



* 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 : Energía sagrada
año : 2025



Mi escuela, mi vida por una experiencia pedagógica desde la Agroecología



Volumen 8 N.º 57
julio - diciembre de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e22195

My School, My Life:
A Pedagogical
Experience Rooted
in Agroecology

Minha Escola,
Minha Vida. Por
uma Experiência
Pedagógica a partir
da Agroecologia

Erika Hazen Pulido-Montealegre* 
Sebastián Moreno-Maldonado** 

Fecha de recepción: 29-09-2024

Fecha de aprobación: 01-04-2025

CÓMO CITAR

Pulido-Montealegre, E. H. y Moreno-Maldonado, S. (2024). Mi escuela, mi vida por una experiencia pedagógica desde la Agroecología. *Nodos y Nudos*, 8(57), e22195. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num57-22195>

* Magister en Desarrollo educativo y social. Estudiante de Biología Universidad INCCA de Colombia. Docente de Biología, Secretaría de Educación del Distrito. Universidad INCCA de Colombia, Programa de Biología. ehpulidom@educacionbogota.edu.co

** Magister en Desarrollo educativo y social. Docente orientador, Secretaría de Educación del Distrito. sebastianmoreno387e@educacionbogota.edu.co





Volumen 8 N.º 57
julio - diciembre de 2024
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e22195

RESUMEN

Este trabajo plantea una propuesta pedagógica y agroecológica que concibe la escuela como un aula viva, la cual nace con el proyecto de los Guardianes de la Tierra y se centra en la agroecología para comprender los procesos y dinámicas de los ecosistemas, promoviendo la coexistencia con la naturaleza desde el cuidado y la protección, permitiendo resignificar la relación entre los seres humanos y la naturaleza visibilizando ideas, saberes y prácticas de la comunidad educativa frente al cuidado de lo vivo y la vida en un *territorio*. Para ello, se plantea una propuesta que gira alrededor de unos ambientes de aprendizaje co-construidos entre los diversos actores participantes de la experiencia como lo son las niñas y los niños bajo sus intereses, sumado a la práctica pedagógica de la profesora titular, el orientador del colegio y las cinco apuestas agroecológicas planteadas por Rabhi (citado en Cepeda y Jiménez, 2020) que son llevadas a la cotidianidad de la escuela, específicamente a la huerta, la paca digestora Silva y la compostera. El propósito es aportar a la formación de sujetos críticos por medio de la Investigación Acción Participativa, para hacerle frente a la situación ambiental actual, debido a la desarmonía y desequilibrio causado por el humano.

Palabras clave: agroecología; escuela; la vida y lo vivo; territorio; coexistencia

ABSTRACT

This work presents a pedagogical and agroecological proposal that conceives the school as a living classroom. It originates from the "Guardians of the Earth" project and focuses on agroecology as a way to understand the processes and dynamics of ecosystems, promoting coexistence with nature through care and protection. This approach allows for a redefinition of the relationship between human beings and nature by highlighting the ideas, knowledge, and practices of the educational community in relation to caring for life and the living in a specific territory. The proposal revolves around learning environments co-constructed by the various participants in the experience—primarily children, guided by their interests—alongside the pedagogical practices of the lead teacher, the school counselor, and the five agroecological commitments proposed by Rabhi (as cited in Cepeda and Jiménez, 2020). These principles are integrated into everyday school life, particularly in the school garden, the Silva biodigester, and the compost bin. The goal is to contribute to the development of critical individuals through Participatory Action Research, addressing the current environmental situation caused by human-induced disharmony and imbalance.

Keywords: agroecology; school; life and the living; territory; coexistence

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta pedagógica e agroecológica que concebe a escola como uma sala viva de aula. Essa proposta nasceu com o projeto Guardianes de la Tierra e tem como foco a agroecologia para compreender os processos e dinâmicas dos ecossistemas, promovendo a convivência com a natureza por meio do cuidado e da proteção, permitindo resignificar a relação entre os seres humanos e a natureza, tornando visíveis as ideias, conhecimentos e práticas da comunidade educativa em relação ao cuidado do vivo e da vida em um *território*. Para isso, apresenta-se uma proposta que gira em torno de ambientes de aprendizagem co-construídos pelos diversos atores que participam da experiência, como meninas e meninos, com base em seus interesses. Isso se combina com a prática pedagógica da professora titular, do orientador escolar e das cinco abordagens agroecológicas propostas por Rabhi (citado em Cepeda e Jiménez, 2020), que são aplicadas ao cotidiano da escola, especificamente à horta, à bala do biodigestor Silva e à composteira. O propósito é contribuir para a formação de sujeitos críticos por meio da Pesquisa-Ação Participativa, para enfrentar a situação ambiental atual, devido à desarmonia e ao desequilíbrio causados pelos humanos.

Palavras-chave: agroecologia; escola; a vida e o vivo; território; convivência

El origen de la propuesta

Esta propuesta surge en el marco de las dinámicas de la Escuela bajo el desarrollo del proyecto Guardianes de la Tierra,¹ experiencia que encontrarán sistematizada en el artículo *Guardianes de la Tierra: construyendo amor con el Territorio, una experiencia educativa en la escuela* (Pulido y Moreno, 2024), en donde se comprendió el proceso formativo como un espacio de sensibilización, análisis y construcción de conocimientos de manera colectiva y comunitaria, posibilitando el agenciamiento de cada uno de los actores que caminan *el territorio* desde la dignidad humana y la necesidad de establecer relaciones de coexistencia con la naturaleza bajo el escenario de la escuela. Durante este proceso, emerge la posibilidad de reflexionar sobre la experiencia y, de este modo, plantear una propuesta pedagógica para quienes deseen replicarla, con un enfoque agroecológico y pedagógico, acogiendo lo comunitario, lo crítico y lo político, lo anterior es el principal objetivo del presente artículo. En ese sentido, se plantea la necesidad de hablar de un NosOtros:

Graficado con la "O" mayúscula, expresa una construcción colectiva que se caracteriza por el reconocimiento de la praxis desde los afectos, el amor por la vida y la naturaleza, comprendiendo las diferencias y visibilizando la diversidad de formas de ser, de hacer, de estar y de coexistir, en un espacio-tiempo indeterminado. (Pulido y Moreno, 2024)

Por consiguiente, hablar de NosOtros posibilita acercarnos a la agroecología como forma de comprender los procesos ecosistémicos a partir de aquellos saberes y prácticas populares, ancestrales y cotidianos que se gestan y tejen en la escuela.

La experiencia pedagógica y agroecológica se desarrolló en un colegio de la localidad de Usme, en Bogotá, Colombia. El propósito fue resignificar la relación que las estudiantes, los estudiantes y sus familias establecen con todas las formas de vida en su *territorio*, a través de la construcción colectiva de ambientes de aprendizaje.

Para la construcción colectiva de los ambientes de aprendizaje, la profesora titular proporcionó unas orientaciones generales, las cuales hacen parte de la planeación pedagógica de las diferentes áreas de la básica primaria con un énfasis articulador desde la enseñanza de la biología. Posteriormente, en colaboración con los estudiantes, se consolidaron los roles y se conformaron los grupos, con base en sus intereses, afinidades, habilidades y destrezas. Por ejemplo, uno de estos estudiantes era reconocido por ser *el papá de los cucarrones*; él asumió el papel de cuidado de los organismos que habitaban la huerta escolar, mientras otros se destacaban por su liderazgo y sentido colectivo, liderazgos apoyados en el ejercicio del profesor orientador y la profesora titular, usando estos espacios de práctica y aprendizaje para fortalecer las relaciones que las niñas y los niños establecían entre ellos (procesos de convivencia escolar), pero también con el resto de organismos de la escuela.

Las estudiantes y los estudiantes eran quienes se encargaban de socializar con compañeros y compañeras de otros salones sobre los avances y las iniciativas que surgían y que buscaban la organización de espacios de transformación para proteger lo vivo y la vida en la escuela; otros se encargaban de los recordatorios para hidratar la huerta, de traer residuos orgánicos de sus hogares. Aquí es donde el papel de las familias fue fundamental para el desarrollo de la experiencia, debido a su compromiso y acompañamiento en los procesos, desde la participación en reuniones, permisos para las salidas pedagógicas, construcción del rincón literario y el aporte de los residuos orgánicos generados en sus hogares.

Finalmente, y no menos importante, uno de los estudiantes se apersonó de presentar y comunicar el proyecto en eventos externos al colegio, posibilitando participar y ganar incentivos de la Secretaría de Educación. Todo lo anterior, evidencia un acercamiento a los modelos de gobernanza desde la escuela, como espacio de participación y en donde el liderazgo estudiantil permite transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje partiendo de los intereses y necesidades del contexto.

Para ello, se utilizó la metodología de la Investigación Acción Participativa, "ya que involucra al

¹ Para conocer la experiencia pedagógica, les invitamos a consultar: Pulido, E. y Moreno, S. (2024). Guardianes de la Tierra: construyendo amor con el Territorio, una experiencia educativa de coexistencia en la escuela. *Educación y Ciudad*, (47). <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3217>

sujeto como protagonista y como sentipensante" (Velásquez *et al.*, 2021, p. 322) y el modelo basado en proyectos. Dentro de las acciones pedagógicas implementadas, se destacan las salidas pedagógicas para caminar el *territorio* y el Cuaderno de Campo, condensadas en el libro denominado *El verde de mi montaña: experiencia de las niñas y niños en un cuaderno de campo* (Merchán y Pulido, 2025). Estas herramientas fueron fundamentales para conectar los saberes y prácticas populares y ancestrales con el conocimiento científico para reconocerlo y apropiarlo desde la interculturalización entendida como proceso continuo de diálogo y construcción (Walsh, 2009), comprendido a partir de la "Dialéctica de liberación" permitiendo que los territorios recuperen y preserven sus modos de construir y reconstruir vida (Bentancourt cit. en Comboni y Juárez, 2013, p. 12).

También se recuperó un espacio en la sede del colegio para fortalecer la huerta escolar y con ello poder reconocer el acervo genético de las plantas presentes en el *territorio*, su funcionamiento y su relación con otros seres por medio de la agroecología entendiendo que esta "não se restringe aos aspectos

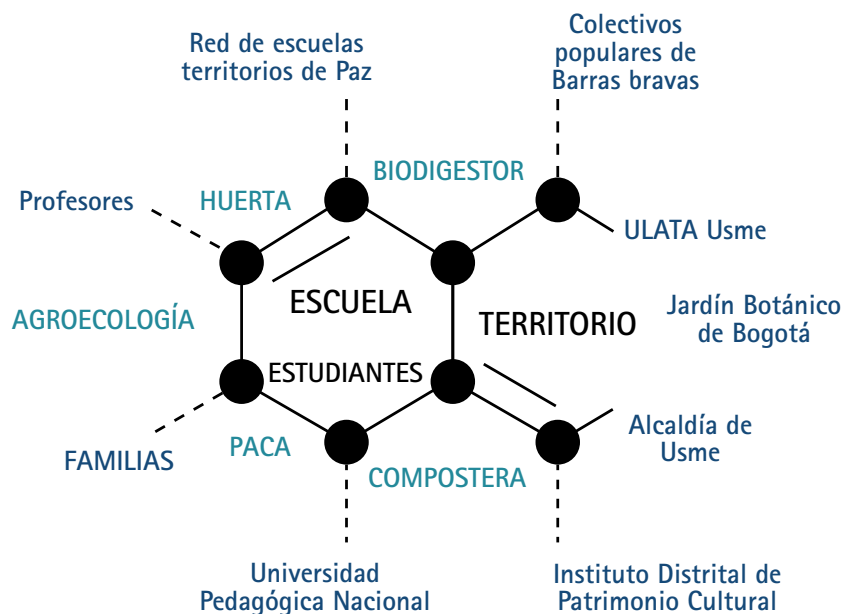
da produção, mas tem uma abrangência que envolve as relações sociais, mesclando ciência, conhecimento popular, preservação ambiental e inclusão social"² (Rosa y Svartman, 2018, p. 23).

Asimismo, se construyeron pacas digestoras y se trabajó con la compostera para hacer énfasis en el tema de la separación en la fuente de los desechos que terminaban en el relleno sanitario Doña Juana, para transformarlos en alimento de la huerta escolar, siguiendo la lógica de los ecosistemas en donde no hay desechos, sino, por el contrario, todo regresa a la tierra por medio del reciclaje de nutrientes.

En la Figura 1 se observan las personas, colectivos y entidades participantes en la experiencia y que permitieron plantear esta propuesta pensada desde el lugar de la escuela como espacio para tejer sentires, ideas, saberes y prácticas alrededor del cuidado de lo vivo y la vida en general, en donde se hace énfasis tal y como lo plantea Escorcía y Roperó (2021), en la necesidad de "que nuestras generaciones no solo fortalezcan su saber, sino especialmente su ser y sentir en contacto con la tierra y todo lo que de allí emerge" (p. 89).

Figura 1.

Redes de la experiencia pedagógica y agroecológica



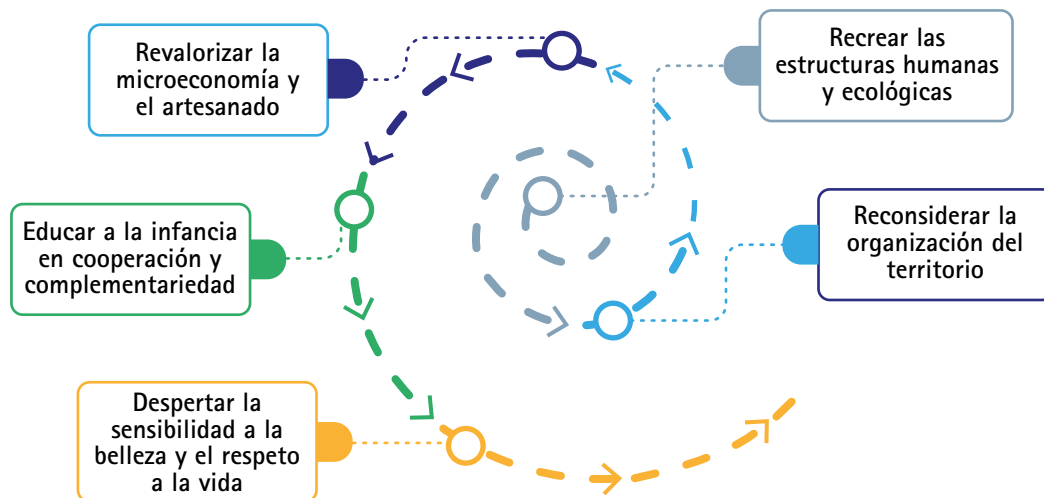
Nota. Red de relaciones que configuraron la escuela como espacio de vida.

2 No se limita a aspectos productivos, sino que tiene un alcance que involucra las relaciones sociales, mezclando ciencia, conocimiento popular, preservación del medio ambiente e inclusión social. (Rosa y Svartman, 2018, p. 23).

Dentro del proceso de reflexión-acción, la experiencia pedagógica fue analizada a la luz de las cinco apuestas para coexistir dignamente de Pierre Rabhi (2008, cit. en Cepeda y Jiménez, 2020, p. 33), lo que

permitió fundamentar la propuesta de la agroecología (Tabla 1) y su incidencia ético-política desde la escuela de vida como propuesta al cuidado de la naturaleza (Figura 2).

Figura 2.
Cinco apuestas para coexistir dignamente



Nota. Cinco apuestas para coexistir dignamente de Pierre Rabhi (2008, cit. en Cepeda y Jiménez, 2020, p. 33).

En ese sentido, entendimos la escuela como un organismo vivo en donde se entretujan diversas relaciones en el *territorio*, entre ellas, aquellas que se establecen con la naturaleza, comprendiendo las diversas formas de vida y las dinámicas propias de los ecosistemas en el que habitan. Esta mirada permitió visibilizar las voces de las niñas, los niños y sus familias frente aquellos saberes ancestrales y populares que conllevan a prácticas alrededor del cuidado de la Tierra, prácticas desde la coexistencia y la agroecología, proponiendo "transiciones posibles hacia escenarios armoniosos donde vivir dignamente es la principal motivación de las personas" (Cepeda y Jiménez, 2020, p. 33).

Tabla 1.
Análisis del proyecto Guardianes de la Tierra, desde las cinco apuestas para coexistir dignamente, adaptado de Pierre Rabhi (2008, cit. en Cepeda y Jiménez, 2020)

Recreación de las estructuras	Humanas	Ecológicas
Recrear las estructuras humanas y ecológicas	Se establecieron nuevas formas de relacionarse con la naturaleza, permitiendo crear lazos de confianza que apuntaron a potenciar los procesos políticos y organizativos de la comunidad frente a un bienestar común. Todo lo anterior, visibilizando, reconociendo y comprendiendo las otredades.	Construcción de manera colectiva de un modelo de gobernanza que permitiera la participación de las niñas, los niños, familias y profesores para la toma de decisiones por medio del desarrollo de la huerta escolar, desde la siembra de plantas propias del <i>territorio</i> , bajo una siembra tradicional y la disminución de residuos orgánicos que se generan en la escuela y en sus hogares, los cuales fueron utilizados en la paca digestora.

Recreación de las estructuras	Humanas	Ecológicas
Reconsideración de la organización del territorio	Los ambientes de aprendizaje invitaron a resignificar nuevas formas de organización alrededor de la vida, comprendiendo la naturaleza, no como un recurso que debe ser explotado, sino desde la protección y conservación de esta. Asimismo, estos ambientes permitieron entender la escuela como organismo vivo en donde se entretajan diversas relaciones en el <i>territorio</i> , las cuales están permeadas por el sentir, pensar las prácticas de las niñas, niños, sus familias y profesores que participaron en el desarrollo de esta experiencia.	<p>La huerta escolar como aula viva para construir la relación de cuidado con la naturaleza, haciendo uso de semillas originarias de Usme, que son custodiadas por la Unidad Local de Asistencia Técnica Agropecuaria –ULATA.</p> <p>La paca digestora y la compostera como los espacios que permitieron transformar los desechos en vida.</p> <p>El biodigestor, como una posibilidad de proponer nuevas formas de aprovechar los residuos y generar energías limpias.</p> <p>Cada ambiente de aprendizaje posibilitó el desarrollo de procesos que llevaron a la protección del ambiente, desde la apropiación del <i>territorio</i> y la coexistencia con las diferentes formas de vida.</p>
Revalorización de la microeconomía y el artesano	Se crearon diversos mecanismos que permitieron hablar de soberanía alimentaria a partir del intercambio o trueque de lo que las y los estudiantes sembraron en la huerta. El ejercicio del intercambio permitió conseguir insumos para crear el rincón literario y de la memoria.	Formas dignas de coexistencia bajo el desafío de vivir en una realidad diversa y compleja, en la que nuevas formas de consumo responsable mejoran la relación con el agua y la tierra, a partir de la soberanía alimentaria.
Educación a la infancia en valores de cooperación y de complementariedad	Reconocer la educación como un tejido de relaciones que potencia la construcción del <i>territorio</i> , es por ello que, la conexión con distintos actores de la comunidad posibilitó entender a Usme como un aula viva.	Se propició desde la escuela la ética del cuidado para así dignificar el ejercicio de coexistencia, comprendiendo la posibilidad de habitar con todas las formas de vida y no vida presentes en el <i>territorio</i> .
Sensibilización a la belleza y al respeto por la vida	Los niños y las niñas mostraron una postura crítica evidenciada en su discurso que da cuenta de las reflexiones respecto a las acciones del ser humano y su impacto a la naturaleza, permitiendo que transformen sus prácticas. Por ejemplo, la relación que han construido con los organismos que habitan en la huerta y en sus entornos más cercanos (al caminar el <i>territorio</i>).	Coexistir con lo vivo y la vida como forma de resistir y re-existir de forma más armónica con la naturaleza. Nuevas prácticas de vida que respetan y dignifican el <i>territorio</i> , pensado desde un NosOtros.

Nota. Adaptado de Rabhi (2008) en Pulido y Moreno (2024).

De este modo, entendemos que realizar la articulación entre la agroecología y los procesos educativos se convierte en una apuesta ético-política de coexistencia que resiste ante los modelos económicos dominantes, en donde, la agroecología "integra la dimensión de la gestión del agua, la reforestación, la lucha contra la erosión, la biodiversidad, el calentamiento global, el sistema económico y social, la relación de los humanos con su entorno" (Rabhi, 2008, cit. en Cepeda y Jiménez, 2020, p. 34).

Habitar y caminar desde la coexistencia: Una propuesta pedagógica y agroecológica

La juntanza de un grupo de personas en una escuela (niñas y niños, sus familias, miembros de la comunidad, instituciones gubernamentales y dos profesores), que se encuentra en las fronteras entre lo rural y lo urbano, administrativamente hablando, nos convidó a hablar acerca de la vida y la complejidad de sus procesos e interacciones, además del cuidado que exige desde el lugar de la especie, la cual ha venido afectando las dinámicas propias de lo vivo y la vida. Con una postura ético-política trazada desde la acción, un modelo basado en proyecto y una metodología de Investigación Acción Participativa-IAP, el objetivo fue resignificar la relación con todas las formas de vida que coexisten con NosOtros.

Lo anterior nos permitió comprender la escuela como un aula viva, una "red compleja de elementos materiales y simbólicos que trabajan juntos para producir ciertos efectos en la sociedad" (Foucault, 1979; Deleuze, 1990, cit. en Ramírez *et al.*, 2023, p. 103) en la que se configuran relaciones con la naturaleza, en este caso, desde la idea de la coexistencia, posibilitando el agenciamiento de los actores en los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a las dinámicas que atraviesa el planeta Tierra, como consecuencia de un modelo desarrollista y capitalista que ha sobreexplotado todo aquello que se concibe como recurso, incluido el agua, los organismos y el humano mismo.

Y como lo plantean Alonso y Ahumada (2016, p. 234), es urgente revisar el concepto de desarrollo "desde una dimensión social más amplia que habilite su

lectura como categoría política más allá de lo estrictamente económico" y la escuela puede ser el dispositivo pedagógico de configuración de subjetividades e intersubjetividades políticas, por lo tanto, se trata de "potenciar en ella su espacio de ejercicio del poder, como posibilidad de creación de sujetos o prácticas que permitan pensar el presente, y la forma como nos estamos constituyendo" (Sánchez, 2023, p. 16).

En este sentido, este dispositivo de aprendizaje del proyecto es colectivo y comunitario, ya que desde las diversas experiencias vividas en un territorio se puede tejer saberes, ideas y prácticas permitiendo transformaciones a partir de las acciones ambientales que se pueden llevar a cabo en la escuela desde una mirada individual, social y política por medio del agenciamiento de aquellos actores que le dan significado a este espacio de construcción y transformación social.

Esta idea-acción fue transversalizada en todas las áreas para un grupo de estudiantes desde grado primero a tercero y permitió integrar distintos campos de pensamiento, saberes populares y ancestrales, con una marcada formación crítica. Durante los procesos de reflexión y de praxis en espacios como la huerta, la paca y la compostera de la Escuela, pensamos en una disciplina articuladora con todo lo anterior, de este modo nos topamos con la Agroecología, entendiendo esta como:

un modo de vivir y es el lenguaje de la naturaleza que aprendemos siendo sus hijos. No es una mera propuesta de tecnologías o prácticas de producción. No puede aplicarse de la misma manera en todos los territorios. Se basa por el contrario en principios que, si bien puedan compartir similitudes en la diversidad de nuestros territorios, se practican de muchas formas diferentes en las que cada sector contribuye con los colores de su realidad local y cultura respetando siempre la Madre Tierra y nuestros valores comunes compartidos. (La Vía Campesina, 2015, p. 64)

De este modo, la Agroecología vista desde las periferias de la ciudad de Bogotá, fue el punto de encuentro para cimentar la propuesta pedagógica gestada desde la cotidianidad en la escuela con estudiantes y familias interesadas en proteger y preservar lo que ellos suelen llamar "El verde de mis montañas",

bajo saberes y prácticas donde se sostiene una relación armoniosa con la naturaleza. Por ello, este es un llamado desde la colectividad a transformar los espacios como la huerta, la paca digestora Silva y la compostera en lugares de reflexión y acción, a partir de una idea de resistencia y reexistencia con *el territorio*, coexistir entre NosOtros.

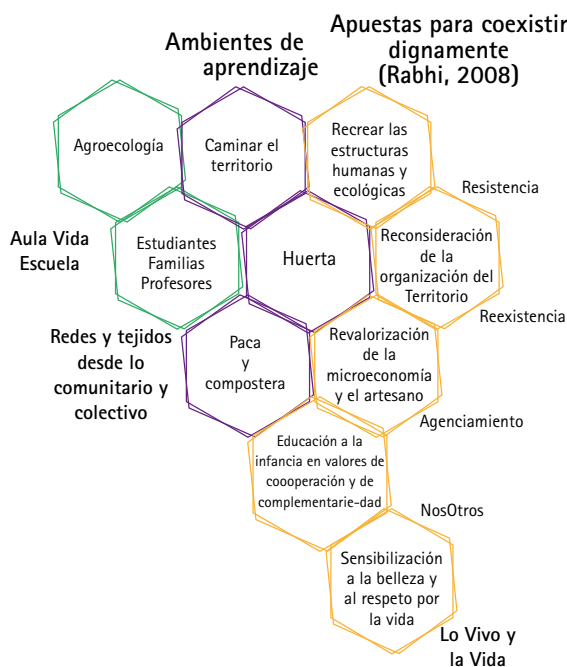
Así pues, los procesos agroecológicos favorecen las causas comunitarias en dos sentidos: por un lado, la agroecología urbana busca "transformar la ciudad, a través de la reorganización para el cultivo de alimentos, promoviendo la participación ciudadana, la coproducción de conocimientos políticos y espacios urbanos" (Schmutz, 2017, cit. en Ramírez *et al.*, 2023, p. 102). Por el otro, permite el fortalecimiento de aquellos procesos pedagógicos realizados por años en las instituciones educativas buscando mitigar y transformar aquellas prácticas que nos tienen hablando de las consecuencias del cambio climático.

Por ejemplo, uno de los espacios favorecedores del desarrollo y puesta en marcha de la agroecología son las huertas escolares, estos espacios de vida permiten rescatar saberes y prácticas ancestrales y tradicionales relacionadas con el sostenimiento de la especie humana desde la agricultura. Las huertas son un reservorio tanto genético como cultural, que mantienen la diversidad, a partir de lo que Toledo y Barrera (2008) denominan como memoria biocultural, que son de suma importancia para la protección de los territorios desde las soberanías alimentaria y cultural, que se puede llevar a cabo a través de esta propuesta pedagógica y agroecológica convocando una organización colaborativa, fomentando el ejercicio pleno del derecho a que las comunidades definan sus propios modelos de producción y consumo de alimentos, con una comprensión de las dinámicas propias de los ecosistemas, a partir del uso de semillas nativas y técnicas de conservación del suelo libres de químicos tóxicos.

Por tal motivo, en esta propuesta (Figura 3) se resignifica la huerta escolar desde la perspectiva de la agroecología urbana, favoreciendo prácticas productivas, pedagógicas y ecológicas que comprenden las dinámicas propias de los ecosistemas con un cambio de concepción y manejo respecto al alimento, como

antítesis a la lógica mercantil del sistema alimentario global, llevando a pensar como parte de construcción colectiva de los *territorios* para el mantenimiento de la vida, que no solo concibe la vida humana, sino de todas las especies cohabitantes en estos espacios (Ramírez *et al.*, 2023).

Figura 3.
Estructura de la propuesta pedagógica y agroecológica



Nota. Estructura de la propuesta pedagógica y agroecológica.

Fuente: Elaboración propia.

Es así que, desde la agroecología, se busca un proceso emancipatorio de la comunidad educativa, por medio de la revalorización de sus conocimientos y formas de relacionarse con la naturaleza y la utilización de técnicas que contribuyen a una producción agrícola armónica, desde el diálogo de saberes entre agricultores, indígenas, campesinos, niños, niñas, adolescentes, científicos desde una idea comunitaria y colectiva (Calegare, Torres, Tavares, Lana, y Teixeira, 2021).

Desde esta apuesta, se busca que la agroecología esté presente en la escuela, como aporte en la definición de esos sistemas alimentarios respondientes a las dinámicas propias de los ecosistemas, imitando la integración y el papel de cada uno de los seres vivos en la "red o trama de la vida" (Capra, 1996).

Por tal motivo, es necesario que espacios como la huerta, la paca digestora Silva y la compostera sean tejidos por cada uno de los actores de la comunidad educativa. Ya es sabido que las familias, las niñas y los niños traen consigo saberes de diversos *territorios*, en donde desde tiempos memorables se ha labrado la tierra o como diría Iván, uno de los guardianes de la Tierra, "se acaricia la tierra" para sembrar vida (Pulido y Moreno, 2024).

Esta articulación de los actores también exige que se establezca una relación con otras instituciones, tanto gubernamentales como colectivos, que han venido trabajando estos temas que invitan a la protección del *territorio*, tal y como lo plantea Altieri (1999), desde un ejercicio comunitario y bajo el conocimiento colectivo, las prácticas y la racionalidad ecológica de la agricultura indígena y campesina en todo el mundo, pudiendo ser llevado a los espacios escolares para fortalecer aquellos procesos pedagógicos que buscan formar sujetos críticos frente a la realidad que se vive en términos ambientales desde un diálogo intercultural, entendida como la "Relación de reconocer al otro en su diversidad, desde la equidad, valoración, respeto, reciprocidad, conocimiento y visibilización de las culturas para una convivencia armónica" (Escorcía y Roperó, 2021, p. 91).

Es aquí donde se hace énfasis en la transversalización de los procesos desde los diferentes campos del conocimiento presentes en la escuela, en este caso como lo son la biología o las ciencias naturales y los procesos psicosociales, entendiendo la relación estrecha entre lo ambiental y las realidades sociales, asumiendo que "todo impacto ecológico supone un impacto social" (Alonso y Ahumada, 2016, p. 235), favoreciendo el abordaje de una situación ambiental que aqueja no solo la especie humana, sino a la totalidad de lo vivo y la vida presente en este planeta.

Desafíos

Cualquier proyecto que busque transgredir las estructuras tradicionales de lo comprendido por educación, cuidado, escuela y vida tendrá que enfrentar desafíos de carácter administrativo, logístico, económico, procedimental, entre otros. Sin embargo, es importante mencionarlas, desde el rol de quienes lo deseen

ejecutar, porque se encontrarán algunos obstáculos que podrán definir el desarrollo, la puesta en marcha, el sostenimiento y la continuidad del proyecto.

En primer lugar, el carácter de la institucionalidad vista desde Castoriadis, se puede leer a través de dos componentes, lo instituido y el instituyente, el primero hace referencia a "las normas, leyes, procedimientos, dispositivos y configuraciones y protocolos de funcionamiento de las organizaciones y lo fundante" (Castoriadis, 2013, cit. en Etkin, 2017, p. 166). Con base en lo anterior, la institucionalidad debería ser una aliada para poder llevar a cabo la ejecución de la propuesta a plenitud, puesto que es con ella quien se deben plantear cronogramas, espacios, lugares, herramientas y actividades puntuales para crear las condiciones necesarias, sin reñir con las actividades propias de la escuela.

En segundo lugar, el instituyente puede ser considerado como "aquella fuerza dinamizadora de configuraciones nuevas, de propuestas de cambio, de proyectos novedosos [...] supone variaciones sobre lo establecido" (Etkin, 2017, p. 167). Es allí en donde podríamos situar la propuesta pedagógica y agroecológica, porque podría traer dinamismo a las diversas actividades que se desarrollan en la escuela.

Ahora bien, esta disputa de ideas, en apariencia antagónicas, pone en tensión todo un entramado de relaciones de carácter filosófico y esencialista sobre el papel de la escuela y les otorga una carga simbólica y social a las relaciones entre los profesores, convirtiendo a la escuela en una sujeción de poder. Por un lado, quienes están desde el lugar del instituyente y desean construir debates y acciones en beneficio de transformar las dinámicas de la escuela, por el otro, quienes desean mantener el carácter de transmisor de información por la idea de no extralimitarse en sus funciones, cargarse física y emocionalmente o no encontrar un reconocimiento social. Esta constante dicotomía ha hecho que la escuela siga anquilosada a unas condiciones de siglos anteriores.

Para superar este desafío, haremos énfasis en las posturas epistemológicas y ético-políticas de las personas que deseen poner en práctica la apuesta pedagógica y agroecológica. En ese sentido, sugerimos a quienes deseen replicar la experiencia, más

allá de tener conocimientos específicos en un área determinada, les invitamos a tener apertura para el trabajo transdisciplinar. Lo anterior implica un desafío, porque el ejercicio solidario y cooperativo rompe con los límites disciplinares y occidentalizados, dando lugar a un diálogo de saberes y al reconocimiento de otredades, en otras palabras, "el maestro debe tener la característica de sentir y pensar en comunidad con la naturaleza y estar dispuesto a transitar por epistemologías navegantes" (Pacheco, 2024).

Del mismo modo, debemos entender que todas las acciones implementadas deben ir en beneficio del cuidado por la vida, todas las vidas, "De modo que, al hablar sobre el cuidado de la vida desde la enseñanza de la biología, es importante reconocer que no se puede cuidar un solo organismo, sino que todos los seres y existencias de este cosmos estamos conectados" (Bravo y Pacheco, 2023, p. 240). Por ejemplo, para el sostenimiento de la huerta escolar debemos reconocer formas alternativas para controlar lo denominado como *plagas*, sin que haya afectaciones a la vida de los organismos coexistentes allí, minimizando los impactos en función de la sustentabilidad de la vida, cualquiera que esta sea.

Quienes quieran poner en marcha esta apuesta pedagógica y agroecológica, pueden hacerlo con juntanza para la transformación, de este modo, los desafíos se podrán convertir en la conformación de redes para el cuidado de la vida y la construcción de paz en la escuela, en los *territorios* y en el país.

Conclusiones

La articulación entre la agroecología y los procesos educativos en la escuela es una apuesta ético-política para la coexistencia y cuidado de lo vivo y la vida en los territorios resistentes a los modelos económicos dominantes que han sobreexplotado la tierra. Es una manera de comprender un NosOtros en donde la colectividad busca cuidar y proteger todas las formas de vida desde las dinámicas propias de la naturaleza, emergiendo así la categoría *coexistencia*, entendida como la posibilidad de convivir con todas las formas de vida, así como con aquellas condiciones que la permiten y las cuales deben ser resignificadas como sujetos de derechos, tales como el agua, la tierra, las piedras, el aire, el fuego, entre otros,

para transformar las dinámicas socioambientales de dominación y explotación presentes en el actual modelo económico dominante.

Asimismo, comprender la escuela como aula viva desde la agroecología posibilita resignificar la relación establecida con la naturaleza y entender que la articulación entre estudiantes, familias e instituciones permiten promover acciones de manera colectiva, favoreciendo el tejer ideas, promover saberes y prácticas tradicionales y ancestrales que cuidan y protegen la vida; en este caso centradas en la coproducción de alimentos desde una mirada colectiva en donde se entiende la escuela como un nodo articulador de la construcción del *territorio*, más allá de un espacio geográfico, como un entramado vivo y complejo en donde se entretujan relaciones sociales, ambientales, económicas, políticas y culturales configuradoras de un sistema de prácticas, ritos y rituales, tradiciones y creencias identitarias de sus habitantes.

También, permite visibilizar las voces de niños, niñas, adolescentes y sus familias desde el diálogo de saberes dado para el desarrollo de cada uno de los espacios como la huerta, la paca digestora Silva y la compostera, comprendiéndolos como reservorios culturales y biológicos en los *territorios*, ya que fueron espacios de reflexión y acción para la comunidad educativa, favoreciendo prácticas pedagógicas y ecológicas desde la interculturalidad. A su vez, esta es una propuesta emancipatoria de la comunidad educativa, a partir de los saberes y formas de relacionarse con la naturaleza, ya que son las estudiantes y los estudiantes los actores principales de su proceso de aprendizaje, partiendo de la planeación y el desarrollo de ambientes pensados desde una metodología IAP, que favorece el desarrollo de sus capacidades para aprender, liderar procesos y aportar a un trabajo colectivo desde el agenciamiento en su *territorio*.

Finalmente, esta propuesta es un llamado a entender que los procesos educativos desde una mirada agroecológica en la escuela pueden ser dispositivos para transformar la relación establecida entre el ser humano y la naturaleza, promoviendo la coexistencia y la protección de lo vivo y la vida desde la resistencia y la reexistencia en el *territorio*, apuntando con ello a la construcción de conocimiento a partir del fortalecimiento de lo colectivo

y lo comunitario, bajo una perspectiva de alteridad que reconoce la otredad desde lo dialógico y lo práctico, tejiendo una relación de enseñanza y aprendizaje desde los referentes de sentido del *territorio*, sus problemáticas y alternativas de solución, entendiendo la educación como un eje transversal en el fortalecimiento y la emancipación de las comunidades.

Referencias

- Alonso, M. y Ahumada, J. (2016). *Ciencias sociales y ambiente: aportes de la psicología ambiental sobre una experiencia de producción agroecológica*. II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología. Asociación Argentina de Sociología, Villa María.
- Altieri, M. (1999). *AGROECOLOGÍA Bases científicas para una agricultura sustentable*. Editorial Nordan-Comunidad.
- Bravo, M. y Pacheco, D. (2023). Enseñanza de la biología y cuidado de la vida. Aporte para una Colombia en paz. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54), 231-246. <https://doi.org/10.17227/ted.num54-17338>
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama. https://aulaweb.unicesar.edu.co/pluginfile.php/371614/mod_resource/content/6/Menu_Contentido/Unidad_I/Capra_Fritjof_La_trama_de_la_vida.pdf
- Calegare, M., Torres, G., Tavares, J., Lana, P. y Teixeira, Q. (2021). Psicología Social Comunitaria e Agroecología: una experiencia de formación no contexto amazónico. *Revista Pesquisas E Práticas Psicossociais*, 16(4), 1-16. https://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3719
- Comboni, S. y Juárez. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), 10-23.
- Cepeda, J. y Jiménez, N. (2020). Formas dignas de co-existencia. Experiencias agroecológicas para la transformación social en Colombia. Editorial Universidad del Rosario; Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.12804/tp9789587844856>
- Escorcia-Romero, T. G. y Roperio-Palacios, F. E. (2021). *SAVI-A: saberes y visión ancestral. Del revés al encuentro, por una educación pertinente*. *Nodos y nudos*, 7(51). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num51-12049>
- Etkin, M. (2017). Las Organizaciones de la Sociedad Civil como imaginarios instituidos e instituyentes. Reflexiones desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis. *Revista Científica*, 21(1), 161-171.
- La Vía Campesina. (2015). *Cuaderno La Vía Campesina n°7, Agroecología campesina por la soberanía alimentaria* y *la madre tierra*. <https://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/344270/>
- La Vía Campesina (7 al 9 de octubre del 2015). *Cuaderno La Vía Campesina n°7, Agroecología campesina por la soberanía alimentaria y la madre tierra*. V Congreso Latinoamericano de Agroecología de la Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología (SOCLA), Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Merchán, C. y Pulido, E. (2025). *El verde de mi montaña: experiencia de las niñas y los niños en un cuaderno de campo* [Manuscrito inédito]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Pacheco, D. (2024, 25 de septiembre). *Simposio Etnobiología, diálogo y protección del patrimonio biocultural en América Latina* [Ponencia]. XII Congreso Latinoamericano de enseñanza de la biología y la educación ambiental.
- Pulido, E. y Moreno, S. (2024). Guardianes de la Tierra: construyendo amor con el Territorio, una experiencia educativa de coexistencia en la escuela. *Educación y Ciudad*, (47). <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3217>
- Ramírez, D., Aguilar I. y Torres, M. (2023). Agroecología urbana: huertos, granjas y viveros comunitarios como dispositivo de transformación de los cuerpos y colectividades en Ciudad de México, Bogotá, Santiago y Concepción. *Revista Alter-nativa*, 12, 99-119. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/alter-nativa/article/view/40976>
- Rosa, M. y Svartman, B. (2018). Agroecología e políticas públicas: reflexões sobre um cenário em constantes disputas. *Revista Psicologia Política*, 18, 18-41. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000100003&lng=pt&nrm=iso
- Sánchez, L. A. (2023). La escuela en contingencia: reflexiones sobre educación en tiempos de emergencia pedagógica. *Nodos y Nudos*, 8(54), 12-20. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-19099>
- Toledo, V. y Barrera, N. (2008). La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. *Ciencias*, 96 (096). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/cns/article/view/17958>
- Velásquez, L., Alvarado, S. y Barroeta, V. (2021). Investigación-acción-participativa: alternativa metodológica para el estudio de las comunidades. La visión de Orlando Fals Borda. *Revista Científica*, 6(21), 314-335. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.17.314-335>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-sugir, re-existir y revivir. En Patricia Medina Melgarejo (ed.), *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. UPN, CONACYT, PYV.

Diálogo del conocimiento

Este artículo contiene un interesante recuento conceptual del vínculo de los elementos del sentipensar desde el estudiante, con el "territorio" y las formas de abordaje al utilizar y reflejarse en su medio ambiente, utilizando espacios definidos para realizar las prácticas: huerta, paca y compostera. Además del ejercicio de ejecutar dichas prácticas, se analiza la postura que toma el estudiante como agente político al tomar determinadas decisiones y el significado de sus acciones para con el medio ambiente y del grupo social organizado del que forma parte (familia y escuela).

Es interesante el abordaje del territorio como un espacio que se puede recrear en los espacios pequeños y definidos para el aprendizaje en la escuela. El territorio se define como un espacio de pertenencia e identidad y está asociado a los elementos que son relevantes para la vida (lo que se pone en relevancia en el artículo) y como medio de provisión de insumos para la vida, siendo que el alimento es uno de los más relevantes (en parangón con el medio ambiente que cumple esta misma función en el sentido más amplio). Por otro, lado es muy relevante el énfasis en la pertenencia a una comunidad y el colectivismo como un mecanismo relevante para sustentar la vida.

Natividad Quillahuaman
ECOSOCIALIS