



Universidad del
Rosario

Agroecología del *hacer* para el aprendizaje

Autora

Anny Catalina Ramírez Abril

**Trabajo presentado como requisito para optar por el
título de Licenciada en Ciencias Sociales**

Director, Tutor

PhD. Jairo Baquero Melo

Escuela de Ciencias Humanas

Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales

Universidad del Rosario

Bogotá D. C., Colombia

2026

Agroecología del *hacer* para el aprendizaje

Presentado por:

Anny Catalina Ramírez Abril

Monografía de grado

Programa de licenciatura en Ciencias Sociales

Dirige:

PhD. Jairo Baquero Melo

Escuela de Ciencias Humanas

Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales

Universidad del Rosario

Bogotá D. C., Colombia

2026

Agradecimientos

A todas las manos que a diario trabajan por la educación, los saberes y la tierra, con ella, agradezco que compartieran conmigo y con quienes vinieran sus experiencias. Detrás de cada palabra compartida, aguardaba una historia de vida, una forma de ver, entender y vivir (en) el mundo, y varias decenas de personas se aventuraron a cooperar, algunas sin saberlo, en lo que este proyecto versa. A diario, las manos de millones de personas trabajan en favor de otras formas de alimentación, producción y educación, así que gracias a todas esas manos que resisten desde las cocinas, las plazas, las huertas, los cultivos, la selva, las montañas, las ciudades y las aulas.

Gracias a los maestros y las maestras que un día sembraron en sus estudiantes, en mí, las palabras correctas que brotaron e inspiraron esta línea, que, aunque investigativa, es de vida. Al profe Jairo Baquero, agradezco profundamente por su invitación a aventurarme en este proyecto, su generosidad, paciencia y comprometida orientación, sus aportes en esta investigación fueron cruciales. No podría dejar a un lado todas esas personas que, así nunca hayan sido llamados *profes*, para mí se han convertido en maestros y maestras, a los y las campesinas, simplemente gracias.

Por último, y no menos importante, gracias a mi familia: mi mamá y mi papá que siempre me siguieron la corriente este proceso. Me acompañaron a cada mercado campesino y sostuvieron cada salida de campo; indagamos, observamos, implementamos sobre la tierra, con las manos en la tierra. Trasplantamos algunas plantas, aprendimos a escucharlas, a leerlas, y las hicimos hogar. Gracias. A mis amistades, la familia que elegí y me eligieron, por acompañarme en el proceso: en el campo, en las certezas, pero, sobre todo, en la incertidumbre. Gracias a mis amigos y a mis amigas que me inspiran y sostienen, como el diente de león que brota incluso del cemento.

Gracias a la generosa y resiliente naturaleza y al alimento, de quienes tanto nos hace falta aprender.

*A mis abuelos y mis abuelas que un día llegaron del campo a la capital,
Bogotá, en búsqueda de un mejor futuro.*

*Honro las historias y memorias que aún hoy me cuentan; mis abuelos,
Pedro y Jorge, suelen usar la cronología de sus vidas para ponerlas en palabras.*

*Mis abuelas, Martha, Gladys, Rosa también emplean esta técnica, pero más
alucinante aún, traducen sus historias en alimentos, platos y preparaciones que
por generaciones han sostenido la vida. Sus manos conservan las memorias de las
mujeres campesinas e indígenas que un día dieron vida y la transformaron.*

*A Pedro, Diego y Abel,
maestros, estrellas que me acompañan en el camino.*

*A las personas que viven por un mundo mejor,
que el mundo les dé lo mejor.*

Resumen

En cada rincón de Bogotá brotan iniciativas comunitarias que acogen los principios de la agroecología con alguna buena excusa para juntar personas y trukear experiencias. Esta tesis recopila las estrategias pedagógicas implementadas por comunidades de aprendizaje y productores de Bogotá y Cundinamarca para identificar cómo contribuyen a la transición agroalimentaria desde un enfoque situado, político y comunitario. La *educación tradicional* suele verse desvinculada de las realidades territoriales y ambientales; por ello, y a partir de una metodología cualitativa basada en diálogos espontáneos, se exploraron experiencias de *educación no formal* en territorios rurales, periurbanos y urbanos que promueven procesos pedagógicos atravesados por la práctica agroecológica, la soberanía alimentaria y la defensa del territorio.

Se adopta una perspectiva crítica de la educación ambiental, que entiende la agroecología como una praxis integral donde convergen saberes populares, memoria colectiva y participación comunitaria. Las visitas de campo y entrevistas abiertas permitieron reconstruir experiencias en las que el *hacer* pedagógico se configura como forma de resistencia, construcción de autonomía y articulación entre generaciones. A partir del material empírico, se establecieron las categorías de análisis que dialogan con la literatura consultada entre sí.

En un escenario marcado por conflictos socioambientales y disputas por el acceso a la tierra, las prácticas educativas de base territorial se fundan como mecanismos de reparación simbólica, reconocimiento y justicia, se cultivan formas alternativas de vida en común, con implicaciones sociales, ecosistémicas y culturales. Esta tesis invita a repensar los procesos educativos desde la soberanía, como posibilidad de producir conocimientos situados y transformadores frente al modelo dominante de producción y enseñanza.

Palabras Clave: Agroecología, estrategias pedagógicas, soberanía alimentaria, comunidad, territorio, educación ambiental y saberes situados

Tabla de contenido

Agradecimientos	2
Resumen	4
Introducción	6
Capítulo 1. Soberanía educativa del alimento: pedagogías para la transición agroalimentaria	15
a. <i>Aproximación a las prácticas agrícolas:</i>	15
b. <i>Aprendizajes sobre el sistema alimentario:</i>	16
c. <i>Fortalecimiento de la comunidad:</i>	17
d. <i>Desarrollo de competencias para la sostenibilidad:</i>	19
Capítulo 2. Dimensiones políticas de la agricultura para la vida (propuesta metodológica)	22
Capítulo 3. Manos, tierra y memoria: aproximaciones a las raíces de los saberes comunitarios (Casos de estudio, narrativa del trabajo de campo)	26
i) Relación entre comunidad y educación	27
ii) Género y educación	33
iii) Memoria e identidad campesina	37
iv) Educación popular y agroecología/educación ambiental.....	42
v) Tecnologías y comunicación para el aprendizaje.....	52
➤ <i>Cosecha de aprendizajes y saberes</i>	54
Capítulo 4. Educar es sembrar, cultivar es resistir: cosecha de semillas para seguir andando (a modo de conclusiones)	57
➤ <i>Futuros andares</i>	58
Referencias bibliográficas	60

Introducción

“La educación, que nunca es aséptica, puede estar tanto al servicio de la transformación social como al servicio de la inmovilización y la reproducción social”.

Paulo Freire

“hacia prácticas económicas y productivas basadas en la reciprocidad, la complementariedad y los cuidados; hacia un nuevo pacto con la naturaleza, que garantice la sostenibilidad de la vida digna”.

Maristella Svampa

La educación se presenta como un medio para aproximar a la comprensión de fenómenos sociales, lo que permita a los individuos y comunidades organizarse y actuar frente a las desigualdades y exclusiones sistemáticas. En lugar de adaptarse a un modelo educativo que estandariza y reproduce el sistema de valores del capitalismo, se aboga por una educación que fomente la creación de alternativas colectivas e inclusivas (Tedesco, 2002, p. 135). Así pues, parece crucial el que la educación se convierta en uno de los motores que promueva la equidad social y ambiental, permita reflexionar sobre la influencia del ejercicio de la docencia en la construcción de políticas públicas, actualización de *estándares* educativos que tengan en cuenta la diversidad de realidades locales y los procesos socioambientales. Por lo tanto, la educación, idealmente, debe ajustarse a los principios agroecológicos y territoriales para contrarrestar la estandarización, favorecer los procesos de producciones *limpias* a través de la pedagogía y promover una formación integral que abarque las dimensiones prácticas y políticas de la sostenibilidad.

La agroecología reúne una serie de prácticas propias del sector agrario alrededor del mundo en el que “debe entenderse desde una perspectiva holística que apunta a un cambio integral del régimen socioecológico, en el plano energético, productivo y urbano, hacia modelos que articulen la justicia social con la justicia ambiental” (Svampa, M., 2023, p. 35). Esta postura propone la integración de los conocimientos tecnificados de la agronomía con organizaciones sociales en torno a

redes comunitarias. Su foco está en las relaciones agroecosistémicas de lo biológico y lo social con el fin de promover y transitar a otras prácticas agrícolas ambientalmente equilibradas, socialmente justas, económicamente viables e, idealmente, garantes del derecho a la *soberanía* alimentaria¹. Esta alternativa de producción transforma de manera transversal cada aspecto en la forma de vida, no se queda en la cuestión de cómo se cultiva, sino que es una apuesta política del hacer, enseñar, cosechar, comer, en tanto, la cotidianidad.

Es preciso aclarar que la agroecología y la educación ambiental pueden enmarcarse en el término '*transiciones justas*' que comprende el "ecologizar la economía de la manera más justa e inclusiva posible para todos los interesados, creando oportunidades de trabajo decente y sin dejar a nadie atrás" (OIT, 2021). El objeto de transitar hacia sociedades en las que prime la equidad social y ambiental también se sostiene en el pilar de la educación, escuela y el acceso a la misma. Es pertinente pensarnos los alcances sociales que, como docentes, tienen nuestras prácticas pedagógicas. Esto significa que la educación juega un rol protagónico que, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP, 2020), contribuye a garantizar que la sociedad en conjunto —todos los grupos sociales que la componen— estén en el centro de un futuro con cero emisiones [CO₂].

Ahora bien, la educación popular y los procesos colectivos pretenden ser un vehículo para responder a los problemas que surjan en las comunidades y proponer alternativas incluyentes, participativas y justas (Schmelkes, 2024). El International Peasants Moviment propone que la formación política agroecológica constituye un proceso continuo de "producción y socialización de nuevos conocimientos desde las realidades concretas en las que se vive" (*La Vía Campesina*, s. f.). Es el conjunto de acciones pedagógicas que apuntan al crecimiento cultural y político de la comunidad, además de denunciar y contrarrestar las dinámicas de estandarización correspondiente al modelo capitalista para la construcción de políticas públicas que

¹ Es el derecho de los pueblos a alimentos saludables y culturalmente apropiados, producidos mediante métodos ecológicamente respetuosos y sostenibles, y su derecho a definir sus sistemas alimentarios y agrícolas. Pone las aspiraciones y necesidades de quienes producen, distribuyen y consumen alimentos en el centro de los sistemas y políticas alimentarias, en lugar de las demandas de los mercados y las corporaciones (*La Vía Campesina*, sf).

invisibiliza las realidades situadas y procesos territoriales, socioambientales y de memoria cultural vinculadas a coyunturas del contexto y/o globales como la ebullición climática.

El modelo dominante de producción agrícola, conocido como la Revolución Verde, ha priorizado la eficiencia mediante tecnologías que generan altos rendimientos. Su surgimiento data a la década de los 60 como potencial solución para combatir el hambre del mundo y mejorar la seguridad alimentaria de los pobres. La FAO explica cómo “la incorporación de los progresos científicos a la fitogenética² junto con tecnologías que han permitido aprovechar al máximo el rendimiento potencial de los cultivos, en las condiciones a que están sometidos los agricultores en los países en desarrollo” (*Enseñanzas de la revolución verde to6-s.htm*, s. f.).

Esta parece ser una solución razonable e idealmente próspera, aunque es pertinente aclarar la distinción entre lo que significa la soberanía y seguridad alimentaria. Justo como se acaba de mencionar, para la FAO la seguridad alimentaria se da cuando las personas tienen acceso físico y económico a los alimentos para satisfacer sus necesidades alimentarias; Sin embargo, en el marco de un modelo neoliberal de libre mercado, el acceso a los alimentos se limita a los que tienen el poder adquisitivo económico, y, por lo tanto, no responde al enunciado propuesto por la FAO ‘combatir el hambre del mundo y mejorar la seguridad alimentaria de los pobres’. En contraste, la soberanía alimentaria reclama la alimentación como un derecho, el derecho de los pueblos y países a definir sus políticas alimentarias de acuerdo con las realidades y necesidades: ecológicas, socioeconómica, cultural, etc.

El desarrollo e implementación de este modelo requiere poner a disposición una basta cantidad de recursos naturales que en definitiva son finitos y cada vez se

² El material fitogenético es uno de los recursos que compone la biodiversidad agrícola. Son de origen vegetal que tiene un valor real o potencial destinado a la alimentación y la agricultura. <https://www.fao.org/cgrfa/topics/plant-genetic-resources/es>

acelera más su agotamiento. Se acapara el acceso al agua, se despoja de la tierra, la semilla genéticamente modificada alimenta de agroquímicos y los pesticidas erosionan el suelo. Las especies y la biodiversidad son arrasadas por el tractor.

El término ‘seguridad alimentaria’ fue propuesto a mediados del siglo XX, y aunque para ese momento parecía ser la vía más amable para combatir el hambre y el rápido aumento de la demografía global, hoy **los pequeños productores y campesinos** son quienes asumen las graves consecuencias económicas, sociales y ecosistémicas de este modelo. Además, bajo el paradigma de la Revolución Verde se han desplazado prácticas agrícolas tradicionales que, como lo señala Shiva, la agricultura industrial ha aumentado la dependencia de los agricultores a insumos externos y sintéticos que fragmentan su autonomía y erosionan la diversidad agrícola (1991).

La agroecología plantea suplir estas prácticas, entre otras como los monocultivos, por procesos naturales que cuide el margen de productividad agrícola a largo plazo y recupere el suelo y su microbiota. Prácticas agrícolas y/o ganaderas que tienden al monocultivo fomentan la pérdida de biodiversidad, agravan la desigualdad económica entre los pequeños productores y terratenientes, aumentan la dependencia de agroquímicos y, definitivamente, contribuyen a la crisis ambiental. En contraste, se propone el poner en el foco la participación activa, popular, colectiva, comunitaria de los agricultores en la toma de decisiones y gestión en los sistemas de producción para la conservación de los ecosistemas y las especies que los habitan, pues quien trabaja la tierra y come de su cosecha es quien sabe cómo cultivarla, cuidarla y proteger la vida que brota de ella.

La organización y participación comunitaria también debe contemplar las formas en las que las iniciativas de producción limpia (agroecológicas) perdure en el tiempo, por lo que el relevo generacional es esencial para expandir los alcances de los proyectos comunitarios y garantizar su sostenimiento a largo plazo, además de asegurar la conservación de saberes sobre el quehacer. Así pues, es pertinente resaltar la necesidad de integrar y fomentar entornos para el aprendizaje como

punto generacional y cultural donde se lleven a cabo prácticas que promuevan las reflexiones que presenta la agroecología desde las diferentes aristas.

Lo anterior se suma a una línea de acciones que no pretende invisibilizar las experiencias y proyectos que diversas organizaciones han emprendido a lo largo de su trayectoria como misión en torno a la soberanía alimentaria, por ejemplo: escuelas de campo; aulas vivas; huertas escolares; entre otros espacios para el intercambio de conocimientos y experiencias que fortalezcan las redes comunitarias y promuevan prácticas agrícolas de producción sostenible y consumo responsable de los alimentos. Sin embargo, va más allá, porque pretende alimentarse de dichos testimonios para indagar sobre **posibles tensiones entre lo no formal del aprendizaje agroecológico y el entorno educativo**, como problema que subyace la semilla de esta investigación. Generalmente, la enseñanza relacionada con prácticas agroecológicas suele desarrollarse de manera orgánica en contextos donde se **vive** y se trabaja la tierra, mientras que, en los entornos educativos *formales*³, este tipo de aprendizaje integral y experiencial no siempre encuentra un espacio. Estas son discusiones que resultan relevantes a la hora de pensarnos el ejercicio docente y su alcance como vehículo entre los saberes de los mayores y los jóvenes.

El sistema educativo formal tiende a favorecer a jóvenes de zonas urbanas sobre aquellos o aquellas procedentes de zonas rurales, [...] Esto permite identificar el privilegio institucional a las prácticas y relaciones sociales, desarrolladas principalmente en la ciudad, sobre las relaciones o prácticas comunitarias, que aun cuando no tiene única presencia y manifestación en el campo tienen a este como espacio simbólico donde los pueblos o comunidades pueden producir y reproducir la vida al margen [del modernismo] (Herra, 2016).

Asimismo, es pertinente cuestionar las falsas dicotomías entre lo urbano-rural, por un lado, y lo formal-informal correspondiente al tema agrícola. Para

³ Refiere específicamente a entornos educativos institucionalizados y reglados —como escuelas oficiales y colegios— en contraste con otras formas de educación no formal que también se abordan en este trabajo.

comprender mejor sobre el impacto que representa la concepción dicotómica dentro del asunto de la educación y lo agrario, Martina Berardo (2019) indica que “el desdibujamiento de los aspectos que ampliamente permitieron la clara separación entre campo y ciudad legitiman el uso de la noción de *continuo*”. Incluso siendo esto cierto, sería de todas maneras un error pensar que el sistema es dicotómico, pues la agroecología no se enmarca únicamente en contextos rurales y la no ‘formalidad’ de la educación no se queda en una mera informalidad, sino en otras formas y contextos para el aprendizaje. Así pues, la distinción urbano-rural no es una distinción dicotómica, se puede pensar en otras categorías intermedias, por ello, tanto más es necesaria un modelo educativo flexible que pueda adaptarse a los diferentes escenarios y necesidades situadas. Según Berardo, García hace intento por establecer las siguientes categorías dentro de dicho *continuo*:

El espacio urbano, edificado y con vías de transporte; el espacio periurbano, áreas urbanas con espacios discontinuos; el espacio semiurbano, con alternancia de usos del suelo (residencial, industrial, etcétera) y servicios descentralizados; el espacio semirural urbanizado, constituido por pueblos que han desarrollado ampliamente su área urbana, pero mantiene la importancia de las actividades agrarias; el espacio rural, dominado por la actividad agraria y con poco desarrollo urbano; y el espacio rural marginal, conformado por parajes naturales (1995).

Así pues, comprender de manera desagregada y como opuestos lo rural-urbano y formal-informal resulta poco práctico ya que las dinámicas que ello representa se alimentan entre sí, no como esferas independientes en las que ocurren fenómenos contrarios, sino como un *continuo*.

Los modelos tradicionales de educación no han incorporado de manera efectiva los principios ecológicos ni la dimensión transversal del alimento en relación con la justicia ambiental, las desigualdades sociales y su vínculo con los ecosistemas. Esta falta de correlación limita la capacidad de las instituciones educativas para desarrollar metodologías pedagógicas orientadas a la educación ambiental, lo que representa un obstáculo en la formación de estudiantes y profesionales preparados

para enfrentar los desafíos contemporáneos, como la crisis climática y la pérdida acelerada de biodiversidad.

Sostenemos necesario revisar críticamente los modos de conocer, producir, transmitir y legitimar los conocimientos en las instituciones educativas, así como también repensar los sentidos de la educación y sus abordajes pedagógicos en un contexto de crisis múltiple, en la que la crisis ambiental es solo una expresión de una crisis más profunda de carácter civilizatorio. En este marco, apostamos a pedagogías emancipadoras que brinden herramientas para problematizar las injusticias sociales y ambientales de nuestro tiempo (Canciani, 2023).

Para conseguir lo anteriormente mencionado —desarrollar metodologías pedagógicas orientadas a la educación ambiental— resulta casi que mandatorio tener claridad sobre lo que las estrategias pedagógicas significan en la práctica docente, o si se quiere, en el quehacer de la enseñanza. Pues, según Gamboa, et al., (2013), las estrategias pedagógicas son el conjunto de acciones que el/la docente desarrolla con el fin de facilitar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes: “formas activas y creativas que estimulan la motivación hacia el conocimiento [...] fortalecen el desarrollo integral del individuo y promueven las inteligencias múltiples”. A través de la planeación pedagógica acorde los problemas propios del campo de formación se podrían aprovechar alternativas invaluable que influyan positivamente en el aprendizaje.

Ahora bien, retomando la propuesta de las Transiciones Justas que pone en el centro la agroecología y la educación comunitaria, resulta importante estudiar cómo los productores que practican y proponen formas alternativas de asociación, producción, comercialización y consumo, propician la reproducción y sostenimiento del tejido social. Según Huanacuni (2015), la educación comunitaria “significa salir de la lógica individual antropocéntrica⁴, para entrar a una lógica natural comunitaria, [...] salir del proceso de desintegración del ser humano con la

⁴ En términos del autor: en la que se afirma que "el ser humano es rey de la creación y todo lo demás es inferior a él", que de manera implícita y explícita hace que las personas generen relaciones de uso y abuso de todo lo que no es humano.

naturaleza y reemplazarlo por la conciencia integrada con la naturaleza”. En suma, el propósito del enfoque comunitario en la educación no es otro que velar por el desarrollo de proyectos educativos y procesos comunitarios que, asimismo, confluye con la educación popular y la ecología política.

A partir de las dos apuestas mencionadas previamente (agroecología y educación comunitaria) y de la interacción entre ellas se pone en el radar la apuesta por la educación ambiental, se generan dinámicas necesarias para constituir nuevos espacios de difusión tecnológica, se establecen mecanismos de organización y gestión de nuevos espacios para la su difusión y permanencia. Es preciso distinguir que este tipo de educación [educación ambiental] como una serie de procesos que buscan transmitir conocimientos y enseñanzas a la ciudadanía, respecto a la protección del entorno natural. Un espacio de aprendizaje interpelado por este ideal debe “potenciar el compromiso con los valores, principios, actitudes, comportamientos y con una noción de justicia y equidad compartida, así como el sentimiento de tener un destino común con todos los pueblos” (MMA, s. f.).

También es oportuno analizar cómo posicionan sus reivindicaciones políticas de una forma coherente, en la medida de las posibilidades de cada iniciativa, con sus discursos de resistencia mientras promueven la apuesta por la Soberanía Alimentaria. Así pues, esta investigación tendrá de pregunta guía **¿Qué estrategias pedagógicas asociadas a la agroecología son empleadas por colectivos y productores de alimentos en Bogotá y Cundinamarca?** Y para trabajar en ella, será fundamental nutrirla a través de las experiencias previas de personas (productores y sus familias), colectivos y organizaciones con iniciativas como las anteriormente mencionadas.

Como objetivo guía de este proyecto se pretende **identificar las estrategias pedagógicas que emergen en las iniciativas agroecológicas impulsadas por colectivos y productores en Bogotá y Cundinamarca.** Para conseguirlo, es necesario, en primer lugar, identificar las principales apuestas que caracterizan a las pedagogías para la transición agroalimentaria, que tiene como objetivo promover las prácticas sostenibles de producción agraria con el fin de

aumentar el acceso al alimento mientras se conservan los procesos socioecológicos (Yacamán, 2023), y su relación con la práctica pedagógica más allá de las aulas; en segundo lugar, reconstruir las experiencias educativas para el aprendizaje de la agroecología a partir del compartir de la palabra, testimonios e inmersión en iniciativas de dicha índole; por último, en tercer lugar, se procurará explorar las relaciones entre los principios de la agroecología y la práctica pedagógica en el ejercicio de enseñanza de las ciencias sociales y su incidencia en diferentes disciplinas de la escuela y de la cotidianidad.

Los datos recolectados para el desarrollo de esta investigación fueron obtenidos gracias a la participación en un par salidas de campo en el marco del curso *Mundos Rurales* de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario; asimismo, los encuentros y este producto han sido motivados por el proyecto de investigación “Transiciones y transformaciones en la ruralidad colombiana: Cambios tecnológicos y sociales hacia formas no convencionales de producción de alimentos. Estudio de caso en Bogotá y Cundinamarca” Universidad Nacional y Universidad del Rosario.

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon metodologías cualitativas centradas en la observación participante y el enfoque narrativo, esto abrió la posibilidad a una aproximación situada. A lo largo del trabajo de campo, se realizaron entrevistas abiertas, dado que la interacción con las comunidades no se basó en instrumentos rígidos o previamente estructurados. En cambio, la mayoría de ellas estaban a la disposición del rumbo de las conversaciones, lo que facilitó la emergencia de relatos de vida y reflexiones espontáneas.

Capítulo 1. Soberanía educativa del alimento: pedagogías para la transición agroalimentaria

Las pedagogías como motor para la transición agroalimentaria⁵ enseñan sobre el origen de los alimentos o las técnicas agrícolas, y fomentan una comprensión profunda de las implicaciones sociales, políticas y ecológicas del sistema alimentario global. Este apartado pretende explicitar la relación del concepto de soberanía con, además del alimento, la educación a través de la bibliografía hallada al respecto y material empírico (notas de campo) que contribuya a la discusión.

Las practicas pedagógicas que responden a lo mencionado anteriormente, proponen un enfoque integral que incluya la experiencia de, por ejemplo, huertas comunitarias, escolares, barriales, etc. Aproximarse a las iniciativas, el diseño y la difusión de alternativas y soluciones frente a las oportunidades de mejora de las dichas prácticas implica fomentar el intercambio de saberes, la co-creación de conocimientos y la implementación de estrategias que conecten las realidades locales con enfoques globales, pues “los conocimientos de las representaciones sociales de la educación ambiental constituyen la base para la comprensión de las prácticas de los educadores ambientales” (Calixto-Flores, 2021).

Este enfoque educativo puede contribuir a:

a. *Aproximación a las prácticas agrícolas:*

Sembrar la duda en las infancias, juventudes y adultos sobre lo que hay detrás de nuestras dietas y cuáles son los procesos por los que ha pasado el alimento en nuestros platos. Lo anterior, requiere desentrañar las dinámicas sociales, económicas y ambientales que subyacen en cada etapa de la producción, distribución y consumo de alimentos. Parece un enfoque que demanda un criterio sólido y una postura política coherente con los principios de justicia social, la educación ambiental cumple un rol facilitador como una

⁵ Entendida como “enfoque que favorece la transición hacia sistemas agroalimentarios más sostenibles, eficientes, inclusivos y resilientes” (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, Colombia et al., 2021, pág. 9).

de las alternativas más importantes para abordar, desde el ámbito educativo, los distintos problemas ambientales, según Calixto-Flores; asimismo, es un campo interdisciplinario con implicaciones culturales.

Vivimos, la mayoría, desconectados de las fuentes de la vida que nos nutren y que necesitamos para cubrir tanto nuestro metabolismo corporal como nuestro espíritu: la tierra, el agua, las semillas, los animales, los procesos artesanales de elaboración, los aromas, sonidos, sabores, texturas y colores que conforman toda esa cultura campesina y agroecológica (Martínez-Madrid & Eugenio, 2016, p. 8).

Promover el análisis con relación a los costos ocultos que conlleva el tener los alimentos en los hogares, por ejemplo, la huella ecológica, la mano de obra y la desigualdad en el acceso a productos saludables dado que “el sistema alimentario actual, dominado por la lógica del agronegocio, ha desconectado a los consumidores de los procesos de producción, promoviendo un modelo que prioriza la eficiencia económica sobre la sostenibilidad ambiental y la justicia social” (Patel, 2007). Las cadenas de suministro, el transporte nacional e, incluso, internacional, las prácticas intensivas se suman al paulatino deterioro de los ecosistemas y sus implicaciones. Sembrar la duda también contempla hacer una trazabilidad de los alimentos que rastree su recorrido desde su origen hasta el consumidor final, cuestionar lo que comemos y por qué lo comemos, qué implicaciones culturales han sido alteradas (se han transformado) por la industrialización y el significado de producir y consumir de manera sostenible y justa.

b. *Aprendizajes sobre el sistema alimentario:*

Fomentar una visión holística sobre la producción y consumo de alimentos implica el compromiso conjunto de la comunidad por el aprendizaje sobre las interacciones entre los desafíos globales como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y desigualdades sociales. Retomando la investigación realizada por Calixto-Flores titulada *Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental*, se obtiene el hallazgo de que “los

educadores ambientales le confieren a las prácticas pedagógicas en educación ambiental un sentido hacia la conformación de estilos de vida congruentes con actitudes y valores de cuidado y respeto al medio ambiente” (2021). Esto resalta la necesidad de un enfoque más activo y reflexivo en la educación ambiental.

En contraste, (Riera et al., 2009a) resalta la importancia de que la investigación escolar involucre a los estudiantes en proyectos que aborden problemas reales relacionados con la alimentación y el medio ambiente. Esto no solo les permite aplicar lo que han aprendido, sino que también les da un sentido de agencia y responsabilidad en la búsqueda de soluciones a los desafíos ambientales. Pues, en su investigación publicada hace poco más de una década encontró que prácticas científicas de la educación ambiental, al respecto, se evidenció en los docentes no promueven con alta frecuencia los procesos de investigación y ambiente, para conocer, demostrar y analizar la magnitud de los problemas socio naturales de manera holística: “Las prácticas pedagógicas-científicas de los docentes presentan incongruencias [...] pues evaden la integración pedagógica con la experiencia vital de los alumnos, lo cual reproduce un aprendizaje descontextualizado o poco interesante y estimulante” (p. 404).

Un punto en común que ambas investigaciones presentan enuncia que “es imprescindible que los docentes conozcan las herramientas pedagógicas y científicas para llevar a cabo los principios pedagógicos de esta transversalidad curricular en la enseñanza de la educación ambiental” (Riera et al., 2009, p. 399). La discusión sobre el factor pedagógico hacia la sostenibilidad y equidad social tiene al menos más de una década de estar sobre la mesa. Desde la educación ambiental los esfuerzos locales son fructíferos a pesar de que a escalas y en cifras globales la urgencia acrecienta.

c. Fortalecimiento de la comunidad:

Promover una mayor participación de las comunidades en la toma de decisiones sobre la producción y el consumo de alimentos que procure el

compartir de las experiencias y el conocimiento local “se reconoce también que sus saberes y prácticas implican posibilidades para emprender apuestas relacionadas con la agricultura urbana en una ciudad” (Peña et al., 2022).

En la línea de Riera, las y los educadores ambientales se inscriben en este campo porque se identifican con el propósito y las acciones de estas pedagogías. Desde una perspectiva que va más allá del educador, “las prácticas pedagógicas se reflejan en una serie de acciones, actitudes y disposiciones en las que se articulan historia y memoria colectiva con procesos que se dan en el tiempo histórico actual” (NIEVES, 2014). La organización comunitaria puede representar un costo adicional para aquellos productores que se vinculan, pues significa disponer de tiempo e incluso esfuerzos monetarios y de recursos, aunque esto también permite a las comunidades conectar los problemas locales con las dinámicas globales y actuar en consecuencia. Los espacios de acción y aprendizaje para las comunidades les pueden ofrecer la posibilidad de ingeniar soluciones locales, como mercados de proximidad o huertas comunitarias, que reduzcan su dependencia a las cadenas alimentarias globales y fortalezca el tejido social, aunque las “comunidades campesinas o indígenas también enfrentan obstáculos para participar de este diálogo global, a pesar de que en sus comunidades se genera conocimiento constantemente” (Peña et al, 2022 citando a Montenegro Cotacio & Castro Mur, 2022).

Fomentar la organización comunitaria para la participación de la misma en la toma de decisiones sobre la producción y el consumo de alimentos no solo permite integrar saberes locales entre generaciones y promover iniciativas como mercados de proximidad o huertas comunitarias, sino que también fortalece otras formas de economía solidaria y dinámicas de reciprocidad. Al conectar los problemas locales con las dinámicas globales, implica que la organización comunitaria se proponga enfrentar los obstáculos que sufren los saberes campesinos e indígenas para ser reconocidos en un diálogo global que históricamente ha marginado sus contribuciones “actualizando sentidos de pertenencia, asociados a la soberanía alimentaria,

el acceso al agua y a la tierra, y las historias alimentarias culturales y de cada región”(Sammartino et al., 2022).

d. Desarrollo de competencias para la sostenibilidad:

Abordan las profundas implicaciones sociales, políticas y ecológicas que subyacen en el sistema alimentario global es una arista protagónica en la que se vuelve necesario ampliar la noción de soberanía más allá del alimento para pensar también en una *soberanía educativa*. Las comunidades como foco del aprendizaje, el intercambio de saberes y la convergencia de conocimientos. Este apartado explora las relaciones entre la educación ambiental, las prácticas pedagógicas comunitarias y principios de la agroecología.

Sembrar la duda —en todas las etapas etarias— sobre los alimentos que consumimos implica develar el entramado de relaciones sociales, económicas y ecológicas que los hacen posibles. Lo pedagógico aquí no es solo la transmisión de información, sino generar procesos prácticos que sean los que fomenten la conciencia sobre los métodos que median entre la producción y el consumo. Como señalan Martínez-Madrid y Eugenio (2016), gran parte de la sociedad está desconectada de las fuentes de vida: la tierra, el agua, las semillas, los saberes ancestrales. De ahí que las huertas escolares y comunitarias sean espacios privilegiados para un aprendizaje situado, sensible y transformador.

Investigaciones especializadas han identificado una brecha significativa entre la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza relacionados con la educación ambiental. Según Riera et al (2009), persiste un desconocimiento por parte del cuerpo docente respecto a la importancia de implementar acciones pedagógicas que promuevan y enseñen sobre patrimonio natural y sociocultural. Esta desconexión se manifiesta en prácticas pedagógicas que, lejos de fomentar la reflexión crítica frente las problemáticas ambientales reales, permanecen desarticuladas de la experiencia vital del estudiantado. Como señalan las autoras, “las prácticas pedagógicas-científicas de los docentes presentan incongruencia con las necesidades de prevenir problemáticas del medio ambiente, pues evaden la

integración pedagógica con la experiencia vital de los alumnos, lo cual reproduce un aprendizaje descontextualizado o poco interesante y estimulante” (p.14). Asimismo, esta crítica pone en evidencia la urgencia de repensar los enfoques pedagógicos desde una mirada situada, transformadora y comprometida con el entorno, se advierte que en muchos casos “prevalece la teoría, ante una práctica encaminada a la defensa del ambiente, es decir, están lejos de promover la indagación y la reflexión crítica de los problemas del entorno escolar” (p.14). territorio.

De esta manera, la educación sobre soberanía del alimento no solo busca transmitir conocimientos técnicos sobre la agricultura, sino crear una conciencia crítica y política en torno al alimento como un derecho fundamental, vinculado tanto a la equidad social como a la sostenibilidad ambiental. La educación alimentaria⁶, desde una perspectiva local o regional, puede permitir que la sociedad construya nuevas relaciones con sus sistemas de producción de alimentos, pudiendo ir más allá; es decir, por ejemplo, conociendo y valorando los saberes ancestrales, pero también posibilitando la inclusión, invención y formación de tecnologías y procesos modernos.

Es pertinente pensarnos los alcances sociales que, como docentes, tienen nuestras prácticas pedagógicas. La educación para la vida contrarresta las dinámicas de estandarización correspondientes al modelo capitalista para la construcción de políticas públicas educativas que invisibilizan las realidades situadas y procesos territoriales. La agroecología, tal como lo resalta la FAO, promueve una transformación integral de los sistemas alimentarios, integrando la sostenibilidad ambiental y social a través de enfoques locales participativos y comunitarios

⁶ Propone reflexionar “cómo la alimentación puede ser una herramienta para la educación y la transformación alimentaria, pero también social [...] un nuevo enfoque teórico sobre **educación alimentaria** en el que la alimentación va más allá de la perspectiva nutricional e individualista, incorporando también una perspectiva política, económica y sociocultural que nos acerca a una comprensión del fenómeno: la alimentación como herramienta de análisis y diagnóstico de realidades socioalimentarias, pero también de intervención y cambio socioeducativo” (Aparici, 2017).

que, a su vez, pueden ser el motor para una formación más contextualizada y responsable (FAO, 2019).

En el caso de la educación formal en los diferentes niveles del sistema educativo, las propuestas suelen estar mayoritariamente condicionadas por las recomendaciones de organismos superiores, sin considerar la participación de otros sectores y sin tener en cuenta las características territoriales de cada lugar, cobrando mayor importancia las temáticas relativas a la salud del individuo y desvinculando normalmente cualquier reflexión sobre el sistema agroalimentario del modelo industrial de crecimiento económico.

Capítulo 2. Dimensiones políticas de la agricultura para la vida (propuesta metodológica)

El apartado metodológico de esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo con aproximaciones a un ejercicio etnográfico, lo que significa que esta técnica está definida por la observación participante y apunta a la comprensión situada y profunda de la vida social (Restrepo, 2016). La observación e intercambio con las comunidades no se hicieron mediante herramientas estructuradas con el propósito de obtener información específica, sino a partir de diálogos espontáneos que podrían corresponder a entrevistas abiertas y observaciones no formales.

Por lo anterior, en este apartado usaré la escritura en primera persona, pues reconozco que los procesos de aprendizaje y de transición se llevan a cabo de manera localizada y particular, que, aunque dada la naturaleza de lo subjetivo en el análisis cualitativo, procuraré ser justa con la narrativa de las experiencias y los argumentos. Mi propuesta es echar mano de lo que Donna Haraway (1991) llamó *conocimiento situado*, para conversar de los objetos de estudio desde el lugar al que pertenecen. Es decir, situar los casos que, independientemente del método, ninguna de las experiencias a continuación está desligadas de su contexto ni de la subjetividad de quienes las emiten. No pretendo un saber que ataña a la universalización de estos procesos, tampoco uno tan sesgado como para no apreciar una oportunidad de aprendizaje en lo *raro*⁷, le apuesto al conocimiento influenciado contextual que inevitablemente pasa por el filtro de mi persona. Ahora bien, a través de la observación participativa busque que el trabajo de campo me permita aproximarme a la labor empírica para explorar las experiencias educativas para el aprendizaje de la agroecología en Bogotá y Cundinamarca.

Este rumbo permite la inmersión directa en los escenarios, pues el trabajo de campo realizado se enmarca en un proyecto de investigación que busca “*comprender los procesos de producción, comercialización y consumo alternativo de alimentos*”

⁷ Extraño, peculiar, poco común.

de los productores agroecológicos de Bogotá y Cundinamarca”⁸ y además de otras aproximaciones fuera de. Asimismo, es relevante darle un enfoque narrativo central a través de los testimonios de vida, desafíos y aprendizajes comunitarios en los relatos que visibilizan las experiencias individuales y colectivas de docentes, productores y participantes, como los en los procesos de transición agroecológica y educación ambiental.

En esta línea, la co-creación surge como un eje fundamental donde las y los actores, más allá de compartir sus experiencias, contribuyen activamente a la construcción de estrategias para el aprendizaje, esto permite que los saberes no sean únicamente documentados, sino también transformadores a partir del dialogo entre diferentes actores. Esta perspectiva (la co-creación) facilita la conjugación entre las dimensiones ambientales, sociales y políticas de la agroecología como espacio de juntanza, aprendizaje y construcción para promover la autonomía comunitaria.

Los encuentros realizados para la recolección de los datos tuvieron lugar, en su mayoría, en la ciudad de Bogotá y, además, en algunos municipios aledaños de Cundinamarca: Venecia, Madrid, Choachí y Cachipay. Allí tuve la posibilidad de aproximarme a varias iniciativas de organización comunitaria que, al mismo tiempo, acogen otras propuestas y experiencias y se vinculan entre sí, configuran una gran red. Las aproximaciones a estos proyectos fueron experiencias inmersivas donde pude participar de algunas de las actividades cotidianas, dado que las visitas se llevaron a cabo durante una jornada completa hubo la posibilidad de trabajar en huertas y preparar de alimentos, incluso comprar algunos de los productos que ofrecen.

Además, en algunas de las visitas, se llevaron a cabo conversatorios y asambleas —sobre las que ampliaré con mayor especificidad en el apartado correspondiente— en las se discutieron las principales problemáticas socioambientales y desafíos que presentan las comunidades y organizaciones frente

⁸ Transiciones y transformaciones en la ruralidad colombiana: Cambios tecnológicos y sociales hacia formas no convencionales de producción de alimentos. Estudio de caso en Bogotá y Cundinamarca. Universidad Nacional y Universidad del Rosario.

a: el acceso a la tierra, infraestructuras, la economía y la incidencia de las políticas públicas. Dichos encuentros permiten, desde una mirada situada, comprender la complejidad de los procesos pedagógicos para la transición agroecológica en relación con la organización y conformación de redes comunitarias.

Lo anterior me lleva a comentar de manera explícita respecto a cuáles fueron las técnicas usadas para la recopilación de datos, previamente expuse cómo a desde la observación participante pude experimentar de primera y en un contexto real la laboriosa tarea detrás de los procesos comunitarios. Dentro de este mismo rol, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas (o poco estructuradas, quizá) en las que de acuerdo al rumbo de las conversaciones o relatos de vida me daba a la tarea de profundizar en ciertos temas, ahondar más sobre aquello que me llamaba, incluso me permití *llegar en blanco* con relación a qué preguntas hacer y, a la hora de conocer sobre las labores y roles de las personas que nos recibieron acordaba — conmigo misma— sobre qué temas quería preguntarle a diferentes participantes que se desenvolvían en diferentes tareas. En mente siempre permanecía el rumbo fijado, pero, asimismo, me dispuse a llevarme gratas sorpresas.

Las comunidades también compartieron algunos de los materiales que han producido, tales como: folletos, periódicos, planes de estudio, afiches, entre otros. Ello me permitió la aproximación a un análisis documental que brinda indicios sobre las trayectorias y registros de actividades que contextualizan y permiten un contraste entre sí. En ese sentido, al material se le otorga un uso educativo y de difusión, clave a la hora de convocar y dar voz a las y los actores involucrados. En la mayoría de los casos, al menos una persona líder de la comunidad u organización contaba con algún título universitario, por tanto, se le asignaba el rol de ser la persona delegada para fomentar vínculos *formales* con otras iniciativas.

Ahora bien, a continuación, haré una breve descripción general sobre el contexto de Bogotá y los municipios en los cuales se basa esta investigación. En primer lugar, Bogotá es un territorio caracterizado por su diversidad socioambiental y sus particulares características geográficas en las que convergen dinámicas

urbanas, periurbanas⁹ y rurales. Aunque por ser la capital colombiana sea principalmente reconocida por su área urbana, de acuerdo con una caracterización realizada por la Secretaría Distrital de Planeación esta sólo representa el 23,55% del territorio total (Cuevas Cháves, 2017), mientras que el 76.5% restante corresponde a suelo rural. Este último alberga 97,6% de áreas protegidas dado que se encuentran espacios relevantes en términos ecológicos como el páramo (70% de la cobertura rural) y bosques altoandinos (9,1%), además de áreas dedicadas a cultivos, pastos y plantaciones forestales (Secretaría Distrital de Ambiente, s. f.).

En la región, cerca de 16.429 bogotanos son pequeños y medianos productores agrícolas, vinculando las prácticas del campo con el sustento alimentario de la ciudad, estas dinámicas rurales dialogan con iniciativas en zonas periurbanas y urbanas, como las escuelas ambientales y proyectos de agricultura urbana que han emergido como estrategias educativas y sostenibles para reconectar a las comunidades con sus territorios. La configuración de los espacios refleja la interacción constante entre el campo y la ciudad que consolidan un escenario propicio para la exploración de prácticas pedagógicas agroecológicas. Con esto en mente, abordaré algunas de mis aproximaciones a partir de los ejes temáticos de **producción/actividad, posturas políticas y niveles de escolaridad**, pues encontré en común estos tres factores en cada una de mis visitas, y consideraré el ***hacer*** como una noción pedagógica transversal que permite analizar cómo el aprendizaje agroecológico se construye desde la práctica y la interacción con el territorio.

⁹ Díez Medina et al., indica que las áreas periurbanas son “zonas de transición entre la ciudad consolidada y los espacios rurales. Sus límites son porosos y transitorios debido al constante crecimiento urbano que se produce, en muchas ocasiones sin continuidad, en los paisajes urbanizados de las periferias” (2022) y citando a Nilsson et al, (2013).

Capítulo 3. Manos, tierra y memoria: aproximaciones a las raíces de los saberes comunitarios (Casos de estudio, narrativa del trabajo de campo)

“Las narrativas no son sólo historias que relatan lo que nos ha pasado, sino que adquieren un papel fundamental como constructoras de significado”.

Itzar Gandarias & Nagore García Fernández

Entre múltiples experiencias que podemos encontrar en cada esquina de la ciudad para ilustrar esta interacción entre lo urbano, lo periurbano y lo rural, en Bogotá, por un lado, tuve la oportunidad de visitar la **Escuela Ambiental Potosí**, ubicada en la localidad Ciudad Bolívar, como su nombre lo enuncia, en el barrio Potosí. Hacia la zona rural de la localidad de Chapinero, la familia de Marleny y Víctor nos recibieron en su finca, ubicada en la **vereda Verjón Bajo**, ubicada en la Reserva Forestal Protectora de los Cerros Orientales. Aunque, como ya lo mencioné anteriormente, cada localidad en la ciudad cuenta con amplia variedad de iniciativas ecológicas que configuran una gran red de huertas, pacas digestoras, mercados y bancos de semillas, e, incluso, algunas cuentan con casonas, salones o recintos específicamente destinados a ser el lugar donde se llevan a cabo talleres.

Por otro lado, las experiencias en los municipios de Madrid, Venecia y Choachí pueden mostrar otras formas de aprendizaje y resistencia en torno a la *producción limpia*¹⁰. En Madrid, Cundinamarca, coexiste un modelo agroindustrial, siembras de flores de corte monocultivo y con vocación de exportación, con un moderado de “tierra compartida” y de siembra pedagógica, propuesta de **Asociación Herrera**. En Choachí, la tradición de la siembra y la cosecha es pilar fundamental en la vida de una **micro comunidad**, con un importante énfasis en el tema del relevo generacional y la trasmisión de saberes a las infancias. Finalmente, En Venecia, **AGUA Campesina** (Asociación de gestión, unidad y acción campesina) se

¹⁰ “Según el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), se entiende por Producción más Limpia: La aplicación continua de una estrategia integrada de prevención ambiental en los procesos, los productos y los servicios” (CPRAC.ORG, [Centro de Actividad Regional para la Producción Limpia] s. f.).

constituye en torno a la identidad campesina dentro de una Zona de Reserva Campesina (ZRC), sobre la que vale la pena mencionar la particularidad de esta. Las Zonas de Reserva Campesina son áreas geográficas delimitadas por un proceso de organización del campesinado que las reconoce como su territorio, “tienen por objeto fomentar y estabilizar la economía campesina, superar las causas de los conflictos sociales que las afecten y, en general, crear las condiciones para el logro de la paz y la justicia social en las áreas respectivas” (Min. Agricultura en Alcaldía Bogotá, s. f.). Estas —las ZRC— se constituyen como la primera y, al momento, única figura jurídica (ley 160 de 1994), que reconoce al campesinado como un sujeto capaz de decidir sobre su territorio (AGUA Campesina, 2024).

Con el fin de comentar sobre las aproximaciones, de las que ya mencioné algunas generalidades, presentaré cada experiencia en relación con las siguientes categorías de análisis que propongo: i) Relación entre comunidad y educación. ii) Género y educación. iii) Memoria e identidad. iv) Educación popular y agroecología/educación ambiental. v) Tecnologías y comunicación para el aprendizaje. Vale la pena aclarar que el orden en el que lo planteo no tiene alguna intención específica y tampoco pretendo desagregar la relación intrínseca que estos factores comparten entre sí, simplemente quiero intentar reconstruir los testimonios, por lo que también haré uso colosal de mis notas de campo como material empírico en el he basado este recorrido.

i) Relación entre comunidad y educación

Frecuentemente se suele escuchar sobre el término *comunidad educativa*, en el que la escuela y, en el caso colombiano, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) que fusionan una serie de actores que confluyen entorno a la escolaridad. Aunque no es esa precisamente la forma en la que enunciaré la relación existente entre la comunidad y la educación, me interesa ver más allá de la escuela que construye una comunidad e intercambiar, en esta oportunidad, esa perspectiva.

En la parte alta de Venecia, donde se ubica la ZRC, la comunidad ha construido escuela en torno a la organización, a pesar de enfrentar retos con relación al acceso a espacios comunes y uso de la infraestructura, han buscado incidir en la gestión de las escuelas del municipio para ampliar sus procesos de aprendizaje sobre la educación ambiental, tanto para jóvenes y adultos. Quique, uno de los líderes locales, nos contó¹¹ que él había sido uno de los que estuvo al frente de gestionar los procesos necesarios para la constitución de la ZRC, pues él es profesional en Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Colombia. Alrededor del 65% de Venecia (siete veredas y cuatro sectores en la parte baja del municipio), donde pudimos visitar un par de veredas y entre ellas, la Escuela departamental Santa Bárbara, donde, en palabras de Quique: “toca hacer mucho protocolo para poder acceder a las instalaciones que son públicas [...] Eso en Venecia, y en muchos otros municipios, es difícil porque eso pasa por el manejo y una administración de la rectora. Y si la rectora dice: no hay acceso de las llaves para la comunidad, eso toca respetarlo”.

Así pues, la comunidad se las ha tenido que ingeniar para,



ocasionalmente, tener acceso a un espacio desde el cual construir(se). Sin ánimos de romantizar sus dificultades, y pese a sus privaciones, la organización comunitaria en conjunto con las juntas de acción

Fotografía 1. Escuela Rural Santa Bárbara, Venecia Cundinamarca. Registro propio.

¹¹ En una salida de campo, a un grupo de estudiantes universitarios, en su mayoría, de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario.

comunal, resisten y ofrecen el apoyo fiel a la educación, pues, nuevamente en palabras de Quique:

¿Quiénes son los que ha arreglado esta escuela cuando ha tocado arreglarla? Pues la comunidad. La comunidad ha colaborado en todos los trabajos que ha habido que hacer” [...] Le dijimos a las autoridades que no nos midieran con la tecnocracia neoliberal, de decir cuánta inversión me toca hacer, para beneficiar a cuantas personas, sino que pensáramos que un colegio, en la zona de reserva campesina, beneficiara a todas las familias, y a cada persona que no pudo concluir su ciclo de educación básica, por ejemplo. [...] La posibilidad de reivindicar y demostrarle al conjunto del municipio que las Juntas de Acción Comunal estamos en capacidad de ejecutar recursos de una manera transparente, pero sobre todo muy eficiente.

Ahora bien, mientras que en el caso de AGUA Campesina se debía entablar un vínculo directo con una institución educativa oficial, en el caso de la Escuela Ambiental Potosí (**EAP**) es la misma comunidad la que edifica un espacio en el que se puedan desarrollar las actividades educativas. A partir de las instancias de participación y organización social, esta iniciativa también se articula a la Junta de Acción Comunal (JAC) del barrio y, a una escala mayor, de la localidad desde la figura de *Organizaciones Sociales y Colectivos Comunitarios*.

La escuela Ambiental Potosí se encuentra ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar, al suroccidente de Bogotá, una de las localidades más grandes y pobladas de la ciudad. Esta es categorizada como una de las zonas más



Fotografía 2. Sede de la Escuela Ambiental Potosí. Registro propio

vulnerables y de mayor expansión (informal) urbana e históricamente ha sido el territorio que recibe a la población víctima del desplazamiento forzado. Estas últimas situaciones han desatado prácticas y carencias particulares en las que sus habitantes no siempre han tenido accesos a servicios básicos y recolección de basuras, situación sobre la que, en el barrio Potosí, la Escuela Ambiental ha trabajado con y por sus vecinos.

Pues bien, bajo este contexto parece que la labor de la EAP es ardua, su sede está a muy cerca a la calle donde parquean los buses del SITP (sistema integrado de transporte público), allí se presentan problemáticas por el uso y apropiación del suelo entre: los transeúntes (comunidad), alcaldía local, la UAESP (Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos), departamento supervisor de la recolección de las basuras en Bogotá, y la empresa Transmilenio, a cargo de los buses SITP. Durante una de las jornadas en las que estuve, se llevó a cabo un taller a cargo de la Alcaldía Local para conocer sobre un nuevo '**Punto por la vida**'¹², como posible solución al mal manejo de basuras en este lugar. Lo que allí ocurría, vecinos llevaban sus residuos hasta un este punto por el que pasa el camión recolector de basuras,

¹² Es una estrategia que busca recuperar el espacio público de Ciudad Bolívar que fue invadido por residuos sólidos. Crear conciencia sobre la importancia del espacio y de cómo esto puede ayudar prevenir condiciones negativas de salud pública en los barrios de la localidad de la mano con la comunidad.



Fotografía 3. Jornada de sensibilización manejo de residuos, Alcaldía Local de Ciudad Bolívar a la comunidad en Punto por la Vida. - Registro propio

pues el acceso a varias de las casas en la localidad es a través de escaleras. De acuerdo con lo que indica el pago de la factura de Aseo, los señores recolectores deberían ir hasta las puertas de los hogares que pagan, pero esta es una labor que, en la práctica es más compleja por el acceso y lo cansada.

Diego, uno de los líderes de la EAP, me comentó que sus actividades — como escuela— trascienden los procesos de siembra o compostaje, él es trabajador social de profesión, por lo que ha trabajado pedagogías con los vecinos para que sepan sobre sus derechos y deberes, razones por las que, la escuela se convierte en un puente entre comunidad y organismos de control. A pesar de extensión de actividades en las que esta iniciativa ha estado inmersa, la gran mayor parte de sus recursos son autogestionados y la mano de obra de quienes la mantienen no obtiene alguna remuneración económica. Se llevan a cabo bingos comunitarios, mingas, ollas comunitarias, fiestas de disfraces, entre otras con el fin de recaudar fondos y convocar a vecinos que se vinculen a otras actividades.

La educación a lo largo de toda la vida tiene sus raíces en la integración del aprendizaje y la vida, y abarca actividades de aprendizaje para personas de todas las edades (niños, jóvenes, adultos y ancianos, niñas y niños, mujeres y hombres), en todos los contextos de la vida (la

familia, la escuela, la comunidad, el lugar de trabajo, etc.) y a través de diversas modalidades (formal, no formal e informal), que, en conjunto, satisfacen una gran variedad de necesidades y demandas de aprendizaje (UNESCO, 2010).

Finalmente, vale la pena comentar sobre cómo es que esta escuela de carácter no formal se conseguido promover espacios de aprendizaje para niños y adultos, su labor ha sido clave para concienciar sobre la importancia del entorno y los ecosistemas presentes en esta localidad y en Bogotá, además de trabajar por apropiación de los habitantes por su territorio. Pero debo también rescatar una experiencia más a la cual pude aproximarme, aunque no en primera persona, conseguí conversar Amalfi Cerpa, la docente que ha liderado un proyecto transversal en la Escuela Rural de Pasquilla IED (Institución Educativa Distrital) que busca integrar la comunidad educativa y territorial en procesos de concientización de derechos humanos y ciudadanía.

Pasquilla es una de las nueve veredas que conforman la zona rural de la localidad de Ciudad Bolívar, considero oportuno mencionar cómo también se registran experiencias en las que las instituciones oficiales de educación *formal* le han abierto las puertas a la comunidad territorial. Esta escuela no solo ha sido el espacio de formación académica para jóvenes, sino que también es eje articulador de saberes locales, construcción de identidad territorial y prácticas agroecológicas, han ideado metodologías participativas —sobre las que comentaré a profundidad más adelante— para fortalecer el reconocimiento y participación de la comunidad como agente activo del conocimiento.

El potencial educativo es primordial: los alumnos, las familias, los cocineros, el personal docente y la comunidad deben establecer la conexión entre el cultivo de alimentos y la buena alimentación, y en los huertos escolares se debe poner de manifiesto esta conexión (FAO, 2010: 10)

La gran apuesta en Pasquilla, entre tantas y a mi forma de ver, en el ***Sendero pedagógico para el buen vivir***, que traslada las formas de cognición a procesos de *co-construcción*, en términos de Amalfi, que pretende buscar respuestas para la vida cotidiana más allá de la convivencia escolar:

Marcas vivenciales de otras formas de hacer teoría, por fuera de las lógicas hegemónicas, que busca aportar soluciones para la vida cotidiana; en este caso, desde las ciencias sociales, aunque muchas personas pueden considerarlas poco científicas; dado que son “ciencias blandas”, dedicadas a cuestiones poco importantes, como el cuidado-auto-cuidado, actividades feminizadas y de menor valía, aunque sean esenciales para la convivencia escolar... (Cerpa Jiménez, Amalfi. 2024: 171).

Así pues, estas experiencias son apenas algunas muestras de la intrínseca relación entre la comunidad y la educación en diferentes espacios de aprendizaje donde la organización social es, en la misma medida, protagonista. Estas tres iniciativas han propuesto procesos pedagógicos que responden a las realidades territoriales y demuestran que la educación no solo ocurre en el aula o desde contextos formales, también se nutre de la vida comunitaria. En estos contextos, la educación late desde la autonomía de los territorios para fortalecer la identidad y la memoria colectiva.

ii) Género y educación

“La tierra compartida”

La verdadera revolución vive en las familias que reciben la iniciativa de la Aso. Herrera, comparten los aprendizajes y ponen en práctica los principios ecológicos de la vida y el campo¹³.

¹³ Nota propia inspirada por las mujeres de la AsoHerrera.

El acceso a la tierra ha sido históricamente un reto para las mujeres, así como la educación. Según Lorena Estupiñán, los patrones socioculturales —mayormente en entornos rurales donde es las desigualdades estructurales pueden ser más notorias— relegan a las mujeres a roles domésticos, lo que llega a limitar sus posibilidades de desarrollo personal e independencia (2017). Aunque no he mencionado marcadamente el factor género previamente, considero que es un asunto transversal a lo que me convoca, en tanto, este apartado presentaré algunas el testimonio de la lucha por la autonomía de las mujeres a través de la tierra y economías solidarias.

La Asociación Popular La Herrera (AsoHerrera) es una organización de mujeres que trabajan la tierra en la vereda Los Árboles del municipio de Madrid, Cundinamarca, aproximadamente a 45 minutos de Bogotá. Este grupo acoge a dos generaciones de mujeres desde hace 16 años: extrabajadoras de la industria de las Flores y las hijas de estas extrabajadoras, por supuesto que también ha acogido y ha sido acogido por otras mujeres que no tienen la misma conexión con los floricultivos, pero sí con la esencia del proyecto.

*Las ex trabajadoras de las flores son personas
arrancadas de lugares muy rurales, muy campesinos,
pero que se vuelven obreros acá de La Flores.*

Gisela, una de las mujeres que nos recibió y quien mencionó la frase anterior, es una profesional en educación comunitaria y nos contó sobre las problemáticas sociales y ambientales del municipio y de otros alrededor de la sabana de Bogotá con relación a los floricultivos. Reyes & Salgado (2006) enuncian sobre cómo las mujeres que trabajan en estos establecimientos (70%) trabajan bajo largas jornadas, con bajos salarios y poca estabilidad laboral. Además, la alta demanda de agua y agroquímicos ha contaminado los suelos y fuentes hídricas, sin mencionar las numerosas afectaciones que sufren las especies vegetales y animales a la hora de ser remplazadas por monocultivos de flores. En palabras de Gisela: “Nos encontramos con la

agroecología en un lugar donde no podamos hacer agroecología [...] Nosotras acá hacemos una *agroecología en tránsito*, prácticas muy iniciales, pero este lugar nunca podría ser agroecológico totalmente porque estamos rodeados de todo esto [monocultivos de flores]”.

A causa de la esencia misma que convoca a estas mujeres, el no acceso a la tierra, la sede de AsoHerrera ha tenido que migrar y buscar refugio en varias ocasiones en los hogares de vecinos. Con tal de mantener en pie los procesos educativos con la comunidad, las mujeres persistieron con el mantenimiento y sostenimiento de iniciativas como: escuelas ambientales, 2 bachilleratos campesinos populares y ocho escuelas de mujeres, en las que vecinos de la vereda pudieron participar de formas distintas de aprendizaje que correspondiera con las necesidades del territorio. Aun cuando los desafíos por el acceso a la educación y a recursos son complejos, han logrado impulsar procesos de alfabetización (lectura y escritura) de adultos trabajadores de las empresas de las flores. Estos espacios han promovido el derecho a la educación (situada) desde redes comunitarias y autónomas.

Claudia, otra de las mujeres que nos recibió, nos contó sobre como AsoHerrera también ha acogido a otras asociaciones, iniciativas y emprendimientos desde su ejercicio, como es el caso de la Asociación Tierra para Mujeres (ATM) que empezó hace ocho años como fondo de ahorro feminista. “Nos une, pues, el deseo de ser soberanas de la tierra, plantear las discusiones nacionales frente, pues, a esta brecha, que es una de las brechas más grandes en el mundo [...] paradójicamente, somos las mujeres las que cultivamos la tierra en el mundo y alimentamos el mundo” comentó Claudia, pues las mujeres en el mundo, específicamente en América Latina la legislación no discrimina, se les reconoce por igual a hombres y mujeres sus derechos por el acceso a la tierra, aunque en la práctica son evidentes las dificultades de conseguir la titularidad compartida (World Economic Forum, 2017).

Más allá de del ahorro, el fondo se fue convirtiendo en un ejercicio de economía solidaria, del varias de ellas pudieron acceder a través de préstamos para financiarse sus estudios universitarios, emprender, viajar, amoblar y hasta para empresas familiares y se enorgullecen de que han entablado acuerdos construidos colectivamente. Están cerca de comprar tierra, auguran que en el 2025 lo consigan para que sigan generando conexiones porque “en el futuro queremos generar una igualdad y queremos generar una vida comunitaria que nos permita envejecer de manera digna y en comunidad”.

AsoHerrera ha requerido de mucha mano y obra por lo que ha llevado a cabo varias jornadas de voluntariados con grupos universitarios y ha acogido proyectos de investigación para implementar mejoras técnicas sobre la producción o instalaciones físicas, a cambio han ofrecido la sazón de las

manos sabias del grupo, las manos que harán, siembran, cuidan y cosechan los alimentos de la huerta, las manos de las mujeres cocinan un abundante almuerzo con

sabor a hogar para reponer energía.



Fotografía 4. Visita/Minga grupo Mundos Rurales, Universidad del Rosario en la sede de la Asociación Herrera- Los Árboles, Madrid Cundinamarca. - Registro propio.

Otra experiencia que lucha por la autonomía y la educación de la agroecología es **Pa' la Huerta**, ubicada en el municipio de Tabio, Cund. En contraste con la situación por los floricultivos en Madrid, Pa' la Huerta sabe la importancia de la recuperación del suelo y el daño de los agroquímicos, por lo que acogieron al Colectivo Montañeras que practican conjuntamente la

floricultura orgánica y alimentan el suelo con microorganismos de la montaña.

Este lugar también ha impulsado ciclos de talleres educativos,



Fotografía 5. Almuerzo ofrecido por las mujeres de la Asociación Herrera. Minga grupo Mundos Rurales, Universidad del Rosario. Los Árboles, Madrid Cundinamarca. Registro propio.

encuentros, visitas guiadas, mingas¹⁴, voluntariados, entre otras, para que personas de todas las edades puedan tener esta experiencia de aproximarse al alimento y a los impactos del sistema en la cotidianidad. Ambas iniciativas no se limitan a la enseñanza de tecnicidades, sino que integra otras dimensiones de la vida, como lo político, lo comunitarios y lo cultural/ancestral. Desafían los modelos tradicionales y genéricos de la educación y promueven otras formas de aprendizaje desde la experiencia, el *hacer* y la colectividad.

iii) Memoria e identidad campesina

Bogotá y Cundinamarca han acogido a miles de personas de todas partes del país debido al extendido conflicto armado en el país, de acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, s. f.): “No hay mayor problema en Colombia que el agrario y la distribución equitativa de la tierra

¹⁴ La minga, es una tradición precolombina de la región andina que consiste en el trabajo comunitario como pedagogía ancestral que fomente el bienestar común. De acuerdo con la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN), “costumbre para realizar sus actividades cotidianas en el campo como la limpieza, siembra y cosecha en sus fincas que están dentro de esta comunidad [...] para tener en la huerta tul diferentes productos propios, así tener una alimentación sana y una buena salud fortaleciendo la soberanía alimentaria en las comunidades” Y según uno de sus mayores: “Consiste en formar pequeños grupos de personas bien sean de la misma familia o entre otros comuneros y comuneras, después vamos a realizar cualquier tipo de trabajo a algún comunero del grupo. Anteriormente llegábamos a la familia que le íbamos a trabajar con algún a portecito para colaborar con la olla comunitaria trayendo una yuquita otros una gallinita y así cada uno su aporte, pero ahora se ha venido perdiendo, ya llegamos con las manos vacías solo a que nos den a nosotros” (nasaacin, 2020).

[...] que puso en medio del fuego a miles de campesinos obligándolos a dejar sus tierras”. El desplazamiento forzado en Colombia ha configurado la geografía humana del territorio de formas particulares, las semillas, alimentos, técnicas y platos tradicionales han migrado (natural e históricamente) entre regiones y asimismo se ha transformado. El hogar de Maleny y Vítor nos recibió en la vereda que habitan hace 32 años, **Verjón Bajo**, Bogotá vía Choachí, ambos desplazados por el conflicto armado del departamento de Caldas.



Fotografía 6. Cosecha de papas nativas, vereda Verjón Bajo, Bogotá. - Registro propio.

Por un lado, Víctor ha trabajado la tierra hace aproximadamente 30 años y hace 25 “trabajando limpio”, es decir, sin usar agroquímicos y/o pesticidas “yo sembraba papá mucha papa y alverja. Decidí cambiarme y empecé a sembrar limpio y me dediqué y me fui por ese lado. Quería dar ejemplo a otra gente de que sí se podía sembrar limpio, que así se puede sobrevivir y tener un sustento de vida”. Víctor ha experimentado en varios campos de la vida campesina, entre tantos: la apicultura, la crianza de marranos, el ordeño de vacas, cultivos de alimentos nativos, ha diseñado sus herramientas de trabajo de acuerdo con sus necesidades, invernaderos, etc.

Ha sabido convertir su vida en un laboratorio que lo ha entrenado como experto en observación de los entornos, comenta sobre lo mucho que ha cambiado el clima dado que los cultivos ahora son más variados que antes. Lo anterior indica que las condiciones atmosféricas ahora (mayor temperatura, sensación térmica y humedad) permiten que las semillas germinen y a una altura mayor sobre el nivel del mar, entonces se pueden encontrar siembras

de “eso [que] no se veía que antes ni trayéndolo en la temporada que hacía mucho frío. Los tiempos han cambiado mucho, incluso tengo unos rocotos [ajíes] que antes no se me habían dado”.

Por otro lado, Marleny es la encargada de labores no menores, el hogar, la crianza, la transformación del alimento. El área geográfica sobre la que Marleny desarrolla su vida es mucho menor que la de Víctor, ella se ha encargado de la huerta familiar de la que cosecha varios de los alimentos que ofrece en su hogar, cuida de los animales como las gallinas y conejos (“*especies menores*”), también produce quesos a una escala muy pequeña, los ofrece a algunas personas que la contactan para “tener una experiencia campesina”.



Fotografía 7. Almuerzo en la cocina.
Registro propio

Además de estos dos personajes nos acompañaron Paula y Alberto, quienes se autodenominan neorrurales y, al igual que Víctor y Marleny, son padre y madre. Empezaron con productos lácteos, yogur, kéfir, queso y mantequilla. Según Anthony Pacheco en Radio Nacional de Colombia (2021), el término *neorrural* lo acuñan personas que deciden migrar de la ciudad para ir a vivir al campo, aunque Paula suele pensar al respecto, nos comentó: “a veces creo que esa categoría de *neorrurales* es extraña como si no fuéramos tan apasionados o tan hábiles como ellos [los ‘verdaderos’ campesinos] pero yo digo que hacemos un aporte”. Es absolutamente válido este postulado, además que tiene implicaciones mucho más profundas de las que podemos pensar, pues en la práctica “a uno se le disminuyen los ingresos y se le aumenta la calidad de vida. Seguramente porque uno está poniendo el foco en

otra parte, entonces eso me ha parecido un importante”, respondió Alberto, compañero de Paula.

Familias de la vereda se han pensado en cuáles podrían ser las formas en las que los jóvenes no se fueran —para el casco urbano—, sino lograra empalmar un relevo generacional y que no sientan que en el campo no hay posibilidades. De ahí, les surgió la pregunta de *¿qué es lo que necesitamos y qué optimiza el trabajo para que esto no se vuelva una cosa imposible para nuestras nuevas generaciones?* En aras de explorar el camino para conseguir alguna posible respuesta, se propusieron conformar una Escuela del Alimento con otra vecina, Elsa. Vale la pena aclarar que, aunque en Verjón Bajo no hay procesos formales de organización comunitaria, es evidente un aire de colectividad muy marcado.

Elsa, nieta del territorio, ha dedicado su vida a la conservación de los saberes campesinos y en sus relatos destacó lo importante que es la transición intergeneracional para la conservación de los saberes. De su abuelo y su padre aprendió sobre el cuidado de las fuentes hídricas y el bosque nativo, que primordialmente en este contexto es un asunto muy difícil. Adicional, como varias familias de la comunidad, Elsa ofrece su casa para llevar a cabo talleres como la Escuela del Alimento o, más recientemente, el grupo de tejido que busca rescatar el uso, confección, significado y valor del delantal campesino para conservar en él un trozo de memoria popular de la vereda. A continuación, un fragmento de la entrevista transcrita que Julián, compañero del proyecto de investigación, tuvo la oportunidad de entablar con Elsa:

*Yo creo que es darle el valor a personas que han sido importantísimas pero que estaban invisibilizadas porque creíamos que solo quien estudió arquitectura es el que dice cómo se diseña; es darle valor a ese **conocimiento que se ha venido construyendo empíricamente y que se entrega generación en generación**, pero que son unos saberes impresionantes. Son saberes que permiten que la vida sea más fácil en un territorio en específico, es también*

*reconocer que muchas veces nos hemos equivocado en pensar que lo de afuera o que lo académico es lo único que vale. También siento que es importante recuperar estos conocimientos porque están ligados a la **memoria**, a las historias... Y a medida que pasa el tiempo creo que es más importante recordar de dónde venimos y entender el porqué de las cosas. Entonces también ha sido bonito cuando estamos trabajando con las personas que estamos tejiendo preguntarnos por qué lo habrían hecho así, darle importancia a ese por qué. Pero, por otro lado, también es un tema de **identidad**, porque cuando yo me empecé a acercar a todas estas cosas, nos dimos cuenta de que, en el Verjón, como en mucha de la ruralidad, se está perdiendo la identidad campesina. Porque en efecto también hay delantales campesinos en Boyacá o en Santander, pero Qué bonito es entender cómo se hacen los de aquí y qué relación tienen también con las mujeres campesinas.*

Finalmente, considero que vale la pena mencionar algunos de los desafíos que, como muchos de los campesinos del país, han tenido que enfrentar las y los productores del Verjón Bajo. Esta vereda se encuentra dentro de los límites de la *reserva forestal protectora Bosque Oriental de Bogotá*, cuestión de la que las entidades ambientales se enorgullecen, no es cosa menor, aunque quienes habitan allí se enfrentan a problemáticas que no solemos considerar como la prohibición para todos los usos de: “[...] 2. Ampliación de vivienda preexistente. 3. Establecimiento de cualquier estructura cuyo uso sea habitacional” (CAR, 2019). En tanto, las familias que viven en el marco de esta figura no pueden contemplar alguna adecuación para sus casas a medida que aumenten sus miembros, ello podría repercutir de manera negativa sobre los esfuerzos que la comunidad ha fomentado para que las personas “se queden”.

El sendero hacia la reforestación de los Cerros Orientales de la ciudad aun parece muy lejano de concluir, aunque las administraciones locales han promovido la restauración ecológica, la presencia de especies no nativas

(*invasoras* en este ecosistema) como el pino, el eucalipto y el retamo siguen amenazando la biodiversidad propia, aceleran la erosión del suelo, son altamente inflamables y propagan (des)favorablemente el fuego. Esta situación se suma a la lista de retos que quienes habitan en la vereda deben enfrentar para permanecer y resistir desde el territorio procurando mejorar calidad de vida.

iv) Educación popular y agroecología/educación ambiental

Este apartado no pretende segregar estas corrientes pedagógicas, sino de encontrar sus puntos comunes con relación a la agroecología, ambas convergen como prácticas pedagógicas para fortalecer y promover la autonomía comunidad y territorial más allá de la ruralidad. En ese sentido, para la educación ambiental no es suficiente la transmisión de contenidos temáticos, sino que integra testimonios de primera mano y acciones específicas en las que se experimente con el entorno, el aprendizaje y el conocimiento. Según Rengifo et al., (2012), algunas de las estrategias se centran en las personas que participan, sus dudas, valores, experiencias, etc. tanto en lo personal como en lo comunitario, su objetivo más importante es conseguir la apropiación de los conceptos y las formas —‘metodologías’— para que puedan ser aplicadas en la vida real, o como plantera Freire (1970), la educación debe ser un proceso liberador donde los sujetos reconozcan su capacidad de transformar la realidad.

Así pues, la pedagogía que fomenta la Escuela Ambiental Potosí (EAP) se alinea con prácticas en las que los y las niñas conozcan y se relacionen con su entorno desde su primer territorio, el cuerpo. Durante la salida pedagógica al Páramo Sumapaz¹⁵ el grupo de estudiantes pudo ampliar y materializar

¹⁵ De acuerdo con Parques Nacionales Naturales de Colombia (PNN, s. f.), "El páramo de Sumapaz constituye un bioma único y es el más grande a nivel mundial, constituyéndose por tres tipos básicos de ambientes: subpáramo, páramo propiamente dicho y superáramo [...] Sumapaz se caracteriza por sus altos niveles de biodiversidad en especies de flora colombiana, entre las que se encuentra el majestuoso frailejón, que es una especie característica del ecosistema de páramo y gran condensador de agua. De la misma manera, muchas de las especies de flora y fauna encontradas en los ecosistemas

sobre la unidad temática que había estado trabajando, talleres en los que los y las estudiantes indagaron sobre el ecosistema vecino. De acuerdo con lo que el profe Diego me contó, a lo largo de las sesiones fueron explorando la importancia de la conservación del páramo y cómo nuestras acciones cotidianas están (in)directamente relacionadas con su protección.

Previo a la salida pedagógica:

Las especies animales y vegetales que habitan el páramo fueron eje articulador entre el ecosistema y los y las niñas, pues, a lo largo de esta unidad temática, fueron guiados hasta alguna farmacia del barrio en la que cada uno pudiera pesarse, con relación a eso, calcularon a cuántos litros de agua equivale su peso y se preguntaron por ¿cuánta agua podrían albergar si fueran Frailejones? Pues, cada ejemplar de esta especie almacena cerca de 40 veces su peso en agua. También pudieron medir su talla (estatura) para calcular ¿cuántos años tendrían si fueran un frailejón? Dado que estas plantas crecen entre 1 y 2 centímetros (cm) por año, un ejemplar que mida 1 metro (m) podría tardar 100 años en alcanzar esa altura. Progresivamente, los y las participantes fueron reflexionando sobre el rol de las especies, por ejemplo, cuestionarse por ¿cuántas especies acuáticas podrían albergar de acuerdo con la cantidad de agua que conservan? O cuestionándose ¿de dónde vienen los materiales y alimentos que a diario consumimos? O por ¿a dónde van los residuos que diariamente generamos? Esta última resulta bastante cercana al contexto de la EAP dado que en la localidad Ciudad Bolívar también se encuentra el relleno sanitario Doña Juana, vereda Mochuelo Alto.

Durante la salida pedagógica:

de páramo y bosque andino son únicas y propias de nuestro territorio y hacen del parque, un importante reservorio de diversidad biológica, ecológica y genética”

Para desplazarnos hacia nuestro destino, uno de los ediles¹⁶ de la localidad, Andrey Téllez, gestionó y facilitó con la Alcaldía local una ruta que nos transportara de ida y vuelta. Se realizaron varias paradas a lo largo del



Fotografía 8. Grupo Escuela Ambiental Potosí. Primera parada salida pedagógica hacia el páramo Sumapaz. Sobre la minería, canteras y ladrilleras en Ciudad Bolívar, Bogotá. - Registro propio

recorrido, en la primera se observó y reflexionó sobre el impacto ambiental de **la minería, las canteras y ladrilleras** en la localidad, pues “La minería afecta los servicios ecológicos del territorio y las personas que lo

habitan [...] Modificaron el cauce del Río Tunjuelo para explotarlo causando deslizamientos que afectaron a la población” (Museo de la Ciudad Autoconstruida, s. f.), Durante esta parada pudimos hacer una breve actividad de reconocimiento de vegetación como el botón de oro, el diente de león y el retamo espinoso y retamo liso, este último fue ejemplo para comentar sobre los daños ecosistémicos de la reforestación mal planificada y poco sostenible de la que en un apartado anterior comenté.

Continuamos hacia nuestra segunda parada, el **relleno sanitario Doña Juana**, donde vimos brevemente cómo se realiza la disposición de las basuras que a diario llegan allí. Gracias a la participación de algunas personas mayores que nos acompañaron recordamos cómo fue el suceso del desbordamiento del relleno sanitario en septiembre el 1997 cuando la acumulación de gases lixiviados ocasionaron la remoción de la capa de agua

¹⁶ Sobre la figura del **edil**: “son considerados como servidores públicos, en razón a que hacen parte de una corporación pública, como es el caso de las juntas administradoras locales, sin que tengan la calidad de empleados públicos, ni de trabajadores oficiales” (Función Pública, 2023)

que contenía el relleno, lo que generó que más de un millón de toneladas de basura inundaran el río Tunjuelo (Guevara & Pulido, 2023). La última parada antes de nuestro destino fue en el mirador **Embalse La Regadera**, todos y todas pudimos observar a lo lejos las dimensiones de este embalse, nos preguntamos por la infraestructura, sus funciones y su relación con el racionamiento de agua en la ciudad.

“El valor intangible del agua ha sido bien sabido por los muiscas y campesinos que han habitado las zonas rurales en las que se encuentran los páramos de Bogotá a lo largo de los siglos”.

(Escallón Herkrath et al., 2023.)

De acuerdo con los comunicados de la Alcandía de Bogotá, debido a la crisis en la capital por el abastecimiento en las fuentes hídricas, desde abril del 2024 la ciudad y algunos municipios aledaños establecieron restricciones al servicio de agua (Grandas, 2024). Como residentes de la ciudad, hemos vivido los cortes de agua durante 24 horas, incluso más, de acuerdo con los turnos establecidos que se programan para diferentes zonas, pues el sistema de abastecimiento de agua potable se divide en tres sistemas que alimentan ocho embalses, La Regadera en el sistema Sur. Frente a tal hazaña de la ingeniería del siglo XX, vimos cómo el río Tunjuelo que fue considerado el más caudaloso, “también se utilizó para surtir al primer acueducto capitalino” (Poveda, 2018), alrededor de este mismo se asentó la población y que ahora atraviesa la localidad —Ciudad Bolívar—.

Para la llegada del grupo al **Páramo Sumapaz** recibimos las indicaciones y recomendaciones de las personas autorizadas por PNN y por parte de los profesores a cargo. Aunque este ecosistema está protegido bajo la administración gubernamental y en calidad de Parque Nacional Natural, a diferencia de otros PNN, Sumapaz no cuenta con senderos avalados por parte de la entidad para la recreación y turismo. A pesar de ello, múltiples agencias y asociaciones ambientales y comunitarias (campesinas) cuentan ofrecen

paquetes para las personas que quieran adentrarse en el ecosistema, como es el caso de la *Asociación Colombiana para la Investigación y Conservación de Ecosistemas (ACOICE)*, que, con el apoyo de la Alcaldía de Bogotá, han ofrecido jornadas de caminatas ecológicas en el páramo (Melo, 2018).

El profe Diego aprovechó para compartir y repasar varias generalidades sobre la extensión del páramo, la importancia de su cuidado y conservación, lo vulnerables que son frente a las actividades humanas y cómo se ha transformado a causa del crecimiento de las ciudades. A través de una plancha cartográfica pudimos dimensionar la extensión del páramo en la provincia¹⁷ del Sumapaz, identificamos las localidades (Ciudad Bolívar Usme, Sumapaz)



Fotografía 9. Ejercicio cartográfico. Llegada al Páramo Sumapaz, Bogotá. Registro propio

y los departamentos que la expansión del páramo abarca (Cundinamarca, Huila y Meta), algunos ríos y carreteras, cultivos, entre otros.

Al momento de ingresar al espacio delimitado para recibir a los visitantes, los y las niñas pudieron recordar el ejercicio que un día hicieron con relación entre la altura y la edad de los frailejones. Apreciaron los valles, lagunas y montañas, cada una de las personas tuvo la oportunidad de fotografiarse junto a un frailejón. Recibimos la indicación de que por seguridad de la fauna no podríamos tocar la vegetación y tampoco podríamos dejar rastro de algún residuo.

¹⁷ “Provincias administrativas y de planificación: dos o más municipios geográficamente contiguos de un mismo departamento podrán constituirse mediante ordenanza en una provincia administrativa y de planificación” (Min. Interior- Rodríguez, s. f.).

Este encuentro con el páramo nos llevó a compartir otras reflexiones sobre el paisaje, tanto físico como imaginario, que construimos del entorno. Durante el recorrido de vuelta a la escuela pudimos notar y comentar cómo la expansión de la frontera agrícola, impulsada por la intervención humana, ha reducido progresivamente el territorio del páramo, lo ha desplazado hacia zonas más altas. Resultado de las transformaciones del suelo, se han alterado las condiciones necesarias para la vida de este ecosistema e incluso podríamos *culpar* al campesinado de tal transformación, aunque esta cuestión tiene más aristas que deberían ser contempladas, dado que los y las campesinas que allí habitan también se han convertido en agentes que cuidan y protegen el páramo.

Son los pueblos del agua quienes poseen conocimientos ancestrales y saberes necesarios para asegurar la sustentabilidad socioecológica de estos territorios de alta montaña. Al reconocer y valorar el papel fundamental que tienen indígenas, campesinos y pobladores urbanos en la protección y conservación de los páramos, podemos asegurar la continuidad de estos ecosistemas únicos y la diversidad de vida que en ellos habita. Solo con la implicación activa y comprometida de las comunidades locales en su gobernanza se garantiza la sustentabilidad socioecológica de los páramos como fuente vital de agua para el país (Escallón Herkrath et al., 2023: 32).



Fotografía 10. Salida pedagógica grupo Escuela Ambiental Potosí en en páramo Sumapaz - Registro propio.

Reflexiones posteriores a la salida:

Una arista no menor por considerar dentro de los impactos del hombre en el páramo, específicamente en Sumapaz, es la prolongada coyuntura nacional por el conflicto armado. Más allá de ser un lugar estratégico para la vida, también ha sido testigo de disputas por la apropiación y explotación de sus recursos que han afectado a quienes allí habitan —humanos y más que humanos (no humanos)—. Esta discusión se relaciona con la actual cuestión sobre la memoria y el patrimonio histórico, pues, de acuerdo con la Comisión de la verdad, “en 1990, el Ejército desplegó tropas por todo el páramo, dando lugar a sangrientos combates en la región [...] constantes agresiones se escenificaron en el páramo durante la década del noventa. Era habitual ver tropas guerrilleras o del Ejército patrullando la zona” (2019).

A pesar de que actualmente la comunidad sumapaceña sigue en lucha y resistencia por la defensa de su territorio, hoy sueñan con vivir en paz. Pero tras la firma de los acuerdos de paz —2016— aún confrontan los proyectos extractivistas, hidroeléctricas y control de fuentes acuíferas que se derivan en otras formas de violencia. En marzo del 2024 la comunidad campesina de Sumapaz y el páramo fue reconocida como sujeto de reparación colectiva y víctima del conflicto armado, lo que significa que se reconocen los daños y se materializa la “atención especial para abordar los procesos de reparación, reconciliación y reunificación” (Barrera & Grandas, 2024). Asimismo, esto reconoce la relevancia de la tierra y el conflicto en torno a su concentración, tenencia y uso a nivel social, político y armado en Colombia, por lo que se esta *garantía* busca que las comunidades hagan buen uso de la tierra y permita redistribuir la paz y se extienda por toda Colombia.

Por último, y de acuerdo con la Alcaldía de Bogotá, las intervenciones pertinentes deberán ser llevadas a cabo de la mano del Gobierno Nacional y el Distrito, lideradas por representantes comunitarios con el fin de aportar a la reparación simbólica y en defensa del buen nombre de las luchas campesinas “que durante décadas han sido estigmatizadas por diversos actores armados” (Barrera & Grandas, 2024). En ese sentido, esta noticia no solo responde a una deuda histórica, sino que también es la puerta a procesos como estos en todo el país.

Así pues, la salida pedagógica al páramo Sumapaz permitió a todos y todas las participantes vivenciar una serie de factores que se relacionan entre sí a la hora de aprender desde la educación ambiental. Reafirma el papel que tienen las comunidades locales para protección y conservación del territorio en contextos urbanos y rurales a través de metodología que viven con las realidades y cotidianidades de quienes se organizan.

En contraste con la experiencia en Potosí, El Nido del Conocimiento también le abrió las puertas a este proyecto en Choachí. Alejandro, quien nos recibió e hizo el recorrido por el lugar, nos habló de soberanía proteica, una

postura que, desde la agroecología y la soberanía alimentaria, además acoge una postura vegana ¹⁸en su dieta. Él —Alejandro— ha ejercido por años el quehacer docente y además hizo parte de la construcción de diferentes propuestas pedagógicas en Ciudad Bolívar, aunque hoy se dedica a la cátedra universitaria.

Uno de los retos más difíciles, pero también más estimulantes, es transformar nuestra relación con los alimentos, cambiando la percepción. De todo lo que en el planeta está para servirnos y alimentarnos, y que podemos consumir recursos de manera ilimitada sin afectar nuestra propia existencia.

Una alimentación mejor nos invita a producir, preparar y consumir alimentos que causen menos daño a nosotros mismos, a las personas y al entorno en el que dependemos (Alejandro Martínez, 2024, p. 6, en el periódico Lazos del Nido).

Esta comunidad está convencida de que “las escuelas podrían jalonar por completo las transiciones alimentarias, pues lo que es bueno para los niños es bueno para todos”, fueron palabras que mencionó Alejandro mientras nos mostró el funcionamiento de los cultivos y cómo también hay que darle de comer al suelo (el compost). En la micro comunidad habitan varias familias, aproximadamente cuatro o cinco, de las cuales hay tres niños que son parte de El Nido del Conocimiento, un aula de clases ubicada dentro de los límites de la propiedad. Allí, Mariana, Simón y Esteban estudian a diario como si fuera una escuela, asisten a una jornada liderada por una profesora externa, ven clases *on line* de inglés todos los días y dependiendo del proyecto pedagógico (módulo) en el que estén organizan sus contenidos.

¹⁸ “Seguir prácticas **veganas** como una apuesta ética y política por la liberación animal implica reconsiderar la forma en que nos proveemos de los bienes necesarios para nuestro sustento, particularmente de los alimentos. **Más allá de excluir los productos de origen animal, asumir una alimentación vegana nos brinda la oportunidad de ampliar nuestra conciencia sobre el sistema agroalimentario dominante**” (Cuenca, 2023).

Cuentan con un aula viva, en la que han desarrollado proyectos productivos, uno de ellos **‘Botón de oro’** como producto del módulo 4. País: *Operación salvar la tierra*. En el primer módulo indagaron sobre *quién soy*



Fotografía 11. Proyecto productivo Botón de Oro en: Periódico Lazos del Nido, N. 2., Nido del Conocimiento, 2024, p. 15.

“Aprendemos porque lo hacemos” comentó Mariana, la menor de los miembros del Nido en respuesta a la pregunta de qué entienden por agricultura, “es cultivar vida” complementó.

Junto a *la profe*, Alejandro ha pensado profundamente esta escuela y está profundamente convencido de que “hay que distinguir entre derecho a la educación y derecho a la escolaridad [...] para nosotros, por eso, el Nido del Conocimiento es muy formal. Es una escuela”. Ambos derechos se garantizan en la propuesta pedagógica de esta comunidad, comenta Alejandro que, uno so se podría por el otro, pues esta escuela *poco convencional* procura tener ejercicios que se asemejen a los de las escuelas convencionales, por



Fotografía 12. Mariana, Esteban y Simón en el Nido del Conocimiento. Choachí- Registro propio

ejemplo, lo que son las salidas pedagógicas a reservas naturales, museos e incluso el congreso.

Ambos casos presentados, Escuela Ambiental Potosí y Nido del Conocimiento, pueden ser contrastes y complementos entre las experiencias que permiten evidenciar la diversidad de formas en las que la educación ambiental y comunitaria puede materializarse en contextos concretos. Mientras que en Potosí la escuela se proyecta como una herramienta de transformación territorial anclada en procesos y problemáticas de infraestructura, ecosistémicas y comunitarias, en Choachí se configura una propuesta autónoma, familiar y autoorganizada, enfocada en la cotidianidad, la soberanía alimentaria y proteica y la experimentación pedagógica. Ambas experiencias, desde sus particularidades, reafirman que las pedagogías para las transiciones no sólo se despliegan en el aula, sino que se construyen en el hacer diario, en diálogo con el territorio, la memoria y el cuidado colectivo.

v) Tecnologías y comunicación para el aprendizaje

Las tecnologías y los medios de comunicación se han convertido en herramientas fundamentales para la difusión y la circulación de información en las comunidades que, aunque organizadas, distanciadas por el paisaje geográfico que habitan. Lejos de limitarse a entornos urbanos o escolares, las iniciativas comunitarias en territorios rurales como la Zonas de Reserva Campesina (ZRC) en Venecia, Cundinamarca, han encontrado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) un medio para fortalecer sus procesos pedagógicos, visibilizar sus luchas, generar redes de conocimiento y, sobre todo, fomentar la participación de las juventudes en sus actividades. AGUA Campesina ha venido implementado el registro audiovisual de asambleas y trabajan en la propuesta de una emisora regional permiten que niños, jóvenes y adultos participen activamente en su

construcción y difusión. El señor Sigfredo, líder comunitario, mencionó al respecto:

Las Juntas de Acción Comunal pueden hacer convenios con el Ministerio de las TIC'S para capacitar a la gente en todo ese manejo de redes sociales, de internet, etc. [...] lo ideal sería que cada Junta de Acción Comunal tuviera un equipo de comunicaciones para poder difundir sus contenidos que le correspondan, pero también poder difundir toda la agenda, pudiéramos decir, del movimiento comunal en el país". Estas prácticas demuestran que la comunicación, cuando se apropia desde lo comunitario, se transforma en una potente estrategia pedagógica para las transiciones agroalimentarias.

Otros líderes de la comunidad también narraron cómo han hecho un esfuerzo desde la JAC para establecer enlaces con entidades gubernamentales que apoyes y acompañen estos procesos. Por ejemplo, es el caso de '*Cine al Campo*', una iniciativa en la que el SENA y el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes han venido integrando el "cine con la cotidianidad de los campesinos en territorios en todo el país. Se proyectarán películas basadas en la vida diaria del campo colombiano" (SENA, 2024). Quique propone que, a través de alianzas como estas, jóvenes "se vinculen con la organización y con la vida cotidiana de la comunidad, creemos que eso puede ser posible" de esta manera,

Se nos ha ocurrido, por ejemplo, que en las asambleas que vamos a hacer, haya tres personas, tres chicos/chicas, que, con un celular, una cámara y un micrófono, los chicos acompañan las asambleas y hacen registro y/o entrevistas. A hacerle una pregunta a una persona, tomar fotografías, poco a poco, ¿sí? Y que empiecen a utilizar las redes sociales de AGUA Campesina y de la ZRC para publicar ese tipo de contenido.

Así pues, la importancia de pensar la comunicación más allá de los medios tradicionales, mejor entenderla como una práctica cultural que articula la vida cotidiana, la identidad y la acción política (Martín-Barbero, 2002., en Echeverría, 2003). Actualmente, la mayoría de los colectivos, e incluso productores, han fusionado los canales tradicionales de comunicación y contacto con su público con las nuevas herramientas tecnológicas que ofrece la navegación a través del internet. Dado que las formas comunicación se han transformado, estas se enraízan en las necesidades, saberes y contextos de la sociedad, entonces, se pueden articular con formas de la acción colectiva. Este uso de las TIC, aunque emergente y con recursos limitados, configura un escenario propicio para fortalecer procesos educativos desde la agroecología, la autonomía organizativa y la soberanía cultural.

➤ ***Cosecha de aprendizajes y saberes***

*“No queremos que nuestras diferencias sean acogidas por nadie.
Reclamamos una pedagogía del caos en la que los espacios educativos
se convierten en una plataforma abierta de resistencia”.*

Mercedes Sánchez-Sáinz

Las experiencias en campo develaron que, para los colectivos, la agroecología no es solo una técnica de producción *limpia* —tal como prefiere llamarlo Víctor, en el Verón—, sino una forma de vida profundamente ligada al territorio, la comunidad y la autonomía. En la ruralidad bogotana, por ejemplo, la agroecología se vive como una práctica de cuidado de los páramos y resistencia frente a las restricciones del uso del suelo impuestas por figuras de protección ecosistémica, o de aprovechamiento de la tierra frente a la ausencia de alguna regulación. En Madrid, Cundinamarca, AsoHerrera se convirtió en un espacio más que físico de mujeres en búsqueda de soberanía territorial, económica y

educativa. El Nido del Conocimiento, en Choachí, es un eje estructurador de su propuesta educativa cotidiana, orientada al “cultivar vida”.

Estas formas de vividas dialogan y a la vez expanden las definiciones más técnicas encontradas en la literatura, es evidente que la literatura se construye a partir de las realidades y se alimentan entre sí. La FAO (2019), por ejemplo, define la agroecología como una postura integradora que aplica principios ecológicos al diseño y gestión de sistemas alimentarios sostenibles, aunque en las experiencias documentadas se suma un fuerte componente pedagógico, político y cultural que pone en el centro las formas de vida. La agroecología, en los casos observados, también es género, educación, memoria, y resistencia.

La agroecología tiene una relación intrínseca con la soberanía alimentaria en tanto promueven procesos de producción y consumo responsable. Las experiencias son muestra de que es posible ejercer esta autonomía sobre la vida cuando se tiene acceso y tenencia de la tierra, la falta de titularidad, como en el caso de AsoHerrera, puede llegar a ser limitante en la continuidad de los procesos comunitarios, en temas de inversión en los proyectos o simplemente en el quehacer y sostén diario del campesinado que trabaja la tierra.

Resulta paradójico que, en muchos casos, aunque las mujeres sean las líderes en procesos comunitarios y agroecológicos, son ellas quienes se enfrentan en mayor medida con obstáculos para acceder a la tierra y a la titularidad de la misma. Insisto, sin ánimos de restar importancia a este asunto, esta se ha convertido, asimismo, en una de las razones de las mujeres por las que resistir, combatir y educar. Tejer hilos de acero en economías solidarias ha sido la política para demandar la tierra y la educación para las mujeres, cuestiones históricamente desiguales.

Retornar (o retomar) a prácticas tradicionales, no visto como una *involución*, sino como una forma de resignificar y honrar los saberes, permite reconstruir vínculos profundamente fragmentados entre las personas y la tierra. Bajo el lente del contexto colombiano, azotado por la violencia a causa del

incesante conflicto armado, este retorno implica también reparar y resignificar el trabajo campesino como digno. Para los neo rurales o neo campesinos, como es el caso de varios testimonios previamente narrados, volver a estas prácticas no solo garantiza una alimentación real, llena de nutrientes y limpia, sino que reconfigura la vida desde la colectividad y crea espacios para el aprendizaje, el compartir de saberes, espacios para la educación no convencional e incluso, en ocasiones, no formal.

Capítulo 4. Educar es sembrar, cultivar es resistir: cosecha de semillas para seguir andando (a modo de conclusiones)

Las experiencias y participaciones a lo largo de esta investigación recorriendo los caminos de Bogotá y Cundinamarca, muestran que las pedagogías para la transición agroalimentaria, además de transmitir saberes técnicos sobre formas de cultivar, construye sentidos, vínculos y territorialidades. Se identificó, a partir de las iniciativas que nos abrieron sus puertas, diferentes formas en las que se articula la agroecología, técnicas productivas y apuestas políticas con el pilar de la educación, de la mano con los saberes situados para la soberanía alimentaria y la justicia social.

Tal como se narró y discutió a través de los distintos escenarios visitados, las prácticas pedagógicas en la agroecología se configuran desde el **hacer**, entendido como una noción transversal que permite el aprendizaje a través de la experiencia, el trabajo colectivo y la apropiación del territorio. El rol de la **educación ambiental y comunitaria/popular** es fundamental en este proceso, pues habilita espacios de formación que trascienden los límites del aula formal y recuperan *la palabra, la memoria y el cuerpo* como vehículos para la transformación. Asimismo, la investigación procuró visibilizar cómo las comunidades rurales y periurbanas construyen estrategias autónomas frente a los desafíos estructurales: la presión de modelos agrícolas industriales y las barreras impuestas por políticas públicas excluyentes y, por supuesto, el acceso a la tierra y a la educación. La cocreación —como enfoque metodológico y político— permitió no solo documentar estas experiencias, sino también (re)construir con ellas nuevas posibilidades pedagógicas, donde el diálogo de saberes y la reciprocidad de la alelopatía¹⁹ se convirtieran en caminos fértiles para el aprendizaje y la acción.

Se exploró modelos pedagógicos alternativos que se alinean con prácticas agroecológicas y no solo constituyen estrategias de enseñanza-aprendizaje sobre el alimento, sino que son prácticas políticas, comunitarias y territoriales que

¹⁹ “la influencia directa de un compuesto químico liberado por una planta sobre el desarrollo y crecimiento de otra planta” (Addendum I, 2004)

contribuyen a resignificar la relación con la tierra, los saberes ancestrales y la vida misma. Las aproximaciones que tuvieron lugar en Bogotá y algunos municipios de Cundinamarca muestran cómo, desde la cotidianidad, los colectivos y comunidades articulan procesos educativos de aprendizaje conjunto que promuevan la autonomía alimentaria, la sostenibilidad ecológica y la construcción de tejido social. A través del hacer, del relato, de la juntanza, se tejen formas de educación en las que se aprende cultivando, se enseña compartiendo y se transforma resistiendo. Estas pedagogías, situadas y afectivas, demuestran que la agroecología va más allá de una técnica agrícola: es una propuesta ética y política de vida que interpela los modelos educativos tradicionales y abre caminos hacia una educación liberadora, como lo planteaba Freire, arraigada en los territorios y en la memoria colectiva.

Ahora bien, no sobra aclarar que partir de esta investigación, se abren múltiples caminos para **futuros andares** que conduzcan a otros (futuras investigaciones) en los que profundice el entramado entre agroecología, educación y justicia social. Resulta llamativo explorar con mayor detalle las experiencias educativas de la infancia y la juventud en contextos rurales y periurbanos. El imaginario que tenemos en las ciudades frente al tipo de población que habita la ruralidad es nocivo, se suele pensar que sólo adultos analfabetos habitan el campo y/o sólo son campesinos,. Este imaginario se controvierte a partir del trabajo de campo realizado y comentado aquí, queda más que comprobado que es una generalidad inválida. Indagar sobre cómo estas poblaciones, infancias, juventudes y adultos, incluso, profesionales, construyen sus propios imaginarios y saberes sobre el territorio y la soberanía.

Igualmente, se podría avanzar en estudios comparativos entre experiencias en diferentes regiones del país, o incluso de América Latina, si un día lograrse llevarlo a una escala tal, para identificar convergencias y tensiones en las pedagogías para la agroecología desde una mirada intercultural. Ahora, es oportuno mencionar que, para el caso colombiano, se ha venido tejiendo la Red Comunitaria de Agriculturas para La Vida (RECAVI), la cual vale la pena poner en el radar y difundir a lo largo y

ancho del país. Pues, la RECAVI, personas y comunidades productoras realizan encuentros regionales y nacionales “buscando una excusa para la conjugación de varios diseñadores, con la tarea de encontrarnos para entrelazar nuestras vidas, nuestros proyectos, nuestras comunidades” (RECAVI, 2024).

Este caso, que no fue mencionado previamente, pero en el que, en un inicio, hubo una aproximación, resulta llamativo a la hora de pensarse otras formas de participación comunitaria que exceden los límites próximos de territorialidad en *lo local*; otras escales sobre las cuales mapear y cuestionar dónde empieza y termina una región; discutir cómo diferentes territorios alrededor del mundo, específicamente en la región de *el sur global*, acogen las nociones de las ‘transiciones justas’ para con el territorio propio —el inmediatamente próximo— y para con el colectivo —el planeta Tierra, La Madre Tierra—, entonces, la cuestión se tornaría propia de una *región* (des)global en respuesta al acelerado modelo de desarrollo y de vida del *norte global*.

Finalmente, otro eje de interés radica en analizar cómo las tecnologías, los medios comunitarios y las economías solidarias se articulan a estas pedagogías para potenciar formas de aprendizaje colectivo y circulación de saberes que aún no han sido suficientemente visibilizadas por las políticas públicas educativas.

Referencias bibliográficas

- Addendum I. (2004). *Manejo de malezas para países en desarrollo Addendum I*.
<https://www.fao.org/4/y5031s/y5031sof.htm>
- Alcaldía Bogotá. (s. f.). *Decreto 1777 de 1996 Nivel Nacional* [Gov]. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.- Secretaría Jurídica Distrital.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=153911>
- Aparici, E. Z. (2017). Educación alimentaria: Salud y cohesión social. *Salud Colectiva*, 13, 295-306. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1191>
- Barrera, J., & Grandas Medina, S. (2024, marzo). *Sumapaz, territorio reconocido como 'Sujeto de Reparación Colectiva'* | *Bogota.gov.co* [Gubernamental]. Alcaldía de Bogotá D. C. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/gobierno/sumapaz-territorio-reconocido-como-sujeto-de-reparacion-colectiva>
- Berardo, M. (2019). Más allá de la dicotomía rural-urbano. *QUID 16. Revista del Área de Estudios Urbanos*, 11, 316-324.
- Calixto-Flores, R. (2021). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental. *Educação e Pesquisa*, 47, e234768.
- Canciani, M. L. (2023). ¿Qué pedagogías, para qué transiciones? Reflexiones desde la educación ambiental crítica para la construcción de transiciones justas latinoamericanas. En *Transiciones justas. Una agenda de cambios para América Latina y el Caribe* (pp. 133-150). CLACSO, OXFAM y Librería Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. https://oi-files-cng-v2-prod.s3.eu-west-2.amazonaws.com/lac.oxfam.org/s3fs-public/Transiciones-justas_o.pdf?VersionId=tzxjllCw2IQR6XdZcgTDMIvJds77KnoC
- CAR. (2019). *No se deje engañar: En los Cerros Orientales está prohibido construir* | CAR. Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca. <https://www.car.gov.co/saladeprensa/no-se-deje-enganar-en-los-cerros-orientales-esta-prohibido-construir>
- Cerpa Jiménez, A. (2024). “Somos nuestras propias heroínas” *Co-investigación-Creación-intervención, Colegio Rural Pasquilla, Bogotá, D.C., 2015-2023*. [Thesis, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Centro de Estudios

- Superiores de México y Centroamérica].
<http://repositorio.cesmecha.mx/handle/11595/1147>
- CNMH. (s. f.). *¿De quién es la tierra en Colombia?* [Centro Nacional de Memoria Histórica]. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co>.
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/balances-jep/tierras.html>
- CPRAC.ORG. (s. f.). *Producción más limpia* [Ministerio de Agricultura y Pesca. Alimentación y Medio Ambiente- España]. Regional Activity Centre for Sustainable Consumption and Production. Recuperado 12 de marzo de 2025, de <http://www.cprac.org/es/sostenible/produccion/mas-limpia>
- Cuenca, T. (2023, diciembre 18). La alimentación vegana como un asunto político | Animales & Sociedad. *Animales & Sociedad Edición No. IV*.
<https://animalesysociedad.com/articulo-de-opinion/la-alimentacion-vegana-como-un-asunto-politico-3/>
- Cuevas Cháves, E. (2017). *Caracterización de vivienda y población de la zona rural de Bogotá D. C.* Secretaría Distrital de Planeación. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.
https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/caracterizacion_ruralidad_vf.pdf
- Díez Medina, C., Ezquerro, I., Monclús Fraga, J., Simona Pierini, O., Sucena, S., & Ioannou, O. (2022). Áreas periurbanas en transformación. Estrategias para la resiliencia de los paisajes periurbanos en ciudades europeas y españolas. *Cuaderno de Investigación Urbanística*, 142.
<https://doi.org/10.20868/ciur.2022.142.4893>
- Echeverría, M. de la P. (2003). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Oficios Terrestres*, no. 14.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46940>
- Enseñanzas de la revolución verde to6-s.htm*. (s. f.). Recuperado 4 de noviembre de 2024, de <https://www.fao.org/4/w2612s/w2612s06.htm>
- Escallón Herkrath, C., García Barón, M. C., & Barón Leal, A. (2023). *Bogotá y sus caminos de agua*. IDPC- Instituto Distrital de Patrimonio Cultural.

- Estupiñan Pedraza, L. A. (2017). Educación para las mujeres en los contextos rurales desde una gestión educativa con enfoque de género. *Gestión de la educación*, 7(2), 105-114.
- FAO, O. de las N. U. para la A. y la A. (2010). *Nueva política de huertos escolares: Promover hábitos alimentarios saludables durante toda la vida*.
https://www.fao.org/fileadmin/user_upload/red-icean/docs/Nueva_pol%C3%ADtica_de_huertos_escolares_-_FAO.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*.
- Función Pública. (2023). *Concepto 117251 de 2023 Departamento Administrativo de la Función Pública—Gestor Normativo* [Gubernamental]. Función Pública- Gestor Normativo.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=209694>
- Gamboa Mora, M. C., García Sandoval, Y., & Beltrán Acosta, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 101.
<https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- Grandas, S. (2024, abril 11). *Así están los niveles embalses que abastecen agua potable Bogotá 2024* | *Bogota.gov.co* [Gubernamental]. Alcaldía de Bogotá D. C.- Secretaría de Hábitad. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/habitat/asi-estan-los-niveles-embalses-que-abastecen-agua-potable-bogota-2024>
- Guevara, M., & Pulido, L. (2023). *Damnificados del derrumbe de Doña Juana, ocurrido en 1977, afirman no haber sido indemnizados por el Estado—Capital* [Periodismo]. Canal Capital.
<http://www.canalcapital.gov.co/archivos/damnificados-del-derrumbe-dona-juana-ocurrido-1977-afirman-no-haber-sido-indemnizados-el>
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (1991). Ediciones Cátedra.
https://monoskop.org/images/e/eb/Haraway_Donna_J_Ciencia_cyborgs_y_mujeres_La_reinencion_de_la_naturaleza.pdf

- Herra Castro, E. (2016). *Educación formal/educación popular: Dinámicas de adaptación y resistencia a la modernidad*. 36(52), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.15359/abra.36-52.2>
- Huanacuni Mamani, F. (2015). Educación comunitaria. *Revista Integra Educativa*, 8(1), 159-168.
- La Vía Campesina: Nuestras Escuelas y Procesos de Formación en Agroecología - Via Campesina*. (s. f.). Via Campesina Español.
<https://viacampesina.org/es/escuelas/>
- Martínez-Madrid, B., & Eugenio, M. (2016). Acercamiento a la agroecología en la infancia: Propuestas educativas y reflexiones. *Agroecología*, 11(1), Article 1.
- Melo, S. (2018, marzo 1). *Caminata ecológica por el páramo más grande del mundo* | *Bogota.gov.co* [Gubernamental]. IDR- Instituto Distrital de Recreación y Deporte- Alcaldía de Bogotá D. C. <https://bogota.gov.co/que-hacer/recreacion-y-deporte/caminata-ecologica-por-el-paramo-mas-grande-del-mundo>
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, Colombia, Ministerio de Agricultura, Ganadería y Abastecimiento, Brasil, Agencia Brasileña de cooperación, Ministerio de Relaciones Exteriores, & FAO- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2021). *Experiencias de transición agroecológica en Colombia. Sembrando capacidad. Cooperación Brazil -Colombia-FAO*.
https://sembrandocapacidades.fao.org.co/wp-content/uploads/2022/01/11_Experiencias-de-transicion-agroecologica-en-Colombia_compressed.pdf
- MMA. (s. f.). *¿Qué es Educación Ambiental?* educacion.mma.gob.cl.
<https://educacion.mma.gob.cl/que-es-educacion-ambiental/>
- nasaacin, Ç. W. K.-A. (2020, enero 11). La MINGA COMUNITARIA es el BUEN VIVIR de la comunidad [ACIN- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca]. *Çxhab Wala Kiwe*. <https://nasaacin.org/la-minga-comunitaria-es-el-buen-vivir-de-la-comunidad/>
- Pacheco, A. (2021). *Neorruralidad, una oportunidad para crecer en el campo*. Radio Nacional de Colombia.

- <https://www.radionacional.co/actualidad/campo-colombiano/neorrurales-opportunidades-de-crecer-en-campo>
- Patel, R. (2007). *Stuffed and Starved: The Hidden Battle for the World Food System*. Portobello Books Ltd.
- Peña, V., Lesmus, P., Pinilla, D., Guevara, G., Cerquera, Y., & Pasos, P. (2022). *La huerta de mi colegio: Un espacio para cultivar la vida y el alimento. Orientaciones pedagógicas sobre huertas escolares y agricultura urbana y periurbana*. Secretaría de Educación del Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.
- https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2022-08/DocumentoOrientaciones_HuertasEscolaresV4_Baj_.pdf
- PNN, P. N. N. de C. (s. f.). Parque Nacional Natural Sumapaz [Gubernamental]. *Parques Nacionales Naturales de Colombia*.
- <https://old.parquesnacionales.gov.co/portal/es/parques-nacionales/parque-nacional-natural-sumapaz/>
- Poveda, I. (2018, julio). *El embalse de la Regadera | Archivo de Bogotá* [Gubernamental]. Archivo de Bogotá- Secretaría General de la Nación.
- <https://archivobogota.secretariageneral.gov.co/noticias/embalse-la-regadera>
- RECAVI. (2024). *Red Comunitaria de Agriculturas para la Vida (@redagriculturasparalavida)*.
- <https://www.instagram.com/redagriculturasparalavida/>
- Rengifo, B. A. R., Segura, L. Q., & Córdoba, F. J. M. (2012). La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia. *Universitat de Barcelona y Universidad Nacional de Colombia*. <https://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía_ alcances, técnicas y éticas* (1ra ed.). Envión Editores.
- REYES, K. C., & SALGADO, M. R. (2006). La Globalización contrariada. Trabajo, territorio y dominación en la floricultura de la sabana de Bogotá. *Revista*

- Colombiana de Sociología*, 27, Article 27.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/7977>
- Riera, L., Sansevero, I., & Lúquez, P. (2009a). La educación ambiental: Un reto pedagógico y científico del docente en la educación básica. *Revista de Educación*, 15(30), 322-406.
- Riera, L., Sansevero, I., & Lúquez, P. (2009b). La educación ambiental: Un reto pedagógico y científico del docente en la educación básica. *Revista de Educación*.
- Rodriguez Quintero, W. (s. f.). Ordenamiento Territorial- Grupo de Apoyo a la Gestión Territorial y Buen Gobierno Local. *Ministerio del Interior*.
<https://www.mininterior.gov.co/grupo-de-apoyo-a-la-gestion-territorial-y-buen-gobierno-local/ordenamiento-territorial-grupo-de-apoyo-a-la-gestion/>
- Sammartino, G., Caimmi, N., Figueroa, E., Sammartino, G., Caimmi, N., & Figueroa, E. (2022). La experiencia de la Escuela de Alimentación Sana y Soberana de la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Tierra (UTT). Entre pedagogías emancipatorias y saberes emergentes. *Polis (Santiago)*, 21(63), 71-91. <https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2022-n63-1773>
- Schmelkes, S. (2024). La educación popular y la construcción de paz: La experiencia de Colombia. Entrevista con Luis Guillermo Guerrero Guevara y Bertha Jaimes Carvajal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2). <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.627>
- Secretaría Distrital de Ambiente. (s. f.). *Ruralidad*. Secretaría Distrital de Ambiente. <https://www.ambientebogota.gov.co/ruralidad-sda>
- SENA. (2024). 'Cine al Campo': Las poblaciones rurales y apartadas de Colombia se iluminan con el resplandor del séptimo arte. SENA.
<https://www.sena.edu.co:443/es-co/Noticias/Paginas/noticia.aspx?IdNoticia=7140>
- Sumapaz: La eterna disputa por el páramo-Fotorrelato*. (2019). Comisión de la Verdad. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/sumapaz-la-eterna-disputa-por-el-paramo>

- Tedesco, J. C. (2002). *La educación en el marco del nuevo capitalismo*. 36.
<https://corteidh.or.cr/tablas/RO6835-5.pdf>
- UNESCO. (2010). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida – Nuestro enfoque* | Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
<https://www.uil.unesco.org/es/unesco-instituto/mandato/aprendizaje-largo-de-vida>
- World Economic Forum. (2017, julio 19). *La tierra no es de las mujeres*. Foro Económico Mundial. <https://es.weforum.org/stories/2017/07/la-tierra-no-es-de-las-mujeres/>
- Yacamán, C. (2023). Tres claves para la transición agroalimentaria: Decrecimiento, agroecología y políticas urbanas alimentarias. *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, 161, 78-90.