



TÍTULO

LA AGROECOLOGÍA DESDE LAS HUERTAS ESCOLARES URBANAS

AUTORA

Nela Lena Gallardo Araya

Esta edición electrónica ha sido realizada en 2012

Director Tomás Rodríguez Villasante
Curso Maestría en Agroecología: Un enfoque sustentable de la Agricultura Ecológica.

ISBN 978-84-7993-958-8

© Nela Lena Gallardo Araya
© Para esta edición, la Universidad Internacional de Andalucía



Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas

Usted es libre de:

- Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciadore (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
 - **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
 - **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
-
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
 - *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
 - *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*

LA AGROECOLOGÍA DESDE LAS HUERTAS ESCOLARES URBANAS

Tesis de Maestría dirigida por:

Dr. Tomás Rodríguez Villasante

Presentada en Septiembre de 2007 en:

Universidad Internacional de Andalucía.

Trabajo realizado por:

Ing. Agr. Nela Lena Gallardo Araya



*Instituto de Sociología y Estudios Campesinos
Maestría en “Agroecología: un enfoque sustentable
de la Agricultura Ecológica”.*

PEUHEC

Programa de Extensión Universitaria
en Huertas Escolares y Comunitarias
Universidad de Buenos Aires. Argentina



GECyM

Grupo de Estudios en
Comunidades y Mediaciones
sociales. Cederu. FAUBA

AGRADECIMIENTOS

En este apartado deseo expresar mi reconocimiento a quienes han contribuido en la realización de este trabajo:

A la Ing. Ximena Arqueros que me acompaña desde el principio en esta gran aventura y desinteresadamente me brindó su apoyo durante la etapa final de este trabajo.

A la Dr. Beatriz Nussbaumer por haberme brindado la posibilidad de realizar este largo viaje, por su constante paciencia y orientación.

A todos los integrantes del grupo de la Maestría "Agroecología: un enfoque sustentable de la Agricultura Ecológica" cohorte 2007 que me dedicaron su valioso tiempo, accedieron a cubrir mis interrogantes y compartieron conmigo sus experiencias. Sin el valioso aporte y el carisma de cada uno de ellos, este trabajo no hubiera sido posible.

A el Dr. Eduardo Sevilla Guzmán por darme la oportunidad de estar presente en esta universidad académica.

Al PEUHEC, mi segunda facultad, un grupo sano que me abrió sus puertas y logró en mí saciar todas mis necesidades y entre ellas principalmente la participación, el afecto, el entendimiento, la libertad y la creación.

Al Ing. Matías García Rodríguez y Luciana Drovandi que por medio de mates, comidas, risas hicieron todo más sencillo y con la creencia de que realmente valía la pena.

A todos ellos mi infinito reconocimiento.

"Grass will grow over your cities"

ÍNDICE GENERAL.

I. INTRODUCCIÓN	4
II. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	7
a. La Agroecología	7
Las dimensiones	8
Las perspectivas de la investigación	12
b. El estado del arte de la Agricultura Urbana.	14
<u>Dicotomía urbano – rural: flujos e interrelaciones</u>	15
<u>Relación entre la crisis y el fenómeno de la Agricultura Urbana</u>	18
<u>El concepto de Agricultura Urbana</u>	19
c. Las relaciones entre la Agroecología y la Agricultura Urbana	20
d. El lugar de la Educación	27
e. El Desarrollo a Escala Humana	30
III. LAS HUERTAS ESCOLARES URBANAS	36
IV. CONCLUSIONES	46
BIBLIOGRAFIA CITADA	51

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge a partir de mi experiencia en el trabajo con huertas escolares urbanas en diferentes zonas de Buenos Aires (Argentina). Dichas experiencias se desarrollaron en el marco de dos programas de intervención: el Programa de Extensión Universitaria en Huertas Escolares y Comunitarias (PEUHEC) y el Proyecto ProHuerta.

El PEUHEC funciona desde 1997 como programa de pasantías inserto en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (FAUBA - Argentina). Su objetivo es acompañar proyectos de huertas orgánicas por medio de equipos interdisciplinarios de trabajo (conformados por docentes, estudiantes y graduados) de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires.

El ProHuerta, es un programa social de seguridad alimentaria del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina (MSD). Se encuentra enmarcado dentro del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria “El Hambre más Urgente” y su propósito es mejorar la condición alimentaria de la población empobrecida (urbana, peri urbana y rural) mediante la autoproducción de alimentos en pequeña escala (huertas y granjas familiares, escolares, comunitarias e institucionales) (Pengue, W., 2002: 24).

Ambos programas se desarrollaron bajo un contexto de políticas neoliberales por el cual se han agudizado los procesos de exclusión social, política y económica en Argentina. La consecuente crisis ha generado “múltiples pobrezas” que van más allá de lo económico y ocasionan problemáticas en torno a la participación, violencia, marginalidad, inseguridad alimentaria, urbanización, contaminación ambiental, entre otras. Dichos procesos han reorientado las estrategias de diversos actores (principalmente en el caso de las personas desocupadas y los profesionales del sector de salud y de educación) quienes han movilizado capitales sociales y culturales a través de la realización de las denominadas huertas orgánicas. Dentro de la comunidad educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), maestros y directivos han tomado la huerta como una estrategia pedagógica con muy variados objetivos.

Desde el Equipo de coordinación del PEUHEC (2005:6) se reconoce que “la huerta” resulta insuficiente como “solución” a dichas problemáticas estructurales. No obstante durante los últimos años la experiencia demuestra que estas prácticas pueden constituirse como un instrumento con potencialidades para promover valores y tareas productivas que mejoren la calidad de vida en diferentes ámbitos de la sociedad.

Así, las huertas escolares pueden ser entendidas como prácticas sociales que satisfacen sinérgicamente las necesidades humanas fundamentales y contribuyen con el Desarrollo a Escala Humana (Max Neef, M.1993:45). A través de un estudio anterior (Gallardo Araya, N.L., 2005:29), se puede afirmar que muchas de estas experiencias se encuentran enmarcadas dentro de los modelos productivos urbanos de base agroecológica.

Por medio de las huertas urbanas, específicamente escolares, se pueden desplegar competencias y destrezas desde una conciencia agroecológica a partir de edades muy tempranas. Y esta es una de sus mas importantes características. Además del impacto en los niños, el despliegue de un proceso de reflexión sobre estas experiencias puede significar un gran aporte a la Agroecología como enfoque en permanente construcción.

La Agroecología, más que una nueva disciplina o súper disciplina, es una manera diferente de ver y entender los sistemas productivos. Por este motivo dentro de este análisis se reconoce que la Agroecología no solamente necesita de la contribución de la educación universitaria sino tambien del resto del sistema educativo.

Por otra parte, las huertas escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), se encuentran ávidas de apoyo debido a la complejidad organizativa y productiva de la propuesta. A través de una metodología basada en la coproducción societaria del conocimiento se puede: a) reducir la separación existente entre las políticas públicas y la acción y b) reorientar los procesos de educación hacia un aprendizaje colectivo de práctica – reflexión – transformación fomentando este tipo de estrategias. (Freire, P. 1969:90).

Y en este sentido creemos que es necesario desarrollar una metodología acorde a las problemáticas de los actores involucrados en estas prácticas. Para ello consideramos indispensable ahondar y comprender la temática desde un nivel teórico metodológico. Sin embargo, también reconocemos que este análisis no ha sido realizado con todos sus involucrados. Por este motivo, creemos necesario ser cautelosos en cuanto a sus conclusiones y “vigilar” que el presente diagnóstico inicial no perjudique el proceso posterior de investigación.

Dentro del panorama anteriormente presentado se propone como objetivo general de este trabajo desarrollar una mirada teórica desde la Agroecología en torno a las huertas escolares urbanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA - Argentina) con el objeto de confluir, posteriormente, en un proceso de intervención sobre las políticas públicas que se relacionan con el sector en estudio. Para ello se realizará una revisión bibliográfica y un análisis en base a la experiencia adquirida sobre dicha temática.

Los objetivos específicos propuestos son los siguientes:

- a. Reflexionar sobre el concepto de Agroecología, sus dimensiones y las perspectivas de investigación.
- b. Desarrollar un “estado del arte” sobre la Agricultura Urbana.
- c. Relacionar el enfoque agroecológico con la Agricultura Urbana.
- d. Describir el caso de estudio de las huertas escolares urbanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA – Argentina).
- e. Realizar aportes a la conceptualización de las huertas escolares urbanas.

Para lograr estos objetivos, la estructura del trabajo está desarrollada en dos secciones. La sección denominada “Marco Teórico y Metodológico” está dividida en cinco apartados. En el primero, *La Agroecología*, se inicia un proceso de reflexión sobre la definición, las dimensiones (Ecológica, Sociocultural y Sociopolítica) y las perspectivas de investigación (Ecológico-productiva-agronómica, Desarrollo Local y Transformación Social). En el segundo apartado, se avanza sobre *El estado del arte de la Agricultura Urbana*, introduciendo una breve reseña sobre la historia de la Agricultura Urbana y un análisis sobre las discusiones actuales pendientes en esta temática (la dicotomía urbano-rural, los estados de crisis y la conceptualización).

Una vez observados en forma separada los conceptos claves tanto de la Agroecología como de la Agricultura Urbana, en el tercer apartado, *Las relaciones entre la Agroecología y la Agricultura Urbana*, se intenta distinguir el vínculo existente entre ambas temáticas para finalmente hacer un primer esbozo de la Agroecología Urbana.

En el cuarto subtítulo, *El lugar de la Educación*, se describen las teorías sociocríticas de la Educación y los posibles aportes al enfoque agroecológico desde una concepción no reproductivista. Finalmente en el último apartado, *El Desarrollo a Escala Humana*, se demuestra la importancia de las huertas escolares en el ambiente urbano.

En la segunda sección denominada “Las huertas escolares urbanas” se expone el caso de estudio a través de la descripción de las huertas escolares públicas urbanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y se analiza el escenario en el cual se encuentran insertas las experiencias. Finalmente se desarrollan algunas conclusiones.

Desde el inicio reconocemos que “quien mira siempre lo hace desde un lugar determinado, por más refinamientos y recaudos metodológicos que adopte” (Borón, A. 2000: 15) y que dichas intervenciones se insertan en la lógica de la complejidad social y en el reconocimiento de la indeterminación e incertidumbre de la planificación. Por lo tanto, proponemos la presente reflexión partiendo de la tesis de que los modelos teóricos confluyen con la práctica cotidiana y que, en forma teórico práctica, podemos desarrollar estrategias superadoras.

II. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

a. La Agroecología

Como primera aclaración queremos manifestar que en este trabajo no procuramos realizar una generalización absoluta de la temática. Al contrario, queremos contribuir a su desarrollo señalando tan sólo algunas de sus características. A su vez reconocemos que ya no cabe hablar de “un sistema”, sino de “los sistemas”, siendo para ello necesario justificar las razones que inducen a retener uno u otro de los infinitos sistemas posibles (Naredo, J. M., 2003: 504).

Por medio de un enfoque eointegrador (Naredo, J .M., 2003:509), pretendemos apelar a conceptos teóricos de diferentes ramas del conocimiento, tomando desde el origen, elaboraciones teóricas de carácter transdisciplinario. En este sentido, creemos que la Agroecología puede proporcionar el cúmulo de conocimientos necesarios para lograr un análisis del caso en estudio ya que propone modificar, no sólo la parcelación disciplinar, sino también la epistemología de la Ciencia.

Luego de estas primeras aclaraciones, es obligado empezar definiendo la Agroecología desde las formulaciones existentes que consideramos más relevantes. Sevilla Guzmán, E. (2006: 223) nos dice que “es el manejo ecológico de los recursos naturales a través de formas de acción social colectiva para el establecimiento de sistemas de control participativo y democrático, en los ámbitos de la producción y circulación”.

Siguiendo esta línea, Sevilla Guzmán, E. (2006: 223) enuncia que la estrategia teórica y metodológica de la Agroecología tiene dos elementos fundamentales. Por un lado, requiere de una naturaleza sistémica y un enfoque holístico. Esto implica lograr una visión globalizadora sobre los recursos naturales y capturar las interrelaciones entre los múltiples elementos que intervienen en la artificialización de la naturaleza. De esta forma, la agricultura es contemplada como una intersección de sistemas de naturaleza ecológica, sociocultural y sociopolítica (Sevilla Guzmán, E., 2006: 224).

Al mismo tiempo, dicho manejo ecológico de los recursos necesita ser estudiado en su dimensión local para incursionar sobre las formas de relación con la naturaleza más apropiadas. La Agroecología considera que los etnoagroecosistemas poseen materiales, conocimientos y códigos genéticos sobre el proceso de producción y consumo. Este potencial agrícola local surge de la articulación histórica entre la naturaleza - sociedad y ha sido captado por los agricultores a través de procesos de ensayo – error. Por medio del movimiento agroecológico, se busca potenciar dichos aspectos locales en pos de la diversidad (biológica y cultural) y la lucha de resistencia al proceso de modernización (Sevilla Guzmán, E. 2006: 228).

Por lo tanto, a través de la visión agroecológica, no se pretende únicamente contemplar el manejo de los recursos naturales desde una perspectiva ecológica. Dentro de este enfoque se considera que, basándose en otras dimensiones y en la coproducción del conocimiento, se pueden dar respuestas crítico - constructivas a las diferentes prácticas existentes.

Caporal F. R. y Costabeber J. A (2007: 11) en un material de divulgación para extensionistas, hacen énfasis en la idea de cambio a través del concepto de transición agroecológica. Para estos autores, la Agroecología tiene como último propósito suministrar las bases científicas (principios, conceptos y metodologías) para apoyar el proceso de transición del actual modelo de agricultura convencional hacia estilos de agriculturas sustentables¹. Dicho cambio no solamente implica la búsqueda de una mayor racionalización económico – productiva, con base en las especificidades biofísicas de cada agroecosistema, sino también el cambio de actitudes y valores de los actores sociales en relación al manejo y la conservación de los recursos naturales.

De esta manera también se puede ver que este enfoque no se circunscribe a los sistemas productivos ni al campo del saber agronómico en forma exclusiva. Uno de los aportes fundamentales del enfoque agroecológico es la perspectiva de cambio y su naturaleza social, cultural, política y ética apoyada en la acción social colectiva de determinados sectores de la sociedad civil.

Las dimensiones

Desde esta visión se propone un análisis de sistemas complejos (agronómico - sociológico - económico – ecológico) donde los procesos ecológicos se encuentran asociados a otros procesos. Con este objetivo, varios autores como Ottmann, G. (2005:20-32), Sevilla Guzmán, E. (2006:226,227) y Lattuca, A. (2006:7-12, inédito), desarrollan una estrategia de análisis multidimensional involucrando la dimensión ecológica, sociocultural y sociopolítica. A su vez, Lattuca, A. (2006:42, inédito) manifiesta que todas estas dimensiones tienen una naturaleza social; ya que se apoyan en la acción social colectiva de determinados sectores de la sociedad civil vinculada al manejo de los recursos naturales.

¹ Con el objeto de facilitar la lectura de este trabajo utilizamos la palabra sostenibilidad como sinónimo de sustentabilidad y hacemos referencia a la definición desarrollada por (Lawrence, D. P. 1997:23) quien manifiesta que

“la sostenibilidad es la satisfacción de las necesidades ecológicas, sociales y económicas y las aspiraciones humanas y de otras especies tal que: a) el futuro no es comprometido por el presente (dimensión temporal), b) las áreas geográficas no son comprometidas por otras áreas geográficas (dimensión espacial), c) las necesidades humanas y las aspiraciones se satisfacen dentro de los límites biológicos (el capital natural se mantiene y se aumenta), d) se realiza un esfuerzo por mantener y aumentar la sostenibilidad eliminando la insostenibilidad, e) la sostenibilidad se reconoce como un concepto dinámico, que puede tomar diferentes formas, derivado y ajustado a factores contextuales, f) se consideran los objetivos éticos/normativas, sociopolíticos y de toma de decisiones, así como los instrumentos y las interdependencias.

La dimensión ecológica, técnica y agronómica de la Agroecología

Ottmann, G. (2005:24) presenta al sistema ecológico o ecosistema como la unidad funcional de la naturaleza que intercambia materia y energía con su ambiente. En consecuencia, los ecosistemas no son unidades independientes ya que reciben y liberan recursos del hábitat. Gliessman, S. R. (2002:26), desde una visión más ecológica, considera que el ecosistema es un sistema funcional de relaciones complementarias entre los organismos vivos y su ambiente, delimitado por criterios arbitrarios, los cuales parecen mantener un equilibrio dinámico.

Con el objeto de producir alimentos, el ser humano altera los sistemas ecológicos y desarrolla sistemas diferentes a los ecosistemas naturales. Dichos sistemas son denominados agroecosistemas, ambientes transformados o ecosistemas artificiales. Sin embargo, Gliessman, S. R. (2002:26) afirma que a pesar del manejo antrópico, estos sistemas mantienen ciertas características propias del ecosistema natural.

El agroecosistema es la unidad de análisis de la Agroecología. Su elección se basa, según Ottmann, G. (2005:20), en la posibilidad de aplicar los principios de la Ecología con el objeto de diseñar sistemas sustentables de producción de alimentos autodependientes. La misma autora afirma que sólo a través de una forma de manejo ecológico es posible encarar el deterioro de la naturaleza. Por este motivo esta dimensión constituye un componente imprescindible para la Agroecología.

Desde esta perspectiva podemos comprender los diferentes aportes que realizan autores como Stephen R. Gliessman y Miguel Altieri. Estos investigadores analizan el funcionamiento del agroecosistema considerando que se encuentra inmerso e interactúa con el entorno social y ambiental (Gliessman, S. R. 2002:24). Por lo tanto, la agricultura es más que una actividad económica y tiene muchas partes interactuantes. Para expresar con mayor claridad este concepto, Gliessman, S. R. et al. (2007:13) comparan el sistema finca con un estanque ubicado en una región. Estos autores afirman que el estanque - finca es el punto focal (humano y ecológico) para cambiar el modo de hacer agricultura, sin embargo, dicho cambio debe estar acompañado por el contexto de las sociedades humanas.

Tanto Ottmann, G. (2005:24) como Sevilla Guzmán, E. (2006:226) afirman que dentro de la dimensión ecológica se supone a la sociedad como un subsistema que se extiende a la finca y reduce su madurez o frena su sucesión. Para estos autores el agroecosistema se encuentra inserto en el medio social y tanto naturaleza como sociedad reciben influencias mutuas.

Por lo tanto, podemos observar que la Agroecología, bajo esta dimensión, permite contemplar el manejo de los recursos respetando su inserción social, su complejidad y sus influencias mutuas. De esta manera las fincas - explotaciones (agroecosistemas) se interpretan de forma integrada a los procesos y a las interrelaciones naturaleza - sociedad.

La dimensión socioeconómica y cultural de la Agroecología

Los agroecosistemas y los seres humanos han coevolucionado en forma conjunta. Algunos autores, como Guzmán Casado, G. et al. (2000:30) y Gliessman, S.R. et al (2007:13), afirman que la estructura interna del agroecosistema es producto o resultado de la construcción social desarrollada por medio de esa coevolución. Durante esta coevolución los grupos humanos han desarrollado sus propios conocimientos para el manejo de los recursos. Por este motivo, Sevilla Guzmán, E. (2006:223,226) sostiene que, la estrategia agroecológica es social.

Pero además, la producción agraria es el resultado de las presiones socioeconómicas que realiza la sociedad sobre los ecosistemas naturales. Dichas presiones socioeconómicas se encuentran interrelacionadas con las percepciones que la sociedad tiene sobre el ser humano y la naturaleza. A través del tiempo se puede observar cómo los seres humanos han podido elegir entre respetar o no los principios ecológicos en el manejo de los recursos. De estas elecciones depende la sustentabilidad de las prácticas agrícolas. Por lo tanto, Sevilla Guzmán, E. (2006:226), considera que es necesario conocer la historia del campesinado, de la ciencia y de la tecnología en el uso y/o abuso de la naturaleza.

Para el caso de la agricultura moderna o industrializada la forma hegemónica es clara: el hombre es considerado como un elemento que está por fuera o por encima del mundo natural y la naturaleza es entendida como un objeto que el hombre puede usar y dominar según sus propios objetivos. En consecuencia, la producción agrícola es concebida como una actividad que puede y debe ser “artificializada” a través de la tecnología con el fin de lograr la mayor cantidad de beneficios sin reparar en las externalidades que produce.

Sin embargo, no tenemos tanta claridad de análisis para las formas de manejo no dominantes. Ottmann, G. (2005: 30) afirma que el hecho de que un determinado grupo hegemonice socioculturalmente la actualidad, no quiere decir que no existan formas de conocimiento de los grupos históricamente subordinados susceptibles de ser recuperadas para su incorporación al diseño de estrategias agroecológicas. Por lo tanto, Sevilla Guzmán, E. (2006:226) mantiene que para lograr el conocimiento, tanto de la historia de los agroecosistemas como de su proceso de configuración, es necesario conocer la incidencia de las estructuras sociales y de las representaciones sociales de la naturaleza, el ser humano y la relación entre ambos.

Ahora bien, Ottmann, G. (2005: 21) afirma que el objetivo de la Agroecología no termina en el manejo sustentable de los recursos. Pretende también evitar la “degradación de la sociedad”. A través de la dimensión socioeconómica y cultural de la Agroecología, se propone (con metodologías participativas de desarrollo local) la sistematización y análisis de los elementos de resistencia locales frente al proceso de modernización, para, a través de ellas, diseñar estrategias de desarrollo y bienestar autodefinidas a partir de la propia identidad local.

En resumen, los elementos principales de esta dimensión son: a) el conocimiento sobre la formación de los etnoagroecosistemas (entendidos como productos construidos) y b) la comprensión de la cosmovisión local. A través de

estos elementos se pueden diseñar, desde la identidad propia del lugar y junto con la población, estrategias de desarrollo y bienestar local.

La dimensión sociopolítica de la Agroecología

Esta dimensión se encuentra desarrollada a partir de los aportes del paradigma político de la Ecología Política. Garrido Peña, F. (1993:4) manifiesta que este paradigma propone una forma distinta de entender lo político y la organización social, cultural, económica.

Desde esta perspectiva se analizan críticamente diferentes temáticas como son la crisis ecológica, el poder, el tiempo de las formas modernas, la democracia radical. Además de estas conceptualizaciones, la Ecología Política, recibe una doble influencia: por un lado la experiencia histórica de los movimientos sociales (pacifistas, ecologistas, feministas, etc.) y por el otro, la experiencia cultural y vital de las nuevas sensibilidades. Según Garrido Peña (1993:5) dichos aportes de política - viva y dinámica - posibilitaron la gestación de este paradigma.

Desde la dimensión sociopolítica de la Agroecología se cree necesario tomar el análisis desarrollado sobre el concepto de "poder" que plantea dicho paradigma. El poder, según Garrido Peña, F. (1993:7, 8,9), es definido como las propias relaciones sociales (educativas, económicas, culturales, etc.). Por lo tanto la sociedad (ecosistema social) es, en sí misma, un sistema de poder. En consecuencia todos los subsistemas que conforman el sistema social son subsistemas de poder.

De esta manera podemos ver que el poder político no es algo exclusivamente relacionado con el Estado y el gobierno. El poder político se transforma en una práctica y una reflexión cotidiana. Es una actividad que interviene en las micro y macro relaciones de poder de las diferentes instituciones que conforman la sociedad (como por ejemplo el gobierno, la magistratura, el ejército, la familia, los medios de comunicación, la escuela etc.). A esto Garrido Peña, F. (1993:8) lo define como transpolítica.

Desde lo concreto, Garrido Peña, F. (1993:8) manifiesta que transpolítica es lo que hace: a) el movimiento feminista cuando se ocupa del poder en las relaciones de género o, b) el movimiento pacifista cuando critica al ejercicio y a la violencia estructural o, c) el movimiento ecologista cuando denuncia la explotación ecológica y humana que opera en el consumismo como práctica social. Es decir, la transpolítica es un arco de actividades que van desde las conductas individuales hasta las estrategias políticas de alcance continental y mundial. Todas instancias en las que se juegan relaciones de poder.

Ottmann, G. (2005:30) sostiene que el objetivo de una sustentabilidad ecológica primero (dimensión ecológica); y de acceso a los medios de vida, después (dimensión sociocultural), aparecería incompleta si no se incorporara esta dimensión sociopolítica, generada en tales estructuras socioeconómicas, que permita alcanzar una calidad de vida definida por la comunidad. Esta autora apunta que la acción agroecológica necesita romper los marcos de legalidad para desarrollar sus objetivos y que por medio de un verdadero desarrollo integral de las dimensiones mencionadas se pueden introducir transformaciones en la actual estructura de distribución de poder.

Por lo tanto, las explotaciones productivas son una excusa inicial de reunión para aquellas personas que, de alguna manera u otra, no están de acuerdo con el modelo actual. Posteriormente, en concatenación con los resultados, se percibe que la acción colectiva permite modificar el entorno. Es precisamente este el foco central de la dimensión política: la acción colectiva y la necesidad de cambio a través de la intervención directa sobre las relaciones de poder.

En conclusión, desde la Agroecología se propone la sistematización, análisis y potenciación de las formas de acción colectiva (desde la dimensión productiva, socioeconómica y sociopolítica), para reducir las asimetrías en las relaciones de poder generadas por el proceso de la modernidad y diseñar estrategias de bienestar autodefinidas a partir de la propia identidad local.

Las perspectivas de la investigación

Las dimensiones de la Agroecología poseen un claro correlato secuencial y metodológico que ha sido desarrollado por diferentes autores (Guzmán Casado, G. et al.; 2000: 160-195, Sevilla Guzmán, E. 2001:1-12, Ottmann, G. 2005:64-100). A partir de estos trabajos el marco agroecológico ha podido delinear la perspectiva sociológica de la investigación. Dichas perspectivas se refieren al lugar donde se sitúa el investigador y son definidas como la respuesta, a través de la investigación, a tres preguntas claves.

Ottmann, G. (2005:65,66,67) llama a estos niveles de indagación o perspectivas de investigación como Ecológico productiva, Desarrollo Local y Transformación Social. En estos tres niveles se desarrollan críticas al modelo de agricultura industrial. A su vez, los métodos y técnicas utilizados difieren según el nivel de análisis en que nos encontremos; es decir, según el “espacio de realidad” que fijemos para desarrollar la investigación.

A continuación presentamos un resumen de estas perspectivas a través de los trabajos desarrollados por Sevilla Guzmán, E. (2001:1-12) y Ottmann, G. (2005:64 -100).

Perspectiva Ecológica y técnico - agronómica

(1) ¿Cómo debe llevarse a cabo el manejo de los recursos naturales para lograr agroecosistemas sustentables? Esta pregunta incorpora la naturaleza social y económica del uso de los recursos. Nos ubica en un primer nivel; el del diseño tecnológico-agronómico o empírico.

Tomando las palabras de (Ottmann, G. 2005:73) en este nivel se persigue la más exacta y posible caracterización sobre el clima, la demografía, los factores biológicos y socioeconómicos de los agroecosistemas; las condiciones culturales y políticas de las comunidades rurales, etc. La misma autora afirma que a pesar de ser un espacio exclusivamente productivo, nos movemos en el plano técnico - agronómico y sociológico incluyendo los componentes del trozo de la naturaleza y la sociedad estudiada.

En este caso, el investigador ocupa una posición externa a la situación que se quiere investigar buscando caracterizar sistemáticamente los aspectos que constituyen el “problema” desde un nivel puramente empírico. Para este

proceso se recomienda la utilización del diagnóstico ecosistémico, la encuesta, el transecto agroecológico y el análisis secundario.

Perspectiva de Desarrollo Local

(2) ¿Por qué el manejo de los recursos debe llevarse a cabo de esta forma y no de otra?; ¿Cómo ha de hacerse el manejo realmente sustentable?; ¿Quién o quiénes deciden la manera de implementarlo? Estas cuestiones nos colocan en la situación de abordar el segundo nivel: el metodológico.

Sevilla Guzmán, E. (2001:7) manifiesta que esta perspectiva consiste en el intento de explicar las relaciones existentes entre los fenómenos analizados incluyendo la percepción de los sujetos intervinientes. Ottmann, G. (2005:80) afirma que el investigador reconstruye, a través de los discursos elaborados por los actores, la parcela de la realidad investigada. De esta manera se genera una información cualitativa que dota de sentido sociocultural a los procesos generados en la realidad (naturales o sociales).

Al mismo tiempo, Sevilla Guzmán, E. (2001:5) sostiene que esta perspectiva hace referencia a la Agroecología como Desarrollo Rural desde la agricultura participativa. Esto significa que se busca generar los conocimientos implementando dinámicas participativas, desde los intereses y las definiciones de los propios productores, con el objeto de incrementar la calidad de vida de las comunidades rurales (Ottmann, G., 2005:80).

Según estas características podemos ver que los sujetos investigados son creadores de información, sin embargo, el investigador es el que controla las propias construcciones puesto que las decodifica. Para este nivel se utiliza la entrevista, la historia predial, el diagnóstico rural rápido y el grupo de discusión.

Perspectiva de Transformación Social

(3) ¿Para qué ha de hacerse el manejo de los recursos de determinada manera?; ¿Para quiénes este tipo de manejo resultaría beneficioso?; ¿Qué forma de conocimiento permite realizarlo? Responder a estos interrogantes nos sitúa en el nivel epistemológico de nuestra investigación.

Esta perspectiva, según Ottmann, G. (2005:91), constituye la culminación del proceso de investigación agroecológica ya que se articulan las dos perspectivas anteriores. En este punto, ya han sido incorporados al proceso de investigación, el conocimiento del funcionamiento del agroecosistema; los aspectos tecnológicos respecto al manejo ecológico; y la caracterización de los actores colectivos involucrados.

Esta autora nos dice que por medio de la Investigación Acción Participativa se introduce la identidad sociocultural del conjunto de agricultores involucrados en la investigación. Durante este proceso se busca que la gente adquiera capacidad para conducir sus demandas en un proceso intelectual de búsqueda conjunta de soluciones a una cuestión socialmente problematizada. Así los actores pueden posicionarse mejor para negociar estas demandas con los interlocutores, es decir, se disminuyen las asimetrías de poder entre los actores involucrados. Por otra parte, de esta manera se rompe la estructura de poder

sujeto/objeto de la investigación y se colocan en igualdad de condiciones; es decir sujeto/sujeto.

En líneas generales, estas perspectivas no son de carácter excluyente sino que al contrario, pueden constituir niveles acumulativos que permiten una indagación-acción cada vez más profunda de y en la realidad (Sevilla Guzmán, E. 2001:4). Dentro de la perspectiva metodológica, según Ottmann, G. (2005:66), la dinámica del proceso de construcción agroecológica de la nueva "realidad" es el siguiente:

1. El cambio productivo en base a la agricultura ecológica.
2. El cambio socioeconómico mediante la agricultura participativa y el salto al control de todo el proceso de circulación y los sectores no agrarios de la economía local.
3. La transformación sociocultural y política, mediante el cambio de las relaciones de poder, con la utilización del potencial endógeno (de conocimiento local y memoria histórica popular), ya rescatado y reconstruido.

En este sentido Villasante, T. R. desarrolla una propuesta metodológica que parte desde esta última perspectiva, la Transformación Social y a partir de allí recorre las otras perspectivas de investigación. Este autor considera que la forma de resolver los círculos viciosos no es "quedarnos pensando hasta aclararnos, sino intervenir en el proceso y pensar como ir resolviéndolo junto a los principales sujetos implicados". Villasante, R.T. manifiesta que por medio del contacto y en el terreno se puede "verificar el para qué y el para quién" puesto que las reglas son únicas y se construyen con las redes de los agentes sociales problemáticos y paradigmáticos (Villasante, T. R. (2007:76,77,78).

A su vez, Villasante, T. R. (2006:159) mantiene que "no se trata de inventar ideas originales y creativas del equipo técnico sino buscar la participación para alcanzar la creatividad social". Por este motivo, en forma conjunta con el Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS), desarrolla una propuesta metodológica de procesos participativos basados en cuatro ejes: los síntomas, las redes, las propuestas y la acción.

En dicha propuesta se busca, desde los inicios, la participación y el cambio comunicacional entre todos los actores intervinientes por medio de una etapa de negociación y apertura de intereses. Dentro de esta metodología, el supuesto más relevante es que los objetos que se pretenden investigar (colectivos, sectores, comunidades, personas, etc.) tienen sus propias estrategias de vida como sujetos que son (Raman, A. y Borda, F. citado en Villasante, T.R.;2006:403). y por lo tanto son capaces de recrear las soluciones para sus problemáticas.

b. El estado del arte de la Agricultura Urbana.

Como el caso de estudio se circunscribe a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hemos considerado conveniente iniciar una búsqueda bibliográfica sobre la Agricultura Urbana en general con el objeto de ampliar el análisis. Esta

primera indagación teórica nos ha demostrado que existe mucha literatura sobre el tema y quedan aún polémicas pendientes. Sin embargo, la información recavada nos ha servido de anclaje para este trabajo especialmente en relación a las contribuciones que dicha práctica desarrolla en el ámbito urbano.

La Agricultura Urbana existe desde tiempos inmemoriales. Su historia se remonta a las civilizaciones antiguas y a las grandes ciudades europeas como parte del funcionamiento normal de los sistemas urbanos (Peña, J. y Banrofft, R., 2001:18). En América Latina y el Caribe, desde antes de la conquista iberoamericana muchas ciudades desarrollaban estas actividades (Santandreu A. y Dubbeling M., 2002:154). Algunos ejemplos son las chinampas construidas sobre el lago Teotihuacan (México) y los cultivos en terraza de Cuzco (en Perú).

La existencia histórica de la Agricultura Urbana, se puede deber a dos motivos principales. Por un lado, las ciudades surgen en las mejores tierras de cultivo en los terrenos más llanos y favorables para la agricultura que son también los espacios más idóneos para construir viviendas, oficinas y fábricas. Por otro lado, la concentración de habitantes urbanos posibilita la existencia de mercados para la venta de frutas y verduras (Brian, H. y Nierenberg, D., 2007:3.2).

Varios autores afirman que esta actividad disminuyó en la época moderna debido a una serie de acontecimientos como la revolución industrial, el desarrollo de las mega ciudades, la invención de la refrigeración, la especialización e intensificación de la producción. (Peña, J. y Banrofft, R., 2002:18 y Brian, H. y Nierenberg, D., 2007:3.3).

Sin embargo, Brian, H. y Nierenberg, D. (2007: 3.3) confirman que "...algo cambió en la década de los setenta..." y principios de los ochenta (Peña, J. y Banrofft, R., 2002:18). Procesos como la urbanización, la ineficacia del transporte de los productos perecederos, la creciente demanda de víveres explican de alguna forma el resurgimiento de esta actividad.

A partir de este punto la bibliografía revisada presenta múltiples discusiones pendientes en relación a la Agricultura Urbana. Nosotros hemos detectado tres problemáticas claves que se encuentran interconectadas. Uno de los debates es el concepto de urbanidad, la "dicotomía entre lo urbano y lo rural") y de "polisistema". Otro de los debates hace referencia a la relación directamente proporcional entre las crisis (sociales, económicas, políticas, etc.) y el incremento de la Agricultura Urbana. Una tercera polémica se refiere a la definición de la Agricultura Urbana y a la notoria polarización teórica hacia los efectos económicos - productivos que se desarrollan bajo esta práctica.

Dicotomía urbano – rural: flujos e interrelaciones

La conceptualización de Agricultura Urbana es afectada por dos prejuicios que se encuentran relacionados con esta dicotomía. Por un lado, la visión moderna industrializada circunscribe a la agricultura como algo que ocurre únicamente en las zonas rurales. Dentro de esta misma lógica, las ciudades son vistas como sectores geográficos donde se localizan, en forma exclusiva, los bienes no agrícolas (Peña, J. y Banrofft, R., 2002: 18). Por el otro lado, la agricultura, considerada como parte del espacio rural, también sufre un prejuicio remontado

a la tradicional antagonía entre el campo y la ciudad. Lo rural ha sido relacionado con el atraso, la inflexibilidad y la pobreza mientras que lo urbano implica lo opuesto: modernidad, tecnología, acceso a información y movilidad (Hernández, C.C., 2000:4 y Sanyal, B., 1985, citado en WinklerPrins, A. 2002:45).

Desde estas visiones teóricas, la agricultura no puede ser parte de las ciudades y tampoco puede ser un símbolo de lo moderno, la tecnología y el acceso a la información. Sin embargo, en la práctica vemos que la agricultura practicada en ciudades es un fenómeno desarrollado en diversas sociedades y culturas (incluso en ciudades afectadas fuertemente por la industrialización) (Peña, J. y Banroff, R., 2002: 18).



En lugares donde no hay suficientes espacios o el suelo no ha sido aún mejorado se desarrollan tecnologías de siembra vertical. Los productores están siempre buscando nuevas prácticas de bajos insumos e innovaciones tecnológicas (Deelstra,T. y Girardet, H. 2004:4). Brasil. Foto: Danielle Medeiros.

Los científicos han tenido la tendencia de compartimentalizar y de tal modo separar lo urbano de lo rural. Sin embargo no pueden ser entendidos de manera separada puesto que son espacios que se crean y recrean mutuamente. Tanto lo rural como lo urbano, se encuentran insertos en los procesos que caracterizan a nuestro tiempo como la globalización de la desigualdad social, la tecnología y la información.

Castro, H. y Reboratti, C (2007:10) manifiestan que la constante interrelación que se produce entre la industria y la producción agraria, la conformación de cadenas y complejos agroindustriales, la importancia de la innovación tecnológica, la creciente incidencia de la mano de obra urbana en el campo, el empleo rural no agrícola, el papel de la multiocupación entre buena parte de los productores agrarios, hacen que esa dicotomía aparezca como, más que simplista, directamente falsa y deformante.

Cronon, W. (1991, citado en Winkler Prins, A. 2002:54) mantiene que los paisajes urbanos y rurales no son dos mundos sino uno solo. Una persona pueden ser, al mismo tiempo, tanto urbana como rural y esto es clave para entender los procesos de migración. Cuando el campesino migra a la ciudad, la reproducción de su lógica se da en otro lugar y en otro espacio.

Winkler Prins, A. (2002:54), por medio de un estudio de huertos en Brasil, demuestra que los jardines son un modo de mantener el eslabón, tanto físico como social, entre lo urbano y lo rural puesto que existen intercambios materiales e inmateriales que los unen. Estos espacios pueden ser concebidos como zonas de transición (rural - urbano) y formas de vida transicional (tradicional -el campesino - y moderno - el proletariado-) sobre todo para aquellos que migran hacia las ciudades. Los huertos permiten preservar su identidad cultural a aquellas personas que desean continuar con sus antiguas costumbres.

El medio ambiente urbano puede ser conceptualizado como un polisistema formado por un conjunto dinámico de sistemas abiertos que intercambian material, energía e información con el medio (Jiménez Herrero, L., 1989:73,74). Las fronteras entre zonas urbanas y rurales quedan siempre difusas y existe un continuo flujo entre ellas (Winkler Prins, A., 2002:43,54 y Bryld, E., 2003, citado en Entenmann, S. inédito 2006:70).

Desde la Agricultura Urbana algunos autores como , Mougeot L. J. A. (2000:9 y 2001:16), Santandreu A. y Dubbeling M. (2002:154), y Aquino, A. y Monteiro, D. (2005:188), afirman que la agricultura practicada en espacios urbanos no se diferencia de la que se hace en medios rurales simplemente por una cuestión de ubicación geográfica, sino por ese vínculo y esa particular integración que tienen dichas prácticas con el ecosistema urbano. Sin embargo, los mismos autores manifiestan que, pese a los avances teóricos registrados, el estudio sobre el vínculo de esta actividad con el ecosistema urbano es insuficiente.

Drescher, A.W. (2001: 8) y Avila, C. J. y Van Veenhuizen, R. (2003:2) publican que hay evidencias donde la Agricultura Urbana complementa a la agricultura rural y de esta manera aumenta la eficiencia de la provisión de alimentos. Según Frayne, B. (2004, citado en Entenmann, S. inédito 2006:70) los intercambios de mano de obra y productos agropecuarios son fundamentales para la supervivencia de la población urbana.

Por lo tanto existen flujos, interacciones e interrelaciones de productos (germoplasma, abonos, etc.), servicios (mano de obra, etc.) e información y conocimiento entre los ámbitos rurales y urbanos. La Agricultura Urbana posee características tanto urbanas como rurales ya que los jardines huerta traen lo rural dentro de las ciudades y junto con ello todos sus beneficios y sus desventajas. La interdependencia y los lazos estrechos entre lo rural y lo urbano son precisamente el sello de ese continuum. Las dos zonas se crean mutuamente dependiendo una de la otra para sobrevivir, transformando así el medio ambiente y sus propias economías (Cronon, W.;1991, citado en Winkler Prins, A. 2002:54).

Relación entre la crisis y el fenómeno de la Agricultura Urbana

Varios autores encuentran una relación directa entre la pobreza y el desarrollo de la Agricultura Urbana. Algunos ejemplos se pueden ver en los trabajos de Peña, J. y Banroff, R. (2002: 18) y Aquino, A. y Monteiro, D. (2005: 191). Según Aquino, A. y Monteiro, D. (2005: 191), en muchas ciudades, la producción agrícola se diseminó como una respuesta de los pobres urbanos a las fuertes crisis económicas y a las políticas de ajuste estructural, introducidas en esos países.

En este mismo sentido, Peña, J. y Banroff, R. (2002:18) afirman que hay tres factores claves que definen la aparición de esta actividad dentro de las ciudades: a) La capacidad productiva de algunos miembros de la sociedad por sus conocimientos sobre el tema, b) Las oportunidades de uso del suelo urbano y c) La necesidad de alimento e ingresos por la concentración de población carente de recursos.

Esto es visible en los países afectados por el modelo de desarrollo predominante como por ejemplo en el caso de México, Argentina, Chile entre otros (Aquino, A. y Monteiro, D., 2005: 191). Una forma de ejemplificar este proceso es a través del relato que realiza Ottmann, G. sobre la configuración del modelo de Agricultura Urbana en la ciudad de Rosario (Santa Fe - Argentina).

Esta autora cuenta que el centro industrial en Rosario se inició en el siglo XX. Su actividad se intensificó en los años cincuenta y sesenta. Sin embargo, como consecuencia de la aplicación de políticas neoliberales, en los años setenta se desencadenó un proceso de desindustrialización que generó, a fines de los años ochenta, una desocupación y pobreza masiva en la población. Las respuestas a estos procesos por parte de los distintos gobiernos se movieron entre la represión y el asistencialismo. Por estos motivos, hacia finales de los ochenta, se fue configurando espontáneamente el modelo de Agricultura Urbana que actualmente esta funcionando en la ciudad. (Ottmann, G., 2005:123)

Sin embargo, como se ha podido observar, aunque el interés político en la Agricultura Urbana es bastante reciente, se la ha venido practicando durante siglos. Drescher, A.W. (2001: 8) manifiesta que “las crisis económicas o alimentarias no son ciertamente el único factor que impulsa el resurgimiento de la agricultura urbana. Existen numerosas ciudades donde la Agricultura Urbana se ha desarrollado sin que haya sido necesario experimentar un período de crisis especial (o donde la crisis –para ciertas categorías de la población- es parte intrínseca del sistema urbano)”.

Autores como Hernández, C.C. (2000:4), consideran que la crisis económica, la gran expansión de las ciudades, el rápido crecimiento demográfico, la migración del campo a la ciudad (atraídos por oportunidades de trabajo, atracciones de ocio y mejores servicios), la inseguridad alimentaria, la escasez del empleo y el estrés social son factores que estimulan el inicio de estas actividades. Sin embargo, este autor también afirma que, sería un error reducir la Agricultura Urbana a los estados de pobreza únicamente.

Ejemplos significativos muestran que la Agricultura Urbana es también un signo de modernidad y de mejor calidad de vida urbana. Algunos ejemplos son los

movimientos agroecológicos que se están desarrollando en diferentes ciudades de España con el objeto de fomentar los circuitos cortos de producción, distribución y consumo de alimentos de producción ecológica (Autoría colectiva, 2006:15). Los “schrebergärten” que aún se conservan en Alemania pueden ser también parte de estos ejemplos. Dichos jardines huerta, establecidos en terrenos públicos, tienen diversos objetivos entre ellos el relax, la recreación y la conservación de los espacios verdes. En varias ciudades del mundo como por ejemplo Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Alemania existe lo que se denomina “Guerrilla Garden” es decir una forma no violenta de acción directa para tomar los espacios públicos.

La Agricultura urbana puede ser una estrategia para aquellas situaciones en crisis contribuyendo a contener la problemática de la exclusión social, la marginalidad y el desempleo. Sin embargo Avila, C. J. y Van Veenhuizen, R. (2003:2) afirman que cuando la situación crítica mejora, la Agricultura Urbana puede asumir también otras funciones en beneficio de los residentes urbanos como por ejemplo la horticultura de esparcimiento y el ejercicio físico, el mantenimiento y la conservación del entorno etc.

Por lo tanto, en cuanto al lugar que ocupan las crisis y la pobreza en el desarrollo de la Agricultura Urbana la pregunta que subyace a este debate es ¿Por qué las personas se involucran en esta actividad? y ¿Qué entendemos por Agricultura Urbana?. La falta de recursos no es una condición necesaria ni suficiente para el incremento de la Agricultura Urbana.

Como hemos visto, existen múltiples experiencias, en diferentes lugares del mundo, que muestran lo contrario. Dichas experiencias no se circunscriben a situaciones de pobreza sino a la utilización del tiempo libre, la búsqueda de espacios de esparcimiento, la protección de áreas, el intercambio cultural, la educación ambiental, las redes sociales, el activismo político. Por lo tanto, en distintas situaciones la Agricultura Urbana se muestra como una estrategia para reducir la insustentabilidad de los sistemas urbanos.

Como veremos posteriormente, las ciudades de por si son ecológicamente insostenibles, sin embargo los movimientos sociales pueden ayudar en el movimiento hacia la sostenibilidad (Martínez Alier, J., 2002). Delgado, D. M. y Suárez, A.J.A. (2001:33), han desarrollado estudios sobre los medios biológicos en Cuba y afirman que la Agricultura Urbana bien administrada constituye la promesa de asegurar un carácter ecológico sostenible para las ciudades y megaciudades del futuro y la esperanza de reverdecer paisajes estériles y deshumanizadores.

El concepto de Agricultura Urbana

A pesar de la existencia histórica de la Agricultura Urbana su conceptualización e institucionalización es reciente. Actualmente técnicos y políticos ofrecen una definición operativa y algunas indicaciones de sus rasgos más característicos. Sin embargo consideramos que dichas concepciones resultan aún incompletas.

En la bibliografía especializada se han encontrado dos definiciones de Agricultura Urbana que se consideran referentes. Una de ellas es desarrollada por el Grupo Nacional de Agricultura Urbana cubano (2001:20) y la otra es elaborada a partir de los estudios de Mougeot, L. J. A. (2001:7) en Canadá.

Dichas definiciones se han calificado como centrales por la cantidad de artículos y personas que se refieren a ellas. Algunos autores son Delgado, D. M. y Suárez, A. J. A. (2001:31), Hernández, C.C. (2000:4), Santandreu, A. y Dubbeling M. (2002:154), Aquino, A. y Monteiro, D. (2005: 189), entre otros. Dichos autores han desarrollado diversos estudios de caso en Cuba, Uruguay y Brasil.

La Agricultura Urbana para el Grupo Nacional de Agricultura Urbana cubano (2001:20) es "la producción de alimentos dentro del perímetro urbano y peri urbano aplicando métodos intensivos, teniendo en cuenta la interrelación hombre, cultivo, animal, medio ambiente y las facilidades de la infraestructura urbanísticas que propician la estabilidad de fuerza de trabajo y la producción diversificada de cultivos y animales durante todo el año, basada en prácticas sostenibles que permitan el reciclaje de los desechos".

Para Mougeot, L. J .A. (2001:7) la Agricultura Urbana es entendida como "aquella agricultura que está ubicada dentro de una ciudad (intraurbana) o en la periferia (periurbana) y en la que se cultiva o cría, procesa y distribuye una diversidad de productos alimentarios y no alimentarios (re) utilizando en gran medida recursos humanos y materiales, productos y servicios que se encuentran en y alrededor de dicha zona, y a su vez provee recursos humanos y materiales, productos y servicios en gran parte a esa misma zona urbana".

Ahora bien, la primera definición nos ayuda a reflexionar sobre el manejo de la producción desde prácticas sostenibles. Sin embargo, es un concepto que no supera la idea exclusiva de la producción y el reciclaje. En este sentido, la definición de Mougeot, L. J. A. es superadora ya que también adiciona la producción de productos no alimentarios. A pesar de ello se limita al cultivo, el procesamiento y la distribución de dichos productos.

A nuestro entender, la Agricultura Urbana excede la dimensión económico productiva puesto que presenta un abanico muy amplio de aportes. Dichos aportes han sido estudiados por numerosos investigadores como por ejemplo Deelstra, T. y Girardet, H. (2004) en Holanda e Inglaterra, Hernández, C.C. (2000) en Cuba, Halweil B. y Nierenberg, D., (2007) en Estados Unidos, entre muchos otros. Sin embargo dichos aportes no se incluyen dentro de estas conceptualizaciones.

La falta de reconocimiento de los efectos positivos de esta actividad dentro del sistema urbano conlleva a que, muchas de las agencias de desarrollo y administradores públicos, focalicen sus programas de Agricultura Urbana en actividades para los sectores desfavorecidos. Sin embargo, cuestionar esta postura nos ayuda a desarrollar una visión más integral de esta actividad urbana.

c. Las relaciones entre la Agroecología y la Agricultura Urbana

Bajo la visión ecológica se puede afirmar que, aunque existe una estrecha interrelación entre lo urbano y lo rural, también se presentan características que los diferencian. Los factores que afectan a las áreas urbanas también operan en las áreas no urbanas, sin embargo, la combinación de estos factores genera

ecosistemas únicos (Sukopp, H., 1996, citado en Peña, J. y Bancroft, R. 2000:17). Por ejemplo las ciudades tienen características particulares como el efecto invernadero, el calentamiento de las edificaciones, la combinación de especies, la contaminación de los suelos, la producción de basura.

Aunque en una primera aproximación la visión ecosistémica del medio urbano parece enfatizar únicamente sobre la dimensión ecológica, Peña, J. y Bancroft, R. (2000:17), sostienen que este enfoque debe asumirse desde la integralidad del modelo sistémico. Por lo tanto, en el ecosistema urbano, además de las diferencias ecológicas, encontramos fenómenos económicos, sociales, políticos y culturales muy específicos. Algunos ejemplos son la incomunicación, el aislamiento, la exclusión social, el trabajo excesivo, la obesidad.

Según Jiménez Herrero, L., (1989:73,74) la propia dinámica de la ciudad provoca un doble impacto ambiental. Uno de carácter interno producido por la degradación físico y sociocultural del medio urbano. Y otro de carácter externo, al afectar al medio natural circundante y a los ecosistemas alejados que son cada vez más interdependientes con los grandes núcleos urbanos.

Deelstra, T. y Girardet, H. (2004:4) aseveran que el “metabolismo” del sistema urbano es diferente al de los ecosistemas naturales. En los ecosistemas naturales cada salida es también una entrada que renueva y sostiene al propio sistema. Sin embargo, está públicamente reconocido que las ciudades hoy en día usan demasiados recursos naturales y producen demasiada basura. A su vez, dichos autores manifiestan que las urbes contemporáneas han sido convertidas en sistemas metabólicos lineales de carácter insustentable.

Martínez Alier, J. (2002:43,55) también reconoce que las ciudades, por definición, no son ecológicamente sostenibles, ya que su territorio está densamente poblado por humanos para ser autosuficiente. Este autor analiza esta afirmación a través del caso de Barcelona² y se pregunta ¿producen las ciudades algo de un valor conmensurable o comparable con la energía y los materiales que importan y los residuos que excretan? (Martínez Alier, J., 2002:46)

Por ejemplo en Buenos Aires, a pesar del aumento de gasto en energía y recursos, los centros de autoabastecimiento y producción hortícola - frutícola están disminuyendo puesto que compiten con el fenómeno de la conurbación. Esto conlleva a una importación cada vez mayor de los recursos.

En este sentido, Martínez Alier, J. (2002:56) manifiesta que la coevolución, tal y como la entiende Richard Norgaard en sus trabajos de economía ecológica, implica un proceso en el cual la cultura humana evoluciona, la agricultura se inventa, se seleccionan nuevas variedades de cultivo, se desarrollan nuevos sistemas agrarios, todo en un contexto de sostenibilidad y (quizás) de mayor complejidad. Martínez Alier, J.M. (2002:58) sostiene que, no hay una tendencia

² La ciudad propiamente dicha tiene 90 kilómetros cuadrados y presenta una población de 1,5 millones. En los últimos diez años la población ha disminuído, el consumo de agua también ha disminuído. Al mismo tiempo, la conurbación ha aumentado. El conurbano es de 30 kilómetros cuadrados en los cuales habitan 4 millones de personas conformando un mercado de trabajo diario único. Mientras que algunos indicadores ambientales han mejorado en la ciudad misma -como por ejemplo la cantidad de espacios verdes-, en el conurbano se producen otro tipo de aumentos como las cantidades emitidas de dióxido de carbono, el consumo de agua, de petróleo y gas. (Martínez Alier, J., 2002:55).

evolutiva espontánea hacia la sostenibilidad ecológica que esté ligada al crecimiento de las ciudades, sino mas bien al contrario.

Sin embargo, los movimientos sociales en contra de algunas de las externalidades producidas en las ciudades pueden ayudar en el proceso hacia la sostenibilidad (Martínez Alier, J. M., 2002:58) y contribuir a que las ciudades sean espacios más "vivibles". Muchos de los movimientos sociales de los últimos tiempos se han movilizado en torno a las problemáticas ambientales. Algunas estrategias de reacción contra el sistema son el caso de la extracción de materiales y energía (minería, bosques, agua), los residuos y la contaminación (luchas tóxicas, seguridad de consumidores por las condiciones de los alimentos, exportación de residuos), entre muchos otros.

Al mismo tiempo, junto a otras actividades e iniciativas, la Agricultura Urbana, puede contribuir a este proceso por medio de los aportes ecológicos, sociales y económicos que efectúa sobre el sistema urbano (Deelstra, T. y Girardet, H., 2004:4). Ha continuación mencionaremos algunos de los estudios que han demostrado dichas contribuciones.

La Agricultura Urbana permite la reutilización de los espacios generando productos vegetales y animales en áreas no edificables, no edificadas o no utilizadas con otros propósitos como por ejemplo patios traseros, caminos, azoteas, paredes, sótanos, cursos de agua, balcones, techos (Hoffmann, H., 2001:7 y Bellows, A. C. et al., 2003:2). A través de los "edible buildings" (edificios comestibles) se transforman lugares improductivos, ociosos o subutilizados en verdaderos jardines agrícolas y en unidades de alta producción (Petts, J., 2000:14).



La Agricultura Urbana puede ser desarrollada en cualquier espacios incluso en lugares abandonados como es este caso en Galicia, España. Foto: Ximena Arqueros.

También influye sobre el micro y macroclima urbano. Las ventajas ambientales incluyen la protección de superficies, la regulación de micro y macro temperaturas (Petts, J., 2000:14). Además, proporciona suelos que ayudan a retener y filtrar el agua de la lluvia, incorpora árboles que dan sombra y mitigan el excesivo calor (Halweil B. y Nierenberg, D., 2007:3.10). A su vez, se puede mejorar la calidad del aire a través del follaje vegetal que reduce las cantidades de dióxido de carbono y baja las temperaturas producidas por las construcciones (Bellows, A. C. et al., 2003:2).

Aunque la producción en las ciudades no llegue a satisfacer las necesidades alimentarias urbanas, el ahorro en infraestructuras, energía y costo de traslado es un argumento a favor de los centros urbanos que obtienen el máximo posible de alimentos de tierras agrícolas urbanas o de sus proximidades (Halweil B. y Nierenberg, D., 2007:3.5). Además, la cercanía al mercado es una clara ventaja comparativa para el abastecimiento de productos perecederos (Avila, C. J. y Van Veenhuizen, R., 2003:2).

Los jardines huerta representan una fuente de alimento para el consumo ofreciendo disponibilidad, acceso a los alimentos y mejor calidad de los mismos (Winkler Prins, A., 2002:54). En cuanto a la alimentación infantil estudios recientes (realizados en Filipinas y otros países) confirman el vínculo existente entre la producción de alimentos en zonas urbanas y la mejora en la nutrición infantil (Halweil B. y Nierenberg, D., 2007:3.4). También es una actividad que contribuye con la seguridad alimentaria local ya que permite el intercambio de alimentos con los parientes, amigos, vecinos y otros miembros de la propia comunidad (Bellows, A.C. et al. 2003:5).

A nivel de mercado este tipo de propuesta puede aumentar la renta familiar y la generación de recursos. La Agricultura Urbana, a diferencia de los parques y otros espacios verdes que generalmente son financiados con dinero del contribuyente, puede operar como un negocio rentable (Halweil, B. y Nierenberg, D.,2007:3.4).

La Agricultura Urbana es una importante fuente de ingresos y ahorros. Es una fuente de ingresos ya que los excedentes de producción pueden ser comercializados. Es una fuente de ahorro debido a que los alimentos producidos representan un importante ahorro familiar en el rubro de gastos de la alimentación. Esto permite realizar gastos en otro tipo de productos (Avila, C. J. y Van Veenhuizen, R.,2003:2). Winkler Prins, A. (2002:54), en su trabajo sobre las huertas del Amazonas, llegó a la conclusión de que los participantes que no comercializan los productos también se ven beneficiados económicamente puesto que reducen sus compras y pueden realizar trueques y/o regalos a sus vecinos, parientes, amigos.

Ahora bien, el camino hacia una mayor sostenibilidad de las ciudades no tiene sentido si hacemos uso de una agricultura de sustitución de insumos. Leff, E. (2001:9) manifiesta que los métodos de la Agroecología han mostrado el potencial de sus estrategias para desarrollar una agricultura sustentable y altamente productiva. El enfoque agroecológico puede aportar formas de manejo para lograr un movimiento hacia esa sostenibilidad y la Agricultura Urbana puede contribuir a dicho proceso.

El manejo agroecológico es especialmente apropiado para el entorno urbano por varios motivos como por ejemplo: a) la baja dependencia de insumos, b) la

utilización de tecnologías de bajo costo, c) la recuperación de la biodiversidad del entorno, d) la conservación del ambiente, e) el aprovechamiento de residuos, e) la generación de insumos orgánicos, f) la eliminación del uso de agrotóxicos, g) el aumento de la renta familiar al agregar valor y ampliar el mercado, entre muchos otros (Aquino, A. y Monteiro, D., 2005:189,190).

Por un lado, el manejo agroecológico urbano permite la viabilización de una agricultura en pequeña escala, tanto en parcelas individuales como comunales, por su baja dependencia de insumos externos y su adopción creativa de tecnologías de bajo costo (Aquino, A. y Monteiro, D., 2005:189).

A su vez, desde la generación y adaptación de sistemas de producción agroecológicos se puede conservar y proteger el medio ambiente urbano rescatando la diversidad biológica adaptada localmente. Esta diversidad no sólo incluye la agrobiodiversidad sino también la diversidad silvestre. Los jardines huerta han sido sitios importantes tanto para la domesticación de especies como para la conservación de las especies silvestres de la zona. Los jardineros experimentan continuamente con diversas plantas conduciendo al desarrollo de nuevas variedades adaptadas al entorno urbano. (Winkler Prins, A., 2002:54),

Por otro lado, se puede observar una cooperación mutua: la agricultura agroecológica demanda el uso de insumos orgánicos (por ejemplo fertilizantes y abonos orgánicos) e inorgánicos (reciclado de recipientes, maderas, plásticos, etc.) y el ecosistema urbano necesita encontrar espacios para desechar sus propios residuos domésticos, comerciales e industriales.

Además se pueden desarrollar y aplicar soluciones creativas para la eliminación de los agrotóxicos y la maximización del uso de los recursos naturales existentes en la comunidad como es el agua. La utilización de los productos químicos no sólo tiene un elevado costo, sino que son un peligro tanto para el medio ambiente como para la ciudadanía.

Sin embargo, la Agricultura Urbana, al igual que la Agroecología, tampoco termina en el manejo sustentable de los recursos ni en los efectos ecológicos, productivos y económicos. Leff, E. (2001:4) afirma que la agroecología no es tan sólo una caja de herramientas ecológicas. El orden cultural y comunitario en que se inserta el agricultor, su identidad local y sus prácticas sociales son elementos centrales para la concreción y apropiación social de estas actividades.

Se puede observar que muchas de las personas que migran hacia las ciudades crean espacios de campesinidad a través de la Agricultura Urbana reproduciendo así la lógica campesina y su resistencia. De esta manera logran satisfacer tanto sus necesidades individuales como colectivas en pos de una mejora en la calidad de vida urbana.

Además de una adecuada capacitación y formación en la temática también es necesario el rescate cultural de aquellas personas que conocen del tema desde la propia experiencia. De alguna manera, las prácticas agroecológicas nos remiten a la recuperación de los saberes tradicionales (Leff, E., 2001:1). Por medio de los conocimientos pertenecientes a los grupos históricamente subordinados se han logrado rediseñar los sistemas de agricultura en pos de una mayor sostenibilidad (Ottman, G. 2005:30).

Halweil B. y Nierenberg, D. (2007:3.6) y Bellows, A. C. et al. (2003:4) declaran que la gente que vive en las ciudades busca, debido a sus raíces rurales, productos frescos y variados que no están disponibles en el mercado. En respuesta a esta falta de productos específicos, los mismos interesados empiezan a producir sus propios alimentos.

Winkler Prins, A. (2002:54) afirma que dado el contexto de urbanización y la conceptualización de los jardines como zonas de transición entre lo urbano y lo rural, el valor estético y social no debe ser subestimado. Por un lado, son un espacio importante para "ser" y "trabajar" ya que ofrecen la posibilidad de cultivar y estar, al mismo tiempo tanto, en la ciudad como en el campo. Por otro lado, las nuevas ciudades frecuentemente tienen pocos parques públicos u otros espacios sociales y los jardines ofrecen un respiro a esa realidad urbana. Para las mujeres particularmente, los jardines ayudan a mantener un sentido de orgullo estético, un acoplamiento social y emocional, y un amortiguador psicológico especialmente en los casos de migración rural.

Lattuca, A. (2006:16, inédito) en su estudio sobre la Agricultura Urbana en la Ciudad de Rosario (Argentina) desarrolla este tema. En dicho trabajo se expone el caso guaraní. Los inmigrantes llegan, junto con su idioma y la experiencia de trabajo agrícola, a la ciudad de Rosario atraídos por el polo industrial surgido en los años cincuenta y sesenta. Luego del enfrentamiento al modelo de manejo industrial en las ciudades a través de las denominadas "Ligas Agrarias" y tras la represión de las políticas militares en Argentina, dichas personas se dedican a trabajar en huertos tradicionales para el autoconsumo en el contexto del cooperativismo popular.

A su vez, el alcance de las huertas urbanas es aún mayor ya que permite la expresión de problemáticas más profundas. Haciendo referencia a la Agroecología Leff, E. (2001:4) manifiesta que este enfoque se funda en las experiencias productivas de la agricultura ecológica para elaborar propuestas de acción social colectivas que contestan la lógica depredadora del modelo productivo agroindustrial hegemónico. El mismo autor afirma que los saberes puestos en juego no se remiten exclusivamente a conocimientos técnicos y a un fin económico. También se entrelazan saberes mucho más difusos, de orden ético y cultural, que muchas veces determinan las prácticas concretas y las formas de intervención en las sociedades (Leff, E. 2001:7). Esto también es compartido por la Agricultura Urbana.

En este sentido, la Agricultura Urbana puede ser un espacio donde ejercer el poder político o la transpolítica entendida como una práctica y una reflexión cotidiana que interviene en las micro y macro relaciones de poder de las diferentes instituciones que conforman nuestra sociedad (la familia, la escuela, los hospitales, etc.) (Garrido Peña, F., 1993:8). La transpolítica la ejerce el docente cuando se preocupa por enseñar críticamente otros modelos de agricultura o el terapeuta ocupacional cuando ofrece un espacio de trabajo para lograr la puerta de salida de la exclusión social y de la marginalidad.

La Agricultura Urbana produce aportes relevantes en los procesos de desocupación, empobrecimiento, exclusión. La terapia ocupacional con Agricultura Urbana promueve relaciones humano - planta que inducen a la relajación, la reducción de la tensión, el miedo y la cólera (Sempik et al. 2002 citado en Bellows, A. C. et al., 2003:7).

A través de los años, en un Hospital Neuropsiquiátrico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), se ha podido corroborar que la relación del hombre con el trabajo no sólo aporta a la dimensión material y económica sino también a la dimensión social. Esto se debe a que el trabajo forma parte de la identidad del hombre y de su creatividad. En este caso, la huerta se transforma en un “trampolín de salida de la espiral de la exclusión” (Drovandi, L. et al., 2003:18, inédito).

Halweil B. y Nierenberg, D.; (2007:3.9) afirman que los huertos pueden conformarse como espacios sociales donde su potencial educativo se extiende más allá de las técnicas básicas de cultivo. Por ejemplo, Deelstra, T. y Girardet, H., (2004:19) y Bellows, A. C. et al. (2003:2,8) analizan la Agricultura Urbana como toma de conciencia ambiental y alimenticia. Dichos autores manifiestan que la producción y el procesamiento de alimentos está ausente en la vida urbana y por lo tanto muy pocas personas son conscientes sobre el proceso y los impactos que dicho proceso ocasiona. Por medio de la cercanía, la observación y participación se puede influir sobre los hábitos alimenticios y las formas de consumo.

A su vez, Bellows, A. C. et al. (2003:2,8) considera que los huertos urbanos reúnen a la gente en un espacio público facilitando la educación integral, el ejercicio físico, la diversión y las interacciones sociales entre vecinos, estudiantes, docentes, directivos, amigos, parientes, etc.. Winkler Prins, A. (2002:43) afirma que las huertas son el medio de entrada y el mantenimiento de las redes claves sociales que ofrecen el acceso a una gama de otros bienes (mercancías) y servicios. Algunos ejemplos son las huertas comunitarias para personas de la tercera edad donde diferentes vecinos se encuentran y comparten sus experiencias de vida. De esta manera el espacio no sólo implica producir bienes sino también “servicios” como la contención emocional.

Una de las experiencias regionales que se manifiesta en Argentina desde hace ya varias décadas es en Misiones. En esta provincia existe un movimiento campesino que, mediante una Agroecología familiar, “milita ambientalmente” en las Ferias Francas (mercados locales) a través de la producción y venta de diferentes productos alimenticio y no alimenticios. Este movimiento está actualmente coordinado por el Movimiento Agrario Misionero (MAM), la Red de Agricultura Orgánica de Misiones (RAOM) y el apoyo de los técnicos de programas estatales como el Programa Social Agropecuario, Cambio Rural y el Proyecto ProHuerta (Lattuca, A., 2006:136, inédito)

Por lo tanto, a través de todo este recorrido podemos ver que se generan procesos sociales detrás de la huerta y detrás de la Agricultura Urbana. Nosotros, de la misma forma que Leff, E. (2001:14) se refiere a las áreas rurales, consideramos que en las ciudades también se está forjando una nueva conciencia social y un conocimiento colectivo sobre el potencial que encierra el manejo ecológico de los recursos naturales, y la energía social que surge de los procesos sociales de autogestión productiva.

La experiencia muestra que las personas se encuentran en las huertas urbanas por múltiples motivos y en ese proceso descubren que por medio del manejo de los recursos naturales y trabajando en forma conjunta pueden modificar y mejorar el entorno donde viven. De esta manera, surge algo que dispara su

accionar (económico, productivo, educativo, etc.) vinculado a la participación en la vida política local.

La Agricultura Urbana influye en el ecosistema urbano en todas sus aristas. Por eso circunscribirla a efectos meramente económicos y productivos es un gran desacierto ya que, de hecho, las experiencias urbanas exceden dichas dimensiones. En este sentido, la Agroecología tampoco se circunscribe a los sistemas productivos. Uno de sus aportes fundamentales es la perspectiva de cambio y su naturaleza social, cultural, política y ética apoyada en la acción colectiva.

Por medio de este trabajo pudimos visualizar que el enfoque agroecológico nos permite analizar las interrelaciones existentes (sistemas productivos urbanos - entorno social) y a su vez, incorporar la intergralidad y la complejidad de la propuesta. A esta forma de ver las experiencias urbanas la denominamos Agroecología Urbana. Este enfoque nos permite analizar el fenómeno de las huertas urbanas como formas de acción social colectiva vinculadas al manejo de los recursos naturales que, en mayor o menor medida, cuestionan las bases del modelo donde están insertas. A través de esta visión no sólo se introduce el manejo de los recursos en forma agroecológica sino que también se reconoce explícitamente el resto de las dimensiones y su base social.

Cabe mencionar que aunque ciertos autores disienten con la aplicación del enfoque agroecológico en las ciudades, desde nuestra perspectiva vemos que esta visión es útil para conocer e intervenir en las huertas. Sin embargo con esta clasificación lejos estamos de generar nuevas dicotomías puesto que la ubicación geográfica no es la que define esta práctica. Nosotros esperamos continuar desarrollando esta línea de trabajo y aportar de esta manera a la caracterización de los nuevos procesos urbanos.

d. El lugar de la Educación

Como hemos mencionado anteriormente, mirar el mundo desde una concepción agroecológica implica cambios; no sólo cambios tecnológicos sino también cambios sociales, culturales, políticos y económicos. Sáenz del Castillo, A. A. (2001:507) manifiesta que “desde la educación con nuevas propuestas se puede provocar el cambio cultural y social necesario”. Al mismo tiempo, la educación tiene un componente ético insoslayable puesto que además de generar cambios se pueden reproducir viejos esquemas valorativos, corporativos y cognitivos en los aprendices.

En este sentido, vale la pena recordar que todos los sujetos pasamos por un proceso de socialización en el cual se adquieren elementos de comunicación y se asimilan normas, valores y creencias de la sociedad. A través de este proceso nos transformamos en seres sociales. En un principio este conjunto de mecanismos es adquirido en la familia, luego a través de la escuela primaria y finalmente por el resto de la vida, en las distintas organizaciones que atravesamos.

Durante la enseñanza escolarizada se desarrollan las acciones pedagógicas más decisivas por ser las más precoces. El resultado es la inculcación de principios cuasi instintivos, naturales y supuestamente evidentes (Bonnewitz, P.; 2003:53) con lo cual “en el proceso educativo además de procesar

conocimientos se procesan personas” (Sáenz del Castillo, A. A.; 2001:508) y las consecuencias se transfieren directamente sobre la vida de los sujetos.

En el ámbito de las ciencias sociales, bajo el marco de los modelos de organización escolar socio críticos, se considera que el sistema escolar está en consonancia con el contexto social en el que se desarrolla y “en nuestro entorno socioeconómico dicho sistema nunca es, ni será, neutral” (Sáenz del Castillo, A. A.; 2001:508). El sistema escolar impone y legitima la arbitrariedad cultural dominante por medio de la violencia simbólica y niega la existencia de otra cultura legítima. La arbitrariedad, existe de hecho y no de derecho, es decir que no hay nada que justifica ni impone admitir ciertas normas, valores y creencias. Ocurre, aunque lo arbitrario carece de legitimidad (Bonnewitz, P.; 2003:53) .

La sociedad impone su mandato a través de la selección, organización, distribución, transmisión y evaluación de los contenidos escolares que se utilizan en el sistema educativo. Todo este proceso es necesario ya que la totalidad social y cultural resulta claramente inabordable. Sin embargo, el contenido a enseñar se transforma en una construcción social y cultural muy compleja. Decidir qué se enseña (y que no) se convierte en un asunto ligado al poder y a la autoridad. En consecuencia, seleccionar ciertos saberes significa al mismo tiempo cerrar el paso a otras formas de ver, de pensar, de proceder o de sentir (Gvirtz,S. y Palamidessi, M.; 2002:35).

Los saberes son presentados a la comunidad educativa por medio de lo que se conoce como currículum prescripto en el cual se inscriben las diversas normas que los docentes reciben a través de un documento oficial (o un conjunto de documentos). De esta manera se materializa el proceso de selección y traducción cultural originando el contenido a enseñar. Todo contenido a enseñar es el producto de la lucha por ocupar un lugar en ese documento. Lo que se denomina “contenido del currículum” es una porción de cultura que ha sido organizada, disciplinada, normativizada (es lo que se debe enseñar) y oficializada (legitimada por autoridades científicas, culturales y políticas). Hay conflictos sociales y culturales que se producen en la definición de lo verdadero, lo justo, lo legítimo, lo bello y lo bueno. (Gvirtz,S. y Palamidessi, M. 2002:35).

A través de este documento la escuela no solamente socializa al niño transmitiendo ciertos contenidos, sino también valores y creencias (como por ejemplo enseñar a comportarse, a respetar las jerarquías, a definir qué está bien y qué está mal). De esta manera se aseguran un conjunto de reglas y estructuras de carácter valorativo, corporativo, cognitivo; las cuales por ser inconscientes, influyen en forma deliberada sobre nuestra propia personalidad.

Sin embargo, aunque las teorías críticas mencionan la importancia de los condicionamientos sociales dentro del sistema educativo, la escuela puede ser concebida como no reproductivista, es decir, un sistema en el cual no se reproduzca lo que ocurre en la sociedad sino que produzca transformación social por medio de la praxis (acción / reflexión / transformación) de la comunidad educativa en su conjunto. A su vez, Freire, P. (1990:5) reconoce que no hay que ser ingenuos, “trabajar dentro del subsistema escolar, en una sociedad que aún no ha sido transformada, es como nadar contra la corriente; es difícil, pero, sin embargo, es posible”.

Se reconoce que dentro del sistema escolar argentino existen reglas, sin embargo, dichas reglas “no alcanzan nunca a abarcar o a incluir el conjunto de situaciones que se generan en su interior ni tampoco a pautar totalmente las actividades que allí se desarrollan” (Frigerio, G. y Poggi, M; 1994:17). Estas autoras afirman que “por muy minuciosa que sea la reglamentación hay espacios no normados”, estos espacios permiten a los actores hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos de cooperación o de resistencia a los objetivos organizacionales.

El sistema educativo ejecuta el mandato social a través de la transmisión y distribución de los contenidos del curriculum prescripto. Ahora bien, la escuela puede producir transformación social por medio de su praxis. Es claro que las verdaderas formas que adopta el proceso de enseñanza aprendizaje se concretiza por medio de las actividades propuestas por sus docentes insertos en la comunidad educativa (padres, directivos, estudiantes, etc.). Los maestros son agentes activos y potenciales de cambio. Pueden modelar las propuestas pedagógicas a través de la selección de textos escolares, materiales didácticos, actividades, talleres, proyectos, etc. Al mismo tiempo el resto de la comunidad educativa puede influir en las actividades propuestas.

Una forma de empezar a transformar los espacios educativos es por medio de la reflexión sobre las formas de educación actual. En este sentido, en una de sus charlas Freire, P. (1990:9) remarca la existencia de tres dicotomías dentro del sistema educativo: a) teoría y práctica, b) enseñar y aprender y c) el conocimiento ya existente y los nuevos conocimientos³. Dichas dicotomías diagnosticadas por Freire, P. (1999:9) “matan la curiosidad y la creatividad”. A continuación intentaremos echar alguna luz sobre ellas.

- 1 La separación entre práctica y teoría se encuentra relacionada con una “*comprensión mecanicista*” tanto de la enseñanza como el aprendizaje. Enseñar se reduce a transferir conceptos sin contenidos. Esto se puede ver a través de una estrategia de enseñanza muy utilizada, la transmisión verbal o la clase expositiva. Pero también se manifiesta en las actividades realizadas sin sentido y sin reflexión posterior. Dichas estrategias se basan, principalmente, en una concepción estática del conocimiento que no activa las ideas previas de los estudiantes ni trabaja a partir de ellas (Fumagalli, L.; 1993:43).
- 2 Al separar la enseñanza del aprendizaje el estudiante pierde la noción de proceso. Los estudiantes tienen la creencia de que el docente sólo enseña y no ven que para enseñar hay que aprender el contenido. Ambos momentos (el enseñar y el aprender) forman parte de un único y continuo proceso de conocimiento.
- 3 La otra separación es entre el conocimiento existente y el nuevo conocimiento. El conocimiento es un fenómeno humano, es obra de los hombres y por eso tiene historicidad. No hay conocimiento absoluto; todo conocimiento no es más que la superación de un conocimiento anterior. Por eso es importante imaginar nuevos conocimientos posibles, establecer nuevas relaciones por medio, formular explicaciones alternativas y diseñar

³ Estas dicotomías pueden ser encontradas en Freire, P. “Educación Popular y Educación Formal” en “Conversando con educadores”. Uruguay. Editorial Roca Viva. 1990. Las frases desarrolladas en letra itálica provienen de ese texto.

experiencias propias (Fumagalli, L.; 1993:16).

Reflexionar sobre estas dicotomías y buscar alternativas de acción para modificarlas es una forma de iniciar el proceso. Las huertas escolares, como tantas otras propuestas, conlleva la discusión del modelo de educación. Esto se debe a que a través de estas prácticas productivas los sujetos pueden ser artífices de su propio aprendizaje basándose en el diálogo, la interacción, la experiencia, el pensamiento crítico, la creatividad y la visión eointegradora. Paralelamente introduce la discusión sobre otro tipo de temáticas. En algunas situaciones se desarrollan temas transversales como el consumo y los hábitos alimenticios. Al igual que en el caso de la Agricultura Urbana, la huerta en la escuela permite vivenciar la producción de los alimentos, tanto a estudiantes como docentes, permitiendo salir y reflexionar sobre la lógica del mercadismo.

También debemos mencionar una salvedad: a pesar de que la propuesta de huerta escolar en Buenos Aires es de por sí pedagógicamente innovadora (puesto que permite integrar problemáticas reales con construcciones teóricas) no todas las experiencias la viven como un proceso de cambio social. Un ejemplo es la utilización de la huerta como un espacio didáctico para la enseñanza de las Ciencias Naturales sin una discusión previa sobre los acuerdos tácitos que se presentan en dichos contenidos. No obstante, las huertas escolares que ya están en marcha pueden ser un punto de partida para reflexionar sobre estos puntos.

En resumen, el sistema educativo tiene un componente ético insoslayable. A través de la escuela se socializa al niño transmitiendo ciertos valores considerados legítimos socialmente. Al mismo tiempo se refuerzan estructuras de conocimiento supuestamente naturales y evidentes. Pero también se pueden generar cambios radicales que ayuden a desarrollar estructuras críticas tanto en las de formas de pensar, como de ver y de sentir. Por lo tanto, el desafío es encontrar estrategias de enseñanza que permitan reflexionar sobre el sistema educativo y desarrollar esquemas valorativos y cognitivos desde una visión creativa y eointegrada. Y en este contexto la huerta escolar permite dicha reflexión y a su vez, al igual que otras estrategias, satisfacer todas las necesidades de los seres humanos como veremos en el siguiente capítulo.

e. El Desarrollo a Escala Humana

Podemos explicar la importancia de las huertas escolares en el sistema educativo a través del concepto de satisfactor sinérgico utilizado en el marco teórico del Desarrollo a Escala Humana. Reconocemos, al igual que otros autores, que el concepto de “desarrollo” es una expresión que se encuentra calificada y coloreada por significados indeseables (González de Molina, M., et. al, 2000:24). Sin embargo, dentro de este marco de análisis, su definición es más acertada ya que considera al mejor proceso de desarrollo como aquel que permite elevar la calidad de vida de las personas según la propia identidad local.

Esta calidad de vida depende de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales. Estas necesidades son caracterizadas por Max Neef, M. como: finitas, pocas, clasificables, iguales en todas las culturas y en todos los períodos históricos y

de carácter socio universal puesto que su realización resulta deseable a cualquier persona. Dichas necesidades son la de subsistencia, creación, protección, afecto, participación, ocio, identidad, libertad y entendimiento (Max Neef, M., 1993: 20,21,22, 26).

Ahora bien, según Max Neef, M. (1993:27,28,29) si las necesidades fundamentales no son adecuadamente satisfechas, se revela una pobreza humana y esto a su vez genera patologías al superar los límites críticos de intensidad y duración. Por otra parte, desde una perspectiva más amplia, las necesidades además de carencia pueden ser entendidas como potencialidades. Esto significa que pueden comprometer, motivar y movilizar a las personas. De esta manera las necesidades no se satisfacen sino que se "actualizan" puesto que se viven y se realizan.

La importancia del "hacer" radica en que las relaciones de dependencia generan y refuerzan procesos de dominación que frustran la satisfacción de las necesidades. Es mediante la autodependencia, a través del protagonismo real de las personas en los diferentes espacios y ámbitos, que pueden impulsarse procesos de desarrollo. A su vez, la autodependencia (entendida como un proceso capaz de fomentar la participación en las decisiones, la creatividad social, la autonomía política, la justa distribución de la riqueza y la tolerancia frente a la diversidad de las identidades) constituye un elemento decisivo en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza, con la tecnología, etc. (Max Neef, M., 1993:15,16).

En este marco teórico, acompañando al tema de las necesidades, aparece el concepto de satisfactor. Los satisfactores son definidos como formas de ser, tener, hacer y estar de carácter individual y colectivo que contribuyen a la realización de dichas necesidades. Incluyen formas de organización, prácticas sociales, espacios, etc. que pueden contribuir simultáneamente a la satisfacción de diferentes necesidades o, a la inversa, una necesidad puede requerir de diversos satisfactores para ser satisfecha. Los satisfactores se clasifican en cinco tipos: destructores, pseudosatisfactores, inhibidores, singulares y sinérgicos (Max Neef, M., 1993:23,24,27)⁴.

⁴ Se llaman destructores a aquellos que, al intentar satisfacer una necesidad aniquilan la posibilidad de su satisfacción inmediata, y se caracterizan por ser impuestos. Por ejemplo el armamentismo, que pretende satisfacer la protección. Los pseudo-satisfactores estimulan una falsa sensación de satisfacción, y en muchos casos están inducidos. Por ejemplo la sobreexplotación de recursos naturales, como satisfactor de la subsistencia. Los inhibidores son aquellos que por el modo en que satisfacen una necesidad determinada dificultan la posibilidad de satisfacer otras. El paternalismo, como satisfactor de la protección, puede inhibir la participación, la libertad etc. Se denominan singulares a aquellos que sólo satisfacen una necesidad, mientras que los sinérgicos son los que por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción de otras necesidades.

Otra de las formas de clasificarlos satisfactores es conforme a su origen: endógenos o exógenos. Las cuatro primeras categorías de satisfactores antes mencionadas suelen ser habitualmente impuestos de manera vertical, inducidos mediante la propaganda, o generados en distintos organismos estatales o privados, por lo tanto son en alto grado exógenos a la sociedad, entendida ésta como comunidad de personas libres capaces, potencialmente o de hecho, de diseñar sus propios proyectos de vida en común. Son impulsados desde arriba hacia abajo.

Por el contrario los satisfactores sinérgicos suelen ser desarrollados desde la comunidad, utilizando y valorizando el potencial creativo que ésta tiene. Son generados desde abajo hacia arriba. Esto no implica que en la generación de satisfactores sinérgicos no pueden participar organismos públicos o privados, sino que en el proceso deben incorporar a la comunidad y su capacidad de creación (Max Neef, M., 1993:23,24,27).

Desde nuestra mirada, concebimos a la huerta escolar como un satisfactor, es decir una práctica social, que contribuye a la actualización de las distintas necesidades fundamentales. Puede ser considerada como un satisfactor singular si apunta a la satisfacción de una sola necesidad. En cambio si satisface una necesidad determinada y estimula la satisfacción de otras necesidades se transforma en un satisfactor sinérgico.

En el siguiente cuadro fueron clasificados los objetivos de diferentes proyectos de huertas escolares urbanas (CABA - Argentina), según las necesidades en la clasificación de Max Neef, M. (1993:50)⁵. En el mismo se observa que las huertas escolares pueden satisfacer distintas necesidades en forma simultánea y en eso consiste el espíritu de la sinergia. Muchas huertas satisfacen una necesidad (por ejemplo, en las huertas escolares se visualiza una mayor polarización hacia el entendimiento) pero también estimulan y contribuyen simultáneamente a la satisfacción del resto de las necesidades humanas.

Cuadro “Clasificación de los objetivos de las huertas escolares estudiadas”.

Necesidad	Objetivos de la huerta expresados por los docentes entrevistados
Subsistencia <i>(Ejemplos: alimentar, procrear, descansar, trabajar)</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Comprender que “con un pedacito de tierra se puede hacer algo para comer”. •Consumir “lo que producen” a través de la integración con el taller de cocina. •Mantener, cuidar y lograr producción. •Lograr una alternativa más de trabajo. •Encontrar una salida laboral a partir de estas actividades.
Protección <i>(Ejemplo: cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender)</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Asumir una actitud responsable hacia la huerta. •Trasladar las cosas que pasan en la huerta a la vida cotidiana y visualizar logros inmediatos. •Transmitir conocimientos fuera de la escuela, por ejemplo a la familia. (planificar, prevenir). •Presentar contenidos relacionados con “Cómo hacer una huerta” para que los alumnos lo practiquen y lo transmitan a nivel familiar. •“Prender el bichito para que se solucione de alguna manera el problema de la crisis. Multiplicadores, movilizar a los padres por la crisis.” (cooperar, planificar).
Afecto <i>(Ejemplo: acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar)</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Inculcar el “amor a las plantas”. •Poner en contacto “al pibe de la ciudad con la paciencia”. •Respetar el tiempo del compañero y sus dificultades. •Valorar el esfuerzo común (“uno riega el otro siembra”). •Contener emocionalmente. •Establecer normas de comportamiento.

⁵ La desagregación que presenta Max Neef, M. está basada en dos criterios: por un lado según categorías existenciales (ser, tener, hacer y estar) y por el otro según categorías axiológicas (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad). Siguiendo esta última categoría y bajo la categoría del hacer (satisfactores expresados en verbo) se clasifican los objetivos expuestos en las entrevistas realizadas.

	<ul style="list-style-type: none"> •Mejorar los problemas de conducta. •Propiciar espacios para mejorar problemas de conducta.
<p>Entendimiento (Ejemplo: investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar)</p>	<p>Ciencias Naturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Reconocer las diferencias entre las frutas y las verduras. •Conocer de dónde vienen los alimentos y cómo producirlos (“Los tomates se hacen en el supermercado”). •Desarrollar contenidos de ciencias naturales como cadenas alimenticias, asociaciones entre especies, reproducción sexual y asexual etc. •Descubrir las condiciones adecuadas para las plantas. •Visualizar los ciclos naturales y el proceso. •Comprender las nociones de crecimiento y desarrollo. •Relacionar el crecimiento de las personas con las plantas. •Describir, identificar, comparar, explorar diferentes especies. •Registrar cambios productivos en la huerta. •Comprender que “Los tiempos nuestros no son los mismos que los de la huerta”. <p>Educación Tecnológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Aprender a usar herramientas adecuadas para la huerta. •Conocer una técnica diferente. •Comprender la evolución de la agricultura. •Desarrollar contenidos relacionados con el proceso técnico, la noción de sistema, el efecto de cambio climático, etc. •Promover en los chicos reflexiones sobre técnicas. •Favorecer la comprensión de un problema tecnológico. <p>Interáreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ver todo el proceso de las plantas y lombrices en las distintas áreas: ciencias naturales, lectoescritura, matemática etc. •Trabajar con todas las áreas del conocimiento. •Transmitir lo observado ya sea por vía oral, lectoescritura o dibujos. •Favorecer el aprendizaje a través de la concreción (“la huerta es un cable a tierra”). •Relacionar los distintos momentos de concreción con contenidos de lectoescritura, matemáticas etc. •Facilitar el medio que rodea al alumno (ciencias naturales y ciencias sociales) para su conocimiento. •Tener un espacio para la investigación. •Facilitar actividades de experimentación. •Fomentar el descubrimiento de los chicos. •Fomentar el descubrimiento de los adultos por el aprendizaje de los chicos. •Resolver problemas.
<p>Participación (Ejemplo: afiliarse,</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Participar. •Fomentar la participación en actividades grupales.

<i>cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar)</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Facilitar espacios de diálogo para la resolución de problemas de integración. •Focalizar sobre el trabajo de valores (relacionado con el diálogo). •Fomentar el trabajo conjunto de padres y estudiantes. •Propiciar espacios donde diferentes clases sociales trabajen en forma conjunta. •Integrar padres aislados y de escasa comunicación. “la huerta a través de la necesidad del aporte de tierra, cenizas etc. puede integrarlos”. •Mejorar el vínculo entre docentes.
<p>Ocio (Ejemplo: <i>divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Jugar con la tierra. •Contactar a los chicos de ciudad con la tierra. “La idea base es tomar contacto con la naturaleza”. •Fomentar el entusiasmo de los chicos con el trabajo en la huerta. •Estimular a los chicos que se encuentran tensionados (“vía de descarga”). •“Alivianar la tarde de una jornada completa”. •Posibilitar una actividad al aire libre.
<p>Creación (Ejemplo: <i>trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Diseñar una huerta y apropiarse del espacio. •Adquirir habilidades en la realización de huerta. •Fomentar la sensación de personas útiles.
<p>Identidad (Ejemplo: <i>comprometerse, integrarse, confundirse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Fomentar la integración de los diferentes chicos a otro lugar propiciando el intercambio. •“somos los de la huerta”.
<p>Libertad (Ejemplo: <i>discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Demostrar a los chicos que pueden hacer cosas interesantes y con nivel académico a pesar de su condición social. (“Su condición social no los limita”).

Fuente: Gallardo Araya, N. L. (2005:66,67,68, inédito).

Por lo tanto se puede constatar la importancia que merecen las experiencias productivas escolares en la ciudad. La práctica demuestra que es posible la existencia y factibilidad de una concepción superadora a la idea de una huerta entendida como herramienta pedagógica y laboratorio experimental. Sin embargo no en todos los casos hemos podido visualizar dicho enfoque. Por eso se cree necesario apoyar estos proceso y encontrar estrategias conjuntas que fomenten la reflexión sobre el alcance de las mismas.

A lo largo de esta sección hemos presentado los marcos teóricos a los que hacemos referencia en el caso de estudio. En el primer apartado confirmamos que la Agroecología excede el manejo de los recursos naturales. A través de

este enfoque ampliamos el concepto de la Agricultura Urbana esbozando algunas ideas sobre la Agroecología Urbana. Posteriormente expusimos las razones por las cuales creemos necesaria la reflexión dentro del sistema educativo y el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas como por ejemplo las huertas escolares. Finalmente argumentamos la importancia de dicha estrategia dentro del ámbito educativo. A continuación presentaremos el caso de estudio: las huertas escolares urbanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina).

III. LAS HUERTAS ESCOLARES URBANAS

Con el fin de contextualizar la problemática en estudio, se presenta a continuación, el escenario⁶ en el cual se insertan las propuestas de huerta escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Capital Federal - Argentina). La información relevada hasta la fecha esta circunscripta a las experiencias de carácter público dependientes de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Sin embargo, antes de comenzar el análisis consideramos conveniente presentar tres aclaraciones: las dos primeras se relacionan con las prácticas bajo estudio y la última es una mención sobre la obtención de los datos aquí presentados.

Por un lado, este tipo de práctica social varía de acuerdo a los grupos que la implementan. Por lo tanto se manifiesta una diversidad de experiencias y de enfoques resultado de múltiples aspectos como la ubicación geográfica, los conocimientos locales, la participación de los involucrados, etc. La confluencia de estas variables conlleva complejos efectos tanto a nivel individual como a nivel de comunidad educativa.

Por otro lado, se observa un abanico muy amplio en relación a los significados sobre el concepto de las huertas escolares y su alcance. Dentro de las percepciones más comunes, las huertas pueden contribuir con la enseñanza de las ciencias naturales y tecnológicas así como también desarrollar temas transversales como la educación ambiental y la educación para la salud. Sin embargo, también se pueden desarrollar otros aspectos troncales como los modelos de agricultura, las formas de educación, los patrones de alimentación y de consumo, etc. A su vez, no todos los casos trabajan únicamente con contenidos conceptuales. Hay situaciones donde se desarrollan capacidades relacionadas con la participación, el ocio, la libertad, el afecto.

Por último, para la realización de este trabajo, se han utilizado diferentes fuentes de información que a continuación detallamos. Se debe destacar que las fuentes de carácter primario han sido recopiladas y detalladas en la tesis "Huertas Escolares: una mirada desde la Agroecología" (Gallardo Araya, N.L. 2005:42-47). En el presente trabajo intentamos unificar las diversas fuentes.

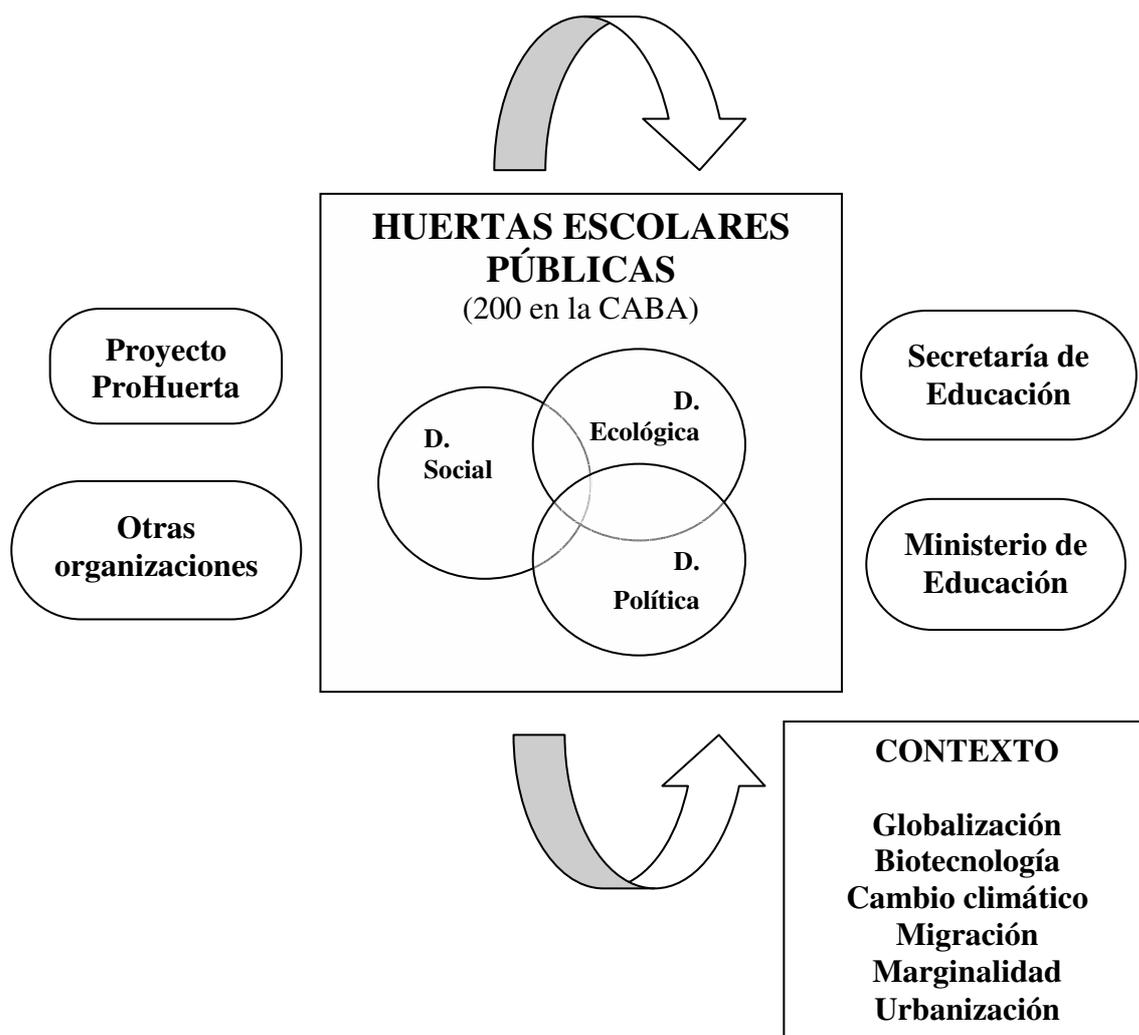
- Un relevamiento que realizó Schonwald, J. en el año 2003 con el objeto de definir algunos aspectos considerados relevantes para su intervención como técnica en el ProHuerta en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Algunas variables relevadas fueron de orden institucional (datos de la escuela, involucrados, contactos, antigüedad de la huerta, grado de capacitación) y de orden técnico productivo (superficies de producción, tecnologías utilizadas, tipo de producción) (Schonwald, J.; 2003. 160 experiencias visitadas).

⁶ El escenario es comprendido como el ámbito de procesos participativos en sus manifestaciones social, política, comunitaria y ciudadana, de articulación y de confrontación entre actores sociales (Lapalma, A. I., 1995:4).

- Encuestas realizadas en el año 2004 por el ProHuerta en forma conjunta con el Programa de Educación Científica y Ambiental representado por Cambas, P. y Dicovsky, E. (Schonwald, J. et al.; 2004. 80 encuestas relevadas). A través de dicha técnica se recabó información sobre el establecimiento institucional, los grados y docentes participantes en el proyecto de huerta, las áreas curriculares desarrolladas, la finalidad de la propuesta y el apoyo de personas externas.
- Un Preinforme del Programa de Educación Científica y Ambiental presentado por Cambas, P. y Dicovsky, E. en el año 2004. (Cambas, P. y Dicovsky, E.; 2004 pp. 10) donde se presenta el caso de estudio a la Secretaría de Educación del entonces Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Un trabajo que se presentó en febrero del año 2007 al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Dicho estudio estuvo a cargo de una técnica de la Coordinación Nacional del ProHuerta, García, F. (García, F.; 2007 pp. 17).
- Entrevistas en profundidad desarrolladas a trece docentes implicados en experiencias de huertas escolares elaborado por Gallardo Araya, N. L. (2005, pp. 186, inédito). A través de dicha técnica se sistematizaron, describieron y caracterizaron proyectos educativos de huertas escolares de nivel primario, inicial y especial dependientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un abordaje productivo y organizacional.
- Experiencias en diversas escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como maestra de grado, docente de Educación Ambiental, asesora técnica, capacitadora docente y formadora de estudiantes del Programa de Extensión Universitaria en Huertas Escolares y Comunitarias (PEUHEC) .

Las huertas escolares públicas involucran aproximadamente 200 instituciones de las áreas de Inicial, Primaria, Especial y Media en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Cambas, P. y Dicovsky, E.; 2004:1, inédito). Dentro del componente “Huertas Escolares” se incluyen tanto a los directivos como a los docentes, padres, estudiantes y auxiliares. Los actores sociales externos más relevantes que se vinculan con la promoción de estas propuestas son: el ProHuerta, la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. A continuación se presenta un esquema⁷.

⁷ El diagrama presentado ha sido reconstruido con el marco teórico y la información disponible hasta la actualidad. Sin embargo, consideramos que es un diagrama sencillo que no explica en forma suficiente el caso en estudio y puede ser profundizado a traves de otras conceptualizaciones (metabolismo social, instrumentos sociológicos, sociogramas, etc.). La utilidad de este esquema radica en que permite una mejor visualización de la situación.



(a) Las huertas educativas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En la actualidad, por lo menos, un 20% de las unidades educativas públicas de nivel inicial (3 a 5 años), primario (6 a 12 años) y medio (13 a 17 años) de la Educación Común y Especial de la CABA desarrollan huertas escolares⁸ (Gallardo Araya, N.L.; 2005:42,43,44,45,46, inédito). Sin embargo, a pesar de la cantidad de predios existentes y de la importancia de la propuesta, dichas huertas no son totalmente reconocidas por el conjunto de actores del sistema escolar⁹ y la sociedad.

Frigerio, G. y Poggi M.; (1994:14) afirman que las escuelas son sistemas sociales caracterizados por relaciones formales y estructuras jerárquicas de funcionamiento basadas en el cumplimiento de normas y reglas. Sin embargo,

⁸ Aunque en los diferentes relevamientos de experiencias se detectó un mayor porcentaje de huertas correspondientes a la Educación Común de nivel primario (6 a 12 años) no significa que haya una mayor cantidad de huertas escolares primarias. El mayor porcentaje de huertas primarias se corresponde con una mayor cantidad de escuelas primarias dentro de la CABA.

⁹ Por ejemplo, en las encuestas relevadas por Schonwald, J. et al (2004) y analizadas por (Gallardo Araya, N.L.;2005:112, inédito) se puede observar que pocos docentes manifiestan una participación y una valoración activa de los equipos directivos.

también manifiestan que, dichas reglas no alcanzan a incluir el conjunto de situaciones ni de actividades que se generan en el interior de este sistema.

A este espacio lo hemos denominado no reglado y es allí donde se circunscriben las experiencias de huerta (Gallardo Araya, N.L. inédito; 2005:175). Debido a esta característica, el estilo organizativo¹⁰ de la escuela, es el que en definitiva determina las particularidades de la propuesta y el éxito o fracaso de las mismas.

Los actores propulsores de estas actividades son principalmente los docentes quienes por algún motivo presentan la propuesta a los directivos e inician la actividad en forma espontánea. También hay otros actores, que llevan la propuesta a la escuela, como el equipo directivo y los agentes externos. Sin embargo, el docente es claramente la figura principal. Es quien se capacita, obtiene los insumos, se vincula con los padres, marca los tiempos de trabajo y la metodología. Una de las principales razones por las cuales los docentes desarrollan la propuesta es el interés personal hacia la naturaleza. Hay otros motivos presentes como la resolución de problemas vinculares y el aprovechamiento de los espacios físicos del establecimiento.



Los chicos realizan todas las actividades de las huerta escolar. Mantienen los espacios, recolectan la producción, realizan los riegos diarios. Buenos Aires. Foto: Laura Muller.

Estas propuestas, a pesar de formar parte de la Agricultura Urbana, presentan características muy específicas ya que son llevadas a cabo exclusivamente por niños de diferentes edades y docentes. En muy pocos casos se visualiza la participación externa para el mantenimiento de los predios. Debido a estas particularidades, en general, el objetivo no es la producción en calidad y cantidad continua.

¹⁰ Existen diferentes estilos de organización, por ejemplo organizaciones de carácter familiar, burocrático, etc. (Frigerio, G. y Poggi M.; 1994:15)

El producto no se utiliza en los comedores escolares, ni en cooperativas escolares, etc.. Generalmente, los productos obtenidos son destinados al consumo interno con diferentes fines pedagógicos y/o estratégicos (como por ejemplo “banquetes de comida”, regalos para el día de la madre, exposiciones en clubes de ciencia, etc.). Sin embargo, en algunas situaciones, la propuesta también excede las “paredes de la institución” a través de la autoproducción y/o el reparto de semillas originadas en otros organismos.

Debido a las características edáficas y espaciales que poseen las escuelas en la CABA, las huertas observadas tienen principalmente dos modalidades: a) patios y terrazas y b) parcelas.

Las huertas ubicadas en patios y terrazas se desarrollan en áreas de tamaños heterogéneos sin terreno, con suelos contaminados o suelos muy arcillosos. Por esta característica, se utilizan creativamente diferentes dispositivos como pequeños recipientes (por ejemplo botellas de plástico resistentes, macetas, etc.) o estructuras más profundas donde se obtienen mejores resultados (por ejemplo macetones o contenedores de tierra).

Las huertas desarrolladas sobre parcelas, en cambio, son áreas muy heterogéneas de suelo productivo. En ellas se practican diferentes técnicas para la siembra de especies, como por ejemplo el método de bancales (una de las técnicas más utilizadas probablemente por su continua difusión) y el método de división por surcos según la disponibilidad de terreno.

En cuanto a las prácticas de manejo agroecológico, se ha podido observar que, la biodiversidad, la productividad y la incorporación de prácticas alternativas dependen directamente de: a) los conocimientos e iniciativas de los docentes involucrados y b) la capacidad de articulación con los directivos y padres de los alumnos. Por este motivo, se han encontrado algunas falencias en cuanto al manejo del recurso suelo y de enfermedades y plagas.

Sin embargo, a pesar de dichas problemáticas, se desarrollan una amplia gama de tecnologías apropiadas¹¹. Dichas tecnologías son incorporadas con gran

¹¹ La tecnología apropiada se logra cuando se aproxima la solución técnica a la mejor opción para esa labor (Cuchman, H. A. y Riquelme, A. H. 1993: 27). Dichas tecnologías satisfacen los requerimientos que se presentan en el siguiente cuadro (Gallardo Araya, N. L., 2005:98)

<i>Características</i>	<i>Requerimientos</i>
<i>De diseño</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Es una tecnología de pequeña escala. •De concepción simple (reparación y mantenimiento por los mismos usuarios). •Permite la modularización (descomposición de cada proceso de fabricación). •Implica la utilización máxima de materiales y recursos locales. •Utiliza fuentes energéticas renovables y descentralizadas. •Implica producción para el consumo local.
<i>Económicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Necesita baja inversión de capital. •Necesita gran cantidad de mano de obra.
<i>Socio – Culturales</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Se inserta fácilmente en el medio local. •Implica desarrollar la creatividad local al máximo. •Busca integrar, a sus utilizadores, a todas las etapas del desarrollo tecnológico para su apropiación integral y control permanente. •Tiende a la revalorización de la cultura local.

creatividad principalmente en el uso de los residuos orgánicos y/o inorgánicos renovables (recipientes, plásticos, estructuras metálicas, etc.).

(b) El Proyecto ProHuerta

En líneas generales, el ProHuerta es un programa nacional y social de seguridad alimentaria del INTA y del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, enmarcado dentro del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria denominado “El Hambre más Urgente”. Institucionalmente el objetivo general es mejorar la seguridad alimentaria de la población urbana y rural en situación de vulnerabilidad social, incrementando la disponibilidad, accesibilidad, y variedad de alimentos mediante su autoproducción y aprovechamiento en huertas y granjas (García, F. 2007:2).

Sin embargo, la práctica indica que, no todos los destinatarios de este proyecto se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social (familias y grupos urbanos y rurales situados bajo la línea de pobreza)¹². Existe una gran diversidad de beneficiarios y de experiencias en torno a las huertas que no presenta esa caracterización social.

El ProHuerta promueve, en cierta medida, el modelo productivo agroecológico que “si bien no es el único en el país, por su extensión y cobertura de la población asistida, es el más conocido y destacado” (Pengue, W.; 2002:45). Antes de presentar un panorama general sobre la cantidad de huertas y de beneficiarios debemos mencionar que se visualizan grandes dificultades para evaluar el impacto numérico del proyecto.

A nivel nacional, según el informe que elaboró García, F. (2007:2), durante la campaña de cultivo Primavera Verano 2005 – 2006 el Pro-Huerta promovió y brindó apoyo a 6.615 huertas escolares (representando aproximadamente el 1,5% de huertas asistidas en todo el país). Las mismas se desarrollan en los cuatro niveles de la estructura educativa (inicial, primaria, secundaria y superior), otras modalidades formales (Educación Técnico Profesional, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación en Contextos de Privación de la Libertad, y Educación Domiciliaria y Hospitalaria) y en áreas de educación no formal.

Además, en el mismo informe se manifiesta que durante el año 2006, se han relevado un total de 4.884 promotores docentes que, en forma voluntaria, desarrollan la propuesta de huerta / granja en la escuela y promueven la realización de huertas familiares en el ámbito de la comunidad educativa.

<i>Ecologías</i>	<ul style="list-style-type: none">•Busca mantener el equilibrio de los sistemas locales.•No contribuye a la contaminación.•Incorpora la noción de pensar si afecta o no a por lo menos siete generaciones posteriores.•Utiliza preferentemente recursos naturales y energéticos renovables.
-------------------------	--

Elaboración propia a partir de Baquedano, M. (1979).

¹² Las personas definidas por debajo de la línea de pobreza son aquellas que presentan condiciones de pobreza estructural, sectores pauperizados por caída de sus ingresos o por desocupación (García, F. 2007:2).

A nivel regional, en el Área Metropolitana de Buenos Aires (que incluye la CABA y los alrededores) en la campaña de cultivo Otoño Invierno 2004, el total de huertas (escolares, comunitarias y familiares) fueron 62.618 y su población beneficiaria fue de 475.561 personas. Esto representa un total de 13.5% de los beneficiarios que asiste el ProHuerta en todo el país. De las 62.618 huertas, el 95% corresponden a huertas familiares, el 3,8% a huertas comunitarias y el 1,2% a huertas escolares (787) (Gallardo Araya, N. L.; 2005:35, inédito).

Por medio de estos datos se puede visualizar que el porcentaje de huertas, tanto a nivel nacional como a nivel regional, no parece tan significativo ya que no supera el 1,5% del total de huertas (comunitarias, familiares y escolares). Sin embargo, en relación a la cantidad de escuelas, los valores no son despreciables así como tampoco el alcance de la propuesta. En este sentido, en la CABA se registran 828 unidades educativas del ámbito público pertenecientes al nivel inicial, primario y medio de la Educación Común y Especial. De dichas escuelas Schonwald, J. (2003) constató 160 huertas escolares a través de visitas técnicas representando un 20% de las instituciones.

En las encuestas realizadas por Schonwald, J. et al. (2004) se encontró que la mayoría de las huertas cuentan con una persona capacitada en la temática. El ProHuerta es considerado como una de las instituciones de apoyo técnico más mencionado por los encuestados (Gallardo Araya, N. L.; 2005:46, inédito). Además en el estudio Cambas, P. y Dicovsky, E. (2004:3), la Secretaría de Educación reconoce al ProHuerta como el único programa que en los últimos años sostuvo las huertas escolares de la CABA mediante apoyatura técnica, asesoramiento, suministro de insumos (semillas y material bibliográfico) y capacitaciones¹³.

En relación a las huertas escolares, Schonwald, J. (2004) hace una especial mención sobre la importancia que tiene el promotor docente. Esta integrante del equipo de Coordinación Nacional del programa afirma que “el docente es fundamental ya que a partir del maestro podemos educar a los niños desde edades muy tempranas en la producción de alimentos sanos y en los conocimientos, destrezas y habilidades que requiere el trabajo con la tierra y el manejo de un ecosistema como lo es la huerta orgánica.”

(c) La Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Esta secretaría ha influido en la promoción de huertas escolares a través de dos vías: a) el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) y b) el Programa de Educación Científica y Ambiental.

La Escuela de Capacitación - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) se conforma como un espacio público e institucional de la Secretaría de

¹³ Con respecto a las capacitaciones brindadas a los maestros, Schonwald, J. (2004) menciona que el objetivo “es otorgarle a los docentes autonomía creciente en la planificación y el manejo técnico - productivo de la Huerta Orgánica”. Para ello, los promotores docentes participan de los Cursos Básicos completos de Huerta Orgánica que el programa facilita a todos sus beneficiarios. Además, una vez que los docentes se han capacitado en el Curso Básico, se continúa brindando capacitación en otros temas que permiten afianzar el trabajo productivo o bien ampliar ciertos componentes relacionando con el autoconsumo.

Educación de la CABA para la formación continua y permanente de docentes de educación inicial, primaria, media, especial, del adulto y el adolescente. Dicha escuela ofrece diferentes modalidades de capacitación sobre el área de ciencias naturales entre otras disciplinas. Por ejemplo seminarios, asesorías institucionales, cátedras abiertas, cursos, talleres y ateneos didácticos.

En diversas ocasiones, estas modalidades, han sido orientadas hacia la propuesta de huerta orgánica. Dentro de esta propuesta, la huerta escolar ha sido concebida como un espacio de laboratorio “real” y por lo tanto un recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias naturales específicamente.

Los cursos generalmente tienen una duración de cuatro meses con un alto grado de exigencia en cuanto a la asistencia, la presentación de trabajos, etc. Sin embargo, son cursos muy valorados por la comunidad docente ya que brindan un certificado de legalidad estatal que mejora la situación profesional de los asistentes.

El Programa de Educación Científica y Ambiental tiene antecedentes desde el año 1999. En ese entonces Mario Gianoni (Secretario de Educación) propone la incorporación de la actividad de huerta dentro del ámbito escolar y se contacta con el ProHuerta (INTA). Surge así el Convenio de Cooperación Técnica y Científica entre el INTA y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), bajo el Boletín Oficial N° 790, Decreto 1803 del GCBA. Este convenio continúa, con sus altibajos, desde entonces hasta la fecha como resultado del trabajo conjunto y continuo de los diferentes actores sociales individuales.

El marco de acción del convenio se basa principalmente en los técnicos del ProHuerta. La colaboración de la Secretaría de Educación se focaliza en determinadas ocasiones y bajo los efectos de las cambiantes gestiones de turno (como por ejemplo, la iniciativa de Buenos Aires pura vida¹⁴, Club de Ciencias¹⁵, etc.).

Siguiendo esta política, en el año 2004, se crea el Programa de Educación Científica y Ambiental (Secretaría de Educación) el cual asiste a diferentes proyectos de Educación Ambiental y Ciencias Naturales. Dicho programa no tiene dedicación exclusiva en las propuestas de huertas escolares pero dentro de sus actividades incluye el desarrollo de la enseñanza de los contenidos curriculares involucrados con esta temática.

Este programa considera a la huerta escolar como “un excelente recurso educativo, que permite tener a escala escolar plantas y animales que no son fáciles de observar y estudiar y que la escuela debe utilizar para facilitar el aprendizaje de los contenidos escolares” (Cambas, P. y Dicovsky, E., 2004:3). A través de esta afirmación podemos visualizar el énfasis sobre el conocimiento disciplinar.

Durante el año 2005, este programa se ha propuesto realizar un relevamiento aleatorio y una evaluación de las experiencias vigentes de huerta con diversos objetivos. Además, durante el mismo año y en forma sucesiva, se incorporó el dictado de dos encuentros de carácter anual. Dichos encuentros son específicos para los docentes que realizan huertas escolares y tiene por objeto

¹⁴ Programa de Medio Ambiente. Secretaría de Educación.

¹⁵ Programa de Actividades Científicas Infantiles y Juveniles. Secretaría de Educación.

la apoyatura técnica y la focalización sobre los aportes pedagógicos (contenidos curriculares) que ofrece la huerta. Estas actividades han sido desarrolladas en forma conjunta con el ProHuerta.

(d) El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

En noviembre del año 2003 se sancionó la Ley sobre Huertas Educativas N° 25.829 que fue promulgada por el Poder Ejecutivo Nacional en el año 2004. Aunque dicha Ley no rige en la actualidad, es mencionada en este apartado ya que tiene carácter nacional y por lo tanto puede afectar a la Secretaría de Educación (CABA) formando parte del escenario.

En este documento se manifiesta la creación del Programa Federal de Huertas Educativas a desarrollarse en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con acuerdo del Consejo Federal de Cultura y Educación. A su vez, se menciona que dichas entidades suministrarán las pautas correspondientes para su implementación y el Ministerio establecerá, mediante convenio con el INTA, la provisión de información adecuada a los fines específicos del citado programa.

En la actualidad la Coordinación Nacional del ProHuerta, a través del documento presentado por García, F. (2007), ha realizado un relevamiento con el objeto de lograr un convenio de mayor envergadura en el que se incluya la formalización, incentivación e institucionalización de las experiencias. Sin embargo dicha propuesta queda supeditada a los cambios políticos de cada institución.

(e) Otras organizaciones

Existen diferentes instituciones y organizaciones que desarrollan actividades relacionadas con las huertas escolares como por ejemplo organizaciones no gubernamentales, fundaciones, universidades, etc. Uno de los ejemplos es el Programa de Extensión Universitaria en Huertas Escolares y Comunitarias (PEUHEC) perteneciente a la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires.

Dicho programa, con origen y sede en la Cátedra de Extensión y Sociología Rurales, reconoce antecedentes desde fines de la década de 1980 y desde sus inicios (1997) empezó a recibir una alta demanda de la comunidad educativa. Se constituye como un programa de extensión universitaria que promueve espacios de trabajo, capacitación y encuentro entre: a) grupos de la comunidad que demandan acompañamiento técnico para llevar adelante proyectos de huerta orgánica y b) estudiantes, docentes y unidades académicas de la mencionada Universidad (Arqueros, M. X., et al., 2002:23).

La propuesta se implementa como una pasantía en la que equipos de dos o tres personas de carácter interdisciplinario concurren semanalmente a diversas organizaciones (terapéuticas, comunitarias y educativas) en calidad de promotores técnico – productivos y de cogestionadores de proyectos. En este proceso se propone por un lado desarrollar capacidades en referentes locales para concretar y multiplicar el proyecto, y por el otro en forma paralela

promover la formación de futuros profesionales en el área de Desarrollo Comunitario, Agroecología y Estrategias de Intervención Comunitaria.

Desde el año 1997 el programa ha desarrollado propuestas conjuntas con escuelas públicas y apoyos representando el 45 % de las intervenciones desarrolladas. A través de dichas participaciones se ha podido extender y perfeccionar la experiencia sobre el funcionamiento de las instituciones jerárquicas. Las construcciones teórico prácticas alcanzadas han sido plasmadas en diversos trabajos de tesis y / o presentaciones a Congresos y jornadas.

Por medio de la trayectoria realizada, el PEUHEC reconoce muchas de las dificultades institucionales que se presentan en el desarrollo de las huertas escolares. Una de ellas es la necesidad de asistencia técnica para orientar el proceso y mantener el espacio de producción. Por este motivo el programa recibe diferentes pedidos de asesoramiento. Sin embargo, por cuestiones de tamaño organizacional, el programa no puede asumir las diferentes demandas.

A pesar de ello, dicha organización ejerce cierta influencia sobre la temática de la “extensión” dentro del espacio universitario y es en este punto donde radica su importancia. A través de la pasantía se logra instalar discusiones que no son desarrolladas dentro del ámbito académico agronómico. Al mismo tiempo, el programa permite la formación de recurso humano capaz de analizar las experiencias agronómico sociales con una mayor cantidad de herramientas y destrezas teórico prácticas.



Estudiantes, docentes y Graduados del PEUHEC discuten en espacios informales temáticas relacionadas con las Estrategias de Intervención Comunitaria, el Desarrollo a Escala humana y la Agroecología. Buenos Aires. Argentina. Foto: Luciana Drovandi.

IV. CONCLUSIONES

En este trabajo buscamos desarrollar una mirada teórica en torno a las huertas escolares urbanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA - Argentina) con el objeto de aportar a la construcción teórica sobre dicha temática y dar herramientas a los gestores de políticas públicas que se relacionan con el sector en estudio.

Expusimos los conceptos de Agroecología, Agricultura Urbana, Educación y Desarrollo a Escala Humana. Luego en base a dichos conceptos analizamos las huertas escolares urbanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Algunas de las reflexiones que presentamos a continuación pretenden en principio discutir los conceptos de los cuales partimos y enriquecerlos.

Vimos que la Agricultura Urbana es mayoritariamente considerada como el cultivo, la cría, el procesamiento y/o la distribución de productos alimentarios o no alimentarios utilizando recursos del área urbana (Mougeot, L. J. A., 2001:7). También citamos investigaciones que revelan las contribuciones¹⁶ que hace la Agricultura Urbana a las ciudades. A partir de estos estudios corroboramos la necesidad de superar dicha definición. En el caso de las huertas escolares, de acuerdo con la información relevada y la experiencia, también consideramos que dicha práctica excede la dimensión económico productiva.

Al mismo tiempo manifestamos que la visión agroecológica es pertinente porque tampoco se circunscribe al análisis del conocimiento técnico – productivo y permite captar la complejidad de los procesos que se suscitan en torno a las huertas escolares. Uno de sus aportes fundamentales es la perspectiva de cambio y su naturaleza social, cultural, política y ética apoyada en la acción social colectiva.

Por lo tanto nos parece importante profundizar el debate en torno a si el enfoque agroecológico puede aplicarse a las experiencias urbanas. En este trabajo hemos confirmado que debido a la complejidad de la temática, las huertas escolares urbanas pueden ser mejor comprendidas y analizadas por medio de la estrategia multidimensional desarrollada por la perspectiva sociológica de la Agroecología.

A nuestro entender las huertas escolares urbanas se encuentran en la propuesta Agroecológica debido a que se fundan en el manejo orgánico de los recursos y “la Agroecología aporta las bases teóricas del modelo de producción conocido como agricultura orgánica también llamada ecológica y biológica” (Altieri, M. A. y Labrador, J.; 2001: 15). En definitiva, las huertas

¹⁶ En líneas generales algunos de dichas contribuciones son: a) el aumento de la seguridad alimentaria y la nutrición infantil, b) el incremento en la renta familiar y la generación de recursos, c) la reducción de los costos de producción, d) la conservación de la identidad y los hábitos culturales, e) el mejoramiento de la salud mental, f) la conservación de la biodiversidad y del medio ambiente, g) la reutilización de espacios, h) la mejoría del micro y macroclima urbano, i) la utilización de tecnologías de bajo costo, j) el aprovechamiento de residuos, k) entre otros.

escolares urbanas son formas de acción social colectiva vinculadas al manejo ecológico de los recursos naturales. Se encuentran desarrolladas por actores claves del proceso educativo en el ámbito escolar motivados por el interés en las formas de enseñanza, el manejo de los recursos naturales y/o en la resistencia a los efectos del actual modelo. A esta forma de comprender y analizar las huertas urbanas la denominamos Agroecología Urbana.

A través del análisis teórico de la **dimensión ecológica** ratificamos la necesidad de caracterizar el estado de la cuestión desde una visión integral tanto productiva como organizacional. Pero además, esta dimensión nos ha permitido reflexionar sobre el concepto de huertas escolares urbanas como explotaciones – fincas – estanques insertos en un entorno social. Ambos (naturaleza y sociedad) reciben influencias mutuas. La sociedad influye sobre las huertas y al mismo tiempo las huertas intervienen sobre la comunidad educativa a través del intercambio y el flujo que se producen entre ambos sistemas .

Desde la **dimensión sociocultural** hemos detectado dos elementos claves relacionados con el componente multicultural de los actores intervinientes. Estos componentes a su vez están vinculados con el bienestar de la propia identidad local.

Por un lado, vimos que muchos de los participantes de estas prácticas han demostrado tener saberes tradicionales producto de la trayectoria personal y que por medio de la huerta dichos conocimientos afloran siendo transmitidos a otras generaciones. Esto es importante ya que para desarrollar la propuesta en forma sustentable es necesario rescatar y revalorizar las prácticas de manejo de los grupos locales e históricamente marginados. Además, como hemos mencionado anteriormente, la Agricultura Urbana presenta características tanto urbano como rurales y estos saberes son una muestra de ello.

Por otro lado, esta dimensión nos ha permitido reflexionar sobre las diferentes percepciones, representaciones, cosmovisiones sociales de la huerta escolar, la “sociedad”, la “naturaleza” y la relación naturaleza sociedad. En este trabajo hemos demostrado que la huerta escolar se constituye como un satisfactor de potencialidad y no solamente de carencia. Es una práctica social, que además de contribuir a acrecentar el conocimiento y las formas de subsistencia puede actualizar todas las necesidades humanas fundamentales como la creación, el afecto, el ocio, la protección, la participación, la identidad y la libertad.

En este sentido también hemos visto que las huertas escolares, entendidas como parte de la Agricultura Urbana, ratifican que la pobreza no es condición necesaria ni suficiente para su realización. Pueden contituirse como un canal que favorece la enseñanza educativa, el intercambio cultural, las relaciones sociales, el esparcimiento. Por lo tanto, las huertas no sólo son una estrategia de soberanía alimentaria para los “pobres”, sino también un signo que demuestra el grado de evolución que los ciudadanos tienen sobre la insustentabilidad de sus propios espacios urbanos y su calidad de vida.

Por medio de la **dimensión sociopolítica** comprendimos “lo político” como una práctica y reflexión cotidiana que se desarrolla en los diferentes subsistemas de la sociedad incluyendo a las huertas escolares urbanas. A través de la enseñanza, la crítica, la denuncia; los diferentes actores efectúan prácticas de política.

Esto significa que las huertas escolares permiten iniciar un camino de reflexión y cuestionamiento tanto a los contenidos curriculares como a las formas de enseñanza y a los estilos institucionales. A partir de los aportes de la Educación hemos observado que los contenidos actuales presentan supuestos del modelo hegemónico. Sin embargo a través de propuestas como la huerta también se pueden analizar los patrones de consumo y de alimentación, el manejo de los recursos naturales, las presiones socio económicas sobre los ecosistemas naturales y las diferentes formas de conocimiento, entre otras temas.

Esto lo podemos observar cuando la propuesta incluye en sus actividades el análisis sobre el ritmo de la naturaleza, las formas de producción, los productos de consumo, los ritos ancestrales. Por medio de estas acciones, y con mayor incidencia si se gestiona en forma colectiva, se puede intervenir sobre las diferentes relaciones de poder y sobre el propio sistema.

Además, es reconocido que las escuelas argentinas, son instituciones de gran peso en el ámbito comunitario, ya que funcionan como centros movilizados y multiplicadores de diversas acciones y propuestas. Las huertas escolares facilitan el acercamiento y la conjunción de diferentes personas de la comunidad educativa propiciando un espacio comunal de discusión de múltiples temáticas como por ejemplo la situación de la escuela, del barrio y de la comunidad.

Por otra parte, en la sección del caso de estudio hemos presentado algunas características de los actores externos involucrados en la problemática. Luego de todo el análisis bibliográfico y a través de las dimensiones agroecológicas hemos vislumbrado las siguientes conclusiones preliminares.

El diagrama presentado es una “foto teórica” de lo que actualmente creemos que hay alrededor del objeto de estudio sin embargo consideramos que el análisis es insuficiente. Esperamos lograr una mayor comprensión de la temática trabajando en forma conjunta con los actores directamente involucrados y desarrollando nuevas conceptualizaciones tanto teóricas como metodológicas.

En una primera instancia, podemos visualizar que existe una asincronía en las políticas públicas de los diferentes organismos y actores (docentes, equipo directivo, padres, estudiantes, instituciones de apoyo técnico – pedagógico como ProHuerta, CePA, Secretaría de Educación, etc.). Esto representa, en términos de la matriz FODA¹⁷, un conjunto de debilidades y amenazas para el adecuado desarrollo de las huertas escolares urbanas.

En el trabajo realizado por Aquino, A. y Monteiro, D. (2005) para el caso de la Agricultura Urbana brasileña se han detectado limitaciones parecidas al caso argentino. Dichas problemáticas se relacionan con la falta de continuidad de trabajo, producto de la dependencia del poder público, y el interés cambiante entre una administración y otra. Los mismo autores manifiestan que la Agricultura Urbana cubana es uno de los casos más organizados y esto se debe a que el Ministerio de Agricultura de Cuba y las organizaciones sociales trabajan conjuntamente procurando solucionar los problemas locales.

¹⁷ Matriz de análisis FODA: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas del caso en estudio.

También hemos podido vislumbrar diferencias radicales entre los distintos actores en relación al enfoque y a la concepción de la huerta escolar urbana. Mientras que para algunos sectores las huertas escolares son parches para paliar la pobreza alimentaria generada por el modelo hegemónico, para otros sectores de la sociedad dicha propuesta implica un recorrido en búsqueda de mejorar la insustentabilidad de las ciudades y recapacitar sobre temáticas como la educación ambiental y el aprendizaje vivencial. Por lo tanto, queda un largo camino por recorrer en cuanto a la reflexión y la superación de esta estrategia pedagógica.

Además, por medio del contacto directo, percibimos que los huertos orgánicos escolares han desarrollado un modelo particular de producción producto de la interacción con los técnicos del ProHuerta, los conocimientos locales y la experiencia. Sin embargo dicha interacción no ha confluído en estrategias conjuntas. Por este motivo creemos necesario crear y recrear los espacios de discusión y trabajo conjunto.

Como hemos visto, la complejidad del sistema de manejo de los recursos naturales puede ser mejor comprendida a través de una triple dimensión. Sin embargo, a cada una de ellas le corresponde una estrategia metodológica particular y resulta imposible abarcarlas todas desde un comienzo. Con el objeto de potenciar los proyectos ya existentes de las huertas escolares urbanas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y reducir la separación existente entre las políticas públicas y la acción, creemos que la perspectiva de investigación que se condice con este caso es la de Transformación Social por medio de la Investigación Acción Participativa.

Utilizando palabras de Ottmann, G. (2005:21) podemos manifestar que de esta manera se pueden potenciar las formas de acción social colectiva ya existentes dado que de por sí poseen un potencial endógeno transformador. Esta metodología nos permite considerar a los agentes como sujetos que tienen sus propias respuestas. A su vez, el investigador se transforma en un transductor que traduce y se implica, sin querer cerrar una sistematización única sino abrir caminos más complejos (Villasante, T.R., 2006:420).

Por lo tanto, no pretendemos llevar soluciones rápidas a la comunidad, sino detectar aquellas que existen localmente y “acompañar” los procesos desde una dinámica participativa. Para ello, debemos conocer las huertas ya existentes, entender qué piensan los diferentes actores involucrados y reconocer cuáles son las principales problemáticas. Paralelamente, admitimos que para llevar a cabo un estudio de Investigación Acción Participativa necesitamos hacer un análisis más profundo sobre esta metodología.

En base a estas conclusiones proponemos como línea de investigación elaborar una estrategia política en forma conjunta con los actores involucrados en las propuestas de huertas escolares urbanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). Para ello presentamos los siguientes objetivos:

- a. Realizar un estudio más profundo sobre la metodología de Investigación Acción Participativa.

- b. Diseñar un diagnóstico participativo para detectar los principales nudos críticos de las huertas escolares en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina.
- c. Construir propuestas operativas con los conjuntos de acción que se quieran implicar y con los recursos disponibles.
- d. Analizar las representaciones de los diferentes actores sociales en relación a las huertas escolares, la naturaleza, la sociedad y la relación entre ambos.

Para finalizar, al igual que Naredo, J. M. (2003:545) nosotros consideramos que es necesario cuestionar el modelo en el cual estamos insertos. Este autor concluye en uno de sus capítulos que la pretensión de avanzar hacia un mundo social y ecológicamente mas equilibrado y estable sin cuestionar las actuales tendencias expansivas de los activos financieros, los agregados monetarios y la mercantilización de la vida en general, es algo tan ingenioso y desinformado que raya en la estupidez.

Al mismo tiempo, Leff, E. (2001:15) sostiene que la crisis ambiental es efectivamente un crisis civilizatoria y que el movimiento agroecológico se inscribe en lo que podemos calificar de una gran transformación social. Con lo cual nos queda por preguntar ¿podemos hablar de Agroecología Urbana?. A través de todo este estudio confirmamos que las huertas urbanas pueden ser mejor comprendidas bajo el enfoque agroecológico. Nos resta seguir con esta línea de trabajo y continuar haciendo aportes en esta dirección.

"Grass will grow over your cities"

BIBLIOGRAFIA CITADA

1. Arqueros, M. X., Bocchicchio A., y Puhl L. E. ; 2002. "*La extensión universitaria como espacio de formación profesional: la experiencia del PEUHEC*". V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU), Puerto Alegre. Brasil. pp 30.
2. Autoría colectiva; 2007. "*Los pies en la tierra: reflexiones y experiencias hacia un movimiento agroecológico*". Virus Editorial. Barcelona. pp 207
3. Altieri, M. A. y Labrador, J.; 2001. "Introducción" en Altieri, A. M. y Labrador, J. en *Agroecología y Desarrollo: Aproximación a los fundamentos agroecológicos para la gestión sustentable de agrosistemas mediterráneos*. Ediciones Mundi - Prensa. Cáceres. Madrid. pp13 a 18.
4. Aquino, A. M. y Monteiro, D.; 2005. "Agricultura Urbana" en Aquino, A. M. Lindares de Assis, R. "*Agroecología: principios e técnicas para una agricultura orgánica sustentavel*". Embrapa. Informacao Tecnologica. Brasilia, D.F. pp 187 a 198
5. Avila, C. J. y Van Veenhuizen, R.; 2003. "Aspectos económicos de la Agricultura Urbana" en *Agricultura Urbana*. N° 7. PGU-ALC (Quito, Ecuador) y IPES/AGUILA (Lima, Perú). pp 2 a 4.
6. Baquedano, M.; 1979. "*¿Qué son las tecnologías apropiadas?*". Ediciones CETAAR. Capital Federal. Argentina. pp 10.
7. Bellows, A. C, et al; 2003. "Health Benefits of Urban Agriculture" en *Community Food Security Coalition's North American Urban Agriculture Committee 2003*. Community Food Security Coalition. pp 27 Web side <http://foodsecurity.org>. visitado en agosto de 2007.
8. Bonnewitz, P.; 2003. "*La sociología según Pierre Bourdieu*". Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. pp 126.
9. Borón, A; 2000. "*Tras el búho de Minerva: mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. pp 247.
10. Brian, H. y Nierenberg, D.; 2007. "Farming the cities" en Brown, L. R. (director) *State of the world 2007: a Worldwatch Institute report on progress toward a sustainable society*. The World Watch Institute. Estados Unidos. pp 25.
11. Cambas, P. y Dicovsky, E.; 2004. "*Las huertas escolares en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*". Preinforme del Programa de Educación Científica y Ambiental dependiente de la Dirección General de Educación de la Secretaría de Educación de la CABA. Buenos Aires. Argentina. pp 10.
12. Caporal, F. R. y Costabeber, J. A.; 2007. "*Extensao Rural e Agroecologia*". MDA/SAF/DATER-IICA. Brasilia. pp 24.
13. Castro, H. y Reboratti, C. (2007) "*Revisión del concepto de ruralidad en la*

- Argentina y alternativas posibles para su redefinición*". PROINDER. Proyecto de desarrollo de pequeños productores agropecuarios. pp 101. Web side <http://www.sagpya.mecon.gov.ar/> visitado en Agosto 2007.
14. Cuchman, H. A y Riquelme, A. H.; 1993. *"El hombre en armonía con el sistema"*. CEADU. IICA. Unión Europea. CESUI. pp 146.
 15. Deelstra, T. y Girardet, H.; 2004. "Urban Agriculture and Sustainable cities" en *News from the field: Noticias do campo*. Office for Contemporary Art Norway. Oslo. pp 1 a 22.
 16. Delgado, D. M. y Suárez, A.J.A.; 2001. "Organización de la producción y distribución de medios biológicos: una contribución al desarrollo sustentable" en Hoffmann, H. et al *Contribuciones a la Agricultura Urbana, a la industria alimentaria y a la organización de la ciencia en La Habana/Cuba*. Humboldt - Universitat zu Berlin pp. 31 a 38.
 17. Drescher, A.W.; 2001. "Agricultura urbana, ¿una respuesta a la crisis?". en *Agricultura Urbana N° 1*. PGU-ALC (Quito, Ecuador) y IPES/AGUILA (Lima, Perú). pp.8 a 10.
 18. Drovandi L.; Legisa, L. E. y Gallardo Araya, N. L., 2003. *"Análisis de Microemprendimiento hortícola: Vivero Huerta "Los Amigos". Hospital Municipal Dr. José T. Borda"*. Cátedra de Mercados Agropecuarios. Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. pp 19.
 19. Entenmann, S.; 2006. *"Urbane und semi-urbane Landwirtschaft in der Provinz San Juan, Argentinien"*. Humboldt - Universität zu Berlin. Landwirtschaftlich-Gärtnerische Fakultät. Berlin. pp 83.
 20. Equipo de coordinación del PEUHEC, 2005. *"Continuidad y fortalecimiento del Programa de Extensión Universitaria en Huertas Escolares y Urbanas (PEUHEC)"*. Proyecto de Extensión Universitaria UBANEX 2005-2006. Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. pp 27.
 21. Freire, P.; 1969. *"Educación como práctica de la libertad"*. Siglo veintiuno. Argentina Editores S.A. Argentina. pp. 150.
 22. Freire, P.; 1990. "Educación Popular y Educación Formal" en *"Conversando con educadores"*. Editorial Roca Viva. Uruguay. pp. 1 a 12.
 23. Frigerio, G. y Poggi. M; 1994. *"Las instituciones educativas cara y seca: elementos para su gestión"* Editorial Troquel. Buenos Aires. pp 125.
 24. Fumagalli, L.; 1993. *"El desafío de enseñar ciencias naturales"*. Editorial Troquel. Buenos Aires. pp 187.
 25. Gallardo Araya, N.L., 2005. *"Huertas Escolares: una mirada desde la Agroecología"*. Tesis de grado. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Agronomía. Argentina. pp 186.
 26. García, F.; (2007). *"Informe Técnico sobre la Gestión del Programa ProHuerta (INTA – MDS/PNSA) en el ámbito educativo"*. Programa ProHuerta. INTA – MDS/PNSA. Buenos Aires. Argentina. pp 17.
 27. Garrido Peña, F. ; 1993. "La ecología como política" en Garrido Peña, F. (comp.) *Introducción a la Ecología política*. Editorial Comares. Colección

- ECORAMA 2. Granada. España. pp 178.
28. Gliessman, S. R.; 2002. *"Agroecología: procesos ecológicos en agricultura sostenible"*. CATIE. Turrialba, Costa Rica. pp 359.
 29. Gliessman, S. R., Rosado-May F., Guadarrama – Zugasti C., Jedlicka J., Cohn A., Méndez V. E., Cohen R., Trujillo L., Bacon C. & Jaffe R. (2007) "Agroecología: promoviendo una transición hacia la sostenibilidad" en *Revista Ecosistemas N° 1* Enero – Abril 2007. pp 13-28. Web side <http://www.revistaecosistemas.net> consultado en mayo de 2007.
 30. Guzmán Casado, G., González de Molina, M., y Sevilla Guzmán; E. 2000. *"Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible"*. Ediciones Mundi - Prensa. Madrid. Barcelona. México. pp.535.
 31. Grupo Nacional de Agricultura Urbana; 2001. *"Lineamientos para los subprogramas de agricultura urbana para el año 2002 y sistema evaluativo"*. La Habana. Cuba. pp. 84
 32. Gvirtz, S. y Palamidessi, M.; 2002. *"El abc de la tarea docente: curriculum y enseñanza."* Aique Grupo Editor. Buenos Aires. pp. 280.
 33. Hernández, C.C.; 2000. "Conceptual Framework for Urban Agriculture" en *TRIALOG 65: a journal for planning and building in the third world. Urban Agriculture N°2*. Berlin. Alemania pp 4 a 7.
 34. Hoffmann, H.; 2001. "La Agricultura Urbana en La Habana y su integración en el planeamiento de la ciudad" en Hoffmann, H. et al *Contribuciones a la Agricultura Urbana, a la industria alimentaria y a la organización de la ciencia en La Habana/Cuba*. Humboldt - Universitat zu Berlin pp. 7 a 14.
 35. Jiménez Herrero, L.; 1989. "Medio ambiente y desarrollo alternativo: gestión racional de los recursos para una sociedad perdurable" IEPALA Editorial. Madrid. España. pp. 400.
 36. Lapalma, A.I.; 1995. "El escenario de la intervención Comunitaria" en Lapalma, A.I. (coord.). *Estrategias de Intervención Comunitaria*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. pp 30.
 37. Lattuca, A.; 2006. *"Parques huerta: una estrategia de uso del suelo para la agricultura urbana en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina"*. Tesis de maestría. Universidad Internacional de Andalucía y Universidad de Córdoba. España. pp 184.
 38. Lawrence, D.P. ; 1997. "Integrating Sustainability and Environmental Impact Assessment" en *Environmental Management Volumen 21 N°1*. Springer New York. pp 23 a 42.
 39. Leff, E. ; 2001. *"Agroecología y saber ambiental"*. II Seminario Internacional sobre Agroecología, III Seminario Estadual sobre Agroecología. III Encontro Nacional sobre Pesquisa em Agroecología. Porto Alegre. Estado Do Rio Grande Do Sul. Brasil. pp 17.
 40. Martínez Alier, J.; 2002. "Los indicadores de insustentabilidad urbana como indicadores de conflicto social" en *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*. N° 46. Asociación de Historia Contemporánea. Marcial Pons, Ediciones de Historia S.A. Madrid. España. pp 43 a 62.

41. Max Neef, M.; 1993. *“Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y reflexiones”*. Editorial Nordan – Comunidad y Redes. Barcelona. pp. 144.
42. Mougeot, L. J. A.; 2000. "Urban Agriculture: definition, presence, potentials and risks" en Bakker, N., Dubbeling, M. Gundel, S., Sabel/Koschella, U. y de Zeeuw, H. (editors). *Growing Cities, Growing Food, Urban Agriculture on the Policy Agenda*. Alemania. pp 1 a 42.
43. Mougeot, L. J. A.; 2001. "Agricultura Urbana: concepto y definición" en *Agricultura Urbana*. N° 1. PGU - Alc (Ecuador) y IPES/AGUILA (Perú). pp. 5 a 7.
44. Naredo, J. M. 2003. *“La economía en evolución: historia y perspectivas de las categorías básicas del pensamiento económico”*. Siglo XXI. Madrid. pp. 572.
45. Ottmann, G.; 2005. *“Agroecología y Sociología Histórica desde Latinoamérica”*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Córdoba. Instituto de Sociología y Estudios Campesinos. Universidad de Córdoba. Córdoba. España. pp. 202.
46. Pengue, W.; 2004. "La autoproducción de alimentos en Argentina: aún nos quedan las manos y la tierra", en *Le Monde Diplomatique*. Revista N° 61. Buenos Aires. página 45.
47. Petts, J.; 2000. "Edible Buildings" en *TRIALOG 65: a journal for planning and building in the third world. Urban Agriculture N° 2*. Berlin. Alemania pp 14 a 17.
48. Peña, J. y Banrofft, R.; 2001. "Consideraciones sobre el planteamiento de la Agricultura Urbana como instrumento promotor de sustentabilidad para la ciudad de La Habana" en Hoffmann, H. et al *Contribuciones a la Agricultura Urbana, a la industria alimentaria y a la organización de la ciencia en La Habana/Cuba*. Humboldt - Universitat zu Berlin pp.15 a 30.
49. Sáenz del Castillo, A. A.; 2001. "La formación como ¿instrumento? para el desarrollo rural" en Altieri, A. M. y Labrador, J. *Agroecología y Desarrollo: Aproximación a los fundamentos agroecológicos para la gestión sustentable de agrosistemas mediterráneos*. Ediciones Mundi - Prensa. Cáceres. Madrid. pp. 507 a 520.
50. Santandreu, A. y Dubbeling, M. (2002). "El proceso participativo y constructivo de diagnóstico para agricultura urbana" en Garrido, F. J. y Villasante, T.R. *Metodologías y presupuestos participativos: Construyendo la ciudadanía 3*. IPELA. Editorial CIMAS. Madrid. España. pp153 a168.
51. Schonwald, J.; 2003. *“Informe Técnico sobre las huertas escolares en el Área de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”*. Programa ProHuerta. INTA – MDS/PNSA. Buenos Aires. Argentina. 160 casos relevados.
52. Schonwald, J.; 2004. "Huertas y granjas: El "hacer" como recurso educativo". Web side <http://www.educared.org.ar> consultado en septiembre 2005.
53. Schonwald, J., Cambas, P. y Dicovsky, E. 2004. *“Informe Técnico sobre las huertas escolares en el Área de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”*.

Programa ProHuerta. INTA – MDS/PNSA y Programa de Educación Científica y Ambiental. Dirección General de Educación. Secretaría de Educación de la CABA. Buenos Aires. Argentina. 80 encuestas realizadas.

54. Sevilla Guzmán, E. ; 2001. *“La perspectiva sociológica en Agroecología: una sistematización de sus métodos y técnicas”*. II Seminario Internacional sobre Agroecología, III Seminario Estadual sobre Agroecología. III Encontro Nacional sobre Pesquisa em Agroecología. Porto Alegre. Estado Do Rio Grande Do Sul. Brasil. pp 12.
55. Sevilla Guzmán, E.; 2006. *“Desde el pensamiento social agrario”* Servicio de Publicaciones. Universidad de Córdoba. Instituto de Sociología y Estudios Campesinos. Universidad de Córdoba. Córdoba. España. pp. 288.
56. Villasante, T. R.; 2007. “Seis saltos que practicamos por los caminos de la complejidad social” en *Política y Sociedad*. Volumen 44 N° 1. pp. 73 a 94.
57. Villasante, T. R.; 2006. *“Desbordes creativos: estilos y estrategias para la transformación social”*. Catarata. Madrid. pp 427.
58. Winkler Prins, A.; 2002. "House-lot gardens in Santarém, Pará, Brazil: linking rural with urban" en *Urban Ecosystems*. Volume 6 N°1. Springer Netherlands. pp 43 a 65.