



PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE
ISSN: 3072-8452

**LA TEORÍA DE LA
AGROECOLOGÍA
PEDAGÓGICA: UNA
PROPUESTA PARA LA
TRANSFORMACIÓN
EDUCATIVA DESDE EL
TERRITORIO**

*PEDAGOGICAL AGROECOLOGY
THEORY: AN EMERGING
EDUCATIONAL THEORY FOR
TERRITORIAL TRANSFORMATION*

AUTOR

ERNESTO JUSTO
COBIÁN

UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
MÉXICO

La Teoría de la Agroecología Pedagógica: Una Propuesta para la Transformación Educativa Desde el Territorio

Pedagogical Agroecology Theory: An Emerging Educational Theory for Territorial Transformation

Ernesto Justo Cobián

ernesto.justo6281@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0009-0001-4661-1195>

Universidad de Guadalajara
Ayotitlán, Jalisco - México

Artículo recibido: 25/07/2026

Aceptado para publicación: 29/08/2026

Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

La Teoría de la Agroecología Pedagógica constituye una teoría educativa emergente para comprender y transformar la educación desde el territorio, la comunidad y la justicia cognitiva. El presente artículo tiene como propósito presentar los fundamentos, la arquitectura y los principales aportes científicos de esta construcción teórica, desarrollada a partir de una investigación realizada en la educación media superior de Ayotitlán, Jalisco. Mediante un proceso de diálogo entre la experiencia educativa, los saberes comunitarios y la reflexión académica, se configuró una arquitectura conceptual orientada a interpretar la educación como un proceso territorial, comunitario y ecológicamente comprometido. El artículo describe el surgimiento de la teoría, sintetiza sus fundamentos filosóficos y sus doce principios fundacionales, presenta una arquitectura estructurada en seis niveles interdependientes y analiza sus aportes epistemológicos, conceptuales, metodológicos, pedagógicos y para la investigación educativa. Asimismo, examina sus alcances y posibilidades de aplicación en distintos niveles educativos y en procesos de innovación vinculados con comunidades y territorios. Como principal contribución, la Agroecología Pedagógica reorganiza el pensamiento educativo al reconocer el territorio como sujeto pedagógico, promover la justicia cognitiva mediante el diálogo entre saberes científicos y comunitarios e incorporar la Regeneración de la Vida como horizonte ético, pedagógico y social de los procesos formativos. Se concluye que esta teoría educativa emergente amplía el campo de la teoría educativa contemporánea al ofrecer un marco científico abierto que orienta la investigación, la innovación educativa y la transformación territorial desde una perspectiva de sustentabilidad, diversidad biocultural y construcción colectiva del conocimiento.

Palabras clave: agroecología pedagógica, teoría educativa, territorio, justicia cognitiva, educación comunitaria, regeneración de la vida

ABSTRACT

Pedagogical Agroecology Theory constitutes an emerging educational theory for understanding and transforming education through territory, community, and cognitive justice. This article presents the theoretical foundations, architecture, and principal scientific contributions of this framework, developed from research conducted in upper secondary education in Ayotitlán, Jalisco, Mexico. Through a dialogical process integrating educational practice, community knowledge, and academic reflection, a conceptual architecture was developed to understand education as a territorial, community-based, and ecologically committed process. The article describes the emergence of the theory, synthesizes its philosophical foundations and twelve foundational principles, presents its architecture organized into six interdependent structural levels, and examines its epistemological, conceptual, methodological, pedagogical, and educational research contributions. Furthermore, it discusses its scope and potential applications across different educational levels and in educational innovation processes linked to communities and territories. As its principal contribution, Pedagogical Agroecology redefines educational thought by recognizing the territory as a pedagogical subject, promoting cognitive justice through dialogue between scientific and community knowledge, and incorporating the Regeneration of Life as the ethical, pedagogical, and social horizon of educational processes. The article concludes that this emerging educational theory expands the field of contemporary educational theory by providing an open scientific framework capable of guiding educational research, innovation, and territorial transformation from the perspective of sustainability, biocultural diversity, and the collective construction of knowledge.

Keywords: pedagogical agroecology, educational theory, territory, cognitive justice, community-based educativo, regeneration of life

INTRODUCCIÓN

Las profundas transformaciones sociales, ambientales y culturales que caracterizan al siglo XXI han puesto en evidencia los límites de los modelos educativos construidos bajo los principios de la modernidad. La crisis climática, la pérdida acelerada de biodiversidad, el deterioro de los territorios, el incremento de las desigualdades sociales y la erosión de la diversidad cultural plantean desafíos que desbordan las respuestas tradicionales de los sistemas educativos. Diversos organismos internacionales advierten que estas crisis poseen un carácter sistémico y exigen respuestas educativas capaces de integrar sostenibilidad, justicia social, diversidad cultural y responsabilidad colectiva (IPBES, 2019; Morin, 1999; Capra & Luisi, 2014; Orr, 2004; UNESCO, 2021, 2024; OECD, 2020). En este escenario, la educación enfrenta la necesidad de replantear sus fundamentos, sus finalidades y sus formas de producción del conocimiento para contribuir a la construcción de sociedades más justas, sostenibles y culturalmente diversas.

Paralelamente, diversas corrientes del pensamiento educativo contemporáneo han cuestionado la fragmentación disciplinaria, la desvinculación entre escuela y comunidad, así como la hegemonía de modelos epistemológicos que históricamente han privilegiado una única forma de producir y validar el conocimiento. Estas críticas han impulsado la búsqueda de enfoques capaces de reconocer la pluralidad epistemológica, fortalecer el diálogo entre saberes y recuperar el potencial formativo de los territorios como espacios de aprendizaje, memoria e identidad (Freire, 1970; Walsh, 2009; Santos, 2018; Parra, 2013). En esta perspectiva, el territorio deja de entenderse como un soporte físico para ser reconocido como un espacio donde convergen experiencias, memorias, relaciones ecológicas, prácticas culturales y procesos de producción colectiva del conocimiento (Parra, 2013; Toledo & Barrera-Bassols, 2008).

En este contexto, la agroecología ha adquirido una relevancia creciente no solo como enfoque científico para el estudio de los sistemas agroalimentarios sostenibles, sino también como una perspectiva ética, política y cultural que integra las relaciones entre naturaleza, comunidad, conocimiento y organización social (Altieri, 2004; Wezel et al., 2009; Gliessman, 2015). Su evolución ha permitido trascender el ámbito estrictamente productivo para convertirse en un campo interdisciplinario que dialoga con la ecología, la educación, la justicia ambiental y la participación comunitaria. Sin embargo, gran parte de las investigaciones desarrolladas hasta ahora han centrado su atención en las dimensiones productivas, ambientales y socioeconómicas

de la agroecología, mientras que sus implicaciones para la construcción de una teoría educativa han recibido una atención considerablemente menor.

La Teoría de la Agroecología Pedagógica surge precisamente para contribuir a este campo de conocimiento. Su origen se encuentra en una investigación desarrollada en la educación media superior de Ayotitlán, Jalisco, donde el diálogo entre la experiencia educativa, los saberes comunitarios y la reflexión académica permitió identificar que la agroecología podía comprenderse no únicamente como un contenido curricular o una práctica agrícola, sino como un principio organizador de los procesos educativos y como un horizonte para la transformación de las relaciones entre escuela, comunidad y territorio. A partir de esta experiencia fue posible construir una arquitectura teórica integrada por fundamentos filosóficos, principios fundacionales, categorías conceptuales, sistemas pedagógicos, dispositivos metodológicos y un modelo territorial orientado a la regeneración de la vida.

La principal aportación de esta teoría consiste en reconocer que el territorio no constituye únicamente el contexto donde ocurre la educación, sino un sujeto pedagógico capaz de producir conocimiento, fortalecer la identidad colectiva y orientar procesos de formación comprometidos con el cuidado de la vida. Desde esta perspectiva, la educación deja de concebirse como un proceso restringido al ámbito escolar para entenderse como una construcción colectiva que articula investigación, comunidad, cultura, biodiversidad y justicia cognitiva dentro de una misma arquitectura educativa. Esta concepción converge con las propuestas que reconocen el valor educativo de los conocimientos territoriales, la memoria biocultural y los procesos comunitarios de aprendizaje (Cajete, 1994; Toledo & Barrera-Bassols, 2008; Santos, 2018).

El propósito de este artículo es presentar la Teoría de la Agroecología Pedagógica como una propuesta científica para la transformación educativa desde el territorio. Para ello se expone el proceso de surgimiento de la teoría, se sintetizan sus fundamentos filosóficos y principios fundacionales, se presenta su arquitectura conceptual y sistémica, se analizan sus principales aportes científicos y se discuten sus alcances y posibilidades de aplicación en distintos niveles educativos y contextos comunitarios. Más que ofrecer un modelo pedagógico cerrado, el artículo propone una teoría abierta al diálogo interdisciplinario e intercultural, susceptible de enriquecerse mediante nuevas investigaciones y experiencias territoriales.

En un contexto donde la educación enfrenta el desafío de responder simultáneamente a las crisis ecológicas, sociales y epistemológicas del presente, la Teoría de la Agroecología Pedagógica plantea que la transformación educativa requiere reconstruir los vínculos entre conocimiento, territorio y comunidad. Su horizonte no se limita a innovar las prácticas de enseñanza, sino que propone orientar la educación hacia la Regeneración de la Vida, entendida como un proceso de formación capaz de fortalecer la justicia cognitiva, la diversidad biocultural y la corresponsabilidad colectiva en el cuidado del territorio y de las condiciones que hacen posible la vida (Morin, 1999; Santos, 2018; UNESCO, 2021, 2024).

METODOLOGÍA

La formulación de la Teoría de la Agroecología Pedagógica se sustenta en una investigación doctoral desarrollada desde un enfoque cualitativo-interpretativo, cuyo propósito fue comprender los procesos educativos territorializados en la educación media superior de Ayotitlán, Jalisco, y construir una propuesta teórica emergente a partir del diálogo entre la evidencia empírica, la reflexión conceptual y la literatura especializada. El estudio articuló la etnografía educativa, la Investigación Acción Participativa (IAP) y el enfoque Territorio–Cuerpo–Memoria (Parra, 2013), permitiendo analizar la relación entre educación, territorio, comunidad y agroecología desde una perspectiva situada.

Participantes

Los participantes fueron estudiantes, docentes, directivos y actores comunitarios vinculados al Módulo Ayotitlán y al Módulo Telcruz de la Escuela Preparatoria Regional de Casimiro Castillo, Universidad de Guadalajara. La selección respondió a criterios de pertinencia respecto a su participación en procesos educativos y comunitarios relacionados con la agroecología y la vida territorial. Asimismo, participaron portadores de saberes comunitarios y autoridades tradicionales que contribuyeron a la recuperación, interpretación y validación de los conocimientos territoriales. Todos los participantes otorgaron su consentimiento para formar parte del proceso de investigación y se respetaron los principios éticos de confidencialidad, participación voluntaria y reconocimiento de los saberes comunitarios.

Procedimiento de muestreo

Se empleó un muestreo intencional o por criterios, propio de la investigación cualitativa, seleccionando a los participantes por su experiencia y vinculación con las prácticas agroecológicas y los procesos educativos comunitarios. El trabajo de campo se desarrolló entre 2022 y 2026 en comunidades originarias de Ayotitlán, Jalisco. Durante este periodo se realizaron talleres participativos, recorridos territoriales, observaciones de campo y espacios de diálogo con la comunidad. La construcción de la teoría no respondió a criterios de representatividad estadística, sino al principio de saturación teórica, mediante la triangulación de fuentes, actores y dispositivos metodológicos hasta alcanzar consistencia interpretativa.

Técnicas de recolección de datos: La investigación integró múltiples técnicas de producción de información con el propósito de comprender la complejidad del territorio como espacio educativo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes y directivos, observación participante en actividades escolares y comunitarias, elaboración colectiva de calendarios agroafectivos, transectos territoriales, cartografía del tiempo comunitario, narrativas estudiantiles y registros de campo. La información obtenida fue triangulada entre los distintos participantes, dispositivos metodológicos y referentes teóricos para fortalecer la credibilidad y consistencia de los hallazgos. La validación comunitaria se efectuó mediante procesos de devolución y discusión colectiva con actores locales, incorporando el principio de diálogo de saberes como criterio de rigor científico.

Diseño de la investigación

El estudio corresponde a un diseño no experimental, de carácter cualitativo e interpretativo. Desde una perspectiva emergente e inductiva, la teoría fue construida mediante un proceso continuo de análisis, comparación y abstracción conceptual, articulando la evidencia empírica con aportes provenientes de la agroecología, la pedagogía crítica, el pensamiento complejo, las epistemologías del Sur y las pedagogías territoriales latinoamericanas. En consecuencia, el artículo presenta una sistematización teórica derivada de la investigación de campo, en la que la Teoría de la Agroecología Pedagógica constituye el principal resultado científico del proceso investigativo.

RESULTADOS

El surgimiento de la Teoría de la Agroecología Pedagógica

La Teoría de la Agroecología Pedagógica surge como resultado de un proceso de investigación educativa desarrollado en la educación media superior de Ayotitlán, Jalisco, territorio habitado históricamente por el pueblo originario nahua. Lejos de constituir una formulación exclusivamente especulativa, la teoría tiene su origen en un proceso sistemático de indagación que articuló la reflexión académica con la experiencia educativa y los saberes construidos por la comunidad. En este sentido, la propuesta responde a una lógica de construcción teórica fundamentada en la interacción permanente entre investigación, territorio y práctica pedagógica.

La investigación tuvo como propósito comprender el potencial de la agroecología como eje articulador de los procesos educativos en un contexto comunitario. Sin embargo, conforme avanzó el trabajo de campo, se hizo evidente que la agroecología trascendía su dimensión productiva para configurarse como una forma de comprender el territorio, producir conocimiento, fortalecer la identidad cultural y reorganizar la relación entre escuela y comunidad. Este hallazgo permitió reconocer que las prácticas agroecológicas no constituían únicamente contenidos curriculares, sino que expresaban una racionalidad educativa propia, sustentada en la memoria biocultural, la organización comunitaria y el diálogo permanente entre las personas y su territorio.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo-interpretativo, articulando la etnografía educativa con la Investigación Acción Participativa (IAP) y el enfoque Territorio–Cuerpo–Memoria. Esta combinación permitió comprender los procesos educativos como fenómenos situados, construidos colectivamente y profundamente vinculados con las dinámicas ecológicas, culturales y comunitarias del territorio. Más que estudiar a la comunidad desde una posición externa, la investigación buscó producir conocimiento junto con sus actores, reconociendo a estudiantes, docentes, familias y portadores de saberes como participantes activos en la construcción e interpretación de la información, en concordancia con los principios de la investigación participativa (Fals Borda, 1987; Freire, 1970).

Para ello se implementaron diversos dispositivos de investigación territorial que permitieron recuperar los conocimientos comunitarios desde múltiples dimensiones de la experiencia. Entre

ellos destacan el Coamil como Territorio Pedagógico Biocultural, los calendarios agroafectivos, la cartografía del tiempo comunitario, los transectos territoriales, las narrativas territoriales estudiantiles y el Consejo Escolar de Sabios como instancia de diálogo y validación comunitaria. Estos dispositivos no solo generaron información empírica, sino que evidenciaron formas propias de producir conocimiento que posteriormente se convirtieron en categorías estructurantes de la teoría.

El proceso analítico se desarrolló mediante un diálogo permanente entre la evidencia empírica y los principales referentes del pensamiento educativo, la agroecología, la complejidad, la pedagogía crítica, la ecología política y las epistemologías del Sur. Desde la perspectiva del pensamiento complejo, las relaciones entre educación, comunidad, naturaleza y cultura no podían comprenderse de manera fragmentada, sino como parte de un sistema dinámico de interdependencias (Morin, 1999, 2005). Asimismo, la agroecología fue comprendida como un enfoque científico, social y político que integra dimensiones ecológicas, culturales y territoriales (Altieri, 2004; Wezel et al., 2009), mientras que las epistemologías del Sur aportaron una comprensión de la justicia cognitiva basada en el reconocimiento de la diversidad de formas de producir conocimiento (Santos, 2018).

En este contexto, las categorías teóricas no fueron definidas previamente para ser verificadas en el trabajo de campo; por el contrario, emergieron progresivamente del diálogo entre la experiencia educativa, los conocimientos comunitarios y la reflexión académica. Conceptos como territorio como sujeto pedagógico, conocimiento territorial, Gobernanza Epistemológica Comunitaria, Currículo Territorializado, Sistema Territorial de Mediación Pedagógica y Regeneración de la Vida fueron adquiriendo consistencia conceptual a medida que se reconocían las relaciones sistémicas que articulaban los procesos educativos observados en la comunidad. La teoría representa, por tanto, una elaboración conceptual construida desde la experiencia territorial y posteriormente organizada en una arquitectura científica coherente e integrada.

En consecuencia, la Teoría de la Agroecología Pedagógica no constituye únicamente una interpretación de una experiencia educativa local, sino una propuesta teórica de alcance más amplio que busca dialogar con los debates contemporáneos sobre educación, interculturalidad, sostenibilidad y justicia cognitiva. Su principal aporte consiste en demostrar que es posible construir teoría educativa rigurosa desde los territorios y las comunidades, reconociendo que los pueblos originarios no solo preservan conocimientos ancestrales, sino que continúan

produciendo categorías, principios y formas de comprender la educación capaz de enriquecer el pensamiento pedagógico contemporáneo. De esta manera, la experiencia de Ayotitlán trasciende su condición de caso de estudio para convertirse en el fundamento empírico y epistemológico de una teoría educativa orientada a reorganizar la formación desde el territorio y proyectar la regeneración de la vida como horizonte de la acción pedagógica.

Fundamentos de la teoría

La Teoría de la Agroecología Pedagógica se sustenta en una arquitectura filosófica que proporciona coherencia epistemológica, ontológica, ética y pedagógica a toda la propuesta. Lejos de constituir un conjunto de postulados independientes, sus fundamentos configuran un sistema articulado desde el cual se comprende la educación como un proceso territorial, comunitario y orientado a la regeneración de la vida. Sobre esta base se desarrollan doce principios fundacionales que traducen dichos fundamentos en orientaciones para la organización de los procesos educativos. En conjunto, ambos niveles constituyen el núcleo estructural de la teoría y explican la lógica que posteriormente organiza el sistema conceptual, la arquitectura sistémica y el modelo territorial de implementación.

El primer fundamento corresponde a la dimensión ontológica, desde la cual la educación es comprendida como una expresión de la vida que emerge de la interacción permanente entre las personas, la comunidad y el territorio. Esta perspectiva rompe con la idea de que el aprendizaje ocurre exclusivamente en la escuela y reconoce al territorio como una realidad viva que participa activamente en la formación humana. El territorio deja de concebirse como un escenario físico para asumirse como un sujeto pedagógico que articula memoria, biodiversidad, cultura, organización comunitaria e identidad colectiva. Esta comprensión dialoga con las perspectivas sistémicas de la vida propuestas por Capra y Luisi (2014) y con la concepción agroecológica del territorio desarrollada por Toledo y Barrera-Bassols (2008).

El fundamento epistemológico sostiene que el conocimiento educativo se construye mediante el diálogo entre saberes científicos y comunitarios. La teoría asume la justicia cognitiva como condición para democratizar la producción del conocimiento, reconociendo que las comunidades originarias son sujetos epistemológicos capaces de generar categorías, principios y formas propias de comprender la realidad. Esta posición converge con las Epistemologías del Sur de Santos (2018) y con los planteamientos de la investigación participativa desarrollados

por Fals Borda (1987), desde los cuales el conocimiento deja de ser patrimonio exclusivo de la academia para convertirse en una construcción colectiva.

El fundamento antropológico concibe al ser humano como un sujeto territorial, relacional y comunitario. La identidad no se explica únicamente desde la individualidad, sino desde la participación activa en los procesos culturales, ecológicos e históricos que configuran la vida colectiva. En consecuencia, aprender implica incorporarse responsablemente a una comunidad de práctica, fortalecer la memoria biocultural y asumir el cuidado del territorio como parte de la propia formación.

Desde la dimensión axiológica, la teoría orienta la educación hacia valores como la solidaridad, la reciprocidad, la cooperación, el respeto por la diversidad biocultural, la responsabilidad intergeneracional y el compromiso con la sostenibilidad. Estos valores no constituyen contenidos complementarios del currículo, sino principios que organizan las relaciones entre estudiantes, docentes, comunidad y territorio, otorgando sentido ético a la acción educativa.

El fundamento político reconoce que toda educación constituye una práctica de transformación social. Inspirada en la pedagogía crítica de Freire (1970), la Agroecología Pedagógica comprende la formación como un proceso orientado al fortalecimiento de la participación comunitaria, la autonomía educativa, la corresponsabilidad territorial y la construcción democrática del conocimiento. En esta perspectiva, la escuela deja de ser una institución aislada para convertirse en un espacio de articulación entre comunidad, territorio e instituciones.

Por su parte, el fundamento pedagógico reorganiza el aprendizaje desde la experiencia territorial. La enseñanza se concibe como un proceso de mediación que articula investigación, diálogo de saberes, proyectos interdisciplinarios y participación comunitaria, reconociendo que los aprendizajes adquieren significado cuando se vinculan con los procesos ecológicos, productivos, culturales y sociales del territorio. Esta perspectiva se aproxima a la educación problematizadora de Freire (1970) y al pensamiento complejo de Morin (1999, 2005), al concebir el conocimiento como una construcción situada, interdisciplinaria y contextual.

Finalmente, el fundamento ecológico sitúa la regeneración de la vida como horizonte último de la teoría. La educación no se limita al desarrollo de competencias individuales, sino que contribuye al fortalecimiento de las capacidades colectivas necesarias para conservar, recrear y regenerar los sistemas socioecológicos que sostienen la existencia humana. De esta manera,

la formación adquiere una dimensión ética y ecológica inseparable del bienestar comunitario y de la continuidad del patrimonio biocultural.

Estos siete fundamentos convergen en doce principios fundacionales, organizados en cuatro dimensiones complementarias: ontológico-ecológica, epistemológica, pedagógica y ético-transformadora. Los tres primeros principios establecen la vida, el territorio y la comunidad como realidades constitutivas de la educación; los principios cuarto, quinto y sexto definen el conocimiento territorial, el diálogo de saberes y la investigación participativa como ejes para la producción colectiva del conocimiento; los principios séptimo, octavo y noveno orientan el aprendizaje territorial, la mediación pedagógica y el currículo territorializado como bases de la organización educativa; finalmente, los principios décimo, undécimo y duodécimo proyectan la participación comunitaria, la justicia cognitiva y la regeneración de la vida como horizonte de la transformación educativa.

La integración entre fundamentos filosóficos y principios fundacionales constituye una de las principales aportaciones de la Teoría de la Agroecología Pedagógica. Mientras los fundamentos responden a las preguntas sobre la naturaleza de la educación, el conocimiento, el territorio y la vida, los principios traducen esas concepciones en criterios para orientar la investigación, el currículo, la mediación pedagógica y la acción comunitaria. Esta articulación dota a la teoría de coherencia interna y permite comprenderla como un sistema conceptual capaz de vincular filosofía, pedagogía, territorio y transformación social dentro de una misma arquitectura científica. En consecuencia, la Agroecología Pedagógica no se presenta únicamente como un enfoque educativo, sino como una teoría que reorganiza el sentido de la educación desde el reconocimiento del territorio como sujeto pedagógico y de la regeneración de la vida como finalidad última de los procesos formativos.

Arquitectura de la Teoría de la Agroecología Pedagógica

Uno de los principales aportes de la Teoría de la Agroecología Pedagógica consiste en la construcción de una arquitectura conceptual y sistémica que organiza de manera coherente los fundamentos filosóficos, las categorías teóricas, los procesos pedagógicos y los mecanismos de transformación educativa. A diferencia de otras propuestas que presentan principios o metodologías de forma aislada, esta teoría se estructura como un sistema integrado en el que cada nivel cumple una función específica y mantiene relaciones de interdependencia con los demás. De esta manera, la teoría configura un modelo explicativo capaz de interpretar la

realidad educativa y, simultáneamente, orientar procesos concretos de transformación desde el territorio.

La arquitectura se encuentra organizada en seis niveles estructurales, los cuales representan una secuencia lógica que parte de los fundamentos filosóficos y culmina en la proyección transformadora de la educación. Cada nivel incorpora los desarrollos del anterior y amplía progresivamente el alcance de la teoría, conformando un sistema abierto, dinámico y orientado a la regeneración de la vida.

El primer nivel corresponde a los fundamentos filosóficos, donde se establecen las bases ontológicas, epistemológicas, antropológicas, axiológicas, políticas, pedagógicas y ecológicas que sustentan toda la propuesta. Estos fundamentos responden a las preguntas esenciales sobre la naturaleza de la educación, el conocimiento, la comunidad y el territorio, definiendo la visión del mundo desde la cual se construye la teoría. Sobre ellos se articulan los doce principios fundacionales que orientan la organización de los procesos educativos y garantizan la coherencia interna del sistema teórico. Este nivel constituye el núcleo filosófico que otorga identidad y consistencia a toda la arquitectura.

El segundo nivel integra el sistema conceptual territorial, conformado por un conjunto de categorías que permiten comprender la educación como un fenómeno complejo, territorial y comunitario. En este nivel se articulan conceptos como territorio como sujeto pedagógico, comunidad de aprendizaje territorial, conocimiento territorial, justicia cognitiva, gobernanza epistemológica comunitaria, currículo territorializado, aprendizaje territorial y regeneración de la vida, entre otros. Estas categorías no funcionan como definiciones independientes, sino como una red conceptual interrelacionada que explica las múltiples dimensiones del proceso educativo y organiza el lenguaje propio de la teoría.

El tercer nivel corresponde a la arquitectura sistémica, donde las categorías conceptuales se organizan en sistemas funcionales que explican la dinámica de los procesos educativos. En este nivel la teoría incorpora el Sistema Territorial de Mediación Pedagógica, el Sistema Territorial de Producción y Circulación del Conocimiento, el Sistema Territorial de Transformación Educativa y la Ecología Conceptual Territorial como mecanismos que articulan las relaciones entre aprendizaje, investigación, currículo, comunidad y territorio. Desde la perspectiva del pensamiento complejo (Morin, 2005), estos sistemas funcionan de manera simultánea,

interactiva y recursiva, permitiendo comprender la educación como un proceso emergente y no lineal.

El cuarto nivel está constituido por el Modelo Territorial de Implementación, mediante el cual la teoría se traduce en procesos concretos de organización educativa. Este modelo establece las condiciones territoriales, institucionales y pedagógicas necesarias para su desarrollo; define las fases de implementación; identifica los actores involucrados; organiza el currículo territorializado y articula un conjunto de dispositivos de mediación pedagógica como el Coamil, el Calendario Agroafectivo, la Cartografía del Tiempo Comunitario, el Transecto Territorial, las Narrativas Estudiantiles y el Consejo Escolar de Sabios. En consecuencia, la teoría trasciende el plano explicativo para convertirse en una propuesta operativa susceptible de implementarse en diversos contextos educativos.

El quinto nivel corresponde a las transformaciones educativas, comunitarias y territoriales que emergen como resultado de la implementación de la teoría. En este nivel se analizan los cambios producidos en los procesos de aprendizaje, la organización curricular, la participación comunitaria, la producción colectiva del conocimiento, el fortalecimiento de la identidad territorial y la conservación del patrimonio biocultural. La transformación educativa deja de comprenderse como un cambio exclusivamente institucional para concebirse como un proceso que involucra simultáneamente a la escuela, la comunidad y el territorio, generando nuevas formas de relación entre conocimiento, cultura y naturaleza.

Finalmente, el sexto nivel corresponde a la proyección de la teoría, donde se explicitan sus aportes científicos, su potencial de aplicación en distintos niveles educativos y las líneas futuras de investigación. Este nivel reafirma el carácter abierto de la Agroecología Pedagógica, entendida no como un modelo cerrado, sino como un programa de investigación en permanente construcción. Desde esta perspectiva, la teoría mantiene la posibilidad de ser enriquecida mediante nuevas investigaciones, experiencias territoriales y procesos de diálogo intercultural, ampliando progresivamente su capacidad para comprender y transformar las realidades educativas contemporáneas.

La integración de estos seis niveles configura una arquitectura caracterizada por tres propiedades fundamentales. En primer lugar, posee coherencia vertical, ya que cada nivel deriva de los anteriores y mantiene consistencia conceptual con el conjunto del sistema. En segundo lugar, presenta articulación horizontal, al establecer relaciones permanentes entre

fundamentos, categorías, procesos, dispositivos y resultados educativos. Finalmente, constituye una estructura abierta y dinámica, capaz de incorporar nuevos conocimientos surgidos de la investigación territorial y del diálogo permanente entre comunidades, instituciones educativas y producción científica.

Desde esta perspectiva, la Teoría de la Agroecología Pedagógica trasciende las propuestas educativas centradas exclusivamente en metodologías de enseñanza o modelos curriculares. Su principal innovación consiste en ofrecer una arquitectura científica que integra filosofía, epistemología, pedagogía, investigación, territorio y transformación social dentro de un mismo sistema explicativo. En consecuencia, la teoría no solo interpreta la realidad educativa, sino que proporciona una estructura conceptual y operativa para reorganizar la educación desde el territorio, fortalecer la justicia cognitiva y orientar los procesos formativos hacia la regeneración de la vida.

Principales aportes científicos

La Teoría de la Agroecología Pedagógica constituye una propuesta científica que amplía el campo de la teoría educativa contemporánea mediante una articulación inédita entre territorio, comunidad, agroecología y pedagogía. Sus aportes trascienden la formulación de un modelo didáctico o curricular, al proponer una arquitectura teórica capaz de explicar, orientar e interpretar los procesos educativos desde una perspectiva territorial y regenerativa. En este sentido, sus contribuciones pueden analizarse en cinco dimensiones complementarias: epistemológica, conceptual, metodológica, pedagógica y de investigación educativa.

Aportes epistemológicos

El principal aporte epistemológico de la teoría consiste en replantear el origen y la naturaleza del conocimiento educativo. Frente a las perspectivas tradicionales que privilegian la producción académica como fuente exclusiva de legitimidad científica, la Agroecología Pedagógica sostiene que el conocimiento emerge de la interacción entre saberes científicos, experiencias territoriales y memorias comunitarias. Desde esta perspectiva, la comunidad deja de ser objeto de estudio para convertirse en sujeto productor de conocimiento, mientras que el territorio adquiere el carácter de espacio epistemológico donde convergen procesos ecológicos, culturales, históricos y educativos.

Esta concepción se sustenta en la justicia cognitiva propuesta por Santos (2018), la cual reconoce la coexistencia de múltiples formas válidas de conocer y comprender la realidad. Asimismo, incorpora los principios de la investigación participativa desarrollados por Fals Borda (1987), al considerar que la producción del conocimiento constituye un proceso colectivo construido mediante el diálogo entre los distintos actores sociales. Como resultado, la teoría propone una epistemología territorial que reconoce la diversidad de racionalidades presentes en los pueblos originarios y amplía las posibilidades de construcción del conocimiento educativo.

Aportes conceptuales

Una de las contribuciones más originales de la teoría consiste en la construcción de un sistema conceptual propio que organiza nuevas categorías para comprender los procesos educativos desde el territorio. A diferencia de propuestas que incorporan conceptos aislados, la Agroecología Pedagógica desarrolla una red articulada de categorías que explican las relaciones entre educación, comunidad, cultura y naturaleza.

Entre las principales categorías destacan el territorio como sujeto pedagógico, el Coamil como Territorio Pedagógico Biocultural, el conocimiento territorial, la Gobernanza Epistemológica Comunitaria, el Currículo Territorializado, la comunidad de aprendizaje territorial, el Sistema Territorial de Mediación Pedagógica, el Sistema Territorial de Producción y Circulación del Conocimiento, el Sistema Territorial de Transformación Educativa y la Regeneración de la Vida como horizonte formativo. Estas categorías amplían el lenguaje conceptual de la pedagogía contemporánea y permiten comprender la educación como un fenómeno complejo, relacional y profundamente vinculado con los procesos territoriales.

Aportes metodológicos

En el plano metodológico, la teoría propone una forma innovadora de investigar y producir conocimiento educativo mediante la articulación de la etnografía educativa, la Investigación Acción Participativa y el enfoque Territorio–Cuerpo–Memoria. Esta integración supera la lógica tradicional de la investigación centrada exclusivamente en la recolección de datos para privilegiar procesos de construcción colectiva del conocimiento.

Como expresión de esta perspectiva, la teoría incorpora un conjunto de dispositivos de investigación territorial que funcionan simultáneamente como estrategias metodológicas y mediaciones pedagógicas. Entre ellos destacan el Coamil, el Calendario Agroafectivo, la Cartografía del Tiempo Comunitario, el Transecto Territorial, las Narrativas Estudiantiles y el Consejo Escolar de Sabios. Estos dispositivos permiten recuperar conocimientos locales, fortalecer el diálogo entre generaciones, documentar la memoria biocultural y producir conocimiento situado con pertinencia cultural y territorial. En consecuencia, la metodología deja de concebirse únicamente como un procedimiento técnico para convertirse en un proceso de participación, aprendizaje e investigación compartida.

Aportes pedagógicos

Desde el punto de vista pedagógico, la Agroecología Pedagógica reorganiza el sentido de la educación al desplazar el centro del proceso formativo desde la enseñanza disciplinaria hacia el aprendizaje territorial. La teoría propone un currículo organizado mediante proyectos interdisciplinarios contextualizados, sustentados en la investigación participativa y en la resolución de problemáticas reales del territorio.

Esta reorganización fortalece la articulación entre escuela, comunidad y naturaleza, favoreciendo experiencias educativas donde el aprendizaje surge de la interacción con los procesos productivos, ambientales, culturales y sociales presentes en cada contexto. De este modo, el docente asume el papel de mediador territorial del aprendizaje, mientras que los estudiantes participan activamente en la construcción colectiva del conocimiento y en el diseño de acciones orientadas a la transformación de su realidad.

Asimismo, la teoría redefine la evaluación educativa desde una perspectiva regenerativa, incorporando dimensiones relacionadas con la participación comunitaria, la producción colectiva del conocimiento, la identidad territorial, el fortalecimiento del patrimonio biocultural y la regeneración de los vínculos entre sociedad y naturaleza. Esta concepción amplía las finalidades tradicionales de la educación y orienta los procesos formativos hacia el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones.

Aportes para la investigación educativa

La Teoría de la Agroecología Pedagógica también aporta una nueva perspectiva para la investigación educativa contemporánea. En lugar de concebir la investigación como una actividad externa a los procesos escolares, propone integrarla como dimensión constitutiva del currículo y de la práctica pedagógica. De esta forma, investigar deja de ser una actividad exclusiva del ámbito universitario para convertirse en una práctica cotidiana desarrollada por docentes, estudiantes y comunidades mediante procesos de observación, interpretación, diálogo y acción colectiva.

Igualmente, la teoría propone una arquitectura científica susceptible de ser utilizada como marco analítico para estudiar procesos educativos en diversos contextos territoriales, tanto rurales como urbanos, interculturales y comunitarios. Su carácter abierto favorece la incorporación de nuevas categorías y experiencias derivadas de investigaciones futuras, consolidando un programa de investigación orientado al fortalecimiento del diálogo entre saberes, la justicia cognitiva y la regeneración de la vida.

En conjunto, estos aportes posicionan a la Agroecología Pedagógica como una teoría educativa de alcance amplio, capaz de integrar filosofía, epistemología, metodología y pedagogía dentro de una arquitectura coherente y sistemática. Más que ofrecer respuestas cerradas, la teoría abre nuevas posibilidades para comprender la educación como un proceso territorial, comunitario y ecológicamente comprometido, ampliando el horizonte del pensamiento pedagógico contemporáneo y fortaleciendo el reconocimiento científico de los conocimientos producidos desde los territorios y las comunidades originarias.

Figura 1. Síntesis de los aportes científicos de la Teoría de la Agroecología Pedagógica

Fuente: Elaboración propia, IA, (2026)

DISCUSIÓN

La teoría en diálogo con la educación contemporánea

La Teoría de la Agroecología Pedagógica se inscribe en el conjunto de propuestas contemporáneas que cuestionan la fragmentación del conocimiento, la desvinculación entre la escuela y la realidad social, y la persistencia de modelos educativos sustentados en racionalidades disciplinares y universalistas. En las últimas décadas, organismos internacionales y diversos enfoques pedagógicos han coincidido en señalar que las crisis climática, ecológica, social y cultural demandan una profunda transformación de la educación, orientada hacia modelos más integradores, contextualizados y comprometidos con la

sostenibilidad, la equidad y el bienestar colectivo (OECD, 2020; UNESCO, 2021, 2024). En este escenario, la teoría dialoga con distintas corrientes del pensamiento educativo que, desde perspectivas complementarias, buscan reconstruir la relación entre conocimiento, territorio, comunidad y transformación social.

En primer lugar, la teoría comparte con la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) la concepción de la educación como una práctica emancipadora orientada a la transformación de la realidad. Ambas perspectivas reconocen que el conocimiento no constituye una transmisión unidireccional de contenidos, sino un proceso dialógico mediante el cual las personas interpretan críticamente su mundo y participan activamente en su transformación. Sin embargo, la Teoría de la Agroecología Pedagógica amplía esta visión al incorporar el territorio como dimensión constitutiva del proceso educativo, reconociéndolo no solo como contexto de aprendizaje, sino como sujeto pedagógico capaz de producir conocimientos, fortalecer identidades colectivas y generar formas de organización comunitaria.

Asimismo, la propuesta mantiene una estrecha relación con el pensamiento complejo de Edgar Morin (1999, 2005) y con la perspectiva sistémica desarrollada por Capra y Luisi (2014), al asumir que los fenómenos educativos deben comprenderse desde una visión relacional, dinámica y multidimensional. La organización de la teoría mediante fundamentos filosóficos, niveles estructurales, sistemas de mediación y procesos de transformación responde a esta comprensión sistémica de la realidad. No obstante, mientras estos enfoques ofrecen marcos generales para interpretar la complejidad de los sistemas vivos y sociales, la Agroecología Pedagógica incorpora el territorio como principio organizador de dichas relaciones, otorgando una dimensión territorial concreta a la comprensión de los procesos educativos.

El diálogo con las Epistemologías del Sur propuestas por Boaventura de Sousa Santos (2018) y con la perspectiva de la interculturalidad crítica desarrollada por Catherine Walsh (2009) constituye otro de los pilares interpretativos de la teoría. La defensa de la justicia cognitiva, el reconocimiento de la diversidad epistemológica y la legitimidad de los conocimientos producidos por las comunidades originarias representan elementos compartidos entre estas perspectivas. Sin embargo, la teoría avanza al traducir dichos principios epistemológicos en una arquitectura pedagógica concreta, integrada por dispositivos de investigación, mediación y organización curricular como el Coamil, el Calendario Agroafectivo, la Cartografía del Tiempo Comunitario, el Transecto Territorial, las Narrativas Estudiantiles y el Consejo Escolar de Sabios.

En el ámbito de la agroecología, la propuesta dialoga con los planteamientos de Miguel Altieri (2004), Stephen Gliessman (2015) y Wezel et al. (2009), quienes conciben la agroecología como una ciencia, una práctica y un movimiento social orientado a la sostenibilidad de los sistemas agroalimentarios. La principal diferencia radica en que la presente teoría desplaza el centro de atención desde la producción agrícola hacia la formación educativa. De esta manera, la agroecología deja de ser únicamente un paradigma para el manejo ecológico de los agroecosistemas y se configura como un paradigma pedagógico capaz de orientar el currículo, la investigación participativa, la formación docente y la organización escolar desde una perspectiva territorial.

La teoría también encuentra afinidad con la propuesta Territorio–Cuerpo–Memoria desarrollada por Yolanda Parra (2013), al reconocer que el conocimiento emerge de la relación inseparable entre los cuerpos, las memorias colectivas y los territorios habitados. Desde esta perspectiva, el aprendizaje trasciende la adquisición de información para configurarse como una experiencia situada que integra dimensiones ecológicas, culturales, afectivas y espirituales. La Agroecología Pedagógica amplía este planteamiento al estructurar un sistema de mediaciones pedagógicas que convierte estas relaciones en procesos sistemáticos de formación, articulando territorio, comunidad, currículo e investigación.

Finalmente, la teoría converge con las propuestas de Víctor M. Toledo y Narciso Barrera-Bassols (2008) sobre la memoria biocultural, al reconocer que la conservación de los saberes tradicionales constituye una condición indispensable para la sostenibilidad de los territorios. Esta perspectiva adquiere una relevancia aún mayor frente a la crisis global documentada por la Plataforma Intergubernamental sobre Biodiversidad y Servicios Ecosistémicos (IPBES, 2019), que advierte sobre la acelerada pérdida de biodiversidad y de conocimientos asociados a los territorios. En este contexto, la Teoría de la Agroecología Pedagógica incorpora explícitamente la dimensión educativa, mostrando cómo la escuela puede convertirse en un espacio para la regeneración del patrimonio biocultural mediante procesos de aprendizaje territorializados.

Asimismo, la teoría dialoga con los planteamientos de Sterling (2001) sobre la transformación de la educación para la sostenibilidad. Mientras este autor propone superar los modelos educativos mecanicistas mediante un cambio sistémico en las formas de aprender y enseñar, la Agroecología Pedagógica aporta una arquitectura conceptual y metodológica que concreta dicha transformación desde el territorio, articulando sostenibilidad, justicia cognitiva,

participación comunitaria y regeneración de la vida como principios orientadores del proceso educativo.

En conjunto, este diálogo evidencia que la Teoría de la Agroecología Pedagógica no pretende sustituir los aportes de la pedagogía crítica, el pensamiento complejo, la educación para la sostenibilidad, las epistemologías del Sur, la interculturalidad crítica o la agroecología, sino integrarlos dentro de una propuesta educativa cuyo eje estructurante es el territorio. Su principal contribución consiste en ofrecer un marco teórico que vincula fundamentos filosóficos, categorías conceptuales, dispositivos metodológicos y estrategias pedagógicas en un sistema coherente orientado a la transformación educativa desde la justicia cognitiva, la participación comunitaria y la regeneración de la vida. De esta manera, la teoría amplía el horizonte de la educación contemporánea al proponer una concepción del aprendizaje que trasciende los límites del aula y reconoce al territorio como un espacio vivo de producción de conocimiento, formación ética y transformación social, en consonancia con los llamados internacionales a construir sistemas educativos capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI (OECD, 2020; UNESCO, 2024).

Alcances, aplicaciones y proyección

La Teoría de la Agroecología Pedagógica trasciende el ámbito de una propuesta derivada de un estudio de caso para constituirse en un marco conceptual y metodológico con posibilidades de aplicación en diversos contextos educativos caracterizados por la estrecha relación entre territorio, comunidad y sostenibilidad. Si bien la teoría emerge de la investigación desarrollada en comunidades originarias de Ayotitlán, Jalisco, sus fundamentos filosóficos, principios pedagógicos y categorías analíticas poseen un carácter transferible que permite su adaptación a otros escenarios donde la educación busque fortalecer el arraigo territorial, la justicia cognitiva y la construcción colectiva del conocimiento. Esta proyección resulta congruente con las tendencias internacionales que impulsan la construcción de sistemas educativos contextualizados, inclusivos y orientados al desarrollo sostenible (OECD, 2020; UNESCO, 2021, 2024).

Uno de sus principales alcances consiste en ofrecer una alternativa a los modelos educativos centrados exclusivamente en la transmisión disciplinaria del conocimiento. Frente a los desafíos contemporáneos asociados a la crisis ambiental, la pérdida de diversidad biocultural, la fragmentación curricular y el debilitamiento de los vínculos entre escuela y comunidad, la

teoría propone una reorganización de los procesos educativos desde una perspectiva territorial, interdisciplinaria y participativa. Esta propuesta coincide con los planteamientos de Sterling (2001), quien sostiene que la sostenibilidad exige una transformación sistémica de la educación y no únicamente la incorporación de nuevos contenidos curriculares. Asimismo, responde a la necesidad de construir procesos educativos capaces de enfrentar las transformaciones socioecológicas señaladas por IPBES (2019) y por la UNESCO (2024). En este sentido, el territorio deja de concebirse como un recurso didáctico complementario para convertirse en el eje articulador del currículo, la investigación, la enseñanza y la evaluación.

Desde el punto de vista pedagógico, la teoría ofrece una arquitectura capaz de orientar el diseño de currículos territorializados, proyectos interdisciplinarios y estrategias de aprendizaje situado, favoreciendo procesos formativos que integran conocimientos científicos, saberes comunitarios y experiencias de vida. La incorporación de dispositivos como el Coamil, el Calendario Agroafectivo, la Cartografía del Tiempo Comunitario, el Transecto Territorial, las Narrativas Estudiantiles y el Consejo Escolar de Sabios demuestra que es posible construir procesos educativos contextualizados que fortalezcan la identidad cultural, la participación comunitaria y la corresponsabilidad en el cuidado del territorio. De esta manera, la propuesta converge con el enfoque del OECD Learning Compass 2030 (OECD, 2020), que plantea el desarrollo de competencias transformadoras, la agencia de los estudiantes y la creación de valor para el bienestar individual, social y ambiental.

En el ámbito de la investigación educativa, la Teoría de la Agroecología Pedagógica aporta un modelo de producción de conocimiento que integra la etnografía educativa, la Investigación Acción Participativa y el enfoque Territorio–Cuerpo–Memoria en un sistema coherente de investigación territorializada. Esta articulación amplía las posibilidades metodológicas para el estudio de los procesos educativos en contextos rurales, interculturales y comunitarios, al tiempo que fortalece la participación de los actores locales como coproductores del conocimiento y reconoce la validez científica de los saberes contruidos desde la experiencia territorial. En este sentido, la propuesta se articula con las Epistemologías del Sur (Santos, 2018), la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) y con las perspectivas sistémicas del conocimiento propuestas por Capra y Luisi (2014), al reconocer que la comprensión de los procesos educativos requiere integrar dimensiones ecológicas, sociales, culturales y comunitarias.

La teoría posee igualmente implicaciones relevantes para las políticas públicas en materia educativa. Sus principios pueden contribuir al diseño de programas orientados a fortalecer la educación intercultural, la educación ambiental, la formación docente, la innovación curricular y la vinculación entre las instituciones educativas y las comunidades. Asimismo, ofrece elementos para avanzar hacia modelos educativos más pertinentes en territorios rurales y comunidades originarias, favoreciendo procesos de autonomía educativa, participación social y gobernanza del conocimiento. Desde esta perspectiva, la propuesta también dialoga con los planteamientos de Elinor Ostrom (1990) sobre la gobernanza de los bienes comunes, al reconocer que el conocimiento, el territorio y el patrimonio biocultural pueden gestionarse mediante formas colectivas de corresponsabilidad y participación comunitaria.

Desde una perspectiva internacional, la propuesta se incorpora al debate sobre la necesidad de construir modelos educativos capaces de responder a los desafíos planteados por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, por el informe Reimaginar juntos nuestros futuros (UNESCO, 2021) y por su actualización reciente (UNESCO, 2024), los cuales promueven una educación orientada al bien común, la sostenibilidad, la equidad, la responsabilidad colectiva y la construcción de futuros compartidos. En este contexto, la Teoría de la Agroecología Pedagógica aporta una perspectiva latinoamericana que sitúa el territorio, la comunidad, la diversidad biocultural y la justicia cognitiva como dimensiones estratégicas para la transformación educativa.

Finalmente, la teoría constituye una plataforma para el desarrollo de nuevas líneas de investigación. Entre ellas destacan el análisis de su implementación en distintos niveles educativos, la evaluación de sus efectos sobre los procesos de aprendizaje, la adaptación de sus dispositivos metodológicos a diversos contextos socioculturales y la profundización de categorías emergentes como la Gobernanza Epistemológica Comunitaria, el Currículo Territorializado, el Sistema Territorial de Mediación Pedagógica, el Sistema Territorial de Producción y Circulación del Conocimiento y la Regeneración de la Vida. Asimismo, abre posibilidades para estudiar la relación entre educación, resiliencia territorial, regeneración ecológica y gobernanza comunitaria desde enfoques interdisciplinarios y comparativos. De esta manera, la Teoría de la Agroecología Pedagógica se concibe como una teoría educativa emergente, abierta al diálogo académico y al enriquecimiento permanente mediante la investigación, la práctica pedagógica y la reflexión crítica.

En conjunto, estos alcances muestran que la propuesta no se limita a interpretar los procesos educativos desde el territorio, sino que ofrece una arquitectura teórica y operativa para orientar la transformación de la educación contemporánea. Su principal proyección radica en contribuir a la construcción de sistemas educativos más contextualizados, inclusivos y comprometidos con la sostenibilidad, la diversidad biocultural y la regeneración de la vida, consolidando un horizonte educativo en el que la escuela y la comunidad participan de manera corresponsable en la formación de sujetos capaces de cuidar, comprender y transformar los territorios que habitan. En este sentido, la teoría responde a los llamados internacionales que plantean la necesidad de construir una educación capaz de afrontar las crisis ecológicas, sociales y culturales del siglo XXI mediante procesos formativos sistémicos, territorializados y orientados al bien común (Capra & Luisi, 2014; IPBES, 2019; OECD, 2020; UNESCO, 2024).

CONCLUSIÓN

El presente artículo tuvo como propósito presentar la Teoría de la Agroecología Pedagógica como una propuesta para la transformación educativa desde el territorio. A partir de una investigación desarrollada en comunidades originarias de Ayotitlán, Jalisco, fue posible construir un marco teórico que integra fundamentos filosóficos, principios pedagógicos, categorías conceptuales, dispositivos metodológicos y una arquitectura sistémica orientada a comprender y transformar los procesos educativos desde una perspectiva territorial, comunitaria y regenerativa.

Los resultados muestran que la teoría trasciende la incorporación de contenidos agroecológicos al currículo escolar. Su principal aportación consiste en proponer una nueva forma de comprender la educación, donde el territorio deja de ser un escenario de aprendizaje para constituirse en un sujeto pedagógico que articula la producción de conocimientos, la construcción de identidades, la memoria biocultural y la acción colectiva. Desde esta perspectiva, la educación se configura como un proceso situado que reconoce la diversidad epistemológica y promueve el diálogo entre conocimientos científicos y saberes comunitarios, en consonancia con los planteamientos de la pedagogía crítica, las epistemologías del Sur y las pedagogías territoriales latinoamericanas (Freire, 1970; Morin, 1999; Santos, 2018; Parra, 2013).

La discusión desarrollada permite afirmar que la Teoría de la Agroecología Pedagógica constituye una contribución original al campo de la teoría educativa contemporánea. Si bien

dialoga con referentes consolidados como la pedagogía crítica (Freire, 1970), el pensamiento complejo (Morin, 2005), la justicia cognitiva (Santos, 2018), la agroecología (Altieri, 2004; Gliessman, 2015), la memoria biocultural (Toledo & Barrera-Bassols, 2008) y el enfoque Territorio–Cuerpo–Memoria (Parra, 2013), su principal innovación radica en articular estos aportes dentro de un sistema teórico coherente que integra fundamentos filosóficos, categorías analíticas, mediaciones pedagógicas y estrategias de implementación orientadas a la transformación educativa.

En este sentido, la teoría aporta nuevas categorías de análisis para la investigación educativa, entre las que destacan la Gobernanza Epistemológica Comunitaria, el Currículo Territorializado, el Coamil como Territorio Pedagógico Biocultural, el Sistema Territorial de Mediación Pedagógica, el Sistema Territorial de Producción y Circulación del Conocimiento y la Regeneración de la Vida como horizonte ético y educativo. Estas categorías amplían las posibilidades de comprensión de los procesos formativos en contextos rurales, comunitarios e interculturales, al tiempo que ofrecen herramientas conceptuales y metodológicas para el diseño de propuestas educativas contextualizadas.

Asimismo, la teoría posee implicaciones relevantes para la práctica educativa, la formación docente, el desarrollo curricular, la investigación participativa y el diseño de políticas públicas orientadas a fortalecer la relación entre escuela, comunidad y territorio. En un contexto marcado por la crisis socioambiental, la pérdida de diversidad biocultural y la necesidad de construir modelos educativos más pertinentes y sostenibles, la Agroecología Pedagógica ofrece un horizonte de transformación que sitúa la justicia cognitiva, la corresponsabilidad comunitaria y la regeneración de la vida como principios orientadores de la acción educativa (UNESCO, 2021).

Finalmente, la Teoría de la Agroecología Pedagógica se concibe como una teoría educativa emergente, abierta al diálogo crítico, a la contrastación empírica y a su enriquecimiento mediante nuevas investigaciones. Su consolidación dependerá de su aplicación en diversos contextos socioculturales, de la evaluación de sus aportes en distintos niveles educativos y del desarrollo de nuevas investigaciones que profundicen, amplíen y sometan a discusión sus categorías y postulados. En este sentido, más que ofrecer un modelo cerrado, la teoría constituye una invitación a repensar la educación desde el territorio, reconociendo que la formación humana, la sostenibilidad y la regeneración de la vida requieren construir nuevas formas de producir conocimiento, aprender colectivamente y habitar el mundo.

REFERENCIAS

- Altieri, M. A. (2004). *Agroecology: The science of sustainable agriculture (2nd ed.)*. CRC Press.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Kivaki Press.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.
- Fals Borda, O. (1987). *The application of participatory action-research in Latin America*. *International Sociology*, 2(4), 329–347. <https://doi.org/10.1177/026858098700200401>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gliessman, S. R. (2015). *Agroecology: The ecology of sustainable food systems (3rd ed.)*. CRC Press.
- IPBES. (2019). *Global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. IPBES Secretariat.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- OECD. (2020). *OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect (10th anniversary ed.)*. Island Press.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Parra, Y. (2013). *La Otra Orilla: Territorio–Cuerpo–Memoria, pedagogía y ConoCSentir de los pueblos de Abya Yala*. RUECA–Red Universitaria de Evaluación de la Calidad.
- Santos, B. de S. (2018). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
- Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria Editorial.

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

UNESCO. (2024). Reimagining our futures together: A new social contract for education: Progress update. UNESCO.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. *Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala*.

Wezel, A., Bellon, S., Doré, T., Francis, C., Vallod, D., & David, C. (2009). *Agroecology as a science, a movement and a practice*. *Agronomy for Sustainable Development*, 29(4), 503–515. <https://doi.org/10.1051/agro/2009004>

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.



 : <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i3.324>

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Justo Cobián, E. (2026). La Teoría de la Agroecología Pedagógica: Una Propuesta para la Transformación Educativa Desde el Territorio. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 5(3), 809-834. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i3.324>