

AGROECOLOGÍA Y PAZ EN LA ESCUELA: REFLEXIONES DESDE LA RURALIDAD

Cristhian Mauricio López-Pérez¹

cristhianlope@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4599-4733>

Secretaría de Educación

Cundinamarca

Colombia.

Recibido: 12/01/2026

Revisado: 18/02/2026

Aprobado: 23/03/2026

RESUMEN

Construir paz en Colombia implica asumir un posicionamiento crítico frente a las dinámicas de violencia que circulan en las prácticas y las mentalidades de quienes habitan la escuela. Por tanto, es imperativo promover habilidades que fortalezcan el ejercicio de la ciudadanía, la identidad colectiva y la defensa territorial para la paz. El objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones empíricas en las que se sitúa la interrelación entre agroecología y paz en la escuela rural colombiana. Se invita a los lectores a generar discusiones frente a su pertinencia y posible replicabilidad en contextos educativos y comunitarios cercanos. La experiencia tiene lugar en la Institución Educativa Rural Departamental Peñas del municipio de Cucunubá, Cundinamarca, utilizando la investigación-acción como método. Los hallazgos se clasifican en dos grupos: las posibilidades y los desafíos. En las primeras se evidenció que la agroecología como práctica facilita la articulación y el liderazgo de los estudiantes, configurando progresivamente una identidad colectiva desde la cual territorializar. Así, lo que se enseña y se aprende permite enfrentarse desde una perspectiva local a los problemas globales y las distintas formas de violencia que se ejercen en la escuela. En los segundos, que la erosión de la memoria campesina y la normalización de la violencia siguen siendo desafíos que dificultan transitar de una escuela como espacio a una

¹ Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía de la UNIMINUTO; Docente de la Secretaría de Educación de Cundinamarca, Colombia. Cristhianlope@gmail.com.

Escuela Territorio de Paz. Se concluye que el diálogo entre paz, agroecología y ruralidad representa una oportunidad para emprender prácticas pedagógicas interdisciplinarias, contextualizadas y democráticas.

Palabras clave: coexistencia, identidad, paz, ruralidad, territorialidad.

AGROECOLOGY AND PEACE IN SCHOOL: REFLECTIONS FROM RURALITY

ABSTRACT

Building peace in Colombia involves adopting a critical stance towards the dynamics of violence that circulate within the practices and mentalities of those who inhabit the school. Therefore, it is imperative to promote skills that strengthen the exercise of citizenship, collective identity, and territorial defense for peace. The objective of this article is to present some empirical reflections that position the interrelation between agroecology and peace in the Colombian rural school context. Readers are invited to engage in discussions regarding its relevance and possible replicability in nearby educational and community settings. The experience takes place at the Peñas Departmental Rural Educational Institution in the municipality of Cucunubá, Cundinamarca, using action research as the method. The findings are classified into two groups: possibilities and challenges. Among the possibilities, it was evident that agroecology as a practice facilitates student articulation and leadership, progressively shaping a collective identity from which to territorialize. Thus, what is taught and learned allows for confronting global problems and the different forms of violence exercised in the school from a local perspective. Among the challenges, the erosion of peasant memory and the normalization of violence remain obstacles that hinder the transition from viewing the school as a space to a School Territory of Peace. It is concluded that the dialogue between peace, agroecology, and rurality represents an opportunity to undertake interdisciplinary, contextualized, and democratic pedagogical practices.

Keywords: coexistence, identity, peace, rurality, territoriality.

INTRODUCCIÓN

La violencia en Colombia ha sido un flagelo que históricamente ha permeado la configuración del estado-nación (Castrillón-García y Pérez-Reyes, 2024). Por más de 60 años la sociedad, especialmente en la ruralidad, se ha visto directa e indirectamente abocada a definir su identidad, su memoria y sus relaciones a partir de las heridas físicas, psicológicas y simbólicas que como un lastre siguen siendo arrastradas y reproducidas en los imaginarios y las prácticas. Pensar, expresar y materializar formas distintas de ser, estar, sentir y coexistir se convierte en un imperativo ético y político en el que la escuela debe asumir un papel protagónico, crítico y transformador.

El objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones empíricas en las que se sitúa la interrelación entre agroecología y paz en la escuela rural colombiana a partir de la implementación del proyecto pedagógico alternativo Espacios Para la Paz, Agroecologías para la Vida. Allí se han puesto en evidencia las limitaciones, las tensiones y las posibilidades que tienen las prácticas de enseñanza en la Institución Educativa Rural Departamental Peñas del municipio de Cucunubá, Cundinamarca, un establecimiento oficial colombiano ubicado en un territorio con vocación agropecuaria y campesina, pero caracterizado por la explotación de carbón mineral.

La relación entre agroecología y paz no es arbitraria, emerge de una reflexión en principio personal pero que poco a poco colectivizó el sentir de docentes y estudiantes en torno a qué, cómo, para qué y por qué se enseña y se aprende. ¿Es el fin esencial de

la educación actual atender las exigencias de la institucionalidad neoliberal? ¿Es el éxito en las pruebas estandarizadas realmente el objetivo que debe perseguir el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Es el aula tradicional el único medio de interacción y mediación pedagógica? ¿De qué manera contextualizar y hacer vívido lo que se enseña y se aprende contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación? ¿Cómo integrar los saberes y memorias campesinas del territorio en las prácticas pedagógicas cotidianas fortalece el arraigo y la revalorización de lo rural? ¿Cómo la agroecología contribuye a la construcción de la Escuela Territorio de Paz?

Enfrentar y responder esos cuestionamientos implica hacer una pausa, realizar un diagnóstico participativo, identificar las problemáticas, plantear los objetivos, clarificar los roles, las tareas por emprender y los horizontes a alcanzar. Con eso en mente, la experiencia responde a un enfoque cualitativo en el que la investigación-acción representa el marco metodológico desde el que se desarrolla el proceso. Desde allí se articulan elementos propios del modelo pedagógico institucional y las apuestas éticas y políticas que lo delimitan.

DESARROLLO DEL TEMA

La experiencia tiene su origen en el año 2024 y se desarrolla actualmente en la sede Peñas de la Institución Educativa Rural Departamental Peñas, ubicada en la vereda del mismo nombre del municipio de Cucunubá, Cundinamarca. Es un Establecimiento

rural que se caracteriza por condiciones de aislamiento geográfico en el que, a pesar de su vocación agrícola, predomina la minería de carbón, lo que plantea desafíos importantes para el acceso equitativo, la pertinencia y la conexión de la educación con las problemáticas regionales y nacionales. No obstante, este contexto ofrece la posibilidad de problematizar las particularidades económicas, culturales y sociales del territorio y de su población.

Desde esa perspectiva, y en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales, emergió la necesidad de hacer vívidos, contextualizados y pertinentes los contenidos curriculares, sobre todo cuando las exigencias educativas, las políticas nacionales y los intereses y necesidades de la comunidad se dirigen en ese sentido. Por lo tanto, fue necesario encontrar ejes temáticos que orientaran la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, procurando, en primer lugar, el involucramiento de los y las estudiantes y las familias; y, en segundo lugar, la interdisciplinariedad.

Es así como en un ejercicio de diagnóstico se evidenció que *lo rural* es un factor de gran importancia, pues allí se han configurado los imaginarios, los valores y las prácticas de quienes habitan la escuela y la comunidad. Abordar lo rural implica reflexionar sobre la conexión entre lo humano y lo natural a partir de lo campesino. En otras palabras, entender que las raíces y los saberes propios del campesinado son esencialmente la base de la identidad rural, sobre todo en contextos familiares en los que por generaciones ha habido una conexión muy fuerte con la tierra, favoreciendo su identidad, su memoria y la cohesión social.

En consecuencia, la agroecología, la educación para la paz y la ruralidad se establecieron como la triada conceptual integradora desde la que se guiaría la práctica pedagógica y se favorecería la transversalidad curricular. Todo el esfuerzo se materializaría en una huerta escolar. Allí, además de dinamizar la enseñanza, se asumió un compromiso ético y político denominado *Escuela Territorio de Paz*, es decir, un lugar de convergencia en el que se prioriza la coexistencia, la noviolencia y las apuestas alternativas al desarrollo. En palabras de Ospina-Mesa *et al.* (2020)

la escuela trasciende en mucho de su condición de edificio enclavado en un territorio específico, para convertirse en un dispositivo de inscripción de experiencias y generador de relaciones que son parte estructurante de los mecanismos mediante los cuales el espacio social se articula, se dota de sentidos, reproduce la memoria colectiva y alimenta la imaginación del porvenir.

Entender la escuela en ese sentido requiere un acercamiento al concepto de Educación Rural. Recientemente en Colombia autores como Acosta *et al.* (2020) argumentan que la educación rural debe integrar un enfoque territorial en su desarrollo conceptual y práctico, es decir, permitir que quienes habitan e interactúan en el territorio lo hagan a partir de concepciones, valores y herramientas que les permitan dotarlo de sentido, comprenderlo, comprenderse dentro de él y, sobre todo, transformarlo en clave del bien común. Desde esa perspectiva, la escuela rural debe cumplir un papel articulador, pues allí circulan múltiples voces y saberes desde los que se funda un horizonte compartido: construir paz.

En esa lógica, Ramos (2016) plantea el enfoque de paz transformadora y participativa en el que se integran y problematizan las ideas de Galtung sobre Paz Positiva, algo que en la escuela es fundamental ya que “para desarrollar procesos de Paz es necesario contar con los seres humanos como sujetos de estudio y acción, y no como objetos del estudio o beneficiarios de la acción por otros diseñada” (p. 520). En la experiencia pedagógica adelantada en la I.E. esto cobra especial relevancia ya que son los y las estudiantes quienes asumen la responsabilidad de abordar de manera crítica el proceso de aprendizaje a partir de las iniciativas diseñadas e implementadas colectivamente. En ellas la horizontalidad y la autonomía representan la línea de base sobre la cual se tejen los procesos, las interacciones y las expectativas.

De este modo, en la primera etapa, se inició la planeación y estructuración de la experiencia, se plantearon los objetivos y estableció el grupo de trabajo que lideraría el proceso. De manera colectiva se decidió fortalecer el ejercicio de la ciudadanía mediante el desarrollo de la consciencia ambiental de los y las estudiantes aprovechando los saberes familiares y campesinos locales, los aportes teóricos y metodológicos de la agroecología, la educación para la paz y la investigación-acción. Por lo tanto, al reorientar las prácticas pedagógicas y didácticas, se promovió el desarrollo de competencias ciudadanas, el uso eficiente y sustentable de los recursos escolares mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje situado en el que continuamente se monitorea el desarrollo y apropiación de la experiencia.

De esta manera, con el objetivo de fomentar, desde la agroecología, prácticas pedagógicas que permitan que los y las estudiantes de básica secundaria y media desarrollen competencias ciudadanas tendientes a la apropiación, el cuidado y la defensa de la escuela como territorio de paz, todas las acciones se orientaron al fortalecimiento de la noviolencia, la revalorización de los saberes tradicionales, el desarrollo de la consciencia socioambiental, así como entender las crisis locales y globales a las que asistimos como humanidad. Al respecto Millán-Torres y Montoya-Jiménez afirman que

es necesario que desde la escuela rural se reconfiguren los procesos educativos y se defina el fin de esta, para dar mayor relevancia al conocimiento popular y a las prácticas y así fortalecer los procesos de paz más que a los mismos contenidos curriculares que poca aplicación tienen en el contexto inmediato de las comunidades campesinas, afrocolombianas, palenqueras, raizales y grupos originarios de Colombia (p.115).

En concordancia, desde la teoría de la innovación pedagógica rural Gómez-Bedoya *et al.* (2023), en una segunda etapa, la experiencia procuró la innovación a través del diálogo de saberes mediante la articulación de docentes, directivos, padres y madres de familia; esta gran red de aliados logró enriquecer no solo el tejido colectivo, sino que fortaleció el diálogo intergeneracional; desde allí fue posible abordar problemáticas locales desde los saberes y las prácticas propias de la comunidad, contribuyendo a la transición de la escuela como espacio monótono, vacío y carente de relevancia práctica y contextual a una escuela como territorio de paz en la que “los estudiantes puedan entender y desenvolverse en su entorno de manera pertinente (...), brindando una

enseñanza de calidad, garantizando que todos los niños, niñas y jóvenes puedan acceder a una educación digna con experiencias profundas” (p. 247).

Ahora bien, en conexión con la educación rural y sus posibilidades, la educación para la paz permite el despliegue de iniciativas de transformación que, para la escuela rural colombiana son fundamentales. Tras la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC-EP, los esfuerzos por materializar la paz fueron considerables. La educación no es ajena a este desafío, por lo que se han fortalecido viejas apuestas y proyectado nuevas estrategias que reconocen la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, respondiendo a ella con marcos sociales, culturales, políticos, éticos y epistemológicos que representan nuevas lecturas de las ruralidades en las que se incluyen, por ejemplo Objetivos de Desarrollo Sostenible como el de educación de calidad y paz, justicia e instituciones sólidas.

Dicho eso, es necesario de acuerdo con Echavarría-Grajales *et al.* (2023), generar las condiciones para que en las ruralidades se integre el enfoque de la educación para la paz a partir de tres dimensiones

(1) quehacer pedagógico contextualizado y territorial, a partir del cual se problematiza el quehacer pedagógico en los territorios rurales; (2) saberes pedagógicos sustentados en las capacidades humanas, con el propósito de crear condiciones para generar capacidad de agencia, ética, política y pedagógica necesaria para la construcción de paz en la escuela; (3) un sentido didáctico de la enseñanza para la construcción de paz, que hace un particular énfasis en las cartografías sociales, la producción de ayudas didácticas con elementos del contexto y material reciclable, las acciones performativas y el desarrollo de proyectos de aula (p.8).

De acuerdo con esos postulados, en una tercera etapa se avanzó en la implementación de la experiencia al intervenir material, simbólica y estéticamente los espacios escolares. Ante la ausencia de escenarios vívidos para la enseñanza-aprendizaje, la convergencia, el diálogo y el ocio más allá del aula tradicional, se construyó, como se ilustra en la Figura 1, una huerta escolar agroecológica sobre lo que Marc Auge (1993) denomina *no-lugares*, es decir, espacios anónimos cuya mínima importancia los reduce a espacios vacíos e insignificantes en los que no se teje ningún tipo de sentido o relación. Estos no-lugares fueron visibilizados, apropiados y transformados en aulas vivas llenadas con las apuestas de la agroecología y la educación para la paz.

Figura 1



Huerta escolar agroecológica.

En este nuevo lugar se manifiesta la diversidad, se generan otras formas de ser, de estar y de enseñar y aprender tanto los saberes disciplinares integrados al currículo oficial como los saberes que circulan en las voces de los estudiantes y sus familias. Allí se posibilita el encuentro, el diálogo de saberes, se ponen en evidencia formas alternativas de resolver conflictos al entender que todos tienen un rol, una responsabilidad y la capacidad diferenciada para gestionar la experiencia. En palabras de Herrera-Prada (2024) es necesario

transmutar de un modelo de educación tradicional que responde a los intereses de ciertos sectores sociales, hacia una educación para la paz, en el reconocimiento de la diferencia y la capacidad instituyente de las escuelas rurales, para reducir la brecha de desigualdad y apuntar a escenarios de desarrollo territorial en línea de la paz desde la organización social y comunitaria (p.16).

En esta etapa los aportes de la agroecología fueron fundamentales porque esta se asume como una respuesta a las problemáticas y los retos no solo de la ruralidad sino de la educación en la actualidad. En ella se pueden articular esfuerzos para reconstruir el tejido social, recuperar los saberes y las prácticas campesinas tradicionales y visibilizar las alternativas al modelo capitalista de producción. Para Sarandón (2021) “la agroecología es un nuevo campo de conocimientos, que reúne, sintetiza y aplica saberes de otras disciplinas con una óptica holística y sistémica y un fuerte componente ético, para generar conocimientos y aplicarlos al desarrollo de agroecosistemas sustentables” (p.1). Al poner en diálogo lo ancestral con lo científico, desde la agroecología, se puede dar solución a las problemáticas socioambientales que ocurren en la escuela-territorio,

construyendo nuevas apuestas curriculares en las que transversalmente se asuman ejes de trabajo común.

En ese contexto, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales iniciativas como la huerta escolar agroecológica permiten la dinamización contextualizada de conceptos básicos de geografía, historia y competencias ciudadanas, esto junto a la educación para la paz y la educación ambiental, ayuda a crear un escenario propicio para entender de manera sistémica lo que acontece en la realidad de la escuela y su contexto. Adicionalmente, para Granados y Rondón (2025)

El cultivo de huertos escolares agroecológicos, generan la participación de todos los estudiantes, favoreciendo la inclusión, la colaboración entre todos y un diálogo horizontal de confianza, seguridad y conocimiento entre docentes, padres de familia y educandos; se favorece la comunicación asertiva, la resolución de problemas en grupo; el aprender a preparar el terreno, sembrar, regar, fertilizar, cosechar y transformar los productos de la huerta, hace que se genere entre estudiantes un dialogo de aprendizaje y de nuevos conocimientos (p. 1162).

Lo señalado demuestra que la huerta como estrategia pedagógica y didáctica materializa los principios de la agroecología y despliega su potencia social, político, ético y ambiental. En ella se producen rupturas con la educación tradicional enfocada en la memorización de conceptos anacrónicos y estériles que muchas veces no tienen relación con la cotidianidad de los estudiantes. Para González (2020) “la implementación de la huerta agroecológica en las escuelas rurales permite dimensionar y reflexionar colectivamente sobre la manera en que se da el vínculo entre los estudiantes y su territorio” (p. 51), lo que, desde luego, es esencial para su apropiación y defensa.

La agroecología sirve, en ese sentido, como una base epistemológica y teleológica para las Ciencias Sociales, lo que permite la producción de saberes situados, críticos y en concordancia con las realidades locales. Arias (2017) lo expresa claramente cuando asevera que

no solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, los saberes deben responder a la vida colectiva del campo, deben relacionarse con el medio ambiente, con las plantas, y el trabajo agrícola, con la huerta, la lluvia y las fases de la luna: ¿qué elementos del medio se integran a la práctica docente?, ¿cómo se constituyen los programas educativos y las mallas curriculares? Con una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia entre las tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, de la felicidad, la ternura y el sentir de los propios saberes como moradores del campo (p. 61).

Por último, como se ha dicho, la agroecología permite vislumbrar alternativas al desarrollo mediante prácticas asociadas a la producción, la distribución, el consumo y la gestión de los residuos. ¿Cómo hacer realidad estas alternativas en la Escuela Territorio de Paz? Reflexionado de manera crítica y tomando acción. Dicho de otro modo, identificando las posibilidades y los alcances de la práctica agroecológica, su relación con lo que se enseña y para qué se enseña. Es así como el proceso de la huerta, como se ilustra en la Figura 2, se expresa en cinco momentos enmarcados en la construcción de paz: el primero en la gestión, producción y preparación del suelo, el segundo relacionado con la investigación y siembra de plantas medicinales y hortalizas, el tercero en torno al seguimiento, monitoreo y cosecha, el cuarto asociada a la producción

postcosecha de productos medicinales y cosméticos y, finalmente, el quinto, en el que se comercializa y difunden y problematizan los logros de la experiencia.

Figura 2

Materialización de la agroecología en la Escuela Territorio de Paz



Finalmente, como se evidencia, la experiencia articula elementos de la agroecología y la educación para la paz en el contexto de la escuela rural. Allí se condensan prácticas, ideas y valores orientados a replantear las formas como se coexiste en la escuela, como se gestiona el territorio y se proyectan la identidad y la memoria colectivas. Al proponer lugares de interacción mediados por las necesidades e intereses de quienes habitan la escuela es posible dirigir los procesos pedagógicos, darles un sentido y un propósito compartidos. En otras palabras, hacer significativo lo que se enseña y se aprende contribuye al fortalecimiento de los saberes locales, a

desarrollar cadenas y redes de trabajo que se expresan en el mejoramiento de la calidad de vida y de la educación.

Asimismo, siguiendo a Ospina-Mesa *et al.* (2020) “la escuela trasciende su condición de infraestructura en la que se transmiten y reproducen conocimientos, produciendo un espacio propicio para la reflexión política y el compromiso social (p. 31). En consecuencia, apostar al reconocimiento, apropiación y defensa de la Escuela Territorio de Paz, es una oportunidad para avanzar en la consolidación de una cultura de paz en las que se prioricen nuevas formas de relacionamiento con la tierra y se promueva una polifonía de voces que en diálogo, constituyan la base de la transición hacia modelos más justos donde se prioricen la producción agroecológica, el intercambio justo y la economía circular, aportando al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el ejercicio del derecho humano a la paz y a un ambiente sano.

CONCLUSIONES

En conclusión, el potencial de la huerta escolar agroecológica rebasa los límites de la producción agrícola y los conocimientos científicos propios de las Ciencias Naturales. En ella convergen y se despliegan saberes tradicionales que históricamente han servido a los pueblos para reproducir su cultura, memoria e identidad. Con ellos se han atendido las necesidades y defendido la soberanía popular, por ello es fundamental llevarlos a la escuela, integrarlos al currículo y ponerlos en diálogo con aquellas voces que circulan dentro de ella. Como herramienta pedagógica y didáctica, la huerta es un lugar en el que las Ciencias Sociales encuentran un medio donde la praxis se materializa, es decir, lo que se enseña y se aprende responde a la cultura, la revaloriza y fortalece a partir de valores sociales que fundamentan lo humano.

Desde esa perspectiva, la agroecología como plataforma para la paz facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas que contribuyen a la democratización de la escuela. La territorialización ocurre cuando la formación política es transversal a la enseñanza y sustenta el ejercicio de la ciudadanía. Al problematizar las distintas formas de violencia que circulan en la escuela, en la huerta agroecológica se promueve la comprensión y gestión del conflicto, llevando a que los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa encuentren la oportunidad para estar y sentir juntos desde la complejidad del proceso educativo.

La huerta agroecológica también es el resultado de múltiples esfuerzos de integración y transversalización curricular. Lejos de reproducir un esquema rígido que segmenta y atomiza el conocimiento, con esta herramienta pedagógica y didáctica se busca establecer un diálogo de saberes, pues allí, de manera complementaria se desarrollan teórica y metodológicamente las Ciencias Sociales, el Lenguaje, las Matemáticas, etc. Esa apuesta es sostenible cuando hay una implicación consciente en el proceso, cuando la comunidad educativa entiende que la educación en la actualidad asume nuevos retos como el cambio climático, la soberanía alimentaria, la tensión entre lo rural y lo urbano o la construcción de un proyecto de nación inclusivo.

La experiencia permitió evidenciar el potencial teórico y metodológico que implica poner en diálogo la agroecología y la educación para la paz en el marco de la ruralidad. Guiar el proceso en esa dirección logró demostrar de manera innovadora que la escuela tiene un rol significativo como eje de transformación territorial y como catalizador de los saberes y esfuerzos de la comunidad educativa más allá del currículo oficial. Dicho de otro modo, es viable resignificar lo que acontece en la escuela y se proyecta fuera de ella. Hay que asumirla como un lugar en el que es posible -y necesario- reconfigurar las prácticas pedagógicas y didácticas para trascender la rigidez que las envuelve y construir desde apuestas y sentidos propios.

Hacer de la escuela un territorio de paz, significa entonces, que desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje es imperativo repensar juntos lo que somos, lo que queremos ser y las relaciones que tejemos entre nosotros y con la naturaleza. La

educación rural y todos los procesos que la anteceden o se derivan de ella están llenos de oportunidades y desafíos, aun así vale la pena verla, de acuerdo con Fernando Birri, como una utopía, pues “la utopía está en el horizonte, camino dos pasos, ella se aleja dos pasos, y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”. Se propone a quienes se acerquen a esta experiencia discutan a nivel escolar o comunitario la pertinencia y el potencial de la agroecología en la construcción de paz, y así, seguir caminando.

REFERENCIAS

- Acosta, W., Ángel, N. C., Pérez, T., Vargas, A., y Cárdenas, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Fundación Empresarios por la Educación.
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53–62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Augé, M. (1993). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Castrillón García, E. D. y Pérez Reyes, P. A. (2024). El contexto de la violencia estructural en Colombia desde las disputas por el poder. *Analecta Política*, 14(27), 1-22. doi: <https://doi.org/10.18566/apolit.v14n27.a04FReferencias>
- Echavarría-Grajales, C. V., Meza-Rueda, J. L., González-Meléndez, L. L., y Bernal-Ospina, J. S. (2023). Saberes pedagógicos en torno a la construcción de paz a partir de relatos de maestros y maestras de la ruralidad dispersa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 355-379. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15901>

- Gómez-Bedoya, D., Jaramillo-Martínez, D. S. y Avenia-Apráez, I. (2023). Desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras para el fortalecimiento de la calidad en la educación rural. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 236-253). Editorial UNIMAR. DOI: <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c307>
- González Machetá, S. I. (2020). La apropiación territorial rural a partir del proyecto pedagógico de la Huerta Agroecológica Comunitaria. La experiencia de la IERD Laguna. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2682>
- Granados V., J. A., y Rondón Chinome, E. (2024). *La agroecología y los conocimientos ancestrales en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes*. Revista Dialéctica, 2(25), 1145-1165. <https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.4060>
- Herrera-Prada, D. S. (2024). Subjetividades, reconciliación y educación rural en la construcción de paz del municipio de Fundación-Magdalena, Colombia. *PROSPECTIVA. Revista De Trabajo Social E Intervención Social*, (37), e21013199. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i37.13199>
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., y Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (44SPE), 73-92. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Ramos, E. (2016). El proceso de construcción de paz colombiano más allá de la negociación: una propuesta de la Paz Transformadora y Participativa. *EL AGORA USB*, 16(2), 513-532. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v16n2/v16n2a09.pdf>
- Sarandón, S. J. (2021). Agroecología: una revolución del pensamiento en las ciencias agrarias. *Ciencia, tecnología y política*.