.

Semana. (6 de Abril de 2020). ¿De dónde viene el agua que abastece a Bogotá y a la sabana? Bogotá D.C., Colombia.

Sistema Intitucional de Evaluación CRUA. (2017). *SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACION DECRETO 1290 DEL 16*. Bogotá.

Torres, A. (1999). *Estrategias y Técnicas de Investigación Cualitativa*. Bogotá D.C.: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de UNAD.

Velásquez Sarria, J. A. (julio-diciembre de 2009). LA TRANSVERSALIDAD COMO POSIBILIDAD CURRICULAR DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5(2), 29-44. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861003>

Velásquez, J. (2009). TRANSVERSALIDAD COMO POSIBILIDAD CURRICULAR DESDE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL. *Revista Latinoamericana de Estudios*, 5(2), 29-44. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861003>

Velásquez, M. S. (2012). *¿CÓMO ENTENDER EL TERRITORIO?* Guatemala: Cara Parens de la Universidad Rafael Landívar.

Vía Campesina. (2003). ¿Qué significa soberanía alimentaria?

Vía Campesina. (2009). *Crisis y soberanía alimentaria: Vía Campesina y el tiempo de una idea*.

Obtenido de <https://viacampesina.org/es/crisis-y-soberanalimentaria-vcampesina-y-el-tiempo-de-una-idea/>

Vía Campesina. (s.f.). Abogados a la catástrofe; cuando los bancos gestionan la crisis alimentaria.