

La escuela como territorio de vida: cuerpo, cuidado y comunidad en Rafael Uribe Uribe

The School as a Territory of Life: Body, Care, and Community in Rafael Uribe Uribe

Camila Andrea León Vásquez

cleon78@unisalle.edu.co

Universidad de la Salle

Bogotá D.C. - Colombia.

Fecha de Recepción: 10 de enero de 2026

Fecha de Aceptación: 03 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/ART15>

Como Citar: León Vásquez, C. A. (2026). La escuela como territorio de vida: cuerpo, cuidado y comunidad, para la defensa de la vida en Rafael Uribe Uribe. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 5(2), 126-141. <https://doi.org/10.61447/20250630/ART15>



Resumen

Este artículo de reflexión pedagógica situada con soporte testimonial y registros de campo, analiza algunas prácticas educativas y comunitarias desarrolladas en el Colegio Enrique Olaya Herrera IED, en la localidad de Rafael Uribe Uribe de Bogotá D.C., como expresiones situadas de pedagogías para el cuidado y la defensa de la vida. En un territorio marcado por el desplazamiento, la urbanización informal y la fragmentación comunitaria, la institución ha promovido el cuidado de animales de compañía, procesos de siembra y huerta escolar, como también acciones de educación ambiental que fortalecen los vínculos entre escuela y comunidad. Desde una perspectiva ecofeminista decolonial y de ética del cuidado, el artículo se apoya en relatos y diarios de campo producidos durante experiencias pedagógicas. Se argumenta que estas prácticas constituyen formas de construcción de comunidad y resistencia territorial que contribuyen al sostenimiento de la vida frente a las lógicas de despojo, articulándose con las luchas históricas de las comunidades de Rafael Uribe Uribe por defender y habitar su territorio.

Palabras Clave

Localidad Rafael Uribe Uribe, ecofeminismo, territorio, defensa de la vida, pedagogías del cuidado de la vida.

Abstract

This reflective article analyzes educational and community-based practices developed at Enrique Olaya Herrera School (IED), located in the Rafael Uribe Uribe district of Bogotá, Colombia, as situated expressions of pedagogies for the care and defense of life. In a territory marked by displacement, informal urbanization, and community fragmentation, the institution has promoted the care of companion animals, school gardening and cultivation processes, as well as environmental education initiatives that strengthen the ties between the school and the community. Drawing on a decolonial ecofeminist perspective and the ethics of care, the article is based on narratives and field journals produced during pedagogical experiences. It argues that these practices constitute forms of community-building and territorial resistance that contribute to sustaining life in the face of logics of dispossession, while connecting with the historical struggles of the communities of Rafael Uribe Uribe to defend and inhabit their territory.

Keywords

Rafael Uribe Uribe district; ecofeminism; territory; defense of life; pedagogies of care for life.

Resumo

Este artigo de reflexão analisa algumas práticas educativas e comunitárias desenvolvidas no Colégio Enrique Olaya Herrera IED, localizado na região de Rafael Uribe Uribe, na cidade de Bogotá, Colômbia, como expressões situadas de pedagogias voltadas ao cuidado e à defesa da vida. Em um território marcado pelo deslocamento forçado, pela urbanização informal e pela fragmentação comunitária, a instituição tem promovido o cuidado de animais de companhia, processos de cultivo e hortas escolares, bem como ações de educação ambiental que fortalecem os vínculos entre a escola e a comunidade. A partir de uma perspectiva ecofeminista decolonial e da ética do cuidado, o artigo apoia-se em relatos e diários de campo produzidos durante experiências pedagógicas. Argumenta-se que essas práticas constituem formas de construção comunitária e resistência territorial que contribuem para a sustentação da vida frente às lógicas de espoliação, articulando-se às lutas históricas das comunidades de Rafael Uribe Uribe para defender e habitar seu território.

Palavras-chave

Localidade Rafael Uribe Uribe; ecofeminismo; território; defesa da vida; pedagogias do cuidado da vida.

Introducción

La localidad de Rafael Uribe Uribe, ubicada en el suroriente de Bogotá, se conformó a partir de antiguas haciendas y de fincas coloniales (Llano de Mesa, Santa Lucía, El Quiroga, Los Molinos de Chiguaza, entre otras), su expansión urbana se produjo hacia las décadas de 1940 y 1950, cuando oleadas de población campesina desplazada por la violencia llegaron a poblar sus laderas y construyeron, con sus propias manos, los barrios que hoy la conforman (Secretaría Distrital de Planeación, 2009). Ese poblamiento autoconstruido, atravesado por la urbanización informal y por el trabajo familiar en los chircales, dejó una marca profunda en el territorio: una localidad con altos índices de pobreza y zonas en riesgo por remoción en masa, pero también con una larga tradición de organización comunitaria, juntas de acción comunal y luchas vecinales sostenidas durante décadas (Merchán, 2017; Niño et al., 2023).

En medio de ese territorio, el Colegio Enrique Olaya Herrera IED ocupa un lugar particular en la memoria del barrio, demostrado en relatos de sus habitantes, quienes narran que generaciones completas de una misma familia han pasado por sus aulas: “Soy ex alumna del colegio Enrique Olaya Herrera, tuve aquí lo que fue mi bachillerato, mis hijos fueron estudiantes de aquí del colegio Enrique Olaya Herrera, se graduaron acá y posteriormente tengo mis nietos también en el colegio” (María Luisa, 2026) un relato que da cuenta de un vínculo con la escuela que habita en el territorio.

Este artículo de reflexión pedagógica situada, con soporte testimonial y registros de campo, sostiene que desde la escuela se pueden configurar apuestas concretas por la defensa de la vida, sostenida en prácticas cotidianas: el cuidado de los animales de compañía que habitan sus instalaciones, los procesos de siembra y huerta escolar, una educación ambiental que une lo escolar con lo comunitario y la apertura de la institución como un espacio que la comunidad del barrio entra a habitar y a compartir. No se trata de presentar estas prácticas como modelos pedagógicos replicables, sino de leerlas, desde una perspectiva ecofeminista decolonial y desde una ética del cuidado (Hooks, 1994; Lugones, 2008; Haraway, 2016), como experiencias situadas que permiten pensar la escuela no como un espacio neutral o estrictamente disciplinario, sino como un territorio donde se disputan sentidos sobre la vida, el cuidado y la comunidad.

La reflexión que aquí se desarrolla se nutre de relatos, diarios de campo y ejercicios pedagógicos realizados con estudiantes, docentes, madres, abuelas y otros miembros de la comunidad educativa del Colegio Enrique Olaya Herrera IED, entre ellos entrevistas, el ejercicio diagnóstico “Cartografía del cuidado” y el diario de campo del taller de siembra. Estos instrumentos permitieron recoger las voces de quienes habitan cotidianamente el territorio escolar y barrial, voces que aquí se entrelazan con la memoria más amplia de la localidad: la defensa del bosque de San Carlos frente a los intentos de retirarlo, el legado de los chircales y de las primeras juntas de acción comunal y las múltiples formas en que la comunidad de Rafael Uribe Uribe ha aprendido, históricamente, a resistir el despojo (Niño et al., 2023).

El argumento se despliega en cinco momentos. Primero, se ubica al colegio dentro de la trama más amplia de resistencia comunitaria y memoria territorial que atraviesa la localidad. Segundo, se comparte la experiencia del cuidado de los animales de compañía como una apuesta concreta por el cuidado de la vida que tensiona la lógica disciplinaria de la escuela moderna. Tercero, se analizan los procesos de siembra como un terreno de tensiones pedagógicas entre el cuidado y el daño. Cuarto, se aborda la educación ambiental escolar y comunitaria unida. Quinto, se examina la apertura de la escuela como espacio de encuentro, memoria y afecto compartido. Las memorias fotográficas y las conclusiones recogen estos hilos para pensar lo que estas prácticas, modestas y situadas, aportan a una comprensión más amplia del cuidado y defensa de la vida en contextos urbanos marcados por el despojo.

Desarrollo

Consideraciones metodológicas

Este artículo de reflexión pedagógica situada, con soporte testimonial y registros de campo, se deriva de un proceso de investigación cualitativa desarrollado en la localidad de Rafael Uribe Uribe, orientado a comprender las relaciones entre escuela, territorio, cuidado y defensa de la vida desde una perspectiva crítica y decolonial, la reflexión presentada se inscribe en un estudio de caso intrínseco (Stake, 1998), interesado en comprender la particularidad de experiencias situadas que emergen en un contexto específico, reconociendo el valor de los saberes construidos por las comunidades en su relación cotidiana con el territorio.

Por otro lado, el posicionamiento epistemológico, bajo influencia de Donna Haraway (1995), quien, a través de sus postulados en feminismo posmarxista, destaca el enfoque crítico sobre la relación entre el conocimiento, el poder y el desarrollo. Haraway (1995) argumenta que el conocimiento no es neutral, sino que está enraizado en contextos históricos, políticos y sociales específicos, de esta manera, se abre el espacio para efectuar análisis más flexibles y contextualizados, también propone una responsabilidad ética en la producción de conocimiento y resalta la importancia de reconocer los límites y parcialidades; cuestionando la lógica con la que se ha producido históricamente el conocimiento. De manera complementaria, desde una perspectiva decolonial (Quijano, 2000; Walsh, 2013) el artículo asume que la producción de conocimiento no se limita a los saberes institucionalizados, sino que también emerge de las experiencias, memorias, prácticas de cuidado y formas de habitar el territorio construidas por las comunidades, en este sentido, las voces de las y los participantes son comprendidas como fuentes legítimas de conocimiento que permiten ampliar la comprensión sobre las formas de cuidado de la vida que se tejen en la escuela y en su entorno.

La información que sustenta la reflexión proviene de aproximadamente ciento treinta personas de la comunidad vinculadas a procesos territoriales, reconocidas por su conocimiento, cuidado y defensa del territorio, (docentes, familias, estudiantes). A su vez, las experiencias descritas en el artículo se desarrollaron principalmente en las instalaciones de

la institución educativa concebida como un espacio de encuentro, construcción colectiva y fortalecimiento de vínculos comunitarios.

En ese mismo contexto, la producción de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas (Kvale, 1996), talleres (Poggi, 2016) comunitarios, cartografía social (Andrade, 2018) y diarios de campo (Pérez, 1994) construidos durante el acompañamiento a las diferentes actividades, estos instrumentos permitieron documentar experiencias, narrativas, prácticas y reflexiones relacionadas con las formas de cuidado, organización comunitaria y defensa de la vida presentes en el territorio.

Posteriormente, la información fue organizada y sistematizada a partir de categorías y subcategorías analíticas construidas en diálogo con los referentes teóricos y los hallazgos emergentes del trabajo de campo. El análisis buscó identificar sentidos, tensiones, aprendizajes y prácticas significativas vinculadas con las categorías de cuerpo, cuidado, comunidad y territorio; a partir de este proceso se seleccionaron aquellos relatos que aportaban mayores elementos de discusión para comprender las experiencias analizadas y dialogar con los argumentos desarrollados en el artículo. La interpretación se realizó desde una lectura crítica y situada, reconociendo que el conocimiento es una construcción relacional y contextual (Haraway, 1995).

Procedencia de los relatos y enfoques de análisis

Estos relatos no son empleados como datos estadísticos ni pretenden constituir una muestra representativa de la población. Por el contrario, son comprendidos como huellas narrativas de experiencias situadas que permiten visibilizar sentidos, prácticas, saberes y formas de relación construidas en contextos específicos, su valor radica en la capacidad de dar cuenta de procesos comunitarios concretos y de aportar elementos para la reflexión sobre las relaciones entre escuela, territorio, cuidado y sostenimiento de la vida.

Con el fin de garantizar la confidencialidad y la protección de las personas participantes, los nombres utilizados en las fuentes testimoniales corresponden a seudónimos asignados por la autora, sustituyendo nombres reales de las personas entrevistadas y participantes de los distintos espacios de diálogo, sin alterar el contenido ni el sentido de sus relatos. Por otro lado, se omitieron o modificaron algunos datos que pudieran facilitar su identificación, de acuerdo con los principios éticos y los compromisos establecidos en el proceso de consentimiento informado.

Los códigos numéricos de grupo (por ejemplo, 203, 201 etc.) también corresponden a testimonios anonimizados de grupos de integrantes de la comunidad educativa y barrial de la localidad de Rafael Uribe Uribe.

Por su parte, la referencia identificada como (DC, SBR, 2026) corresponden a registros de diarios de campo elaborados por la autora durante el proceso.

Asimismo, se consideró la dimensión ética del proceso investigativo mediante la firma de consentimientos informados por parte de las personas participantes, garantizando su participación voluntaria, el uso responsable de la información, toma de fotografías y el respeto por sus voces y experiencias, generando de esta manera, vínculos de confianza y el compromiso hacia la comunidad para replicar sus apuestas y defender el territorio, por otro lado, se cuenta también con autorización para el uso de imágenes bajo criterios de responsabilidad.

Precisiones conceptuales

Los conceptos que orientan este artículo se inscriben en una perspectiva crítica, ecofeminista y decolonial que busca comprender las relaciones entre escuela, territorio y sostenimiento de la vida.

En esta medida, por defensa de la vida se entiende el conjunto de prácticas, saberes y acciones individuales y colectivas orientadas a garantizar las condiciones materiales, sociales, culturales y ecológicas que hacen posible la existencia humana y no humana. Esta noción trasciende hacia la defensa de los territorios, los vínculos comunitarios y las relaciones de interdependencia que sostienen la vida cotidiana (Escobar, 2016; Walsh, 2013) en esa misma línea, la ética del cuidado se comprende como una orientación ética y política que reconoce la vulnerabilidad, la interdependencia y la responsabilidad mutua como condiciones constitutivas de la existencia. Desde esta perspectiva, el cuidado deja de ser una práctica individual o doméstica para constituirse en una acción colectiva fundamental para el sostenimiento de la vida y la construcción de comunidades más justas.

El ecofeminismo y decolonialidad articula las críticas ecofeministas a las formas de dominación sobre las mujeres y la naturaleza con los aportes de las perspectivas decoloniales que cuestionan las lógicas de la colonialidad del poder, del saber y del ser. Esta mirada permite comprender cómo las múltiples formas de explotación de los territorios, los cuerpos y la naturaleza se encuentran históricamente interrelacionadas, al tiempo que visibiliza prácticas de resistencia y cuidado construidas desde las comunidades (Quijano, 2000; Walsh, 2013; Puleo, 2011).

A su vez, por territorio escolar se entiende la escuela no solo como un espacio físico o institucional, sino como una construcción social, cultural y política en la que convergen relaciones, memorias, afectos, conflictos y prácticas de cuidado. En este sentido, la escuela constituye un territorio vivo que se configura en interacción permanente con la comunidad y con las dinámicas más amplias del contexto local (Massey, 2005).

La noción de re-existencia hace referencia a las formas mediante las cuales las comunidades no solo resisten a las condiciones de exclusión, despojo o desigualdad, sino que crean y recrean modos alternativos de vivir, habitar y relacionarse con el territorio. Se trata de prácticas cotidianas que afirman la vida, fortalecen los vínculos comunitarios y posibilitan la construcción de otros horizontes de existencia (Walsh, 2013).

Finalmente, el cuidado interespecie reconoce que la vida humana se encuentra profundamente vinculada a otras formas de vida y que el cuidado implica relaciones de responsabilidad y reciprocidad con animales, plantas, ecosistemas y demás seres que conforman el entramado de la existencia. Desde esta perspectiva, cuidar supone reconocer la interdependencia que sostiene la vida (Haraway, 2016).

Argumento central

Al tratarse de un artículo de reflexión, se sustenta desde la creación de un marco teórico crítico, ecofeminista y decolonial. Este artículo sostiene que las prácticas de cuidado desarrolladas en el Colegio Enrique Olaya Herrera IED expresadas en el cuidado de animales de compañía, las huertas escolares, los procesos de siembra y las acciones que fortalecen los vínculos entre escuela y comunidad, configuran formas cotidianas de defensa y sostenimiento de la vida en un territorio históricamente atravesado por el desplazamiento, la desigualdad y la fragmentación social. Lejos de constituir actividades complementarias o aisladas, estas experiencias convierten a la escuela en un territorio de vida donde se producen relaciones de cuidado, pertenencia y construcción comunitaria.

Desde una perspectiva ecofeminista decolonial y sustentada en la ética del cuidado, el artículo argumenta que dichas prácticas representan respuestas colectivas frente a las lógicas de despojo, individualización y desconexión que han marcado la configuración histórica de Rafael Uribe Uribe. En este sentido, el cuidado aparece no solo como una práctica educativa, sino como una acción política que fortalece los vínculos entre personas, otros seres vivos y territorio.

La reflexión plantea que la escuela trasciende su función institucional para constituirse en un espacio donde se articulan memorias, afectos, saberes y experiencias comunitarias que contribuyen al sostenimiento de la vida. Así, las prácticas analizadas permiten comprender cómo, desde escenarios educativos situados, se construyen formas de resistencia territorial y horizontes pedagógicos comprometidos con el cuidado de lo común y el sostenimiento de la vida.

Discusión crítica

Resistencia comunitaria y memoria del despojo en Rafael Uribe Uribe

La historia de Rafael Uribe Uribe no puede entenderse sin el chircal: los hornos de ladrillo que durante las décadas de 1950 y 1960, dieron trabajo y techo a las familias campesinas desplazadas que llegaban a las laderas del suroriente bogotano. En esos hornos se cocía no solo el ladrillo, sino una forma de organización comunitaria: hacia finales de la década de 1980 se conformaron allí las primeras juntas de acción comunal, que durante los años noventa gestionaron servicios públicos, calles pavimentadas y equipamientos para la educación, la salud y la recreación (Merchán, 2017). Los datos recogidos son relevantes,

puesto que dialogan sobre la magnitud de la desigualdad que atraviesa el territorio: el 67% de la población se encontraba por debajo de la línea de pobreza y el 18,9% en condición de indigencia (Merchán, 2017). Como recuerda el libro Bogotá hecha a mano, barrios como los que conforman esta localidad fueron levantados “puntada tras puntada, año tras año, sin ayuda del Estado y a veces en contra de este” (Niño et al., 2023, p. 21).

Esa memoria de autoconstrucción y de organización comunitaria no pertenece solo al pasado, una vecina y exalumna del Colegio Enrique Olaya Herrera IED recuerda cómo, hace pocos años, la administración distrital intentó retirar las zonas verdes del bosque de San Carlos, uno de los pulmones de la localidad: “Sí dejó como raíces, como una enseñanza, fue cuando quisieron retirarnos todo lo que fue las zonas verdes de acá del sector (...) consideramos que todo lo que es la vegetación que hay acá es como el pulmón del sur. Entonces, por esa razón siempre hemos estado con una lucha constante en no permitir que nos retiren esa zona del Bosque de San Carlos” (María Luisa, 2026). La defensa no quedó en el discurso: “la comunidad hizo un rechazo constante y fue durísimo porque tocó meternos acá en el parque, quedarnos ahí prácticamente que, a dormir, no permitir muchas cosas, pelear todos los días, pero bueno, finalmente se logró llegar a un acuerdo” (María Luisa, 2026).

Leído desde una perspectiva decolonial, este episodio no es un hecho aislado, sino la expresión de una racionalidad que ha organizado históricamente el territorio desde la colonialidad del poder: la clasificación de ciertos cuerpos, tierras y saberes como prescindibles frente a los intereses del desarrollo urbano (Quijano, 2000). Frente a esa racionalidad, las comunidades de Rafael Uribe Uribe han respondido con prácticas de resistencia que disputan las formas hegemónicas de ciudad, conocimiento y poder (Walsh, 2013), ocupar físicamente el parque, organizarse en juntas, insistir, durante décadas, en permanecer.

Es en esta trama de chircales, juntas comunales y luchas por el bosque en donde aparece el Colegio Enrique Olaya Herrera IED, la institución no es un espacio aparte del barrio, sino un nodo más dentro de esa red de resistencia cotidiana, lo cual se hace visible en las prácticas concretas que se examinan a continuación: el cuidado de los animales de compañía, la siembra, la educación ambiental compartida con la comunidad y la apertura de sus puertas al barrio.

El cuidado de los animales de compañía: una apuesta por la defensa de la vida

Una de las apuestas más visibles del Colegio Enrique Olaya Herrera IED por la defensa de la vida es el cuidado de los animales de compañía, principalmente perros, que habitan sus instalaciones, se trata de una práctica que condensa una postura ética: la vida que se defiende en la escuela no se limita a la vida humana, esta práctica puede leerse como ejercicios de cuidado radical y resistencia (Ulloa, 2017). Por otro lado, una vecina y madre de familia describe así este proceso: “lo de los perritos, ese es un gran espacio y también que va a ser más grande porque como es el colegio PYBA (protección y bienestar animal) pues

también va a ser más del cuidado de la vida y también de las plantas, porque se intentó hacer un huerto aquí, yo fui partícipe de ese huerto y lo cuidamos” (Graciela, 2026). En su relato, el cuidado de los perros y el cuidado de las plantas aparecen como dos caras de una misma apuesta: la del “cuidado de la vida” como horizonte que organiza el sentido de la escuela.

Esta misma persona atribuye buena parte de esta orientación a la figura de quien dirige la institución: “por ejemplo, el rector de acá (...) el hecho de que le gusten los animalitos. De recoger los animalitos (...) En los alrededores del colegio, todo él pendiente” (Graciela, 2026). El relato sugiere que el cuidado animal no solo es un proyecto institucional, sino una práctica que se transmite desde el ejemplo cotidiano de quienes dirigen y habitan la escuela y que la comunidad reconoce y valora como parte de la identidad del colegio.

Las voces de los niños y niñas recogidas durante el ejercicio “La cartografía del cuidado” confirman esta lectura desde otro lugar: al preguntárseles qué es urgente cuidar para sostener la vida en la localidad, un grupo respondió: “Pues es urgente cuidar el medio ambiente, el agua, el aire”. Tenemos que también acariciar a los perritos porque ellos también sienten y hay que hacerlos felices” (203, 2026).

Estas voces infantiles pueden leerse, desde la propuesta de Haraway (2016) como una manera de tejer comunidad que no se restringe a lo humano, sino que reconoce la interdependencia entre personas, animales y plantas como condición de una vida sostenible. Esta lectura tensiona la imagen de la escuela moderna como dispositivo orientado exclusivamente a la formación de sujetos productivos (Foucault, 1975) y la desplaza hacia una noción de educación que se ocupa, también, de los cuerpos y las vidas no humanas con quienes se comparte el territorio escolar.

Sembrar para sostener la vida: tensiones pedagógicas en la huerta escolar

Junto al cuidado animal, la siembra ocupa un lugar central en la apuesta del colegio hacia el cuidado de la vida. Como comparte una madre de familia, se trata de “dedicarse más a la naturaleza, a enseñarles a cuidar lo natural, a que no utilicen tantos desechables, a la siembra (...) a que volvamos a las cosas y a los procesos antiguos (...) a reciclar, a sembrar, a cuidar los árboles, a cuidar los animalitos, a no botar papelitos en la calle” (Nathaly, 2026). Los propios estudiantes, en el ejercicio “La cartografía del cuidado”, asocian directamente el colegio con esta práctica: “en el colegio cuidan las plantas, siembran y cuidan el ambiente” (201, 2026).

Sin embargo, en el diario de campo elaborado durante un taller de siembra realizado con los estudiantes muestra que esta apuesta no está exenta de tensiones. Durante la actividad, de los ocho grupos participantes, uno asumió una actitud que el registro describe como inquietante: se presentaron daños a algunas plantas, manipulación inadecuada de los elementos del entorno, la muerte de una lombriz y la recolección indiscriminada de frutos de los árboles, pese a que desde el inicio del taller se promovieron espacios de reflexión orientados al respeto por la vida (DC, SBR, 2026). Los siete grupos restantes, en contraste, asumieron una postura de cuidado: establecieron vínculos simbólicos con lo sembrado al

punto de asignar nombres a sus plantas y decidieron sembrar tanto una planta para el cuidado en casa como una planta colectiva para el cuidado del colegio (DC, SBR, 2026).

El registro de esta experiencia, propone leer ese comportamiento como una reflexión abierta: dialogando sobre las experiencias previas que han tenido esos estudiantes con su entorno, cómo han aprendido a relacionarse con animales y plantas, y qué discursos familiares o culturales podrían estar detrás de esa desvinculación afectiva con lo vivo (DC, SBR, 2026). Esa misma reflexión advierte que el comportamiento de daño también puede leerse como una forma de desinterés, búsqueda de atención, procesos de exploración sin límites sobre el cuidado o cuestionamiento de la autoridad pedagógica, que merece ser comprendida más que sancionada (DC, SBR, 2026). Lo anterior plantea la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que favorezcan el encuentro, la observación, la corresponsabilidad y la reflexión crítica sobre las relaciones de cuidado, estas experiencias pueden convertirse en oportunidades formativas para dialogar sobre la vida y las consecuencias que tienen las acciones sobre otros seres y el territorio que habitamos.

En el otro contexto, el acto de nombrar las plantas se interpreta como un indicio de la construcción de vínculos: reconocer a una planta como una vida digna de atención, hablarle, preocuparse por su bienestar, supone ya una apertura hacia una ética del cuidado, que desde la perspectiva ecofeminista es identificada como central para sostener la vida (DC, SBR, 2026). El diario subraya, además, la dimensión corporal de la siembra: tocar la tierra, ver los organismos, oler, ensuciarse, una experiencia sensorial que conecta con apuestas pedagógicas que buscan salir de lo abstracto para reconectar con lo vivo desde lo sensible (DC, SBR, 2026).

Esta coexistencia de posturas de cuidado y de daño dentro de un mismo proceso formativo es quizás, el hallazgo más honesto de esta experiencia: la construcción de una ética del cuidado no es homogénea ni inmediata, sino que está mediada por experiencias previas y requiere de procesos de sensibilización sostenidos en el tiempo (DC, SBR, 2026). Leída en clave ecofeminista, la huerta escolar no es entonces un espacio de armonía garantizada, sino un campo de tensiones donde se disputan, todos los días, formas distintas de relacionarse con lo vivo (Shiva, 2005; Escobar, 2016, Svampa, 2021).

Educación ambiental comunitaria y escolar unida

El colegio ha buscado que estas apuestas por el cuidado de la vida no sean experiencias que solo sucedan en el aula, sino que se tejan con los saberes y las dinámicas del barrio. Una docente que trabaja en el territorio lo plantea con claridad: para educar desde el cuidado del medioambiente, hay que partir “del reconocimiento del territorio, saber la historia de nuestro barrio, de nuestra localidad, las experiencias de algunos de estos habitantes, quiénes hacen parte de nuestra comunidad, qué procesos comunitarios se gestan, cómo aportar al cuidado del medioambiente y las diferentes dinámicas sociales que atraviesan nuestros estudiantes” (Ana Lucia, 2026). Y agrega que, cuando esos saberes territoriales se integran al aula, “el aprendizaje tiene mucho más sentido ya que los estudiantes logran verse reflejados en lo que

aprenden y entender que ellos tienen un papel activo en su entorno y en el cuidado y construcción de éste” (Ana Lucia, 2026).

Esta convicción encuentra eco en una vecina que propone llevar el conocimiento comunitario hacia la escuela: “se deberían enseñar saberes del territorio desde la orientación sociocupacional, desde los oficios que desempeñan los adultos, deberíamos conocerlos y deberíamos invitar a los vecinos a la escuela a que ellos nos enseñen muchas cosas” (Gloria Elena, 2026). La propuesta, formulada desde la experiencia cotidiana del barrio, coincide con lo que en clave decolonial se ha llamado la “lectura del mundo” (Freire, 1997) como una lectura que se hace con el cuerpo, con los sentidos, en diálogo permanente con quienes habitan y conocen el territorio, y no solo con los contenidos previstos por el currículo oficial, reconociendo que la Educación Ambiental Comunitaria surge de las luchas y de resistencia frente al extractivismo y que concibe la Educación ambiental como espacio de transformación y justicia ambiental. (Morales; Quintero, 2026).

En esta misma línea, el colegio ha promovido a través de semilleros, proyectos ambientales escolares y caminatas ecológicas, una educación ambiental que no se reduce a celebraciones simbólicas, sino que busca un vínculo corporal y afectivo con el territorio, en sintonía con la propuesta de Lugones (2008) de pensar el cuerpo y el entorno como dimensiones inseparables.

Estas experiencias, sumadas a iniciativas comunitarias de huerta impulsadas por colectivos del sector, permiten que cultivar se convierta, en palabras de Shiva (2005), en un acto de resistencia frente a las lógicas que despojan a las comunidades de su relación con la tierra. El colegio, entonces, no educa para el territorio desde afuera, sino que se deja educar también por él.

La comunidad entra a la escuela: encuentro, memoria y afecto compartido

Si las prácticas de educación ambiental permiten que la escuela se proyecte hacia el territorio, otras experiencias muestran un movimiento complementario: el territorio entra a la escuela a través de las memorias, los afectos y las prácticas de cuidado que las familias traen consigo. En este sentido, el Colegio Enrique Olaya Herrera IED no se configura únicamente como un espacio de enseñanza, sino como una casa común donde convergen historias familiares, saberes cotidianos y formas de cuidado construidas colectivamente.

Una de las expresiones más significativas de esta dinámica aparece en los relatos sobre la alimentación. Para madres y abuelas de la comunidad educativa, la preparación de los alimentos constituye una práctica profundamente vinculada al amor, la protección y el acompañamiento: “Nuestros alimentos los preparaban nuestra mamá y nuestra abuela materna y nos sentíamos tremendamente felices porque la preparaban con mucho amor (...) Entonces nos sentíamos muy amadas, muy acompañadas. Era su forma de cuidarnos y protegernos” (Madres y abuelas, Colegio Enrique Olaya Herrera IED, 2026). Estas memorias

muestran que el cuidado no se limita a satisfacer necesidades materiales, sino que produce vínculos afectivos y sentidos de pertenencia que atraviesan generaciones.

Los niños y niñas reconocen y resignifican estas experiencias en el presente cuando afirman: “Nos sentimos muy felices porque sentimos que nos quieren y queremos a las personas que nos preparan la comidita porque lo hacen con cariño pensando en nosotros” (Niños y niñas, Colegio Enrique Olaya Herrera IED, 2026). En sus palabras, la alimentación aparece como una relación de reciprocidad afectiva que fortalece los lazos comunitarios y reafirma la importancia del cuidado como práctica cotidiana.

Así, las historias familiares y barriales no permanecen fuera de la institución escolar, entran con cada estudiante, con cada madre, padre, abuela o cuidador/a que comparte sus experiencias, convirtiendo a la escuela en un espacio donde la memoria se transmite, los afectos se cultivan y la vida se sostiene colectivamente.

Memorias Fotográficas de la experiencia



Ejercicios de siembra de plantas.
Abril 20 de 2026



Ejercicios de siembra de plantas. Abril 24 de 2026



Los niños y niñas desde la cotidianidad cuidando la vida de los animales de compañía (2026)



Ejercicios de siembra de plantas. Mayo de 2026



Manifiesto para el cuidado de la vida.
Mayo 27 de 2026



Ejercicios de siembra de plantas. Mayo de 2026

Fuente: Elaboración propia. Autora Camila Andrea León Vásquez. Experiencia Colegio Enrique Olaya Herrera IED (2026). Se cuentan con los consentimientos informados firmados para el uso de fotografías.

Conclusiones

El análisis desarrollado permite comprender que las pedagogías del cuidado en la escuela no constituyen una práctica complementaria a los procesos educativos, sino una dimensión central de la formación. La experiencia del Colegio Enrique Olaya Herrera IED muestra que,

en contextos atravesados por desigualdades históricas y múltiples formas de vulneración, la escuela puede configurarse como un territorio de cuidado capaz de fortalecer vínculos comunitarios, reconocer saberes locales y contribuir al sostenimiento de la vida.

Los hallazgos sugieren que una educación ambiental situada trasciende los enfoques centrados exclusivamente en la conservación o la transmisión de contenidos, por el contrario, evidencia la necesidad de articular memoria, cuerpo, territorio y comunidad como dimensiones inseparables de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, las prácticas de siembra, el cuidado de los animales de compañía y la apertura de la escuela a las dinámicas comunitarias adquieren un sentido pedagógico que favorece la construcción de relaciones de corresponsabilidad con el entorno y con las diversas formas de vida que lo habitan.

Asimismo, la experiencia pone de manifiesto la potencia pedagógica de los vínculos interespecie. El cuidado cotidiano de animales y plantas no solo promueve aprendizajes ambientales, sino que posibilita el desarrollo de sensibilidades éticas basadas en el reconocimiento de la interdependencia entre seres humanos y no humanos, en este sentido, la escuela emerge como un espacio privilegiado para cultivar formas de convivencia que amplían las fronteras tradicionales del cuidado y contribuyen a la construcción de una ética de la vida más amplia e inclusiva.

Sin embargo, los hallazgos también advierten que las pedagogías del cuidado no pueden depender exclusivamente del compromiso y la voluntad de personas concretas, su permanencia y fortalecimiento requieren condiciones institucionales, recursos, tiempos de trabajo pedagógico y apuestas colectivas que permitan sostener estas iniciativas más allá de liderazgos particulares, es así que reconocer esta necesidad resulta fundamental para evitar que experiencias valiosas se debiliten o desaparezcan ante cambios administrativos, institucionales o comunitarios.

Finalmente, este artículo contribuye a pensar una pedagogía territorial del cuidado, en la que la escuela deja de ser entendida únicamente como un espacio de transmisión curricular para constituirse en un actor comunitario comprometido con la defensa de la vida. Más que ofrecer respuestas definitivas, la experiencia analizada abre interrogantes sobre las condiciones que permiten sostener estas prácticas en el tiempo y sobre las posibilidades de que otras instituciones educativas construyan, desde sus propias realidades y trayectorias, formas situadas de cuidado, participación y defensa del territorio.

Declaración de uso de inteligencia artificial (IA)

Durante la elaboración del artículo se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa exclusivamente como apoyo para revisión de estilo, síntesis preliminar de fragmentos y traducción de apartados. La autora revisó, corrigió y validó integralmente los contenidos, las interpretaciones, las fuentes y la versión final del manuscrito, asumiendo plena responsabilidad ética e intelectual sobre el artículo presentado.

Referencias

- Andrade, H. (2018). *La cartografía social para la planeación participativa: experiencias de planeación con grupos étnicos en Colombia*.
<http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/354>
- Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencias*. CLACSO. Argentina.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI Editores.
- Haraway, D. (1995). *Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*.
https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/7_haraway_-_conocimientos_situados_compressed_compressed_compressed_1.pdf
- Haraway, D. (2016). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni. España.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. New York – London. <https://academictrap.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/bell-hooks-teaching-to-transgress.pdf>
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Tabula Rasa. Bogotá Colombia
- Massey, D. (2005). *For Space*. Sage.
- Merchán, J. (2017). *Evaluación de la gestión del riesgo en la localidad Rafael Uribe Uribe. Bogotá: Documento de diagnóstico territorial*.
- Morales Duarte, M. A. ., & Quintero Sanchez, A. B. (2026). La educación ambiental: una mirada situada desde las investigaciones en Latinoamérica y la normatividad colombiana. *Discimus. Revista Digital De Educación*,5(1), 102-129.<https://doi.org/10.61447/20260130/111>

- Niño, S., Chaparro, E., Forero, A., & García, C. (2023). *Bogotá hecha a mano*. Bogotá: Instituto Distrital de Patrimonio Cultural.
https://idpc.gov.co/publicaciones/descargas/2023/Bogota_hecha_a_mano.pdf
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina. CLACSO
- Secretaría Distrital de Planeación. (2009). *Conociendo la localidad de Rafael Uribe Uribe: diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (Vol. 1). Morata.
- Svampa, M. (2021). *Feminismos ecoterritoriales en América Latina. Entre la violencia patriarcal y extractivista y la interconexión con la naturaleza*. Fundación Carolina. España. <https://www.fundacioncarolina.es/catalogo/feminismos-ecoterritoriales-en-america-latina-entre-la-violencia-patriarcal-y-extractivista-y-la-interconexion-con-la-naturaleza/>
- Shiva, V. (2005). *Las nuevas guerras de la globalización: Semillas, agua y formas de vida*. Traficantes de Sueños. España.
- Ulloa, A. (2017). *Dinámicas ambientales y extractivas en el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13950920005>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala. Ecuador.