

En las huertas, el conocimiento no baja, brota: Un Estudio de Caso Sobre las Prácticas
Pedagógicas en Las huertas y el Rol del Educador Comunitario.

Nicolás Barrera Manjarrés

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos

Línea de Escuela, Comunidad y Territorio

Tutora: Marcela Rojas Peralta

Bogotá, Colombia

2026

Contenido

Capítulo 1. Contexto y caracterización del objeto de investigación. Presentación del problema de investigación	7
Introducción	7
Contextualización del problema	9
Delimitación del problema	12
Pregunta problema	13
Objetivos	13
Capítulo 2. Investigaciones relacionadas con el problema de investigación.	
Referentes conceptuales y categorías de análisis	16
Estado Del Arte	16
Huerta, ruralidad y memoria: disputas por la identidad y la soberanía alimentaria	16
Huerta escolar urbana: formación en competencias y regulación de la convivencia	17
Metodologías, alcances y límites: la huerta como “aula viva” en clave escolar	18
Huertas comunitarias: territorialidad, resistencia y construcción de derechos .	19
Experiencias comunitarias: creación, diálogo de saberes y reconfiguración del territorio	20
Vacíos y tensiones analíticas: entre lo escolar y lo comunitario	21

Marco Teórico	22
Práctica Pedagógica	24
Interculturalidad.....	31
Educación Comunitaria	38
Capítulo 3. Metodología de Estudio de Caso. Un análisis crítico de las experiencias pedagógicas en huertas comunitarias y escolares.	43
Delimitación del caso y contexto de estudio	43
Rol del investigador: interpretación y experiencia situada	44
Técnicas e instrumentos de recolección de información	44
Estrategia metodológica y flexibilidad del diseño	46
Triangulación de la información	46
Alcances del estudio: generalización naturalista	48
Capítulo 4. Análisis de la información	49
Prácticas Pedagógicas personas que piensan, que cuestionan, que deciden.	56
Interculturalidad: ¿Qué conocimientos valen y cuáles no?	62
Educación Comunitaria: Donde la escuela deja de ser escuela y la comunidad deja de ser comunidad y se encuentran en la huerta	69
Conclusiones y Recomendaciones.....	81
Referencias	85

Tabla de Figuras

Figura 1 Planta de Brócoli en Proceso de Semilla	50
Figura 2 Proyecto de la Huerta en Funza en una Jornada de Trabajo	55
Figura 3 Primera Paca en la Huerta de la Casa de Doña Gladys	57
Figura 4 Construcción de Bancales y una División de Asociación de Cultivos	59
Figura 5 Bancal Después de la Siembra y la Asociación de Cultivos	59
Figura 6 La Huerta en el Amazonas con los niños y niñas Muruy	62
Figuras 7 Huerta en la escuela del Kilómetro 11 en Jornada de Labores	66
Figuras 8 Diálogos con la Abuela Laura	72

Agradecimientos

Este trabajo de grado no hubiera sido posible sin el apoyo y perseverancia de mi tutora Marcela Rojas, a ella infinitas gracias por acogerme en un momento del proceso donde todo se venia abajo y donde no se veían soluciones o oportunidades, su compromiso fue fundamental. Igualmente, a Sebas un profe y hermano que me logro levantar de un momento donde la tristeza me carcomía por dentro, infinitas gracias profes.

A mi familia en especial a mi madre hermosa la cual me ha apoyado en cada locura que se me ha ocurrido y me ha aguantado tantas angustias que le he generado es por ti y para ti madre.

A mi abuelita a la que aprovecho a pedirle perdón ya que no cumplí con mi promesa de que estuviera en cuerpo porque se que en alma estará el día de mi grado, te falle por los tiempos, pero sabes que esto es por ti también, por tantas tardes en las que hablamos mientras veíamos tus novelas o mientras me ayudabas a podar mis plantas de cannabis o a darle comida a las lombrices que teníamos, se que estas feliz de este logro.

A los parceros de la chaza del rebusque, ese pequeño sitio en el bloque C los cuales me enseñaron de resistencias, de luchas y de lealtades, donde el tiempo parecía detenerse muchas veces y solo me generaba momentos de felicidad, ustedes influyeron en lo que soy hoy por hoy.

A la bicicleta, hermoso elemento que me acompaño en todos estos años de día o de noche, en las mañanas de neblina de la sabana, en los días de sol o de lluvia que me hicieron reflexionar tantas veces sobre mi quehacer como maestro, donde lloré, reí y soñé. Gracias a los parceros que me enseñaron a viajar en ella, los llevo a todos en el corazón y de aquí en adelante se vendrán más rutas.

Por último, al proceso de la Unidad de Agrorrcultura “La Adelita” y de Funza los cuales marcaron y potenciaron mi horizonte por la defensa de la tierra, de las semillas y el territorio, donde conocí personas muy importantes y donde tejí hermandad.

A todas y todos gracias por tanto y perdón por tan poco.

Capítulo 1. Contexto y caracterización del objeto de investigación. Presentación del problema de investigación

Introducción

Este documento constituye el trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional. Aquí se presenta el proceso de investigación desarrollado en torno a las prácticas pedagógicas y el rol del educador comunitario en dos experiencias de huerta: una escolar, ubicada en el Colegio Indígena Francisco José de Caldas, sede Virgen de las Mercedes, en el Km 11 vía Leticia-Tarapacá (Amazonas); y otra comunitaria, localizada en el municipio de Funza (Cundinamarca).

La motivación que me llevo a emprender este estudio surge de una inquietud personal y académica que me ha acompañado durante gran parte de mi formación. Por un lado, está mi experiencia participando hace algunos años en el proceso de la huerta comunitaria de Funza, un espacio donde conocí y aprendí otras formas de relacionarme con la tierra, con los otros y conmigo mismo, y donde empecé a preguntarme por el tipo de educación que allí ocurría, aunque no hubiera en el papel profesores ni currículos oficiales.

Por otro lado, está mi encuentro con el trabajo de Angie Suárez (2025), compañera de la licenciatura, quien documentó la experiencia de la huerta escolar en el Amazonas y me mostró cómo un espacio aparentemente similar podía llegar a tener sentidos y dinámicas tan distintos, pero también algunos puntos de encuentro.

A partir de ello, y con el acompañamiento de la profesora Marcela Rojas, empecé a preguntarme por las prácticas pedagógicas que se desarrollan en estos dos ámbitos —el escolar y el comunitario— y por el rol de quienes ejercen o acompañan el proceso de educación en ellos. La pregunta que surgió y orientó todo el trabajo fue: ¿Cuáles son las

prácticas pedagógicas que se realizan en los procesos de huerta escolar del Colegio Indígena Francisco José de Caldas (sede Virgen de las Mercedes) y de huerta comunitaria autónoma en el municipio de Funza, y cuál es el rol del educador comunitario en dichos procesos?

Para abordar esta pregunta, el trabajo se estructura en varios capítulos. En el primero, que corresponde al planteamiento del problema, se contextualiza el lugar que han tenido las huertas escolares y comunitarias en la literatura académica, se identifican los vacíos existentes y se delimitan los dos casos de estudio. Además, se presentan los objetivos que guían la investigación, tanto el general como los específicos. En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico, que se organiza en tres categorías centrales: práctica pedagógica (con los aportes de Freire, Mejía y Giroux), Interculturalidad (Catherine Walsh) y educación comunitaria (con Torres Carrillo). En el cuarto capítulo, se expone la metodología, la cual es un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1998) con enfoque cualitativo, que incluye las técnicas de recolección de información (entrevistas semiestructuradas, observación participante, revisión documental y grupos focales) y los instrumentos diseñados para ello. Finalmente, se presentan los resultados, el análisis, las conclusiones y las recomendaciones.

Este trabajo no pretende ser una verdad absoluta ni mucho menos. Es más bien un intento de comprender algo que me excede: la potencia de esos espacios donde la tierra, las manos y las palabras se encuentran para seguir sembrando, a pesar de todo. Si al final logra aportar algo a quienes trabajan en huertas escolares o comunitarias, o a quienes como yo se preguntan por el sentido de educar en estos tiempos, habrá valido la pena.

Contextualización del problema

A lo largo de los últimos años las huertas, tanto escolares como comunitarias, han venido ganando terreno como espacios que trascienden la mera producción de alimentos. En el ámbito escolar, distintos estudios han mostrado que estos espacios se convierten en "aulas vivas" donde los estudiantes no solo aprenden técnicas de cultivo, sino que desarrollan competencias científicas y ciudadanas, mejoran sus relaciones interpersonales y toman conciencia sobre la importancia del cuidado del medio ambiente (Maldonado & Pinzón, 2016; Bernal & Zamora, 2023). En dichas investigaciones, las huertas escolares aparecen como dispositivos pedagógicos que buscan problematizar el accionar cotidiano de la población juvenil, promoviendo una reflexión crítica sobre su entorno y fomentando valores como la responsabilidad, la cooperación y el respeto por la vida.

Por otro lado, en el ámbito comunitario, las huertas surgen generalmente de iniciativas autónomas, muchas veces en contextos de urbanización descontrolada, abandono estatal y crisis ambiental. Dichos procesos no solo buscan garantizar la soberanía alimentaria de las comunidades, sino que a su vez se convierten en espacios de resistencia frente a los modelos agroindustriales hegemónicos y de defensa de los derechos humanos, especialmente los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA). Así pues, la huerta comunitaria se convierte en un escenario de lucha por el derecho a la ciudad, a un ambiente sano, a la participación ciudadana y a una vida digna (Cortes & Cárdenas, 2022; García, 2024). En estos procesos, el educador comunitario juega un papel central como investigador reflexivo, acompañante y facilitador de diálogos de saberes, y la huerta se establece como un aula viva que forma ciudadanías críticas y comprometidas con la defensa del territorio.

Sin embargo, a pesar del potencial de estas experiencias y de los puntos de encuentro que podrían tener los ámbitos escolar y comunitario, la revisión documental llevada a cabo muestra que ambas esferas han sido abordadas de manera separada. Por un lado, las investigaciones sobre huertas escolares se centran sobre todo en el desarrollo de competencias tanto científicas como ciudadanas, la convivencia y la formación ambiental, pero rara vez buscan problematizar el lugar de la escuela en relación con el territorio y las luchas comunitarias. Por otro lado, los estudios sobre huertas comunitarias enfatizan la resistencia, la autonomía y la defensa de derechos, pero pocas veces se preguntan por las posibilidades de articulación con el ámbito escolar o por las prácticas pedagógicas que allí se despliegan.

Esta separación no es inocente. Responde, en parte, a una serie de miradas más profundas entre las articulaciones y contradicciones emergentes en lo comunitario y en lo educativo. De ese modo, no solo se trata de hablar sobre educación formal y educación popular o educación comunitaria. La escuela ha sido vista como el espacio de transmisión de conocimientos legitimados, del currículo oficial y de la evaluación estandarizada.

Por su parte lo comunitario, ha sido asociado a lo autónomo, lo alternativo, lo no institucional. Sin embargo, experiencias como la documentada por Angie Suárez (2025) en el Colegio Indígena Francisco José de Caldas, sede Virgen de las Mercedes, nos muestran que esta división no es tan clara en la práctica. Allí, una huerta escolar se convirtió en el escenario para el diálogo entre el conocimiento ancestral del pueblo Muruy y el currículo oficial, involucrando a la comunidad, a los sabedores locales y a los niños y niñas en un proceso que desbordó los límites del aula tradicional. En ese momento la escuela dejó de ser solo escuela y la comunidad dejó de ser solo comunidad: ambas se encontraron en la huerta.

Se trata entonces de ampliar la visión del problema hacia las maneras en que espacios como las huertas se configuran en escenarios de tensión, articulación y reflexión de lo educativo y comunitario. Una mirada binaria de las huertas provoca un sesgo sobre la potencia existente en la construcción de estos espacios organizativos, delimitando las prácticas a la siembra y la cosecha. Se prescinde de la conexión que surge entre las personas que participan de este tipo de procesos entre sí, con la tierra, con los distintos modos de habitar los espacios y de desarrollar las ideas colectivas.

Algo similar ocurre en varios procesos comunitarios, como el que se desarrolló en el municipio de Funza, donde la huerta urbana no solo producía alimentos, sino que tejía lazos de solidaridad, formaba políticamente a quienes participaban y se convirtió en un espacio de resistencia frente a la expansión inmobiliaria y el despojo territorial. Allí también hay prácticas pedagógicas, aunque no siempre sean reconocidas como tales y los educadores comunitarios que, sin tener un título formal, ejercen un rol fundamental en la formación de sujetos críticos y colectivos.

Es en este punto donde emerge la pregunta por las prácticas pedagógicas que se despliegan en ambos ámbitos y por el rol del educador comunitario en esos procesos. Porque si bien hay diferencias marcadas entre una huerta escolar inserta en una institución educativa y una huerta comunitaria barrial, también hay puntos de encuentro: ambas son espacios de aprendizaje, ambas construyen conocimiento desde la práctica, ambas enfrentan tensiones con las lógicas hegemónicas (el currículo oficial en un caso, el mercado inmobiliario y la agroindustria en el otro), ambas requieren de alguien que acompañe, facilite y problematice.

Sin embargo, la literatura existente no ha profundizado suficientemente en estas preguntas. Se sabe mucho sobre los beneficios ambientales de las huertas, sobre su impacto

en la convivencia escolar, sobre su potencial para la soberanía alimentaria. pero se sabe poco o se ha escrito poco sobre cómo se enseña y se aprende en ellas, sobre qué tipo de prácticas pedagógicas se despliegan, sobre quién ejerce el rol educativo y cómo lo hace. Menos aún se ha indagado en las posibles conexiones entre lo escolar y lo comunitario, en los diálogos y tensiones que podrían establecerse entre ambos ámbitos.

Delimitación del problema

El presente trabajo de grado se propone abordar este vacío a partir del estudio de dos casos concretos: por un lado, el proceso de huerta escolar desarrollado en el Colegio Indígena Francisco José de Caldas, sede Virgen de las Mercedes, en el Km 11 vía Leticia-Tarapacá (Amazonas), documentado inicialmente por Angie Suárez (2025) en su trabajo de grado; por otro lado, un proceso de huerta comunitaria autónoma ubicado en el municipio de Funza (Cundinamarca), en el cual el investigador participó activamente hace algunos años y al que podrá volver en calidad de observador.

La elección de estos dos casos no es arbitraria ya que responden a contextos geográficos, culturales e institucionales muy distintos: uno en la Amazonía, con población indígena Muruy, inserto en una institución educativa pública con carácter étnico; otro en la Sabana de Bogotá, con población urbana y campesina, surgido de una iniciativa comunitaria autónoma. Esta diversidad permitirá, justamente, identificar las especificidades de cada ámbito, así como los posibles puntos de encuentro en términos de prácticas pedagógicas y rol del educador.

Además, el hecho de que el estudiante - investigador haya participado en el proceso comunitario de Funza y tenga acceso al trabajo documental y a la voz activa de Angie Suárez sobre la huerta escolar del Amazonas, abre la posibilidad de un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 1998) que, sin pretender generalizaciones, permita comprender en

profundidad las prácticas pedagógicas y el rol del educador comunitario en estos dos escenarios.

Pregunta problema

A partir de los elementos anteriores, la pregunta que orienta esta investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que se realizan en los procesos de huerta escolar del Colegio Indígena Francisco José de Caldas (sede Virgen de las Mercedes) y de huerta comunitaria autónoma en el municipio de Funza, desde el punto de vista del rol del educador comunitario?

Objetivos

Objetivo general

Analizar las prácticas pedagógicas presentes en los procesos de huerta escolar del Colegio Indígena Francisco José de Caldas (sede Virgen de las Mercedes) y de huerta comunitaria barrial en el municipio de Funza, desde el rol del educador comunitario en dichos procesos por medio de un estudio de caso funcional.

Objetivos específicos

1. Identificar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en los procesos de huerta escolar del Colegio Indígena Francisco José de Caldas y en la huerta comunitaria autónoma del municipio de Funza.
2. Reconocer el rol del educador comunitario en el acompañamiento y desarrollo de los procesos de huerta escolar y huerta comunitaria seleccionados.
3. Reflexionar las prácticas de participación colectiva presentes en los procesos pedagógicos de ambas huertas, identificando sus similitudes, diferencias y tensiones.

Justificación

La pertinencia de esta investigación se justifica en varios aspectos. En primer lugar, responde a una necesidad teórica y es la de comprender las prácticas pedagógicas más allá del ámbito escolar tradicional, en escenarios donde la educación ocurre de manera situada, dialógica y vinculada al territorio. Autores como Freire (1970), Mejía (2011) y Torres Carrillo (2013) han insistido en la necesidad de pensar la educación como un acto político y comunitario, pero hacen falta estudios empíricos que den cuenta de cómo eso ocurre en experiencias concretas como las huertas.

En segundo lugar, esta investigación aporta al campo de la educación comunitaria al centrarse en el rol del educador. ¿Quién es ese sujeto que educa en las huertas? ¿Qué saberes moviliza? ¿Cómo se relaciona con los participantes? Estas preguntas, que han sido poco exploradas en la literatura, son fundamentales para comprender las especificidades de la educación comunitaria y para formar a futuros educadores capaces de acompañar procesos en contextos diversos.

En tercer lugar, este estudio tiene una relevancia social y política. Se enmarca en un contexto de crisis civilizatoria, de cambio climático, de urbanización descontrolada y de debilitamiento del tejido social y es ahí donde las huertas emergen como espacios de esperanza y resistencia. Comprender cómo operan pedagógicamente puede contribuir a fortalecerlas, a visibilizar su importancia y a tender puentes entre la escuela, la comunidad y el territorio, tres ámbitos que a menudo han estado separados.

Finalmente, desde lo metodológico, esta investigación propone un estudio de caso que, al contrastar dos experiencias en contextos totalmente distintos, permitirá identificar tanto las particularidades de cada ámbito como los elementos comunes que podrían caracterizar las prácticas pedagógicas en procesos de huerta. Esto, sin pretender

generalizaciones estadísticas, sí puede aportar elementos para pensar otras experiencias similares.

Capítulo 2. Investigaciones relacionadas con el problema de investigación. Referentes conceptuales y categorías de análisis

Estado Del Arte

Este capítulo tiene como propósito hacer un recorrido por algunas investigaciones y trabajos de grado que se han realizado en torno a las huertas escolares y comunitarias, con el fin de poder identificar qué se ha dicho, qué se ha encontrado y, sobre todo, qué vacíos existen que justifican la realización de este trabajo. No se trata de hacer un listado de autores, sino de indagar aquellas investigaciones que, por sus objetivos, sus hallazgos o sus metodologías, me ayudan a situar mi propia pregunta y a entender desde dónde me estoy parando.

Huerta, ruralidad y memoria: disputas por la identidad y la soberanía alimentaria

Iniciando con la exploración documental acerca del tema de las huertas escolares, fui encontrando algunos elementos que me ayudaron a tejer los aspectos centrales que fueron enfocando y delimitando el trabajo. Haciendo una mirada no solo local en términos de la ciudad de Bogotá o municipios aledaños, sino también ampliando el lente a otros contextos, encontré el trabajo de Rivillas Rincón (2019), titulado La huerta escolar rural: escenario de investigación, identidades, memorias y aproximación a la soberanía alimentaria. Este trabajo de grado de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional el cual me llamó la atención porque no se centra en los aspectos técnicos de la huerta, sino que busca posicionar elementos como la identidad y la memoria de los sujetos campesinos, que se han visto afectadas por la homogenización que el Estado ha impuesto sobre sus prácticas económicas, culturales y sociales. El trabajo enfatiza en la entrada corporativa a los métodos de cultivo por parte de la agroindustria y su monopolización de las tierras, mostrando cómo dichos mecanismos van destruyendo los

lazos de comunidad que son inherentes a los pueblos campesinos al destruir las relaciones que producen identidad y territorialidad dentro de los espacios habitados.

En este sentido, el autor plantea una idea que me parece central y que vale la pena citar: "el campesinado es un sujeto que se encuentra subordinado gracias a la implementación de políticas globales, que tienen como objetivo el enriquecimiento de entidades privadas, regulando y modificando la agricultura, desechando los saberes tradicionales históricamente transmitidos, para remplazarlos por técnicas y herramientas que optimizan y masifican la producción, pero que obstaculizan y erradican la diversidad de las semillas, los alimentos y los pueblos" (Rivillas Rincón, 2019, p. 30).

Este trabajo es importante para mí porque me muestra que la huerta puede ser leída no solo como un espacio pedagógico, sino como un escenario de resistencia cultural y política, cuestión que dialoga directamente con mi interés por los derechos humanos y la defensa del territorio.

Huerta escolar urbana: formación en competencias y regulación de la convivencia

Siguiendo con la revisión y enfocándome en el ámbito urbano y escolar, encontré que los procesos llevados a cabo en las distintas instituciones educativas suelen estar enfocados a la formación y fortalecimiento de competencias científicas y ciudadanas, con el objetivo de contribuir al mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Un ejemplo claro es el trabajo de Maldonado Wilches y Pinzón Guerrero (2016), titulado La huerta escolar como medio para el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas en estudiantes de un colegio público en Bogotá D.C., una tesis de maestría de la Universidad de La Sabana. Las autoras, por medio de distintas actividades en la huerta escolar, lograron "desarrollar competencias ciudadanas y científicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar que permitieron mejorar las relaciones

interpersonales y crear conciencia de la importancia de contribuir al cuidado y preservación del medio ambiente a través de propuestas de mejoramiento desde la escuela" (Maldonado Wilches & Pinzón Guerrero, 2016, p. 12). Lo que me pareció interesante de este trabajo es que muestra resultados concretos en términos de convivencia y conciencia ambiental, pero también me hace preguntarme si ese tipo de enfoque, centrado en las competencias, no termina dejando por fuera otras dimensiones importantes de un corte más político o comunitario de la huerta.

En una línea similar, pero con un énfasis distinto, está el trabajo de Bernal Ovalle y Zamora Muñoz (2023), Sistematización de experiencias educativas y recreativas de la huerta escolar del Colegio Técnico José Félix Restrepo, un proyecto de grado de la Universidad Pedagógica Nacional. Aquí los autores buscan sistematizar el proceso de la huerta escolar enfatizando en la importancia de dicho espacio para resaltar su experiencia como espacio educativo y recreativo, destacando el aspecto interdisciplinar que contribuye al desarrollo educativo y social. Este trabajo me resulta útil porque, al ser una sistematización, muestra no solo resultados sino el proceso mismo, las dificultades, los aprendizajes, que es algo que me interesa rescatar en mi propia investigación.

Metodologías, alcances y límites: la huerta como "aula viva" en clave escolar

Básicamente, lo que encontré en este grupo de investigaciones sobre huertas escolares es que se centran en la búsqueda de una mayor concientización de los estudiantes en aspectos ambientales, de convivencia escolar y sobre aspectos técnicos de la conformación y mantenimiento de un espacio biodiverso dentro de un contexto urbano. La huerta se convierte así en un "aula viva" que ayuda a problematizar el accionar cotidiano de la población juvenil y que sirve como un espacio de reflexión y apropiación de conceptos para la protección del medio ambiente y una mejor relación interpersonal. En este sentido,

la noción de aula viva se ha trabajado como una perspectiva pedagógica que permite fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje en educación ambiental desde un enfoque de sustentabilidad, promoviendo experiencias directas, participativas y situadas en entornos naturales que amplían las comprensiones sobre el cuidado y el buen vivir (Duitama, 2022).

En dicha investigación se usaron metodologías cualitativas con herramientas como los diarios de campo, entrevistas y sociogramas para identificar las experiencias y los cambios propios de los procesos. Sin embargo, también noto que en la mayoría de estos trabajos el énfasis está puesto en los estudiantes y en los resultados medibles en términos de competencias, y no tanto en el rol del educador o en las tensiones políticas que atraviesan estos espacios.

Huertas comunitarias: territorialidad, resistencia y construcción de derechos

Por otro lado, y haciendo una comparación con los procesos comunitarios de huertas en los diferentes territorios de la ciudad de Bogotá, encontré que dichos procesos surgen de iniciativas autónomas que buscan fortalecer los lazos comunitarios para la defensa y resistencia frente a los modelos agroindustriales y la urbanización descontrolada que atraviesa la ciudad. En estos casos, el énfasis está puesto en la lucha por los derechos humanos, más concretamente los DESCAs (Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales), que buscan garantizar una vida digna a la población enfocándose en la soberanía alimentaria, el derecho a la ciudad, entre otros.

Estos procesos están guiados en su mayoría por el enfoque de la investigación acción participativa y ponen como uno de los ejes centrales el rol del educador comunitario como un investigador reflexivo, y la huerta como un aula viva que sirve para fomentar una ciudadanía más consciente, crítica y comprometida con la defensa de los recursos hídricos y

ambientales de sus territorios, y que también brinden espacios culturales para mitigar aspectos de violencia vivida en los territorios debido al abandono estatal.

Experiencias comunitarias: creación, diálogo de saberes y reconfiguración del territorio

Un ejemplo claro de esto es el trabajo de Cortes Pineda y Cárdenas Beltrán (2022), *Huerta la ilusión: un espacio de creación y resistencia*, una mirada hacia la montaña, un trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional. En él, los autores, siendo habitantes del territorio, reflexionan sobre la falta de espacios de aprendizaje formal y de espacios de cultura y recreación, y guiados por la educación popular, empiezan la construcción de la huerta no solo como un espacio para la siembra y producción de alimentos, sino como un espacio de aprendizaje no formal en donde se reflexiona sobre las problemáticas del territorio y que sirve para la construcción de espacios culturales como bibliotecas y espacios destinados a la apreciación del cine, todo enfocado a crear espacios fuera de la violencia.

De este modo, centraron sus prácticas a la construcción de unidades didácticas con las cuales se centraban en la creación artística, la construcción de una biblioteca comunitaria con el fin de consolidar actividades abiertas al público. Así, sembraron las bases para realizar el festival del río Fucha, en el cual se realizaron diversas muestras culturales de danza, teatro, canto, fotografía y demás (Cortes Pineda & Cárdenas Beltrán, 2022). Este trabajo me interesa especialmente porque muestra cómo la huerta puede ser mucho más que un espacio productivo: puede ser un lugar de creación cultural, de resistencia, de construcción de comunidad en contextos marcados por la violencia y el abandono.

Así mismo, el trabajo de García Ortiz (2024), *La educación comunitaria para una soberanía alimentaria: Experiencia pedagógica Huerta Sanpedrina en la localidad de Usme*,

Bogotá, un proyecto pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene como fin problematizar y buscar alternativas para enfrentar la homogenización en los medios de producción de alimentos debido al costo de los agrotóxicos que se usan y la competencia desleal que se genera con los pequeños productores. Es por esto que, junto con la Junta de Acción Comunal, se empieza la construcción de un proyecto de huerta comunitaria con personas que se dedicaban al oficio de la agricultura y que fueron despojadas por la agroindustria tóxica.

En este proceso, se emplea el diálogo de saberes como herramienta pedagógica central y se busca generar una transformación en la manera de habitar el territorio. Esto se hizo por medio de 26 talleres distinguidos en fases de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. Se desarrollaban por medio de actividades teóricas como lecturas y documentos escritos, y actividades prácticas como el trabajo con la tierra con azadones, palas, picas y machetes. (García Ortiz, 2024). Este trabajo resulta clave porque pone en el centro el diálogo de saberes, que es uno de los conceptos que trabajo en mi marco teórico con autores como Freire y Mejía, y porque muestra una articulación con organizaciones comunitarias como la JAC.

Vacíos y tensiones analíticas: entre lo escolar y lo comunitario

Lo que empiezo a identificar a medida que avanzo en esta revisión, es que los trabajos sobre huertas escolares y los trabajos sobre huertas comunitarias suelen moverse en caminos separados. Los primeros se centran en la escuela, en los estudiantes, en las competencias y en la convivencia. Los segundos se centran en la comunidad, en la resistencia, en los derechos, en la autonomía. Pero ambos poco se preguntan por las posibles conexiones entre ambos ámbitos, o por el tipo de prácticas pedagógicas que se despliegan en uno y otro, o por el rol de quienes educan en ellos. Y eso es justo lo que a mí

me interesa: ¿qué pasa cuando miramos ambos tipos de procesos con el mismo lente? ¿Qué prácticas pedagógicas encontramos en una huerta escolar que también están presentes en una huerta comunitaria? ¿El rol del educador comunitario se parece al del maestro de escuela cuando trabaja en la huerta? ¿O son roles completamente distintos? ¿Qué podemos aprender de un ámbito para pensar el otro?

Marco Teórico

Con el fin de desarrollar el marco teórico que sustenta esta investigación, se han señalado las siguientes categorías centrales que guían el recorrido analítico y reflexivo del trabajo: prácticas pedagógicas, interculturalidad y educación comunitaria. Estas tres categorías no aparecen de manera aislada ni se presentan como compartimentos estancos, sino que se entrelazan de manera orgánica a partir de las prácticas concretas que se llevan a cabo en los procesos de huertas comunitarias y escolares. Es precisamente en ese entramado donde cobran sentido, donde dejan de ser conceptos abstractos para convertirse en herramientas vivas que nos permiten leer, comprender y transformar la realidad educativa que nos ocupa.

Para ello, es fundamental conocer los conceptos centrales en profundidad, pero también, y quizás más importante aún, poder problematizarlos en la medida en que se va entrelazando la labor investigativa con el ejercicio práctico. Porque no se trata simplemente de definir qué entendemos por prácticas pedagógicas, interculturalidad o educación comunitaria, como si fueran verdades fijas que podemos aplicar mecánicamente. Se trata, más bien, de ponerlos en tensión, de preguntarnos qué significan realmente cuando los situamos en un contexto específico —en este caso, el de las huertas—, de indagar cómo se manifiestan, cómo se negocian, cómo se transforman en el hacer cotidiano de educadores, semilleros, abuelos, niños y comunidades enteras que se juntan alrededor de la tierra.

En este marco, la práctica pedagógica se entiende como un proceso dinámico, reflexivo y situado que articula saberes teóricos, experiencias y contextos concretos, configurándose como el conjunto de acciones, decisiones y relaciones que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje. No se limita a la aplicación de contenidos, sino que implica una construcción permanente en la que se valida la teoría en la experiencia, se construyen apuestas didácticas y se incorporan saberes diversos en el quehacer educativo. Así, la práctica pedagógica no solo ocurre, sino que se legitima y se resignifica en el campo aplicado, en diálogo constante con la realidad.

Algo similar ocurre con la interculturalidad. No podemos contentarnos con entenderla como el simple reconocimiento de que existen culturas diversas, o como la buena voluntad de "incluir" a quienes consideramos diferentes. Eso sería una interculturalidad funcional, que no cuestiona el orden establecido y que, en el fondo, termina asimilando lo diverso a las lógicas dominantes. En una huerta comunitaria, esa tensión se hace evidente: ¿cómo dialogan realmente el saber técnico-agrícola, que viene muchas veces de la academia o de las casas comerciales, con el saber campesino, que viene de generaciones de cuidado de la tierra? ¿Se reconocen como igualmente válidos? ¿O uno termina imponiéndose sobre el otro bajo el disfraz de la "capacitación" o la "transferencia de tecnología"? Por eso, asumir una interculturalidad crítica implica poner en cuestión esas asimetrías, visibilizar las relaciones de poder que atraviesan el encuentro de saberes y trabajar activamente por construir condiciones de diálogo más horizontales, más justas, más respetuosas de la dignidad de todos los participantes.

Y todo esto, finalmente, se inscribe en el horizonte más amplio de la educación comunitaria. No como un simple escenario donde ocurren las prácticas, sino como una apuesta política y pedagógica que reconoce a la comunidad como sujeto activo de su propia

educación. La educación comunitaria nos habla de procesos que no se agotan en la escuela, que se construyen colectivamente, que parten de las necesidades, los sueños y las luchas de la gente. En el caso de las huertas, esto es especialmente claro: no se siembra por sembrar, se siembra para comer mejor, para defender el territorio, para recuperar semillas nativas, para construir soberanía alimentaria, para enseñar a los niños que la comida no viene de la bolsa del supermercado sino de la tierra cuidada. La huerta es, entonces, un proyecto educativo comunitario en sí misma, donde el aprendizaje está al servicio de la vida y no al revés.

Por eso, este marco teórico no es un requisito formal ni un listado de autores que hay que citar. Es, más bien, una caja de herramientas que nos permite afinar la mirada, preguntarnos de manera más profunda qué estamos viendo, qué estamos haciendo, qué estamos siendo cuando participamos en estos procesos.

Práctica Pedagógica

Hoy, cuando intentamos comprender qué significa realmente educar en este siglo tan complejo, nos encontramos con que las viejas recetas ya no funcionan. La educación ya no puede entenderse como ese conjunto de técnicas que se aplican igual en todas partes, como si los estudiantes fueran todos iguales o como si los contextos no importaran. Más bien, pensarnos como educadores hoy nos invita a algo mucho más profundo y humano: a sentarnos en la mesa del diálogo con nuestros estudiantes, con sus familias, con la comunidad, y empezar a negociar sentidos, a construir puentes entre lo que sabemos y lo que ellos son. Porque educar, en el fondo, es un acto de encuentro. Y es desde esa búsqueda que quiero compartir esta reflexión, tratando de hilvanar ideas que nos ayuden a entender cómo nuestras prácticas pueden estar más vivas, más conectadas con la realidad y con la interculturalidad que nos atraviesa.

Ahora bien, profundizar en este concepto implica reconocer, como plantea Mejía (2011), que las prácticas pedagógicas son también campos de saber que emergen de la diversidad de contextos y de los múltiples procesos metodológicos que se desarrollan en ellos. Desde esta perspectiva, cobran especial relevancia las experiencias de la educación popular, en tanto posibilitan la construcción de una pedagogía liberadora, histórica y sociocrítica, sustentada en la negociación cultural y el diálogo de saberes. En consonancia con ello, Giroux (1997) subraya el carácter ético y político de la práctica pedagógica, al situar al docente como un sujeto activo que no solo ejecuta, sino que cuestiona, decide y transforma los objetivos y condiciones de la enseñanza.

En contraste, la práctica pedagógica se concibe, según Patiño (2006), como “un proceso gradual que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de la teoría educativa, la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología al quehacer docente” (p. 28). Esta definición sitúa la práctica como un escenario de concreción, donde la teoría no solo se implementa, sino que encuentra su validez en la experiencia. De este modo, la práctica pedagógica adquiere un carácter progresivo y acumulativo, en el que el docente, a través de su ejercicio, articula saberes disciplinares, didácticos y tecnológicos para responder a las demandas del contexto educativo.

Por su parte, Rodríguez (2006) amplía esta comprensión al afirmar que “la práctica pedagógica es un espacio para el aprendizaje, y desde este supuesto, alumnos y maestros [...] esperan que el conocimiento declarativo, prescriptivo que se ofrece en las asignaturas, cursos o seminarios, pueda resultar válido, útil y correcto para desempeñarse en la realidad” (p. 20). En este sentido, la práctica pedagógica no solo valida la teoría, sino que la pone a prueba en términos de su pertinencia y funcionalidad. Se configura como un espacio de

encuentro entre saberes formales y experiencias concretas, donde tanto docentes como estudiantes participan en la construcción de aprendizajes significativos que deben responder a las exigencias del mundo real.

No obstante, estas perspectivas, aunque fundamentales, pueden tensionarse con la mirada propuesta por Mejía (2011), quien desplaza el énfasis de la validación de la teoría hacia la producción de saberes desde la práctica misma. En efecto, cuando plantea que las prácticas se convierten en “campos de saber” contruidos desde la diversidad de experiencias y metodologías, especialmente aquellas vinculadas a la educación popular, introduce una ruptura con la lógica tradicional en la que la teoría antecede y orienta la práctica. Desde esta postura, la práctica pedagógica no es únicamente un espacio de aplicación o verificación, sino un lugar de creación colectiva de conocimiento, donde la “negociación cultural y el diálogo de saberes” adquieren centralidad.

De esta manera, mientras en Patiño (2006) y Rodríguez (2006) la práctica pedagógica aparece fuertemente vinculada a la validación, aplicabilidad y pertinencia del conocimiento previamente estructurado, en Mejía (2011) se resignifica como un proceso más abierto, crítico y situado, en el que los saberes emergen desde la interacción entre sujetos, contextos y experiencias. Esta tensión no implica una contradicción excluyente, sino que permite ampliar la comprensión del concepto: la práctica pedagógica es al mismo tiempo, un espacio de validación de la teoría y un escenario de producción de nuevos saberes, lo que resulta especialmente relevante en contextos comunitarios como el de las huertas, donde el conocimiento no circula de manera unidireccional, sino que se construye de forma colectiva. De esta manera, las practicas pedagógicas en el siglo XXI nos llevan a entablar una “negociación cultural” ente los distintos actores que confluyen en el acto educativo, en ese sentido no podemos pensarnos dichas prácticas como la pedagogía clásica

ha descrito y es una técnica homogénea y universal que puede llegar a ser aplicada en distintos contextos socio culturales y en momentos distintos de la historia, ya que eso reduciría el papel activo de una sociedad que va cambiando constantemente y que depende donde se localice tiene intereses, problemáticas y enfoques distintos.

En línea con Marco Raul Meja (2011) la acción educativa es una negociación cultural porque reconoce la diversidad de saberes y culturas entendiendo esto como la interculturalidad, ya que reconoce la diferencia a través del dialogo y la identidad, asumiendo una negociación para reconocer qué es lo diverso de las culturas.

Es por esto por lo que las practicas pedagógicas de las y los educadores comunitarios siempre van a estar conectadas a la interculturalidad y al dialogo de saberes, más si nos situamos desde los procesos en huertas escolares y comunitarias ya que sus horizontes de acción sirven como medio para problematizar y defender problemáticas socioambientales, desde la siembra del alimento, entre otras prácticas cotidianas. (Cortes Pineda & Cárdenas Beltrán, 2022; Rivillas Rincón, 2019)

Una negociación cultural presente en el trabajo realizado por la compañera Angie, lo cual da cuenta de los modos de construir la interculturalidad, se relaciona con las actividades previas a la construcción de la huerta. En la escuela se estaba perdiendo la enseñanza de la lengua Muruy, convirtiéndose en una problemática abordable por los y las educadoras comunitarias. Al caracterizar a la comunidad, se evidenció una necesidad palpable de recuperar la lengua y la huerta resultó en la propuesta más necesaria para abordar este problema, rememorando a los niños y niñas la importancia de aprender su lengua materna a través de la chagra, o la huerta.

Pese a esto, el corto tiempo destinado para este tipo de prácticas permitió una apertura en la Institución Educativa de la recuperación de estos saberes a través de los

docentes que ya trabajaban en el colegio. Si bien la huerta se ejecutó, no fue posible para ella participar de un proyecto que permitiera la recuperación de saberes ancestrales que se habían perdido en esa comunidad, como la lengua. Esta situación denota la emergencia de consolidar espacios destinados a la interculturalidad en donde se recuperen saberes perdidos por dinámicas institucionales.

Por otro lado, en la huerta de Funza se consolidó un dialogo intergeneracional entre niños y niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores con el interés de conocer más sobre las diversas prácticas de siembra, de compostaje, recuperación de semillas, cosechas de alimentos para el hogar, entre otros. Estos saberes fueron tejidos en la confluencia de personas decididas a habitar el territorio, la naturaleza y la tierra con el fin de aprender sobre la conexión con el ecosistema desde una mirada reflexiva, crítica y armoniosa.

Una demostración de esto es la articulación de diversos procesos organizativos, sociales y comunitarios, además de individualidades del municipio que confluían en la huerta, para fortalecer los aprendizajes y la defensa del territorio de una manera integral: desde la cultura, la lucha ambiental, la educación popular, el quehacer.

Una práctica pedagógica crítica debe plantearse desde la interculturalidad crítica entendiendo esta no solo como el simple reconocimiento y la aceptación de lo que se denominaría “diferentes” si no del reconocimiento del problema estructural-colonial-racial.

En las huertas mencionadas en mi trabajo, por un lado, Angie narra que la construcción de la propuesta nace a partir de un dialogo entre practicantes de la licenciatura y niños/as de la comunidad Muruy donde se indica: Como profes, no somos quienes poseemos el conocimiento, queremos aprender con ustedes y construir saberes en conjunto, desde las experiencias de cada quien. No se reconoció y ya, sino que se implementó una

metodología basada en las experiencias colectivas de los estudiantes y de sus necesidades, las cuales hacen parte de su cotidianidad.

Por otro lado, en la huerta de Funza, quienes participamos de ella nos permitimos construir un escenario de dialogo común entre diferentes generaciones, sin asumirlo desde una perspectiva étnica, las cuales habían trabajado la tierra como campesinos o trabajadores de empresas de productos de cultivo como flores, personas viajeras, adultos que no conocían sobre la tierra, entre otros.

Este encuentro hizo posible pasar de la mera tolerancia o reconocimiento de la diferencia a un paso más allá de lo funcional, donde los saberes técnicos, las memorias campesinas, las intuiciones de los principiantes y las narrativas de quienes vienen de otros oficios empezaron a entrelazarse en la práctica cotidiana. El reconocimiento inicial de que “el otro sabe algo distinto” se transformó en una colaboración activa: enseñar a sembrar sin venenos, compartir recetas de abonos naturales, aprender del que llegó con las manos limpias y del que trae cicatrices del trabajo floral.

No somos sujetos iguales, cada persona carga una historia que ha forjado su identidad y no validarla sería negarnos esa posibilidad de dialogo y construcción desde la problematización misma de la vida, más aún en estos tiempos donde como habla marco Raúl Mejía (2011) los jóvenes hoy son nativos digitales que han constituido una nueva subjetividad, que se reorganiza a partir de un entorno que, siendo virtual, a la vez es múltiple, masivo y personal. Local y global, posicional y nómada, tanto así que los define como “nómadas” adscritos a diferentes tribus o a ninguna, en donde la cultura mediática es muy importante.

A esta discusión se suma la perspectiva de Giroux (1997), quien introduce un énfasis crítico y político al señalar que “los profesores deben ejercer activamente la

responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la manera en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen” (p. 176). Desde esta mirada, la práctica pedagógica no puede reducirse a la aplicación ni a la validación de conocimientos, sino que implica una toma de postura consciente frente a los contenidos, las metodologías y los fines de la educación. El docente se configura entonces como un sujeto reflexivo y crítico, capaz de incidir en la transformación de las condiciones de la enseñanza.

Este apartado es central porque nos sitúa en una realidad que cada vez está más deslocalizada, no hay un horizonte tan definido como en tiempos pasados, ya que la multiplicidad de información también hace que las personas divaguen y cambien paulatinamente en sus intereses y motivación. De esta manera, se les dificulta distinguir o identificar claramente las problemáticas centrales que lo agobian en su diario vivir.

Tratando de conectar un poco esto con el papel que como profesores tenemos en la escuela y en la sociedad en general, debemos seguir recuperando el espacio como “intelectuales transformativos” como la plantea Giroux y que cada vez ha venido siendo más desplazado en nuestro rol en el aula, no podemos seguir cayendo en la dinámica instrumental y técnica de la transmisión de conocimientos que nos plantean unos currículos dados, que muchas veces se alejan de la realidad de nuestros estudiantes y que por ende no logra despertar unas motivaciones claras. En este sentido “los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar.” (Giroux, 1997, p 176) Según el autor, un objetivo clave en la enseñanza escolar es la exaltación de la capacidad humana de integrar práctica y pensamiento, contemplándose como personas libres dedicadas a cultivar la inteligencia y la capacidad crítica.

Entonces, ¿qué hacemos? Yo creo que ahí está la clave en volver a pensarnos como lo que somos: intelectuales transformativos, como nos recuerda Giroux. Recuperar ese lugar que nos han querido quitar, ese lugar donde no somos solo transmisores de contenidos, sino personas que piensan, que cuestionan, que deciden. Porque si solo repetimos lo que viene en el currículo, si no nos preguntamos por el sentido de lo que enseñamos, si no conectamos con la vida de nuestros estudiantes, difícilmente vamos a despertar algo en ellos. Giroux lo dice claro: tenemos que hacernos preguntas serias sobre lo que enseñamos, cómo lo enseñamos y para qué. Eso es ejercer la responsabilidad, eso es ser realmente profesor o profesora.

Al final del día, lo que nos queda es la convicción de que otra educación es posible. Una educación que no le quite el cuerpo a la realidad, que no le tema a la diferencia, que se atreva a mirar las grietas del sistema para sembrar algo nuevo. La interculturalidad crítica y la educación comunitaria nos dan herramientas para eso. Proyectos como las huertas, donde se juntan el saber ancestral y el conocimiento escolar, donde se defiende la vida mientras se siembra una semilla, nos muestran que sí se puede. En un mundo que a veces parece llevarse todo puesto, donde los jóvenes navegan sin rumbo entre tanta información, estos espacios se vuelven un ancla, un lugar donde encontrarse con otros, con la tierra, con la historia. Y ahí, en ese encuentro, empieza a tejerse otra forma de estar en el mundo: más consciente, más digna, más nuestra.

Interculturalidad

Cuando hablamos de educación en contextos comunitarios, y particularmente cuando nos referimos a experiencias tan vitales como las huertas escolares y comunitarias, nos encontramos con que la práctica pedagógica adquiere otros matices, otros ritmos, otros sentidos. No es lo mismo enseñar matemáticas dentro de cuatro paredes que aprender a

medir la tierra para sembrar; no es igual hablar de ciencias naturales desde un libro que comprender el ciclo de la vida mientras se cuida una planta desde que es semilla hasta que da fruto. En las huertas, el conocimiento no baja, brota. Y en ese brotar, se encuentran saberes muy diversos: el del campesino que sabe de lunas y temporadas, el del abuelo que guarda la memoria de las semillas criollas, el del niño que descubre asombrado cómo un pequeño frijol se convierte en planta, el de la maestra que investiga junto a sus estudiantes las propiedades del suelo o las formas de controlar plagas sin veneno.

Precisamente por eso, pensar las huertas comunitarias y escolares como escenarios pedagógicos nos exige ubicarlas en el centro de una discusión más amplia: la de la interculturalidad crítica. Porque en estos espacios, la diversidad no es un discurso bonito, sino una realidad palpable y a veces incómoda. Allí conviven formas distintas de entender el tiempo, el trabajo, la naturaleza, la comida, la salud. Allí dialogan —o a veces chocan— el saber técnico y el saber ancestral, el conocimiento escolarizado y el conocimiento que viene de la experiencia de vida. Y en esa convivencia, nos preguntamos: ¿cómo hacemos para que ese diálogo no sea una imposición disfrazada de tolerancia? ¿Cómo logramos que la huerta no se convierta en otro espacio donde unos saberes se imponen sobre otros? ¿De qué manera podemos construir, desde la práctica de sembrar, una educación que realmente transforme la forma en que nos relacionamos con los otros y con la tierra?

Este trabajo se propone precisamente eso: pensar la práctica pedagógica en huertas comunitarias y escolares desde la lente de la interculturalidad crítica, entendiendo que no se trata solo de "incluir" a los diferentes, sino de cuestionar las estructuras que han hecho que unos saberes sean considerados superiores a otros. Se trata de reconocer que, así como la tierra guarda memorias y resistencias, también nuestros cuerpos y nuestras comunidades

guardan historias de exclusión y de lucha. Y es desde esa consciencia que podemos empezar a sembrar, junto con las semillas, otras formas de ser y estar en el mundo.

Ahora si nos pensamos la interculturalidad en un proceso educativo que busque ser crítico, reflexivo y en lo posible que transforme la forma de ser y estar en la realidad misma de sus participantes se debe ser cuidadoso para no caer en instrumentalizaciones y usos generales que busquen “incluir” la diversidad de saberes y culturas en el orden social establecido sin cuestionarse sus relaciones asimétricas sobre todo en el acto educativo. Tal como lo plantea Catherine Walsh, la interculturalidad asumida críticamente, aún no existe, es algo que debe construirse. Contrastándolo con los procesos de huertas comunitarias es desde esa riqueza y diversidad que se pueden nutrir y afianzar las bases que orientan el horizonte ético – político – pedagógico de la siembra.

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo.

Para pensar las prácticas pedagógicas en las huertas, especialmente en la del Amazonas donde conviven niños y niñas de distintos pueblos indígenas con un currículo escolar pensado desde Bogotá, necesitaba una herramienta conceptual que me ayudara a entender esas relaciones entre culturas. Y ahí es donde aparece Catherine Walsh (2009), una socióloga que ha trabajado el tema de la interculturalidad en América Latina, no como una cosa bonita de "convivamos todos felices", sino como un campo de lucha y de disputa.

Walsh (2009) plantea que desde los años 90 empezó a darse en América Latina una nueva mirada sobre la diversidad étnico-cultural. Esta mirada no era solo un cambio de discurso, sino que venía acompañada de reconocimientos jurídicos, o sea, de leyes y normas que empezaron a reconocer que en nuestros países hay pueblos indígenas, afros, gitanos, y que eso no es un problema sino una riqueza. También surgió una necesidad cada vez más sentida de promover relaciones positivas entre los distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión que han sido tan normales en nuestra historia. Se trataba de formar ciudadanos conscientes de las diferencias, pero no para tolerarlas no más, sino para ser capaces de trabajar conjuntamente en la construcción de una sociedad más justa y plural. Y es en este contexto que la interculturalidad empieza a tomar fuerza, pero ojo, no como una sola cosa sino con varios sentidos.

Porque una cosa importante que Walsh aclara es que no todo lo que llaman interculturalidad es lo mismo. Depende de quién la use y para qué. Ella identifica tres perspectivas o formas de entender la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica. Y esta diferencia es clave para mi trabajo porque me permite analizar qué tipo de interculturalidad se está jugando en las huertas que estoy estudiando, especialmente en la del Amazonas donde el colegio se declara intercultural, pero en la práctica a veces las cosas son más complejas.

La interculturalidad relacional: La primera perspectiva es la que Walsh llama interculturalidad relacional. Esta es la más básica y se refiere al contacto e intercambio entre culturas, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas (Walsh, 2009, p. 4). O sea, la simple convivencia que siempre ha existido entre pueblos indígenas y entre estos y la sociedad mestiza. Por ejemplo, cuando en la huerta del

Amazonas los niños Muruy comparten con niños de otros pueblos o con los profes que vienen de afuera, eso es una relación intercultural en este sentido básico.

El problema con este tipo de interculturalidad, según Walsh, es que invisibiliza las relaciones asimétricas que existen entre sociedades. Asume que el contacto entre culturas puede darse en condiciones de igualdad o desigualdad, pero no cuestiona esas desigualdades. Por tanto, no ofrece un margen de acción muy amplio sobre situaciones de colonialidad y dominación. Es como si dijera "mira qué bonito que convivimos", pero sin preguntarse por qué unos están en mejores condiciones que otros, por qué unos saberes valen más que otros en la escuela. Esta perspectiva puede verse en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte de la historia latinoamericana, pero que siguen negando el racismo y las prácticas de racialización que han vivido tanto los pueblos indígenas como los afrodescendientes (Walsh, 2009).

La interculturalidad funcional: La segunda perspectiva es la interculturalidad funcional, que Walsh también llama a veces interculturalidad "oficial" o "neoliberal". Esta perspectiva descansa en cimientos liberales-neoliberales y postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural, pero sin darle el debido peso a las desigualdades estructurales, a la pobreza crónica en que viven muchos grupos culturalmente subalternos (Tubino, 2012).

Esta interculturalidad funcional es la que regularmente se pregonaba en el discurso oficial de inclusión y multiculturalidad, tanto del Estado como de las instituciones educativas. Promueve la convivencia y la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad cultural, pero al igual que la relacional no toca las estructuras de poder. Por el contrario, va orientada a fortalecer el statu quo, a hacer que el sistema funcione mejor incluyendo a los diferentes, pero sin cambiar las reglas del juego. Es la idea de "que todos convivamos en

armonía" pero manteniendo las mismas jerarquías, los mismos privilegios, las mismas formas de entender el mundo.

En el ámbito educativo, esta interculturalidad funcional se ve cuando la escuela dice que respeta la diversidad, que incluye a los niños indígenas, que hace eventos culturales donde se muestra la danza o la comida típica, pero en el fondo el currículo sigue siendo el mismo, los conocimientos que se enseñan son los occidentales, la evaluación sigue siendo estandarizada. Como lo señala un estudio, "la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales, y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural que mantienen la desigualdad".

En el caso del colegio donde trabajó Angie, uno podría preguntarse si el Proyecto Educativo Comunitario que tienen, con toda su buena intención, no termina cayendo a veces en esta lógica funcional: reconocen la diversidad, tienen áreas optativas sobre cultura, pero en la práctica las clases siguen siendo en español, con metodologías tradicionales, y el conocimiento Muruy sigue siendo un añadido más que el eje del proceso. No digo que sea así siempre, pero es una tensión que hay que mirar.

La interculturalidad crítica: La tercera perspectiva y es la que Walsh propone como proyecto político, ético y epistémico. Esta no se conforma con reconocer la diversidad o con promover el diálogo en condiciones de desigualdad, sino que busca transformar las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas que producen y reproducen la exclusión, la racialización y la subalternización.

La interculturalidad crítica se preocupa por "la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas de deshumanización y de subordinación de conocimientos que privilegian

algunos sobre otros, 'naturalizando' la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen en su interior" (Walsh, 2009, p. 11).

Esta perspectiva entiende que el problema no es la diversidad en sí misma, sino la forma en que ha sido gestionada desde la colonialidad del poder. Por eso la interculturalidad crítica busca una reestructuración del modelo de sociedad en que vivimos, a través de una resignificación de las relaciones sociales entre diferentes culturas, haciendo énfasis en una formación política pedagógica que haga visible la situación de subalternidad en la que se han encontrado los pueblos originarios y afrodescendientes, no para polarizar sino para dialogar desde condiciones más justas.

Walsh (2009) argumenta que "la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan" (p. 2).

Es decir, la interculturalidad crítica no es solo un enfoque educativo más, es una herramienta de lucha decolonial. Busca construir sociedades donde se asuman las diferencias como constitutivas de las democracias, para poder construir nuevas relaciones sociales de igualdad, lo que supone empoderar a quienes históricamente fueron considerados inferiores. Implica un proceso no acabado que busca reconstruir relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictiva (Walsh, 2009).

Por eso me parece importante traer a Walsh a este marco teórico, porque me da unos lentes para mirar críticamente lo que pasa en mis casos, para no caer en discursos bonitos sobre la diversidad sin preguntarme por las relaciones de poder que están en juego. La

interculturalidad crítica, como proyecto, me recuerda que la educación que queremos no es solo la que reconoce las diferencias, sino la que trabaja activamente por transformar las estructuras que producen desigualdad. Y las huertas, tanto la escolar como la comunitaria, pueden ser espacios para ensayar eso, para sembrar no solo alimentos sino también otras formas de relacionarnos, otras formas de conocer, otras formas de vivir juntos.

Educación Comunitaria

En el desarrollo de este marco teórico, la educación comunitaria se asume no solo como una categoría de análisis, sino como un horizonte ético y político desde el cual es posible comprender y problematizar las prácticas educativas en contextos concretos como las huertas escolares y comunitarias. En este sentido, hablar de educación comunitaria implica desplazar la mirada de lo estrictamente institucional hacia los procesos colectivos de construcción de saber, reconociendo que la comunidad no es un escenario pasivo, sino un sujeto activo que produce sentidos, conocimientos y formas de organización en su vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, la educación comunitaria se configura como una práctica situada que emerge de las dinámicas sociales, culturales y políticas propias de los territorios. Como señalan Clavijo Ramírez et al. (2021), esta “enfatisa en las dinámicas sociales, políticas, educativas y culturales que dan cuenta de nuevas formas de sociabilidad las cuales recomponen el tejido social y emancipador” (p. 131). Esto permite entender que la educación no solo transmite saberes, sino que también transforma relaciones, reconstruye vínculos y abre posibilidades para pensar y habitar el mundo de otras maneras. En ese sentido, la educación comunitaria se ancla en la experiencia compartida, en la memoria y en las prácticas cotidianas que sostienen la vida en común.

En este horizonte, la noción de lo común adquiere un lugar central. No se trata únicamente de compartir un espacio, sino de construir vínculos y responsabilidades colectivas. Como lo plantean Clavijo Ramírez y Morales (2020), “un profundo sentido de lo común en la educación comunitaria encuentra un correlato fundamental en la solidaridad, como principio de pensamiento y acción que orienta el trabajo educativo con los sujetos excluidos del sistema social” (p 216). Así, la educación comunitaria no solo busca generar aprendizajes, sino también fortalecer lazos solidarios que permitan dignificar la vida y abrir caminos hacia la inclusión y la justicia social.

Bajo estas consideraciones, las huertas escolares y comunitarias se convierten en escenarios especialmente significativos. En ellas, la educación deja de ser un proceso abstracto para tomar forma en la experiencia: en el trabajo con la tierra, en el cuidado de las semillas, en las conversaciones que surgen mientras se siembra o se cosecha. Son espacios donde se encuentran distintas generaciones, saberes y formas de ver el mundo, y donde el aprendizaje ocurre de manera compartida, en medio de lo cotidiano.

En este entramado, el rol del educador comunitario también se transforma. Más que enseñar en el sentido tradicional, su lugar es el de quien acompaña, escucha y facilita procesos. Se trata de alguien que reconoce que no posee todo el saber, sino que este circula en la comunidad: en el campesino que sabe cuándo sembrar, en la abuela que guarda la memoria de las semillas, en los niños que experimentan y preguntan. Su labor consiste en propiciar encuentros, en abrir espacios para el diálogo y en cuidar que esos saberes puedan encontrarse sin imponerse unos sobre otros.

De este modo, el educador comunitario asume una responsabilidad ética y política: contribuir al fortalecimiento del tejido social, promoviendo prácticas basadas en la participación, el cuidado y la solidaridad. En las huertas, esto se expresa en acciones

concretas como decidir colectivamente, compartir el trabajo y reconocer el valor de cada aporte. Así, la educación comunitaria no solo forma en conocimientos, sino también en maneras de relacionarse, en formas de construir juntos y en la posibilidad de transformar, desde lo cotidiano, las realidades que se habitan.

Ahora bien, para precisar lo que significa la educación comunitaria, resulta pertinente situarla desde la perspectiva de Alfonso Torres Carrillo, quien la inscribe en el horizonte de las pedagogías emancipadoras. Desde esta mirada, la educación comunitaria no puede entenderse como una simple extensión de la escuela o como una estrategia complementaria de intervención social, sino como una apuesta crítica que pone en tensión las estructuras hegemónicas de la educación, particularmente aquellas que han definido históricamente qué saberes son válidos, quiénes pueden producirlos y bajo qué condiciones circulan.

En este sentido, ubicar la educación comunitaria en el campo de las pedagogías emancipadoras implica reconocer su carácter político y transformador. No se trata únicamente de generar espacios educativos alternativos, sino de propiciar procesos en los que las comunidades puedan reflexionar sobre sí mismas, sobre sus formas de organización, sus relaciones internas y las subjetividades que las constituyen. Como lo plantea Torres Carrillo (2018), “las pedagogías emancipadoras pueden servir de estímulo para que diferentes expresiones de comunidad incorporen prácticas reflexivas sobre su carácter y potencialidad emancipadora, al introducir espacios de reflexión sobre sus dinámicas, relaciones y subjetividades que las constituyen” (p. 119). De esta manera, la educación comunitaria se convierte en un escenario donde no solo se aprende, sino donde también se problematiza la vida en común.

Bajo esta perspectiva, la educación comunitaria no se limita a resistir las lógicas dominantes de la educación formal, sino que construye activamente otras formas de educar, basadas en el diálogo, la participación y el reconocimiento de saberes diversos.

En la huerta de Funza, por ejemplo, esa construcción activa se daba en el día a día, cuando la gente llegaba con sus residuos orgánicos para armar las pacas, cuando nos sentábamos a conversar sobre el paro nacional y la seguridad alimentaria, cuando un niño le enseñaba a un adulto el nombre de una planta. No había un currículo que seguir, pero había un montón de aprendizaje.

Y en el Amazonas, con Angie, pasó algo parecido, pero en la escuela: los profes Laura, Esbar y Ofelia no se limitaron a aplicar lo que decían las cartillas del Ministerio, sino que se la jugaron por llevar la escuela a la chagra y la chagra a la escuela, por hacer que la palabra de la abuela Laura fuera contenido curricular, por permitir que los niños se sintieran los que sabían. En los dos casos, la educación comunitaria fue eso: no quedarse en la queja o en la resistencia pasiva, sino ensuciarse las manos, literalmente, para construir otra forma de educar, más horizontal, más situada, más viva.

En este proceso, las comunidades no son receptoras pasivas, sino sujetos que interpelan, recrean y transforman los sentidos de la educación. Así, se configura un campo en el que lo educativo se entrelaza con lo social, lo cultural y lo político, abriendo posibilidades para la construcción de proyectos colectivos que respondan a las necesidades y aspiraciones de los territorios.

En Funza, la interpelación a los sentidos de la educación llegó cuando la gente entendió que el aprendizaje no podía seguir siendo algo que pasaba solo en las aulas, sino que tenía que pasar en la tierra, con las manos metidas en las pacas, discutiendo el paro y la dependencia alimentaria. En el Amazonas, la interpelación fue distinta pero igual de

profunda: los profes y la comunidad se preguntaron por qué el conocimiento Muruy no tenía cabida en la escuela, por qué los niños sabían tanto de la chagra pero eso no contaba en las clases.

De este modo, pensar la educación comunitaria desde las pedagogías emancipadoras permite comprenderla como una práctica que no solo cuestiona el orden establecido, sino que también genera condiciones para su transformación. En ella, la reflexión crítica, la acción colectiva y la construcción de sentido se articulan como elementos centrales que potencian la capacidad de las comunidades para incidir en sus propias realidades, consolidando así su carácter emancipador.

Capítulo 3. Metodología de Estudio de Caso. Un análisis crítico de las experiencias pedagógicas en huertas comunitarias y escolares.

Para el desarrollo de esta investigación se asume el estudio de caso como herramienta metodológica central, particularmente desde la perspectiva del estudio de caso instrumental, tal como lo plantea Robert E. Stake (1998). Este autor señala que “el caso como tal es de interés de la educación y los servicios sociales y que lo que lo constituye en su mayoría son personas y programas” (p. 15), lo que permite comprender que el objeto de estudio no es abstracto, sino situado en sujetos, prácticas y procesos concretos.

En este sentido, el estudio de caso instrumental se diferencia del estudio intrínseco en la medida en que no busca comprender el caso por sí mismo, sino que lo utiliza como medio para analizar problemáticas más amplias. Como plantea Stake (1998), este tipo de estudio permite “iluminar una cuestión más amplia o aportar a una teoría” (p. 17). Bajo esta lógica, las huertas —la del Amazonas documentada por Angie Suárez y la de Funza en la cual participé— no constituyen el fin último de la investigación, sino que se configuran como escenarios que permiten comprender categorías como las prácticas pedagógicas y el rol del educador comunitario en contextos reales.

Delimitación del caso y contexto de estudio

Siguiendo la lógica del estudio de caso, es necesario definir claramente los casos a analizar. En esta investigación se trabaja con dos experiencias: por un lado, la huerta escolar en el Amazonas documentada por Angie Suárez, y por otro, la huerta comunitaria ubicada en el municipio de Funza, en la cual tuve una participación directa en años anteriores.

La experiencia del Amazonas se caracteriza por el desarrollo de una huerta escolar construida colectivamente con estudiantes, docentes y familias, en la que se integran

saberes tradicionales —como el uso de semillas de la chagra y prácticas de siembra— con contenidos escolares de distintas áreas del conocimiento. Este proceso permitió articular experiencias cotidianas de los estudiantes con conceptos científicos, a través de actividades como la medición del terreno, la identificación de plantas y la producción de relatos.

Por su parte, la huerta de Funza se sitúa en un contexto de carácter comunitario, atravesado por dinámicas propias de la Sabana de Bogotá, como la expansión urbana, las tensiones por el uso del suelo y la defensa del territorio, lo que configura un escenario distinto en términos pedagógicos y organizativos.

Rol del investigador: interpretación y experiencia situada

Desde esta perspectiva metodológica, el investigador no se asume como un sujeto neutral, sino como un intérprete de la realidad. Como lo plantea Stake (1998), el investigador en el estudio de caso “es un intérprete” (p. 20), lo que implica reconocer que la investigación está atravesada por la experiencia, la mirada y la participación del propio investigador.

En el caso de la huerta de Funza, mi participación directa en el proceso constituye un elemento central, ya que no se trata de una observación externa, sino de una experiencia vivida que permite comprender desde dentro las dinámicas, tensiones y aprendizajes que allí se desarrollan. Esta implicación se asume como una forma de conocimiento situado que aporta profundidad al análisis.

En contraste, la aproximación al caso del Amazonas se realiza a partir del trabajo investigativo desarrollado por Angie Suárez, lo que implica una mediación a través de fuentes documentales y testimoniales.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para el desarrollo de la investigación, se emplearon diferentes técnicas de recolección de información, en coherencia con lo planteado por Soto Ramírez y Escribano Hervis (2019), quienes destacan la importancia de proyectar anticipadamente la estrategia investigativa, así como de seleccionar los métodos en función del propósito del estudio y las características del contexto.

En este sentido, se realizaron dos entrevistas como herramientas principales:

1. Una entrevista abierta a uno de los participantes de la huerta comunitaria de Funza, lo que permitió recoger relatos libres, experiencias personales y percepciones sobre el proceso vivido.
2. Una entrevista semiestructurada a Angie Suárez, quien desarrolló el proceso de huerta escolar en el Amazonas, lo que posibilitó profundizar en aspectos específicos de su experiencia pedagógica e investigativa.

Adicionalmente, se recurrió al análisis documental del proceso desarrollado en el Amazonas, a partir de los registros construidos por Angie Suárez, en los cuales se evidencia el desarrollo de la huerta como un espacio pedagógico articulado al currículo, donde se integran saberes tradicionales y escolares mediante actividades prácticas, narrativas y experimentales.

Por otra parte, la experiencia del investigador en la huerta de Funza se recupera y sistematiza mediante la elaboración de un relato propio, construido desde la memoria y la vivencia directa en el proceso. Este relato permite condensar situaciones, aprendizajes y tensiones que difícilmente podrían ser captadas únicamente mediante técnicas externas. De este modo, el relato se configura como un instrumento metodológico que dialoga con las entrevistas y los documentos, aportando una mirada situada y encarnada del proceso.

Estrategia metodológica y flexibilidad del diseño

Tal como lo plantean Soto Ramírez y Escribano Hervis (2019), la proyección anticipada de la estrategia investigativa implica la definición de antecedentes, la formulación del problema, la determinación del propósito y la selección de los métodos a emplear. En este caso, el propósito se centra en comprender las prácticas pedagógicas y el rol del educador comunitario en contextos de huertas.

Sin embargo, en coherencia con la naturaleza de la investigación social y comunitaria, el diseño metodológico no se asume como rígido. Por el contrario, se reconoce que el proceso investigativo se adapta a las dinámicas del territorio, permitiendo la emergencia de nuevas formas de interacción y recolección de información.

Triangulación de la información

Se recurre a la triangulación como estrategia para fortalecer la validez del análisis. Según Stake (1998), esta permite contrastar diferentes fuentes de información para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado (p. 94).

En esta investigación, la triangulación se realiza a partir del cruce entre:

1. Las entrevistas realizadas
2. El análisis documental del caso del Amazonas
3. El relato propio del investigador sobre la experiencia en Funza
4. Los referentes teóricos del marco conceptual

Este proceso permite identificar tanto coincidencias como tensiones, reconociendo la complejidad de los procesos sociales y educativos.

Para este propósito realicé una matriz de análisis con la cual se indagó a profundidad las categorías propuestas en el marco teórico desde el dialogo propuesto por los autores colocando citas textuales, de modo que se pudieran relacionar con las citas de

las entrevistas. Así se identificaban los apartados textuales que Angie y Amaru expresaron en relación con las categorías de análisis, lo cual me permitió tejer con mi experiencia personal un análisis situado, experiencial y crítico, donde se le dio voz a diálogos y discusiones incómodas en los procesos escolares y comunitarios de huertas.

De esta manera emergieron otras categorías, fortaleciendo así el proceso de análisis: En las prácticas pedagógicas, la negociación cultural y la acción educativa desde la perspectiva de Marco Raul Mejía al tensionar las maneras en que se conforman y establecen los currículos o lineamientos educativos y permite negociar las motivaciones, problemáticas e intereses de las personas para un proyecto común.

En esa misma línea la interculturalidad crítica emergió desde la distinción crítica que se planteó en el marco teórico la cual alimentada por la perspectiva de Catherine Walsh plantea una discusión de fondo sobre las estructuras que siguen imponiendo distintos tipos de opresiones y explotaciones a las comunidades y tensiona su papel en la escuela donde ejerce un papel funcional más de relleno que de reflexión, así pues en las experiencias estudiadas esos diálogos con las limitaciones propias por los tiempos lograron despertar motivaciones distintas en los actores involucrados.

Por último el rol del educador comunitario se plantea desde la Educación Comunitaria como categoría de análisis, encontrando en los relatos de las entrevistas cómo se conceptualiza el rol de quienes nos pensamos los escenarios de enunciación críticos y participativos, donde se resignifique los saberes propios, previos, experienciales e incluso, callejeros. De esta manera en la experiencia de Angie se logró evidenciar la tensión y las posibilidades que emergieron por su rol activo en la creación, cuestionamiento y escucha con lo que la escuela le condicionaba allí se potencia la acción educativa ejecutada.

Por su parte en Funza, el dialogo iba encaminado constantemente a la reflexión por la defensa del territorio, y la reconfiguración de la manera en que se habita el mismo. Ambos procesos logran potencias a los sujetos para que participen activamente en la construcción de los mismos.

Alcances del estudio: generalización naturalista

Finalmente, es importante señalar que este estudio no pretende generar generalizaciones universales, sino lo que Stake (1998) denomina “generalizaciones naturalistas” (p. 78). Es decir, se busca que los hallazgos puedan resonar en otros contextos similares, permitiendo que quienes han vivido experiencias cercanas encuentren elementos de identificación y reflexión.

En este sentido, el valor de la investigación radica en su capacidad para aportar a la comprensión de prácticas pedagógicas situadas, construidas en diálogo con el territorio, la experiencia y los sujetos que las hacen posibles.

Sin embargo, al ser un estudio de caso instrumental presenta diferentes limitaciones sobre todo con el hecho de no generalizar los hallazgos encontrados en el proceso investigativo ya que las huertas no son el fin ultimo si no el medio desde donde se pueden abordar distintas problemáticas. Así mismo al ser un estudio de dos casos no mas no se puede llegar a generalidades en el tema investigado si no posibilidades de seguir profundizando, dejando unas bases sentadas para una línea investigativa con poca información documental.

Capítulo 4. Análisis de la información

Antes de meterme de lleno en el análisis de las prácticas pedagógicas, la interculturalidad y el rol del educador comunitario en las huertas de Funza y del Amazonas, me parece necesario partir de un lugar honesto: el mío propio. Por eso inicio este capítulo con un relato personal que radiografía mi proceso con las huertas desde la adolescencia en Funza, pasando por La Adelita y la escuela itinerante, hasta la huerta que armamos con los parceros en la casa de Gladys después del estallido social del 2021. Porque hay algo claro y es que en la educación comunitaria uno no investiga desde afuera, sino desde lo que le duele, lo que lo mueve, lo que le ha marcado tanto el cuerpo como el pensamiento. Ese punto de enunciación no es un adorno ni un desahogo, es parte del método y es el hilo conductor que va a atravesar todo lo que viene.

A partir de esto, el análisis se va a organizar en tres momentos. En el primero, voy a analizar las *prácticas pedagógicas* desde una idea simple pero potente: que estas no son un método que se aplica, sino algo que ocurre cuando las personas se juntan a hacer, a pensar y a decidir colectivamente. Así pues, me voy a preguntar cómo se dio o no se dio la creación colectiva de conocimiento en Funza y en el Amazonas, cómo fue la interacción entre sujetos, contextos y experiencias, y qué saberes emergieron desde la huerta comunitaria y desde la escuela. En el segundo momento, voy a abordar la *interculturalidad crítica* desde lo que plantea Walsh: esa discusión sobre qué conocimientos se consideran válidos y cuáles no, sobre cómo el saber de la tierra, las semillas y los ciclos ha sido históricamente subalternizado por el conocimiento científico occidental y cómo en la práctica de la huerta ese saber popular se revaloriza, se pone en diálogo y se vuelve central para la toma de decisiones. En el tercer momento, voy a analizar *la educación comunitaria* enfocándome en el rol del educador. Allí voy a responder por qué y cómo la escuela deja de ser solo escuela

y la comunidad deja de ser solo comunidad, y a su vez qué hace el educador comunitario que posibilita dicha relación y que en el estado del arte no logra hacer cuando se piensan de manera separada. La idea es mostrar cómo en las huertas el contexto, los actores y las dinámicas se entrelazan en espacios escolares y comunitarios desde una apuesta común, y sacar a flote ese carácter político y transformador que tuvieron ambas experiencias.

Así, mi historia o proceso con las huertas y con las luchas ambientales puede radiografiarse desde la época de mi adolescencia en la cual acompañé varias acciones que iban encaminadas a ese tipo de luchas en el municipio donde vivo, el cual es Funza.

Figura 1

Planta de Brócoli en Proceso de Semilla



Para organizar un poco el relato es importante aclarar o contextualizar cómo es y cómo ha cambiado el territorio municipal que habito hace aproximadamente 18 años y cómo esto me ha marcado en mi trasegar e inquietudes personales y académicas. Pues bien, Funza es un municipio que hace parte de la sabana occidental de Bogotá, el cual históricamente fue un territorio agrícola de gran importancia para el abastecimiento de un

porcentaje importante del país relacionada con el alimento, además de tener uno de los humedales más grandes en extensión que le quedan a toda esta parte de la sabana y de la capital, enmarcándolo como un territorio estratégico y de una importancia fundamental. Muy cerca y prácticamente pegado queda el municipio de Mosquera que también comparte una riqueza biodiversa que se ha venido perdiendo con el paso del tiempo. Lo recalco porque para mí estos dos municipios separados por los límites geográficos son un mismo territorio.

Con el paso del tiempo fue triste y confuso cómo se fue dando la transformación de nuestro territorio, en el cual salíamos y predominaban espacios verdes, algunos parcelados para cultivar o pastorear con vacas, a un territorio cada vez más industrial e inmobiliario que venía arrastrándose por cuestiones de ordenamiento territorial planteado desde la capital del país y que rompían con la autonomía e identidad ya que pasaba por encima de lo que la gente en estos municipios quería y había construido. En esta pérdida y acaparamiento de los terrenos hay algo crucial y es el caso de corrupción que se da en lo que se denominó el "volteo de tierras", un conglomerado de corrupción que consistió en la manipulación y engaño en términos de ventas de terrenos que estaban destinados para la agricultura y que como tal tenían un valor estipulado en los planes de ordenamiento territorial para ser adquiridos de manera económica.

Después, con manipulaciones en los consejos municipales, ser lugares que cambiaban su uso de suelo a uno industrial o inmobiliario elevando las ganancias de los nuevos dueños hasta un 200%. La revista Semana (2017) contó uno de esos casos que duelen porque son cercanos. En Mosquera, el exalcalde y su esposa terminaron imputados por la Fiscalía. ¿La razón? Ellos compraron un lote por 1.200 millones de pesos en 2008. Un terreno humilde, quizás de esos que veíamos llenos de verde. Pero luego, desde la

alcaldía, el mismo exalcalde impulsó una modificación del Plan de Ordenamiento Territorial. De la noche a la mañana, ese suelo rural que había sido pensado para cultivos apareció como suelo urbano. Además, ampliaron la vía que pasaba justo por ahí. ¿El resultado? Para 2012, ese mismo lote —sin que el exalcalde hubiera metido un solo peso en mejoras, sin sembrar una mata nueva, sin construir un muro— estaba avaluado en 3.800 millones de pesos. Más del doble.

Y lo más indignante es que esta práctica no fue un caso aislado. Como lo documenta la Revista Sur (2025), el llamado "volteo de tierras" es un sistema. Un sistema que, en palabras de su análisis, ha permitido que de las 172 mil hectáreas de suelos agrícolas de clase 1 que tenía Colombia en 1972 ya no quede ni un metro cuadrado. Los mejores suelos del país, los que podían darnos de comer, han sido cementados, convertidos en zonas francas, urbanizaciones o parques industriales. Al mismo tiempo que se abandonó nuestra soberanía alimentaria, se liquidó nuestra capacidad de producir alimentos y se causó un daño ambiental que no tiene reversa.

Esa cifra no es solo un número. Es la historia de cómo un terreno que pudo haber seguido siendo pasto, cultivo o el sueño de una familia campesina, se convirtió en una ficha más de un negocio corrupto. Es la historia de cómo el poder administrativo, en lugar de proteger el territorio y a su gente, pasó por encima de todo: de la autonomía municipal, de la voluntad ciudadana, de la identidad de un pueblo. Y mientras tanto, nosotros, los que vivíamos allí, solo atinábamos a ver con tristeza y confusión cómo los espacios verdes desaparecían, reemplazados por bodegas, torres y centros comerciales que llegaron arrasando con lo que tanto nos costó construir.

Este hecho que no solo se dio en Funza sino en distintos municipios de la sabana generó una ruptura a nivel relacional, ambiental, cultural y económico, ya que cambió las

maneras en que laboralmente la gente comenzó a solventarse. Nos volvimos municipios industrializados y llenos de casas y apartamentos pensados para una mano de obra específica.

Con todo este trasegar e inquietudes llegué a la Universidad Pedagógica Nacional a estudiar la Licenciatura en Educación Comunitaria, en la cual, en su primera fase de prácticas (las cuales eran alfabetización de jóvenes y adultos), entré a un proceso denominado "Unidad de Agrocultura La Adelita", ubicada en Techotiva (Kennedy), una apuesta que podría verse como una organización desde una huerta que buscaba incidir en su territorio desde la defensa del mismo a partir de apuestas ambientales, y en parte sí era así, pero la Unidad de Agrocultura La Adelita era mucho más que eso, ya que no se denominaban una "huerta", pues el fin último no era la explotación de la tierra para sacar provecho de sus cosechas para uso doméstico, sino que planteaban apuestas mucho más profundas encaminadas claramente en el trabajo de la siembra, pero que iban en una lógica más de preservación, reproducción y defensa de semillas nativas a nivel local, regional y nacional, enlazándolo con una apuesta de defensa ambiental que aterrizaban con lo que se denominaba la "escuela itinerante", la cual consistía en recorrer todo el territorio para conocerlo, reconocerlo, pero no solo desde sus espacios icónicos, sino sobre todo desde la lectura y la memoria de la gente que lo habita.

Para mí esa experiencia fue muy importante, ya que me amplió la manera de ver, por un lado, la organización, potencialidad y fin que puede llegar a tener un espacio de siembra desde un enfoque orgánico, biodiverso y crítico que se plantee nuevas formas de relacionarse con el territorio y con la gente que lo habita; y, por otro lado también la manera en que se concibe la educación, el tema de la escuela y lo que llamamos aulas, ya que, con todas las dificultades propias de los procesos organizativos y que a veces se marcaban en

este proceso puntual, la apuesta por la escuela itinerante me estallaba la cabeza en el sentido de que me mostraba cómo desde la cotidianidad misma de la vida, de relacionarme con vecinos, amigos o extraños, estaba aprendiendo, cómo desde los recorridos interiorizaba cosas que la educación que llamamos "formal" no me había hecho aterrizar. Cuestión que se potenció con las enseñanzas en manejo de cultivo y aprovechamiento de residuos orgánicos que el mismo espacio nos brindó y que consolidaba esa relación teórica-práctica, fundamental en nuestro quehacer como maestros.

De ahí en adelante se potenciaron esas ganas que siempre habían existido en mí por trabajar la tierra y por la defensa ambiental, y decidí llevar a cabo un proceso individual en mi casa, porque claro, las discusiones en La Adelita iban enmarcadas en la oposición a unas dinámicas estructurales de este sistema que nos está llevando a la extinción como especie y que a su vez está arrastrando injustamente a las demás especies que habitan este planeta con nosotros. Cuestiones como la contaminación de suelos y fuentes hídricas por los monocultivos y agrotóxicos monopolizados por una industria que define qué, cómo y cuándo cultivar y que te castiga si te sales de esos estándares.

Cuestiones también como la ampliación desordenada de la ciudad que no respeta cuerpos de agua o humedales y escenarios claves para el equilibrio ecosistémico, sino que en su lógica expansionista ha metido apartamentos y casas hasta el último rincón de la ciudad y alrededores. Y otro punto clave: el consumismo excesivo al cual nos han llevado, el cual también nos ha hecho degradar nuestras maneras en cómo nos alimentamos y cómo gestionamos eso que llamamos basuras y que se ha vuelto tan problemático, sobre todo en las grandes ciudades.

Así que con un horizonte más amplio y claro, producto de esas enseñanzas, comienzo mi proceso personal con un autocultivo de cannabis en mi casa para uso

recreativo y medicinal, pensado desde la agricultura orgánica y entrelazado al aprovechamiento de los residuos orgánicos que sacábamos en casa con un proceso de lombricompostaje casero con el cual seguía aprendiendo, cuestionando y reflexionando ese trato que tenemos con la tierra, con el ambiente, con mis propios consumos y cómo eso se entrelazaba con luchas estructurales por la defensa de la vida misma y de derechos que se han vulnerado siempre, como por ejemplo el mismo derecho a habitar la ciudad, a que como municipios no nos tuviéramos que doblegar a una región metropolitana que nos acababa la poca autonomía que teníamos, a tener alimento de calidad y libre de pesticidas, a tener un ambiente sano.

Figura 2

Proyecto de la Huerta en Funza en una Jornada de Trabajo



Así se va dando y replicando el proceso hasta que llegamos a un momento álgido de la historia reciente de nuestro país, el cual fue el estallido social que se da en 2021 debido al mal manejo que el gobierno de su momento, liderado por Iván Duque (un político nefasto de derecha), le había dado, por un lado, al tema de la pandemia del COVID, que agudizó y

sacó a relucir aún más la gran brecha que había en términos de condiciones dignas para vivir con cosas tan básicas y necesarias como el alimento; y también con políticas que pretendían asfixiar aún más el bolsillo de las personas de las clases populares del país. Desde ahí y motivados por el momento que vivíamos fue que decidimos organizarnos en torno al manejo de nuestros residuos orgánicos.

En ese momento en el municipio, comenzamos a pensarnos con unos amigos, después de las largas y diarias jornadas de movilización, bloqueos y pedagogía, el hecho de pensarnos en el alimento, en cuán dependientes éramos como sociedad de otros territorios para podernos abastecer de comida, más aun habitando un territorio que había sido agrícola y que, aunque aún seguían y siguen resistiendo pequeños espacios de siembra, había sido totalmente modificado a un territorio industrializado el cual nos había roto una identidad bastante importante.

Esta discusión a su vez se potenció por el papel simbólico que jugaron las ollas comunitarias a lo largo y ancho del país en ese momento, el cual nos demostró cómo desde las redes de tejido comunitario que nacían orgánicamente de la gente nos íbamos revitalizando y ayudando para resistir y enfocar aún más la lucha que se venía dando. Así pues, se nos abre la posibilidad de trabajar un espacio que fue la casa de Gladys, una amiga que nos abrió su casa y su solar para comenzar un proyecto de siembra que contribuyera a esas reflexiones que nos habíamos empezado a dar. La idea se planteó desde la recuperación del solar que tenían un poco abandonado. Y por medio de lo que se denomina pacas digestoras.

Prácticas Pedagógicas personas que piensan, que cuestionan, que deciden.

Ahora bien, para poder comenzar a hablar sobre lo que pasó en las huertas de Funza y del Amazonas, voy a empezar a preguntarme cómo se da o no se da eso que llamamos

creación colectiva de conocimiento. Porque no es lo mismo decir que la gente aprendió junta a que realmente se haya realizado un proceso donde el conocimiento se fue construyendo entre todos, sin que alguien impusiera lo que había que saber.

Por otro lado, también me interesa entender cómo se da la interacción entre sujetos, contextos y experiencias, y qué saberes surgieron desde la escuela y desde la huerta comunitaria. Ya que como plantea Mejía (2011), se trata de "reconocer los múltiples procesos metodológicos desarrollados en los diferentes ámbitos y convertir sus prácticas y su realidad en campos de saber, construyendo desde las experiencias de la educación popular una pedagogía liberadora que denominamos negociación cultural y diálogo de saberes" (p. 50). Esto paso en Funza y en el Amazonas: la práctica se volvió campo de saber, y el diálogo entre lo que unos sabían y otros no, fue el motor del aprendizaje colectivo.

Figura 3.

Primera Paca en la Huerta de la Casa de Doña Gladys



Para Mejía (2011), la negociación cultural no es un concepto abstracto ni una declaración de buenas intenciones. Se consolida en prácticas pedagógicas concretas cuando los actores educativos se ven obligados a enfrentar sus diferencias —de saberes, de

tradiciones, de lenguajes, de formas de ver el mundo— y, en lugar de imponer una sobre las otras, construyen acuerdos situados que permiten seguir adelante colectivamente. En las huertas que analicé, esa negociación ocurrió en el hacer.

En Funza, se dio cuando Amaru le propuso a Gladys, una señora mayor con años de experiencia en la agricultura tradicional, que había otra manera de sembrar, no solo la que ella conocía. Gladys al principio estaba escéptica, pero cuando vio las primeras pacas hechas realidad, cedió y dijo "haga lo que quiera". Ese no fue un acto de imposición, sino más bien una negociación práctica: se respetó su saber, pero se abrió la puerta a otro.

En el Amazonas, la negociación cultural se consolidó cuando los profes decidieron que el conocimiento Muruy no podía seguir siendo una materia optativa, sino que debía atravesar todo el currículo. Eso implicó negociar con la institución, con los tiempos, con los estándares del Ministerio y, sobre todo, con la comunidad. Como dice Suárez (2025), hubo que hacer un "puente" entre lo que exige la escuela y lo que sabe la comunidad. Así pues, la negociación cultural no es un acuerdo de palabras, sino más bien una práctica que se ensucia las manos, que se juega en el territorio y que se consolida cuando la gente, desde sus diferencias, decide construir algo juntos.

En Funza, por ejemplo, esa negociación colectiva parecía darse casi sin proponérselo, en medio de las pacas y los residuos o mientras discutíamos el paro y la dependencia alimentaria. Allí en la huerta de Funza, la práctica pedagógica surgió sin cuadernos ni currículos, sino del hacer colectivo. Tal como lo relata Amaru en la entrevista realizada con él en 2026, "nos formábamos entre todos porque es un proceso en el que uno aprende un resto". La interacción con personas como Gladys, que ya tenía una forma de sembrar arraigada, implicó un reto: "hay otra manera de sembrar no sólo la manera que usted ha sembrado".

Figura 4

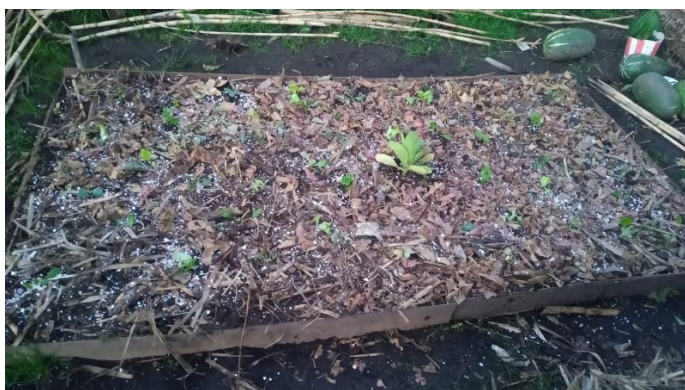
Construcción de Bancales y una División de Asociación de Cultivos



Ese diálogo entre saberes fue el motor del aprendizaje. Pero de lo más potente del relato de Amaru podría decirse que fue el hecho en cómo la huerta se convirtió en un espacio donde la educación no estaba delimitada por edades, géneros o saberes previos: "cayó gente de todas las edades, de todos los géneros... niños, niñas, grandes, chiquitos, adolescentes, jóvenes, adultos, mayores, abuelos".

Figura 5

Bancal Después de la Siembra y la Asociación de Cultivos



En medio de un contexto de agitación social y político, la huerta fue el escenario para pensarse el país: "¿Qué hace cuando este país está tan convulsionado, tan vuelto mierda? ¿Lo dejamos morir o buscamos una paca y paqueamos el país? Porque lo que hace falta son manos y pies pa transitarlo, pa caminarlo, pa transformarlo, pa pensarlo".

Así, Amaru sintetiza el carácter político y pedagógico de la huerta: no era solo sembrar, era "un espacio pedagógico sin cuadernos", "un aprendizaje que todos vivimos en todos los aspectos que cada uno necesitó vivir". La educación allí no se reducía a un aula, sino que ocurría en el trabajo con la tierra, en la toma de decisiones y reflexiones sobre los residuos, en la construcción colectiva de los bancales y pacas. Y lo más importante: esa práctica pedagógica no fue unidireccional, sino que nos transformó a todos, incluido al mismo Amaru: "yo también estoy aquí formándome a mí".

Por otro lado, en el Amazonas, se dio de otra manera, más intencionada, mediada por los profes que decidieron abrir la escuela y dejaron que los niños fueran los que guiaran. Ahora bien, para poder responder esas preguntas, primero tengo que aclarar qué entiendo por práctica pedagógica. La práctica pedagógica es al mismo tiempo un espacio de validación de la teoría y un escenario de producción de nuevos saberes, lo que resulta especialmente relevante en contextos comunitarios como el de las huertas, donde el conocimiento no circula de manera unidireccional, sino que se construye de forma colectiva.

Tal como lo establece el Decreto 804 de 1995 del Ministerio de Educación Nacional, los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) son el instrumento mediante el cual los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom ejercen su autonomía educativa, definiendo sus propios currículos desde su cosmovisión, lengua y planes de vida (Artículo 1). Esta orientación se enmarca además en el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991), el cual reconoce el derecho de los grupos étnicos a una educación acorde con sus tradiciones culturales. Sin embargo, como lo evidencia Suárez (2025) en su trabajo sobre la escuela del Amazonas, existe una distancia entre lo que los PEC plantean en el papel y lo que realmente ocurre en las aulas, donde se siguen

reproduciendo currículos descontextualizados que no reconocen el saber propio de la comunidad.

Como dice Angie en su entrevista:

Si yo estoy en la escuela no me puedo desligar de un currículo... los profes ya tenían una huerta, pero a veces la dejaban de lado porque sentían que trabajar en la huerta les quitaba el tiempo de las materias obligatorias... hay una pequeña crítica: las materias ancestrales se ven como optativas cuando podemos hacer un vínculo entre esa cosmovisión y la escuela.

Ahí es donde está el problema: no se tiene en cuenta el saber propio de la gente y se cree que el acto educativo es un manual ya dado que se puede ejecutar en todo lado de la misma manera. En el Amazonas, la disputa educativa sí ocurrió: los profes se la jugaron por hacer un puente entre el currículo obligatorio y el conocimiento Muruy, y eso permitió que surgieran saberes que llevaban siglos ahí pero que la escuela había ignorado: la lengua bue, las historias de origen, las prácticas de la chagra.

Después de la información recogida se logra identificar el aislamiento que hay entre los PEC y la práctica concreta del acto de educar, ya que por más de que instituciones con un fuerte énfasis etnoeducativo lo tienen plasmado en sus lineamientos y/o manuales de convivencia, en lo cotidiano siguen reproduciendo currículos descontextualizados con su realidad, que quedan obsoletos ante los retos, intereses y problemáticas que solo los territorios y la comunidad misma van planteando. No se toma en cuenta el saber propio de la gente y se cree que el acto educativo es un manual ya dado que se puede ejecutar en todo lado de la misma manera y tendrá los mismos resultados.

Es ahí donde debe darse la disputa educativa y lo que se plantea en este análisis es cómo en las huertas esa disputa sí ocurrió, aunque de maneras distintas. Así, la práctica

pedagógica no fue otra cosa que personas que se juntaron a pensar y a hacer, a cuestionarse lo que les tocaba vivir y que decidieron que se podía hacer de otra manera. En Funza por ejemplo surgieron saberes de organización popular, autogestión, de cómo llegar a construir comunidad en medio de la individualidad de los conjuntos cerrados. En el Amazonas por otra parte emergieron saberes que llevaban siglos ahí pero que la escuela había ignorado: la lengua bue, las historias de origen, las prácticas de la chagra cuestiones que conectaban a la comunidad con su territorio y cultura o identidad.

Figura 6

La Huerta en el Amazonas con los niños y niñas Muruy



Ilustración 13 Cuarta fase Cultivando y aprendiendo

Nota. Tomado de Suarez Vega (2025) en el colegio Virgen de las Mercedes Sede Kilometro

11

Interculturalidad: ¿Qué conocimientos valen y cuáles no?

Si algo quedó claro después de escuchar las entrevistas y recorrer las experiencias de Funza y el Amazonas, es que la interculturalidad en la práctica se parece muy poco a lo que suelen decir los papeles. Porque, así como en las prácticas pedagógicas hay una brecha enorme entre lo que prometen los documentos oficiales y lo que realmente pasa en el aula, en la interculturalidad también ocurre algo parecido: suele reducirse a un mecanismo folclórico para cumplir requisitos, sin que realmente se pongan en diálogo las riquezas

culturales de los territorios, infantilizando y reduciendo la interculturalidad a unas cuestiones étnicas que muchas veces ni siquiera son del lugar donde se habita.

Esa tensión entre el discurso y la práctica fue justo lo que apareció en las huertas que analicé, pero también allí emergieron otras formas de entender y vivir la interculturalidad, no desde arriba ni desde el papel, sino desde el hacer cotidiano, desde los conflictos y los acuerdos que se fueron tejiendo entre personas con edades, oficios, procedencias y saberes distintos. En el Amazonas, la discusión no era solo por incluir el conocimiento Muruy en el currículo, sino por identificar por qué ese conocimiento había sido excluido durante tanto tiempo. En Funza, la tensión no era por cumplir una cuota de diversidad, sino por aprender a relacionarse entre campesinos, urbanos, jóvenes, viejos, académicos y no académicos, sin que nadie impusiera su forma de ver el mundo.

Así, la interculturalidad en las huertas no fue un tema resuelto ni un discurso bonito, fue un campo de disputa y transformación donde se jugaron preguntas profundas sobre qué saberes valen, quién decide, y cómo se construye lo común desde la diferencia. Siguiendo con la línea marcada anteriormente y después de analizar las entrevistas realizadas, se podría llegar a considerar que así como con las prácticas pedagógicas se evidencia una brecha importante entre lo que aparece en los documentos oficiales y lo que en realidad se ejecuta, en términos de la interculturalidad también se presenta una relación más ligada a lo folclórico como requisito a cumplir pero sin llegar a poner en diálogo las riquezas culturales de los contextos territoriales llegando así a reducir la interculturalidad a las cuestiones étnicas de la nación las cuales muchas veces ni siquiera son del territorio propio.

Ahí se vuelve funcional ya que sigue reproduciendo cuestiones anacrónicas de la educación. Es por esto que contrastándolo con los escenarios comunitarios, más

puntualmente con lo que nos muestran las huertas, podemos dar cuenta de que la interculturalidad no se reduce a lo "étnico", ya que también recoge o acoge cuestiones como la edad, el género, incluso las profesiones, ya que confluyen muchas identidades que nos cuestionamos, reflexionamos y apropiamos los escenarios donde habitamos para llegar a cuestionar esas estructuras dominantes, para reflexionar el hecho de que los saberes no son ni deben ser impuestos ni deben verse como manuales ya dados, sino que por el contrario son saberes que se construyen desde el diálogo colectivo y horizontal.

En la escuela del Amazonas, sin embargo, esa posibilidad se ve constantemente limitada porque, como lo señala Angie en su entrevista,

desde la escuela como institución es funcional... desde la realidad de los territorios es un diálogo constante, pero no un diálogo constante entre 'uy compartimos culturas', sino en lo cotidiano. Compartimos este espacio, vienes a mi chagra o a la maloka... pero tampoco es 'uy vamos a dialogar entre nuestros saberes' como de pronto podríamos verlo nosotros.

Como lo plantea Walsh (2009), "el interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización" (p. 11). Esta distinción es clave para entender lo que pasó en el Amazonas, porque Angie en su entrevista señala que "desde la escuela como institución es funcional... desde la realidad de los territorios es un diálogo constante".

Lo que Angie deja ver es que la escuela, por su propia estructura institucional, tiende a caer en la interculturalidad funcional: reconoce la diversidad, pero no cuestiona los patrones de poder que han mantenido el conocimiento Muruy por fuera del currículo. En cambio, en el territorio, en lo cotidiano de la chagra y la maloka, el diálogo de saberes

ocurre de otra manera, no como un mandato institucional sino como una construcción desde la gente que históricamente ha sido subalternizada. Esa es la tensión que atraviesa la huerta escolar del Amazonas: estar metida en una institución funcional, pero intentando construir desde adentro algo más cercano a la interculturalidad crítica.

Al preguntarle a Angie, si consideró que en su proceso se logró tensionar esa interculturalidad funcional en el relacionamiento con los niños, aclara que “Muy poco Nico”, ella reconoce que, a pesar de toda la intencionalidad pedagógica y el esfuerzo por construir una propuesta situada desde el conocimiento Muruy, el margen de acción dentro de la escuela es limitado. No porque ella o los profes no quisieran, sino porque la institución escolar tiene sus propios tiempos, sus propias exigencias y, sobre todo, sus propias lógicas que no siempre se dejan atravesar por la interculturalidad crítica.

Pese a esto, Angie asume que

Si me lo preguntas a mí digo sí, claro, porque hicimos una huerta muruy respondiendo al territorio que es muruy, pero si te das cuenta hay niños yagua, hay niños bora, niños maguta y ellos comparten saberes también. Pero yo siento que en lo práctico sí se pudo vivenciar la interculturalidad, pero siento que no se pudo potenciar porque lo que te digo: yo siento que mi rol como profe tiene todo el sentido cuando los niños y las niñas pueden hablar de eso que yo tenía intencionado y me pueden decir 'uy sí profe, acá la diferencia entre los maguta y muruy podría ser esta', y eso es aprendizaje.

De nuevo, reconoce que la interculturalidad en la huerta sí ocurrió en la práctica, en el hacer cotidiano, en el compartir el espacio entre niños de distintos pueblos, pero que faltó algo: que los niños pudieran nombrar esa diferencia, reflexionar sobre ella, llevarla al lenguaje y al pensamiento crítico. No es que no haya pasado, es que no se alcanzó a

potenciar del todo por las limitaciones de tiempo y porque, como ella misma lo insinúa, la escuela a veces no logra pasar de la vivencia a la reflexión estructurada.

Figuras 7

Huerta en la escuela del Kilómetro 11 en Jornada de Labores



Nota. Tomado de Suarez Vega (2025)

Para entender lo que pasó en Funza y en el Amazonas, entonces, no podemos quedarnos en la crítica de la interculturalidad funcional, porque las huertas nos muestran algo diferente ya que, si nos paramos desde el lente de la interculturalidad crítica, no se trataría solo de "incluir" a los diferentes, sino de llegar a cuestionar las estructuras que han hecho que unos saberes sean considerados superiores a otros.

Algo similar, pero desde otra lógica, ocurrió en la huerta de Funza. Amaru, uno de los participantes, reflexiona sobre lo que pasaba con los niños en ese espacio y dice: "con la huerta de acá los niños son una magia diferente en los que uno se centra y uno encuentra eso, que cualquier cosa que uno comparta con ellos, como son niños y están conociendo el mundo, para ellos es un nuevo aprendizaje. Para mucha gente, uno va a llegar a contarles y para ellos ya tienen una percepción de cómo son las cosas y cómo deben de ser, y ya no quieren entender un mundo diferente".

Lo que Amaru señala acá es una diferencia generacional clave para pensar la interculturalidad crítica. Los niños, al no tener todavía fijada una forma única de entender el mundo, están más abiertos a otras lógicas, a otros saberes, a otras formas de relacionarse con la tierra y con los demás. Para ellos, la huerta no es una amenaza a lo que ya saben, sino una posibilidad de aprender algo nuevo. En cambio, los adultos muchas veces ya tienen una percepción fija de cómo son las cosas, y cuesta mucho más que cuestionen sus propias verdades. Esto no es solo una cuestión etaria, es también una cuestión de poder: la escuela y la socialización han cumplido la función de cerrar preguntas, de establecer respuestas únicas, de clausurar la posibilidad de otros mundos.

La huerta, en ese sentido, fue un espacio que permitió, sobre todo a los niños, abrirse a esa "magia diferente" de la que habla Amaru, y eso es también interculturalidad crítica: la disposición a aprender del otro sin que el propio saber sea una muralla. Por su parte en el Amazonas, se pudo observar cuando la palabra de la abuela Laura dejó de ser un adorno folclórico o un mito para convertirse en contenido curricular, cuando los niños les enseñaron los nombres de las plantas y la escuela tuvo que reconocer que ellos también sabían. De esta manera lo que pretendo hacer en este análisis es mostrar cómo en las huertas la interculturalidad crítica no fue solo un discurso, sino una práctica que logra desacomodar, incomodar y que además pretende poner en jaque las jerarquías epistémicas y que se materializó en cada jornada de siembra, en cada decisión colectiva, en cada momento donde alguien aprendió de alguien a pesar que la escuela tradicional le había enseñado que era "menos".

Precisamente en la huerta escolar del Amazonas, el colegio tiene un discurso intercultural, e incluso un Proyecto Educativo Comunitario el cual le apunta a la educación propia e intercultural. Pero como muestra Angie en su trabajo, en la práctica ese discurso

choca con la realidad: el currículo sigue siendo estandarizado, la lengua bue se está perdiendo, y el conocimiento Muruy ha sido fragmentado por la historia de desplazamiento y violencia (Suárez, 2025). Aquí uno puede ver las tensiones o diferencias entre una interculturalidad funcional (que reconoce la diversidad, pero no cambia las estructuras) y una interculturalidad crítica (que busca transformar desde la base, recuperando saberes, lenguas, formas de relación con el territorio).

De este modo la propuesta de Angie, con las salidas a la chagra, las visitas a la abuela Laura, la grabación del relato de origen, las clases en la Jofo Ananeko, intentaba plantear una interculturalidad crítica desde la práctica, desde el hacer, desde el diálogo de saberes. No era solo "incluir" lo Muruy en el currículo, era permitir que ese conocimiento transformara la escuela, que los niños se reconocieran como portadores de saber, que la comunidad volviera a ser parte del proceso educativo.

Por otro lado, en la huerta de Funza, la cual es un proceso comunitario barrial, también tiene dimensiones interculturales, percibidas de otra manera. Allí conviven personas con historias y trayectorias distintas: algunos vienen del campo, otros son urbanos que están interesados en reconectar con la tierra, también hay jóvenes y viejos, hombres y mujeres, gente con formación académica y gente con saber campesino tradicional. Ahí esa pregunta por cómo se relacionan, cómo dialogan y cómo negocian sus diferencias, también es una pregunta intercultural. A su vez, abre la posibilidad de pasar de una interculturalidad meramente relacional (convivimos porque estamos en el mismo espacio) a una más crítica (reconocemos nuestras diferencias y desigualdades y buscamos transformarlas juntos).

Además, como Walsh lo plantea, la interculturalidad crítica tiene que ver con la colonialidad del saber, con qué conocimientos se han considerado válidos y cuáles no. Y esto en las huertas queda evidenciado de manera clara: el saber sobre la tierra, las semillas,

los ciclos, ha sido históricamente desplazado e invisibilizado por el conocimiento científico occidental. Pero en la práctica de la huerta, ese saber popular se revitaliza al ponerse en diálogo con otros saberes, lo que lo convierte en un aspecto central para la toma de decisiones. Ahí se evidencia un gesto de interculturalidad crítica, de cuestionamiento a la jerarquía epistémica.

Educación Comunitaria: Donde la escuela deja de ser escuela y la comunidad deja de ser comunidad y se encuentran en la huerta

Cuando empecé a escribir este análisis, una de las cosas que más me costó fue entender qué hacía un educador comunitario en una huerta. Porque no es un profesor en el sentido clásico, no lleva una cartilla ni pone notas, pero sin él o ella las cosas no pasan, o pasan de otra manera. Bajo esta perspectiva, la educación comunitaria no se limita a resistir las lógicas dominantes de la educación formal, sino que construye activamente otras formas de educar, basadas en el diálogo, la participación y el reconocimiento de saberes diversos.

En este proceso, las comunidades no son receptoras pasivas, sino sujetos que interpelan, recrean y transforman los sentidos de la educación. Y eso no es una frase bonita, es algo que vi que paso en Funza y en el Amazonas, aunque de maneras muy distintas. Porque lo común, en ambos casos, no se construyó solo con buenas intenciones, se construyó en la lucha por la tierra, por la soberanía alimentaria, por el derecho a decidir qué se come y cómo se siembra y por la importancia de reconstruir la memoria de las comunidades y sus territorios.

Como dicen Clavijo Ramírez y sus colegas (2021), la educación comunitaria "enfátiza en las dinámicas sociales, políticas, educativas y culturales que dan cuenta de nuevas formas de sociabilidad las cuales recomponen el tejido social y emancipador" (p. 131). Eso es justo lo que pasa en las huertas: no son solo espacios de siembra, son espacios

donde se tejen nuevas formas de estar juntos, donde la gente que antes no se hablaba empieza a reconocerse, donde los niños que la escuela había ignorado se vuelven maestros por un rato. Pero para que eso ocurra, alguien tiene que estar ahí, convocando, escuchando, mediando, a veces callándose, a veces proponiendo. Ese alguien es el educador comunitario. Y aquí quiero detenerme, porque lo que hace este sujeto no es lo que uno esperaría de un educador en la escuela tradicional.

En Funza, yo aún no estaba titulado, y mi paso por la Unidad Agro cultura La Adelita me permitió comprender sobre tipos de compostaje y agricultura orgánica a su vez que me permitió conocer una mirada más amplia de lo que se denomina escuela con la propuesta de ellos de la Escuela itinerante por el territorio la cual consistía en hacer recorridos por sitios estratégicos a nivel ambiental y cultural para fortalecer sentidos de identidad y apropiar aún más la lucha por lo socio ambiental lo cual me motivo a replicar eso en mi territorio. No quería solo enseñar, sino convocar. No fue imponer un método, sino facilitar que entre todos armaran las pacas, resolvieran los conflictos, se preguntaran por qué el país estaba tan convulso.

En el Amazonas, el rol fue distinto porque el contexto era otro: Angie llegó como una practicante universitaria, con un montón de teoría encima, pero tuvo que aprender a soltar el control, a dejar que los niños guiaran las salidas, a escuchar a la abuela Laura como si fuera una maestra más. Su rol no fue llenar cabezas de contenido, sino hacer puente entre la escuela y la comunidad, entre el currículo obligatorio y el saber Muruy. Y ahí está una de las cosas más difíciles de este oficio: saber cuándo hablar y cuándo callar, cuándo dirigir y cuándo seguir.

Como lo plantean Clavijo Ramírez y Morales (2020), la educación comunitaria tiene "un profundo sentido de lo común que encuentra un correlato fundamental en la

solidaridad, como principio de pensamiento y acción que orienta el trabajo educativo con los sujetos excluidos del sistema social" (p. 216). En las huertas, esa solidaridad no fue un discurso, fue práctica: fue compartir la comida después de la jornada, fue prestar la herramienta, fue escuchar al que llegaba con sus tristezas, fue entender que la huerta era un refugio, no solo un cultivo. El educador comunitario, en ese marco, no es un líder ni un salvador, es alguien que está ahí, que se ensucia las manos, que aprende con los demás, que a veces se frustra y otras veces se alegra. Y que, sobre todo, tiene claro que su trabajo no es formar súbditos sino sujetos, gente capaz de pensar por sí misma y de decidir colectivamente qué hacer con su territorio, con su comida, con su vida.

En el proyecto de Angie, es necesario detenerse en el lugar que ocuparon los profesores dentro del proceso, porque Angie es muy enfática al señalar que sin ellos la propuesta de la huerta escolar simplemente no habría sido posible. Cabe destacar que los profesores de la escuela ejercían el papel de la institución mediando entre el currículo oficial y la propuesta que se estaba gestando. También diferenciar el papel que ejerció la abuela Laura como educadora popular al enseñar desde su historia de vida una práctica de memoria que permitiera motivar a los niños de la comunidad en la defensa y apropiación de su cultura e identidad. Por último, Angie realizó un doble rol como educadora comunitaria y acompañante pedagógica del proceso en el marco de su práctica en la cual pudo llevar la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela por medio de recorridos, historias de vida y la huerta.

No se trataba de unos educadores cualquiera, sino de personas que, desde su propia historia y su pertenencia al pueblo Muruy, entendían la urgencia de hacer algo frente a la pérdida de la lengua, de los saberes ancestrales y de la memoria colectiva. Angie cuenta que

"los profes de la sede Virgen de las Mercedes fueron fundamentales", y al profundizar en su relato se entiende por qué.

La profe Laura, que es Muruy, no solo acompañó el proyecto desde un lugar institucional, sino que vivió el proceso como una experiencia profundamente personal y sanadora. Angie dice que ella "se emocionó mucho con el proyecto porque sentía que estaba recuperando algo que su familia había perdido", y que, a lo largo de las salidas de campo y las conversaciones con su propia abuela, "aprendió con los niños, descubrió partes de su historia que no conocía". Esto es clave porque no se trataba de enseñar algo que ella ya supiera, sino de reencontrarse con fragmentos de su identidad que el desplazamiento, la violencia de las caucherías y la escuela tradicional habían fracturado. La huerta, entonces, fue un espacio pedagógico para los niños, escenario de sanación y reconstrucción identitaria para los propios profesores.

Figuras 8

Diálogos con la Abuela Laura



Nota. Tomado de Suarez Vega (2025)

Al preguntarnos en este caso, ¿Cómo se llevó la escuela al territorio y cómo se llevó el territorio a la escuela? Angie explica que este movimiento no fue algo que se hiciera de

una única forma, sino que terminó convirtiéndose en una práctica constante. Ella recuerda: "Para nosotros fue muy chévere cambiar esa perspectiva y ya todos los miércoles eran días de salidas de campo." Llevar la escuela al territorio significó que la chagra, la casa de la abuela y la maloca se convirtieran en aulas vivas, donde los niños se sentían en su elemento. Pero también significó llevar el territorio a la escuela, no solo como un contenido agregado, sino como el eje que reorganizaba las áreas del conocimiento.

Angie reflexiona sobre cómo lograron esa articulación a partir del diálogo cotidiano con los profes: "Nosotros nos reuníamos todos los días en el descanso los 5 profes e íbamos hablando y pillando y era muy bonito y siempre: '¿Bueno profe usted qué piensa, está de acuerdo con esto?' 'No Angie, podríamos mirarlo así.'" Esa construcción colectiva fue lo que permitió que la escuela y el territorio dejaran de verse como dos mundos separados y empezaran a encontrarse en la práctica concreta de la huerta.

Para la escuela, la experiencia significó, ante todo, una grieta en la estructura tradicional del currículo y en la concepción de la autoridad pedagógica. Angie es clara al respecto cuando dice: "Como profes nos creemos como dueños del saber y resulta que no, o sea resulta que somos aprendices todo el tiempo."

Y más adelante añade:

Siento que ahí está la potencia de verdad de la educación comunitaria, de ponernos en igualdad de condiciones, en esa horizontalidad. Y una vez llegar con esa actitud de que ellos digan 'no es que acá lo que vamos a hacer es construir entre todos', hace que ellos también se relajen.

Para el territorio, el significado tuvo que ver con el reconocimiento de sus saberes y su historia. Angie explica que el rol del educador comunitario no es llegar a imponer conocimientos, sino a potenciar lo que la gente ya sabe: "Siento que eso es algo que

nosotros los educadores comunitarios tenemos muy fuerte: empoderar a la gente de eso que sabe." Y cierra con una reflexión que conecta directamente con la ética de la investigación comunitaria, distanciándose de un enfoque lineal:

Creo que también es algo muy de comunitaria y es que no somos extractivistas del conocimiento, no venimos y sacamos información y nos vamos, sino que también hay que dejar, hay que hacer un intercambio. [...] Fue muy chévere cambiar esa perspectiva y ya todos los miércoles eran días de salidas de campo.

Así, la experiencia no solo transformó a los niños, sino que dejó una huella en los profesores y en la relación de la escuela con el territorio, aunque Angie reconoce que no todo se consolidó como ella hubiera querido por las limitaciones del tiempo y de la institución. Por otro lado, para Amaru, uno de los participantes de la huerta de Funza, el proceso no fue solo un espacio de siembra, sino un lugar donde él mismo se fue reconociendo y formando en el hacer. En la entrevista, él dice:

También me llenaba de mucha alegría que chimba yo también estoy aquí formándome a mí y ustedes también se estaban formando ustedes y al mismo tiempo lo formábamos entre todos porque es un proceso en el que uno aprende un resto.

Pero también reconoce que no todo fue sencillo, y que uno de los aprendizajes más importantes fue aprender a relacionarse con personas que tenían otras formas de entender la agricultura y la tierra. Él recuerda:

Personas grandes y mayores como Gladys, porque para ella la agricultura porque ella ya había sembrado ahí muchas veces y que yo le dijera como parece es que hay otra manera de sembrar no sólo la manera que usted ha sembrado porque ella estaba también muy escéptica... para ella fue también como un reto de aprender.

Lo que Amaru descubre, entonces, no es solo una técnica de siembra, sino una forma distinta de relacionarse con los saberes de los demás, respetando lo que cada uno trae, pero también abriendo la posibilidad de que algo nuevo pueda surgir. Para él, ese aprendizaje fue fundamental, porque le permitió entender que el conocimiento no es algo fijo que unos poseen y otros no, sino algo que se va transformando en el encuentro con otros.

Nos preguntábamos entonces ¿Cómo se llevó la escuela al territorio y cómo se llevó el territorio a la escuela? Aunque en Funza no había una escuela de por medio como en el Amazonas, el proceso tuvo una dimensión profundamente pedagógica que desbordó cualquier espacio delimitado. Amaru describe la huerta como:

Un espacio totalmente pedagógico sin cuadernos, solamente íbamos a compartir eso, a vivir nuestra escuela. Todas las escuelas no tienen la misma forma ni la misma dinámica, fue un aprendizaje que todos vivimos en todos los aspectos que cada uno necesitó vivir.

La huerta se convirtió en una escuela sin paredes, donde lo que importaba no era seguir un currículo o cumplir con unos estándares, sino aprender haciendo, en el cuerpo, en el encuentro con los demás. Amaru explica cómo eso se traducía en decisiones cotidianas.

Amaru explica lo que percibía de las personas que habitaron la Huerta:

Yo quiero ser agricultor hoy y voy a ayudar a sembrar, no; yo hoy quiero hacer algo de trabajo mecánico y vamos a arreglar la paca, o vamos a crear un bancal, o vamos a montar una cerca, vamos a poner aquí los palos para sostener la mata de chíá... porque trabajo en la huerta siempre hay que te pone a pensar diferente.

Así, la huerta no fue solo el lugar donde se sembraba, sino el propio contenido del aprendizaje: cada problema que aparecía en este espacio, desde una paca que se

desmoronaba hasta la necesidad de construir una cerca, era una oportunidad para pensar juntos y para que cada quien aportara desde lo que sabía o quería aprender. Para Amaru, el significado más profundo de la huerta tuvo que ver con la posibilidad de encontrarse con otros en un contexto donde la individualidad tiende a aislar a las personas. Él reflexiona:

Un espacio tan diminuto que nos enseña tanto, tanto, porque es un aula muy pequeña. Cuánta gente no cayó de todas las edades, de todos los géneros... niños, niñas, grandes, chiquitos, adolescentes, jóvenes, adultos, mayores, abuelos cayeron, parcharon, se abrieron.

La huerta no era un espacio exclusivo para nadie, sino que convocaba a una diversidad enorme de personas, cada una con sus tiempos, sus saberes y sus necesidades. Y en ese encuentro, lo que se construía no era solo comida, sino comunidad y la posibilidad de pensar las cosas de otra manera. Amaru lo dice con una claridad que me parece fundamental:

Uno se podía pensar las cosas de manera diferente, de organizarse, las cosas, las sociedades, los cambios. Nosotros comenzamos a pensarnos los residuos orgánicos, como compostarlos. ¿Qué hacer con las cosas que están saliendo mal? ¿Qué hacer con lo que ya no sirve? ¿Qué hacer con eso que sabemos que no es basura?

En el contexto de un municipio que había sido devastado por el modelo industrial e inmobiliario, y en medio de un estallido social que mostraba las grietas profundas del país, la huerta se convirtió en un pequeño espacio para construir un mundo distinto. No era la solución a todos los problemas, pero era un gesto concreto, una forma de decir: "no nos vamos a quedar de brazos cruzados". Amaru sintetiza ese horizonte político de la huerta con una pregunta que resuena hasta ahora:

¿Qué hace cuando este país está tan convulsionado, tan vuelto mierda? ¿Qué hacemos? ¿Lo dejamos morir o buscamos una paca y paqueamos el país? Porque lo que hace falta son manos y pies pa transitarlo, pa caminarlo, pa transformarlo, pa pensarlo.

Para el colectivo que trabajó en Funza, entonces, la huerta significó la posibilidad de que la gente común, sin títulos ni cargos, decidiera tomar en sus manos la transformación de su entorno, así fuera en un solar prestado. Y para quienes participaron, significó la certeza de que otra forma de habitar el mundo es posible, aunque sea en pequeña escala, aunque no dure para siempre.

Cuando uno comienza a comparar lo que pasó en la huerta de Funza con lo que pasó en la del Amazonas, se da cuenta de algo clave y es que tanto la escuela como las instituciones en general tienden a mirar los procesos de huertas de una manera muy plana, como si fueran un simple "proyecto ambiental" o "un espacio de convivencia" que se pone en un rincón y ya. Pero esa mirada es una trampa ya que termina viendo a la escuela y a las instituciones como bloques rígidos, sin contradicciones como si ahí, nadie estuviera peleando por cambiar nada pero nos damos cuenta de que las instituciones no son inmóviles, son campos de disputa para problematizar y transformar las prácticas pedagógicas y hasta el mismo currículo aunque lecturas reducidas la planteen sin capacidad de transformación, como si lo que estuviera escrito en el papel (el currículo, los estándares, el PEC) fuera lo único que importa y no pudiera tocarse.

Y esa forma de ver las cosas termina corrompiendo lo comunitario, porque se construyen huertas con ese nombre, pero poco se preguntan por las contradicciones que existen adentro del propio grupo. Los conflictos que surjan las diferencias de poder, los distintos intereses, todo eso se reduce a un análisis meramente teórico o, peor aún, se

ignora. Entonces lo comunitario se queda en el discurso bonito del papel, pero no hay una transformación clara de las relaciones que se construyen en comunidad.

En la escuela pasa algo parecido, pero con un agravante, el enfoque está puesto en el currículo como si fuera una barrera que separa lo que pasa adentro de lo que pasa afuera. Es posible que existan otras instituciones con un Proyecto Educativo Comunitario que lo lleven a cabo con coherencia, sin embargo, en el caso puntual de Angie, el currículo no aterriza la intencionalidad que debería tener la institución por el PEC, sino que lo asume como algo optativo, no como el centro del currículo y de las prácticas de los profes. Esto pone en evidencia como al estar tan concentrados en cumplir con los contenidos y las pruebas externas se terminan desconectando de su barrio, comunidad y así mismo de las prácticas que construyen los niños y las niñas en sus territorios.

La huerta se implementa, sí, pero desde una lógica técnica: se enseña a sembrar, se marcan unos objetivos y se evalúa el resultado. Pero se deja de lado toda la potencia transformadora que puede llegar a tener como por ejemplo lo tuvo en el proceso de Funza, el cual no era considerado un proyecto académico sino un pretexto para pensarse la vida, el territorio, la comida, los residuos, la rabia del paro. En la escuela, lo comunitario se vuelve funcional: se usa cuando se necesita para una actividad especial, para un día de campo, para un proyecto de aula, pero jamás se permite que desborde lo que los lineamientos curriculares y los estándares nacionales tienen previsto.

En esta comparación se evidencia una mirada binaria porque, por un lado, la huerta de Funza nos muestra que las luchas comunitarias y barriales, en este caso, se deslindan de las instituciones, visualizándolas como enemigas porque claramente están afectando a la comunidad con sus decisiones. Sin embargo, al menos desde la escuela como institución en la cual podemos llegar tener incidencia podría haber una potencia y posibilidad que

permitiera convertirla en un espacio para plantear soluciones a las problemáticas locales y fortalecer las propuestas existentes.

Por otro lado, en el trabajo de Angie con la huerta, se evidenció cómo la institución escolar se convirtió en un obstáculo para consolidar y recuperar prácticas ancestrales del pueblo Muruy ya que les parecía más importante darles prioridad a los objetivos misionales del MEN, olvidando las prácticas que ya existían y se olvidaron. Así pues, la escuela como institución y la comunidad siguen atrapadas en esa lógica dualista, y mientras sigan así, las huertas seguirán siendo solo un taller bonito, no una herramienta de transformación real.

Lo que muestran los dos casos, cada uno a su manera, es que cuando se llevan a cabo procesos donde la huerta, al ser una práctica pedagógica, amplía las formas en las que vemos el currículo y el hecho de aprender, se convierte en algo muy potente. Las diversidades geográficas, identitarias y sociales que atraviesan cada territorio permiten que la huerta actúe como un puente para romper esas barreras entre lo escolar y lo comunitario, posibilitando una lectura conjunta de apuestas y propuestas que realmente atraviesen a la comunidad con la que se trabaja, como ocurrió en el caso de Angie con los niños y niñas del pueblo Muruy en el Amazonas.

En la huerta de Funza, ubicada en la sabana de Bogotá, esta lógica dualista se enfrentó a un contexto particularmente complejo. Esta región ha sido históricamente un territorio agrícola de gran importancia para el abastecimiento de la capital, pero con el paso de las décadas ha sufrido un acelerado proceso de industrialización y expansión inmobiliaria impulsado desde la ciudad. Lo que antes eran campos de cultivo y parcelas productivas se transformaron en zonas francas, bodegas y conjuntos cerrados. Esta transformación no solo cambió el paisaje, sino que rompió profundamente la identidad

agrícola de municipios como Funza, generando dependencia alimentaria y una desconexión casi total de sus habitantes con las prácticas de siembra y con la tierra misma.

En ese contexto, la huerta no solo fue un espacio para aprender a sembrar, sino que se convirtió en un acto de resistencia frente a ese modelo industrial que había arrasado con el territorio. Fue un lugar para reconectar con los saberes sobre la tierra que la ciudad y la industria habían sepultado, y para entender, desde la práctica, dinámicas estructurales que suelen verse muy lejanas, como el trabajo con la semilla, el cuidado del medio ambiente o el problema de la contaminación.

De esta manera, la huerta de Funza posibilitó una negociación de saberes donde confluyeron luchas, conocimientos y experiencias diversas. No solo se trataba de recuperar técnicas de cultivo, sino de tejer una lectura conjunta del contexto que nos atraviesa: entender por qué la comida es tan cara, por qué dependemos de otros territorios para alimentarnos, por qué la tierra ya no se respeta. Así, la huerta dejó de ser un simple taller para convertirse en una herramienta que, desde lo local, interpela las dinámicas estructurales de la ciudad y la industrialización, rompiendo las barreras que separan la escuela de la comunidad y el currículo de la vida real.

Conclusiones y Recomendaciones

Partiendo de la pregunta que define el trabajo de investigación, se puede llegar a algunas conclusiones con sus respectivos matices. En el proceso de Angie en el Amazonas, la respuesta fue más evidente porque su trabajo estuvo marcado por prácticas pedagógicas profundamente aterrizadas al territorio y a los saberes de la comunidad Muruy. A través de actividades como las salidas a la chagra, las visitas a la abuela Laura y la construcción colectiva de la huerta, se logró reflejar no solo la interculturalidad en acción, sino también la potencia de la educación comunitaria y el rol fundamental que tenemos como educadores comunitarios.

En este caso, el diálogo de saberes fue explícito, intencionado y logró transformar, al menos durante el tiempo que duró el proceso, la relación de la escuela con la comunidad. En el proceso de Funza, la respuesta a la pregunta de investigación resultó un poco más oculta porque no había un proyecto académico de por medio ni una institución escolar que lo mediara. Sin embargo, allí también se logró evidenciar un diálogo de saberes profundo, que permitió potenciar y problematizar los conflictos históricos del municipio, como la pérdida de la identidad agrícola, la dependencia alimentaria y la expansión industrial e inmobiliaria.

Las reflexiones sobre soberanía alimentaria, preservación de semillas y cuidado del medio ambiente no fueron temas agregados, sino que surgieron de la práctica misma de la huerta, de las discusiones en el contexto, el paro nacional y las tensiones internas del grupo.

En cuanto a la educación comunitaria, es necesario preguntarse qué tanto se advierten este tipo de relaciones en los procesos escolares y qué tanto se dejan de lado. En el caso del Amazonas, la relación entre la escuela y la comunidad sí fue advertida y

potenciada por los profesores Laura, Esbar y Ofelia, quienes se la jugaron por abrir la escuela al territorio y traer el territorio a la escuela.

Ser educador comunitario también implica comprender que en diversos procesos existen prácticas de acompañamiento pedagógico, como un rol emergente cuando las comunidades en sus expresiones locales y diversas, disponen sus saberes y experiencias. Para ejecutar acciones educativas como acompañante pedagógica y educadora comunitaria Angie lo logró desde su práctica pedagógica articulada al programa del Ministerio de Educación, la cual le permitió reflexionar como se podría construir un proceso de educación comunitaria e intercultural desde la escuela, que combine las asignaturas convencionales con la cultura y los saberes que existen y resisten en el territorio.

Sin embargo, también quedaron en evidencia las limitaciones institucionales: el tiempo fue muy corto, el currículo siguió siendo rígido y no hay garantías de que el proceso se haya sostenido después de que Angie se fue. En la escuela, a pesar de los esfuerzos individuales, lo comunitario sigue siendo visto como algo optativo o complementario, no como el eje del proceso educativo.

En Funza, en cambio, no había una institución escolar que mediara, por lo que las relaciones comunitarias se tejieron de manera más autónoma, pero también más frágil. El grupo se disolvió con el tiempo, cada quien tomó su rumbo, y aunque la experiencia dejó huellas profundas en quienes participaron, no logró consolidarse como un proyecto comunitario sostenido en el tiempo. Esto muestra una tensión central: lo comunitario, cuando no está mediado por una institución, tiene mayor libertad y horizontalidad, pero también menos recursos y continuidad; cuando está mediado por la escuela, tiene posibilidad de incidir en el sistema educativo, pero corre el riesgo de volverse funcional o de diluirse en las exigencias burocráticas.

Por otra parte, lo social, lo cultural y lo político se entretrajieron en ambas huertas, pero de maneras distintas y con distintos niveles de profundidad. En el Amazonas, lo social se expresó en el vínculo que se reconstruyó entre la escuela, los niños y sus familias, y en el reconocimiento de la autoridad de la abuela Laura como maestra. Lo cultural se entretajió cuando el conocimiento Muruy, que había sido históricamente subalternizado por la escuela, dejó de ser un adorno folclórico para convertirse en contenido curricular.

Lo político se hizo presente cuando esa apuesta por la educación propia y la interculturalidad crítica cuestionó las estructuras de poder que habían mantenido al saber Muruy por fuera del currículo. En Funza por su parte, lo social se tejó en medio de la emergencia del paro nacional, cuando la gente se organizó no por obligación sino por necesidad y rabia. Lo cultural se entretajió en el reencuentro con la tierra, con las semillas, con las prácticas agrícolas que la industrialización había enterrado. Lo político se expresó en cada decisión colectiva: por qué sembramos así, qué hacemos con los residuos, cómo nos pensamos el país desde un solar prestado. En ambos casos, esto ocurrió porque hubo personas que decidieron juntarse a hacer algo distinto. No ocurrió de manera automática, y no ocurrió en todas las escuelas ni en todas las comunidades. Ocurrió donde hubo educadores dispuestos a soltar el control, donde hubo comunidades dispuestas a organizarse, donde hubo condiciones concretas que lo hicieron posible.

El proyecto colectivo que emergió de las necesidades y aspiraciones de los territorios fue, en los dos casos, la huerta misma, pero no como un fin en sí misma, sino como un pretexto. En el Amazonas, el proyecto colectivo fue la posibilidad de que los niños Muruy se sintieran orgullosos de su historia, de que la lengua bue tuviera un lugar en la escuela, de que la chagra fuera reconocida como aula. En Funza, el proyecto colectivo fue la posibilidad de construirse como comunidad en medio de la individualidad de los

conjuntos cerrados, de aprender a gestionar los residuos, de pensarse la comida como un derecho y no como una mercancía, de decirle a un municipio industrializado que la tierra todavía tiene algo que decir. ¿Se logró? Sí y no. Se logró mientras el proceso estuvo activo, mientras hubo personas con energía y tiempo para sostenerlo.

En el Amazonas, el tiempo fue demasiado corto para que la experiencia se institucionalizara realmente. En Funza, el proceso se fue desvaneciendo cuando las condiciones personales de quienes lo sostenían cambiaron, cuando la urgencia del paro pasó, cuando la vida cotidiana volvió a imponerse. Pero también se logró en un sentido más profundo: porque quienes participaron no salieron siendo los mismos. Los niños del Amazonas vivieron la experiencia de ser nombrados como sabedores, los profes se reencontraron con su propia historia, los parceros de Funza aprendieron que otra forma de habitar el mundo es posible, aunque sea en pequeña escala, aunque no dure para siempre. Quizás ahí está la lección más importante. La educación comunitaria no es un producto terminado, no es una meta que se alcanza y ya. Es un proceso que se teje y desteje, que a veces florece y a veces se marchita, pero que deja semillas. Y esas semillas, en algún momento, vuelven a germinar.

Referencias

- Bernal Ovalle, A., & Zamora Muñoz, J. D. (2023). *Sistematización de experiencias educativas y recreativas de la huerta del Colegio Técnico José Félix Restrepo* (Proyecto de grado). Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/6eb583a0-9b9e-4017-b229-a235203afa5f>
- Cortes Pineda, F. R., & Cárdenas Beltrán, S. A. (2022). *Huerta la ilusión un espacio de creación y resistencia, una mirada hacia la montaña* (Trabajo de grado de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/fl9251f0-6fc2-4690-ad8e-85a20c50e230>
- Clavijo Ramírez, A., Aguilera Morales, A., Torres Carrillo, A., Viasús Poveda, I., Sequeda Osorio, M., & Rodríguez Murcia, V. (2021). *Educación comunitaria: Los inicios de una tradición*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Clavijo Ramírez, A., & Aguilera Morales, A. (2020). Sentidos de lo común en la educación comunitaria: a propósito de la Universidad Pedagógica Nacional. *Folios*, (52), 205-219. <https://doi.org/10.17227/folios.52-9802>
- Duitama Varón, N. A. (2022). *Aula viva como propuesta pedagógica para la educación ambiental desde un enfoque sustentable en estudiantes de grado séptimo del colegio Externado Nacional Camilo Torres* (Proyecto de grado de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/eb45a8a0-0ab7-4da0-80ab-4a99c876797a>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- García Ortiz, D. A. (2024). *La educación comunitaria para una soberanía alimentaria: experiencia pedagógica huerta Sanpedrina en la localidad de Usme, Bogotá* (Proyecto pedagógico en opción de grado). Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/5fd708b6-1e01-4939-a4bc-a44f4cc4ccd6>
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Maldonado Wilches, D. Y., & Pinzón Guerrero, L. (2016). *La huerta escolar como medio para el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas en estudiantes de un colegio público en Bogotá D.C* (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2825>
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Editorial Magisterio.
- Patiño Garzón, L. (2006). La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes. *Pedagogía y Saberes*, (24), 27-31. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys27.31>
- Presidencia de la República de Colombia. (1995, mayo 18). *Decreto 804 de 1995: por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Diario Oficial No. 41.853. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Rodríguez Gómez, H. M. (2006). Práctica pedagógica: una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, (24), 19-25. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys19.25>

- Rivillas Rincón, D. A. (2019). *La huerta escolar rural: escenario de investigación, identidades, memorias y aproximación a la soberanía alimentaria* (Trabajo de grado de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- Semana. (2017, 18 de julio). *Imputan al exalcalde de Mosquera y su esposa por volteo de tierras en el POT*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/imputan-al-exalcalde-de-mosquera-y-su-esposa-por-volteo-de-tierras-en-el-pot/533070/>
- Soto Ramírez, E. R., & Escribano Hervis, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola Franco (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez Vega, A. P. (2025). *El latido de la selva en el aula: propuesta pedagógica para entrelazar el conocimiento del pueblo Muruy del Km 11 y el saber escolar a través de la huerta escolar, en el colegio Francisco José de Caldas sede Virgen de las Mercedes* (Trabajo de grado de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/cad8d65b-a25d-4182-b691-3b356128d5b7>
- Sur, R. (2025, 8 de diciembre). *Volteo de Tierras, “plusvalía” y APPAs*. Revista Sur. <https://www.sur.org.co/volteo-de-tierras-plusvalia-y-appas/>
- Torres Carrillo, A. (2018). *El retorno a la comunidad: problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) / Editorial El Búho.

Tubino, F. (2012). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En *América para todos los americanos. Prácticas interculturales* (pp. 355-366). Universidad Nacional Autónoma de México.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Conferencia]. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, La Paz, Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.