

Santos Gutierrez, C. R., Palacios Rodríguez, J. S., y Peña Ariza, N. (2025). Las huertas urbanas escolares como técnica pedagógica para atender la crisis ecológica actual. En R. Simbaña Q. (Coord), *Educación Integral. Perspectivas Multidimensionales y Nuevas Fronteras del Aprendizaje (Volumen II)*. (pp. 146-183). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.295.c526>



## Capítulo 10

### ***Las huertas urbanas escolares como técnica pedagógica para atender la crisis ecológica actual***

Cristhian Ricardo Santos Gutierrez, Juan Sebastian Palacios Rodríguez, Nicolas Peña Ariza

---

#### **Resumen**

El presente trabajo expone el proceso y los resultados parciales de la praxis de investigación desarrollada por parte de una red de maestros, maestras y estudiantes pertenecientes a la institución educativa Buenos Aires, sede Oasis, ubicada en la comuna 4 del municipio de Soacha, Cundinamarca, durante el año 2024. Aquí se propuso la construcción de una huerta escolar como técnica pedagógica, desde la que se pudiese atender la crisis ecológica a la que se enfrenta la humanidad en tanto que especie, a saber: la crisis de las relaciones que hemos tenido los seres humanos para con otros seres vivos. Sentipensar el barrio como territorio u espacio-habitable, la escuela en tanto que institución político-pedagógica en disputa y la construcción de subjetividades-colectividades como materialidades críticas, fue lo que delineó el horizonte ontológico y epistemológico del proyecto, mientras que su ruta metodológica estuvo inscrita en el materialismo dialéctico de Karl Marx y la relectura hecha por Enrique Dussel sobre el mismo. Este trabajo es una apuesta ética y política por la producción, reproducción y desarrollo de la vida -humana y no humana- en comunidad.

Palabras claves:

Huerta escolar; territorio; escuela; subjetividades; técnica pedagógica.

## Introducción

*“De allá yo vengo, del caserío, vengo del río que es madre y padre. Vengo de mamá partera que parió, junto a la tierra, la libertad”*

*(Iqualada, La muchacha).*

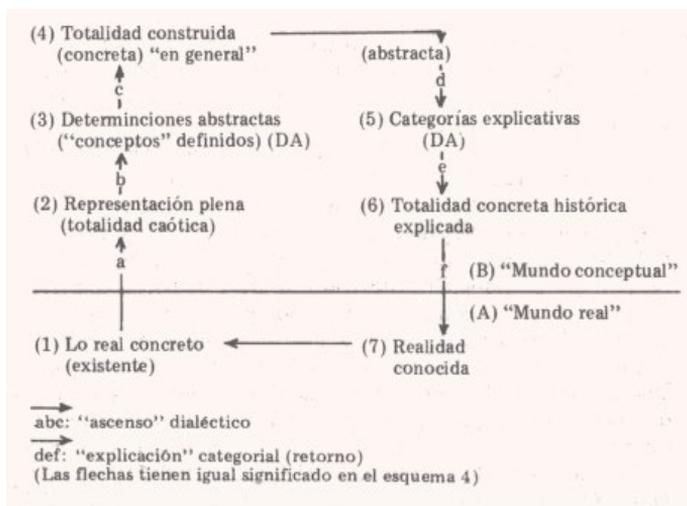
Asistimos ante una crisis que actualmente amenaza “la posibilidad de la simple vida desnudada” (Dussel, 1996, p, 129), que atenta contra la materialidad viviente del planeta, una crisis que algunos teóricos han denominado como climática, ambiental, civilizatoria o planetaria, pero en el fondo no es más que una crisis de las relaciones que hemos tenido los seres humanos para con los otros seres vivos. Estamos ante un punto de inflexión en donde las prácticas y formas de sentipensar nuestra relación con la naturaleza, imperantes en la narrativa del capitaloceno, han obligado a la especie humana a transformar cada espacio habitable en una trinchera que permita poner en disputa las relaciones sociales -humanas y no humanas- realmente existentes, buscando encontrar nuevos horizontes en la praxis de las materialidades vivientes para así devenir en una sociedad distinta.

En este sentido, la escuela contemporánea, entendida como institución político-pedagógica (Dussel, 1991), se presenta como un espacio habitable fértil para la producción, reproducción y desarrollo de nuevas formas de acción y pensamiento que encarnan la sociedad, lo anterior en tanto que la escuela se enuncia “como una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación y, por tanto, de las formas de conciencia y representación ideológica que les dan legitimidad” (Téllez, 2002. p, 98); si la escuela puede reproducir las relaciones dominantes, también es posible plantear la escuela como un campo de combate (Zuleta, 2010), que permita en cada institución poner en disputa las relaciones sociales imperantes y crear nuevas formas de sentir y actuar frente a las crisis realmente existentes.

Dicho esto, el presente trabajo se orienta bajo el siguiente interrogante: ¿cómo desde la praxis desarrollada en la escuela se puede hacer frente a la crisis de las relaciones que hemos tenido los seres humanos para con los otros seres vivos? Sin pretender agotar aquí esta cuestión, será la apuesta de una red de maestros y maestras, estudiantes y comunidad educativa en general, entorno a la construcción de una huerta escolar, la fuerza que ha ejercido está en la construcción de nuevas subjetividades u/o colectividades y su impacto en el territorio, aquello que dará cuenta de Otras formas de sensibilidad, cuidado, hospitalidad y habitabilidad, como una posible respuesta a la crisis. La huerta que lleva por nombre “Xua-afro-chakra” tiene lugar en el municipio de Soacha, Cundinamarca, en la I.E Buenos Aires, sede Oasis.

El orden de exposición del documento -siguiendo la dialéctica propuesta por Marx y releída por Enrique Dussel<sup>1</sup>- será en dos partes y tres momentos tal como se evidencian en el siguiente esquema:

Figura 1. Clarificación aproximada de los diversos momentos metódicos



Fuente: Dussel (1991).

Siguiendo la figura 1, las próximas líneas se presentarán según este orden: La primera parte, pretende describir tácitamente el estado de cosas que interpelo las subjetividades de los integrantes del proyecto. Aquí, *el momento 1 o realidad concreta*, plantea este proceso descriptivo bajo tres espectros: a) El espacio habitable (territorio-barrio Oasis), b) la escuela (Institución político-pedagógica- I.E Buenos Aires, sede Oasis); c) las subjetividades (resensibilización – comunidad educativa). Vale la pena aclarar que estos tres espectros en mención son transversales a las dos partes y los tres momentos que se expone en los siguientes apartados.

El momento 2 o totalidad construida, propone la reflexión, conceptual y categorial, sobre el momento inmediatamente anterior, es decir, la descripción tácita del estado de cosas que interpelo las subjetividades de los integrantes del proyecto. La segunda parte, se propone dar cuenta de las transformaciones que se

1 Para ahondar sobre esta cuestión ver los textos de Enrique Dussel: La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse (1985), Hacia un Marx desconocido. Un comentario de los manuscritos del 61-63 (1988), y El último Marx (1863-1882). Para una versión sintética de la cuestión, ver el texto de Crísthian Santos: El método dialéctico de Marx como horizonte interpretativo de los estudios del lenguaje y la comunicación en la interacción social. En MARX: Doscientos años después (1818-2018).

han producido, a partir de la reflexión teórico-práctica sobre la realidad concreta, por medio del proyecto de la huerta escolar. Así, el momento 3 se circunscribe a cuestionamientos tales como: ¿Por qué apostarle a la huerta escolar como mediación para la transformación de la realidad concreta del barrio Oasis, de la escuela que lleva su mismo nombre y su comunidad educativa? ¿Cómo la huerta escolar ha contribuido a la transformación de esta realidad concreta en mención? ¿Cómo lo “nuevo” real concreto, emergente de la realidad conocida, posibilita nuevas realidades construidas?

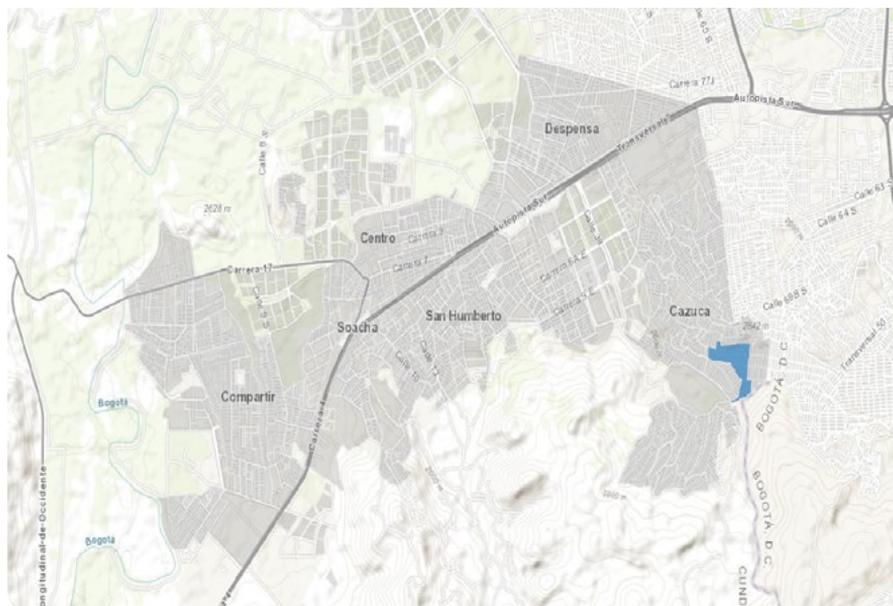
*El “Oasis” como realidad concreta: barriada, escuela y comunidad.*

Para abordar el caso de la población que se encuentra enmarcada en el proceso del proyecto de la huerta, lo primero que se buscará es la descripción del territorio o espacio-habitable que acoge en su vientre a la comunidad (educativa), junto con las condiciones materiales que lo condicionan, para luego pasar a la institución educativa y finalizar describiendo lo relacionado con la comunidad educativa y los sujetos que la conforman.

*Condiciones materiales del barrio “El Oasis”*

Las siguientes líneas son una invitación al lector para que se transporte al municipio de Soacha, en la montaña que sirve como referente geográfico para identificar la frontera con la capital del país en lo que se conoce como Sierra Morena, ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar; el mencionado lugar se enuncia en términos político-administrativo como “Comuna 4”, y contiene en su haber un barrio denominado “El Oasis”, el cual se esconde detrás de la montaña que el ciudadano promedio logra observar desde el transporte público de la ciudad. El barrio en cuestión yace a los pies de la montaña, limitando con el humedal “El lago” -totalmente cubierto y rodeado por montañas- y adicional a lo anterior, es reflejo de muchas de las realidades sociales que se configuran en los espacios socio-geográficos del territorio colombiano.

Figura 2. Representación cartográfica de la ubicación del barrio “Oasis” en el municipio de Soacha. Adaptación



Fuente: IDER (2025).

Una de las principales características del territorio en mención es la de ser habitada, y conformada desde sus orígenes, por población en condición de desplazamiento, funcionando como radiografía de la situación que se vive en el país, ejemplo de lo anterior lo evidencia María Cristina Tavera, al afirmar que el barrio El Oasis se caracterizan por haber sido receptor de “población desplazada procedente específicamente del litoral pacífico” (Tavera, 2004, p. 21). Adicional, se destaca el hecho de que barrios como el que se aborda como objeto de reflexión en el presente texto, se caracterizan por ser Subnormales<sup>2</sup> (ilegales, sin titulación de tierra), de ahí que estos sectores no hagan parte de los registros municipales, debido al carácter ilegal de su conformación. (Tavera, 2004, p, 21)

Situación que genera a la comunidad que habita el territorio un bajo acceso de servicios públicos básicos.

Lo anterior permite entender que gran parte de la comunidad que pertenece al barrio “El Oasis” se identifica históricamente como parte de las comunidades afrodescendientes, característica que comparte con barrios cercanos, ubicados

2 Si bien el concepto “subnormales” es propio de la autora, es preciso señalar que no compartimos dicha nominación ya que su polisemia posibilita malas interpretaciones o lo que es más grave, prácticas discursivas excluyentes.

en Ciudad Bolívar, que es la tercera localidad con mayor presencia de grupos afrodescendientes presentes en la capital del país, tal y como se puede observar en el documento *Comunidades étnicas de Bogotá tomo #4, afrocolombianos, negros y palenqueros* realizado durante el 2020 en la alcaldía de Claudia López.

Adicional a las características demográficas y socio-económicas del lugar, también es posible evidenciar distintas características en el orden socio-político y de seguridad, lo anterior como producto de la relación que guarda el territorio con la historia del conflicto armado y del accionar paramilitar en Bogotá y las periferias, un ejemplo de esto se puede evidenciar en el texto ¿del paramilitarismo al paramilitarismo? Radiografía de una paz violenta y en el artículo *urbanización del conflicto en la región metropolitana Bogotá-Cundinamarca*, realizado por Manuel Torres; documento en el que se expresa la forma en la que el territorio ha tenido que vivir la pesadilla de ser cuna del accionar paramilitar contemporáneo y cargar con el peso de que fue uno de los sitios de mayor presencia de dicho tipo de organizaciones antes del acuerdo de paz que se desarrolló con las AUC en el 2006, ejemplo de la situación que se ha mencionado es el surgimiento del accionar de la organización denominada “Los Paisas” en el municipio, cuando se narra, en la investigación, que “Los Paisas empezaron a hacer incidencia para el lado de El Oasis, comenzaron a aliarse con las colonias de nigas de allá, con los famosos tumaqueños” (Giraldo, 2022, p, 286).

Fruto del panorama expuesto hasta este punto es posible evidenciar que el barrio “El Oasis” se puede enunciar como un territorio que se configura como la periferia de las periferias, en tanto es territorio marginado de los procesos de urbanización del municipio de Soacha, que es, a su vez, un municipio periférico del desarrollo urbano de la capital y que se configura, en tanto que barriada, como el lugar que cobija y recibe a gran parte de las comunidades marginadas de diversas zonas periféricas del país, evidenciado en los flujos migratorios generados por el desplazamiento, variables que caracterizan demográficamente a este espacio-habitable.

Es preciso añadir que este territorio, actualmente, también recibe flujos migratorios que no solo provienen del interior del país, sino que también migran de otros lugares, como es el caso de aquellos sujetos originarios de la República Bolivariana de Venezuela, transformando el lugar en un espacio-habitable con un alto grado de población flotante debido a su inestabilidad política y las dinámicas migratorias consecuentes. Esto ha llevado a una transformación del espacio-habitable y a la inmersión de la población flotante de migrante en las dinámicas de violencia organizada y microtráfico. Con este último elemento el barrio “El Oasis” queda configurado como un territorio que se caracteriza por ser un espacio-habitable que expresa la carnalidad multicultural propia del territorio nacional, la cual confluye en medio de un contexto de miseria históricamente constituida como consecuencia del abandono del territorio por parte de la institucionalidad

y enmarcada en un contexto de violencia sistémica derivada de la presencia de grupos paramilitares y bandas de microtráfico que hacen presencia en el lugar.

### **Locus de enunciación: la sede “El Oasis” como periferia de la periferia.**

La I.E.B.A se encuentra ubicada en la comuna 4 del municipio de Soacha, dicha institución cuenta con 5 sedes, las cuales son, a saber: Principal, Oasis, Paz y Patria, Rincón del lago y Robles; las dos de mayor tamaño y población son la Principal y Oasis. Las sedes de la I.E.B.A se encuentran dispersas por las dos zonas que configuran la comuna 4 como lo son altos de Cazucá y Ciudadela Sucre. Más específicamente en los barrios Bellavista, El Oasis, San Rafael, Rincón del Lago y Robles.

En el caso de la presente investigación sus reflexiones se centran, específicamente, en la sede “El Oasis”, abordando, de manera concreta las problemáticas, retos y realidades que afronta la comunidad que habita el barrio poseedor del mismo nombre de la sede. La institución en mención cuenta con dos jornadas pedagógicas, mañana y tarde, siendo la primera la jornada de bachillerato y la segunda de primaria. En el caso de la jornada mañana, que es en la que inicia el proceso, cuenta con una población aproximada de 350 estudiantes, dentro de los cuales se encuentra una notoria volatilidad étnica que refleja la realidad concreta del territorio al cual se debe la institución, además, pone de manifiesto su condición de diversidad ya que está conformada por negritudes, comunidades indígenas, población de Bogotá, población local, desplazados de múltiples regiones del país e inmigrantes venezolanos.

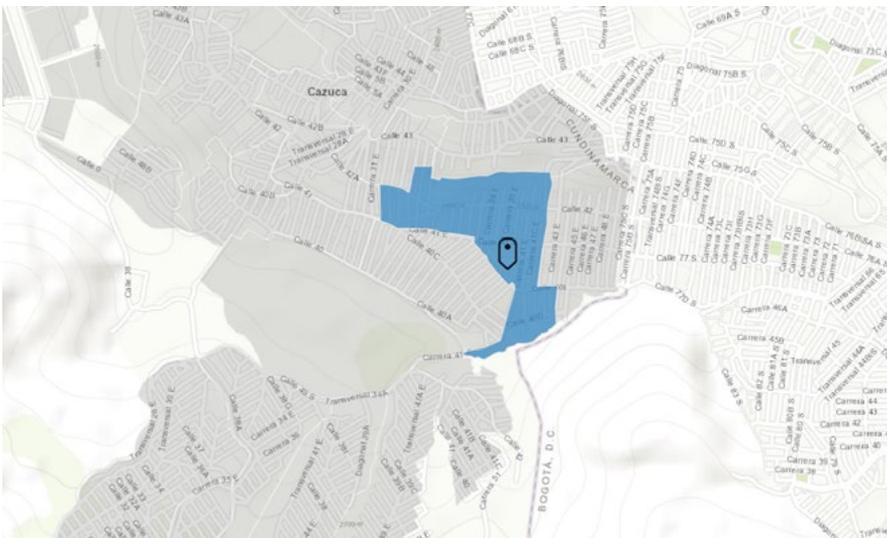
Conforme a las condiciones materiales y físicas que caracterizan la institución, destaca el hecho de que esta se ubica en la vía que conduce al ingreso del barrio, es decir que se configura como la puerta de acceso al barrio. La institución, al igual que el resto de edificaciones del barrio, carece de un acceso pleno a servicios públicos básicos, teniendo que enfrentar constantes cortes en los servicios de agua y luz; asimismo, comparte con el barrio las condiciones ambientales que lo caracterizan, viéndose afectada por altos márgenes de contaminación del aire y contaminación generada por la forma en la que la comunidad maneja los residuos que produce; se agudiza la contaminación por las fábricas de quema de plásticos y de material reciclable que se encuentran presentes en el lugar, al igual que por las minas de extracción de arena y producción de ladrillos que hacen presencia en el territorio y que son en la mayoría de casos de carácter ilegal, sumándose a lo anterior fábricas de producción de bocadillo que se encuentran en el territorio. Es oportuno señalar que una parte de la población que vive en el barrio trabaja en estos espacios, cuestión que configura unas relaciones de interdependencia,

las cuales permiten la reproducción de las dinámicas sociales, ambientales, económicas y políticas en el territorio.

La institución se caracteriza por estar rodeada de residuos de índole biótico y abiótico, generados por la comunidad, pues no existen prácticas culturales y ambientales de manejo de residuos, razón por la cual la población estudiantil camina entre los plásticos y los desechos biológicos que se arrojan a las calles por parte de la comunidad. Por último, la institución se ve marcada por la falta de una infraestructura vial adecuada para el transporte interno y externo al barrio, teniendo trochas en lugar de calles; sumado a lo anterior, es recurrente la presencia de aguas negras que circulan frente a las puertas de la institución educativa, cuestión originada por la falta de alcantarillado en el lugar y que genera altos márgenes de contaminación por gases, lo cual representa un significativo riesgo biológico y de salud en la comunidad educativa.

En este orden de ideas, la institución educativa no cuenta con espacios verdes en su interior, siendo el asfalto, el cemento y el ladrillo lo que representa el campo de juego y el espacio de interacción con la naturaleza que caracteriza al lugar. A nivel infraestructural los salones en los que se desarrolla la vida académica se hayan deteriorados y con un alto grado de inestabilidad, contando con techos de asbesto y con muebles en malas condiciones. La institución tiene la particularidad de que el lote en el que fue construida por la comunidad fue donado y su infraestructura es propia de un proceso de vivienda urbanística, más no de un plantel educativo de carácter público.

Figura 3. Representación cartográfica del barrio “El Oasis” y la ubicación de la I.E.B.A. Sede Oasis. Adaptación



Fuente: IDER (2025).

### **Locus de enunciación: subjetividades en disputa**

Las subjetividades que se configuran en la I.E.B.A Sede Oasis, están permeadas evidentemente por las dinámicas sociales que se viven en el barrio, las dinámicas globales y regionales, como también por las tensiones, fuerzas y relaciones de poder que circulan dentro de la institución educativa. Es la corporalidad viviente del sujeto inmerso en los procesos formativos de la escuela, aquella en la que recae toda posibilidad de producción, reproducción y desarrollo de la vida humana y no humana en comunidad.

En este sentido, son los niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras, comunidad educativa en general, quienes encarnan el locus de enunciación<sup>3</sup> de la presente investigación. Un estudiantado marcado por la violencia estructural del país -víctimas del desplazamiento forzado, habitabilidad en condiciones de pobreza extrema, racismo y xenofobia- a su vez, marcados por la naturalización de unas prácticas violentas soportadas en una lógica del microtráfico, la ley del más fuerte o en sofismas tales como “hecha la ley hecha la trampa” o “el vivo vive del bobo”. Además, unos niños, niñas y jóvenes producto de familias disfuncionales con fuertes problemas de violencia intrafamiliar y como si fuera poco, con necesidades que ya su cuerpo las devela en torno a salud, nutrición, aflicciones emocionales.

A pesar de las condiciones materiales de vulnerabilidad del estudiantado, son sus procesos de concientización<sup>4</sup>, su diversidad y su situación de víctima<sup>5</sup> aquello que les permite seguir resistiendo y re-existiendo. Son unas subjetividades que aún se proyectan a partir de sus raíces afrodescendientes e indígenas, ponen en cuestión el ideal blanco-mestizo y se potencian desde su reconocimiento como inmigrantes. Lo anterior, marca los procesos de relacionamiento de cada sujeto para consigo mismo y con los otros. Si bien sus prácticas están cargadas

---

3 Cuando se habla de puntos de enunciación subsumimos el concepto de “localización” utilizado por Dussel (Dussel, Política de la liberación. Historia mundial y crítica., 2007) para denotar “... la acción hermenéutica por la que el observador se <<sitúa>> (comprometidamente) en algún lugar sociohistórico, como sujeto de enunciación de un discurso, y por ello es el lugar <<desde donde>> se hacen las preguntas problemáticas (de las que se tiene autoconciencia crítica o no) que constituyen los supuestos de una episteme época...” (p.15)

4 Es el tránsito de una conciencia ingenua, del desplazamiento entre el silencio de una cultura y el des-enmudecimiento de esta, hacia la transformación de las estructuras de dominación, hacia una conciencia crítica.

5 La víctima es aquel sujeto que desde la totalidad no es reconocido como otro, es negado desde su dignidad humana, pero más aún, es considerado como objeto e instrumento. Desde aquí es donde se juzgan los discursos y normas que con pretensión de verdad, bondad y legitimidad violentan la exterioridad, la cual se funda bajo el principio de alteridad; creador y negador de la totalidad (Santos, 2018, p. 45).

de la violencia estructural, local y simbólica que los ha producido, también de los horizontes epistemológicos moderno-coloniales-capitalistas que han trazado su forma de entender y vivir en el mundo – con la naturaleza- es en dichas prácticas donde se puede observar lo que hace a la escuela un campo de combate, esto es, la circulación de unas subjetividades en disputa que en tanto que móviles, pueden seguir siendo lo que el territorio, las relaciones de poder y las dinámicas estructurales han hecho con ellos o, por el contrario, reafirmarse en su condición, tomar conciencia de ello he intentar transformarla. Así, la disputa por unas nuevas subjetividades es imperante y en el marco de la presente investigación es la piedra angular para la transformación de las relaciones que hemos tenido los seres humanos para con los otros seres vivos, crisis a la que se asiste hoy como especie.

Por otro lado, maestros y maestras, comunidad educativa en general, no son ajenos a las dinámicas descritas hasta aquí. En su mayoría, la población docente es oriunda del municipio. En sus integrantes también reposa la diversidad, la apropiación del territorio y la sensibilidad frente a las condiciones materiales de la comunidad educativas. La población docente oscila entre 12 y 15 docentes de múltiples formaciones con diferentes grados de antigüedad. La I.E.B.A Sede Oasis se asume como parte de una macro-comunidad constituida por los diferentes actores que hacen parte de la comuna cuatro (4), desde agentes vecinales (tenderos, habitantes no vinculados directamente con la institución), formas de organización barrial (consejos juveniles, de mujeres y adultos mayores), colectivos microempresariales (conformados por las “plasticeras” y recicladores de la zona), organizaciones macroempresariales privadas (por ejemplo AINCA), hasta entidades territoriales públicas del municipio (la Corporación Autónoma Regional-CAR).

Contando con lo expuesto hasta este punto, nos proponemos a continuación realizar la exposición de las categorías teóricas y analíticas bajo las cuales se entiende el proyecto, abordando la cuestión en torno a la comprensión del territorio, de la escuela y de los sujetos, esto con el fin de pasar a la tercera parte que se enuncia como la presentación de los resultados que se han obtenido en el trabajo y, con ello, de los aportes y las reflexiones que se han logrado obtener. Veamos esto.

## Hacia una totalidad construida: el Oasis como teoría, categoría y concepto.

*“Los látigos de cuero serán harina blanda  
cuando localice mi piel americana  
todo verdugo será pequeño insecto”  
(Sinfonía número siete para máquina de escribir, Darío Lemos).*

A continuación, se busca presentar lo concerniente a la perspectiva teórica bajo la cual se ha comprendido la multiplicidad de fenómenos que encarnan el territorio “El oasis”. Para tales fines, se realiza el abordaje de tres conceptos-categorías que se consideran vitales: primero, el territorio y la comunidad que lo habita; segundo, la escuela como campo de combate, en tanto “institución político-pedagógica”; por último, la subjetividad de la comunidad educativa que habita el lugar, bajo la óptica de la interseccionalidad y las relaciones sociales que las caracterizan.

### El Oasis como territorio.

Las preguntas por ¿cómo se entiende el territorio?, ¿qué implicaciones ético-políticas tiene tal o cual concepto de territorio?, ¿qué horizontes socio-económicos proyecta? y ¿qué procesos culturales encarna?, son cuestionamientos que orientan las siguientes líneas. Para ello es preciso mencionar en un primer momento que la perspectiva de territorio expuesta por Arturo Escobar resulta crucial para el desarrollo de nuestras hipótesis de trabajo, ya que al afirmar sobre el territorio que es “material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología” (Escobar, 2014, p, 91), nos permite entender que el territorio queda como un lugar determinado por el movimiento de la correlación de fuerzas sociales que se encuentran presentes en el mismo, es decir, ese territorio es antes que nada un espacio de proyección, de posibilidad para las comunidades que lo habitan.

En el caso del barrio El Oasis es menester recordar que las comunidades que habitan el lugar son una multiplicidad de grupos sociales que han sufrido las más diversas formas de dominación, siendo esta situación la que entrelaza a “El Oasis” a la totalidad de las comunidades que conforman el lugar. En este sentido, para Dussel (2006), estas comunidades ahora son parte de lo que se denomina en una política de la liberación como “bloque social de los oprimidos”. Es su encarnación de negatividad en cuanto a las múltiples necesidades no satisfechas, situación que define a la comunidad que habita ese lugar dentro de “la gran masa irredenta [...], la que ansía grandes y sabias transformaciones de todos los órdenes” (Dussel, 2006, p,64).

La volatilidad y la multiplicidad de dinámicas sociales que caracterizan al lugar han dejado en una condición de “potentia”, no solo a las subjetividades y colectividades que allí habitan, sino también al territorio y las relaciones que *en/con/para* él se tejen. Según Dussel (2009), la potentia es la voluntad originaria de vivir que puede ser delegada a otros y así transformarse en “potestas” o institucionalización del poder de querer-hacer vivir, es decir, en el caso de “El oasis”, su condición originaria de vulnerabilidad es una radiografía focalizada de múltiples actores pertenecientes al concepto de pueblo, y que, en tanto son pueblo, guardan ese elemento de “voluntad de vida” que caracteriza a la humanidad, pero en la condición que se enuncia como “poder en-sí” (Dussel, 2006, p, 18). Cuestión que se puede observar en las mismas prácticas sociales, subjetividades y relaciones sociales que caracterizan a la comunidad que encarna el territorio y que es justamente lo que se busca evidenciar desde los resultados que se obtuvieron en el desarrollo de la investigación, tal y como se verá en la siguiente etapa del presente documento.

Dicha condición de “potentia” que caracteriza a la comunidad y por ende al territorio es justamente la posibilidad, el horizonte de sentido, que se espera vislumbrar por medio del trabajo que se desarrolla en el proceso de la “huerta XUA-Afro-Chakra”, por tanto, la presente investigación comprende que, más allá de la simple observación, se pretende aportar a la superación de las condiciones materiales que hoy caracterizan el mencionado contexto, pues se tiene claro que la “ciencia ha de ser concebida para entender las contradicciones del capitalismo y actuar sobre ellas, con elementos ideológicos capacitados para superar a éste” (Borda, 2022). Es decir, se investiga a la luz del horizonte que plantea la posibilidad de “aproximarse mejor a la realidad para entenderla y transformarla” (Borda, 2022 p, 268).

Dicha transformación se ve determinada por el trabajo que la comunidad realice para materializar su propia voluntad de vida y es justamente en ese lugar donde se incrusta el proyecto de huerta escolar, en tanto que pone en disputa, frente a la realidad existente en el lugar, la forma de concebir, relacionarse y existir con “el otro”. Ese proceso se presenta al interior de la escuela, lo cual remite a la segunda categoría que se expone a continuación.

### **De escuela a oasis comunitario.**

El presente espacio asume a la escuela como una “institución político-pedagógica” (Dussel, 1991), en tanto que la escuela es el lugar en que la sociedad ha destinado el proceso de reproducción de la vida social en los niños, niñas y jóvenes, los cuales “son disciplinados para ser un día parte responsable de la ciudad o adultos en el nivel erótico” (Dussel, 1991. p, 12), elemento conceptual que

deja claro el cómo la escuela sirve de pivote entre la vida en familia y la vida en comunidad, y al mismo tiempo, en cómo la escuela determina el proyecto que vislumbra el sistema cultural imperante en la sociedad, cuestión que ha llevado a que, en muchos casos, la educación sea “el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia” (Ponce, 2004, p. 109).

No obstante, dicha realidad obliga a los actores que confluyen en las instituciones educativas a pensar nuevas formas para generar procesos de transformación en la vida de los sujetos que conforman la comunidad educativa, procesos que permitan generar espacios humanos posibles en los que puedan germinar subjetividades mutantes y relaciones sociales disruptivas que permiten transformar los contextos en los que se desarrolla la vida la comunidad. Contando con que la IEBA, sede “El Oasis” es un espacio de interacción de la multiplicidad de actores que configuran el territorio y que el territorio en mención es un coagulo social que refleja en su composición múltiples elementos pertenecientes al bloque de lo popular (tal y como se pudo ver en el acápite anterior), al bloque de los oprimidos; entonces es preciso entender que en sus raíces, en su historia no contada y opacada por la cultura de masas, por la cultura de la totalidad capitalista, se encuentra el centro de lo que es la cultura popular, no solo al barrio, sino al territorio nacional<sup>6</sup>, cultura popular que se caracteriza por ser “el centro más incontaminado e irradicativo de la resistencia del oprimido (como nación neocolonial o como clases sociales marginales) contra el opresor” (Dussel, 1991. p, 83).

Con base en esa característica no expresada, pero encarnada en la comunidad educativa del IEBA-O, es que el proceso de huerta escolar adquiere sentido en cuanto se precipita a la comunidad educativa como un territorio de diferencia, como un espacio de diferencia que puede constituir realidades materiales, sociales y subjetivas que son disruptivas frente al modelo educativo actual que se encuentra estructurado bajo un modelo que produce y reproduce

[...] la aptitud para poder recibir y manejar adecuadamente los canales (televisión, radio, revistas, diarios, etc.) y los códigos (alfabeto, lenguaje, gestos, etc.), a través de los cuales y en estructuras fijas (tales como el “esquema” de una historieta para niños) se le introyectará una información dominadora, alienante. (Dussel, 1996. p, 79)

---

6 Dicha situación como producto de la confluencia de multiplicidad de actores que encarnan diversas formas de dominación y que se han encontrado como efecto de los flujos migratorios que caracterizan al país. Es decir, por esa amalgama interracial e intercultural de la que se compone el territorio es posible identificar la cultura popular de diversas zonas del país, en tanto que se encuentran presentes habitantes de las más diversas zonas del país.

Frente a ese modelo existente, frente a esa condición que mantiene a la comunidad educativa en condición de “*potentia*” es que se estructura la necesidad de aportar elementos para construir un modelo educativo que se pueda enmarcar dentro de lo que Freire (2005), denominó “pro-yecto pedagógico liberador”, el cual cuenta con la característica de potenciar, desear y permitir “el despliegue de las fuerzas creadoras del niño, de la juventud, del pueblo” (Dussel, 1991.p, 83). Todo lo anterior en consonancia con la perspectiva que apunta a crear “una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado” (Zuleta, 2010, p, 23).

Este proceso que se menciona busca concretar el proyecto de la huerta escolar Xua-Afro-Chakra como técnica pedagógica o instrumento práctico que posibilite una didáctica transformadora, ya que pretende sublimar, proyectar, develar, en los participantes del proceso<sup>7</sup> su propia conciencia de ser pueblo, o más específicamente, los valores, prácticas y perspectivas que son propios de esa cultura popular que se muestra como el “momento más auténtico de la cultura nacional y tiene como su negación (por introyección del sistema opresor) la cultura de masas” (Dussel, Pedagogía de la liberación, p, 83).

Para la concreción del horizonte que se busca alcanzar desde el presente trabajo, existe también la necesidad de que los maestros piensen su relación con el otro (el otro en tanto comunidad, docentes, directivos, estudiantes, trabajadores, etc...) es decir, que el maestro debe poner en juego lo que se entiende por pedagogía y lo que refiere hablar de *pedagógica*, es decir, esa “parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc...” (Dussel, 1991. p, 11)

En torno a lo mencionado se resalta que el objetivo, en este caso, del maestro, es el de despojarse de su pretensión de explicador(a), de esa “*razón explicadora*” que “antes que ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido entre espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos” (Ranciere, 2002, p, 8), para lo anterior es preciso entender que el maestro debe, antes que nada, adquirir el potencial de ser aprendiz, de escuchar la voz del otro<sup>8</sup>

---

7 En un segundo momento proyectarlas a la comunidad educativa en su conjunto y, en último término, como reflejo de lo anterior, proyectarlo a la comunidad y al territorio en un acto de devolución sistémica, propia del compromiso del investigador y de sujeto vivo de la comunidad, en cuanto perteneciente a la comunidad educativa.

8 Esta mencionada voz del otro se vislumbra como una de las mayores necesidades en el proceso de construcción de una pedagogía liberadora, o como se enuncia desde Dussel cuando recuerda que “En la pedagógica la voz del Otro significa el contenido que se revela, y es sólo a partir de la revelación del Otro que se cumple la acción educativa. El discípulo se revela al maestro;

como el elemento más necesario para la ruptura con la escuela dominadora, en ese orden de ideas, el maestro se inserta en la lógica según la cual “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1971, p. 61).

Para la materialización de la mencionada perspectiva pedagógica, la huerta se enuncia como el escenario perfecto, en tanto se posiciona como ese “mundo mediador” en la relación entre el “estudiante” y el “docente”; pues todas las partes del proceso, al calor del trabajo realizado en la huerta se ven obligados a despojarse de los territorios de su función social y, para enfrentar las necesidades de la huerta, se ven obligados a devenir en nuevas formas de relación con el otro, que le permitan construir prácticas liberadoras en el proceso.

Ahora bien, ese proceso pedagógico se encuentra condicionado por el rostro concreto que adquiere la relación o el vínculo que se desarrolla entre los participantes del proceso, dicha cuestión corresponde a la comprensión de la subjetividad que caracteriza a los participantes del proceso de la huerta; el abordaje de dicha categoría se propone en el siguiente acápite.

## Oasis de subjetividades

El abordaje teórico por medio del cual se busca comprender a los sujetos que componen el territorio, parte de entender esa multiplicidad de sujetos configurados con raíces múltiples, de diverso origen, de diversa región, de diverso lugar en la escala social que los condiciona como producto del papel que cumplen en la taxonomía productiva que caracteriza a su carnalidad. Es decir que el texto asume el reto de

pensar en las categorías de género, raza, clase, etnia o sexualidad como aquellas que nos permiten reflexionar y dar cuenta de las desigualdades derivadas de las diferencias (o del proceso de diferenciación) en términos de construcción social y no como algo natural; evidencian las jerarquías y las relaciones de poder involucradas en esas diferencias y que construyen otredades. (Cejas & Muñoz. 2021. p, 46)

---

el maestro se revela al discípulo. Si la voz del niño, la juventud y el pueblo no es escuchada por el padre, el maestro y el Estado, la educación liberadora es imposible” (Dussel, 1991, p. 90).

Con base en lo anterior se puede evidenciar que la apuesta es por un abordaje interseccional que permita entender la particularidad que contiene cada uno de los sujetos de la comunidad educativa que se interrelacionan en el contexto del trabajo desarrollado en la huerta.

Dicha dimensión de multiplicidad en el contexto de las subjetividades que caracterizan a la IEBA-O se abordan como una amalgama social que no hace falta segmentar, descomponer o disgregar para poder entender sus diversas perspectivas, ni mucho menos esa pulsión de vida que guardan en sí, en tanto clases dominadas pertenecientes al “concepto de pueblo”. Lo anterior muestra que dicha categoría conceptual se instala como pivote para materializar la unidad en el ámbito de la multiplicidad que caracteriza a las subjetividades del territorio, es decir que se abordan desde la unidad que sería propia de lo rizomático, pues

El rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos. El rizoma no se deja reducir a lo uno ni a lo múltiple. No es lo uno que deviene dos, ni tampoco que devendría tres, cuatro o cinco, etc... (Deleuze & Guattari, 2004, p.25)

La subjetividad que se privilegia desde estas letras no es otra que la que se ha construido como una amalgama de los múltiples rostros de la dominación. Pues los sujetos que configuran el proceso son todas víctimas de distintas formas de exclusión y dominación que genera la totalidad capitalista y pertenecen a un territorio que los somete a otras formas de dominación y violencia- compartida por todos de manera sistemática- aun cuando presuman diversas subjetividades. Son, en su condición, una amalgama de periferias que sufren formas de dominación y violencia de manera paralela desde sus diversos lugares, situación que hace que sea justamente esa negatividad en la satisfacción de sus necesidades en confrontación con su voluntad de vida lo que los mantiene plegados. Es lo que Adolfo Chaparro en su libro *Modernidades Periféricas. Archivo para la historia conceptual de América Latina* (2020), denomino simultaneidad.<sup>9</sup>

En este espacio que se busca vislumbrar aquella subjetividad mutante que se ha construido desde la concatenación de esas múltiples formas de dominación de la que son víctimas, la cual padecen de forma simultánea los sujetos que habitan

---

9 La simultaneidad es un dispositivo genealógico y cognitivo que implica hablar de temporalidad, entendida esta como la “relación de intersecciones e interferencias entre distintos tiempos societales que coinciden en el espacio del sistema mundo” (Chaparro, 2020, p. 15).

el territorio, es lo que nos permite remitirnos a fijar en el presente estudio las relaciones “con la sexualidad, pero también con el animal, con el vegetal, con el mundo, con la política, con el libro, con todo lo natural y lo artificial” (Deleuze & Guattari, 2004, p.26), que pueden emerger desde la exterioridad de esa condición periférica que habitan los sujetos del territorio, elementos que son justamente los que se ponen en juego con la perspectiva rizomática.

Es preciso mencionar que la perspectiva rizomática se adapta de manera directa a lo que es el proceso de la huerta, en tanto que se debe a la institución educativa, sus actores son móviles, se conectan y desconectan del proceso con la frecuencias e intensidades que caracterizan a la vida escolar, al mismo tiempo permite develar todas sus perspectivas comunes en torno a los más diversos temas por medio del trabajo común y horizontal que se plantea en el proyecto de la huerta.

Dicho esto, es posible evidenciar que la relación entre el trabajo (y todas sus implicaciones) en la huerta y la subjetividad humana no es otra que la de ayudar a crear, producir y reproducir “Nuevas prácticas sociales, nuevas prácticas estéticas, nuevas prácticas del sí mismo en la relación con el otro, con el extranjero con el extraño” (Guattari, 1990, p, 78), de forma tal que esas relaciones permitan poner en disputa las condiciones materiales que caracterizan y se producen y reproducen en el territorio.

La enunciada disputa ayuda a entender el horizonte táctico del trabajo y del proceso que se realiza en la huerta, en el cual debe generarse un espacio de territorialización en todas las esferas ecológicas existenciales (Guattari, 1990),<sup>10</sup> de los sujetos que participan en la huerta, de forma tal que pueda ayudar a “buscar antídotos a la uniformización «mass-mediática» y telemática, al conformismo de las modas, a las manipulaciones de la opinión por la publicidad, los sondeos, etc.” (Guattari, 1990, p, 20). Elementos que son, precisamente, los que normalizan las condiciones de vida que encarnan los sujetos que habitan el territorio y que, de ser derruidos, podría catalizar en elementos favorables para la apropiación simbólica y material del territorio.

Ahora bien, conociendo la forma de entender los tres elementos sobre los que se forja el presente documento; a saber, territorio, escuela y sujetos. Es preciso exponer el resultado de lo que ha sido el trabajo desarrollado por parte de los participantes de la huerta. Este elemento permitirá vislumbrar los avances, el funcionamiento y los elementos que se deben mejorar en el proceso, con el fin de lograr potenciarlo y replicarlo, a las frecuencias e intensidades posibles, en el

---

10 Se hace alusión a las tres ecologías que determinan, en el actual grado de desarrollo del capitalismo, la vida humana, siendo estas, la ecología mental, la social y la ambiental, tal y como se puede ver en el texto “Las tres ecologías” de Félix Guattari.

territorio y en la comunidad. A partir de todo lo anterior es que toma sentido la última parte de este documento.

**“El Oasis” como realidad conocida: La Huerta “Xua-Afro-Chakra” como alternativa a la crisis de la sensibilidad.**

*“Convoco el secreto de la lombriz de tierra y la táctica de guerra del comején”  
(Convoco, Cristian Pérez).*

Aquí, primero, se expondrá la razón de ser y hacer de la huerta escolar en tanto que técnica pedagógica; segundo, señalaremos los aportes que ha realizado el espacio-habitable de la huerta para con las problemáticas de la realidad concreta descrita al inicio de este texto; por último, mostraremos cómo las transformaciones que se han generado a las problemáticas identificadas en la realidad concreta de “El Oasis”, han permitido la construcción de nuevas realidades, subjetividades y colectividades.

Para dar cuenta de los diversos aportes y resultados que se han configurado desde la huerta en torno a los múltiples aspectos abordados previamente, es preciso mencionar que se utilizaron como técnicas de recolección de información tres elementos específicos, por un lado, una entrevista semiestructurada que se realizó sobre cinco participantes del proceso, las cuales se irán presentando por medio de citas a lo largo del capítulo. En segundo lugar, el registro fotográfico que se obtuvo del trabajo a lo largo del año 2024 y que se irá presentando en el recorrido del texto, con el fin de dar cuenta del trabajo material del proceso. Por último, los apuntes de las observaciones realizadas por algunos participantes del proceso. Dichos elementos serán desplegados a lo largo del apartado, reforzando y dando cuenta de los resultados que se han obtenido en el trabajo. Veamos esto según el orden propuesto.

## ¿Por qué apostarle a una huerta escolar?

La huerta “Xua-Afro-Chakra” se instala aquí como una técnica<sup>11</sup> pedagógica que posibilita atender las problemáticas descritas en la primera parte de este texto, permitiendo a las subjetividades y colectividades que hacen parte de la comunidad educativa en general, adquirir los insumos teórico-prácticos necesarios -a partir de la transversalización- sobre agroecología urbana, protección ambiental, alimentación saludable e investigación activa; de paso centrar el ejercicio en la diversidad étnica y social que caracteriza a la población de la comuna aportando a la transformación de problemas tales como: la pobreza, la falta de accesibilidad a una alimentación adecuada y la contaminación ambiental. Ejemplo de esta realidad se puede evidenciar en el análisis que los propios participantes hacen de su comunidad, donde describen situaciones como

Más que todo por decir, los productos como el tomate, todo eso se siembra en otros lados, entonces ellos dicen “no, pues entonces para qué nosotros cuidar en medio ambiente, entonces votemos aquí, igual aquí nadie va a sembrar nada ni nada de eso”, entonces eso ha afectado mucho y ya se está normalizando esa cuestión de votar basura en cualquier lado. (Entrevista 5)

También se puede evidenciar la lógica de las relaciones comunidad/naturaleza en reflexiones como la siguiente

porque si ustedes van a las calles van a ver esto, basura en los lagos, en el suelo, en lugares donde hay montañas. También lo que hacen es quemar y no hacen nada para ayudar a que ese ecosistema siga surgiendo, sino que lo que hacen es dañarlo, quemándolo, arrancando las flores que se ven por ahí, los árboles y todo eso. (Entrevista 4)

Contando con las dinámicas que caracterizan la vida material del territorio, la huerta como espacio-habitable circunscrita a una institución político-pedagógica como la escuela, que se encuentra en disputa y que acoge en su vientre las subjetividades existentes y la posibilidad de unas “nuevas”, es una alternativa a la crisis de la sensibilidad en la que estamos inmersos hoy.

---

11 Siguiendo a Foucault, Edgardo Castro (2011), define el concepto de técnica como “Arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, aparatos en los que el producto de diferentes fuerzas se encuentra potenciado por su combinación calculada” (p.380).

Figura 4. Seguimiento a la huerta “Xua-Afro-Chakra



Fuente: elaboración propia.

Metodológicamente los estudiantes son creadores, partícipes y cuidadores de su espacio-habitable (la huerta) (Registro fotográfico 1), viéndose involucrados en procesos de cultivo, cuidado y cosecha de productos alimenticios, además de ser responsables de las acciones cotidianas que se manifiestan en defensa del medio ambiente y que son compartidas e incentivadas en toda su comunidad. Esto lleva a que el estudiante comprenda además el contexto local y las problemáticas que enfrenta la comunidad y que pueden ser transformadas con acciones concretas.

En ese sentido, el estudiante también es capaz de identificar la diversidad cultural presente en la institución y, por ende, en la localidad en la que reside. Asimismo, involucrar tal diversidad en el plan de trabajo asegurando que la huerta sea un espacio inclusivo para todos los estudiantes y miembros de la comunidad. Estos cambios en las formas de relación sujeto/naturaleza que se han generado desde el trabajo en la huerta se puede evidenciar en diversas prácticas, que por más elementales que parezcan, generan una profunda ruptura con la lógica de las relaciones imperantes, ejemplo de lo anterior se puede percibir en las siguientes reflexiones:

En lugares donde hay naturaleza, en las montañas, y en lugares donde hay bastante naturaleza, entonces uno bota la basura ahí y eso ayuda a afectar el medio ambiente. Y ahorita trabajando en la huerta, sí ha disminuido porque ya uno se concientiza de que lo que uno está haciendo está mal, porque se daña el ecosistema, tirando, aunque sea un solo papel al piso. (Entrevista 4)

Pues he mejorado mejor, porque he botado la basura donde va. He acomodado las cosas donde van a las que no hay que botar. Le he dicho a mi familia para que también se una a botar bien la basura. (Entrevista 2)

yo antes botaba mucha basura a la calle, y cuando entre ya deje de botarlo en la calle sino ya en un bote de basura. (Entrevista 3)

Este alcance local y comunitario lleva a que la huerta sea un proceso de concientización que incita a trabajar con diferentes actores sociales del entorno, así como establecer alianzas con organizaciones regionales públicas o privadas que puedan fortalecer y contribuir de alguna forma a la ejecución del proyecto. Con este alcance se destaca la importancia de incluir a la comunidad en todas las etapas del proyecto, desde la planificación hasta la ejecución y difusión, de manera que la experiencia sea enriquecida con los saberes y experiencias que cada miembro pueda aportar al proceso. Ejemplo de lo anterior se puede evidenciar en las propuestas que los participantes realizaron para fortalecer el trabajo de la huerta e incluir a la comunidad educativa, en su conjunto, en el proceso, tal y como se puede evidenciar en las siguientes reflexiones:

darles como permiso a la gente de que puedan entrar, pero no a dañarla, sino como cuidarla, como un cambio así que sería uf. (Entrevista 5)

un almuerzo y al momento de que ellos estén almorzando, decirles “los productos con los que se hizo el almuerzo sacaron de la huerta” y como tal un estilo de reflexión y como que los incite a hacer una huerta. (Entrevista 5)

puede beneficiar [a la comunidad], no sé, pues con los recursos que salgan de acá, dándoselos a personas que tal vez necesiten. (Entrevista 4)

Las reflexiones expuestas permiten evidenciar una pulsión de solidaridad para con la comunidad y una tendencia de coaligar a los miembros de esta, llevando la comunidad a la calle y la calle a la comunidad, permitiendo que estos se vuelvan partícipes del proceso y promuevan una praxis pedagógica comunitaria, que posibilite extender las prácticas de la huerta a todo el territorio.

En cuanto a los procesos formativos, más allá de todo lo mencionado hasta

ahora cabe destacar la formación científica como oportunidad en un proceso sistematizado como la construcción de la huerta y el seguimiento organizado de las formas de vida que allí se manifiestan, no como elemento explotable, sino como el conjunto de seres vivos que también pertenecen al territorio y que brindan un servicio que constituye parte de las relaciones con el otro -humano y no humano. Esto abre la oportunidad de entender la huerta también como un espacio no solo de sensibilización y de relación con el otro y lo otro, sino como un espacio donde la adquisición e intercambio de saberes es el medio en el que se expresan las acciones que cada participante realiza. Ejemplo de lo anterior se puede encontrar en la forma en la que los estudiantes perciben y se relacionan con los otros seres vivos que interactúan en la huerta, lo cual es una relación que se vislumbra en los siguientes términos:

Gracias a la huerta uno dice “estos animales no hacen daño” entonces cuidarlos... ha cambiado mucho ese respeto que le tengo ahora a ellos. (Entrevista 5)

Pues por un lado dejo, no dejo de comer, dejo de comer carne, el pollo y todo eso, y dejo de aplastar a los bichos como lo hacía anteriormente y eso es lo que me ha hecho aprender mucho de la huerta, porque sé que hay animales que contribuyen con la huerta, que las plantas necesitan de algunos animales para quitar malezas y todo eso, entonces eso es lo que hace reflexionar a algunos de nosotros. (Entrevista 2)

Específicamente, desde el pensamiento científico, solo como un ejemplo de los múltiples tipos de saberes que logran reunirse en este espacio, es posible comprender conceptos como la interpretación y análisis de datos que pueden estar involucrados en muchos procesos de esta magnitud y al apropiarlos se construyen unas competencias que el actor social es capaz de aplicar en diferentes aspectos de su vida y en este caso, en la consecución de los resultados, en el sentido en que puede describirlos, diagnosticarlos, predecirlos y prescribirlos, constituyendo así un proceso que se autoconstruye y mejora con la práctica. Ejemplo de los aprendizajes que se han obtenido en el desarrollo del trabajo se puede evidenciar en reflexiones como las siguientes: “acá, en la huerta, he aprendido como cuidarlas, los tipos de matas para las comidas” (Entrevista 4).

Así, cuando el individuo y el trabajo en comunidad se conectan, por ejemplo, monitoreando el crecimiento de las plantas, evaluando por ensayo y error o a partir de referencias la forma más apta en que la siembra puede ser realizada para determinado tipo de plantas, la configuración espacial que favorece o no el crecimiento de unas en relación con las otras, el rendimiento, salud y adaptación de las plantas a las condiciones del territorio, la emergencia de otros seres vivos

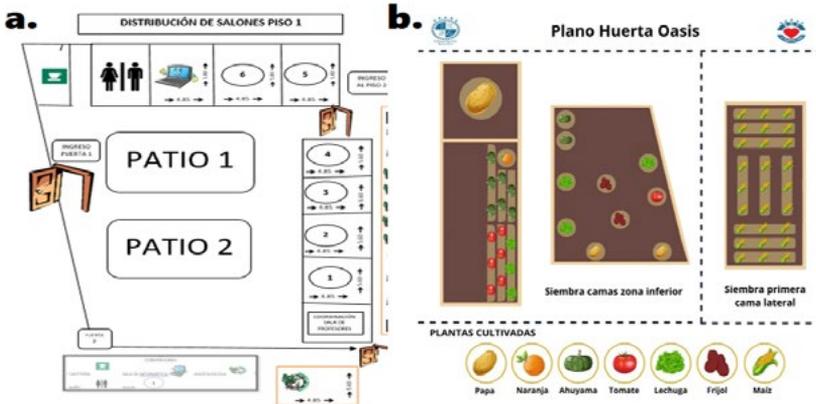
y su definición como beneficiosos o dañinos para el microsistema agrícola, el procesamiento y aprovechamiento de los productos al final obtenidos, y la realización continua y cíclica del proceso de siembra, crecimiento y cosecha dotado de autosostenibilidad, brindan el medio adecuado para contribuir a desarrollar competencias no solo científicas, sino también transversales, relacionadas -por mencionar alguna- al trabajo en equipo y en comunidad que se afianzan directamente con el propósito de formación integral. Al final, los involucrados no están trabajando directamente con el objetivo de aprender a construir y mantener una huerta, sino que esta huerta es el medio a partir del cual alcanzan otros saberes, y principalmente les ayuda a construirse como seres de relación, consigo mismos, con otros miembros de la comunidad, con otros seres vivos y con su territorio.

El proyecto de la huerta “Xua-Afro-Chakra” se presenta entonces como una alternativa integral y holística que más allá de contribuir sólo a diferentes dimensiones de la formación escolar también permite generar un impacto positivo en la comunidad y el medioambiente, fomentando prácticas sanas en torno a la conciencia ambiental, la inclusión y el trabajo colaborativo, dando en parte solución a las problemáticas locales desde una perspectiva educativa, aprovechando la multiculturalidad y la riqueza de saberes para construir un entorno más saludable, sostenible y resiliente.

### *¿Qué se ha hecho en/con/desde la huerta Xua-Afro-Chakra?*

El proyecto se implementa como proceso pedagógico en el cierre del año 2023, para consolidarse como técnica pedagógica a inicios del año 2024 después de un arduo proceso de planeación, gestión y concientización con la comunidad educativa, además de vinculación con entidades privadas externas quienes patrocinarán el proyecto. Fueron aproximadamente 45 metros cuadrados (Figura 4) los que se destinaron por parte de la administración de la institución para poner en marcha el proyecto, a su vez, se obtuvo el apoyo de AINCA (Asociación de Industriales de Cazucá) para la donación de insumos y capacitaciones en pro de la formación para los estudiantes, elementos que en un inicio posibilitaron la construcción de algunas camas de siembra, la adaptación del terreno para los cultivos, la distribución de manera óptima de semillas y plántulas, así como la integración de la comunidad educativa, principalmente docentes, padres de familia y el estudiantado en general. Cabe resaltar que la construcción inicial del espacio y adecuación del terreno fue un proceso comunitario, en el que padres de familia, maestros, estudiantes y las organizaciones ya mencionadas, brindaron recursos o fuerza de trabajo que permitieron la existencia de este espacio, desde y para la comunidad (Figura 6 y 7).

Figura 5. a. Plano de la distribución de los 45 metros cuadrados de la huerta dentro de la institución. b. Esquema de organización experimental de plántulas en la primera siembra



Fuente: elaboración propia.

Si bien el terreno asignado para el proyecto no se trabajó en su totalidad debido a la falta de recursos materiales y humanos, el espacio-habitable en el que se realizó la intervención ha permitido corroborar tanto la necesidad, pertinencia e idoneidad del proyecto, como su hipótesis de trabajo: las praxis desarrolladas en las escuelas son un pilar fundamental en la formación integral de los sujetos que hoy asisten a una crisis de la sensibilidad y se erigen como agentes transformadores para con esta, por lo que apostarle a una nueva sensibilidad -no solo humana sino viviente y no viviente- capaz de poner en marcha el arte de reaprender a leer, habitar y prestar atención a las dimensiones más básicas de la existencia humana es la posibilidad de otro horizonte ontológico y epistemológico factible ante la crisis de la sensibilidad actual.

Figura 6. Proceso colectivo -construcción de las camas de siembra.



Fuente: elaboración propia.

Para el primer semestre del año 2024 se le dio forma al proyecto, materialmente, se realizó la primera siembra, dotando a los estudiantes de cierta autonomía en la distribución de las plántulas, de manera que experimentalmente se les permitió plantear sus respectivas hipótesis en relación a cuál era la organización y distribución de las plantas más eficiente o apta para este tipo de cultivos. Con este ejercicio los estudiantes trabajaron a partir de sus conocimientos previos e incluso fueron capaces de reconocer la experticia y capacidad de algunos de ellos en roles específicos, para así, distribuir las labores acorde a lo que ya sabían y lo que querían aprender, lo que de manifiesto sustenta tener consciencia de que la relación con el otro implica conocer y reconocer las características de sí mismo y de los demás al relacionarse con el entorno, incluyendo las responsabilidades que adquiere en cuidado y preservación de este. Además, este ejercicio permitió de alguna forma mostrar que incluso en la huerta, la organización y relación entre los individuos (las plantas) que interactúan en un sistema (agrícola) son esenciales al momento de proyectarse en el tiempo y en este espacio (la huerta) de manera adecuada, por lo tanto debe existir algún orden, proceso y reflexión en el que todo el proyecto alcanza un funcionamiento óptimo a partir de la construcción de conocimiento y la consideración de las relaciones que en éste se manifiestan.

Figura 7. Empoderamiento comunitario – Construcción, cuidado y embellecimiento.



Fuente: elaboración propia.

El proyecto comenzó y se desarrolló a partir de la formación continua del estudiantado (Figura 8), vinculados como líderes del proyecto y a su vez, con los maestros y maestras de las diferentes áreas comprometidos con el proceso. Lo anterior implicó abordar cuestiones tales como: implementación de la huerta agroecológica urbana y periurbana, análisis de suelos, sustratos, aprovechamiento de residuos orgánicos y fertilizantes, siembra y propagación, además de cosecha, preparación, conservación y transformación de la huerta. La capacitación también estuvo liderada por entidades externas como el Jardín botánico, AINCA y Urbaser, y agentes internos, como maestros, egresados y padres de familia. En cuanto a la formación teórico-conceptual de los maestros, es preciso señalar que se construyó un plan de estudios que era trabajado en reuniones contra jornada, donde las reflexiones versaban sobre temas y ejes problémicos, a saber: calentamiento global y crisis ambiental, la ciudad y el calentamiento global, el capitaloceno, el movimiento ambiental en el escenario colombiano, la noción de naturaleza, acciones moleculares como proyecto político, etc. Esto trajo consigo, la producción escrita de algunas propuestas socializadas en eventos académicos y empresariales del municipio que fueron expuestas tanto por los docentes como por los mismos estudiantes.

Figura 8. Jornadas de concientización. AINCA, Zona empresarial Cazuca, Aula viva, Circulo de la palabra y CC. Ventura.



Fuente: elaboración propia.

Para el segundo semestre del año 2024, las prácticas desarrolladas en torno a la huerta se fueron consolidando, lo que para muchos integrantes de la comunidad educativa inicio como una oportunidad de salirse de las clases tradicionales del aula, de “no hacer nada” o simplemente evadir las dinámicas institucionales rígidas, se convirtió en la alternativa de poner en circulación algunos conocimientos previos que la mayoría de estudiantes tenían gracias a sus tradiciones familiares y prácticas propias de las dinámicas de los territorios a los cuales pertenecían antes de llegar al municipio; la huerta se convirtió en el espacio-habitable en el que se podía aprender de otra forma o donde lo abordado en el aula, al parecer, comenzaba a tomar sentido. Así, con nuestra primera cosecha agrícola (Figura 9), también aparece la primera cosecha comunitaria, más interesados quieren participar, otros se involucran al constituirse la huerta como espacio inherente de interacción, como símbolo de las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, quienes ven en la huerta una forma de participación directa dentro de los procesos pedagógicos de la institución, que siempre parecían ajenos, enmascarados y enclaustrados en esos espacios denominados aulas, en donde el conocimiento se materializaba en apuntes y no en acciones concretas que tuvieran alguna influencia en su territorio. En torno a este último aspecto es preciso mencionar las formas en las que el participante percibe las diferencias entre el aprendizaje en el aula y el aprendizaje en la huerta, donde es capaz de distinguir, no solo variables en torno a la forma en la que cada espacio funciona, sino que también se realiza una valoración crítica de cada una de las lógicas que operan en cada espacio, tal y como se puede evidenciar en las siguientes reflexiones:

bueno es muy diferente, no, porque acá, por decir, necesitamos agua o algo así entonces, mientras alguien va podando o cositas así, entonces, la otra persona “no, vaya y traiga el agua” “listo, yo voy y traigo el agua” y mientras el otro va regando, entonces es muy, muy buena cooperación y a diferencia del salón es muy diferente porque allá por decir “no, que usted coja ese punto y usted resuélvalo solo y usted resuelva este punto y usted resuelva este otro, pero si alguien acaba, entonces no le ayuda a nadie ni nada de eso. (Entrevista 5)

siempre es como sentarse en una silla a entender los temas que explican los profesores, y pues ahorita de saber algo más acerca como, por así decirlo, sobre la vida de un ecosistema, ya es algo diferente. (Entrevista 4)

me ha hecho más consciente, como he visto cómo la gente se expresa más con uno, cómo me expreso yo con los demás, cómo soy, cómo les explico, cómo soy más colaborativo hacia los demás, cómo me ven ellos hacia mí. Me hace ver mucho la huerta porque es como si yo fuera parte más de eso y como si ellas fueran parte más de lo que soy yo. (Entrevista 2)

en el apoyo grupal por decirlo así porque casi entre salones no se hablaban, así como digamos acá en el colegio casi no hay apoyo, o sea, ya ahorita sí ya un poquito más. (Entrevista 3)

Es posible evidenciar la forma en que los participantes relacionan el espacio del proceso de la huerta como un lugar que genera, por inercia del trabajo en su seno, relaciones diferenciales respecto a las que se les inculcan desde el aula tradicional, pues apuntan a describir las relaciones que germinan en el proceso como vínculos fundamentados en el apoyo, la cooperación, la fraternidad y la solidaridad. Cuestión que confronta el aula tradicional, la cual es vista como un espacio que se caracteriza por generar egoísmo y competencia entre los estudiantes. En torno a esa reflexión es posible ver que se genera un gusto por los tipos de relaciones sobre los que se desarrolla el trabajo y la pedagogía en la huerta.

Figura 9. Cosecha primera siembra.



Fuente: elaboración propia.

En sintonía con lo anterior, se puede ver cómo la huerta se convirtió en un aula viva donde también se podía interactuar con otros compañeros y compañeras sin importar la edad y el grado, se comenzó a convivir con otros seres vivos desde una noción del cuidado y la hospitalidad materializada en sus relaciones cotidianas con los otros. Las relaciones de poder que en un inicio determinaban las dinámicas en la huerta, marcadas severamente por una lógica de la dominación imperante dentro de la institución, comenzó a cambiar, esto debido a que el saber sobre las prácticas situadas en torno a la huerta ya no reposaba en los maestros y maestras – asumidos y señalados como los poseedores del saber- sino el saber circulaba y se construía gracias a los aportes de todas las subjetividades asistentes.

Fue en esta temporada del año el momento propicio para cosechar los frutos del arduo trabajo realizado durante varios meses y a su vez, la posibilidad de comenzar con una nueva siembra, ahora producto de las experiencias desarrolladas en un primer momento (Figura 10). Esta nueva siembra no es solo literal, se siembran nuevos saberes en el aula, la huerta no es forzada a penetrar los currículos rígidos de cada área, sino que de forma espontánea la huerta se integra a la conversación dentro del aula de clase, de los pasillos, de la sala de maestros, todos quieren participar de alguna manera, la profesora de matemáticas decide usar las camas para enseñar conceptos como el perímetro, el área, el volumen y las unidades de medida, el de química quiere apoyar la enseñanza de las propiedades químicas de la materia en el estudio de los componentes del suelo y su incidencia en el mantenimiento de la huerta, en artes quieren embellecer la huerta con muestras artísticas, en lenguaje quieren comunicar no solo verbalmente y en castellano los elementos que la conforman, en biología se estudian los ciclos biogeoquímicos a partir de la elaboración del compostaje para la huerta (Figura 11), entre muchos otros ejemplos, lo que al final se traduce en una relación diferente con el entorno,

en donde el aprendizaje no es ajeno a este sino se hace en función de abordar necesidades desde y llevar soluciones para ese entorno representado por la huerta.

Figura 10. Seguimiento a botellas de compostaje para medición de la tasa de descomposición de materia orgánica.



Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Segunda siembra a partir de semilleros y plántulas



Fuente: elaboración propia.

Después de avances significativos, problemáticas emergentes y nuevas necesidades propias de las dinámicas vivas desarrolladas en la huerta, surgió la posibilidad de interactuar con algunas huertas vecinas, extender nuestra experiencia a los hogares de algunos agentes de la comunidad educativa e impactar las demás sedes de la institución I.E.B.A (Figura 12 y 13). Un logro de esta primera experiencia es que el alcance de la huerta está siendo el esperado, en el sentido en el que no solo se llega a sensibilizar a los estudiantes y docentes, sino a otras personas para las que la institución es también ese entorno o territorio en el que se desarrollan y se relacionan con otros, y además, la institución y los procesos pedagógicos que en ella se realizan se convierten en sistemas abiertos, que pueden nutrirse y construirse en torno a la comunidad misma y a la vez enriquecer de paso a otros proyectos comunitarios como lo son otras huertas vecinales, que brindan un espacio claro y definido para el intercambio de saberes.

Figura 12. Clasificación de plántulas, integración de la comunidad educativa y construcción de la maloca a cargo de padres de familia.



Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Visita huertas vecinas -Dialogo de saberes



Fuente: elaboración propia.

### **Nuevas necesidades, más retos y otras expectativas.**

Este último acápite de la tercera sección tendrá la función de presentar las principales necesidades que se requieren para la consolidación y avance del proceso, sirviendo a su vez de conclusión en torno a los múltiples elementos que se han abordado a lo largo del documento. Para poder desarrollar lo anterior se presentará en un primer momento un breve resumen de lo que se ha relatado hasta este punto, para después enunciar a modo de conclusión, las tareas que se deben realizar y los principales aprendizajes que se han obtenido por medio del trabajo orquestado hasta este punto.

Con base en lo anterior, se reiterará que las presentes páginas surgen de la reflexión que el trabajo de los docentes de la IEBA, sede Oasis, generó en torno a la realidad material que caracteriza a la comunidad y al territorio en la cual se encuentra y con la cual interactúa la institución. La realidad en mención se caracteriza por dos variables fundamentales; en primer lugar, la de ser, a nivel comunitario, una periferia de la periferia, constituida por comunidades periféricas que en diversas diásporas generadas por las múltiples dinámicas del capitalismo existente en Colombia generó la convergencia de tales prácticas históricas en el territorio que configura al barrio El Oasis. Esta situación ha propiciado que la comunidad sea una mezcla cultural que se encarna en las más variadas raíces de la colombianidad, existiendo en su seno población soachuna, afro, capitalina, campesina, indígena, extranjera y configurando, gracias a esto, una radiografía de lo que es la vida de las comunidades marginadas y periféricas en el escenario colombiano.

Por otra parte, con relación al territorio que habita la comunidad, es menester destacar que dicho territorio se ve abocado a soportar las peores dinámicas posibles de la habitanza urbana, siendo estas, las múltiples formas de violencia (sexual, racial, política, etc...) que caracterizan al barrio, donde incluso se puede evidenciar presencia de grupos paramilitares. Al mismo tiempo, se caracteriza como un territorio con altos márgenes de contaminación, lo que genera un riesgo profundo para la vida y la salud de la comunidad.

Las dimensiones descritas se suman a un profundo abandono que se presenta desde todos los frentes (la académica, la institucionalidad, el estado, etc...) y que se buscó atender y mitigar desde el trabajo realizado por los docentes que se adscribieron a la tarea de realizar el presente documento. Adicional a lo anterior, se puede evidenciar en el barrio y en la institución un prominente escenario para imaginar la sociedad y experimentar diversas formas de relacionamiento que ayuden a la mejora de las condiciones de vida de todas las comunidades que se encuentran en el país, pues si el territorio es una radiografía de la realidad nacional, entonces lo que se haga en dicho lugar puede ser un método para abordar y enfrentar las realidades que caracterizan al escenario colombiano.

Ahora bien, en torno a la situación descrita se presenta el escenario de la escuela “El Oasis” que pertenece a la Institución Educativa Buenos Aires. Dicha institución es un reflejo de la lógica que se vive en el territorio y la comunidad y es el espacio desde el cual se elevaron las presentes letras; las cuales se inspiraron en torno al trabajo realizado por la comunidad educativa en el proceso de huerta escolar que se llevó a cabo por parte de un grupo de docentes de la institución y por diversos estudiantes, padres de familia y otros sujetos pertenecientes a la comunidad educativa. El proceso de huerta escolar se presenta como una oportunidad de experimentar en torno a la posibilidad de crear nuevas relaciones sociales, comunitarias y subjetivas que permitan la transformación de las realidades que caracterizan al lugar.

Dicho proceso se llevó a cabo bajo la comprensión teórica de qué es el territorio bajo la definición que propone el antropólogo colombiano Arturo Escobar (ver acápite 2.1), para posteriormente pasar a contemplar la forma en la que se podía concebir la escuela en función de proyectarla como bastión de lucha y experimentación orientada a mejorar las condiciones de vida de la comunidad, empezando por la comunidad educativa, para lo cual el texto se plegó a la perspectiva Dusseliana de la escuela como institución político-pedagógica. Por último, se hizo un abordaje en torno al cómo comprender a los sujetos que configuran a la comunidad educativa, para poder realizar un adecuado abordaje de los mismos en aras de mejorar sus condiciones de vida, para lo cual se trazó un abordaje desde múltiples perspectivas teóricas, destacando la interseccionalidad y la otredad como elementos fundamentales para el despliegue de dicha categoría.

Del trabajo realizado se pueden destacar los siguientes resultados fundamentales:

- En primer lugar, es posible evidenciar (sección 3) el aporte que se ha generado desde el trabajo en la huerta para provocar cambios en las subjetividades y en las relaciones de los sujetos participantes del proyecto, los cuales se han visto desterritorializados en su subjetividad respecto a los valores que imperaban en su lógica frente a la relación con el otro y estos valores se han reconfigurado, encontrando un conato de potencialidad de re-existencia, re-sensibilización, en el trabajo en la huerta y encontrando un espacio para resignificar el proceso educativo.
- En segundo lugar, es preciso mencionar que el espacio de la huerta permitió a los docentes que participaron en el mismo, repensar el núcleo de su labor y proyectar nuevas formas de construir escuela, nutriendo sus perspectivas desde los aprendizajes que les dejaron los estudiantes que participaron en el proceso, pues el trabajo en la huerta permitió que los docentes tuvieran la oportunidad de romper con la idea del que enseña, para llegar a la práctica del que aprende con el otro.
- Por último, se presentó la posibilidad de vislumbrar la forma en la que los procesos y las relaciones que germinan en el espacio de huerta escolar pueden aportar a la construcción y transformación de las comunidades y del cómo la escuela sirve de pivote en esa experimentación de la comunidad como creadora de nuevos Horizontes.

Por último, después de haber visto los principales alcances que se lograron por medio del trabajo en la huerta y después de haber confrontado la realidad material que caracteriza al territorio, se procederá a enunciar, de manera muy somera, los principales elementos que se deben tener en cuenta para el fortalecimiento del proceso, dichos elementos son, a saber:

- Es imperativo realizar un proceso de devolución sistémica, que permita empoderar a la comunidad en torno a su propia realidad, utilizando el documento como mecanismo de cualificación y reconocimiento de las realidades del barrio por parte de la comunidad.
- Se debe buscar que los estudiantes que participen del proyecto tengan la potencialidad de reproducir, en el resto de los sujetos que componen la comunidad del territorio, las prácticas y saberes que se producen y reproducen en el proceso de huerta, lo anterior con el fin de hacer posible la transformación, en el núcleo de los procesos comunitarios, de las relaciones sociales que existen y determinan el territorio.
- Es prioridad la consolidación de un proceso de sistematización de los siguientes elementos; primero, del trabajo de la huerta, con el fin de poder

fortalecer el recuento de las experiencias y los resultados generados en el seno del trabajo; segundo, las realidades que caracterizan al territorio con el fin de poner de manifiesto lo que se vive en las periferias de la urbe y del país y con el fin de generar procesos de memoria histórica y de denuncia en torno a las múltiples injusticias que caracterizan al territorio; por último, de las labores, acciones y prácticas que se realizan desde la comunidad en aras de mejorar su propia realidad y que no encuentran más registro que el de las propias manos que ejecutan dichos procesos.

- Se debe posibilitar los espacios para experimentar procesos y prácticas que permitan involucrar a toda la comunidad en el proceso de huerta, con el fin de realizar una simbiosis y retroalimentación entre las prácticas que se desarrollan en la escuela y en el barrio, todo lo anterior en aras de ayudar a la mejora de las condiciones de vida de la población y del territorio.
- Por último, es necesario construir una cartografía social del lugar, con el fin de lograr obtener información más profunda en torno a la historia, las dinámicas y las realidades que caracterizan al territorio y con el fin de encontrar nuevos focos de acción sobre los cuales poder proyectar nuevas prácticas que permitan transformar la realidad del barrio y del territorio.

## Referencias

- Borda, O. F. (2022). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Espacio Abierto.
- Chaparro, A. (2020). *Modernidades periféricas. Archivo para la historia conceptual de América Latina*. Herder.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Pre-textos.
- Dussel, E. (1991). *La pedagogía Latinoamericana*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1991). *La producción teórica de Marx Un comentario a los Grundrisse*. Siglo XXI editores.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Editorial nueva América.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación. Arquitectónica*. Trota.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Ediciones unaula.

- Francisco, M. C. (2004). *Transformaciones y continuidades de la danza tradicional del pacífico colombiano en población en situación de desplazamiento un estudio de caso barrios La Isla y El Oasis (Soacha)*. Universidad de los Andes.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giraldo, J., Luna, L., Muggenthaler, F., & Peters, S. (2022). *¿Del paramilitarismo al paramilitarismo?* Fundación Rosa Luxemburg.
- Gramsci, A. (2013). *Antología*. Siglo XXI editores.
- Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Papyrus.
- IDER, I. d. (2025, 25 de abril). IDER. Infraestructura de Datos Espaciales Regional. <https://ider.cundinamarca.gov.co>
- Ponce, A. (2015). *Educación y lucha de clases*. UNIPE.
- Ranciere, J. (2002). *El maestro ignorante cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes S.A.
- Santos, C. (2018). *Hacia un proyecto de liberación en clave "pedagógica"*. Editorial académica española.
- Tellez, G. (2002). *Pierre Bourdieu conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuleta, E. (2002). *Educación y democracia un campo de combate*. Omegalfa.

## ***Urban school gardens as a pedagogical technique to address the current ecological crisis***

### ***Hortas escolares urbanas como técnica pedagógica para enfrentar a atual crise ecológica***

#### **Cristhian Ricardo Santos Gutierrez**

IE Buenos Aires | Soacha | Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-6693-7291>

[cristhian.santosugc@gmail.com](mailto:cristhian.santosugc@gmail.com)

Docente del área de filosofía en la IE Buenos Aires, sede Oasis. Licenciado en Filosofía e historia y Mg. En Investigación Social Interdisciplinaria.

#### **Juan Sebastian Palacios Rodríguez**

IE Buenos Aires | Soacha | Colombia

<http://orcid.org/0000-0001-5109-9520>

[sebbio97@gmail.com](mailto:sebbio97@gmail.com)

Docente del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la IE Buenos Aires, sede Oasis. Licenciado en Biología de la UDFJC.

#### **Nicolas Peña Ariza**

IE Buenos Aires | Soacha | Colombia

[nicolas.pe.ariza@gmail.com](mailto:nicolas.pe.ariza@gmail.com)

Docente del área de ciencias políticas en la IE Buenos Aires, sede Oasis- Politólogo y Mg. En investigación social interdisciplinaria.

## **Abstract**

This paper presents the process and partial results of the research praxis developed by a network of teachers and students belonging to the Buenos Aires educational institution, Oasis headquarters, located in commune 4 of the municipality of Soacha, Cundinamarca, during the year 2024. Describe the construction of a school garden was proposed as a pedagogical technique, from which the ecological crisis facing humanity as a species could be addressed, namely: the crisis of the relationships that human beings have had with other living beings. To sense-think about the neighborhood as a territory or habitable space, the school as a political-pedagogical institution in dispute, and the construction of subjectivities-collectivities as critical materialities, was what outlined the ontological and epistemological horizon of the project, while its methodological route was inscribed in the dialectical materialism of Karl Marx and Enrique Dussel's rereading of it. This work is an ethical and political commitment to the production, reproduction, and development of life—human and nonhuman—in community.

Keywords: school garden; territory; school; subjectivities; pedagogical technique.

## **Resumo**

Este trabalho apresenta o processo e os resultados parciais da práxis de pesquisa desenvolvida por uma rede de professores e alunos pertencentes à instituição educacional de Buenos Aires, sede Oasis, localizada na comuna 4 do município de Soacha, Cundinamarca, durante o ano de 2024. Aqui, foi proposta a construção de uma horta escolar como técnica pedagógica, a partir da qual se pudesse abordar a crise ecológica que a humanidade enfrenta como espécie, a saber: a crise das relações que

nós, seres humanos, temos mantido com outros seres vivos. Pensar e sentir o bairro como território ou espaço habitável, a escola como instituição político-pedagógica em disputa e a construção de subjetividades-coletividades como materialidades críticas foi o que delimitou o horizonte ontológico e epistemológico do projeto, enquanto seu percurso metodológico se inscreveu no materialismo dialético de Karl Marx e na releitura que Enrique Dussel fez dele. Este trabalho é um compromisso ético e político com a produção, reprodução e desenvolvimento da vida – humana e não humana – em comunidade.

Palavras-chave: horta escolar; território; escola; subjetividades; técnica pedagógica.