



# Entre la agricultura urbana y la educación ambiental: la construcción de pedagogías en una perspectiva decolonial<sup>1</sup>

Between Urban Agriculture and Environmental Education: Constructing Pedagogies from a Decolonial Perspective

**Paolo de Castro Martins**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.  
martins.paolo2@gmail.com

**Stephanie Di Chiara Salgado**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil.  
stephanie.salgado@ifrj.edu.br

**Daniel Vieira Nunes**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil.  
danielnunesuff@gmail.com

**Rafael Nogueira Costa**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil.  
rafaelnogueiracosta@gmail.com

**Celso Sánchez Pereira**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil.  
celso.sanchez@unirio.br

**Resumen.** El artículo explora la intersección entre la Educación Ambiental (EA), la Agroecología y la Decolonialidad a partir de la experiencia de la Red Carioca de Agricultura Urbana (Red CAU, Rio de Janeiro, Brasil). Utilizando la metodología de la Investigación-Acción Participativa, la investigación identifica pedagogías emergentes en la agricultura urbana, destacando su potencial para transformar realidades socioambientales. Basado en la Ecología Política y el pensamiento decolonial, el estudio analiza los impactos del modelo agroexportador y colonialista, evidenciando cómo la agroecología puede fortalecer la soberanía alimentaria y las comunidades. Se identificaron nueve procesos pedagógicos, como la organización comunitaria, el intercambio de conocimientos, la incidencia política y la valorización de los patios y ferias como espacios educativos. La EA, al dialogar con la agroecología, potencia procesos de descolonización y resistencia, contribuyendo a prácticas sostenibles y contextualizadas. La investigación concluye que la Red CAU desempeña un papel crucial en la promoción de la justicia socioambiental y cognitiva, demostrando cómo la agricultura

<sup>1</sup>Las y los autores de este escrito forman parte del Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur (GEASur/UNIRIO).

urbana puede ser una herramienta educativa poderosa en la construcción de alternativas sociales y ambientales más justas.

**Palabras clave.** Educación ambiental, Agroecología; Agricultura Urbana, Decolonialidad.

**Abstract.** The article explores the intersection between Environmental Education (EE), Agroecology, and Decoloniality through the experience of the Carioca Urban Agriculture Network (Rede CAU, Rio de Janeiro, Brazil). Using the methodology of Participatory Action Research (PAR), the study identifies emerging pedagogies in urban agriculture, highlighting their potential to transform socio-environmental realities. Grounded in Political Ecology and decolonial thought, the research analyzes the impacts of the agro-export and colonialist model, demonstrating how agroecology can strengthen food sovereignty and local communities. Nine pedagogical processes were identified, including community organization, knowledge exchange, political engagement, and the recognition of backyards and markets as educational spaces. By engaging with agroecology, EE enhances decolonization and resistance processes, contributing to sustainable and context-based practices. The study concludes that Rede CAU plays a crucial role in promoting socio-environmental and cognitive justice, demonstrating how urban agriculture can serve as a powerful educational tool in building more just social and environmental alternatives.

**Keywords.** Environmental Education; Agroecology; Urban agriculture; Decoloniality.

## Introducción

Los efectos del colonialismo en relación con los sistemas agrarios de América Latina se expresan actualmente en la gran concentración de tierras bajo el dominio de empresarios y en la industrialización de la agricultura orientada a la producción de materia prima para exportación –las commodities–, lo que provoca un debilitamiento del campesinado y de la agricultura familiar (Pengue, W. 2009). Las dinámicas derivadas de la consolidación de un modelo agroexportador basado en monocultivos nunca han estado al servicio de la lucha contra el hambre; por el contrario, la producen, ampliando los daños y las injusticias socioambientales debido a factores como la apropiación de tierras y territorios (Haesbaert, R. 2021) a través de la expansión de la frontera agrícola hacia áreas previamente consideradas improductivas, el debilitamiento de la soberanía alimentaria y la pérdida de biodiversidad (Svampa, M. 2012).

A partir de esta comprensión, esta investigación se desarrolló en el campo de la educación ambiental (EA) y se inspiró en los enfoques teóricos que analizan los múltiples efectos del colonialismo en la sociedad contemporánea, así como en aquellos que presentan la educación como una fuerza de resistencia frente a las injusticias y reconocen su potencial para transformar el mundo.

Además de la necesidad de contextualizar la educación en relación con los problemas socioambientales y políticos actuales, es fundamental pensar en formas de diálogo de saberes que puedan contribuir efectivamente a la superación de las injusticias socioambientales (Cassiani et al. 2022). En este contexto, proponemos un diálogo entre la educación ambiental y la agroecología.

El trabajo fue elaborado a partir de una investigación de base cualitativa desarrollada mediante los enfoques de la Investigación Acción Participativa (Fals-Borda, O. 1999; Thiolent, M. 2008), en colaboración con la Red Carioca de Agricultura Urbana (Red CAU)



entre los años 2020 y 2023. En esta investigación se identificaron ‘pedagogías de la agricultura urbana’, que serán presentadas posteriormente.

### **Educación Ambiental y Decolonialidad**

Pobres,  
lo que se dice pobres,  
son los que no tienen tiempo para perder el tiempo.  
[...]

Pobres,  
lo que se dice pobres,  
son los que comen basura y pagan por ella como si fuese comida.  
[...]

Pobres,  
lo que se dice pobres,  
son los que son siempre muchos y están siempre solos.  
Pobres,  
lo que se dice pobres, son los que no saben que son pobres.  
(Pobrezas, Eduardo Galeano).

Este poema nos parece una buena manera de ilustrar la base conceptual que adoptamos para repensar y practicar la EA en diálogo con la agroecología: el giro decolonial y la ecología política latinoamericana. Eduardo Galeano, un importante escritor latinoamericano cuya obra es conocida por su carácter crítico, anti-sistémico y contrahegemónico, reivindica la latinidad frente a la colonialidad. Su famoso libro *Las Venas Abiertas de América Latina* se destaca como un manifiesto contra la historia colonial de este territorio, demostrando con innumerables hechos cómo el colonialismo es intrínsecamente destructivo para la naturaleza y para las personas.

Este modelo de poder, que surgió a partir de la conquista de las Américas, rige las relaciones de explotación del sistema-mundo-moderno-colonial-capitalista (Quijano, A. y Wallerstein, I. 1992; Castro-Gomez, S. y Grosfoguel, R. 2007, 13-14), basado en la creación de identidades racializadas, como la negra y la indígena. De este modo, el criterio de raza se utiliza como referencia para la deshumanización y el establecimiento de una nueva división internacional del trabajo y la naturaleza. En este sentido, encontramos también un alineamiento político-epistémico con el campo de la ecología política que, según el politólogo argentino Héctor Alimonda (2011), consiste en un campo interdisciplinario que analiza las relaciones de poder en torno a la naturaleza.

Al discutir las diferentes formas de fabricación, apropiación social y control de la naturaleza, la ecología política busca revelar las relaciones de poder que se constituyen en los territorios a nivel local y global. Así, la comprensión de la agenda ambiental no es única ni consensuada; por el contrario, existen profundas divergencias en la forma en que los diferentes grupos interactúan con la naturaleza<sup>2</sup>. Las desigualdades sociales también se expresan en términos ambientales, ya que la dimensión de la explotación de los seres

<sup>2</sup> De la misma manera, al llevar el debate al campo de la Educación, encontraremos diversas corrientes y concepciones teóricas y metodológicas sobre qué es la EA y cuáles son sus tareas. Como ejemplo, tenemos el trabajo de Layrargues y Lima (2014), quienes analizan esta diversidad de la EA en el contexto brasileño.



humanos y de la naturaleza es inseparable, lo que caracteriza el racismo ambiental<sup>3</sup>, en el cual los daños ambientales recaen más fuertemente sobre las poblaciones empobrecidas y racializadas. Este concepto es fundamental para comprender las relaciones de explotación ecológica entre el Norte y el Sur global, como consecuencia del colonialismo y el capitalismo.

Volviendo a los versos de Galeano, vemos con claridad la perversidad del colonialismo y el capitalismo, que destruyeron la soberanía alimentaria de los pueblos a través de una industrialización que produce más alimentos de los necesarios para alimentar a toda la población del planeta, pero aún así hay personas que mueren de hambre, o que solo consumen alimentos ultraprocesados sin valor nutricional o envenenados por agrotóxicos, porque el hambre es un problema político y no tecnológico (Filho, J. 1995; Abramovay, R. 2022).

El acaparamiento de tierras es resultado de la transformación de la agricultura en una fuente de acumulación para el capital, que actúa como una nueva frontera en tiempos de crisis. Esta apropiación de tierras es uno de los grandes negocios de las multinacionales. La mayor parte de estas tierras está ubicada en las periferias del sistema-mundo-moderno-colonial-capitalista, expulsando a las comunidades de sus tierras y condenándolas a la pobreza (Peralta, M. y Camarena, B. 2020). En estos territorios, la llegada del desarrollo y del progreso, además de generar pobreza y miseria, ha tenido como estrategia la desarticulación y el debilitamiento de los lazos comunitarios, lo que se logra a través de la desterritorialización. Galeano describe esta estrategia de manera precisa en su poema, cuando afirma que los pobres, aunque numerosos, permanecen desunidos y actúan como individuos y no como un grupo organizado. La ruptura de la relación entre los seres humanos y la naturaleza está en el centro de la destrucción de los bienes comunes, lo que debilita a las comunidades y las hace más susceptibles a la intervención y la privación de derechos.

A pesar de las violencias y opresiones, en América Latina aún existe una gran diversidad de sistemas agrícolas tradicionales, que poseen una importancia global al combinar conservación ambiental, diversidad cultural y diversidad agrícola (Altieri, M. y Toledo, V. 2011). Estos sistemas son el resultado de siglos de resistencia frente a la colonialidad y, desde mediados del siglo XX, frente a las opresiones derivadas de la agricultura industrial capitalista. Tomando como referencia las experiencias que han perdurado, los desarrollos en torno a la agroecología evidencian alternativas para la construcción de sistemas alimentarios sostenibles y contextualizados en las realidades de cada territorio (Altieri, M. y Nicholls, C. 2021).

La descolonización de los imaginarios, como señala Latouche (2009), es fundamental para reformular la forma en que habitamos y vivimos en este mundo. Al trazar una crítica de la modernidad, realizamos un análisis de reconocimiento y constatación de cómo hemos llegado a la actual situación de crisis socioambiental y vemos que la colonialidad es un factor estructurante de esta. Como educadores alineados con la visión freireana de que la educación es un acto político, creemos que la educación tiene un papel estratégico en la

---

<sup>3</sup> El concepto surgió en Estados Unidos en el contexto de las protestas del movimiento negro en 1980 contra la instalación de un vertedero de residuos tóxicos en la región sureste del país, ya que tres cuartas partes de los vertederos estaban ubicados en barrios predominantemente negros, lo que demostraba que no se trataba de un caso aislado, sino de un producto del racismo estructural, que es un tipo específico de injusticia ambiental.

superación de los efectos de la colonialidad y, en consecuencia, del ideal de progreso y crecimiento infinito que conduce al colapso ambiental. Para ello, es necesaria una educación comprometida con la historia del territorio, desempeñando un papel descolonizador, atenta a todo lo que se crea como forma de resistencia y re-existencia (Salgado et al. 2019).

En este sentido, la EA adquiere un papel destacado, pudiendo actuar como una herramienta importante de descolonización, buscando reconfigurar la relación entre los seres humanos y la naturaleza, y así romper con las estructuras de explotación y opresión impuestas por la modernidad colonial-capitalista. Su tarea descolonizadora puede verse aún más potenciada en diálogo con la agroecología, dado que esta propone la sustitución de un modelo agrícola industrial capitalista por una agricultura que considera la totalidad humana, con sus dimensiones cultural, social y ecológica, y que fomenta procesos de lucha y recuperación de la plenitud de la vida.

### **Educación y Agroecología: pedagogías de la agricultura urbana**

#### **La Red Carioca de Agricultura Urbana (Red CAU)**

Río de Janeiro es la segunda ciudad más grande del país en número de habitantes, con aproximadamente 6,2 millones de personas (IBGE, 2022). A pesar de su carácter predominantemente urbano e industrial, la Región Metropolitana cuenta con experiencias significativas asociadas a los sistemas agroalimentarios. Estas experiencias incluyen la producción agrícola familiar en diferentes formatos: en pequeños sitios, en patios traseros de las regiones periféricas, en azoteas de casas en las favelas, en huertos comunitarios y en asentamientos de la reforma agraria. Además, hay una diversidad de procesos de beneficiado y comercialización de alimentos, que se realizan a partir de cocinas individuales y comunitarias, la organización de ferias agroecológicas, la elaboración de canastas, la comercialización a través de redes de productores y consumidores, y la venta en tiendas asociadas a movimientos sociales como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y el Movimiento de Pequeños Agricultores (MPA) (Petrus et al. 2022).

Insertada en la dinámica de los sistemas agrícolas de la Región Metropolitana, se encuentra la Red CAU. Esta es una red creada en 2009, compuesta por agricultores, además de representantes de organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales e investigadores de universidades e instituciones públicas de investigación. A partir del tema central de la agricultura urbana, la red abarca diversas agendas relacionadas con la lucha por la justicia socioambiental, como la valorización de la agricultura como práctica sociocultural, el reconocimiento por parte del poder público de la existencia de la agricultura en la ciudad de Río de Janeiro, el derecho a la ciudad (Lefebvre, H. 2001), la garantía de la seguridad alimentaria en las periferias, la lucha contra el machismo, la valorización de los territorios periféricos, la lucha ambientalista, entre otras.

Desde su creación, la actuación movilizada por la Red CAU ha promovido importantes avances relacionados con las prácticas de la agricultura urbana, la seguridad alimentaria y el fortalecimiento de los territorios, con especial énfasis en las regiones periféricas. Estos avances se han visto potenciados por su articulación con otros movimientos sociales



estatales y nacionales, como la Articulación de Agroecología del Estado de Río de Janeiro (AARJ), la Articulación Nacional de Agroecología (ANA), el MST y el MPA, ampliando el alcance de sus acciones y fortaleciendo las redes de colaboración en torno a la agroecología y la soberanía alimentaria. Entre estos logros se encuentran: la participación en órganos colegiados del poder público, como el Consejo Municipal de Seguridad Alimentaria y Nutricional, el Consejo Municipal de Desarrollo Rural y la Comisión de Producción Orgánica del Estado de Río de Janeiro; la creación de la Frente Parlamentaria de Agricultura Urbana en la Cámara Municipal de Río de Janeiro en 2017; la creación de la Política Estatal de Desarrollo Rural Sostenible, Agroecología y Producción Orgánica, a través de la ley nº 8625, del 18 de noviembre de 2019; la promulgación de la Ley nº 8366 del 2 de abril de 2019, que instituye la Política Estatal de Apoyo a la Agricultura Urbana; la Ley nº 6691 del 19 de diciembre de 2019, que instituyó la Política Municipal de Apoyo a la Agricultura Urbana y Periurbana; la ley municipal nº 1295/2019, que consolidó el Circuito Carioca de Ferias Orgánicas y estableció directrices para la producción orgánica del municipio; la ley nº 6201/2017, que reconoce la Feria Agroecológica de Campo Grande como de interés cultural y social para la ciudad; la ley nº 239/2021, que reconoce el evento Tira Caqui, que consiste en jornadas de cosecha del caqui realizadas en las áreas agrícolas del Macizo de la Pedra Branca, como de interés cultural, social y ambiental para la ciudad; además de la articulación con parlamentarios, que permite incidir en la elaboración de diferentes políticas públicas.

### **Desarrollo de la Investigación**

A partir de la participación en distintas actividades de la red, se realizaron anotaciones, fotografías y registros audiovisuales, que fueron analizados y permitieron la sistematización de la información, así como el desarrollo de reflexiones sobre los procesos pedagógicos y los conocimientos producidos por la Red CAU. A partir de estas experiencias, se identificaron ‘temas generadores’, que sirvieron de base para el desarrollo de la Investigación Temática (Freire, P. 2014).

La Investigación Temática es un método presentado por Paulo Freire (2014) para el desarrollo de procesos pedagógicos emancipatorios. Inicialmente, se realiza la identificación de los ‘temas generadores’, que consisten en temas significativos para el grupo en cuestión. Tras esta identificación, comienza el proceso de profundización en la investigación sobre dichos temas.

La investigación temática debe construirse en comunicación con la comunidad, teniendo como sujetos del proceso a “investigadores profesionales y pueblo”. Además, según el autor, la investigación temática implica “la investigación del propio pensar del pueblo” (Freire, P. 2014, 140). En este sentido, debe realizarse “con él como sujeto de su pensar” (ibid. 141). Luego, el autor señala que “[...] será pensando su pensar, en la acción, como él mismo se superará. Y la superación no se da en el acto de consumir ideas, sino en el de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación” (ibid. 141).

A partir de esta información, queda explícita la idea de una metodología que propone un proceso colectivo de investigación y producción de conocimiento. En busca de la construcción de un proceso participativo de investigación y teorización, creamos estrategias para el desarrollo de la investigación temática. Para ello, identificamos personas

clave que forman parte del movimiento y que estuvieron presentes en las acciones incluidas en la investigación, y las invitamos a participar en conversaciones basadas en los temas generadores identificados. Estas conversaciones fueron registradas en audio y video.

Para el análisis de los datos, se presentó a nueve (9) personas que participaron en la etapa de investigación temática el texto referente al proyecto de investigación —incluyendo las sistematizaciones, reflexiones y discusiones previamente realizadas— junto con los videos de las conversaciones realizadas. Esto permitió llevar a cabo un análisis colectivo del producto de la investigación, lo que fomentó la elaboración de nuevas reflexiones y su sistematización.

### **Pedagogías de la Agricultura Urbana**

La actuación de la Red CAU en los diferentes contextos presentados anteriormente permitió la elaboración de reflexiones sobre importantes procesos pedagógicos construidos. A través de las conversaciones realizadas durante la investigación temática, se señalaron nueve puntos principales relacionados con los procesos pedagógicos, que se comentarán a continuación, incorporando las reflexiones de las lideranzas que participaron en esta investigación.

#### **1. Organización y fortalecimiento comunitario**

La organización popular y el fortalecimiento comunitario son aprendizajes desarrollados a partir de las acciones de agricultura urbana y de la Red CAU, que adquirieron mayor relevancia. Estos aprendizajes están relacionados con diferentes prácticas y situaciones, como las redes de colaboración que se forman para atender demandas específicas, tales como la realización de jornadas colectivas de siembra, cosecha o reforma de una construcción; las movilizaciones para la comercialización de la producción agrícola en períodos de cosecha o cuando hay excedentes; y las acciones en momentos de crisis, como ocurrió durante la pandemia de covid-19, cuando se impulsó la venta de productos a través de canastas de alimentos, así como la distribución de alimentos a familias en situación de vulnerabilidad.

Otro aspecto vinculado a los aprendizajes que surgen a partir de la organización y el fortalecimiento comunitario está relacionado con el proceso de certificación orgánica a través del Sistema Participativo de Garantía de la conformidad orgánica (SPG), que es uno de los métodos de certificación de la producción orgánica establecidos en la legislación brasileña. En este procedimiento, los propios agricultores, mediante una red organizada y registrada en el Ministerio de Agricultura, realizan la evaluación para determinar si los cultivos cumplen con los criterios necesarios para obtener el certificado de producción orgánica.

En contraste con la certificación por auditoría, en la que el agricultor paga a una empresa responsable del proceso de certificación, el SPG va más allá de un simple análisis. A través de reuniones periódicas en las unidades productivas, el SPG facilita un intercambio dinámico que involucra el intercambio de información, conocimientos y semillas, entre otros



recursos. Esto lo convierte en un proceso social integral, con el potencial de estimular la interacción comunitaria y fortalecer el territorio.

## **2. El territorio como campo de acción colectiva**

Comprender el territorio como un campo de acción colectiva representa un aprendizaje valioso que puede generar importantes contribuciones para la vida de las personas involucradas en la agricultura urbana. Esta idea es elaborada por Eliane, quien reflexiona sobre la actuación de su colectivo en una región periférica de la ciudad de Río de Janeiro. El colectivo tenía una sede donde realizaba diversas actividades socioculturales, además de ser un espacio para la práctica de la agricultura, que incluso estaba en proceso de certificación orgánica. Sin embargo, tras perder su sede debido a conflictos locales, tuvieron que reinventar sus formas de actuación y de mantenimiento del trabajo.

Según la agricultora, educadora y lideresa comunitaria, la continuidad del trabajo se llevó a cabo, inicialmente, a partir de la metodología desarrollada por la Red CAU, denominada ‘arreglos locales’. Como la red abarca una amplia región geográfica, que comprende toda el área metropolitana de Río de Janeiro, existen grupos más pequeños y territorializados, llamados arreglos locales, en los cuales las personas que viven más cerca entre sí tienen una mayor interlocución, con encuentros e intercambios más frecuentes.

## **3. Intercambios de conocimientos y experiencias entre grupos**

El intercambio de conocimientos entre grupos, ya sean de regiones cercanas o distantes, es comúnmente denominado en el campo de la agroecología como intercambios. Como señala Wiebe (2023), el intercambio entre agricultores constituye una estrategia clave en la difusión de la agricultura agroecológica. Este proceso está alineado con el reconocimiento de que el conocimiento se mantiene colectivamente y, con frecuencia, se transmite a través de generaciones y comunidades de manera interpersonal (*ibid*).

En esta investigación, en diversos momentos a lo largo de la investigación temática, se destacó la relevancia del intercambio de experiencias y conocimientos entre los agricultores. Eliane señala que el movimiento social asociado a la agroecología tiene la capacidad de conectar a personas que se encuentran en diferentes lugares, pero que trabajan en torno a cuestiones comunes, como la lucha por la seguridad alimentaria y la defensa del territorio.

En la conversación con Nise, ella abordó la importancia del contacto entre la Red CAU y el MST, y destacó los aprendizajes derivados de la experiencia de décadas de lucha en el campo que posee el MST.

## **4. Formación e incidencia política**

La formación política es otro elemento que tuvo un papel destacado. Ailton señala que, a partir de las actividades desarrolladas en la Red CAU, se lleva a cabo una formación política que enfatiza la necesidad de la lucha por el reconocimiento de las prácticas agrícolas en la ciudad y de los modos de vida asociados.

El agricultor también destaca la existencia de dos niveles de aprendizaje. El primero se relaciona con el conocimiento más básico de que es posible incidir políticamente en la sociedad, por ejemplo, a través de la participación en espacios de control social, como los consejos municipales, y en la elaboración de proyectos de ley en interlocución con los mandatos del poder legislativo. El segundo nivel consiste en el aprendizaje sobre cómo actuar en esta incidencia política, lo que implica subjetividades y conocimientos que solo se adquieren en el día a día de estas prácticas.

En relación con la formación política, Carlos reflexiona sobre cómo ciertos procesos de la agricultura urbana, aparentemente simples, pueden generar impactos y ampliar el universo de percepción de las personas. Menciona el ejemplo de la certificación orgánica de un patio trasero, que puede ampliar las posibilidades de comercialización de los productos y legitimar las actividades desarrolladas por esas personas o por esa comunidad. A partir de esto, se pueden ampliar las percepciones sobre los derechos que poseen, como el derecho a la vivienda, a permanecer en su territorio, a que se respete su cultura y sus modos de vida, y a ser reconocidos como integrantes de una comunidad tradicional, como en su caso, un quilombo.

## **5. La alimentación como proceso movilizador de encuentros y aprendizajes**

La alimentación se presentó como un elemento relevante en la movilización de procesos educativos. Carlos destacó una práctica común en los encuentros vinculados al movimiento de agroecología, que consiste en el compartir alimentos. Muchas veces, este intercambio ocurre durante la preparación del desayuno o incluso del almuerzo, lo que facilita los diálogos y el fortalecimiento de vínculos.

## **6. Patios traseros como espacios pedagógicos**

En la agricultura urbana, los patios traseros tienen una gran relevancia, ya que muchas de las prácticas agrícolas no se llevan a cabo en grandes áreas, sino en estos espacios. Como señalan Monteiro y Mendonça (2004), gran parte de la población que reside en las periferias de las grandes ciudades brasileñas proviene de históricos procesos de migración del campo, lo que generó modificaciones significativas en sus modos de vida. Sin embargo, en este contexto marcado por cambios estructurales y exclusiones, los patios traseros se presentan como espacios fértiles para el mantenimiento de prácticas culturales, incluida la producción de alimentos (*ibid.*).

Ante esto, su centralidad en los procesos pedagógicos también se hace evidente. Nise destaca que el patio trasero es “un lugar nuestro de organización y de fuerza”. Indica que las personas vinculadas a la agricultura urbana suelen tener estos espacios como lugares de encuentro, donde reciben a otras personas. Por lo tanto, se convierten en espacios “de aprendizaje y de organización”.

## 7. La feria como proceso pedagógico

La feria es otro espacio de gran relevancia para la agricultura urbana. Como señala Nise, la feria tiene una función mucho más amplia que la simple comercialización. Es un espacio de encuentros, de intercambio de conocimientos, de promoción de diálogos y de socialización. También es un lugar donde se celebran manifestaciones culturales y festividades.

En el contexto de las ciudades, donde el espacio urbano es altamente disputado, lograr tener un lugar para realizar las ferias es un acto de resistencia e implica diferentes disputas de poder.

## 8. Valorización de los saberes populares y 9. Interlocución con la academia

En las reflexiones y debates en el campo de la agroecología, es común el esfuerzo por promover la interlocución entre los saberes populares y los conocimientos científicos. La aproximación entre estos dos sistemas de producción de conocimiento es denominada por autores como Leff (2019) y Toledo y Barrera Bassols (2015) como "diálogo de saberes". Se trata de una forma de reconocer y valorar otros modos de comprensión del mundo y otros sistemas de producción de conocimiento, distintos del conocimiento científico, así como de revalorizar los modos de vida a ellos asociados (Leff, E. 2019).

En este sentido, Eliane señala que, a partir de su trabajo con la Red CAU y de los intercambios que ocurren en sus múltiples espacios, ha habido un reconocimiento y una valorización de las prácticas y los conocimientos que allí se producen. Conocimientos que, antes de la experiencia en estos espacios, no eran reconocidos como significativos. Según Nise, uno de los factores que fortalece este proceso es la interlocución con instituciones académicas. Ella indica que la Red CAU mantiene un diálogo frecuente y una relación positiva con representantes de instituciones como la Universidad Federal de Río de Janeiro, la Fundación Oswaldo Cruz (Fiocruz), la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro y la Universidad del Estado de Río de Janeiro.

### Diálogos con la educación ambiental

A través de la búsqueda por identificar relaciones entre educación ambiental y agroecología, Martins y colaboradores (2024) realizaron una revisión sistemática de la literatura e identificaron cinco principales contribuciones de la agroecología a la educación ambiental. Estas contribuciones se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Contribuições da agroecologia para o campo da educação ambiental.  
Fonte: Adaptado de Martins et al. 2024.

Campo	Contribuciones
Educación Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Integración de la educación ambiental con la justicia social.</li> <li>ii) Aproximación de la educación ambiental a las agendas de seguridad y soberanía alimentaria.</li> <li>iii) Ampliación de la interlocución entre la educación ambiental y los saberes populares/tradicionales, expandiendo su diversidad epistémica.</li> <li>iv) Consideración de la alimentación como una cuestión sociocientífica.</li> <li>v) Aproximación de la educación ambiental a los estudios decoloniales.</li> </ul>

En relación con la educación ambiental, además de las contribuciones promovidas por la agroecología, los procesos pedagógicos desarrollados a partir de la agricultura urbana, mediante la construcción de sentidos comunitarios, así como la relación con la tierra, con otras formas de vida más allá de la humana y con los ecosistemas naturales, elaboran procesos pedagógicos íntimamente vinculados al ambiente. Esto señala la existencia de procesos educativos ambientales generados por las comunidades en sus territorios.

De este modo, tales procesos se aproximan al concepto de "educación ambiental de base comunitaria" (EABC) (Silva, J. y Sánchez, C. 2018; Camargo, D. y Sánchez, C. 2021), que se basa en experiencias y procesos educativos desarrollados por comunidades populares en relación con cuestiones ambientales.

Desde esta perspectiva, el Grupo de Estudios en Educación Ambiental desde el Sur (GEASur/Unirio) se ha dedicado a investigar experiencias de EABC en diferentes contextos, tales como: la gestión comunitaria del agua en el Morro da Formiga-RJ (Silva, J. y Sánchez, C. 2018); los movimientos de mujeres y los ecofeminismos del Sur global (Oliveira et al. 2020); las prácticas de educación ambiental de base comunitaria desarrolladas en el Valle de Jequitinhonha-MG (Camargo, D. y Sánchez, C. 2021); los procesos de educación ambiental de base comunitaria que surgen del conflicto en torno al agua debido a la construcción de una represa en la ciudad de Cachoeiras de Macacu-RJ (Pelacani et al. 2021); entre otros.

## Conclusiones

La búsqueda de caminos para fortalecer el enfrentamiento de las injusticias socioambientales contemporáneas nos llevó a aproximar la educación ambiental a la agroecología. En este proceso, llegamos a la agricultura urbana desarrollada en la Región Metropolitana de Río de Janeiro, donde acompañamos las prácticas de la Red CAU y pudimos identificar los procesos pedagógicos que ha desarrollado.

Al abordar temas como seguridad alimentaria, justicia socioambiental y derecho a la ciudad en un contexto tan complejo como el de la Región Metropolitana de Río de Janeiro, la Red CAU se destaca por su efervescencia y por la acumulación de experiencias y saberes. Estos conocimientos pueden aportar contribuciones significativas al campo de la educación ambiental, al promover el diálogo con otros modos de vivir y comprender el mundo. De esta manera, se amplían las posibilidades de construcción de una educación ambiental territorializada, que contribuya a las luchas por la justicia socioambiental y cognitiva, y que genere posibilidades para la transformación de esta sociedad, en busca de una cultura de producción de vida —y de alimentos— digna para todos.

## Bibliografía

- Abramovay, R. (2022). *Fome não decorre da falta de alimentos, mas de políticas públicas efetivas.* <https://jornal.usp.br/?p=593762>
- Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza: una aproximación a la ecología política latinoamericana. En H. Alimonda (Comp.), *La naturaleza colonizada: ecología política y minería en América Latina* (pp. xx–xx). CLACSO.
- Altieri, M., & Nicholls, C. I. (2021). Do modelo agroquímico à agroecologia: a busca por sistemas alimentares saudáveis e resilientes em tempos de COVID-19. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 57, 245–257. <https://doi.org/10.5380/dma.v57i0.78321>
- Altieri, M. A., & Toledo, V. M. (2011). The agroecological revolution in Latin America: Rescuing nature, ensuring food sovereignty and empowering peasants. *The Journal of Peasant Studies*, 38(3), 587–612. <https://doi.org/10.1080/03066150.2011.582947>
- Camargo, D. R., & Sánchez, C. (2021). Contribuições da literatura popular do Vale do Jequitinhonha para a educação ambiental e a educação em ciências de base comunitária. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, 39(2), 1–19. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e67994>
- Cassiani, S., Selles, S. L. E., & Osterman, F. (2022). Negacionismo científico e crítica à ciência: Interrogações decoloniais. *Ciência & Educação*, 28, e22000. <https://doi.org/10.1590/1516-731320220000>
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. xx–xx). Siglo del Hombre.
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73–90.

- Filho, J. J. C. (1995). A produção de alimentos e o problema da segurança alimentar. *Estudos Avançados*, 9(24), 173–193.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido* (56<sup>a</sup> ed.). Paz e Terra.
- Haesbaert, R. (2021). A corporificação “natural” do território: Do terricídio à multiterritorialidade da terra. *GEOgraphia*, 23(50), 1–19.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo demográfico*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html?=&t=destaques>
- Latouche, S. (2009). *Pequeño tratado del decrecimiento sereno* (C. Berliner, Trad.). Editora WMF.
- Layrargues, P. P., & Lima, G. C. (2014). As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, 17(1), 23–40. <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nyhjdZ4hYdqVFdYRtx/abstract/?lang=pt>
- Lefebvre, H. (2001). *O direito à cidade*. Centauro.
- Leff, E. (2002). Agroecologia e saber ambiental. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, 3(1), 36–51.
- Machado, C. R., & Moraes, B. E. (2019). Educação ambiental crítica: Da institucionalização à crise. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, 21(1). <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3508>
- Martins, P. C., Costa, R. N., & Sánchez, C. (2024). Dialogues between agroecology and environmental education amidst contemporary socio-environmental challenges: A systematic literature review. *Journal of Environmental Education*, 1, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00958964.2024.2339831>
- Oliveira, C. A., Rojas, L. A., Prada, K. A., & Salgado, S. D. C. (2020). O que os movimentos de mulheres e os ecofeminismos do sul nos ensinam? Apontamentos para a educação ambiental de base comunitária. *Ensino, Saúde e Ambiente*, número especial, 180–204. <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a40225>
- Pelacani, B., Kassiadou, A., Camargo, D. R., Sánchez, C., & Sortti, M. (2021). Educação ambiental de base comunitária e a luta pela água. *Praxis & Saber*, 12(28). <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11470>
- Pengue, W. A. (2009). *Agricultura industrial y transnacionalización en América Latina*. PNUMA.
- Peralta, M., & Camarena, B. (2020). *Voces críticas emergentes en el contexto del sistema alimentario y problemática ambiental global*. LIBERMEX.
- Petrus, F., Lago, L. C., & Ferrer, L. (2022). Agricultura urbana e o direito à cidade. En L. C. Q. Ribeiro & M. G. Ribeiro (Comps.), *Reforma urbana e direito à cidade: Rio de Janeiro* (1<sup>a</sup> ed.). Letra Capital.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modern rationality. *Cultural Studies*, 21(2–3), 168–178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 44(4), 583–591.
- Salgado, S. D. C., Menezes, A. K., & Sánchez, C. (2019). A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el Sur como possível caminho para a decolonialidade. *Revista Pedagógica*, 21, 597–622. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5025>

- Silva, J. V. C., & Sánchez, C. (2018). Sociedades de água do Morro da Formiga: Educação ambiental de base comunitária e ecologia de saberes numa favela carioca. *O Social em Questão*, (40), 185–208. <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=583&sid=55>
- Svampa, M. (2012). Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina. *Revista Colección OSAL, CLACSO*, (32).
- Thiollent, M. (2008). *Metodología da pesquisa-ação* (16<sup>a</sup> ed.). Cortez.