



- Artista plástico, colombiano, radicado en Los Ángeles, California. Su motivo de inspiración es evocando al gran espíritu de la naturaleza ancestral, la coexistencia de los cuatro elementos y su perfecta simbiosis con los seres que habitamos Gaia(Gaea). Cada obra es una invitación para adentrarse y escudriñar en cada pincelada, figura, representación y abstracción, llevándole a la más interesante relación onírica entre espectador y obra, logrando una máxima interacción espiritual que le lleva a un nuevo estado de conciencia y reflexión.



autor : Camilo Lozano (@miloarte)
título : Metamorfosis
año : 2024





Aproximaciones a la agroecología y a la soberanía alimentaria para el *buen vivir*



Volumen 8 N.º 57
julio - diciembre de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e21984

Approaches to
Agroecology and
Food Sovereignty for
Well-Being

Aproximações à
agroecologia e à
soberania alimentar
para o *bem viver*

Gabriela Alfonso-Novoa*  
Adriana López-Camacho**  

Fecha de recepción: 09-08-2024

Fecha de aprobación: 04-03-2025

CÓMO CITAR

Alfonso-Novoa, G. y López-Camacho, A. (2024). Aproximaciones a la agroecología y a la soberanía alimentaria para el buen vivir. *Nodos y Nudos*, 8(57), e21984. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num57-21984>

* Magíster en Estudios de Infancias.
Docente, Universidad Pedagógica
Nacional, Bogotá, Colombia.
galfonso@pedagogica.edu.co

** Doctora en Sujeto y Conciencia Histórica
del ipecal Docente de la Facultad
de Educación, Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Bogotá,
Colombia. alopezc@udistrital.edu.co





Volumen 8 N.º 57
 julio - diciembre de 2024
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 e21984

RESUMEN

La zoonosis mundial es el legado antropocentrista de satisfacción de necesidades como consumidores, que altera el equilibrio ecosistémico hasta afectar las relaciones bióticas y desencadenar un contagio global y letal. Por ello, desde los escenarios educativos, se promueven perspectivas alejadas de lo antrópico para centrarse en el *biocentrismo* en defensa de la vida. Este artículo de reflexión desarrolla algunas propuestas y retos educativos en los que se muestran, evidencian y ejemplifican procesos formativos a partir de la soberanía alimentaria y la agroecología, enmarcados en el *buen vivir*. Se aborda el concepto de *buen vivir* y su incidencia en el contexto educativo, así como el desafío que representa la soberanía alimentaria a partir de propuestas de instituciones educativas. Finalmente, se reflexiona sobre experiencias que aportan a la formación y el fomento de iniciativas a favor de la agroecología urbana y prácticas de soberanía alimentaria.

Palabras clave: buen vivir; agroecología; soberanía alimentaria; Abya Yala; educación superior

ABSTRACT

Global zoonosis is the anthropocentric legacy of satisfying consumerist needs, which disrupts ecosystem balance, ultimately affecting bio-relations and triggering a global and lethal contagion. Therefore, from educational spaces, perspectives are promoted that move away from anthropic views to focus on biocentrism in defense of life.

This reflection article develops some educational proposals and challenges in which formative processes related to food sovereignty and agroecology within the framework of *Sumak Kawsay* are demonstrated, evidenced, and exemplified. The concept of *Sumak Kawsay* is examined in relation to education and the challenge posed by food sovereignty through proposals from educational institutions. Finally, the article reflects on experiences that contribute to training and fostering initiatives in favor of urban agroecology and food sovereignty practices.

Keywords: good living; agroecology; food sovereignty; Abya Yala; higher education

RESUMO

A zoonose global é o legado antropocentrista da satisfação das necessidades como consumidores, que altera o equilíbrio ecossistêmico a ponto de afetar as relações bióticas e desencadear um contágio global e letal. Por isso, a partir dos cenários educativos, promovem-se perspectivas afastadas do antropocentrismo para se concentrar no biocentrismo em defesa da vida.

Este artigo de reflexão desenvolve algumas propostas e desafios educativos, nos quais se mostram, evidenciam e exemplificam processos formativos a partir da soberania alimentar e da agroecologia, enquadrados no bem viver. Aborda-se o conceito de bem viver e sua incidência no contexto educativo, assim como o desafio que a soberania alimentar representa a partir de propostas de instituições educativas. Por fim, reflete-se sobre experiências que contribuem para a formação e o incentivo a iniciativas voltadas à agroecologia urbana e às práticas de soberania alimentar.

Palavras-chave: bem viver; agroecologia; soberania alimentar; Abya Yala; educação superior

Introducción

Este documento surge a partir de una inquietud frente a la difusión de un falso paradigma del capitalismo corporativo, que contrapone la naturaleza al progreso humano. La pregunta central es: ¿cómo educar para la protección y reproducción armónica de la vida sin poner en riesgo la supervivencia humana y, al mismo tiempo, protegiendo a la *Pacha Mama*? Esta cuestión sintetiza la preocupación que lleva al planteamiento de esta interpretación, cuyo resultado es la propuesta de un marco relacional entre la cosmovisión del *buen vivir* —aplicada en sociedades del sur global— la *agroecología* —entendida como la gestión ecológica sustentable de los agroecosistemas mediante la acción social colectiva, como alternativa al modelo agroindustrial— y la *soberanía alimentaria* (Sevilla y Woodgat, 1997) —reconocida en Colombia como un eje fundamental dentro de la *Política Pública de Agroecología*, aprobada en octubre de 2024 (MADR, 2024)—.

La concepción desarrollista y neoliberal, que explota de manera inmisericorde la naturaleza, es la raíz de múltiples problemáticas sociales, geopolíticas, ambientales y de supervivencia. Los ecosistemas terrestres, acuáticos y mixtos están alcanzando el límite de su capacidad de renovación. Por lo tanto, este análisis propone que, a través de propuestas educativas basadas en la interrelación y causalidad del trípod *buen vivir-agroecología-soberanía alimentaria*, se evidencie cómo estas dimensiones se retroalimentan y son motor de un mundo alternativo viable.

El primer objetivo de este artículo es definir cada uno de estos conceptos. Si bien las tres categorías emergentes del análisis de las propuestas educativas no se presentan de manera completamente aislada, aparecen entrelazadas en una estructura de interdependencia. Esta es también la manera en que las experiencias pedagógicas analizadas comprenden su interrelación. El *buen vivir* (*Sumak Kawsay* o *Suma Qamaña*) es una concepción filosófica, política y socioeconómica emergente como respuesta a los procesos avasallantes de la globalización occidental. Este modelo promueve la coexistencia armónica del ser humano con la *Pacha Mama* ('Madre Naturaleza'), reconociendo a los seres humanos como parte de la

naturaleza dentro de una estructura relacional de igualdad. Lo anterior implica respeto y mesura frente a todas las formas de existencia, de acuerdo con los procesos milenarios de autorreconocimiento de las nacionalidades originarias del continente (Rodríguez, 8 de diciembre de 2022). Así, el *buen vivir* exige una deconstrucción de los sistemas de opresión existencial que pesan sobre el ser humano y abre paso a formas alternativas e integradoras de ser en el mundo.

Desde la perspectiva epistemológica y ontológica, el *buen vivir* implica un cambio de paradigma hacia una visión plural y multidimensional. Esto conlleva una transformación ética, centrada en valores ecocéntricos, la descolonización del conocimiento, la superación de la racionalidad economicista y un modelo de gobernanza colaborativa basado en principios de integración, cooperación y políticas equitativas de naturaleza intercultural. En consecuencia, se requiere modificar la concepción del entorno del ser humano sobre la base de tres pilares: identidad, equidad social y sustentabilidad biocéntrica. Todo ello contribuye a construir una realidad educativa alternativa, que puede aplicarse en los países del continente como modelo de existencia (Rodríguez, 8 de diciembre de 2022; Chan y Castillo, 2022).

La alternatividad propuesta por el *buen vivir* plantea el desafío de orientar a las naciones hacia el *biocentrismo*, promoviendo estructuras productivas alejadas del extractivismo, esencia del neoliberalismo extremo y su modelo de crecimiento sin límites (Chan y Castillo, 2022). Esta propuesta, planteada por los pueblos y nacionalidades originarias del continente, busca integrar el presente con perspectivas cosmogónicas, espirituales, culturales, sociales, económicas y políticas. En este marco, la protección de todas las formas de vida y el uso racional de los recursos permitirían una existencia más armónica con la naturaleza. Además, esta integración podría contribuir a superar las crisis civilizatorias y de identidad del ser humano actual, promoviendo una visión que trascienda lo meramente material y recupere la dimensión espiritual o metafísica del ser, como lo plantean los pueblos originarios.

El *buen vivir*, como propuesta, retoma postulados de las comunidades indígenas del continente, donde

la economía, la política y la vida social se fundamentan en la protección de la vida como eje central del modelo. Esto implica la necesidad de modificar los sistemas productivos y de intercambio, reformular los fundamentos de la organización social y adoptar una aproximación sociológica diferente de la impuesta por el eurocentrismo.

En la dimensión económica del *buen vivir*, la agroecología aparece como una alternativa que exige la transformación de los esquemas actuales de uso de la tierra y de los agroecosistemas. Este cambio de paradigma busca garantizar la protección de los ciclos naturales y la reducción de impactos desastrosos como la contaminación, la entropía, el calentamiento global, los desastres ambientales y las alteraciones climáticas extremas que afectan severamente a las comunidades en todo el mundo. Para lograrlo, es fundamental reducir la pérdida de biodiversidad, el uso de agroquímicos y la dependencia de la agroindustria y la sobreexplotación del agua. Todo esto implica un cuestionamiento directo de las ideologías del desarrollismo y del neoliberalismo, que han degradado el ambiente y las comunidades en favor de la rentabilidad económica. En las condiciones actuales de la humanidad, la conciencia sobre la necesidad de superar y reevaluar estos esquemas es imperativa; de ahí la importancia de las experiencias educativas analizadas. En este contexto, Martínez (2002) señala:

La agroecología es un enfoque transdisciplinario científico que define, clasifica y estudia sistemas agrícolas desde una perspectiva agronómica, ecológica y socioeconómica, étnica y sociocultural; fundamento científico de agricultura sustentable, que brinda conceptos, características y principios ecológicos para analizar, diseñar, administrar y conservar recursos agrícolas. (p. 2)

Asimismo, el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (2024) define la *agroecología* como un

modo de gestión de sistemas agroalimentarios resilientes y soberanos, que se basan tanto en los conocimientos tradicionales y ancestrales como en los de la ciencia moderna, toman en cuenta la diversidad de los actores de las agriculturas para la vida y se integran con los consumidores en la producción, transformación y consumo de alimentos saludables, la protección de bienes comunes y

generación de formas de economía propia, para el buen vivir y la transformación humana, social y política. (p. 39)

Si bien epistemológicamente la agroecología no surge del *buen vivir*, su articulación con esta perspectiva resulta significativa en términos de supuestos, orientaciones, propuestas, paradigmas y objetivos. Ambas propuestas coinciden en la necesidad de modificar el modelo actual, que representa una amenaza para la vida en el planeta. En este sentido, la transformación del sistema productivo y la toma de conciencia sobre estos problemas son objetivos fundamentales de la educación. Frente al modelo agroindustrial del capitalismo, emerge la agricultura tradicional, que pretende recuperar, conservar y utilizar de manera racional los agroecosistemas mediante métodos agrícolas empleados ancestralmente por los pueblos originarios.

Norgaard y Sikor (1995) consideran que el *agroecosistema* es una construcción social en la que la producción de materia prima se gestiona de manera diferente. Desde esta perspectiva, el conocimiento alternativo permite el desarrollo de hipótesis y la implementación de sistemas de producción complementarios y armónicos con los ciclos naturales. Según la definición del MADR:

Conjunto de relaciones e interacciones complejas, continuas, dinámicas y de diverso orden e intensidad que suceden entre los suelos, climas, plantas cultivadas y adventicias, organismos de distintos niveles tróficos y diferentes grupos humanos en determinados espacios físicos y geográficos, cuando son enfocadas desde el punto de vista de sus flujos energéticos y de información, de sus ciclos materiales y de sus relaciones simbólicas, sociales, económicas, militares y políticas, que se expresan en distintas formas tecnológicas de manejo dentro de contextos culturales específicos (León-Sicard, 2010, p. 18)

También implican la igualdad social y la sustentabilidad ecológica, generadas a partir de la coexistencia entre seres humanos y naturaleza (Norgaard y Sikor, 1995). La propuesta del *buen vivir* y la agroecología plantea, desde la agricultura tradicional, la adaptabilidad ambiental y social (Martínez, 2002). En su dimensión económica, la agroecología mejora la producción, redistribuye el ingreso y aumenta

los niveles de empleo sin destruir el agroecosistema (Martínez, 2002).

Para cerrar esta relación, el *buen vivir* y la agroecología coinciden en sus principios fundamentales. Según Martínez (2002), estos principios incluyen la integralidad, la armonía, el equilibrio, la autonomía de administración, la minimización de daños colaterales en la actividad agropecuaria, la conservación y potenciación de circuitos cortos de comercialización, el conocimiento de sistemas tradicionales, la gestión de agroecosistemas, la pluriactividad, la selectividad y la complementariedad (Martínez, 2002). En esencia, se trata de una perspectiva que promueve una vida en armonía con todas las formas de existencia, incluidas las fuerzas y los espíritus de la naturaleza (Chan y Castillo, 2022; Rodríguez, 8 de diciembre de 2022).

Desde las preocupaciones actuales sobre sostenibilidad, la agroecología se presenta como una propuesta que garantiza la seguridad alimentaria, la estabilidad biológica, la conservación de los recursos y la equidad. La tercera arista de esta interpretación y reflexión se centra en la soberanía alimentaria, la cual se comprende como el derecho de los pueblos a obtener alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, de manera accesible y producidos de forma sostenible. Así, la soberanía alimentaria coloca a productores, distribuidores y consumidores en el centro de los sistemas y las políticas alimentarias, trascendiendo las exigencias del mercado y de las corporaciones que dominan la producción alimentaria. Todo esto se desarrolla a partir de la construcción de estrategias de resistencia y del desmantelamiento del libre comercio, el corporativismo y el régimen alimentario vigente (Fernández, s. f.).

Las experiencias educativas analizadas articulan estas tres categorías —*buen vivir*, *agroecología* y *soberanía alimentaria*— en propuestas pedagógicas que buscan transformar los modelos productivos hacia un desarrollo rural sustentable (Martínez, 2002). Esto implica asumir, comprender, implementar y educar bajo nuevas concepciones epistemológicas, teóricas y metodológicas que sean viables en la realidad local (Martínez, 2002). La enseñanza del *buen vivir* a través de prácticas orientadas al cuidado de la vida representa una oportunidad para la problematización, la

reflexión y la creación de nuevas estrategias educativas. No solo consolida el conocimiento científico, sino que también fortalece el empoderamiento y la defensa de los territorios.

La educación ambiental emerge, en este contexto, como un componente esencial para comprender las realidades desde perspectivas complejas, facilitando rutas de acción para la resolución de problemas ecológicos a nivel local, nacional e internacional. Además, es fundamental para la formación de ciudadanos críticos y responsables, capaces de desarrollar experiencias sostenibles, equitativas y respetuosas con todas las formas de vida. Es por ello que la educación ambiental, la soberanía alimentaria y la agricultura urbana se convierten en pilares clave para el empoderamiento comunitario, el fortalecimiento de la identidad y la construcción de un vínculo con el territorio. Asimismo, estas prácticas permiten reivindicar el derecho a una vida digna en armonía con la naturaleza, renovando la memoria alimentaria y promoviendo la paz en sus múltiples dimensiones.

A partir de estas reflexiones, surge la siguiente pregunta para guiar la discusión: ¿qué apuestas y retos educativos se presentan en los contextos educativos desde la perspectiva del *buen vivir*?

Una mirada del *buen vivir*: aproximación desde la universidad

El *buen vivir* se basa en aspectos esenciales como la reciprocidad, el equilibrio, la complementariedad, la plenitud y la armonía; es decir, aprender a dar y recibir con el entorno desde una perspectiva de *relacionalidad* (Rodríguez, 8 de diciembre de 2022). Este pensamiento surge de la cosmovisión indígena y sus saberes ancestrales, como una propuesta de vida alternativa frente a las concepciones competitivas, individualistas y jerárquicas de la visión occidental. En su lugar, se centra en la reciprocidad, la responsabilidad comunitaria y la colectividad (Pérez y Domínguez-Serrano, 2015). De hecho, su traducción literal es "plenitud de la vida", en consonancia con la riqueza de significados de la expresión *Sumak Kawsay* (Rodríguez, 8 de diciembre de 2022).

Para Farah y Vasapollo (2011), el *buen vivir* se fundamenta en la crianza con cariño, la convivencia armónica y el vivir en paz; en otras palabras, en la búsqueda de una vida digna desde lo biológico, lo humano y lo espiritual. Esencialmente, se trata de alcanzar un equilibrio y una armonía del ser con todo lo que lo rodea. Según Huanacuni (2010), implica vivir en comunidad y en complementariedad, en equilibrio con todas las formas de existencia y en armonía con la naturaleza y los ciclos de la *Madre Tierra*. Esta concepción se opone al modelo de desarrollo basado en la acumulación material ilimitada, la competencia extrema y la lógica capitalista, las cuales han promovido un crecimiento insostenible. Huanacuni (2010) señala que "en términos ideológicos implica la reconstitución de la identidad cultural de herencia ancestral milenaria, la recuperación de conocimientos y saberes antiguos; una política de soberanía y dignidad nacional; la apertura a nuevas formas de relación de vida comunitarias" (p. 22).

El Grupo Geard (2 de mayo de 2022) señala que la relación entre el *buen vivir* y la educación implica enfoques y ámbitos complementarios con el potencial de generar equilibrio y equidad en el acceso a los procesos educativos. Cuando estos son transversalizados por la perspectiva del *buen vivir* y se desarrollan de manera continua en los estudiantes, promueven procesos cognitivos centrados en el biocentrismo o ecocentrismo. Estos procesos se interiorizan tanto en el individuo como en la colectividad, permitiendo que sus efectos se reflejen en la comunidad. Así, se supera el modelo de sociedad basado en los proyectos de Estado-nación, caracterizados por dinámicas discriminatorias y excluyentes, es decir de dinámica centrífuga.

En ese sentido, la educación superior para el *buen vivir* emerge como un territorio de encuentro y humanización. Su propósito es fomentar el reconocimiento de las comunidades y sus saberes en diálogo con la academia, con el fin de generar múltiples formas de entender el mundo, desde una perspectiva pluriversal, y la diversidad de formas de construcción de conocimiento desde un diálogo intercultural. Crosso (2012) afirma que

desde los derechos humanos, los sentidos que queremos dar a la educación, teniendo como horizonte el buen

vivir, constituye una mirada de lo público más allá del individuo, que promueve la colaboración colectiva... lo cual tiene implicaciones político-filosóficas enormes, en el capital humano y cultural que allí se teje. (p. 38)

En esta línea, los planes de desarrollo institucional de la educación superior deben definir rutas de acción para la implementación del *buen vivir*. Esto implica vincular la garantía efectiva de los derechos humanos con la educación, comenzando por el derecho fundamental al acceso, la permanencia y la inclusión de la diversidad de manera holística. El objetivo es generar una cultura del bioconocimiento que permita educar en la *comunitariedad*. Portilla (2019), en el marco de la educación para todos y todas como derecho humano fundamental, plantea que

el *buen vivir* fortalece la cohesión social, los valores comunitarios y la participación de individuos y colectividades en decisiones relevantes, para la construcción de su destino y felicidad. Se fundamenta en la equidad con respeto a la diversidad, cuya realización plena no puede exceder los límites de los ecosistemas que la han originado. (p. 19)

En este contexto, afirmar que, para vivir bien, primero hay que estar bien contribuye a la construcción de estrategias políticas de bienestar integral en el aprendizaje dentro de la educación superior. Este enfoque garantiza la movilización de diversas formas de participación armónica entre los distintos actores que integran la comunidad educativa, con el propósito de generar soluciones situadas que respondan a las emergencias del momento histórico (Huanacuni, 2010).

Soberanía alimentaria, desafío educativo para la transformación

La pandemia de COVID-19 puso en tensión a la humanidad y exacerbó las demandas sociales y económicas de la ciudadanía. En América Latina, la implementación de cuarentenas y el aislamiento social acentuaron la gravedad de problemáticas socioeconómicas que ya estaban presentes antes de la crisis sanitaria. Si bien factores como las condiciones laborales, los modelos de producción de alimentos y el acceso a la

educación ya representaban desafíos para los países del continente, la pandemia los intensificó aún más. Ante este panorama incierto, comunidades barriales, instituciones educativas y diversas ONG impulsaron iniciativas teóricas y prácticas para hacer frente a la crisis civilizatoria contemporánea.

En el marco de los procesos agroecológicos como espacios de diálogo tradicional, los educandos adquieren una comprensión crítica sobre la alimentación saludable, posicionando la soberanía alimentaria como una práctica comunitaria fundamental para enfrentar la crisis ambiental y alimentaria presente y futura. Calderón (2020) retoma a Gordillo (2013) para señalar que la soberanía alimentaria se sustenta en los siguientes pilares:

Alimentos para los pueblos, centro de políticas que superen la comprensión de la comida como mercancía y apoye modos de vida sostenibles, que reconozcan la necesidad de habitar y compartir territorios desde la promoción del conocimiento y las habilidades tradicionales que, sitúan el encuentro y la investigación como forma de transmitir conocimiento a generaciones futuras. También, plantea el rechazo de tecnologías, energías, de monocultivo industrializado y demás métodos destructivos que atentan contra los sistemas alimentarios locales. (p. 5)

Desde esta perspectiva, la soberanía alimentaria no solo implica una propuesta comunitaria basada en principios concretos, sino que también promueve una conciencia ambiental que articula la relación entre los seres humanos y su entorno. Calderón (2020) destaca el potencial educativo de los proyectos comunitarios agrícolas en contextos urbanos, reconociendo el papel protagónico de la agricultura urbana dentro de las iniciativas ecológicas lideradas por instituciones educativas.

En este sentido, la educación ambiental se convierte en un eje central para fortalecer la relación entre la comunidad y la producción sostenible de alimentos. La creación de huertas escolares y comunitarias representa una oportunidad para mejorar la relación de los individuos con su entorno, su salud y su calidad de vida. La crisis sanitaria ha impulsado la estructuración de políticas de educación ambiental, ya que gran parte de la pandemia se atribuye a la

alteración antrópica de los ecosistemas, con impactos de gran escala sobre la humanidad.

Una respuesta educativa a la crisis de la modernidad globalizada supone un cuestionamiento del modelo hegemónico de humanidad y del sistema económico imperante. En este sentido, Celorio (2020) invita a reconocer la tradición crítica de los movimientos sociales en América Latina para comprender el trasfondo y las causas de esta crisis. La escuela tradicional ha desempeñado un papel fundamental en la consolidación del *statu quo*, contribuyendo a la reproducción de un ideal de progreso que forma individuos adaptados a la lógica productiva del sistema económico dominante.

Según Restrepo (2010), citado por García *et al.* (2015), el hombre necesita establecer armonía con las personas y sus ecosistemas y así reconfigurar la imagen de necesidad creada dentro de los sistemas económicos, sociales y políticos actualmente dominantes.

Desde esta perspectiva, se hace necesaria la construcción de propuestas pedagógicas horizontales que asuman metodologías basadas en la reivindicación de los saberes comunitarios y en la resistencia frente a las lógicas de opresión en el ámbito educativo (Celorio, 2020). La centralidad de la soberanía alimentaria y la sostenibilidad en estos procesos pedagógicos se vincula con la "pedagogía comunitaria y de la *Pacha Mama*", una propuesta surgida de los pueblos originarios y de la articulación de resistencias territoriales. Este enfoque reflexiona sobre el uso de los recursos comunitarios y concibe la tierra como un bien común, en oposición a las visiones extractivistas y eurocéntricas.

Luego, *territorio* y *comunidad* son bases para construir presente y futuro, donde ancestralidad y sueños son parte de la vida. Una de las formas de interacción aplicadas en el contexto del saber universitario es la proyección de categorías definidas aquí. La propuesta plantea una visión contraria a la propiedad privada, la lógica acumulativa y la apropiación de carácter colonialista, extractivista y capitalista. En su lugar, se orienta hacia el bien común, la sostenibilidad y el cuidado.

Desde una perspectiva educativa, las categorías analizadas cuestionan y critican tanto el capitalismo como el neoliberalismo, no solo en su dimensión estructural, sino también en sus relaciones con los sujetos y las comunidades. Las reflexiones adelantadas desde lo teórico-práctico sobre la relevancia de la educación ambiental y la soberanía alimentaria, como prioridad educativa y práctica de resistencia ante la crisis sanitaria, coinciden con la implementación de iniciativas educativas que vinculan estas consideraciones a prácticas en procesos educativos en América Latina.

Frente a lo anterior, Santos y Cuevas (2020) analizan el huerto escolar como una herramienta didáctica para ejercer el derecho a una alimentación sana. Los procesos de huerta en instituciones educativas han permitido, en una primera instancia, brindar un espacio de reflexión para los estudiantes sobre problemáticas alimentarias en las poblaciones urbanas, como la obesidad, la diabetes y la hipertensión. Se trata de un problema de salud pública, donde la autogestión de alimentos se presenta como una posibilidad para la adquisición de alimentos saludables, brindando una alternativa democrática frente al mercado de alimentos.

El capitalismo ha permeado la alimentación y los circuitos de acceso a la comida con el objetivo de obtener réditos económicos. Como consecuencia, la comida se ha mercantilizado, convirtiéndose en un mecanismo de acumulación en manos de quienes poseen los medios de producción, mientras alimentan a la humanidad de forma deficiente y nociva. Por ello, una gran parte de la población mundial sufre de obesidad y de las complicaciones de salud derivadas de una mala nutrición, mientras que otra parte padece desnutrición, siendo la niñez la más afectada.

La democratización del acceso a alimentos saludables remite al derecho a la alimentación y a la sostenibilidad alimentaria. Santos y Cuevas (2020) indican que la garantía del derecho a la alimentación, contemplado en diversas legislaciones, debe responder a problemáticas como el acceso limitado a alimentos de origen vegetal, la precariedad en la satisfacción de necesidades básicas alimenticias, el consumo excesivo de alimentos procesados y la

formulación de dietas sostenibles que reduzcan el impacto ambiental y contribuyan a la seguridad alimentaria y nutricional.

La alimentación debe transformarse, pero desde la educación, entendida como un proceso integral que promueva un estilo de vida saludable. Esto implica no solo el consumo adecuado de alimentos, sino también la correcta hidratación y la práctica permanente de actividad física y ejercicio. En este sentido, la educación superior, al relacionar las tres categorías de este documento, se vincula con fenómenos de salud pública, donde el estilo de alimentación es crucial y se asocia con el *buen vivir*.

El *buen vivir* invita a comprender la relación entre el derecho a la alimentación y la educación, promoviendo la formación de sujetos que ubiquen la alimentación saludable como un derecho fundamental, al tiempo que construyen procesos educativos que permitan ejercer la vida en búsqueda de la felicidad. La soberanía alimentaria, en este contexto, se encuentra con la educación como el escenario para el desarrollo de potencialidades y la garantía de igualdad de oportunidades para todos y todas. Así, se presenta como una alternativa a la educación universitaria convencional y al modelo productivo dominante, a través de un proceso educativo que prepara a los estudiantes como futuros ciudadanos con valores y conocimientos orientados al progreso (Santos y Cuevas, 2020).

Los huertos escolares, como escenarios pedagógicos en los que se reflexiona sobre la problemática de la alimentación y del sistema de producción, han permitido concluir a Santos y Cuevas (2020) que los procesos agroecológicos permiten identificar los rasgos principales de una alimentación sana, posibilitando cuestionar los hábitos alimenticios de la población; reconocer la posibilidad de acceder a alimentos sanos por parte del estudiantado —distintos de los alimentos procesados y la comida *chatarra*—; fortalecer la autogestión y la capacitación de las comunidades, así como la generación de alternativas colectivas para acceder a alimentos saludables; consolidar la huerta escolar como un espacio de aprendizaje que potencia las habilidades estipuladas en los planes y currículos educativos; y asegurar, desde la comunidad, niveles

de estabilidad alimentaria en el contexto de la pandemia —que ha agudizado la problemática del acceso a comida saludable, sostenible y de origen vegetal—.

Retos formativos desde las huertas urbanas

Las universidades, como espacios de transformación, deben promover la conciencia colectiva sobre las prácticas extractivistas y antrópicas que han causado graves afectaciones a la *Madre Tierra*, como la contaminación de fuentes hídricas, la deforestación, la destrucción de la diversidad biológica y el hiperconsumo. Estas problemáticas son consecuencia del modelo de desarrollo capitalista hegemónico, basado en la explotación indiscriminada de los recursos naturales y en la generación de conflictos socioeconómicos asociados a la expropiación, el desplazamiento y el despojo territorial. En este contexto, el fomento de grupos de investigación, semilleros y prácticas pedagógicas orientadas al cuidado de la vida y a la resignificación de los territorios desde la perspectiva comunitaria —basada en principios de equidad, inclusión y soberanía alimentaria— permite la generación de prácticas transformadoras de participación social. A través de estas iniciativas, los diferentes actores recrean su potencial histórico y su trayectoria de identidad con un enfoque emancipatorio.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2020) ha desarrollado diversas estrategias para contribuir a la formación y promoción de la agricultura urbana. Una de estas iniciativas es el proyecto agro-recreativo *Wayra "Aula Ambiental"*, conformado por maestros y estudiantes de la Facultad de Educación Física, junto con voluntarios, niños, niñas y personas mayores de la zona norte de Bogotá. A través del diálogo intergeneracional y del intercambio de saberes en torno a las semillas, la siembra, el riego, las plantas y sus beneficios, así como la agricultura casera, este proyecto ha permitido la construcción de un tejido social que resignifica el territorio del campus como un nicho ecológico. Desde la apertura al encuentro pedagógico y social con la naturaleza, se ha consolidado como una forma de resistencia al sistema de consumo, basada en los principios de desarrollo sustentable, diversidad e inclusión.

En este marco, la Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), programa de proyección social de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación, en articulación con el proyecto *Wayra*, desarrolló diferentes propuestas pedagógicas de agricultura urbana para fomentar experiencias de aprendizaje en casa y promover la participación de jóvenes y adultos con discapacidad, especialmente aquellos con dificultades en la comunicación comprensiva y expresiva, junto con sus familias y cuidadores.

Las estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial diseñaron y adaptaron ambientes de aprendizaje para el diálogo sobre temáticas y memorias relacionadas con la siembra, la conservación de huertas orgánicas y la importancia de estas prácticas. Esto dio lugar a un ejercicio cartográfico del territorio a partir de los lugares de origen de los participantes. Las experiencias pedagógicas incluyeron la elección del lugar para la siembra, la selección de semillas y las formas de obtención (compra, trueque, entre otros), el cuidado de la tierra y los tipos de abono, la elección del recipiente o maceta según la planta (hortalizas, aromáticas, etc.), las formas de riego y la observación del crecimiento de las plantas. A partir de estas actividades, se fomentó el trabajo en familia, la observación y el registro de la experiencia, la asignación de tiempos específicos para el cuidado de las plantas y la potenciación de la comunicación e interacción social de los jóvenes y adultos con discapacidad en encuentros de socialización y proyección comunitaria.

De manera paralela, se construyó colectivamente una secuencia didáctica dirigida a las familias y cuidadores de los participantes, con un enfoque en su papel como formadores para la vida. Esta secuencia se estructuró en tres ejes centrales:

1. Sentidos y territorio: se propuso la exploración del entorno cercano a los hogares y a la Sala CAA para identificar posibles espacios de práctica sociocultural vinculados con la experiencia alimentaria de los niños y niñas en su cotidianidad, en compañía de sus familias y cuidadores. Además, se consideraron las características barriales y los elementos de la memoria alimentaria, teniendo

en cuenta los cultivos propios y los alimentos de consumo cotidiano producidos localmente.

2. Saberes: enfoque participativo y comunitario, que involucra a las personas y, especialmente, a los niños y niñas en la toma de decisiones y en la construcción de estrategias sostenibles y respetuosas con el medioambiente. Son esenciales los saberes propios y las experiencias de los actores en el proceso, como los conocimientos y prácticas tradicionales sobre producción, consumo e intercambio de alimentos transmitidos de generación en generación; la preparación de alimentos nutritivos y saludables; la conservación y organización de sistemas de intercambio de alimentos y conocimientos. Los aspectos principales abordados fueron la siembra, las estrategias locales de producción, las prácticas alimentarias en equilibrio con los recursos naturales y el diálogo de saberes propios, acorde con las diferentes experiencias de las madres cuidadoras, los niños y los jóvenes con discapacidad participantes.
3. Prácticas: se propuso explorar con los niños y niñas los distintos ambientes en su hogar, barrio y universidad, así como la vivencia en familia y en comunidad en torno a los alimentos que, con sus sabores, acompañan desde el vientre hasta la cocina, el fogón –*tulpa*–, el patio o la montaña. Las familias y cuidadores generaron espacios para la interacción de los niños y niñas con los alimentos y su entorno, propiciando una experiencia de disfrute de la alimentación saludable mediante actividades como el compartir de sabores comunitarios, la participación en mercados campesinos, los encuentros en torno a las semillas y el trueque. Entre los aspectos principales trabajados estuvieron la preparación de alimentos en familia, las prácticas culturales y agroecológicas alimenticias y la gestión responsable de los recursos naturales.

Desde el 2014, la UPN desarrolla la Cátedra Ambiental "Maestros constructores de una Colombia sustentable y en paz", liderada por el Grupo Ambiente Currículo desde sus inicios, articulada al PDI (2014-2019/2020-2024), con participación de profesores

de diferentes facultades (Ciencia y Tecnología, Educación, Humanidades, Artes y Educación Física). En el primer semestre de 2022, en alianza con el Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde o Sul-Sul (GEA Sur, Brasil), la cátedra se consolidó como una propuesta formativa interdisciplinaria, dirigida a estudiantes, trabajadores, profesores, redes ambientales, el sistema universitario estatal (SUE) y público en general. Su objetivo principal es promover escenarios de diálogo y experiencias para la difusión de la cultura ambiental desde diferentes líneas académicas, culturales y artísticas.

En este espacio, se han desarrollado encuentros de saberes diversos sobre rutas esenciales como la sustentabilidad en territorios comunitarios, la ética ambiental, el desequilibrio territorial, el *buen vivir* y el buen comer, la ecojusticia y la paz, y las nuevas ciudadanías de *Abya Yala* (sentido de comunidad), elementos que hoy constituyen la base de una reconciliación con el ambiente y con la vida. Todo esto se inscribe en un pensamiento colectivo que promueve propuestas pedagógicas basadas en el equilibrio con el ecosistema, desde una comprensión horizontal del territorio fértil.

En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desde la conciencia planetaria que permite reconocer la realidad en movimiento y retomar las subjetividades de los sujetos sociales como protagonistas de la historia, se han desarrollado iniciativas significativas. En este contexto, destacan las acciones del Semillero de Investigación, Cultura, Ambiente, Sociedad y Tecnología (SICAST), que inciden tanto en ambientes comunitarios y escolares como en espacios culturales y familiares. En clave freireana, estas iniciativas invitan a una esperanza activa que responde a los desafíos emergentes mediante acciones pedagógicas e investigativas en torno a la agroecología.

A partir de los procesos agroecológicos del SICAST, en diálogos, conferencias y foros realizados en el año 2020, se han agrupado propuestas que apelan al valor de la vida como referente de aprendizaje en distintos escenarios. Entre ellos, se destacan las huertas comunitarias, los procesos de enseñanza formal basados en huertas escolares, las iniciativas de fundaciones de carácter social y los movimientos barriales. Desde

el SICAST, se busca reconocer a los participantes desde su potencialidad y su capacidad de incidir en su realidad próxima a través del trabajo agroecológico.

Lo anterior ha situado a los sujetos en una plataforma de subjetivación en la que los niños y niñas se convierten en actores de cambio en su entorno a partir de la labor agroecológica en la que participan y cuyo impacto pueden observar. Asimismo, los adultos mayores encuentran un espacio donde compartir sus conocimientos, aprendizajes y experiencias de vida en diálogos intergeneracionales; los docentes hallan en la agroecología un modelo pedagógico para vincular la formación con la vida; y tanto las comunidades como las instituciones educativas reconocen en estos procesos herramientas concretas para la transformación del contexto, la soberanía alimentaria, el fortalecimiento de redes vecinales y la revalorización de la vida como eje central de la comunidad.

Estas apreciaciones del sujeto, que surgen de los procesos agroecológicos, se relacionan con lo que Zemelman (2008) concibe como el *sujeto formador de realidades*: un individuo que asume la realidad como un constructo susceptible de transformarse en la cotidianidad mediante acciones humanas. En cuanto al contenido educativo, los procesos agroecológicos desarrollados en las instituciones educativas destacan por consolidar un escenario de aprendizaje basado en el reconocimiento del entorno. Este aprendizaje se despliega a partir de las condiciones de vida circundantes, los diálogos interpersonales que abren espacio a diversas visiones de la realidad y la centralidad de la vida como principio de existencia.

Estos procesos agroecológicos, vinculados a la propuesta de soberanía alimentaria formulada por Vía Campesina en 1996, rescatan la vida desde una perspectiva ecológica como una prioridad. A través de ellos, se despliegan procesos de enseñanza, aprendizaje, diálogo y resistencia sustentados en una conciencia ecoambiental que cuestiona el sistema capitalista. Como indica Dussel (2019), el capitalismo, en su afán de producción y consumo, destruye las posibilidades de reproducción de la vida.

En este sentido, las huertas se presentan como aulas vivas, tanto en la educación formal como en los procesos comunitarios. Son espacios de recuperación

de saberes ancestrales y de transmisión de experiencias de vida por parte de los adultos mayores, quienes contribuyen a la comprensión del mundo en contextos rurales y urbanos. Asimismo, los procesos agroecológicos fortalecen las redes vecinales de cuidado, no solo como mecanismos de intercambio de alimentos, sino también como espacios de construcción de intereses comunes y corresponsabilidad comunitaria.

Reflexión: un legado de experiencias pedagógicas

Tras examinar algunas experiencias pedagógicas relacionadas con las tres categorías planteadas, se puede afirmar que la educación es un canal efectivo para proponer alternativas al mercado capitalista. Es decir, se busca que las relaciones sociales de producción sean acordes con la agroecología y la soberanía alimentaria, enmarcadas en las propuestas del *buen vivir*.

Las consideraciones que surgen de los procesos agroecológicos remiten a lo que Dussel (2019) señala en los fundamentos de una pedagogía crítica, que invita a repensar la educación, cuestionar la bancarización del conocimiento y promover la creatividad como eje central del proceso educativo. En este sentido, la cotidianidad se convierte en un campo de experimentación donde la historia y la trayectoria de las comunidades son el principio educativo. Este enfoque fomenta una conciencia de la vida como alternativa al modelo de desarrollo imperante.

La relación entre los procesos agroecológicos y las críticas realizadas por autores como Dussel (2019) y Zemelman (2008) evidencia la consolidación de alternativas que cuestionan la educación en la modernidad y revitalizan las relaciones de conocimiento. A su vez, amplían la comprensión de lo que significa el conocimiento, al reconocer el valor de los saberes propios y ancestrales situados en un contexto social plural.

Desde esta perspectiva, Sanz y Serrano (2017) sostienen que los retos educativos del siglo XXI exigen un replanteamiento del sentido y la pertinencia de los saberes escolares. Esto implica considerar nuevas potencialidades para la construcción de una sociedad

crítica, una ciudadanía más humana e inclusiva y una educación en ambientes de aprendizaje equitativos. En este marco, se reconoce la importancia de una educación que entienda las singularidades de los sujetos y fomente redes solidarias desde y para las necesidades de las comunidades educativas en sus diversas apuestas territoriales.

En este proceso de transformación, es fundamental repensar los sentidos de la educación a partir de construcciones colectivas que respondan a las realidades de los educandos y sus familias. Aquí, el educador desempeña un papel clave como acompañante en la formulación de estrategias metodológicas y didácticas que permitan reconfigurar los aprendizajes, potenciar actitudes y aptitudes, y fomentar el respeto por la vida y las diversidades desde la defensa del biocentrismo.

Las experiencias pedagógicas que vinculan a niños, niñas y adolescentes en extraedad, quienes se encuentran en proceso de reintegro académico, evidencian que estos espacios pueden ser escenarios de reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes. Asimismo, favorecen la superación de problemáticas relacionadas con la convivencia, la cooperación en el ámbito familiar y el desarrollo de iniciativas personales como proyectos de vida. En este contexto, los procesos agroecológicos de huerta constituyen una metodología basada en la conciencia del aprendizaje, donde el reconocimiento territorial se convierte en una herramienta de interpretación de realidades, historia y contexto, para la generación de conocimiento en comunidad alrededor de la actividad agrícola.

El reto de una educación dinámica se relaciona con las propuestas en las que se invita a las comunidades educativas a conocer y reconocer conocimientos ancestrales, historias de vida de adultos mayores en el proceso, destacando la posibilidad de generar conocimiento desde diálogos intergeneracionales. Los contenidos base de biología, historia, geografía, tecnología y artes, que fundamentan la práctica pedagógica entre los participantes, en un clima afectivo de comprensión y empatía, maximizan efectos y optimizan el raciocinio de los participantes hacia alternativas de vida.

Conclusiones

Como sentencia Toledo (1999), en la actualidad la irracionalidad del mundo industrial es incompatible con los patrones y principios de la naturaleza. En este contexto, la propuesta del *buen vivir* se presenta como una alternativa para que el ser humano pueda alcanzar su realización plena. Desde la agroecología y en función de la soberanía alimentaria, el *buen vivir* se erige como una lucha contra el sistema económico dominante, lo que, desde las propuestas pedagógicas, implica reorganizar la sociedad en torno a estos conceptos, educando para la supervivencia.

En consonancia con la crítica fundamental a un sistema en declive, la educación, el estilo de vida saludable y el respeto por la naturaleza adquieren un papel central en la transformación de los paradigmas de la modernidad occidental y la posmodernidad. En respuesta a las preguntas planteadas a lo largo del texto, es preciso señalar que la implementación del *buen vivir* enfrenta dificultades, ya que exige impactos concretos en la realidad. Se trata de una transformación civilizatoria, un proceso que, a pesar de reiterados intentos en el ámbito educativo, aún no se ha consolidado.

Esta limitación se extiende a la educación superior, donde persisten retos como la aplicación cotidiana y generalizada de valores acordes con los principios del *buen vivir*; la adecuación de los sistemas educativos como espacios de participación ciudadana y diálogo entre sus integrantes; y el fortalecimiento de la capacidad crítica y democrática de las instituciones educativas, particularmente en las experiencias pedagógicas de las universidades analizadas.

Sin embargo, no se pueden ignorar las iniciativas, la disposición y el comienzo de procesos educativos en universidades que buscan articularse con la filosofía del *buen vivir*. Estas propuestas integran enfoques de supervivencia y de protección de la *Pacha Mama*, marcando el inicio de la transición de lo teórico a lo práctico en la educación superior. Para lograr un verdadero cambio civilizatorio y una transformación en la manera en que los individuos conciben su relación con la naturaleza, es imprescindible educar bajo los principios expuestos en los casos descritos.

El modelo actual respecto de la naturaleza presenta problemas graves derivados del uso de fertilizantes, pesticidas y transgénicos; la contaminación del aire, de fuentes hídricas y de corrientes subterráneas; la degradación del suelo; la proliferación de plagas; la deforestación y el agravamiento del cambio climático. Todos estos desastres para la humanidad pueden rastrearse hasta el sistema global de producción y de satisfacción de necesidades impuesto por el modelo capitalista.

Desde una perspectiva económica, esta crítica se orienta también a la industrialización de la alimentación y al consumo de alimentos procesados y ultraprocesados, que resultan nocivos para la salud. Por ello, la universidad debe constituirse en un espacio que trascienda lo meramente investigativo para abordar problemas ambientales, de cambio climático y proponer soluciones orientadas a mitigar estos impactos.

Desde la perspectiva del *buen vivir*, las experiencias educativas vinculadas a la agroecología y la soberanía alimentaria constituyen un punto de partida para deconstruir lógicas destructivas y fortalecer el tejido social frente a la ideología del desarrollismo y el capitalismo. Estos sistemas, centrados exclusivamente en el consumo, reducen la naturaleza intelectual, ontológica y trascendental del ser humano, convirtiéndolo en una pieza más dentro de un mecanismo de producción descontrolado, alineado con una agenda de consumo capitalista que tensiona al máximo los ciclos de renovación de la vida.

En el marco del desarrollo de la globalización al estilo occidental, se evidencian las limitaciones de la democracia corporativa, el capitalismo transnacional y el liberalismo, que han demostrado su incapacidad para hacer avanzar a la sociedad. Lo que han logrado, en cambio, es sumir al ser humano, al ser social y a las colectividades en una crisis de identidad, producto de los reduccionismos existenciales que han llevado a la humanidad a un estancamiento.

La alternativa es el *buen vivir* como cosmovisión en búsqueda permanente del *Abya Yala* como sentido de comunidad; dos conceptos interdependientes, pues sin comunidad no hay *buen vivir*, y sin *buen vivir* el ser no puede realizarse en plenitud ni configurar un verdadero tejido social. Toda esta propuesta es,

esencialmente, una discusión sobre la conciencia, que solo puede despertarse efectivamente mediante la educación.

Las experiencias analizadas evidencian el impacto social de los proyectos agroecológicos educativos, pues estructuran apuestas de aprendizaje comunitario como alternativa al modelo predominante. Un modelo bancario y memorístico que, al ser revaluado, permite reconocer la capacidad transformadora de los sujetos, en este caso, desde prácticas ecoambientales que sitúan la vida como eje de la existencia comunitaria, así como oportunidades de conocimiento e interpretación del mundo que facilitan el despliegue de la voluntad para la concreción de otros mundos posibles, desde un compromiso con la vida y la satisfacción de necesidades.

Se destaca, además, el lugar de una educación abierta a la comunidad que, en su sentido de formación para la vida, potencie espacios de encuentro colectivo para la construcción de una experiencia sustentable y ambiental. Esto contribuye a la generación de otras prácticas y saberes alrededor del *buen vivir*, donde la participación horizontal y la formación de profesionales para y con la comunidad, con referentes de la agroecología y la soberanía alimentaria, resultan fundamentales.

Las experiencias educativas deben dirigirse a lo comunitario y la equidad social, basadas en la igualdad y el reconocimiento de diferencias, aspectos centrales del *buen vivir* que dan forma a comunidades educativas alternativas. Estas comunidades buscan transformar políticas educativas que tomen la equidad como principio rector del presente y del futuro, con impacto en determinantes sociales, culturales, políticos, económicos, ambientales, jurídicos y educativos, a través de apuestas comunitarias que construyan otras visiones de mundo y de existencia.

Referencias

- Calderón, C. (2020). *Propuesta de intervención; "Guía práctica para la integración de la agricultura urbana como proyecto de educación ambiental y alimentaria en la escuela, la comunidad y la familia"*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Celorio, J. (2020). *Transitar de la educación para el desarrollo a la educación para una transición emancipadora. Retos*

- alternativos a la crisis civilizatoria de la modernidad.* Universidad del País Vasco.
- Chan, T. y Castillo, M. (2022). Avances en el concepto sobre el *buen vivir*. Revisión sistemática. *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales*, 52, 1-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8560912>
- Crosso, C. (2012). Enfoque de los derechos humanos: las 5 a para la garantía del derecho humano a la educación. En F. Cevallos (ed.), *Educación y Buen Vivir: Reflexiones sobre su construcción* (pp. 13-19). Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Dussel, E. (2019). *Pedagogía crítica, humanismo y descolonización* [conferencia]. Conversatorio Internacional "Educación Latinoamericana Siglo XXI. Pedagogía Crítica, Humanismo y Descolonización". Instituto McLaren de Pedagogía Crítica, Ensenada, Baja California, México. <https://www.youtube.com/watch?v=axv9xiNoMes>
- Farah, I. y Vasapollo, L. (2011). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* CIDES-UMSA.
- Fernández, G. (s. f.). Soberanía alimentaria. *Diccionario Crítico de Empresas Transnacionales*. <https://omal.info/spip.php?article4856>
- García, M., Segura, D. y Díaz, V. (2015). La educación ambiental en la escuela pedagógica experimental: hacia una versión pedagógica de la economía azul. *Nodos y Nudos*, 4(38), 25-36. <https://doi.org/10.17227/01224328.4318>
- García, T. (2000). La agroecología: ciencia, enfoque y plataforma para su desarrollo rural sostenible y humano. *Agroecología*, 18(1), 234-245.
- Gordillo, G. (2013). *Seguridad y soberanía alimentaria* [Documento base para discusión no publicado]. FAO.
- Grupo Geard. (2 de mayo de 2022). *La educación y el buen vivir*. <https://grupoguard.com/ec/blog/categoria/educacion-vivir/>
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígena.
- Martínez, R. (2002). *Atributos agroecológicos de sustentabilidad: manejo comparativo indígena y convencional*. Universidad de Costa Rica.
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (MADR). (2024). *Política pública de agroecología: Colombia Potencia de la Vida*. Autor.
- Norgaard, R. y Sikor, T. (1995). *Agroecología: bases científicas para una agricultura sustentable*. CLADES.
- Pérez, L. y Domínguez-Serrano, M. (2015). Una revisión feminista del decrecimiento y el *buen vivir*. Contribuciones para la sostenibilidad de la vida humana. *Revista de Economía Crítica*, 19, 34-57. <https://revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/19>
- Portilla, G. (2019). Una educación para todas y todos como Derecho Humano fundamental para la efectividad de los demás derechos. En G. Loys (ed.), *Derechos humanos, buen vivir y educación* (pp. 13-28). EDUNSE.
- Rodríguez, A. (8 de diciembre de 2022). *El buen vivir: un paradigma para la vida plena*. <https://www.meer.com/es/70530-el-buen-vivir-un-paradigma-para-la-vida-plena>
- Santos, E. de los. y Cuevas, J. (2020). El huerto escolar como herramienta didáctica para ejercer el derecho a una alimentación sana en un bachillerato rural desde la perspectiva del *buen vivir*. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, 12(24), 189-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8855161>
- Sanz, R. y Serrano, A. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y la finalidad de una escuela para todos. *Teoría Educativa*, 29(2), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teoredu292167184>
- Sevilla, E. y Woodgat, G. (1997). *Sustainable Rural Development: From Industrial Agriculture to Agroecology*. Edward Elgar.
- Toledo, V. (1999). Campesinidad, agroindustrialidad, sostenibilidad: los fundamentos ecológicos e históricos del desarrollo rural. *Revista de Geografía Agrícola*, 28, 7-19. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-geografia-agricola/articulo/campesinidad-agroindustrialidad-sostenibilidad-los-fundamentos-ecologicos-e-historicos-del-desarrollo-rural>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024*. Autor.
- Zemelman, H. (18 de octubre de 2008). *La formación de docentes como sujetos protagónicos en los procesos educativos* [conferencia]. VIII Encuentro Internacional de Educación, Ciudad de México, México.

Diálogo del conocimiento

El artículo "Aproximaciones a la agroecología y a la soberanía alimentaria para el buen vivir" es una reflexión muy bien formulada en los planteamientos que recoge. De fondo, propone que la Pandemia del COVID-19 se ha de entender como "zoonosis mundial" en cuyo surgimiento jugamos un rol fundamental los hiperconsumidores que hemos alterado el equilibrio ecosistémico. Ante ello, el artículo promueve la defensa de la vida, como un reto educativo capital, en la línea de la soberanía alimentaria y la agroecología, desarrollados en el marco del "buen vivir" que le da sentido a la agroecología urbana y que sería posibilitada por la soberanía alimentaria.

En función del horizonte de sentido de la publicación, se podría dialogar a propósito de dos cuestiones: la complejidad de la vida y la educación como un legado de la humanidad. En la educación, entendida como un legado que queda para los seres humanos que nacen luego de nuestra muerte individual, podemos superar la condición aislada, limitada... de nuestra existencia. Las experiencias que se sistematizan en torno al cuidado de la vida (como las del artículo de reflexión) superan el horizonte limitado de una vida humana y de su muerte. La reflexión que, para la educación, dejan los procesos que se describen abre el sentido del limitado esfuerzo individual, nos permite, sin la coartada de la religión, una vida más allá.

Jaime Alberto Palacios Mahecha
Universidad Pedagógica Nacional