

COCREACIÓN PARA UNA ECOLOGÍA DE SABERES EN EL CARIBE: HUERTO DE CAPETILLO

CO-CREATING AN ECOLOGY OF KNOWLEDGE IN THE CARIBBEAN: HUERTO DE CAPETILLO

OMAYRA RIVERA CRESPO

ORCID: 0000-0002-6148-5537

Universidad de Puerto Rico. Río Piedras

omayra.rivera@upr.edu

YAZMÍN M. CRESPO CLAUDIO

ORCID: 0000-0003-1636-7221

Harvard University

y_crespo@g.harvard.edu

NATACHA QUINTERO GONZÁLEZ

ORCID: 0000-0002-9650-8954

Brandenburgische Technische Universität

Cottbus - Senftenberg

quintero@b-tu.de

IRMARIS SANTIAGO RODRÍGUEZ

ORCID: 0000-0002-4855-9116

Universidad de Puerto Rico, Carolina

irmaris.santiago@upr.edu

Cómo citar:

RIVERA CRESPO, O., CRESPO CLAUDIO, Y., M., QUINTERO GONZÁLEZ, N. Y SANTIAGO RODRÍGUEZ, I. (2023).

Cocreación para una ecología de saberes en el Caribe: huerto de Capetillo. *Revista de Arquitectura*, 28(44), 56-75.

<https://doi.org/10.5354/0719-5427.2023.69974>

Recibido:

2023-03-13

Aceptado:

2023-05-17

RESUMEN

Aprender, restituir y centrar enfoques pedagógicos que se produzcan desde el Sur Global y, específicamente, desde El Caribe es imperativo para fomentar entornos de aprendizaje emancipadores. Con una historia de exclusión, los últimos 60 años en Puerto Rico han presenciado una tradición de participación y activismo que, a pesar de sus éxitos, ha sido mayormente invisible en la pedagogía de diseño global. En este contexto, tanto los saberes populares como los espacios autogestionados son poco reconocidos. Este artículo busca visibilizar metodologías de investigación-acción participativa y de cocreación desde una ecología de saberes (B. de Sousa Santos), situados en el huerto, vivero y bosque urbano comunitario de Capetillo. Se confirma que El Caribe es un espacio donde puede evidenciarse la diversidad epistemológica y la pluralidad de conocimientos.

PALABRAS CLAVE

Cocreación, ecología de saberes, huerto comunitario, pedagogías participativas

ABSTRACT

Learning, restoring, and centering pedagogical approaches from the 'Global South' and specifically the Caribbean is imperative to foster emancipatory learning environments. With a history of exclusion, the last 60 years in Puerto Rico have witnessed a tradition of participation and activism, which despite its successes, has been largely invisible in the global design pedagogy. In this context, both popular knowledge and self-managed spaces are little recognized. This article seeks to make visible participatory action-research and co-creation methodologies from an ecology of knowledge (B. de Sousa Santos), situated in the community garden, nursery, and urban forest of Capetillo. It confirms that the Caribbean is a space where epistemological diversity and plurality of knowledge can be evidenced.

KEYWORDS

Co-creation, ecology of knowledge, community garden, participatory pedagogies

INTRODUCCIÓN

Este artículo cuestiona de manera crítica lo que significa revertir el papel hegemónico de la arquitectura, el urbanismo y la pedagogía y resituarlo en una ecología de saberes e interacciones socioespaciales. Lo hace presentando un proyecto en un huerto comunitario en San Juan, Puerto Rico, que combina el conocimiento científico y el empírico, técnico y popular. En este espacio, donde los niños y niñas de la comunidad realizan sus tareas y luego trabajan con la tierra, se llevan a cabo acciones participativas que promueven la interacción con diversas realidades sociales y ecológicas, así como el intercambio de experiencias y el aprendizaje colectivo. La cocreación de espacios favorece la emancipación colectiva en ecosistemas autogestionados. Por tanto, el artículo se centra específicamente en una de estas actividades participativas desarrollada en el marco de una escuela internacional de verano para estudiantes de arquitectura y urbanismo organizada por instituciones universitarias de Alemania y Puerto Rico y un colectivo de arquitectura y diseño de mujeres puertorriqueñas. Se trata de una práctica basada en la observación, la inclusión de diversos participantes en los procesos de diseño y construcción, la atención afectiva al entorno natural y la experimentación con el material. Dado el enfoque en la redistribución del poder y la influencia mutua, cuando se habla de participantes a lo largo del texto no se hace referencia únicamente al estudiantado que asistió a la escuela de verano. Más bien, se utiliza como un término fluido que alude a todos los implicados en la experiencia. Esto pone en evidencia cómo se descentran y resitúan los papeles de los distintos grupos de actores.

El espacio del huerto comunitario se considera parte de la red de una ciudad educadora, en la que se reconoce una ecología de saberes. Se presenta como un intervalo ante una serie de acontecimientos y un ritmo de vida desenfrenado, donde puede prevalecer la esperanza ante las expectativas de una ciudad neoliberal en un contexto colonial. Luego, se aborda la idea de las pedagogías críticas participativas y los contradiscursos. Finalmente, se sitúa en el Caribe antillano, en la experiencia de la escuela de verano en el huerto, vivero y bosque urbano comunitario de Capetillo y se detallan las herramientas metodológicas participativas que se utilizan para que se lleve a cabo un proceso pleno de cocreación en el espacio-cultivo. ¿Puede un espacio como este ser emancipador y fomentar procesos colectivos de aprendizaje?

Los espacios comunitarios, las pedagogías críticas y las acciones participativas que impulsan la observación, el intercambio de saberes y la experimentación con lo material esbozan formas más inclusivas y situadas de diseñar. Asimismo, conducen a una reflexión sobre la experiencia colaborativa, la acción social y las interrelaciones que suscitan la libertad de pensamiento.

MARCO TEÓRICO

Escuelas de esperanza: espacios de saberes invisibles

Los invisibles de siempre integran, a lo sumo, la escenografía de la historia, como los extras de Hollywood. Pero son ellos, los actores de la historia real, los negados, mentidos, escondidos protagonistas de la realidad pasada y presente, quienes encarnan el espléndido abanico de otra realidad posible (Galeano, 1998, p. 333).

Un espacio de encuentro, como un huerto comunitario, puede considerarse una pausa en la trama urbana donde se integran saberes y aflora la curiosidad al permitir la exploración. En un lugar como este, las personas se nutren unas de otras y del entorno, no se reprime el deseo de aprender y el conocimiento es horizontal. Así, se transforman “objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes” (Santos, 2010, p. 22) y lo invisible, como el conocimiento empírico, se hace visible. Para ello es necesaria la plena participación de todos y una educación democrática que libere de modelos impuestos y preconcebidos de la pedagogía tradicional y oficializada. Este hecho liberador se produce a través del diálogo reflexivo y la praxis, ya que verbalizar lo aprehendido, como lo captado a través de los sentidos, es lo que permite la construcción del conocimiento. “Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo” (Freire, 1970, p. 106). La transformación ocurre en espacios de diálogo e intercambio.

Aprehender de lo que se observa al caminar y de la interacción con personas que poseen trasfondos y experiencias diversas es parte de la “ecología de los saberes” y “el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (Santos, 2010, p. 50). Estos saberes no pueden ser invalidados y sustituidos por los datos que se memorizan en las escuelas. A medida que una persona crece, no debería perder la capacidad de sorprenderse, cuestionar, descubrir y cambiar de estrategia, desaprendiendo en el camino para aprender cosas nuevas. Ese cambio de estrategia es parte de la capacidad de adaptarse a un mundo que muta continuamente. La ecología de los saberes no es estática, se basa en la idea del “encuentro mutuo y del diálogo recíproco que sustenta la fertilización y la transformación recíprocas entre saberes, culturas y prácticas que luchan contra la opresión” (Santos, 2019, p. 346). El conocimiento se crea en espacios como los comunitarios, donde se reconoce la diversidad del saber científico y empírico, cotidiano o popular. En estos espacios no existe una línea entre sujetos que producen conocimiento técnico, como una hegemonía dominante, y objetos donde se deposita este conocimiento. Es ahí donde existe la esperanza.

El pensador Ivan Illich (1975), quien desarrolló gran parte de sus planteamientos en Puerto Rico, hace una distinción entre las

expectativas y la esperanza (p. 135). Las expectativas dependen de un proceso preestablecido, planificado y llevado a cabo, que conduce a un resultado o producto. Se espera que ese proceso repercuta en un beneficio. La esperanza se ancla en el deseo, la confianza y en la búsqueda de alternativas. Se deposita la confianza en un proceso natural o de la naturaleza y en un esfuerzo o voluntad. La esperanza mueve a las personas. Las expectativas preestablecidas les detienen, a la espera de que ocurra algo porque un tercero provoque el cambio. Ante la incertidumbre se crearon las expectativas como modo de predecir resultados a través del conocimiento científico. Esto permite que algunos controlen y otros se dejen llevar. Se limita el conocimiento empírico, *a posteriori* o basado en la experiencia, y se da por sentado el conocimiento *a priori*, predecible o probado. En los procesos tradicionales de hacer ciudad ocurre lo mismo. Solo unas personas tienen el poder de decidir y el resto acata esas decisiones. En este caso, el ejercicio de la democracia solo ocurre a través del voto, donde se decide quién o quiénes toman esas decisiones. Sin embargo, Illich (1975) propone una sociedad desescolarizada (*deschooling*) donde se reconoce “la naturaleza ambivalente del aprendizaje” (p. 27). La democracia plena ocurre en espacios de participación desescolarizados y en una ciudad educadora.

Teniendo en cuenta que una ciudad educadora integra diferencias culturales y sociales de distintas identidades colectivas creadas por los habitantes urbanos (Cotto Morales, 2016), puede decirse que en Puerto Rico las escuelas abandonadas convertidas en centros culturales comunitarios siguen siendo escuelas, al igual que otros espacios de saberes populares como los huertos urbanos comunitarios. En los espacios de siembra en la ciudad, rescatados del olvido y los desechos, se retoman conocimientos ancestrales al recuperar el contacto con la tierra, que se perdió en la prisa, el asfalto y la falta de intercambio intergeneracional. En los jardines urbanos comunitarios en donde se promueve el juego espontáneo se permite el intercambio de pares y con el entorno natural y construido. Para arquitectos estructuralistas como Aldo Van Eyck, estos espacios son “shape of the in-between”, es decir, umbrales, peldaños y lugares de encuentro (Teyssot, 2011, p. 51). Van Eyck, Jaap Bakema, Alison Smithson y Peter Smithson, por ejemplo, reconocían la influencia de la presencia y la actividad humana en los espacios. A diferencia de los defensores del movimiento moderno, como Le Corbusier, que favorecían la construcción en serie y la división de funciones (Smithson, & Smithson, 1973), estos arquitectos estudiaron cómo las diferencias culturales y las actividades cotidianas de las personas dan vida y forma a los espacios, al igual que en los espacios comunitarios autogestionados. El diseño de espacios, como el conocimiento, no es estático ni es producto de una sola persona.

Los espacios se crean y recrean mediante una dialéctica con el entorno y el resto de las personas que lo habitan (Bakema, 1978; Muntañola Thornberg, 2000). Se convierten en lugares en la medida en que se establece una relación con el otro y se reconocen singularidades y pluralidades. Los parques diseñados por Van Eyck son intervalos porque en ellos se establecen estas relaciones interculturales, intergeneracionales y de intersubjetividad. Son parte de la ciudad educadora. Asimismo, los espacios comunitarios mencionados anteriormente son intervalos porque conectan saberes. En los huertos urbanos comunitarios, no solo se cultivan plantas, sino conocimientos. Conectan lo natural con lo construido y el conocimiento científico con el empírico, integrando disciplinas y saberes, teoría y práctica, actores y sectores (Merçon et al., 2012). En ellos se establecen redes de apoyo. Son escuelas de esperanza. Para comprender estas interrelaciones en procesos participativos de hacer ciudad es necesario situar a las personas en el centro y realizar procesos pedagógicos etnográficos que incluyan la observación y el diálogo (Rivera Crespo, 2017). Como expone el antropólogo Arturo Escobar (2019) “necesitamos una nueva episteme ecológica en la que la sustentabilidad se convierta en un horizonte para una vida intencional basada en un diálogo de saberes y culturas” (p. 143). De esta manera, se rehacen los espacios desde la pluralidad y se visibiliza lo invisible.

Pedagogía, participación, plantas: ecología de saberes situados

La pedagogía es política. Según Santiago-Ortiz (2019) esta

incorpora un reconocimiento explícito de poder y la desigualdad sistémica en el aula a través de pedagogía crítica al descubrir la naturaleza política de la educación, proporcionando una reflexión más profunda sobre la supuesta neutralidad de la educación y su complicidad con la opresión estructural (p. 43).

Desafiar la pedagogía (y la práctica) actual del diseño desde la perspectiva del Sur Global y, específicamente del Caribe, para instrumentalizar una enseñanza arquitectónica centrada en teorías como el pensamiento decolonial, el desaprender, las *ecologías de los saberes* (Santos, 2010, 2019) y el *pluriverso* como *sentipensar* es urgente (Escobar, 2018; Vasudevan, & Novoa, 2021). La pedagogía crítica insiste en movilizar a los sujetos-esfuerzos de las notas al margen al cuerpo de la conversación. Pretende analizar experiencias junto con espacios, imágenes y objetos sintetizadas a través de un concepto que podría llamarse el *imaginario espacial*, que evoca no solo los problemas prácticos y técnicos de la pedagogía, sino también aquellos epistemológicos y las nociones drásticamente alteradas de la experiencia espacial (Crespo Claudio, 2022).

Visto a través del lente de la pedagogía, la relación entre la participación y la ecología de saberes se desarrolla como una práctica situada de movilizar el espacio de aprendizaje, acción y cocreación (Ryan, & Tilbury, 2014) basados en la comunidad. Se ofrecen una serie de posiciones que revelan conocimientos situados (Haraway, 1988) para desarrollar e implementar pedagogías que no solo sean sensibles y respondan a sus contextos sociales, ambientales y políticos, sino también priorizar temas como la sostenibilidad urbana, migración, género, raza, clase y justicia socioespacial. Es imperativo reorientar el estudio/taller (yendo más allá del programa convencional) al desarrollo de estrategias de diseño fundamentadas en la comunidad y en las múltiples experiencias de aprendizaje y de *conscientização*, importantes para las interacciones humano-ambientales. Esto subraya que la fijación de la pedagogía/práctica del diseño en la autoría no construye relaciones colaborativas o comunicación. “No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella” (Freire, 1970, p. XXVII).

Cada vez más, las pedagogías críticas están informadas por los movimientos sociales globales, “en particular los liderados por los estudiantes, fundamentales para cualquier debate sobre el futuro de la educación” (Saeed, 2020, p. 2). También por desastres naturales y crisis político-sociales, entre otras. Por ejemplo, en Puerto Rico poco después del huracán María (2017), proyectos emancipadores y de acción participativa dentro y fuera del aula fueron considerados como alternativas para la reconstrucción. Surgieron en contraposición a los discursos hegemónicos que han marginado y devaluado sistemáticamente lo alternativo, local y las habilidades pragmáticas. Según Colón Rodríguez y Rodríguez (2020) “esto despertó el sentimiento de autorrealización a través de la perspectiva de la esperanza, demostrando que los modos arquitectónicos no canónicos pueden convertirse en una forma de discurso descolonizador que puede cuestionar y desautorizar los discursos y mentalidades de autoridad” (p. 164). La pedagogía crítica desarraiga la arquitectura como mirada formal, convencionalmente de arriba hacia abajo, y formula nuevos imperativos para reintegrar el diseño, la cocreación, construcción y la tierra.

Entender el huerto como producto y proceso permite revelar lo oculto, la defensa de los derechos humanos, de la naturaleza y la *Pachamama*¹, un paisaje para/de cuidado y la (re)producción de prácticas socioculturales y socioecológicas. Es decir, un esfuerzo colectivo a la hora de ‘cultivar’ plantas y conocimiento no determina el reconocimiento de una persona como un objeto-producto sino como un proceso sociocultural y ambiental. Es un logro híbrido producto de colaboraciones humanas y nohumanas que surgen de manera dialéctica (Shillington, 2008). La sustentabilidad alimentaria

¹ *Pacha* es un término aymara y quechua que significa mundo, universo, tiempo, en tanto *mama* significa madre.

del huerto incluye la productividad, las capacidades de las plantas y el desarrollo de estas influenciado por la actividad humana, como también las actividades de acceso a los alimentos. Por ejemplo, hacer que los procesos, la información y la capacitación de las políticas alimentarias a la escala comunidad y municipal sean accesibles para los actores comunitarios los ayuda a estar preparados para participar, interpretar y practicar políticas del sistema alimentario (Ramos-Gerena, 2023, p. 1). El encuentro y la ecología de saberes en el huerto puede garantizar entornos de equidad, pluralidad, empatía y compromiso con el medioambiente y una forma honesta de conocer el territorio. Según señalan Merçon et al. (2012), existen investigaciones que evidencian que la producción ecológica de alimentos puede disminuir los problemas ambientales y sociales (p. 1). Según la temporada, un huerto comunitario produce, por ejemplo: ajíes, cebollín, tomate, lechuga del país, repollo, berenjena y quimbombó. También, plantas de especias como el romero, albahaca, recajo de monte, cilantro, orégano y pimienta. El uso de ciertas plantas está dedicado a la medicina ancestral. En Puerto Rico, y a través de la historia oral, se conserva y celebra el legado de remedios y actos de sanación. La preparación de infusiones, tópicos, consumir semillas y la elaboración de analgésicos son algunas de las prácticas familiares aprendidas *in situ*.

Encontrarse en el huerto (territorio), cultivar, cuidar y compartir enmarca pedagogías que incorporan el diseño participativo, la producción social del espacio (Lefebvre, 1992), la praxis anticolonial, políticas inclusivas, el ecoactivismo, la historia oral y autogestión comunitaria. El uso de plantas como agentes tradicionales es una acción sociocultural y una mirada alterna a la práctica académica y la cocreación con estudiantes y la comunidad. Es invocar lo cotidiano y lo imaginario, en formas que han sido relevantes en diferentes épocas, recuperando sabidurías perdidas y reimaginando prácticas precoloniales. El objetivo es reemplazar las prácticas moldeadas por el colonialismo y sus consecuencias por unas que estén abiertas a voces e historias inspiradoras y reparadoras. Esto implica un proceso de revisión de ejercicios, respondiendo a convenciones incrustadas y considerando formas en que se pueden remediar las ausencias y así proveer al estudiantado acceso a otras voces que pueden ayudar a replantar la palabra, el objeto, la estrategia y el mundo imaginario al que están entrando. En *Poetics of relation* (Poéticas de la relación), Édouard Glissant (1997) convierte los detalles concretos de la realidad caribeña en una visión compleja y enérgica de un mundo en transformación. Para él, las Antillas son un lugar cuyas interacciones únicas producirán algún día un consenso global emergente. Estas relaciones poéticas son el resultado de múltiples circunstancias históricas locales. Desde el punto de vista de Glissant, se llega a ver esa relación en todos sus sentidos: contar, escuchar, conectar (y es

posible añadir: cultivar). Teorizar desde una perspectiva caribeña (Crespo Claudio et al., 2021) implica repensar, reconectar y desaprender para así aprender críticamente.

Este artículo no intenta salir corriendo a decolonizar el sílabo sin comprender realmente lo que implica. Tampoco cancelar su contenido actual. En su lugar propone criticarlo. En el artículo “La descolonización no es una metáfora” (Tuck, & Wayne Yang, 2012), los autores buscan ofrecer contranarrativas desde/de espacios caribeños marginados que puedan cambiar percepciones y así iniciar acciones pedagógicas colaborativas. Si bien la pedagogía no es suficiente, sí es un paso fundamental en este proceso. Ofrece desligar y reconocer las prácticas hegemónicas y coloniales que estructuran la educación (y la cultura, más ampliamente), para así cuestionarlas y desacreditarlas. Las acciones críticas tienen la capacidad de generar estrategias de solidaridad. Por ello, el huerto es un conducto a través del cual imaginar circuitos de colaboración y compromiso dentro y más allá de la comunidad. Es un espacio-cultivo de imaginarios críticos. Centrarse en una epistemología archipiélago-caribeña, ¿transformaría la forma en que entendemos ideas, paradigmas, teorías, prácticas, enfoques e imaginarios? La pedagogía crítica se suscribe a la lógica de cuestionar lo establecido como dominante promoviendo reflexiones críticas que buscan valorar el espacio cultivado como objeto de estudio específico y complejo. Y así cultivar una ecología de saberes situados.

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se basa en un estudio de caso y en métodos que exploran el impacto de herramientas participativas en procesos de cocreación con comunidades y en el fomento de pedagogías transformadoras y contrahegemónicas. El huerto comunitario, vivero y bosque urbano de Capetillo se utiliza como estudio de caso para ilustrar cómo se convierte en un espacio emancipador que participa en la conformación de pedagogías urbanas. Específicamente, nos enfocamos en una investigación-acción participativa llevada a cabo entre el 30 de julio y el 06 de agosto de 2022. Se trata de una escuela de verano donde se implementaron herramientas participativas para la observación; el mapeo de actividades, funciones y espacialidades; recorridos y cartografías interactivas con niños y niñas; el codiseño y la construcción colaborativa; y la planificación de escenarios futuros en un emplazamiento natural. Estas herramientas buscaban fomentar el diálogo y la vinculación entre todos los participantes; facilitar comprensiones del huerto y sus necesidades a partir de la niñez y las perspectivas de actores claves de la comunidad; desarrollar sensibilidades ante la heterogeneidad de los procesos participativos y la importancia del desarrollo del conocimiento

situado; y reflexionar sobre la capacidad colectiva y el impacto de cualquier acción social y material en el futuro del huerto.

Para comprender el impacto de estas herramientas participativas en la cocreación espacial y del conocimiento, se realizaron análisis cualitativos de datos procedentes de diálogos con la comunidad, entrevistas informales y actividades didácticas y trabajo de campo de investigación-acción participativa (Santiago-Ortiz, 2020). En las siguientes secciones se describe el contexto de la escuela de verano y del huerto. Seguidamente se especifica y analiza el proceso participativo. Con ello se evidencian procesos de cocreación en respaldo a un espacio autogestionado y de convivencia. Al mismo tiempo, se pretende destacar las implicaciones de un diálogo transversal entre teoría y práctica al conceptualizar un contradiscurso de la enseñanza del diseño y a favor de una pedagogía urbana (Molina-Guenante et al., 2022; Ortiz, & Millan, 2022).

El huerto comunitario de Capetillo y la escuela de verano “Play, Placemaking, and Participation”

Inspirada en las prácticas participativas y las pedagogías características del huerto, surgió una red de colaboración formada por profesoras de universidades puertorriqueñas, de una universidad alemana y las coordinadoras del huerto comunitario. Esta cooperación resultó en una escuela de verano titulada “Play, Placemaking, and Participation” cuyo objetivo era realizar una aportación social, ecológica y pedagógica al huerto. Esta actividad intentaba responder a las necesidades que surgieron tras el paso del huracán María por Puerto Rico en el año 2017, en el que el huerto perdió un gran árbol, que dejó su gazebo desprotegido del sol. La escuela se concibió como un proyecto *DesignBuild* (Bader et al., 2020), acompañado por una metodología que vincula intervenciones materiales con escenarios de desarrollo futuro (Quintero González, 2020; Wieck et al., 2022). Su premisa principal era abordar las necesidades de los niños y niñas en el desarrollo de sus espacios públicos y la integración de los recursos naturales en el diseño social de una manera inclusiva, constructiva y lúdica (Figura 1). Además, la escuela buscaba animar al estudiantado a desarrollar sensibilidades ante las múltiples capacidades del medioambiente, los materiales y de otros actores no humanos en la producción espacial (Bennett, 2010; Latour 2001, 2007; Lorne, 2016; Marres, 2012).

La escuela de verano se concibió como tres días de codiseño y cuatro de construcción colaborativa, aunque este esquema estaba abierto a cambios a medida que se desarrollaba el proceso participativo. El grupo de participantes estaba formado por seis estudiantes internacionales y 18 locales, niños y niñas de entre 6 y 14 años y adultos residentes de la comunidad, profesores alemanes y

FIGURA 1
Orientación a estudiantes sobre diseño participativo con niños y niñas



PLAY, PLACEMAKING, & PARTICIPATION

Summer school in Puerto Rico, 30.07-06.08.22
Preparatory sessions online (tba)

This participatory DesignBuild summer school supports the community of Capetillo in San Juan de Puerto Rico with the further development of the self-organized Capetillo Community Garden and Urban Forest. The community would like to expand this site with additions for communal play, production, and learning. Through the collaborative design and construction of three structures – one for playful access, one for rainwater collection, and one for a shared learning environment – and the formulation of future scenarios, the summer school aims to make a social, ecological, and didactic contribution to the development of the community project.

The project will be a collaboration between international students, German and Puerto Rican teachers, local activists, children and youth, local construction workers, artists and taller Creando Sin Encargos. The summer school is aimed at master's students (and advanced bachelor's students) in architecture, urban planning, and urban design. However, it is also open to students in related disciplines. Strong English language skills are required. Spanish language skills are a plus. The workshop is designed for 25 - 30 participants: 20 places will be offered for students from the University of Puerto Rico, 10 places are open for students of the BTU CS.

puertorriqueños, activistas y constructores locales. El período de tiempo disponible para la integración de estos actores sociales y del voluntariado fue en horas laborables y escolares.

El huerto es una parcela con tres zonas principales de producción y dos estructuras construidas: el gazebo y el vivero (Figura 2). El gazebo es la estructura donde los niños y niñas de la comunidad se reúnen y realizan sus tareas. Tiene un depósito contiguo y está junto al vivero, donde se cultivan las semillas y plántulas para luego transportarlas a las zonas de siembra más grandes. La propuesta inicial comprendía la realización conjunta de estructuras espaciales para el acceso y la sombra. Estas estructuras no estaban prescritas formalmente y tampoco su realización. Más bien, debían ser codiseñadas y coconstruidas en colectivo.

ANÁLISIS: COCREACIÓN Y APRENDIZAJE COLECTIVO

Observación y experiencia espacial

Durante los primeros días (30 y 31 de julio de 2022), se trabajó en el huerto y en el taller de diseño en el campus universitario. El taller sirvió como lugar de encuentro donde cada estudiante podía conceptualizar las posibles metodologías antes de llegar caminando al huerto (Figura 3). El trayecto a este era un momento de observación de aspectos como la escala del lugar y el uso de los espacios.

FIGURA 2

Huerto, vivero y bosque comunitario de Capetillo



FIGURA 3
Grupo de estudiantes y docentes en el taller de diseño



FIGURA 4
Reconocimiento de las plantas del huerto



FIGURA 5
Actividades lúdicas



Al mismo tiempo, se documentó con fotografías y dibujos a mano alzada la infraestructura, los accesos vehiculares y peatonales, las barreras físicas, las zonas comerciales y la relación del huerto con la comunidad. Se preparó un plano de la condición existente del lugar donde se identificaron árboles frutales, áreas de siembra, estructuras existentes a permanecer, accesos peatonales y de servicio y su proceso de trabajo dentro del huerto. Además, el estudiantado fue invitado a reflexionar sobre las historias relacionadas con el desarrollo y la misión del huerto. Las coordinadoras del espacio explicaron quiénes eran los principales actores sociales (residentes, voluntarios y colaboradores), el rol de la universidad, el proceso de siembra de diferentes plantas y la implementación de la permacultura. Hablaron del papel principal que juega la niñez y de los efectos de la pandemia COVID-19. Los niños y niñas colaboran con el huerto plantando, cosechando y haciendo jardinería, luego de terminar sus tareas escolares. Debido a que sus padres trabajan y no cuentan con el tiempo para colaborar, ellos son fundamentales para el desarrollo del lugar. Las prácticas de observación, documentación y la experiencia espacial fueron herramientas útiles para entender el lugar. Adicionalmente, comprender el huerto desde las voces que lo habitan y coproducen ayudó a definir el alcance, las acciones participativas y la planificación durante el proceso.

Recorridos y cartografías interactivas

Mediante una primera visita interactiva dirigida por los coordinadores del huerto, los participantes, incluidos estudiantes y profesores, conocieron los métodos utilizados para proteger los cultivos (como las redes protectoras para las plantas y para impedir el paso de ciertos animales), la diferencia entre árboles y arbustos y el uso de flores amarillas que, además de tener un valor estético, ayudan a atraer insectos polinizadores alejándolos del huerto. Al mismo tiempo, probaron algunas frutas y estudiaron las hojas (Figura 4). Además, escucharon acerca de la relación del huerto con el sol y la lluvia, caracterizada por beneficios y también por tensiones. Por un lado, son esenciales para la producción y el desarrollo de cultivos. Por otro lado, el sol es un problema para los niños y niñas y para todos los que trabajan en el gazebo y la siembra a causa del calor. La lluvia, por su parte, está intrincada en una relación compleja debido a las constantes experiencias con huracanes que tienen las poblaciones de Puerto Rico y todas las islas del Caribe.

Además de los recorridos, el estudiantado recibió orientación teórica y metodológica sobre diseño participativo con niños y niñas, planificación de escenarios futuros y paisajismo en beneficio de las existencias humanas y no humanas. Todos estos fundamentos facilitaron una aproximación crítica a las implicaciones de codiseñar/construir con la niñez, considerando el entorno y los materiales.

La participación de los niños y niñas en el codiseño se consiguió mediante juegos y actividades lúdicas pedagógicas (Figura 5); la creatividad que se experimenta (Ingold, 2016) ante la transformación del huerto. Una de estas actividades fue un segundo recorrido interactivo dirigido por la niñez, donde hablaron sobre plantas y árboles significativos para ellos, zonas de juego favoritas, sus horarios para hacer sus tareas y para cultivar y sobre cosas que no les gustaban o les afectaban (Figura 6).

Otra actividad importante que realizaron fue dibujar sobre el plano simplificado de condición existente del lugar lo que necesitaban y deseaban ver allí (Figura 7). Sus dibujos mostraron la necesidad de un camino pavimentado que definiera la entrada del huerto y su afinidad por un espacio más colorido. Integrar a la niñez de manera didáctica y lúdica en el proceso participativo amplificó su relevancia y su interés en ser parte de la transformación del huerto. Después de participar en las actividades de mapeo, los niños y niñas regresaban todos los días voluntariamente para involucrarse en el proyecto.

Codiseño/construcción y planificación de escenarios futuros

El proceso de codiseño dio lugar a una visión unificada del huerto junto con tres propuestas de construcción. Esta visión concibió el huerto como un refugio que garantizara la seguridad, accesibilidad

FIGURA 6

Recorrido para conocer el huerto



e interacciones sociales de la comunidad, abarcando una serie de intervenciones materiales que forman parte de un escenario futuro. La comunidad acogió las visiones para el huerto y los niños y niñas se expresaron con entusiasmo sobre las distintas intervenciones.

El gazebo se convirtió en el principal agente de transformación y foco de las intervenciones. Se pensó como un refugio seguro ante los fenómenos meteorológicos, un espacio lúdico donde la niñez aprenda y se mantenga motivada y un espacio atractivo para la comunidad. Durante el proceso de construcción, estudiantes, niños y niñas aprendieron sobre técnicas constructivas, componentes constitutivos de las estructuras existentes y sobre el manejo de las herramientas necesarias para poder materializar las propuestas. Aspectos necesarios durante la fase de trabajo, como despejar, limpiar y preparar el terreno, concientizaron a los grupos acerca de sus posibilidades y limitaciones, lo que llevó al descubrimiento de nuevos materiales para la construcción (como pintura, madera y bloques de construcción reciclados). Estas prácticas pueden entenderse como herramientas de reconocimiento que sitúan el diseño en un proceso híbrido, fluido, replicable y materializado.

Se construyeron barandas que sirvieron de límite y seguridad para el área de estudio del gazebo. Además, se construyó una rampa de acceso para los cochecitos de bebé, los adultos mayores y personas

FIGURA 7
Codiseño con los niños y niñas utilizando el plano del huerto



con diversidad funcional y para la carretilla de trabajo. Por otra parte, la idea de mejorar las condiciones climáticas del gazebo se materializó mediante una pérgola en madera que proporciona sombra y puede albergar plantas de parcha (maracuyá) que también refrescan el lugar. Con su construcción, los participantes aprendieron la importancia de la entrada de luz natural de forma

FIGURA 8
Construcción colaborativa



controlada en el interior del gazebo. Tanto para las barandas como para la pérgola se eligió un patrón de aberturas circulares, inspirado en el arbusto de acerola plantado delante del gazebo que tanto gusta a la niñez de Capetillo (Figura 8). Los colores de cada intervención también se eligieron con los niños y niñas. Por último, se construyó un camino peatonal pavimentado para definir mejor la entrada y un nuevo espacio de trabajo, considerando la visión del huerto como espacio de interacción y los deseos de la niñez. Con miras al futuro, las intervenciones y visiones pretenden unificar e incrementar la visibilidad del huerto en la comunidad además de servir como catalizadores para proyectos futuros, como por ejemplo la instalación de paneles solares, la creación de nuevos accesos al bosque urbano o al parque infantil circundante.

RESULTADOS

Un espacio emancipador es uno que custodia la esperanza y la equidad y desde donde se reconoce una ecología de saberes. Por ejemplo, en el huerto, vivero comunitario y bosque urbano de Capetillo, los niños y niñas realizan sus tareas escolares al mismo tiempo que aprenden colectivamente a trabajar con la tierra, con sus pares y saberes populares. Estas dinámicas los convierten tanto en transformadores socioespaciales como en educadores capaces de intercambiar conocimientos con todos aquellos que entren al huerto. Observar, caminar, idear, trazar y construir imaginarios de manera horizontal va más allá de la experiencia pedagógica convencional. Son estas acciones las que reafirman la educación como proceso dialéctico (Freire, 1970).

Comprender cómo el archipiélago de Puerto Rico está expuesto a una serie de factores climáticos junto con un sistema de principios de diseño agrícola, económico, político y social basado en los patrones y las características del ecosistema natural facilitó alinear la propuesta colectiva de la escuela de verano a una infraestructura local. Desde la perspectiva material de lo natural y lo construido, en el programa de trabajo y el funcionamiento del huerto se identificaron prácticas sustentables existentes y se concretó su integración en la transformación espacial.

Utilizar metodologías participativas en un espacio dedicado al intercambio de saberes muestra cómo la integración de los conocimientos técnicos y los populares puede contribuir a un diálogo productivo sobre necesidades y visiones para generar impactos fructíferos en la comunidad. Planificar, diseñar y construir en el espacio del huerto con los niños y niñas requirió instrumentos de debate y negociación entre los participantes. También instó a reutilizar los recursos disponibles durante el proceso y relacionarlos con los simbolismos y valores de la comunidad (Figura 9). Estas

FIGURA 9
Gazebo con nueva pérgola y rampa de entrada



FIGURA 10
Grupo de participantes en el interior del gazebo



dinámicas de comunicación y acción probaron ser efectivas al potenciar las habilidades colaborativas (Figura 10).

DISCUSIÓN

Según el análisis expuesto, los procesos de codiseño/construcción son un antídoto contra la indiferencia que forma parte de la crisis de desigualdad social y falta de sostenibilidad medioambiental. Una postura poscrítica sobre la educación del diseño en Puerto Rico es el *aprender con* la comunidad. En el huerto, estudiantes y docentes, así como las coordinadoras del lugar y los constructores locales, compartieron los papeles de maestros de obra, consultores, asesores, voluntarios y pedagogos. Los objetos imposibles se convirtieron en posibles (Santos, 2010), incorporando la curiosidad de la niñez que mantiene viva la esperanza (Illich, 1975), en un espacio que ya formaba parte de la ciudad educadora (Cotto Morales, 2016).

En la escuela de verano se probó que el estudiantado puede crear un ejercicio participativo para incorporar prácticas más inclusivas y equitativas. La participación activa de los niños y niñas en el recorrido guiado y el codiseño/construcción confirman la interacción intergeneracional y reafirma el huerto como un espacio seguro para todos. Además, exhibe el espacio-cultivo como lugar de aprender e integrar las formas de *saber* y *hacer*. El rol que juega el huerto al momento de producir formas particulares de conocimiento, valores sociales, agenciar el espacio y crear narrativas es una manera de ver y estar en el mundo. Esto confirma que “el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 1970, p. 1).

La pedagogía crítica es un recurso para dar voz a todas las personas. En ese sentido, las experiencias transdisciplinarias confirman el potencial de los participantes y de que el aprendizaje se rehace constantemente en la praxis. Por ejemplo, la construcción colaborativa da lugar a importantes renegociaciones y a comprender el entorno construido y sus agentes de transformación como maleables en lugar de rígidos, estáticos e inmutables (Farías, 2011). Una aproximación relacional a la producción espacial permite entender nuestro mundo como uno donde humanos y no humanos existen en relaciones continuas, donde la capacidad de actuar y provocar acciones no es exclusiva de los humanos (Noorani, & Brigstocke, 2018, p. 18), y donde la acción individual resulta imposible (Escobar, 2011, p. 311). En el caso de los niños y niñas, por ejemplo, el uso del color y los nuevos símbolos que significan inclusión, consolidación y esperanza amplificaron su rol en la cocreación del huerto. En cuanto a los constructores locales, el intercambio con estudiantes sacó a relucir sus capacidades pedagógicas. Además, actores no humanos, como diversos materiales normalmente

clasificados como basura o escombros, se transformaron en una intervención en la verja principal y en una escalera al norte del gazebo. De esta forma florecen las múltiples capacidades de agentes humanos (como los niños y niñas o los constructores locales) y de agentes no humanos (naturales y artificiales) (Bennett, 2010), en una realidad natural que nos acerca a la equidad.

CONCLUSIONES

Nuevas configuraciones pedagógicas están desafiando la individualización del diseño arquitectónico y la producción espacial que se promueve sistemáticamente en las instituciones de educación superior, lo que ha llevado históricamente a la invisibilidad y la explotación de un sinnúmero de personas (Amescua Carrera, & Ordóñez Grajales, 2022). En su lugar, estas prácticas pedagógicas contrahegemónicas reconocen la arquitectura y la producción de la ciudad como actividades necesariamente colectivas (Amescua Carrera, & Ordóñez Grajales, 2022). Entender el espacio no como una entidad delimitada sino como el resultado de procesos y prácticas que están condicionadas por diferentes fuerzas económicas, sociales, ecológicas y políticas amplía la perspectiva didáctica y en la praxis, e invita a pensar en relaciones que se producen a diferentes escalas y de manera colectiva.

Al presentar el enfoque y las metodologías, este artículo basado en el caso de estudio del huerto comunitario de Capetillo revela una perspectiva caribeña de las geografías de la educación del diseño. Lo logra al examinar cómo una ecología de saberes y la pedagogía crítica expanden las prácticas de diseño participativo para atender problemas de sustentabilidad, seguridad y soberanía alimentaria, como también de visibilidad ante la marginalización.

Algunos factores de la dimensión social, cultural y de saberes para tener en cuenta a fin de implementar proyectos participativos en huertos comunitarios como espacio-cultivo pueden ser:

- . Aplicar una ecología de saberes, en donde el conocimiento popular, ancestral y la experimentación se mezclan con el conocimiento científico y técnico.
- . Implementar una pedagogía crítica ante la desvalorización de los procesos participativos inclusivos en la educación del diseño.
- . Utilizar metodologías participativas que incluyen las voces de actores intergeneracionales e interdisciplinarios para una relación recíproca de los saberes, en/fuera de las aulas.
- . Fomentar la cocreación para espacios de emancipación y la construcción colaborativa en zonas de alto riesgo y situaciones/espacios vulnerables.
- . Priorizar las dialécticas entre las relaciones humanas y no-humanas ante la vulnerabilidad de los ecosistemas autogestionados, su

cuidado, conservación, sustentabilidad e intercambios sociomateriales.

. Construir nuevas relaciones sociales atemporales expandiendo la experiencia pedagógica fuera de las aulas.

La escuela de verano visibilizó conexiones entre el espacio-cultivo, lo afectivo (Marks, 2018), la formación y el imaginario espacial que evocan la diversidad práctica y epistémica como parte de un modelo alternativo en donde todos los agentes (humanos y no humanos) y sus relaciones desafían la instrucción y la práctica sistémica del diseño actual por el futuro de las comunidades y ciudades.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Natalia Rodríguez, coordinadora del Huerto Urbano y Comunitario de Capetillo, y Mercedes Rivera, directora del Centro de Acción Urbana, Comunitaria y Empresarial de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras; a Ernesto Acevedo, Verónica Acevedo, Jorge Basave, Benny Candelaria, Lara Cintrón, Krizia de Jesús, Ricardo Fernández, Zariangely García, Leia González, Keren López, Desiree Luna, Emely Maldonado, Edgardo Medina, Alexis Preston, Melvin Rivera, Nick Sanjurjo, Iván Santana y Jorge Ulloa, estudiantes de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Puerto Rico, Johannes Hirsch, Gaurav Kaduskar, Marie Kott, Michael Krach, Paula Meyer y Yueqing-Wu, estudiantes de la BTU Cottbus Senftenberg y la TU Berlin; Christoph Muth y Emily Bereskin, docentes; y a Nina Gribat, profesora encargada del Departamento de Planificación Urbana de la BTU Cottbus Senftenberg; Eney López, educadora y planificadora urbana; Neca Colón, arquitecta paisajista; Mayra Jiménez, decana, y Carola Ballester, decana asociada de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Puerto Rico; Michael Ortiz, contratista de Muscle Builders; y a Belkis Moya y al equipo del Mesón de Amor.

REFERENCIAS

- Amescua Carrera, J., & Ordóñez Grajales, M. (14 de septiembre de 2022). Participation as pedagogy. *Architectural Review*. <https://www.architectural-review.com/essays/participation-as-pedagogy>
- Bader, V. S., Lepik, A., & Technische Universität München (Eds.). (2020). *Experience in Action! DesignBuild in der Architektur*. Edition Detail.
- Bakema, J. B. (1978). *La comunidad de arquitectos Van den Broek/Bakema*. Editorial Gustavo Gili.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
- Colón Rodríguez, Y. M., & Rodríguez, L. M. (2020). After the Storm: A Post-Critical Stance on Practice for Puerto Rico's Reconstruction. En J. Y. Bean, S. Dickinson, & A. Ida (Eds.), *Critical practices in architecture: The unexamined* (pp. 143-173). Cambridge Scholars Publishing.
- Cotto Morales, L. (17 de junio de 2016). La pedagogía urbana, un camino posible y necesario para las ciudades. *80Grados+ Prensa sin Prisa*. <https://www.80grados.net/la-pedagogia-urbana-un-camino-posible-y-necesario-para-las-ciudades/>
- Crespo Claudio, Y. M. (31 de agosto de 2022). *Sobre el pasado, el presente y el futuro de la disciplina arquitectónica*. Arquine. <https://arquine.com/sobre-el-pasado-el-presente-y-el-futuro-de-la-disciplina-arquitectonica>
- Crespo Claudio, Y. M., Rivera Crespo, O., & Santiago Rodríguez, I. (2021). Performing Architectures: 'haciendo teorías' [making room] for situated narratives of design. En *UIA RIO Proceedings, II* (pp. 1075-1081). https://www.academia.edu/60965758/Performing_Architectures_haciendo_teor%C3%ADas_making_room_for_situated_narratives_of_design
- Escobar, A. (2011). Una minga para el posdesarrollo. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 278-284.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Editorial Universidad del Cauca.
- Fariás, I. (2011). Ensamblajes urbanos: La TAR y el examen de la ciudad. *Athenea digital*, 15-40.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
- Glissant, E. (1997). *Poetics of Relation*. University of Michigan Press.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Ingold, T. (2016). La creatividad que se experimenta. *Investigación e Innovación en Arquitectura y Territorio*, 4(2). <https://doi.org/10.14198/i2.2016.5.13>
- Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Barral.
- Latour, B. (2001). From "matters of facts" to "states of affairs": Which protocol for the new collective experiments? Bruno Latour. <http://www.bruno-latour.fr/node/372.html>
- Latour, B. (2007). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. OUP Oxford.
- Lefebvre, H. (1992). *The Production of Space*. Wiley-Blackwell.
- Lorne, C. (2017). Spatial agency and practicing architecture beyond buildings. *Social & Cultural Geography*, 18(2), 268-287. <https://doi.org/10.1080/14649365.2016.1174282>
- Marks, L. U. (2018). *Affective analysis*. Routledge EBooks, 152-157. <https://doi.org/10.4324/9781315714523-23>
- Marres, N. (2012). *Material Participation: Technology, the Environment and Everyday Publics*. Springer.
- Merçon, J., Aguilar, M., Ángel, E., Armella, M. I. N., Núñez, I. I. F., Sánchez, A. A., & Méndez, E. D. G. (2012). Cultivando la educación agroecológica: El huerto colectivo urbano como espacio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1201-1224.

- Molina-Guenante, M., Ríos-Peters, R. y Santi-Vargas, A. (2022). Pedagogía urbana como una herramienta de resistencia curricular: Aprendizaje para trascender la pandemia. *Revista Saberes Educativos*, 8, 8. <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/65847>
- Muntañola Thornberg, J. (2000). *Topogénesis: fundamentos de una nueva arquitectura*. Universidad Politécnica de Catalunya.
- Noorani, T. & Brigstocke, J. (2018). *More-than-Human Participatory Research*. Connected Communities Foundation Series. University of Bristol/AHRC Connected Communities Programme.
- Ortiz, C., & Millán, G. (2022). CRITICAL URBAN PEDAGOGY: Convites as Sites of Southern Urbanism, Solidarity Construction and Urban Learning. *International Journal of Urban and Regional Research*, 46(5), 822-844. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.13119>
- Quintero González, N. (2020). Collaborative Knowledge Production for Planning under Uncertainty. En C. Kollert, & S. Weidner (Eds.), *Städte erforschen und Räume gestalten – Forschung am Institut für Stadtplanung der BTU Cottbus-Senftenberg* (pp. 204-213). BTU Cottbus-Senftenberg. <https://opus4.kobv.de/opus4-btu/frontdoor/index/index/docId/5235>
- Ramos-Gerena, C. E. (2023). Critical food policy literacy: Conceptualizing community municipal food policy engagement. *The Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development*, 1-17. <https://doi.org/10.5304/jafscd.2023.122.008>
- Rivera Crespo, O. (2017). Taller de Diseño Colaborativo y Hábitat Evolutivo: puentes entre la academia y la comunidad. *Bitácora Urbano Territorial*, 1, 55-62. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v27n1.39917>
- Ryan, A., & Tilbury, D. (2014). Flexible Pedagogies: New Pedagogical Ideas. Flexible Pedagogies: Preparing for the Future Series. En *Higher Education Academy* (pp. 1-41). Higher Education Academy.
- Saeed, T. (2020). *Reimagining education: student movements and the possibility of a Critical Pedagogy and Feminist Praxis* (Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report). Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374157>
- Santiago-Ortiz, J. D. A. (2019). From Critical to Decolonizing Service-Learning: Limits and Possibilities to Social Justice-based Approaches to Community Service Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(1). <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.104>
- Santiago-Ortiz, A. (2020). Mapping Collaboration as Resistance to Neoliberalism: A Case Study of Participatory Action Research in Puerto Rico. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare Di Studi Urbani*, 4(8). https://doi.org/10.13133/2532-6562_4.8.17220
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce-Extensión Universitaria.
- Santos, B. de S. (2019). *El fin del imperio cognitivo: la afirmación de las epistemologías del Sur*. Editorial Trotta.
- Shillington, L. J. (2008). Being(s) in relation at home: socio-natures of patio 'gardens' in Managua, Nicaragua. *Social & Cultural Geography*, 9(7), 755-776. <https://doi.org/10.1080/14649360802382560>
- Smithson, A., & Smithson, P. (1973). *Without rhetoric: an architectural aesthetic, 1955-1972*. Latimer New Dimensions.
- Teyssot, G. (2011). Aldo van Eyck and the Rise of an Ethnographic Paradigm in the 1960s. *Joelho*, 2, 51. https://doi.org/10.14195/1647-8681_2_5
- Tuck, E., & Wayne Yang, K. (2021). La descolonización no es una metáfora. *Tabula Rasa (Bogotá, Colombia)*, 38(38), 61-111. <https://doi.org/10.25058/20112742.n38.04>
- Vasudevan, R., & Novoa, E. M. (2021). Pluriversal planning scholarship: Embracing multiplicity and situated knowledges in community-based approaches. *Planning Theory*, 21(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1473095221000384>
- Wieck, K., Quintero González, N., Canedo, J., Petrus, F., & Karge, T. (2022). Common grounds across Brazil and Germany. *Scape Magazine*, 19, 124-129.