



*Colección Académica de
Ciencias Sociales*

ISSN-e: 2422-0477

Vol. 4 No. 1

Enero - Junio 2017

AGRICULTURA URBANA: ESPACIO DE ENCUENTRO ENTRE PROCESOS DE EDUCACIÓN NO FORMALES Y LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL (CPCS)

Recibido: Junio 6 de 2016

Aceptado: Septiembre 10 de 2016

Lorena Meneses Medina

Grupo de Investigación en Pedagogía y Desarrollo Humano; Coordinación de Divulgación Científica; Universidad Pontificia Bolivariana; Sede Palmira; Colombia.

E-mail: lorena.meneses@upb.edu.co





AGRICULTURA URBANA: ESPACIO DE ENCUENTRO ENTRE PROCESOS DE EDUCACIÓN NO FORMALES Y LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL (CPCS)

RESUMEN

En el año 2015, la Universidad Pontificia Bolivariana ejecutó en la ciudad de Palmira el proyecto titulado 'Educación ambiental' que tuvo por objetivo ofrecer un medio alternativo de consecución de alimentos para los niños de la Fundación Hogar Divino Niño e identificar las plantas que pudieran ser utilizadas en el terreno con el ánimo de minimizar el impacto negativo en el ambiente y promover de esta manera cierta soberanía alimentaria. Aunque el proyecto fue concebido desde una perspectiva agrícola, se convirtió en un escenario de participación en donde resultó interesante analizar el papel de los procesos de educación no formales y la comunicación para el cambio social como eje transversal a esta clase de procesos sociales que logran reunir a una comunidad en torno a un bien común, propiciando así escenarios que se traducen en una mejora de la calidad de vida.

Palabras clave: Agricultura urbana y periurbana, procesos de educación no formales, comunicación para el cambio social.

INTRODUCCIÓN

En medio del contexto social actual (inseguridad alimentaria, altos precios de la canasta familiar,

desplazamiento e inclusive el proceso de paz y un posible posconflicto) se han ido desarrollando alternativas de cultivos y cosechas de alimentos como fuentes para la canasta familiar. Una de estas es la agricultura urbana y periurbana (AUP) que aunque son prácticas cimentadas hace ya millones de años – se podría decir que es el estado primigenio del ser humano – hoy se empiezan a perfilar como nuevas tendencias del consumo; en el marco de un consumo sostenible y amable con el medio ambiente, promoviendo y garantizando la soberanía alimentaria de quienes lo practican. A partir de una apuesta por establecer una granja orgánica en la zona urbana de Palmira (Valle del Cauca – Colombia) se logró identificar un punto de encuentro entre procesos de educación no formales y la comunicación para el cambio social (CpCS); aspectos que de manera transversal y no premeditada influyeron en la ejecución del proyecto denominado 'Educación ambiental' liderado por el Ph.D. Nelson Enrique Casas Leal, investigador de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Palmira. En este documento se evidencia cómo el proyecto 'Educación ambiental' se convirtió en escenario de sinergia entre la educación no formal y la CpCS con el objetivo de vislumbrar posibles espacios de solución a problemáticas sociales y/o comunitarias en el entorno

Lorena Meneses Medina

Grupo de Investigación en Pedagogía y Desarrollo Humano; Coordinación de Divulgación Científica; Universidad Pontificia Bolivariana; Sede Palmira; Colombia.
E-mail: lorena.meneses@upb.edu.co



global de una lógica capitalista imperante, donde prima el bien privado sobre el bien común.

Proyecto 'educación ambiental'

Con la participación de 114 estudiantes de la Fundación Hogar Divino Niño (FHDN) entre los 4 y 15 años de edad, se ejecutó el proyecto en 2015 con el objetivo de construir una granja orgánica con el apoyo de los niños y jóvenes interesados en aprender prácticas de producción en agricultura urbana. Esta granja orgánica pretendió ofrecer un medio alternativo de consecución de alimentos para los niños de la fundación e identificar las plantas que pueden ser utilizadas en el terreno con el ánimo de minimizar el impacto negativo en el ambiente.

En diálogo con el Dr. Casas, se hizo evidente que los estudiantes participantes de la granja orgánica y sus familias no cuentan con las garantías suficientes para tener acceso a los alimentos por la extrema pobreza en que viven, lo que se traduce en inseguridad alimentaria, concepto que se define como "situación que se da cuando las personas carecen de acceso seguro a una cantidad de alimentos inocuos y nutritivos suficiente para el crecimiento y desarrollo normales así como para llevar una vida activa y sana" (FAO, FIDA y PMA, 2014, p. 54). Vale la pena mencionar que estos estudiantes hacen parte de una población vulnerable de la ciudad de Palmira (estrato socioeconómico 1 y 2) y han sido víctimas de violencia familiar, desplazamiento forzado u hogares disfuncionales. La FHDN les provee el almuerzo con los pocos recursos económicos con los que cuenta; por lo que desde sus hogares y

en la misma fundación ya viven en un entorno de inseguridad alimentaria teniendo en cuenta que "las condiciones de marginalidad e inequidad inciden de manera importante en la inseguridad alimentaria de los hogares de manera especial en aquellos que se encuentran en los niveles moderados y severos" (Álvarez & Estrada, 2008). Según estos autores, el 40,8% de los hogares colombianos viven en inseguridad alimentaria como consecuencia de la pobreza y la concentración de la riqueza; al igual que la inequidad de recursos, alimentos y conocimiento. Según la FAO, FIDA y PMA (2014) el hecho de no tener disponibilidad o acceso a alimentos, escaso poder adquisitivo o inequidad en la distribución de alimentos al interior del hogar son factores que conllevan a una inseguridad alimentaria. Con el proyecto, se considera que no solo se mejoró en cierta medida la seguridad alimentaria de los niños, sino que se abrió la puerta para replicar la experiencia en sus casas y generar alimento para sus familias y comunidad; lo que contribuyó a vislumbrar en dicho entorno comunitario el camino a una soberanía alimentaria, concebida como "un derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sustentable y ecológica, y su derecho de decidir su propio sistema alimenticio y productivo" (Foro para la soberanía alimentaria Nyéléni, 2007). Teniendo en cuenta que con el conocimiento aprendido los niños ya tienen la formación para hacer sus huertas orgánicas en su propia comunidad con los alimentos a su elección. Dentro de la granja orgánica se cultivó tomate, pimentón, pepino, lechuga, cilantro, zapallo, orégano, tomillo y plantas



medicinales; alimentos que eran utilizados para el almuerzo de los menores. Y dentro la producción ecológica y sustentable que plantea el concepto de soberanía alimentaria, el control fitosanitario de los cultivos se realizó de manera manual por parte de los estudiantes a través de instrucciones impartidas por el investigador líder del proyecto. Lo que permitió el evitar sustancias químicas, logrando obtener cosechas 100% orgánicas y autosostenibles; aspecto que también contribuye a la seguridad alimentaria de los niños y sus familias, si se tiene en cuenta que dentro este concepto se encuentra el poder acceder a alimentos sanos y nutritivos (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 1996).

La educación no formal dentro de la granja orgánica

Es necesario realizar una revisión de los conceptos de educación no formal antes de relacionar este término como eje transversal en proyectos como el que se trae a colación. Principalmente se conciben como "cualquier tipo de actividad educativa organizada y sistemática llevada a cabo fuera del sistema educativo formal y diseñadas para satisfacer necesidades específicas de aprendizaje de determinados grupos de la población" (Belén, 2014, s.p). Por su parte Coombs & Ahmed, (1975) definen este concepto como un "conjunto de actividades educativas organizadas y sistemáticas que se realizan fuera del sistema escolar formal para facilitar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como de niños" (p. 8). Ambos conceptos coinciden en un papel facilitador

– desde el experto que esté liderando la actividad - que permite un proceso de aprendizaje esquemático y estructurado en espacios de aprendizaje por fuera del sistema educativo formal, reconfigurándose metodologías y alternativas de transferencia de conocimiento a públicos objetivos. Dichas alternativas abren el panorama a diversos contextos de aprendizaje por fuera del aula convencional y del sistema institucional, promoviendo una educación más cercana y no con menos calidad. Premisas importantes y fundamentales para categorizar el proyecto de la granja orgánica dentro de un proceso de educación no formal; el cual contó con una estructura metodológica y composición académica organizada de acuerdo a la edad de los participantes del proceso y a los objetivos que quedaron consignados dentro del proyecto (Casas, 2015):

1. Identificar las plantas que pueden ser utilizadas en el terreno, minimizando el impacto negativo en el ambiente.
2. Ofrecer un medio alterno de consecución de alimentos para la alimentación de los beneficiarios de la fundación.
3. Crear un programa de capacitación en agricultura urbana para las familias de los niños beneficiarios de la fundación.

A efectos prácticos y con el ánimo de garantizar el éxito de la granja orgánica trabajada con niños y jóvenes, se establecieron pequeños espacios de clases teóricas en donde a través de herramientas audiovisuales se explicaba a los participantes



del proyecto el proceso que se realizaría en la construcción de la granja, su cuidado y sus beneficios. Vale la pena recalcar que uno de los objetivos del proyecto era que quienes participaran adquirieran las bases teóricas y prácticas para transferir dicho conocimiento a su comunidad y entorno familiar. Un claro ejemplo de transferencia de conocimiento y diálogo de saberes en medio de procesos educativos no formales que podrían ser la semilla

de la construcción de nuevos sujetos en entornos vulnerables. Prueba palpable, es que se logró que 7 de los 114 estudiantes participantes del proyecto replicaron la experiencia en sus casas y sus familias se vincularon a la actividad. Para potencializar esto, las familias también eran invitadas a conferencias de socialización del proyecto y sus avances en donde el objetivo era sensibilizar a los grupos familiares sobre la importancia de producir sus propios alimentos.



Imagen 1:

Ruta metodológica.

Fuente: Quiroga (2016)



Es evidente que casos como estos, enmarcados en la educación no formal y con una respuesta activa por parte de la comunidad en donde se está impartiendo el conocimiento, se transforman en una ruta para formar grupos con características particulares que probablemente no tengan acceso a otros entornos educativos no formales por sus altos costos en el mercado. En este caso se trabajó con población vulnerable logrando establecer una ruta de formación para niños y jóvenes en prácticas de producción en agricultura urbana. Sin duda se debe reflexionar sobre el papel de estos procesos de educación no formales en la construcción social de diferentes poblaciones, permitiendo fortalecer sus potencialidades y reconfigurar sus cotidianidades; pues claro ejemplo de esto, es que con este proyecto se logró que el tiempo que los niños dedicaban a estar en la calle lo convirtieran en tiempo dedicado a la granja, alejándolos de peligros a los que estaban expuestos. A la vista de los resultados, también es importante que tanto el Estado como las Instituciones Educativas trabajen mancomunadamente en fortalecer estas iniciativas, las cuales van al ritmo de las reinvencciones sociales, educativas, económicas y ambientales; convirtiéndose en un desafío. Este orden de ideas es necesario "profundizar la exploración de estos procesos emergentes e interrogar a la institución, sus sentidos y sus formas para trabajar en el fortalecimiento de sus cauces instituyentes" (Avila, 2007, p. 150), saliendo así de los límites del sistema escolar sin que esto le quite al proceso rigurosidad académica y metodológica, con el ánimo de permitir el diálogo entre lógicas institucionales para crear nuevos espacios de formación. Lo que se plantea -y más en el entorno actual del país- es la necesidad imperante

de propiciar espacios de diálogo, reconocimiento, comunicación y "actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora" (Duarte, 2015, s.p) que permitan la construcción de sujetos conscientes de su entorno y con la libertad de expresar sus ideas y resolver sus necesidades; independientemente de que sean procesos formales o no formales como lo fue el proyecto de la granja orgánica el cual se convirtió en una fuente de aprendizaje para una población vulnerable.

Comunicación para el cambio social y su rol no premeditado en la granja orgánica

Antes de entrar a hablar de comunicación para el cambio social es necesario darle un vistazo al origen de este concepto y su evolución en la historia de la construcción de la comunicación como campo de conocimiento y formación de profesionales que hasta hoy ha seguido "legitimando, afinando sus metodologías de investigación y construyendo algunos abordajes teóricos y metodológicos en el proceso de creación de nuevos conocimientos" (Pereira, 2005, p. 414), por lo que en el mundo académico la comunicación se considera un campo transdisciplinario. De hecho, la comunicación ha estado ligada con los modelos de desarrollo, entendidos como "un proyecto político, económico y social que se traduce en la ideología de la que es portador el líder o actor - guía que arrastra, a la fuerza o voluntariamente toda una nación" (Bajoit, 2008 en Pereira & Cadavid, A., 2011, p. 10). Lo que no parece del todo muy coherente si se considera que la comunicación además de ser un campo de estudio es también un punto de encuentro de



consensos, diferencias, realidades simbólicas, representaciones y construcciones sociales concensuadas; lo que deja entrever una tensión epistemológica. Muchos años antes de hablarse de comunicación para el cambio social se habló – y se habla en la actualidad– de comunicación para el desarrollo (CpD), concepto introducido inicialmente por la Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO) quienes traducen el concepto en Un proceso social basado en el diálogo que utiliza una amplia gama de herramientas y métodos. La CpD consiste en lograr cambios a diferentes niveles como la escucha, la creación de confianza, el intercambio de conocimientos y habilidades, el desarrollo de políticas, el debate y el aprendizaje para un cambio prolongado y significativo. No consiste en relaciones públicas o en comunicación corporativa. (Organización para la Agricultura y la Alimentación, 2006). El problema, desde el punto de vista de Gumucio (2011), es que el concepto construido en la FAO se quedó en procesos de apropiaciones tecnológicas por parte de la población campesina en donde solo se concebía una “transferencia unidireccional de conocimientos” (p. 35); es decir, se concebía a la comunicación como una herramienta para introducir en el área rural paquetes tecnológicos desde la grande industria bajo el viejo y ya obsoleto esquema de comunicación: emisor – mensaje – receptor (Shannon & Weaver, 1963). Y es que desde un principio el concepto de desarrollo trajo consigo problemáticas sociales, culturales, económicas, políticas y ambientales. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos y la Unión Soviética en su afán por reconfigurar sus

estados de guerra se vieron en la necesidad en convertir el concepto de desarrollo en producción – en un principio agrícola - a gran escala y para esto las costumbres ancestrales de los países tercermundistas eran una barrera. Por lo que implementaron estrategias para de un lado firmar acuerdos comerciales con los países en vía de desarrollo en donde posteriormente inundarían con sus tecnologías; y de otro, convirtieron a sus grandes urbes en sociedades consumidoras de lo que se empezó a producir en el tercer mundo (Gumucio, 2011). Y es aquí cuando aparece el concepto de CpD la cual consistía precisamente en un modelo de desarrollo donde se ubica a la comunicación como “un instrumento al servicio del modelo” (Pereira & Cadavid, 2011, p.11) y para Gumucio (2011) consistió en una transferencia de conocimiento en un solo sentido por parte de técnicos expertos hacia campesinos y poblaciones en donde se pretendía innovar con paquetes tecnológicos para la producción agrícola. Sin embargo y como un plus, se reconoce el trabajo social en la práctica de esta pues requiere adentrarse en las comunidades, sus conocimientos y tradiciones para poder transmitir el mensaje. Y se suman experiencias con resultados exitosos como emisoras comunitarias, teatros, telecentros, etc. A pesar de esto, Rodríguez (2011) considera que el concepto de desarrollo como eje transversal dentro de este modelo de comunicación no coincide con una buena práctica pues en su momento se asumió que “la tecnología lo resolvería todo; que el desarrollo – y mas importante, el bienestar – dependen unicamente del crecimiento económico” (p.39). A estos efectos, se considera que si bien la CpD trajo



Colección Académica de
Ciencias Sociales

ISSN-e: 2422-0477

Vol. 4 No. 1

Enero - Junio 2017



SECCIONAL PALMIRA

consigo transferencia de conocimiento a comunidades relegadas y desarrollo a nivel de procesos de comunicación; también centró sus objetivos en procesos exógenos, teniendo a la comunicación como una herramienta al servicio de diferentes poderes. En 1997 empieza a surgir un nuevo concepto en la academia: comunicación para el cambio social (CpCS) el cual se considera como un “proceso de diálogo público y privado a través del cual las personas definen quiénes son, cuáles son sus aspiraciones, qué es lo que necesitan y cómo pueden actuar colectivamente para alcanzar sus metas y mejorar sus vidas” (Rockefeller Foundation, 1999). Partiendo de esta definición y aplicaciones del concepto, hoy se puede afirmar que la CpCS incluye procesos endógenos en donde la comunidad es quien define el qué, el cómo, el dónde y el cuándo de acuerdo a sus necesidades u objetivos internos. Es un proceso casi orgánico –pues su desarrollo depende de las comunidades y sus cotidianidades- en donde el diálogo está por encima de las herramientas; es por esto que dentro de este concepto la comunicación no es concebida como un instrumento; sino que por el contrario, se convierte en un espacio de construcción y reconocimiento a nivel de un grupo social. Para Gumucio (2011) existen cinco condiciones para trazar un proceso de trabajo comunitario bajo el marco de la CpCS: Participación comunitaria y apropiación; lengua y pertinencia cultural; generación de contenidos locales; uso de tecnología apropiada; y finalmente, convergencias y redes. Y aunque el objetivo del proyecto ‘Educación Ambiental’ fue construir una granja orgánica con el apoyo de los niños y jóvenes interesados en aprender prácticas

de producción en agricultura urbana (Casas, 2015), ha sido evidente que durante el desarrollo del proyecto y como eje transversal hubo un proceso de CpCS, pues desde un principio se observó una apropiación del proceso en diferentes escalas (individual y familiar) en los estudiantes que participaron de la actividad. De igual manera, asumiendo la agricultura urbana como la siembra, producción y cosecha de alimentos agrícolas para el autoconsumo o comercialización, utilizando los mismos recursos de la población para su sostenimiento (Linares, 2007) también se logra evidenciar una de las condiciones que Gumucio (2011) considera indispensables dentro de la CpCS; el hilo argumental al que se hace referencia, es que dentro del proyecto se utilizaron tecnologías apropiadas en donde se enfatizaba más en el proceso de la siembra que en el mismo uso de estas tecnologías, entendiendo tecnologías en este caso como el sistema de riego, la eliminación manual de plagas, el ordenamiento de la tierra para hacer la siembra; todas de fácil acceso y de desarrollo propio de la comunidad que participó en la granja orgánica; lo que también permitió una participación y apropiación total del proceso. Si bien esta iniciativa no nació desde la comunidad – es decir no fue endógena – si se centró en el individuo como eje central del proceso promoviendo el diálogo, la participación y hasta la negociación de responsabilidades por parte de los mismos estudiantes durante el desarrollo del cultivo, logrando replicarse en las familias de los involucrados en el proceso. Aquí es necesario reflexionar, cómo por medio de esta clase de proyectos que nacen desde la academia y sin necesidad de colonizar



conceptualmente, es posible generar espacios de apropiación y fortalecimiento comunitario que vinculen de manera correcta a la comunidad para no transmitir verticalmente el conocimiento sino promover “un proceso cíclico de interacciones desde el conocimiento compartido por la comunidad y desde la acción compartida” (Gumucio, 2011, p. 37).

Bibliografía

Álvarez, M., & Estrada, A. (2008). Inseguridad alimentaria en los hogares colombianos según localización geográfica y algunas condiciones sociodemográficas. *Perspectivas en nutrición humana*, 10(1), 23-36.

Avila, O. (2007). Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En G. Diker, Frigerio, G., & Baquero, R., *Las formas de lo escolar* (págs. 135-151). Buenos Aires: Del Estante.

Bajoit, G. (2008). *El cambio social: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Madrid: Siglo XXI.

Belén, R. (2014). *Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales*. Ikastorratza.

Casas, N. (2015). *Proyecto 'Educación ambiental'*. Universidad Pontificia Bolivariana, Palmira.

Coombs, H., & Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.

Duarte, J. (2015). *Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Revista Iberoamericana de Educación, s.p.

FAO, FIDA y PMA. (2014). *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2014. Fortalecimiento de un entorno favorable para la seguridad alimentaria y la nutrición*. Roma: FAO.

Foro para la soberanía alimentaria Nyéléni. (2007). *Declaração de NYÉLÉNI*. Sélingué.

Foro para la soberanía alimentaria Nyéléni. (2007). *Declaração de NYÉLÉNI*. Malí.

Gumucio, A. (2011). *Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo*. Signo y Pensamiento, 30(58), 26-39.

Linares, P. (2007). *La agricultura urbana en el barrio Ciudad Londres, localidad de san Cristóbal, Bogotá. Aproximación a su análisis bajo el prisma de los Medios de Vida Sostenibles*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (1996). *Cúpula Mundial sobre la Alimentación*.

Organización para la Agricultura y la Alimentación. (2006). *Congreso Mundial sobre Comunicación para el Desarrollo*. Roma.

Pereira, J. (2005). *La comunicación: un campo de conocimiento en construcción*. Investigación y desarrollo, 13(2), 412-442.

Pereira, J., & Cadavid, A. (2011). *Comunicación, desarrollo y cambio social*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.



*Colección Académica de
Ciencias Sociales*

ISSN-e: 2422-0477

Vol. 4 No. 1

Enero - Junio 2017



Programa de Divulgación Científica (UPB). (s.f.).
Revista Universitas Científica. 19(1).

Rockefeller Foundation. (1999). Communication for
social change: A position paper and conference
report. Nueva York: Rockefeller Foundation.

Rodríguez, C. (2011). Trayectoria de un recorrido:
comunicación y cambio social en América Latina.
En M. Pereira, & Cadavid, A., Comunicación,
desarrollo y cambio social (págs. 37-56). Bogotá:
Pontificia Universidad Javeriana.

Shannon, C., & Weaver, W. (1963). The Mathematical
Theory of Communication. Illinois: Univ. of Illinois Press.

