

MAESTRÍA EN PAZ, DESARROLLO Y CIUDADANÍA	 UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios Educación de calidad al alcance de todos	Uniminuto Virtual y a Distancia
RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO (RAE)		

RESUMEN ANALÍTICO ESTRUCTURADO (RAE)	
Autor(a)(s)	Tabata Banesa Acevedo Gallego, Fabián Castillo López.
Director/a	Andrea Catalina Quiroga Márquez
Título principal del proyecto	Una Huerta Para La Vida.
Título secundario	Una iniciativa de la Institución Educativa San Peruchito, Municipio de Andes Antioquia.
Publicador principal	Corporación Universitaria Minuto de Dios
Citación de trabajos de grado (Normas APA)	Varios autores: Acevedo, T. & Castillo, F. (2019). <i>Los trabajos de grado de la universidad</i> . (Una Huerta Para La Vida). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá – Colombia.
Palabras claves	Nuevas Ciudadanías, Bienes Comunes, Experiencias Pedagógicas Alternativas de Aprendizaje, Huerta Escolar Rural.
Resumen	<p>El trabajo de investigación, “<i>Una Huerta para la vida: una iniciativa de la Institución Educativa San Peruchito, Municipio de Andes, Antioquia</i>”, tiene como objetivo analizar las prácticas educativas comunales ocurridas en el trabajo agrícola por parte de los estudiantes de grado séptimo. De igual manera, el trabajo pretende aportar a la construcción de alternativas en la defensa de los bienes comunes, en un contexto rural dominado por la concentración de la propiedad de la tierra y el monocultivo de café.</p> <p>El marco teórico se definió a partir de tres ejes conceptuales: bienes comunes, nuevas ciudadanías y experiencias pedagógicas alternativas de aprendizaje. el análisis y las conclusiones las elaboramos a partir de la información recolectada en campo por medio de etnografía y entrevistas grupales donde la narrativa dio prioridad a las voces, opiniones y sentir de los estudiantes. Esta metodología nos permitió descubrir resistencias y actos transformadores, como también rechazos y oposiciones a la huerta escolar.</p>
Descripción	La presente investigación consta de 5 capítulos y 5 apartados. expuestos de la siguiente manera: en el capítulo 1 se encuentra el planteamiento del problema, la pregunta investigativa, justificación, objetivos y antecedentes donde se propone un rastreo de información a investigaciones de huertas escolares realizadas a nivel internacional, nacional, departamental y local, luego en el 2 capítulo, se ubica el marco teórico y el enfoque epistemológico decolonial, el

	<p>marco teórico conto con cuatro referentes conceptuales: Bollier, Berlanga, Useche y Escobar; seguidamente en el capítulo 3 se encuentra la metodología etnográfica, la cual nos permitió realizar una observación participante, diario de campo y entrevista a dos grupos focales por medio de la aplicación de estas técnicas se generó la clasificación de la información recolectada, construyendo así un conocimiento desde las narraciones y vivencias de los estudiantes.</p> <p>Pasando al capítulo 4 están los resultados obtenidos de la investigación descritos en 5 apartados, menciona en el primer apartado a los investigadores, por el que hacer del proyecto, en los tres apartados siguientes, se describe y se analiza la cotidianidad y las ocurrencias que sucedan durante la participación de los estudiantes en la huerta escolar rural como alternativa de conocimiento y de entornos comunitarios, realizando el intercambio de semillas entre los educandos, contribuyendo en la seguridad alimentaria de las familias de los estudiantes rescatando y sembrando semillas autóctonas como el frijol y el maíz, ya que en la región prima el monocultivo de café afectando la economía y la alimentación campesina; Adicionalmente durante la sistematización y consolidación del trabajo de campo se evidenciaron resistencias de algunos padres de familia, docentes y directivos en cuanto a la utilidad y participación de los estudiantes en la huerta escolar; siendo las resistencias a las resistencias son las políticas educativas que solo quieren formar estudiantes en una educación pensada en suplir las necesidades del mercado, se evidencia con las fundaciones Fraternidad y Alianza, las cuales brindan asistencia y cooperación a la Institución Educativa san Peruchito, generando reformas estructurales y educativas con el fin de convertir al campesino en obrero calificado. Ahora bien, Finalizando el trabajo de grado, se encuentra el capítulo 5, donde se ubican las conclusiones que nos arrojó la investigación, siendo la huerta escolar rural generadora de transformaciones de nuevos conocimientos, además encontraran en este capítulo, las referencias y anexos.</p>
Línea de investigación	Resistencias ciudadanas
Programa académico	Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

UNIMINUTO VIRTUAL Y A DISTANCIA

MAESTRÍA EN PAZ, DESARROLLO Y CIUDADANÍA

UNA HUERTA PARA LA VIDA

Una iniciativa de la Institución Educativa San Peruchito, Municipio de Andes
Antioquia.

Autores

TABATA BANESA ACEVEDO GALLEGO

FABIAN CASTILLO LOPEZ

Directora

ANDREA CATALINA QUIROGA MARQUEZ

Magister en Geografía

BOGOTA D.C, COLOMBIA

Junio, 2019

Resumen

El trabajo de investigación, *“Una Huerta para la vida: una iniciativa de la Institución Educativa San Peruchito, Municipio de Andes, Antioquia”*, tiene como objetivo analizar las prácticas educativas comunales ocurridas en el trabajo agrícola por parte de los estudiantes de grado séptimo. De igual manera, el trabajo pretende aportar a la construcción de alternativas en la defensa de los bienes comunes, en un contexto rural dominado por la concentración de la propiedad de la tierra y el monocultivo de café. La investigación indagó antecedentes de trabajo relacionados con huertas escolares: estas experiencias analizadas respondían a proyectos educativos que se limitaban a enseñar comportamientos de cuidado al medio ambiente, la promoción y prevención en salud y buenos hábitos alimenticios. Sin embargo, el proyecto educativo en la Institución IERI Llano Gordo, Escuela Rural Indígena Embera, del municipio de Dabeiba-Antioquia, en su propuesta educativa implementaba el trabajo comunal, la recuperación de la identidad alrededor del conocimiento ancestral, el territorio y la cultura indígena.

El marco teórico se definió a partir de tres ejes conceptuales: bienes comunes, nuevas ciudadanías y experiencias pedagógicas alternativas de aprendizaje. Para su desarrollo contamos con el trabajo de Óscar Useche, David Bollier y Benjamín Berlanga Gallardo, quienes enriquecieron nuestro trabajo y aportaron de manera significativa al entendimiento del valor de las experiencias locales comunes como creadoras de nuevos espacios de diálogo, relación y construcción de un conocimiento común creador de nuevos comportamientos, valores y formas de ser.

Por último, el análisis y las conclusiones las elaboramos a partir de la información recolectada en campo por medio de etnografía y entrevistas grupales donde la narrativa dio prioridad a las voces, opiniones y sentir de los estudiantes. Esta metodología nos permitió descubrir resistencias y actos transformadores, como también rechazos y oposiciones a la huerta escolar. Después de la experiencia de investigación, nos queda el sabor amargo y dulce de conocer y compartir una experiencia enriquecedora y promotora de nuevas formas de vida amenazada por un contexto económico y social opuesto a la autonomía, la comunalidad y el ser campesino.

Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema	6
Pregunta	10
Objetivos	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	11
Justificación	11
Antecedentes específicos o investigativos	14
Capítulo 2. Marco teórico	18
Enfoque epistémico Decolonial	25
Capítulo 3. Enfoque y diseño metodológico de la investigación	26
Participantes	28
Técnicas de recolección de la información	29
Fases del trabajo de campo	30
Categorización y clasificación	31
Capítulo 4. Resultados	33
4.1. Una aventura compartida como compañeros y amigos	35
4.2. Un lugar maravilloso, desbordante de colores, risas, interacciones, aprendizajes y naturaleza	36
4.3. Una apuesta entre nosotros de resistencia por lo común: nosotros somos resistencia	46
4.4. La huerta escolar como vivencia y ambiente pedagógico de aprendizaje	52
4.5. Resistencias a las resistencias	55
Capítulo 5. Conclusiones	61
Referencias	66
Apéndices o Anexos	68
(Anexo 1: Formato diario de campo)	68
(Anexo 2: Grupo focal)	69
(Anexo 3: Matriz de categorías emergentes)	70

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El municipio de Andes ha sido considerado, a nivel regional, como la capital comercial del suroeste antioqueño. La vocación de este municipio es cafetera, por ello las actividades productivas se han dedicado al monocultivo de café. Esto se da a pesar de que el municipio posee tierras aptas para el cultivo de granos, hortalizas y frutas, ya que posee tres pisos térmicos que ofrecen a sus habitantes excelentes condiciones ecológicas y diversidad de climas para el desarrollo de la agricultura (Bedoya, Tamayo y Parra, 2014).

Andes es un municipio rural: de sus 444 kilómetros cuadrados, 2.5 kilómetros son urbanos y 441.5 kilómetros son rurales. Su territorio está habitado por 43 290 habitantes, de los cuales, 20 593 son de la cabecera municipal y 22 697 de la zona rural (Bedoya, Tamayo y Parra, 2014). Estas cifras muestran que, a pesar, de existir migración campo-ciudad, se mantiene la tendencia de vivienda de la mayoría de los andinos en las zonas rurales del municipio. Cabe destacar que la concentración de la tierra para el año 2009, de acuerdo con el coeficiente GINI (un indicador para medir la inequidad en ingresos), es de 0.67 (en una escala de 0 a 1, donde 1 representa mayor desigualdad). Por ende, esta medición evidencia que la tenencia de la tierra está concentrada en pocas personas y que esta concentración de la propiedad se halla en su mayoría en la zona rural, coincidiendo con altos índices de pobreza (Bedoya, Tamayo y Parra, 2014).

De acuerdo con los datos suministrados por *la Revista cultura investigativa*, la economía de la mayor parte de los andinos depende de los periodos de cosecha de café, los cuales son reducidos y variables puesto que son unos pocos meses de cosecha al año (en junio se da una pequeña cosecha llamada “la traviesa” y en los meses de octubre y noviembre la cosecha grande del año). Además, dichos cultivos están condicionados por factores climáticos, existencia de plagas, precios internacionales del café o fluctuaciones en el precio del dólar (Bedoya, Tamayo y Parra, 2014).

Esta dependencia económica a un cultivo tan inestable ha generado baja capacidad adquisitiva y dependencia campesina a agentes económicos poderosos y conoedores del mercado, como son los grandes comerciantes, las cooperativas cafeteras y los intermediarios. Estas condiciones generan que los ingresos económicos de los campesinos en el proceso productivo y comercial del café sean ínfimos. Como consecuencia de todo esto, los pequeños productores de café terminan vendiendo su cosecha a precios bajos y comprando productos alimenticios traídos de otras regiones a crédito y pagando precios muy altos por alimentos que pudieran cultivar en sus fincas si el espacio para producción diferente al café no fuera tan reducido.

Sin embargo, frente a este contexto de monocultivos y homogenización de las actividades rurales, en Andes algunos productores campesinos e instituciones educativas rurales tienen huertas implementadas por el programa de seguridad alimentaria de la Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura (FAO). Si bien esta experiencia piloto fue importante porque capacitó a algunos pobladores del área rural en el manejo de huertas, comercialización de productos y nutrición sana para la familia, se cuestiona su efecto y duración en el municipio, dado que no contó, para su estudio e implementación, con la participación de las comunidades. De esta manera, el proyecto desconoció las necesidades locales, intereses y formas tradicionales de relacionarse con la tierra. De otra parte, fue una experiencia fugaz, que tan rápido como llegó, desapareció, dejando abandonado un proyecto que demandaba un trabajo prolongado con las comunidades.

Esta experiencia realizada por la FAO en el municipio de Andes fue importe en la investigación ya que apporto a la contextualización y problematización del municipio frente a la tenencia de tierra, la siembra de café y la soberanía alimentaria.

El conocimiento y reflexión de las condiciones sociales y económicas de la comunidad educativa rural de la vereda la Chaparrala del municipio de Andes, Antioquia, enunciadas anteriormente, y el interés de analizar en este contexto la huerta escolar de la Institución educativa rural San Peruchito surgieron de la interacción de Fabián Castillo López como educador el cual a trabajado durante cuatro años en la institución debió abandonar educativa, y también ha sido inquilino de una

pequeña finca cafetera desde que es docente en la Institución educativa. A esta iniciativa de investigación se sumó Tabata Acevedo, trabajadora social y estudiante de maestría quien, por problemas de seguridad su propuesta de investigación en una comuna de Medellín. Las anteriores circunstancias nos permitieron descubrir la huerta escolar rural como una experiencia pedagógica significativa para la transformación de una comunidad expuesta a diversas necesidades y carencias. De esta manera, desde hace dos años nos trazamos la tarea de acercarnos al conocimiento producido de la huerta escolar rural y analizarla en el contexto educativo de Andes, municipio rural de Antioquia.

El municipio de Andes cuenta con varias instituciones rurales entre las que se destaca la Institución Educativa rural San Peruchito, la cual está ubicada en el corregimiento la Chaparrala, a 6 kilómetros de la cabecera municipal. Esta institución cuenta con una sede principal que atiende aproximadamente a 600 alumnos y ofrece los niveles de educación básica primaria, media y secundaria con un modelo educativo tradicional. Además, cuenta con siete sedes satélite de primaria con modalidad Escuela Nueva, que ofrecen educación a más de 300 estudiantes de fincas de la región.

La población escolar es de origen campesino; las familias tienen bajo nivel de escolaridad y se dedican principalmente a la administración de grandes fincas, a la recolección de café y al trabajo a destajo, donde se paga por días sin ninguna garantía laboral. De todos, una mínima parte son propietarios de pequeños terrenos cultivados. Las mujeres, por su parte, realizan una doble función como encargadas de las tareas del hogar y la crianza de los hijos, y como trabajadoras o jornaleras de fincas cercanas a su vivienda. A pesar del aparente protagonismo de la mujer, la realidad percibida muestra unas dinámicas patriarcales marcadas por conductas machistas de hombres y mujeres desde muy temprana edad.¹ Consideramos que este contexto económico y

¹ Durante cuatro años de trabajo como docente de la Institución Educativa Rural San Peruchito de Andes Antioquia, uno de los investigadores (Fabián Castillo) tuvo la oportunidad de conversar en diversos espacios con algunas mujeres de la vereda la Chaparrala. De allí pudo observar que son buenas conversadoras, trabajadoras incansables y muy frenteras, quienes comentaban que no solo les tocaba responder desde muy jóvenes por los oficios de la casa, la crianza de los hijos, asistir a las reuniones del colegio, madrugar a preparar los alimentos y lavar, sino que también se veían obligadas a trabajar en las fincas vecinas jornaleando por días para comprar ropa, elementos de aseo y cosméticos de belleza; de igual modo, llamaban a los hombres “flojos” porque no eran capaces de lavar ni siquiera el plato donde comían y solo trabajaban por un bocado de comida.

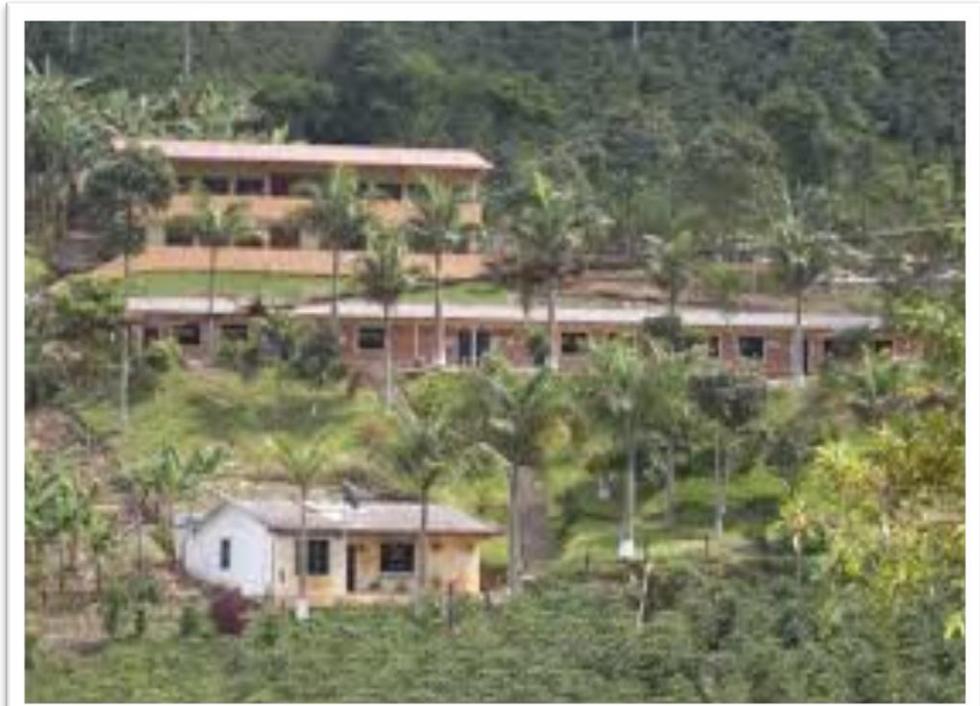
social es generador de violencias, movilidad y deserción escolar y, por tanto, afecta los procesos educativos y la convivencia en la institución educativa.

En el marco de este contexto, la huerta escolar es un espacio de vida para resaltar y estudiar a profundidad. La experiencia ha sido dirigida por el docente Heriberto Chaverra, licenciado en ciencias sociales, el cual inicio su labor en la Institución Educativa San Peruchito desde el año 2001 como docente del área de Tecnología. Según él “se puede explorar cualquier asignatura de acuerdo con la realidad que posee el estudiante y su entorno”. Chaverra, al llegar a la institución educativa, se inquietó al ver un terreno abarrotado de pasto y basura; en consecuencia, empezó a diagnosticar qué se podía efectuar con dicho terreno y cómo gestionar un espacio que brindara alternativas de acuerdo con las necesidades apremiantes que tienen los estudiantes de la Institución.

De esta forma empezó el proyecto educativo huerta escolar. Con aproximadamente 18 años de existencia, es una apuesta divergente hacia la soberanía alimentaria y el bien común, el cual prevalece y se transmite en el año educativo a los estudiantes. Esta experiencia pedagógica, alternativa al modelo educativo tradicional, permite que los estudiantes aprendan el valor de la agricultura y la tierra para la vida de la familia y la comunidad. Esta práctica pedagógica permite generar aprendizajes de resistencia y transformación en un contexto económico de mercado, dominado por el monocultivo del café con fines de exportación; en ese ámbito, la propuesta de la huerta en la escuela ofrece una alternativa cultural para el colectivo que participa en ella.

El proyecto de la huerta escolar rural es ejecutado con la participación de diferentes grupos de estudiantes y no ha contado con apoyo o intervención de entidades públicas o privadas. Consideramos que este último punto enriquece la huerta como una experiencia autónoma, comunal y bien común. Las actividades cotidianas de la huerta implican aprendizajes culturales alternativos sobre la vida, la tierra, los alimentos, la identidad y el trabajo comunitario, fundamentales para el mejor vivir de la comunidad rural. Consideramos que esta experiencia pedagógica debe conocerse, entenderse y comunicarse; sin embargo, y como afirma Bollier: “en

realidad no tenemos vocabulario para nombrar los comunes y eso es lo que los hace invisibles y los infravalora” (Bollier, 2014, p.13). Esta característica es difícil de nombrar y entender, y es aquí donde radica el reto del equipo investigativo.



Fotografía 1. Institución Educativa san Peruchito, rodeada del paisaje cafetero de Andes Antioquia.
Isabel Valencia. 2018

Pregunta

¿Cómo la participación de los estudiantes en la huerta escolar rural de la Institución educativa San Peruchito de Andes Antioquia aporta a la construcción de alternativas en la defensa de los bienes comunes?

Objetivos

Objetivo General

Analizar cómo la práctica educativa de la huerta rural escolar, por parte del grupo de séptimo grado B de la Institución Educativa San Peruchito del municipio de Andes, Antioquia, aporta a la construcción de nuevas ciudadanías, alternativas en la

defensa de los bienes comunes y espacios alternativos pedagógicos de construcción de conocimiento

Objetivos Específicos

- Identificar y describir las prácticas cotidianas que realizan los estudiantes del grado séptimo B que hacen parte del proyecto de la huerta.
- Analizar las nociones en relación a los bienes comunes que tienen los estudiantes y maestros participantes de la huerta escolar rural.
- Analizar los posibles alcances de la experiencia de la huerta escolar rural como vivencia y ambiente pedagógico de aprendizaje.
- Analizar qué tipo de aportes prácticos deja la participación de la huerta escolar, y conocer qué tipo de habilidades para la vida está alentando la huerta escolar rural.

Justificación

En este trabajo se ha expuesto la problemática rural que enfrenta gran parte de la comunidad campesina del municipio de Andes, en especial, del corregimiento la Chaparrala, lugar donde se encuentra la Institución Educativa San Peruchito. Consideramos que esta experiencia pedagógica alternativa puede aportar a nuevos aprendizajes necesarios para transformar y mejorar la vida de la comunidad.

El conocimiento de esta experiencia y de la comunidad educativa afectada por ella se dio gracias a la oportunidad que se presentó de vivir en una finca cafetera y trabajar como maestro en la Institución Educativa del corregimiento rural la Chaparrala. Allí tuvimos la oportunidad de compartir el diario vivir de las comunidades, donde pudimos observar la sencillez de sus habitantes, la calidad humana, la solidaridad, la alegría y el entusiasmo con el cual afrontaban sus largas jornadas de trabajo. De igual manera, esta experiencia nos permitió conocer aquellas situaciones que los preocupaban y escuchar sus opiniones al respecto.

Una de las problemáticas más nombradas por los campesinos de la región fue la variación (con tendencia a la baja en ese momento, año 2015) del precio de la carga de café, asociada, según sus versiones, al monopolio que se ejerce sobre la comercialización del grano. También, entre las preocupaciones de los habitantes, se nombró el alto costo de los alimentos básicos de la canasta familiar y la falta de trabajo causada por mal tiempo, plagas, y concentración de la tierra. Por último, la comunidad expresó su preocupación por la disminución o agotamiento de los nacimientos hídricos que abastecen las fincas, a causa de la tala indiscriminada de bosques para ampliar los terrenos de cultivo de café y árboles maderables.

Los hechos que nos llevaron a vivir esta experiencia rural fueron simultáneos con el ingreso como estudiantes a la Maestría de Paz, Desarrollo y Ciudadanía, en la Universidad Minuto de Dios. Dentro de la maestría, desde los primeros semestres se abordó el estudio de la crisis civilizatoria, las nuevas ciudadanías y los bienes comunes en un contexto de globalización capitalista. Así mismo, se abordó la crisis ecológica planetaria y la respuesta de resistencia y lucha de las comunidades contra un sistema que vulnera la vida: temas que consideramos van de la mano con nuestro estudio de caso.



Fotografía2. Estudiantes del grado 7ºB con su herramienta para ir a la huerta, se muestran alegres. Institución Educativa San Peruchito.Fabian Castillo. 2019

Esta coincidencia nos permitió ir, poco a poco, construyendo una propuesta de investigación y análisis acerca del significado que para el mundo campesino podría tener la experiencia educativa de la huerta escolar rural en la Institución Educativa San Peruchito de Andes, dirigida por el profesor Heriberto Chaverra con estudiantes campesinos del grupo séptimo. En ese sentido, buscamos reconocer los efectos de la experiencia en el mundo rural y la vida de las comunidades campesinas enfrentadas a una crisis ecológica, que pone en riesgo la diversidad, el derecho a vivir dignamente, el equilibrio de los ecosistemas y la reproducción de la vida.

Fotografía 3. Estudiantes del grado 7ºB, trabajando con la tierra en las eras de la huerta para abrir surcos de siembra. I.E. san Peruchito. Fabian Castillo. 2019



En este contexto social y económico, creemos que la huerta escolar rural como experiencia pedagógica local tiene la oportunidad de generar prácticas y aprendizajes colectivos descolonizadores desde el territorio campesino, relacionados con el trabajo comunal de la tierra, el rescate de diversidad de semillas que alimentan y posibilitan la autonomía alimentaria. A su vez, puede generar comportamientos de cooperación y respeto por las diversas manifestaciones de vida y nuevas posiciones ante la naturaleza. Todos estos aspectos pueden posibilitar la emancipación política y económica de las comunidades, la transformación económica, social y cultural de estas y la creación de formas de vida más saludables.

Nuestra apuesta, en ese sentido, es llevar a cabo un trabajo de investigación que documente estas experiencias y aporte para la construcción de paz.

Antecedentes específicos o investigativos

En este capítulo se mencionan los referentes teóricos y antecedentes que contribuyen a nuestro trabajo investigativo. A través de diversas consultas bibliográficas realizadas por el equipo de investigación, se evidenciaron estudios teórico-prácticos relacionados con la pregunta sobre el qué hacer de la huerta escolar. En los hallazgos se evidenciaron sistematizaciones de experiencias, programas y proyectos, tesis universitarias, proyectos investigativos y cartilla educativa de huertas escolares. Dichos documentos fueron encontrados en planos internacional, como el caso de Bolivia en donde la FAO implementó huertas escolares que fortalecen habilidades para la vida en los estudiantes, en Buenos Aires, Argentina y en Navarra, España, con la Institución de educación secundaria EGA, que implementó la estrategia de huertas escolares, enfatizando en la importancia del reciclaje y el cuidado del medio ambiente.

A nivel nacional se encontraron experiencias en la ciudad de Palermo, Huila, la cual cuenta con un proyecto de alternativas alimentarias para los estudiantes de la Institución Educativa Santa Rosalía, sede la Castellana. A nivel regional se tuvo hallazgos de huertas escolares en los municipios de Dabeiba y Medellín, Antioquia. En esta última se examinaron dos proyectos investigativos acerca de aprendizajes en los estudiantes en el área de matemáticas y la interacción en la huerta con otros estudiantes y su entorno. A escala regional también se tuvo en cuenta una cartilla educativa realizada por Fabián Castillo, sobre nuevas formas de vida, convivencia y alegría, generadas dentro de la huerta escolar en la Institución Educativa San Peruchito.

Todos estos hallazgos bibliográficos muestran que la huerta escolar es un medio de promoción para el cuidado de la naturaleza y el manejo de residuos conocido como reciclaje, así como la siembra, cosecha y la producción de alimentos.

También, algunos de los trabajos aportan al trabajo en conjunto, la sana convivencia y el reconocimiento cultural.

En nuestra investigación nos encontramos con una sistematización de experiencias elaborada en el año 2013 por la Organización de las Naciones Unidas para la alimentación (FAO), en donde, por medio de una experiencia de huertas escolares en Bolivia, fomentan habilidades para la vida y actitudes de cooperación. Esta investigación apunta hacia el cuidado del medio ambiente y la promoción y el consumo de alimentos saludables. Sin embargo, no es una propuesta pedagógica que vincule un cambio de perspectiva individual o que surja desde allí una mirada colectiva e igualitaria que conlleve y genere un bien común en los participantes (FAO, 2013).

En esa misma línea, encontramos el programa de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, realizado en el año 2010. Allí, el Gobierno de esa provincia implementó en las escuelas una nueva materia que trata específicamente del medio ambiente, de los cuidados de recursos renovables, gestión de residuos y cuidado en la promoción de salud. Este programa no encuentra en la huerta un énfasis en la tierra o en la interacción cooperativa, sino que se centra en el reciclaje, manejo de residuos y la preservación del medio ambiente en la escuela; a su vez, está para padres de familia y comunidad en general (GCABA, 2010). Es decir, este programa no apuesta por acciones sociales que promuevan comunalidad ni nuevas visiones de transformación de vida de los participantes del huerto educativo.

Otro programa que hace parte del escaneo bibliográfico es el de la institución de educación secundaria EGA, proyecto investigativo realizado por Diego Jiménez en el año 2015. Este estudio se llevó a cabo en Navarra, España, con una población de estudiantes, padres de familia y profesores pertenecientes a la Institución IES-EGA. El proyecto se desarrolló durante el año académico por medio de la huerta escolar. Allí se enfatizó en el cuidado del medio ambiente y en el manejo de residuos sólidos; también, se realizaron talleres para la promoción de la salud y prevención en enfermedades, priorizando a los estudiantes con situaciones especiales en el aprendizaje a través del trabajo cooperativo entre los educandos. Por ende, este

proyecto educativo coincide con elementos que aportan a nuestra investigación como el cooperativismo e inclusión de la comunidad educativa y su entorno, en la participación e interacción con la huerta escolar (Jiménez, D. (2015).

El proyecto de grado de Yaguará (2012) se realizó en el municipio de Palermo, Huila, en la Institución Educativa Santa Rosalía, sede la Castellana. El trabajo propone una alternativa alimentaria al refrigerio escolar brindado a los estudiantes de la institución por medio del fomento de la huerta escolar. Allí, los estudiantes y padres de familia tienen acceso a la producción y el consumo de alimentos. El objetivo de esta huerta escolar es promover la educación, los hábitos saludables del consumo y preparación de alimentos, que previamente hayan sido sembrados en la huerta escolar y estén listos para la ingesta alimenticia. Por otra parte, la investigación de Yaguará (2012) se orienta hacia la educación, el acceso, la preparación y el consumo de alimentos de los estudiantes. Sin embargo, no se apoya en las situaciones y dinámicas comunitarias que convergen al participar e interactuar en la cotidianidad de la huerta.

Por el contrario, en la Institución IERI, Llano Gordo, escuela rural indígena Embera, del municipio de Dabeiba, Antioquia, los docentes Jesús Álvarez y Enrique Domico crearon en el año 2016 un proyecto educativo con los estudiantes de primaria. El propósito del proyecto fue crear e implementar una huerta escolar a través de un modelo pedagógico denominado: “¡Qué divertido es aprender las matemáticas cultivando la tierra!”. El proyecto fue importante porque allí los maestros pretendían suplir las carencias de materiales educativos por medio de la enseñanza a través de los componentes de un huerto. El objetivo fue educar y motivar a los estudiantes con el aprendizaje de contenidos educativos del área de matemáticas y la geometría. La vinculación de los educandos con la siembra, la obtención de alimentos y el conocimiento de los cultivos autóctonos de la región generó una concientización de una alimentación saludable a través de espacios de comunalidad entre los estudiantes. Es conveniente destacar que este proyecto pedagógico tiene cercanía con nuestra investigación, ya que se introyecta en los estudiantes aprendizajes sobre la

vida en comunidad, el valor y el cuidado de la tierra y de la cultura indígena embera (Álvarez, J. Domico, E. (2016).

También nos encontramos en nuestra investigación bibliográfica con un proyecto de grado, realizado en el año 2015, en la Institución Educativa Pedro Nel Gómez en la ciudad de Medellín. Allí los estudiantes del grado sexto, orientados por el licenciado Javier Arturo Vera Espitia, son los protagonistas de un modelo pedagógico en donde las estrategias didácticas están direccionadas hacia el aprendizaje y la relación social con la agricultura urbana. Esto, con el objetivo de construir una educación conjunta, que visibilice las problemáticas sociales y ambientales existentes en el contexto urbano. Este proyecto brinda un aporte a nuestra investigación, ya que posibilita el empoderamiento y concientización de los estudiantes de la Institución Educativa por medio de alternativas de sana convivencia en el manejo y cuidado del huerto, en donde se predomina la actitud prosocial y vivencial en los educandos (Vera, 2015).

Para la elaboración y ejecución de este proyecto de investigación, se tuvo en cuenta un análisis previo que realizó el estudiante Fabián Castillo López a través de una cartilla denominada “Una huerta para la vida”, en la Institución Educativa san Peruchito (2018) para el curso Modelos de Desarrollo de la maestría cursada. Allí, Castillo (2018) expone la importancia de nuevas alternativas pedagógicas que se generan en los estudiantes cuando participan en la huerta escolar. En ese proceso se pone de manifiesto enseñanzas a través del trabajo en conjunto hacia nuevas alternativas y percepciones de vida para los estudiantes, logrando así soberanía alimentaria, conocimiento acerca de los procesos de agricultura familiar y respeto por la tierra.

En conclusión, luego de revisar los antecedentes bibliográficos relacionados con la investigación, podemos concluir que la mayoría de las experiencias analizadas responden a proyectos educativos que se limitan a enseñar comportamientos de cuidado al medio ambiente, la promoción y prevención en salud y la ingesta alimenticia de los niños y niñas. Sin embargo, en algunos de estos programas están ausentes los aprendizajes que lleven a los educandos a pensar su identidad en

relación con el territorio, las semillas, la agricultura familiar y el reconocimiento de lo que, en la diversidad, nos es común con los otros. Sin embargo, cabe acotar que el proyecto educativo en la Institución IERI Llano Gordo, Escuela Rural Indígena Embera, implementa el trabajo comunal, la recuperación de la identidad alrededor del conocimiento ancestral, el territorio y la cultura indígena. Nuestro trabajo va en esa misma vía y busca que, en un contexto global, la huerta escolar de la Institución Educativa San Peruchito se convierta en una experiencia genuina que rescata y propicia en la comunalidad el bien común y la resistencia a modelos educativos tradicionales por medio de aprendizajes transformadores del ser y la comunidad.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo abordaremos el análisis de la huerta escolar rural como espacio local transformador desde tres ejes conceptuales, el primero lo definimos como Nuevas Ciudadanías, el segundo lo denominamos Bienes Comunes y el tercero lo hemos enunciado como practicas pedagógicas alternativas.

El interés por la experiencia de la huerta escolar rural surgió de un ejercicio previo de lectura. En este ejercicio encontramos en varios autores planteamientos acerca de experiencias locales comunes creadoras de encuentros, relaciones y aprendizajes compartidos, donde hombres y mujeres adquirirían capacidad crítica y de gestión, para transformar significativamente su vida y la de su comunidad.

En ese sentido, Escobar (2014), Useche (2016), Bollier (2014) y Berlanga (2017) coinciden en resaltar la importancia de experiencias locales comunes creadoras de nuevos espacios de diálogo, relación y construcción de un conocimiento común creador de nuevos comportamientos, valores y formas de ser. Por tanto, la huerta escolar como experiencia pedagógica alternativa propicia experiencias y relaciones de comunalidad y relacionalidad, a partir de la conciencia histórica de vida y lucha común de los estudiantes campesinos y sus familias en el territorio, esta conciencia contiene fuerza decolonizadora al resistir y afirmar otras formas de vida y racionalidad, la huerta es una actividad donde se cultivan alimentos para la vida y se

expresan nuevas formas de participación, responsabilidad y ciudadanías (Escobar 2014, Useche, 2016, Bollier, 2014 y Berlanga 2017).

El territorio local cobra significado como espacio desde el que se propician experiencias y relaciones de comunalidad productoras de conocimiento, de resistencia, y transformación, lo que Arturo Escobar denomina ontologías relacionales, caracterizadas por la conciencia histórica común de vida, lucha, y sobrevivencia, que permite a las comunidades crear otras formas de pensar, actuar y por consiguiente de entender y deconstruir la realidad, estos procesos ontológicos son resultado del protagonismo y empoderamiento de actores políticos, históricamente marginados, que ante nuevas perspectivas de organización y gobernabilidad en sus territorios promueven a través de sus actos la descolonización y desnaturalización de imaginarios del desarrollo occidental, evidenciando prácticas políticas que reinventan la vida, a partir de la lucha y defensa común del territorio, sus recursos, la diversidad, y los conocimientos ancestrales.(Escobar, 2014, p.16)

En este contexto la comunalidad es un poder que propone un cambio civilizatorio que cuestiona y deconstruye los imaginarios fundantes del actual modelo de desarrollo responsable de la crisis planetaria que afecta la sociedad y la naturaleza, reclamando derechos ambientales, seguridad alimentaria, y permanencia en los territorios ancestrales, este modelo de desarrollo se convierte en lucha y exigencia de aquellos excluidos por construir su presente y futuro de manera digna y autónoma, en oposición y como respuesta a la violencia ejercida por la ontología occidental, cuya racionalidad ha impuesto la lógica de desarrollo capitalista y del mercado.(Escobar, 2014, p.20)

El territorio y el desarrollo de la comunalidad en él, ha permitido la aparición de otras formas de pensar el desarrollo, alterando el orden de la realidad y proponiendo un mundo donde predomine el respeto, la solidaridad, la diversidad e integralidad con la vida y la tierra, donde la cultura se integre a la naturaleza, y el territorio sea espacio de posibilidades para la autonomía y la dignidad de los grupos humanos. (Escobar, 2014, p.53, 58)

De acuerdo con lo anterior, nuestro objetivo fue resaltar cómo en la huerta estudiantes y profesores ponen en práctica conocimientos, actitudes y comportamientos que destacan la amistad, el compañerismo, el trabajo solidario, el respeto por la diversidad y la vida. En últimas, se trata de comportamientos que van en la misma vía de construcción de alternativas y defensa de los bienes comunes. En este sentido, la descripción, interpretación y explicación de la huerta rural escolar como experiencia pedagógica de aprendizaje se fundamenta en un marco teórico conformado por los siguientes ejes conceptuales: nuevas ciudadanía, alternativas en la defensa de los bienes comunes y experiencias pedagógicas alternativas (ver figura 1).

Ilustración 4. *Ejes conceptuales integradores de nuestro trabajo de investigación*



Teniendo en cuenta lo anterior, el primer concepto es importante analizar es el de *nuevas ciudadanías*. Useche (2016) plantea una nueva visión de lo que significa ser ciudadano y ejercer ciudadanía; se trata de algo que va más allá de la representación excluyente otorgada al ciudadano por las democracias modernas. Por tanto, desde su postura, el valor y la fuerza del ciudadano radican en la potencia de sus actos, en la búsqueda libre de conocimiento y en las formas autónomas de vida.

El valor moral se manifiesta en el ciudadano y en las comunidades a través de la actitud ética ante la vida, en los lenguajes desnaturalizadores que dan forma a acciones invisibles y desapercibidas cargadas de poder transformador. A estas formas de organización Useche (2016) las denomina como prácticas micropolíticas: “nuevas formas ciudadanas de hacer lo público y transformar la política a favor de alternativas comunales de convivencia que re signifiquen la vida” (Useche, 2016, p. 12).

En este sentido, la huerta escolar rural es una experiencia que propone a los estudiantes prácticas y aprendizajes que están por fuera del modelo tradicional educativo. En la huerta los estudiantes se unen para trabajar la tierra, se aprende el valor de la agricultura familiar y de la tradición campesina, permitiendo que, de manera colectiva, se manifiestan otras formas de relación e identidad a través del territorio, las semillas y la comunalidad. En este sentido, y siguiendo los planteamientos del profesor Useche (2016), denominaremos en nuestro trabajo a estos comportamientos “nuevas ciudadanías” (Useche, 2016).

El segundo concepto es el de *alternativas en la defensa de los bienes comunes*. Para entender la dinámica diversa y compleja de los comunes y las posibles relaciones con la huerta escolar rural, recurrimos a autores como Bollier (2014). Para él es fundamental la defensa y el fortalecimiento de la agricultura tradicional de las comunidades campesinas, ya que ella es generadora de nuevas formas comunes de participación, relación y responsabilidad, al otorgar a las comunidades soberanía alimentaria, autonomía y dignidad, en clara resistencia a las lógicas de la economía de mercado. En este sentido, la riqueza de la huerta escolar radica en ser un espacio comunitario donde ocurren un conjunto de relaciones sociales que posibilita

emancipación política, transformación social y mejores formas de vida desde lo común, (Bollier, 2014, p. 20).

En esa misma línea consultamos el trabajo de Useche (2016), quien destaca el valor del territorio y la agricultura familiar campesina como un espacio comunitario donde las comunidades construyen relaciones que propenden por la defensa de los bienes comunes. Para Useche (2016), lo comunitario forja resistencias que se fortalecen en el apoyo mutuo y la reconstrucción de los lazos comunitarios, y crean otras formas de relación con la vida en su diversidad, como también formas alternativas de producir y distribuir los recursos esenciales para la vida (Useche, 2016, p. 12).

Por otra parte, los espacios físicos y simbólicos de múltiples relaciones comunitarias creados por la huerta escolar rural son, para Berlanga (2017), proyectos de resistencia que desde la educación rural posibilitan relaciones pedagógicas. Estas relaciones se dan en “condiciones de encuentro, en condiciones de relación entre diferentes/iguales que en la conversación han de elaborar lo común” (Berlanga, 2017, p. 22). De igual modo, para Berlanga (2017) las narraciones colectivas producidas en la huerta escolar rural tienen poder “comunizador”, crítico y emancipador al permitir a los estudiantes y profesores tomar la palabra “para nombrar la vida que se está viviendo y al nombrarla hacer lo común, el entre nosotros que muestra y dice el dolor, la indignación y el deseo de otra cosa” (Berlanga, 2017, p. 16).

Este referente conceptual evidencia la riqueza cultural de la huerta rural escolar como experiencia común promotora de interacciones de los estudiantes con sus compañeros, con el entorno, y con otros organismos vivos para generar relaciones valiosas de cooperación, autogestión, equidad social y conexión cultural con el territorio donde se cultiva, se vive, se lucha. Los estudiantes en la huerta se reconocen con orgullo como campesinos, mostrándose a su corta edad como sujetos políticos emergentes, con soberanía para gobernarse y gestionar entre ellos un recurso colectivo.

La huerta escolar rural crea, por medio de sus prácticas, un lugar de todos y para la vida de todos; que resiste, cuestiona y transforma los paradigmas impuestos

por el Estado y el mercado, responsables del cercamiento cultural y ambiental al que son sometidas las comunidades campesinas en sus territorios. Según Bollier (2014), las “concepciones moralmente deficientes, espiritualmente vacías, ambientalmente insostenibles, que han convertido nuestra vida en una fantasía desquiciada y utópica.” (p. 15)

Las experiencias comunes trazan una nueva forma de vida por medio de ecologías amigables con la tierra y con la vida. Estas ecologías crean y reinventan conocimientos ancestrales de agricultura, formas de relacionarse, de propiedad, trabajo, producción y comercialización que no responde necesariamente a la lógica cultural dominante del desarrollo del estado nacional y el mercado. El análisis de los comunes plantea, en momentos de crisis civilizatoria, una oposición y deconstrucción cultural, así como nuevas formas políticas de ser ciudadano y ejercer la ciudadanía.

La huerta escolar rural, en esta construcción de alternativas que nacen de nuevas formas de relacionarnos con la naturaleza, pertenece a las múltiples y diversas experiencias micropolíticas que en las últimas décadas han surgido. Estas prácticas creadoras de rupturas culturales y espacios simbólicos, que vienen fortaleciendo las comunidades desde el reconocimiento de aquello que nos une, son importantes porque posibilitan la práctica individual y colectiva de nuevas ciudadanías locales. Todo esto las convierte en un laboratorio natural donde se crea conocimiento a partir de la reciprocidad, la solidaridad, el diálogo, la libertad y la conciencia de que algo va mal con nuestra vida y debe ser cambiado por nosotros mismos.

El tercer eje conceptual es las *prácticas pedagógicas educativas alternativas*. En este sentido, la huerta escolar rural es una experiencia pedagógica alternativa que desobedece las normas y preceptos de la enseñanza tradicional, individualista y competitiva. En consecuencia, cambia las clases magistrales en el tablero, la teoría lejana, descontextualizada y sin sentido de los planes curriculares, por espacios abiertos donde se crea conocimiento a partir de la práctica comunitaria. En la huerta lo que se aprende tiene sentido y legitimidad al estar relacionado con los intereses, necesidades y expectativas de estudiantes y maestros. A su vez, se cambia la dinámica de enseñanza-aprendizaje por la de aprender a aprender, aprendemos haciendo,

sentir y entender lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace; es decir, aprendemos entre nosotros, y con los otros.

Esto en contraposición a los modelos educativos tradicionales que han sido dirigidos a la comunidad campesina en Colombia, y que corresponden a un proyecto centralizado y hegemónico de nación que estandariza contenidos y pruebas evaluativas, se desconocen la diversidad cultural y la vida campesina, su identidad, su territorio, sus subjetividades, sus tragedias, y sus aspiraciones (Martínez, Noguera y Castro, 2003).

El problema de rescatar la educación rural como proyecto de resistencia que recupere la identidad del campesino aunado en las luchas de las comunidades en sus territorios desde la práctica escolar fue tema de debate en el “Congreso de educación rural en México: un proyecto de resistencia”, organizado por la Universidad Iberoamericana en junio de 2017. Allí se planteó la urgencia de experiencias pedagógicas rurales que planteen una resistencia colectiva a modelos educativos neoliberales. En concordancia, para Berlanga (2017), es necesario rescatar las formas de vida que nos permitan la pervivencia de la humanidad y de la naturaleza. Él argumenta de que “lo campesino es matriz civilizatoria de la humanidad, matriz necesaria en estos momentos de ecocidio, y de acabamiento de la naturaleza (Berlanga, 2017, p.2)

Podemos agregar que para Berlanga (2015) la necesidad apremiante de romper y subvertir el orden de lo educativo en lo que efectuamos como programa de formación, se basa en la “experiencia común [que puede] incorporar nuevas narraciones en un diálogo que nos involucre, que nos comprometa, que nos relacione; donde se descubra lo que nos pasa, lo que sentimos, lo que nos es común” (Berlanga, 2015,p.11)

De esta forma, la huerta escolar rural tiene la oportunidad de convertirse, desde el territorio, las semillas, la agricultura familiar y la cosecha propia, en un espacio pedagógico decolonizador, creador de múltiples experiencias, conocimientos y narrativas en común, un saber en el cual:

los sin parte toman la palabra y elaboran historias de sus vidas de modo diferente a la historia asignada; este conocimiento difiere del saber lógico racional institucional de la escuela en cuanto se revalida por la gente “de abajo” al contarnos lo que nos pasó, lo que nos pasa, lo que queremos; en ese decir, “podemos inventar historias que resultan peligrosas al disentir las impuestas por la globalización como proceso económico, social y cultural (Berlanga, 2014, p.13).

Según lo planteado, se busca reconocer en la cotidianidad de la huerta rural la interrelación que existe entre los estudiantes, la tierra y la práctica ancestral de la agricultura. Así mismo, se buscan las experiencias y prácticas de nuevas ciudadanías en espacios donde confluyen y se reconoce lo común del ser campesino a través de una práctica pedagógica alternativa y novedosa. Esta última posibilita la creación de conocimientos ancestrales de diálogo, entendimiento y colaboración una puesta en común que responde a la necesidad local de transformar la realidad.

Enfoque epistémico Decolonial

Este enfoque permite que la investigación se construya a partir de la experiencia social, las creencias, necesidades y conocimientos locales que rodean la escuela y el aula de clase. Esto implica una apertura epistemológica e interdisciplinar y, postura crítica y abierta a diversas problemáticas relacionadas con el proceso educativo como lo son la economía, la política, la cultura, el poder, y las asociadas al capitalismo globalizante. Dentro del enfoque decolonial la teoría y el conocimiento se construyen desde otras lógicas, permitiendo de una participación creativa, y activa de parte de los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto, a partir de nuevos espacios epistemológicos de participación cultural, social y política (Walsh, 2007).

El enfoque epistémico decolonial, permite deconstruir imposiciones generadas por el capitalismo y el mercado, brindando así nuevas y posibles formas de vida en la cotidianidad en comunidad, un ejemplo de ello son las Epistemologías del sur, por

medio de nuevas ciudadanías y comunalidad, rescatando la cultura y el valor ancestral ante las imposiciones hegemónicas, las epistemologías del sur promueven la acción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción cultural causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. (De Sousa, 2018, p.306)

El proyecto de huerta escolar rural es un proyecto decolonial dado que promueve “el hacer comunal” Una práctica donde jóvenes campesinos dirigidos por un maestro, actúan y piensan desde narrativas y posturas fronterizas, deconstruyendo discursos modernizantes, “legitimando así que otros futuros más justos e igualitarios pueden ser pensados y contruidos más allá de la lógica de la colonialidad constitutiva de la retórica de la modernidad” (Mignolo, video 2013).

Capítulo 3. Enfoque y diseño metodológico de la investigación

La huerta escolar rural es una experiencia pedagógica que propone a los estudiantes campesinos diversas prácticas de trabajo comunal. El territorio de la huerta es un espacio donde se descubren prácticas comunes fundamentales para la vida, como la agricultura tradicional en base a semillas ancestrales, fuente de seguridad alimentaria y del equilibrio ecológico. En la cotidianidad de la huerta se evidencian relaciones de amistad, compañerismo y cooperación, características que requieren para su aprehensión de un modelo interpretativo basado en la descripción, interpretación y análisis de aspectos puntuales de la vida cotidiana en la huerta. En este marco, la etnografía como metodología de investigación plantea la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 2007).

El enfoque metodológico interpretativo permite una observación participativa, lo que favorece el análisis, la construcción teórica y producción de conocimiento desde la cotidianidad de las interacciones sociales de los grupos. Además, favorece una relación participativa, democrática y comunicativa entre investigador y

participantes de la huerta. Al definir el modelo interpretativo como postura metodológica de nuestra investigación, trazamos los lineamientos de carácter filosófico en que nos apoyaremos para aproximarnos a la búsqueda del conocimiento, las nociones de realidad y de verdad, y el papel que cumpliremos investigadores y sujetos estudiados en la búsqueda del conocimiento (Murillo y Martínez, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, interpretaremos la huerta escolar rural desde aquellas características socioculturales del contexto local que le da vida, desde el territorio, los conocimientos, creencias y sentimientos de sus pobladores, a las diferentes voces de sus habitantes. También se entenderá la huerta como acción comunitaria que posibilita la expresión de formas de acción y creación de conocimientos, normas y valores, produciendo el mundo social desde lo local, lo autónomo y lo diverso.

La metodología etnográfica de investigación, guiada desde el paradigma interpretativo, permitirá la interacción comunicativa entre investigadores y comunidad en un diálogo mutuo, crítico y horizontal. Un diálogo de iguales donde se construya conocimiento y se den a conocer intereses, propósitos y valores. De esa manera nos acercamos a la descripción, interpretación y explicación de esta experiencia comunal local desde la perspectiva de la misma gente y su vida en el territorio, conociendo de manera participante las prácticas, los significados, intereses y necesidades que motivan sus acciones.

Para finalizar destacamos que el trabajo etnográfico de nuestro grupo de investigación contará con un investigador externo (Tabata Acevedo) y otro interno, parte de la comunidad (Fabian Castillo) situación que podrá enriquecer el trabajo de observación y posterior análisis de la experiencia educativa.

Durante la realización del trabajo etnográfico participo un investigador externo (Tabata Acevedo) y otro interno, siendo parte de la comunidad (Fabian Castillo) situación que podrá enriquecer el trabajo de observación y posterior análisis de la experiencia educativa.

Participantes

El trabajo de campo fue realizado con 24 estudiantes pertenecientes al Grado Séptimo B del nivel educativo de básica secundaria. El grupo estaba conformado por 13 mujeres y 11 hombres, de los cuales 3 tenían once años, 16 doce años, 2 trece años, 2 catorce años y 1 quince años. Los padres de los estudiantes de acuerdo a su ocupación se distribuyeron de la siguiente manera: 13 trabajan como jornaleros o administradores de finca, 9 eran pequeños propietarios de fincas, que alternaban el trabajo en su propiedad con el trabajo por jornal diario en otras fincas más grandes y de mayor producción cafetera, y 1 era escultor y trabajaba con el sector de la cultura en el municipio de Andes, este padre de familia era el único con estudios terminados de bachillerato y pregrado. Por su parte las madres de los estudiantes se dedicaban en su totalidad a los trabajos de la casa y cuidado de los hijos, además, durante varios días a la semana trabajaban recolectando café en fincas cercanas, este ingreso extra era utilizado para comprar uniformes escolares de los hijos, implementos de belleza y otros gastos de la casa, porque, “la plata que ganan los hombres escasamente alcanza para comer”, ninguna de las madres de los estudiantes había terminado el bachillerato.

Es importante aclarar que si bien nombramos a los padres de familia como participantes, estos estuvieron ausentes durante gran parte del proceso etnográfico, esta situación se atribuye a las distancias que hay entre las fincas y el colegio, a las largas y pesadas jornadas que deben realizar durante toda la semana y al desinterés histórico que demuestran ante la educación de los niños y niñas, lo que nos generó dificultad al momento de citarlos para la firma de consentimientos, para lo cual debimos aprovechar una reunión general programada por el rector de la Institución Educativa.

Sumado a lo anterior los directivos y docentes demostraron rechazo, indiferencia y poco interés por nuestra presencia en la huerta, en los pasillos y la sala de profesores se escuchaban comentarios sobre la pérdida de tiempo y el engaño que representaba una investigación que proponía la huerta escolar como espacio de

aprendizaje, en la opinión de la mayoría el estudiante debería estar en el salón de clase adquiriendo nuevos conocimientos y preparándose para el futuro con materias, temas y conocimientos que si les aportaran para su proyecto de vida.

El trabajo de investigación se realizó durante dos años, periodo en el que se fue construyendo una idea de lo que representaba la huerta escolar rural como experiencia pedagógica de resistencia, también represento la oportunidad para el profesor Fabian Castillo de compartir el día a día de los estudiantes, escucharlos, observarlos y conversar, además se realizaron varias entrevistas a grupos focales, visitas planificadas durante varios días a la huerta por parte del equipo investigativo, donde se tomaron fotos, se grabaron videos y se consignaron las vivencias compartidas con los estudiantes en un diario de campo.

Técnicas de recolección de la información

En los anexos están ubicados, las plantillas utilizadas durante el trabajo de campo en donde se aplicaron técnicas investigativas de diario de campo y entrevista a grupo focal, para la recolección de información, también se encuentra en el apartado de los anexos una matriz de categorías emergentes, las cuales fueron halladas en el proceso de investigación.

Para llevar a cabo nuestra investigación determinamos la observación participante y la entrevista a grupo focal como técnicas de recolección de la información. La observación participante fue una técnica importante que nos permitió participar de manera vivencial de varias actividades del grupo en la huerta escolar, tuvimos en cuenta el espacio de la interacción, las herramientas y otros materiales y la forma en que eran utilizados, también se prestó puntual importancia a las formas de relacionarse de los estudiantes, sus diálogos, gestos y palabras usadas. Por último, se registraron aquellas interacciones que daban cuenta del por qué y cómo funciona el grupo. El registro de todas las observaciones se realizó en el diario de campo.

La segunda técnica de recolección de información fue la entrevista a grupo focal, para la cual pedimos la colaboración de nueve integrantes del grupo 7b, explicándoles de manera previa la mecánica de los conversatorios y lo que

buscábamos con ella. Los participantes conocieron de antemano los temas de la entrevista, y tuvieron total libertad para expresar sus opiniones, el ambiente fue muy informal, y se logró por momentos que los estudiantes conversaran entre ellos, siendo el entrevistador un oyente pasivo que solo participaba para orientar, o motivar el diálogo de acuerdo a los intereses de la investigación. Este tipo de técnica nos permitió recoger las perspectivas internas que los estudiantes tenían sobre aquellos temas centrales de la investigación.

Fases del trabajo de campo

La práctica etnográfica como modelo de investigación en la huerta escolar rural propuso un acercamiento a la comunidad educativa y a la experiencia pedagógica de la huerta mediante un trabajo de campo donde los investigadores luego de negociar con un grupo representativo de la comunidad educativa participante accedieran de forma directa al terreno y de esta forma pudieran captar y tomar en su ambiente natural datos sobre el comportamiento de las personas, y los acontecimientos más relevantes, de manera que construyeran descripciones y análisis que visibilizaran teóricamente la realidad estudiada, mejoraran su comprensión, permitieran su difusión y mejoramiento de la experiencia educativa. Para lograr los objetivos de esta investigación propusimos el siguiente plan de trabajo.

Fase 1: Negociación, acceso al campo: durante la etapa previa de planificación se dio a conocer a un grupo representativo de padres de familia, estudiantes y profesores relacionados con la huerta escolar sobre el proceso, objetivos, intencionalidades y alcances de la investigación. Este proceso inicial nos ofreció un tipo de información muy valiosa sobre lo que pensaban los diferentes actores sociales de la huerta escolar rural.

Fase 2: Trabajo de campo: Integrado a la negociación está el acceso al campo, ésta fase del trabajo requirió definir técnicas que permitieran recoger la mayor

cantidad de información o datos posibles, para ello se realizó una observación participante donde se utilizó el diario de campo como instrumento para registrar situaciones significativas que ayudaran al entendimiento e interpretación de la hipótesis planteada, y entrevistas a grupos focales, esta herramienta metodológica permitió una perspectiva directa de los participantes del grupo, además, brindó a nuestra investigación varias aproximaciones, como ver al grupo interactuando, indagar y escuchar las opiniones y relatos que tenían los investigados acerca de la situación que se estaba investigando.

Fase 3: Análisis de información: Por último, realizamos un análisis documental de apuntes de diario de campo, fotos, memorias, entrevistas a estudiantes y docente, y en general todo aquel material que aportara información de apoyo a la observación para llevar a cabo nuestro análisis. Para esta fase contamos con tres pasos:

1. Análisis de datos: esta etapa del proceso etnográfico tuvo como objetivo la organización, selección y análisis de la información recogida durante el trabajo de campo.
2. Organización y caracterización de los datos: esta tarea se realizó de manera consecuente con los ejes conceptuales, intereses y objetivos de la propuesta de investigación, además, buscó aquellas relaciones entre lo referido por estudiantes y docente en las entrevistas y los comportamientos en la huerta.
3. Elaboración del informe etnográfico: el informe tuvo como estrategias de validez el uso de una narrativa que dio voz a la visión de los participantes de la investigación y a los propios investigadores inmersos en el mundo de la huerta. (Clavijo y Jiménez, 2015).

Categorización y clasificación

Como parte del proceso de la investigación etnográfica nos propusimos luego de realizar la recolección de datos en el trabajo de campo, llevar a cabo una revisión

de la información de manera que nos permitiera seleccionar, reducir, categorizar y organizar la gran cantidad de datos a nuestra disposición, escogiendo solo aquellos que aportaran a responder las preguntas y los objetivos planteados por la investigación. Este proceso de reflexión y análisis de datos nos permitió definir la información más relevante y su posterior agrupamiento de acuerdo a sus relaciones con las categorías: nuevas ciudadanías, alternativas en la defensa de los bienes comunes y prácticas pedagógicas alternativas.

Como resultado de este proceso de revisión, selección y organización de los datos de campo se generó la siguiente tabla de argumentos gruesos de nuestra investigación, en relación con las categorías que los soportan.

Argumento 1. Nuevas ciudadanías y defensa de los comunes: La huerta escolar rural se visibiliza como un espacio de experiencias diversas de bienes comunes, los estudiantes se relacionan entre ellos y con la naturaleza asumiendo una postura ética y política de respeto y defensa colectiva del territorio, la agricultura familiar, la identidad y la vida.

Categorías: Semillas comunes, trabajo comunal

Prácticas que lo sustentan:

- Al momento de la distribución de las herramientas (machete, pala, barra) para el trabajo en la huerta se evidenció la escogencia libre y el uso en común de estas, en los y las estudiantes, sin importar tamaño, sexo o fuerza.
- Cuando ingresan los y las estudiantes a la huerta, observan en qué lugar se van a ubicar, el estado de la tierra y de acuerdo a la herramienta que tienen inician a labrar la tierra de forma autónoma sin requerir la dirección del docente.
- Los estudiantes están pendientes de los cuidados de la huerta, como el cerco, las eras y el uso de herramientas para abrir surcos, remover la tierra o cercar la huerta.
- Entre estudiantes se dialoga, acerca del proceso de siembra y del manejo de la tierra, también de la familia o de los amigos.
- El docente Chaverra enfatiza en su plática, de la importancia del cuidado de la tierra, ya que es un bien común, del cual podemos cultivar diversidad de alimentos diferentes fuera del café.

Argumento 2. Practicas Pedagógicas Alternativas: El territorio de la huerta escolar es un espacio pedagógico alternativo donde los estudiantes campesinos desde la experiencia y el dialogo con la tierra y con los otros construyen narraciones alternativas, estos aprendizajes tienden a dignificar la vida, la diversidad y la identidad del campesino.

CATEGORIAS: Practicas pedagógicas, aprendizajes significativos para la vida.

Prácticas que lo sustentan:

- En las prácticas escolares de la huerta no se utilizaron cuadernos, textos, planillas de control de asistencia o disciplina.
- Los estudiantes no necesitaban estar ubicados dentro de un aula para recibir una clase.
- Se genera conocimientos compartidos, desde el dialogo, los saberes previos y la experiencia del profesor y los estudiantes.
- Durante la práctica educativa en la huerta los estudiantes mantenían relaciones caracterizadas por el buen trato, la mistad y colaboración.
- La huerta era una clase no tradicional al aire libre, en un espacio muy propio al entorno de los estudiantes.
- El profesor Chaverra ejemplificaba, relacionaba y contextualizaba de manera pedagógica las prácticas de siembra y pertenencia a la tierra con la cotidianidad de los estudiantes.

La huerta escolar es una práctica pedagógica que generaba interés y motivación para el trabajo en colectivo en los estudiantes, un ejemplo de ello es una alumna que le preguntaba al docente “Que más hacemos Chaverra”.

Teniendo en cuenta las anteriores tablas argumentativas que brindan los hallazgos encontrados en la recolección de información del diario de campo y de observación participante, con las dos entrevistas a grupo focal acerca de tres categorías principales de la investigación, en el siguiente capítulo, se brindarán los resultados obtenidos de acuerdo al análisis de información recolectada y analizada.

Capítulo 4. Resultados

Nuestro análisis de los resultados se va a dividir en cinco apartados. El primero, “Una aventura compartida como compañeros y amigos”, realiza una breve caracterización de los investigadores y de las curiosas condiciones que nos llevaron a conocernos, a descubrir la huerta escolar como experiencia transformadora de

imaginarios y a trabajar juntos en esta investigación. En el segundo, “Un lugar maravilloso, desbordante de colores, risas, interacciones, aprendizajes y naturaleza”, identificamos, describimos y analizamos las prácticas cotidianas que realizaron los estudiantes del grado 7.ºb que pertenecían a la huerta escolar; de igual modo, mostramos, a través de la narrativa y la voz de los estudiantes, la cotidianidad diversa y compleja de la huerta, para dar cuenta de la alegría, la amistad y la comunalidad que se vive allí.

El tercer apartado, “Una apuesta entre nosotros de resistencia por lo común”, identifica y describe aquellas prácticas que expresan nociones de bienes comunes y, por tanto, nos permite reconocer las comprensiones que tienen los estudiantes sobre el tema, entender la fuerza de las palabras pensadas y construidas con los otros y entre nosotros. De igual manera, permite visibilizar lógicas que subyacen en relaciones e interacciones de los estudiantes, acciones políticas y de nuevas ciudadanías donde se involucran nuestros compañeros, la tierra y la semilla, símbolos de aquello que reconocemos como común. Nuestro cuarto apartado, “La huerta escolar como vivencia y ambiente pedagógico de aprendizaje”, analiza las experiencias de aprendizaje que ocurren en la huerta como espacio pedagógico alternativo que propicia la convivencia y el aprendizaje compartido. Este apartado busca comprender cómo desde el diálogo con los otros y con la tierra se crean nuevas narrativas, traducidas en conocimientos que deconstruyen imaginarios, creando nuevas formas de ser ciudadanos, de actuar ante la vida, de entender la realidad y la educación.

Finalmente, concluimos con un quinto apartado denominado “Resistencias a las resistencias”. Allí damos cuenta de las resistencias que diferentes actores plantean al proceso de resistencia de la huerta escolar rural. Esto nos permite reconocer posiciones de diferentes instituciones y actores sociales que niegan la huerta como espacio de aprendizaje y transformación. En este contexto, buscamos mostrar cómo la huerta escolar, como sitio alternativo de aprendizaje, está amenazada por imaginarios avasallantes de desarrollo y progreso impuestos por corporaciones económicas y políticas públicas que, conscientes de la importancia del papel de la educación en el mantenimiento y reproducción del sistema económico global, la han puesto a su

servicio para producir sujetos adaptables, flexibles y permanentemente desorientados.

4.1. Una aventura compartida como compañeros y amigos

Fabián Castillo López y Tabata Banesa Acevedo Gallego, integrantes de la presente tesis, apostaron a una investigación que tuvo como propósito visualizar y comprender nuevas formas y modos de vida que promueven el bien común. Ambos investigadores se conocieron desde el primer semestre en el transcurso de actividades y talleres colaborativos realizados durante la maestría Paz, Desarrollo y Ciudadanía.

Durante el primer semestre, Tabata y Fabián fueron compañeros de materias en la maestría. Ambos tenían intereses diferentes para realizar el proyecto investigativo, ya que se han desempeñado en entornos y zonas distintas de Colombia; Tabata, en la ciudad y Fabián en la zona rural. Al iniciar el segundo semestre, Tabata tuvo que desistir de su propuesta investigativa, ya que el orden público se alteró en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, en donde iba a realizar el proyecto de grado; sin embargo, Tabata y Fabián, en medio de la elaboración de un taller colaborativo, generaron de nuevo el tema de conversación acerca del que hacer en el proyecto de grado. Así, ambos compartieron sus entornos profesionales y experiencias. Fabián le comentó a Tabata lo que estaba ideando para investigar acerca de una huerta escolar y todo lo que ocurre cuando los estudiantes participan de ella. Así, él le propuso a Tabata participar de la propuesta investigativa; ella, luego de leer y pensar la propuesta de investigación, aceptó trabajar mancomunadamente con Fabián y desde entonces construyeron juntos la tesis que cambió la percepción en ambos de ver, aprender e interactuar con su entorno y con la vida misma.

Fabián Castillo López reside en el municipio de Andes y es licenciado en educación básica con énfasis en Lengua castellana. Se desempeña como profesor en la materia de Lengua Castellana en los grados escolares de 5.º, 6.º, 7.º y 8.º en la Institución Educativa San Peruchito. Fabián lleva en su labor alrededor de 4 años en la Institución; y allí fue donde obtuvo la idea para realizar la investigación.

La otra investigadora del proyecto es Tabata Banesa Acevedo Gallego. Ella es trabajadora social, reside en Medellín. Ambos investigadores con su quehacer profesional, su experiencia académica y práctica, aportaron conjuntamente al presente proyecto investigativo. Tanto en Tabata como en Fabián se generó una relación de camaradería en donde hubo sinergia, apoyo mutuo y diálogo de saberes; fue una apuesta más de amigos que de compañeros de grado, que permitió aportar al tema y también fue un aprendizaje para cada uno en el ámbito personal y profesional.

4.2. Un lugar maravilloso, desbordante de colores, risas, interacciones, aprendizajes y naturaleza

“Lo que me gusta de la huerta es que compartimos entre todo el grupo, que aprendemos nuevas cosas, como sembrar cebolla y cilantro, aprendemos mucha cultura en la huerta”

Leydi Marcela Rondón, 2019, estudiante grado 7. ° b.

“El mundo de la huerta está hecho de colores, de risas, y de nuevos comportamientos que valoran y transforman la vida”

Fabián Castillo López, 2019.

Tocaron el timbre de cambio de clase y se escuchó una algarabía en el salón de 7.° b. Una voz que sobresale dice: “toca con Chaverra”. En los corredores tres o cuatro buscan al profesor. Algunos estudiantes tienen la costumbre de ir al encuentro con él “por si se le ofrece algo”. Mientras, en la sala de profesores, Chaverra alista la llave del cuarto de herramientas y se dirige al salón; viste un jean desgastado, camisa a cuadros, unas botas de trabajo Croydon y gorra: su voz es fuerte, pero su tono amable y conciliador. Una vez en el salón, da unas breves indicaciones del trabajo que se debe realizar. Le llama la atención a algunos estudiantes sobre el incumplimiento con la tarea de traer el abono orgánico de la casa y las estacas para construir las eras. También sobre la ropa inapropiada que traen algunos; esta debe ser de “combate” – ropa para trabajar— no “dominguera” –nombre que recibe la ropa utilizada para ir los domingos al pueblo—.

Luego Chaverra se retira del aula, los estudiantes toman de manera libre el camino a la huerta, conversan, se ríen, bromean, ninguno se escabulle, o se niega a asistir; dos chicas se quejan del calor y del sol. Esta primera etapa evidencia algunas prácticas de resistencia al trabajo propuesto en la huerta, en especial con el incumplimiento de algunas tareas y normas de vestuario en la huerta; pero también expresa comportamientos de libertad, autonomía, organización y buen trato entre los estudiantes y con el profesor.



Fotografía 4. los estudiantes del grado 7b afuera del cuarto de herramientas, esperando su turno para Reclamar la herramienta que van a utilizar en la huerta. Fabian Castillo.2019

El primer punto de encuentro, luego de salir del salón, es el cuarto de herramientas. Allí se encuentra la estudiante Shirley, monitora del grupo encargada de distribuir la herramienta, quien con lista en mano entrega a los estudiantes machetes, palas, picas, azadones y palines.

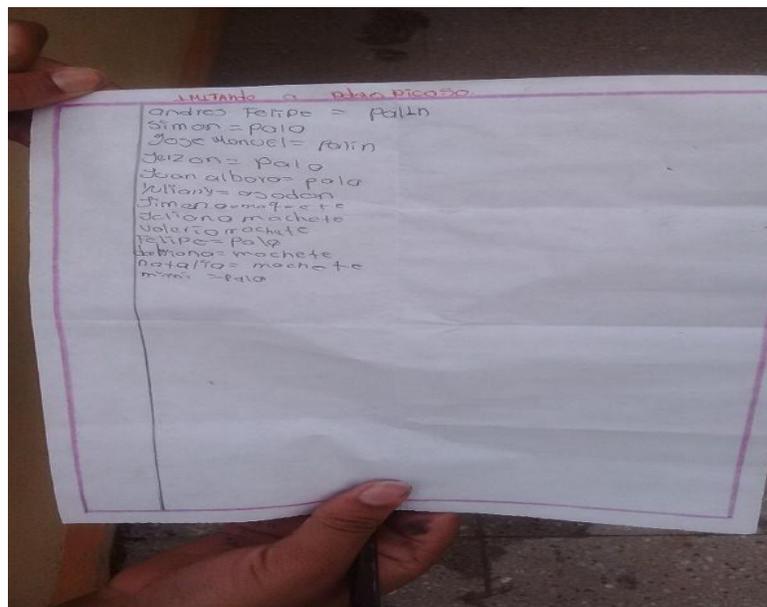
venimos a la pieza de las herramientas, de ahí ya cojo una hojita y empiezo a anotar al estudiante y que herramienta cogió, entonces, ya, cuando vamos a la huerta y empezamos a hacer el proceso de la huerta, al finalizar la clase, lavan las herramientas y me la entregan en ese mismo orden. Y yo vuelvo y las meto a la pieza, en ese mismo orden que se las entregue. Yo voluntariamente me lancé para ser monitora, y no lo hago con pereza. No, a mí me encanta ser voluntariosa y no reniego cuando voy a hacer esas cosas (Shirley Valeria Fonnegra Torres, 2019, estudiante del grado 7.º b).

La distribución de herramientas se realiza de manera organizada sin la participación directa del docente. Las niñas y niños no requieren de un adulto que

dirija o controle esta actividad: las herramientas son tomadas en medio de risas y conversaciones jocosas. La camaradería es permanente y, así, todos toman camino a la huerta. En ese momento el docente no está, pues ya se encuentra en la huerta. Tal como lo menciona una estudiante: “La mayoría de los estudiantes colaboran con este proceso, pero no falta el desorganizado que deje la herramienta por cualquier parte” (Shirley Valeria Fonnegra Torres, 2019, estudiante del grado 7.º b)



Fotografía 5. La estudiante Shirley Fonnegra realizando la lista de estudiantes con su respectiva herramienta antes de ingresar a la huerta. Fabian Castillo. 2019.



Fotografía 6. Lista de estudiantes con su herramienta asignada. Fabián Castillo. 2019.

La elaboración de las listas de entrega de herramienta fue una actividad de grupo donde se evidenciaron comportamientos de autonomía y autogestión a partir del encuentro y el compartir con los otros. El segundo punto de reunión es la huerta, un pequeño espacio de terreno empinado, ubicado en la parte posterior del colegio. La huerta está rodeada por un paisaje cafetero: montañas verdes, el río la Chaparrala, que raudo baja de lo alto de la cordillera central, y un cielo pintado de nubes grises que permiten por momentos la aparición de un sol tímido y picante. La temperatura es de 20°. Los estudiantes van llegando en grupos. No hay formación ni distribución impuesta de trabajo en determinada función o lugar. Parece que todos saben dónde ir y qué hacer; trabajan en todo y, sin embargo, se percibe un orden fundado en el entendimiento colectivo. Cada grupo va tomando posiciones, mientras el profesor Chaverra orienta la ruta de trabajo, utilizando un lenguaje que combina el saber popular de su experiencia como campesino y el teórico conceptual de las diferentes ciencias naturales relacionadas con la agricultura.

El profesor enfatiza en la importancia de cultivar para asegurar la alimentación familiar y las buenas prácticas agrícolas que respetan la vida y la naturaleza: “Nada más placentero que uno ir a su propia tierra y arrancar el palito de yuca, para qué, porque va a sentir una felicidad, un goce, usted lo hizo, usted lo está trabajando, usted lo está luchando” (Heriberto Chaverra, profesor a cargo de la huerta escolar rural).



Fotografía 7. Estudiantes del grado 7b llevando su herramienta y yendo de manera espontánea a la huerta escolar.

Tabata Acevedo. 2019.

Esta práctica escolar expresa una propuesta pedagógica alternativa que trasciende las limitaciones espaciales del salón, el individualismo, la competencia, la disciplina tradicional, las formaciones, el control del movimiento y la expresión; es decir, más allá de un control que sobre los estudiantes ejercen modelos tradicionales de enseñanza. En contraste, la huerta una clase a “cielo abierto” donde se aprende con los otros, donde nos hablamos, nos encontramos, nos conocemos y nos reconocemos en lo común; aquello que nos une en la lucha por la vida, la dignidad y la fraternidad. El docente menciona:

Lo que siempre he pretendido y uno de mis principales objetivos es que el estudiante adquiera esa práctica para la vida... debemos volver a ser autónomos, nuestros abuelos, tenían su vaquita de leche, tenían el cerdo, tenían conejos, tenían gallinas, el maíz (Heriberto Chaverra, profesor a cargo de la huerta escolar).

Una vez en la huerta, los estudiantes preguntan cómo estacar, si está bien la canal de drenaje, si la tierra está bien asentada. De inmediato, los demás compañeros de manera natural explican, enseñan o colaboran con aquellos que han solicitado orientación. De hecho, una estudiante menciona al respecto:

El profesor interviene, pero por muchos momentos se diluye su rol de docente y se percibe como uno más del grupo. Durante toda la actividad hay diálogo, conversaciones, que se intercalan entre el ámbito privado de amistad de los estudiantes y la conversación con el profesor Chaverra. La mayoría aporta a la conversación que, por largos pasajes, se torna en un diálogo abierto, crítico y constructivo entre iguales. Se respeta los turnos de palabra, los estudiantes asumen posiciones de apropiación ante su participación en la huerta y ante lo que dicen sus compañeros. “Nuestros amigos nos ayudan, estamos haciendo algo y él te dice, así no es, hazlo así, nos enseñan de la experiencia que ellos han tenido” (Natalia Cano, 2019, estudiante del grado 7. °b).

Las palabras del profesor y los estudiantes expresan de una forma sencilla y segura el deseo de cambiar la razón de ser de las cosas. Estas palabras proponen alternativas desde lo local para vivir y compartir la vida campesina. Sus

comportamientos de nuevos ciudadanos poseían el germen de la resistencia pacífica traducida en el proceder y relaciones de los estudiantes ante los otros y tierra.



Fotografía 8. Estudiantes del grado 7b ubicados en las aras de la huerta, abriendo hoyos en la tierra para sembrar raíces de cebolla y cilantro. Tabata Acevedo.2019

La huerta expresa narraciones colectivas que construyen conocimientos a partir del saber y trabajo común, y que están relacionadas con el valor de la vida, la tierra como fuente de vida, la agricultura familiar campesina y la cooperación. Una estudiante indica al respecto: “Estar en la huerta nos enseña cómo cultivar nuestros propios alimentos y para decirle a nuestros padres que hagan una huerta, que nos sale más económico y saludable” (Natalia Cano, 2019, estudiante grado 7. ° b).

La consigna de trabajo del día para el grupo de estudiantes es la preparación del terreno de la huerta en su etapa inicial. Los estudiantes deben traer tablones o trozos grandes de árbol de los alrededores, para apuntalar con estacas las terrazas en donde están las eras de cultivo. Dos grupos conformados cada uno por dos chicos y dos chicas de los más pequeños salen cuesta abajo en busca de dichos materiales. Minutos más tarde, ambos regresan con tablas que parecen doblegarlos por su peso y tamaño, pero que logran subir hasta el lugar donde sus compañeros aguardan para continuar el trabajo. Se notan satisfechos, orgullosos.

Los estudiantes están enrojecidos por el esfuerzo, tienen sudor en el rostro y en su cara una sonrisa. Esta actividad la dirige el estudiante Leoniber Flórez, sin que el

docente lo haya determinado. Él es el más alto y el mayor del grupo. Con sus 15 años de edad, él ayuda, carga, organiza, su liderazgo es bien aceptado por la mayoría. El trabajo físico en la tierra, la tenacidad para enfrentar en la labor diaria dificultades geográficas y climáticas son características propias del campesino. Esta lucha se visibiliza y reconoce en las palabras de una estudiante cuando nos dice: “Muchas personas no se han ido del campo porque les nace, les gusta cultivar, enfrentan los problemas y los gastos, ellos siguen insistiendo para tener una vida mejor y más saludable” (Natalia Cano, 2019, estudiante grado 7.º b).

Estas prácticas expresan autonomía, autogobierno y organización comunitaria para lograr una meta común. Los estudiantes recurren a la cooperación y amistad para lograr trabajos difíciles o pesados; además, a su corta edad, demuestran capacidad para organizarse, rompen los esquemas de jerarquías verticales y utilización del poder para gobernar a otros. A su vez, las relaciones y tratos que predominan en la huerta son de tipo horizontal, basados en el diálogo y la concertación.



Fotografía 9. Estudiantes del grado 7b llevando entre ambos un tablón de madera para cercar una era de la huerta. Fabian Castillo.2019.



Fotografía 10. Estudiantes del grado 7b abriendo en las eras de tierra un desagüe para aguas lluvias. Fabian Castillo. 2019.

En resumen, durante las dos horas de jornada en la huerta escolar, los estudiantes estuvieron trabajando en tres frentes: el primero, en la elaboración de las barreras de contención sobre la que van las eras (la huerta estaba distribuida en terrazas en un terreno montañoso); el segundo frente, el de los chicos que preparaban la tierra de las eras, y un tercer frente, el de los drenajes. La mayoría de los estudiantes trabajaban en grupos y sin problema pasaban donde estaban otros para colaborar o charlar. La experiencia estuvo llena de diálogos, narraciones y actos encaminados a la buena convivencia, la colaboración y al sentimiento compartido: entre ellos existía un lazo común de identidad ligado a la tierra, la semilla, y la hermandad.

“Removemos la tierra y no es por encimita, es por debajo, desarenar toda la tierra para poder que la semilla no tenga tanta dificultad de crecer” menciona Shirley Valeria Fonnegra. Aplicando conocimientos ancestrales, se unían de manera constante al juego, y a las bromas: “Nos gusta estar con los compañeritos y ahí nos ponemos a

recochar, nos tiramos tierra, nos ensuciamos, entonces son momentos recreativos buenos para nosotros, mientras recochamos estamos trabajando, una recoge los residuos y otra otras cosas” (Natalia Cano, 2019, estudiante grado 7.º b)

Los comportamientos asumidos por los estudiantes durante esta jornada de trabajo en la preparación de la tierra para la siembra demuestran resistencias a la lógica del mercado capitalista, al no evidenciarse en la labor competencia sino colaboración, amistad y juego. Además, el trabajo en grupo nos hizo olvidar el individualismo presente en todas las relaciones humanas modernas. Para concluir, ningún estudiante habló del valor mercantil de su trabajo o del producto de la tierra. Más bien, la experiencia de la huerta parecía blindada a las leyes del desarrollo y el mercado, gracias a los comportamientos de cooperación, autonomía, y la actitud ética ante la vida y la naturaleza que allí se expresaban.

Los estudiantes demostraron, con su trabajo en la huerta, saber lo que estaban haciendo. Al respecto, un estudiante menciona: “por ejemplo yo soy el que hago los canales para que salga el agua y para uno caminar y para hacer los huecos para que la tierra se renueve y quede así pulpita”. Esto demuestra que, además de tener conciencia de la importancia que la tierra y la agricultura familiar representaba para ellos, reconocen en el encuentro con los otros y con la tierra el reconocimiento de lo común, de la identidad campesina y de la huerta como espacio creador y multiplicador de conciencia ecológica. En ese mismo sentido, otro estudiante nos dice: “La huerta nos hace crear conciencia, si usted no tiene el alimento usted puede crear una huerta y sembrar cebolla y tomate” (Juan José Vélez, 2019, estudiante grado 7.º b).



Fotografía 11. Estudiantes del grado 7 b sembrando cebolla. Cada una utiliza su herramienta de trabajo para labrar la tierra. Tabata Acevedo. 2019.

Todos estos procesos cotidianos expresan cómo, desde el encuentro con la tierra, la semilla, y el trabajo con los otros y entre nosotros, mis amigos y compañeros, se redescubre lo común, se dan interacciones valiosas con el entorno natural y con los seres vivos. Además, en los actos y las voces de los niños y niñas se demuestran posiciones y actitudes éticas y políticas de nuevas ciudadanías y transformación, que buscaban resignificar la vida y la identidad del campesino. En ese sentido, una estudiante cuenta que “ser campesino no es ser pobre, de nuestro trabajo y sudor vienen muchos de los alimentos que se consumen en otros países, alimentos ciento por ciento naturales, cosechados con nuestras propias manos y nuestro sudor” (Natalia Cano, 2019, estudiante grado 7. ° b).

Al terminar la jornada en la huerta, los estudiantes comienzan a descender cada uno con su herramienta. Las deben lavar y secar antes de entregarlas en el cuarto a Shirley. En ese momento, a un chico se le desamarra un zapato, otro se ofrece y se lo amarra; tres o cuatro permanecen en la huerta con el docente, esperando las regaderas para terminar las labores de riego. Aparecen dos niñas que suben con dificultad y entregan las regaderas llenas de agua a los compañeros que en la huerta las esperan; entre ellos se ofrecen turnos para regar. Los estudiantes disfrutaban la

actividad; la hacen con cuidado de no lastimar la tierra. Parece que la estuvieran alimentando, puesto que se percibe respeto y amor hacia la tierra.

“Las semillas para mí significan vida y progreso”, dice un estudiante. Otro menciona que la “tierra es el símbolo del campesino, porque nosotros la cultivamos, nosotros de ahí comemos, y nosotros tenemos el deber de cuidarla y protegerla porque de allí viene nuestro alimento y sustento diario”. Otro más dice que “la tierra es todo, porque es donde sembramos los frutos que sustentan la vida diaria”.

Todo lo expuesto en este apartado expresa comportamientos de resistencia y transformación a imaginarios antropocéntricos que separan al ser humano de la naturaleza y comunalidad y respeto ante la vida en todas sus expresiones. Durante las dos horas que duró la sesión de trabajo en la huerta, ocurrieron cientos de cosas sencillas, maravillosas y complejas, que darían material para escribir muchas páginas más, pero por limitaciones de este trabajo las omitimos. Solo quedan aquellas que a nuestro parecer puedan ilustrar al lector sobre este maravilloso lugar, lleno de colores, risas, interacciones, aprendizajes y naturaleza; una experiencia local, desapercibida y silenciosa, donde se forjan aprendizajes para la transformación de la vida.



Fotografía 12. Los estudiantes del grado 7 b, acaban su jornada en la huerta y están esperando su turno para entregar y guardar la herramienta en el cuarto de herramientas. Fabian Castillo. 2019.

4.3. Una apuesta entre nosotros de resistencia por lo común: nosotros somos resistencia

“Traemos las semillas a la huerta y, cuando produce, entre todos nos repartimos” Shirley Valeria Fonnegra Torres, 2019, estudiante del grado 7. ° b.

En el siguiente apartado, primero, se explicará lo que se entiende por bienes comunes; luego, expondremos lo que estudiantes y docentes expresan en relación a los bienes comunes, y por último narraremos aquellas relaciones y prácticas cotidianas que expresan bienes comunes. Todo ello, basados en los ejes específicos de nuestro análisis: el poder material e inmaterial de las semillas y el trabajo comunal cooperativo.

Los comunes son un medio para construir un mundo alternativo al capitalista. Permiten resistir y transformar, a través de prácticas comunitarias, las relaciones sociales dominantes de dependencia, competencia e individualismo impuestas por el Estado y el mercado. Estas experiencias colectivas de cooperación y trabajo comunitario demuestran una capacidad política y poder local de diferentes grupos para autogobernarse y organizarse en defensa de “riquezas comunes”, que garanticen a todos los miembros de la comunidad estilos de vida incluyentes e igualitarios. Los comunes son un poder cooperativo de resistencia y recreación de la vida a partir de conocimientos y prácticas ancestrales, y del empoderamiento sobre aquellos bienes materiales e inmateriales fundantes de la identidad de los pueblos y necesarios para la reproducción de la vida (Caffentzis y Federici, 2015).

Nos parece importante aclarar que, durante nuestra investigación de campo en la huerta escolar rural, no escuchamos mencionar el concepto de bienes comunes; tampoco nosotros mencionamos este a docentes o estudiantes. Sin embargo, los actos y palabras de la comunidad educativa involucrada en la investigación evidenciaban conciencia y defensa de los comunes; esto demuestra que no se requiere el conocimiento académico previo de ciertos conceptos para que existan procesos de resistencia locales.

Para estudiantes y docentes, la noción de bienes comunes está íntimamente relacionada con las semillas tradicionales utilizadas para la alimentación familiar (fríjol y maíz) como fuente de soberanía alimentaria, salud, dignidad y autonomía frente a productos costosos transportados de otras regiones, cultivados y procesados químicamente. Por ende, es importante la opinión de la comunidad sobre la importancia de cultivar “nosotros mismos, nuestras propias semillas”, como condición

no solo de autonomía, sino de alegría, de compartir, de ayudarnos, de valorar lo que somos. En esa medida, la identidad común de ser “nosotros” campesinos está relacionada con la historia común de lucha y trabajo cooperativo en el territorio, a través de prácticas y costumbres culturales que crean y recrean la identidad del ser campesino.

En la huerta escolar rural se llevan a cabo diversas prácticas de intercambio de semillas: los estudiantes traen de sus casas algunas que sus padres producen y las donan a un “banco” que tiene el profesor Chaverra. Estas son sembradas y al producir los alimentos, son distribuidos en partes iguales a los estudiantes y llevados a sus casas para ser consumidos. También se da un intercambio entre familias y entre estudiantes: “Entre familias se regalan semillas”, menciona un estudiante.



Fotografía 13. Banco de semillas de la huerta escolar creado por el profesor Heriberto Chaverra, para la cosecha en la huerta o para el intercambio de semillas entre los estudiantes. Fabián Castillo.2019.



Fotografía 14. Estudiante del grado 7b intercambiando granos para la siembra del banco de semillas de la huerta escolar. Fabian Castillo. 2019

Como grupo de investigación consideramos que estas prácticas de compartir la semilla expresan, en un ejercicio práctico, una comprensión local de la gestión de los bienes comunes, ya que la comunidad otorga un valor simbólico (no monetario) de vida, dignidad y autonomía a la semilla, entendida como un bien de todos. Por su parte, el profesor Chaverra trae de su finca, ubicada en el corregimiento Santa Inés de Andes, semillas que él intercambia con vecinos de otras fincas de la región; se las enseña a los niños, les explica su historia, sus características alimenticias, cómo se preparan y cómo sembrarlas. Luego, los niños las llevan a sus casas en planta o en fruto y les enseñan a sus familias lo aprendido en la huerta. Esta práctica es una forma de resistencia, defensa y transformación de la agricultura como valor de vida, dignidad y comunalidad de parte de las comunidades, en la cual no interfiere el Estado, el sector privado o las lógicas del mercado. Las semillas no se compran ni se venden: “las semillas para nosotros significan para nosotros la sustentación y el alimento”, nos cuenta un estudiante.

Durante las sesiones de trabajo de campo se pudieron recoger varias conversaciones, expresiones y posiciones del profesor y los estudiantes referentes a su realidad e identidad de campesinos en relación con la tierra, la semilla y la

cooperación; esta última palabra expresaba conciencia de la necesidad de volver al conocimiento y convivencia ancestral. En este sentido, la huerta se constituye en un espacio novedoso de construcción de interacciones y narraciones, donde hay un redescubrimiento de lo que nos es común: el territorio, la semilla y las costumbres, premisas para vivir dignamente.

Las semillas, y el control que la comunidad tiene sobre su propiedad, cultivo y distribución común en el territorio crea vínculos que fortalecen la identidad ancestral campesina, garantizan la soberanía alimentaria y la autonomía ante lógicas modernizantes del mercado que imponen monocultivos para la exportación, las semillas autoctonas de frijol o maíz causan cohesión, compromiso, transformación y alegría.

“nosotros somos ambiente, y como nosotros somos ambiente, nos tenemos que cuidar y no deteriorar [...] Son los estudiantes los que tienen que ir replicando esto, llevar el conocimiento a sus casas y compartirlo con los padres [...] Todo se concluye en que hay que mercar en la propia finca y eso es lo más importante [...] He recopilado cierto tipo de semillas que ya no se ven [...] Las grandes potencias llegan con sus monocultivos, acaban las semillas locales y, luego, llegan con semillas transgénicas, más productivas, más caras, como pasó en Andes, que antes la gente sembraba maíz criollo o maíz capachimorado, y no se mira todo lo ancestral que se nos está perdiendo. Llega un momento que las semillas de maíz y de frijol nuestras, propias, innatas, se van a acabar. Entonces, qué van a hacer las multinacionales, ¡ah!, este kilo de semilla va a valer cien mil pesos, ahí es donde nos vemos obligados a que tenemos que comprar todos estos productos a ellos. No va ser más rico aquel que tenga mucho dinero, sino aquel que tenga para el consumo y eso es lo que llamamos seguridad alimentaria [...] El conocimiento debe ser compartido libremente. Por último, se opone y denuncia la privatización de la tierra y las semillas, declarando categóricamente: “las semillas de maíz y de frijol son nuestras, propias, innatas” (Heriberto Chaverra, profesor a cargo de la huerta escolar rural).

En las palabras del profesor Chaverra, “nosotros somos ambiente”, se asume una postura de resistencia y deconstrucción colectiva al modelo antropocentrista

responsable del dualismo hombre-naturaleza, causante de la crisis ecológica del planeta.

La huerta escolar rural crea espacios comunes de autonomía donde la semilla se cultiva de forma cooperativa y autónoma en un pequeño espacio de tierra gestionado, gobernado y organizado por estudiantes y docentes. La semilla posee el valor material e inmaterial como bien común que al ser recuperada, protegida y compartida garantiza a las familias su propiedad, autonomía ante las lógicas económicas del mercado y una alimentación digna, además mueve un trabajo de comunidad, donde hay inclusión, reconocimiento del otro, conocimientos compartidos, igualdad y cooperación.

Lo anterior se evidencia durante la distribución y utilización de las herramientas; allí, los estudiantes expresaron en la práctica comportamientos y relaciones de cooperación, amistad, organización y gestión entorno a objetivos comunes. Así, la utilización de las herramientas para la labor del día fue cuidadosa. Por otra parte, no se observó el uso de las herramientas como amenaza o medio para agredir a otros; de hecho, las herramientas eran empuñadas con gusto por los niños.

Durante el trabajo de preparación de las eras y los desagües, los estudiantes trabajaron de forma libre y autónoma. En algunos casos, tomaron decisiones sobre su rol en la huerta o en la solución de problemas, siempre con la compañía, el apoyo o la participación de otros. Por ejemplo, un chico trajo una estaca y, mientras este la sujeta con una mano, otro la clava con una piedra. El niño que sostiene la estaca le dice “confió en usted” y la otra contesta “confié en mi”.

Otro ejemplo se dio al momento de traer a la huerta varios tablones de madera que se encontraban a 500 metros del lugar donde estábamos. Estos se debían subir por un terreno inestable. Sin discusiones ni órdenes del profesor, dos niños gritaron, “nosotros vamos a traerlos”, e inmediatamente dos niñas se unieron para ayudarlos. Estas prácticas expresan que la voluntad y la cooperación de estos niños obedecen a actos consientes y libres, motivados por un vínculo común de identidad con sus compañeros y la significación que para ellos tiene el trabajo que están haciendo: “Nuestros amigos nos ayudan, estamos haciendo algo y él te dice, así no es, hazlo así,

nos enseñan de la experiencia que ellos han tenido” (Natalia Cano, 2019, estudiante del grado 7. ° b).

4.4. La huerta escolar como vivencia y ambiente pedagógico de aprendizaje

“En la huerta nos hacemos favores, tenemos más diálogo y nos unimos mucho más como estudiantes”

Natalia Cano, 2019, estudiante, grado 7b

En el siguiente apartado destacaremos dos aspectos que en la práctica de la huerta escolar rural como espacio pedagógico de resistencia y aprendizajes alternativos se entretajan, complementan y yuxtaponen. El primer aspecto es aquel que permite aprendizajes de fractura con las lógicas de vida impuestas por el Estado y el mercado: la revalorización de los afectos, la cooperación, la solidaridad, la memoria, la celebración de estar juntos y la defensa de los bienes comunes. El segundo aspecto implica prácticas educativas alternas a modelos tradicionales de enseñanza, la huerta es una clase a cielo abierto donde los estudiantes utilizan sus experiencias, conocimientos y amistad para aprender en diálogo con los otros, sustituye la teoría que tradicionalmente se escribe en un tablero, se copia en un cuaderno y se memoriza para responder una prueba escrita, por una actividad comunal, cercana y real que construye conocimiento decolonizador alrededor del territorio, la semilla y la defensa de la vida, los estudiantes son participantes activos de la planificación, gestión, gobierno y evaluación, en esta práctica los niños y niñas aprenden, trabajan e interactúan motivados no por la recompensa o amenaza de la nota, sino por el sentido que tiene para ellos lo que realizan junto a sus compañeros en la huerta escolar.

El día de huerta, los estudiantes estaban contentos y animados. Conversaban de manera espontánea sobre sus vidas, sobre lo que les pasó el fin de semana en el pueblo, utilizaban un tono de voz alto y se movían libremente, pues no estaban sentados en sus pupitres. Luego, durante la labor en la huerta, los estudiantes trabajaban en grupos de trabajo y distribución de funciones, de acuerdo con afinidades. La mayoría de los estudiantes estaban atentos a las indicaciones y orientaciones del profesor Chaverra, algunos aportaban desde su saber a lo que el profesor indicaba. Un estudiante mencionó: “Nuestros amigos nos ayudan. Estamos haciendo algo y él te dice, así no es, hazlo así. Nos enseñan de la experiencia que ellos

han tenido. Todos hemos tenido experiencias, pero todas no son las mismas” (Natalia Cano, 2019, estudiante del grado 7.º b).

La huerta crea un ambiente pedagógico de aprendizaje que expresa resistencia y deconstrucción de dualismos que históricamente han naturalizado al profesor como portador de un conocimiento ajeno, indiscutible, desprovisto de contexto y significado, el cual se debe memorizar mecánicamente por parte del estudiante para luego recitar al pie de la letra.

La huerta, en cambio, instaura una relación libre y dialógica donde los estudiantes se empoderan como habitantes de un territorio con responsabilidad ecológica y ambiental. La charla con los demás hizo parte esencial de las experiencias más significativas de trabajo comunitario en la huerta y la colaboración fueran el indicador más importante de evaluación utilizado por el docente. Esto lo refieren dos estudiantes cuando nos dicen: “Disfrutamos con nuestros compañeros, charlamos, que esto está mal, ¡ah!, entonces hágalo usted” (José Manuel Rodríguez, 2019, estudiante del grado 7.º b), o “en la huerta se evalúa la ayuda y colaboración, por lo que uno hace. Si el profesor Chaverra lo ve a uno muy activo, ayudando mucho, le califica bien” (Juan José Vélez, 2019, estudiante del grado 7.º b).

Los estudiantes respondieron de manera consiente y significativa a una estrategia de enseñanza que utilizaba la práctica y la evaluación para producir conocimientos. Al llevarlos a las fincas donde vivían las familias de los estudiantes, el profesor Chaverra nos ilustró esta situación cuando nos dijo que:

la practica en la huerta se realiza simultáneamente con la practica en la casa, deben conversar con sus padres del trabajo en las huertas, tomar fotos, escribir anécdotas de cómo les ha ido en su huerta en la casa, luego en clase escuchamos su experiencia y como les fue, hacemos cuentos, historias, poesías, están encarretados porque les gusta, lo que me interesa es la práctica.

En esta propuesta, la evaluación trasciende lineamientos o estándares curriculares y centra su atención en el papel protagónico de los estudiantes, quienes llevaban a casa un conocimiento que simbolizaba esperanza y posibilidades de cambio. De igual forma, el diálogo generacional buscaba el empoderamiento en el

territorio de las familias campesinas a través de conocimientos ancestrales de agricultura limpia, así como aprender y evaluar desde la escuela para resistir, defender lo común y crear formas dignas e igualitarias de producir la vida.

La huerta escolar rural es una actividad pedagógica que genera motivación, trabajo cooperativo, conocimientos y relaciones de amistad sin recurrir a la jerarquización y observación vigilante utilizada por la escuela para someter al otro, normalizarlo y naturalizarlo como individuo pasivo receptor de conocimiento. En cambio, la huerta es una apuesta de libertad, autonomía y aprendizaje por medio del dialogo con los otros ya que lo que se enseña se aprende en la práctica, porque les interesa, los involucra, tiene sentido y significado para nuestra vida.

Estas prácticas expresaban resistencia al modelo educativo nacional diseñado e implementado para la producción de sujetos adaptables, obedientes y permanentemente desorientados. Este modelo responde a la necesidad de generar un proveedor de mano de obra barata calificada para la industria. Frente a esto, la experiencia pedagógica en la huerta es el espacio donde concurren comportamientos de nuevas ciudadanías desde la ética, el valor del trabajo colectivo, el respeto por la vida y la naturaleza, entendiendo y aportando desde su pequeño territorio alternativas a la crisis moral y de valores que pone en riesgo la continuidad de la vida en el planeta: “La tierra de la huerta es muy diferente a la que normalmente vemos en otras partes, porque ya esta tierra está abonada y tiene dentro de ella las semillas que darán fruto próximamente” (Natalia Cano, 2019, estudiante del grado 7.º b).

En conclusión, en la huerta encontramos dos tipos de evidencias que la pueden catalogar como experiencia educativa alternativa. La primera son aquellas evidencias materiales, como la naturaleza colectiva y cooperativa del trabajo reproductivo y la utilización de los medios de producción (semillas, herramientas y otros materiales) para la consecución de un objetivo común. Las segundas son aquellas inmateriales, fundamentales, pero difíciles de percibir y capturar con palabras. Entre ellas destacamos el empoderamiento y el protagonismo de los estudiantes en la utilización del conocimiento para transformar la vida de otros, la disposición libre y autónoma de trabajar en grupo, dialogar, colaborar y ser solidario con los otros, sin exclusiones o

discriminaciones. De hecho, fuimos testigos de muchas horas de trabajo en la huerta sin que se presentara agresiones físicas o verbales, sin que se hiciera discriminación por sexo, condición física, económica o religiosa.

4.5. Resistencias a las resistencias

Los anteriores apartados tenían como objetivo mostrar y analizar los diferentes aportes de resistencia y transformación posibilitados por la huerta escolar, sin embargo, el trabajo de campo evidencio diferentes tipos de resistencia a la resistencia que merecen ser conocidas, en este apartado las analizaremos.

La primera son las alianzas privadas de cooperación para el financiamiento y el mejoramiento de la educación pública rural. La segunda resistencia se manifiesta en el pensamiento y actitud de padres de familia y estudiantes sobre el trabajo en la huerta escolar. La tercera resistencia tiene que ver con la posición de directivos y docentes ante el trabajo educativo y los aportes que la huerta contribuye a la formación de los niños y la transformación de la vida. La cuarta, por último, son las políticas públicas y privadas que generan imaginarios de desarrollo y modernidad que desvirtúan la huerta como experiencia educativa significativa para la comunidad campesina.

La primera resistencia a la resistencia se manifestó cuando la Institución Educativa Rural San Peruchito recibió la visita de dos fundaciones privadas vinculadas a la cooperación y asistencia para la educación rural en la región. Una de ellas es Fraternidad, la cual, con una inversión millonaria, ofreció renovar y ampliar todas las instalaciones del colegio. Esta colaboración incluía la presencia permanente de una psicóloga, quien realizaba orientación vocacional a estudiantes y profesores, y articulaba programas de educación superior para estudiantes campesinos ofrecidos por universidades aliadas de Fraternidad².

² Conocimos la fundación Fraternidad por Fabián Castillo, quien participo de varias reuniones con funcionarios y psicólogos de la Fundación Fraternidad.

La segunda fundación fue Alianza, la cual, en 2018 realizó una visita al colegio a través de dos funcionarios, quienes anunciaron de manera unilateral que llegaban a intervenir el PEI, con el objetivo de poner en marcha una reforma curricular necesaria y exitosa para la educación rural. Esta propuesta incluía materiales didácticos como cartillas, capacitación y acompañamiento permanente a profesoras y estudiantes. El Concejo Directivo y de profesores se opusieron a esta intervención externa, por considerarla lesiva a la autonomía institucional. En el año 2019, esta fundación regresó gracias al apoyo del rector de la institución y en la actualidad se aprobó el ingreso de Alianza a la Institución con condicionamientos sobre la intervención y modificaciones en el PEI.

Es importante destacar que Alianza busca implementar en las áreas rurales el modelo educativo de primaria donde, un docente dicta todas las áreas a estudiantes de 6.º a 9.º; y otro docente, las de 10.º y 11.º. A pesar de que Alianza indique que este modelo educativo busque llevar educación a más niños del campo, en realidad su objetivo es abaratar costos despidiendo docentes, mejorar la productividad al nombrar un docente para atender varios grados en todas las áreas y producir sujetos disciplinados, obedientes y capacitados para el trabajo asalariado.

Estos programas de cooperación y asistencia a la educación rural están articulados a políticas de “desarrollo” y modernización capitalista del agro con el respaldo de los Gobiernos de turno. Buscan integrar al mercado como trabajadores consumidores a los estudiantes campesinos, orientándolos vocacionalmente para que migren a la ciudad, desocupen el campo y disminuyan la presión campesina sobre la tierra rural, dando vía libre a los latifundios y a un modelo económico que asume la tierra y sus recursos en función de la producción y la competitividad.

Para estos programas privados de asistencia y cooperación a la educación rural, la huerta escolar no existe. Adicional, el ruido hipnotizador que produce las inversiones millonarias en infraestructura, y ofrecimiento de becas para carreras técnicas a estudiantes de grado once sin recursos, cautivan a las familias de los estudiantes, a los directores, docentes y estudiantes. El capital y la empresa privada es percibida como la gran benefactora de la educación y la comunidad al ofrecer a los

estudiantes la oportunidad de vincularse al proyecto del desarrollo y la modernidad. Esto lleva a que el trabajo en la huerta rural sea calificado como una actividad improductiva y carente de sentido.

En este contexto de privatización educativa, las comunidades campesinas se enfrentan al dilema de elegir si luchar para que sus hijos mantengan las costumbres campesinas y se queden en el campo, o se marchen a la ciudad a buscar “un mejor futuro”. El imaginario del progreso material y de la importancia de la inclusión al mercado, se percibió durante la reunión con padres de familia de los estudiantes del grado 7.º b, en la que dimos información sobre los objetivos, la metodología de la investigación y solicitamos la firma de consentimientos. Una mamá nos expresó su preocupación por la falta de acompañamiento que según ella existía de parte del profesor Chaverra en la huerta.

Sumado a esto, algunos padres de familia manifestaron su inconformidad por la práctica escolar de la huerta, ya que prefieren que su hijo esté en el aula aprendiendo “cosas importantes” y no “trabajando”. Los niños replican en la institución y ante el grupo lo que sus padres piensan, hecho que influye en su actitud hacia el trabajo. Las expresiones de los padres de familia expresan resistencia a una propuesta educativa de resistencia que busca la reivindicación del campesino. Por tanto, la comunidad se mueve en la ambivalencia de lograr para sus hijos una formación académica positivista que les permita seguir estudiando en el municipio de Andes o en la ciudad de Medellín, conseguir un buen trabajo y “progresar” o inculcar y defender en sus hijos los valores y maneras de ser del campesino.

Sumado a lo planteado, al interior del trabajo en la huerta se percibieron conflictos e inconformidades de un estudiante con el trabajo de sus compañeros, el cual nos dijo a manera de reclamo que: “Aquí casi siempre todo el mundo viene muy relajado, no más tocando la tierra, los que trabajan son tres o cuatro y ya los otros esperando que el profesor llegue a poner orden” (estudiante del grado 7.º b).

Esta evidencia demuestra que el trabajo educativo con grupos de estudiantes es complejo, dinámico, cambiante y problemático. Como seres humanos estamos condicionados por el contexto ambiental y social, por nuestras emociones,

sentimientos y estados de ánimo. Esto implica que los estudiantes no siempre tendrán la misma disposición para el trabajo y la interrelación con los otros. Esta situación exige promover la defensa y creación de espacios educativos rurales dinámicos, flexibles y abiertos a la diversidad y el diálogo, donde el trabajo y el conocimiento sean resultado de la cooperación, la solidaridad y la transformación de la vida campesina y estén relacionados con los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

Durante el trabajo de preparación de las eras y los canales de desagüe en la huerta se observaron diferentes tipos de dinámicas de trabajo colectivo. Dos estudiantes permanecieron por largo rato parados conversando y mirando a los otros trabajar; otras tres niñas parecían simular que estaban trabajando, mientras una de ellas decía “yo no me voy a despintar las uñas”. Sin embargo, el resto del grupo (23 estudiantes) se les veía activos, dispuestos y colaboradores. Estas prácticas manifiestan resistencia de algunos estudiantes a la labor agrícola en la huerta. Los niños parecen replicar lo que sus padres opinan, “yo vengo al colegio a estudiar, no a trabajar, para trabajar le ayudo a mi papá en la cafetera” comenta un estudiante. No obstante, hay momentos en que estos estudiantes que oponen resistencia se unen al trabajo de sus más amigos.

Otros actores claves en la comunidad educativa son el rector, coordinador y profesores de la institución. Todo ellos ven el trabajo en la huerta como una actividad aislada y sin importancia. En cambio, se centran en la planeación de áreas relacionadas con las ciencias naturales positivistas y la lectura crítica con fines resultadistas. De esta manera, se busca que los estudiantes obtengan buenos resultados en las diferentes pruebas de Estado. Esto se evidencia en la intensidad horaria de estas áreas en el horario de clases y en la preparación que reciben los estudiantes para las pruebas Saber, que se realizan en los grado 3.º, 5.º, 9.º y 11.º. Para lograr un buen resultado en estas pruebas se realizan simulacros y acompañamiento de formadores del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional.

Esta estrategia instruccional se complementa con el seguimiento que el Gobierno realiza a los logros obtenidos por medio de la aplicación del día E o día de la

Excelencia³ y la publicación de resultados de los colegios donde se premian a las instituciones, profesores y estudiantes con mejores rendimientos. Estas prácticas expresan resistencia institucional que rechaza toda práctica que esté por fuera de las lógicas de la educación para el trabajo y el mercado al considerarlas disfuncionales y poco productivas. Además, expresan la imposición de imaginarios desarrollistas a través, de un sistema evaluativo estandarizado de control, igualación y homogenización de los estudiantes; de hecho, la evaluación de los resultados es una estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad en el sistema educativo.

Para concluir, el ambiente en el que realizamos la investigación en la Institución Educativa San Peruchito nos presentó dos facetas, una la del entusiasmo del profesor Chaverra, de los niños y padres de familia por conocer, participar y replicar la experiencia, y otra de la indiferencia, el silencio y la resistencia, que desde el rector, coordinador y grupo de profesores recibimos; de hecho, por parte de ellos no se nos ofreció ningún tipo de colaboración. A pesar de esta situación, la huerta escolar rural es un lugar donde confluye y yuxtaponen diversas experiencias, complejas por su sencillez y difíciles de nombrar con la palabra. Son experiencias transformadoras de todo aquel que acepta la invitación de adentrarse en su tierra, en sus eras, en la universal comunalidad de pequeños chiquillos que sueñan junto a los otros y a su profesor una vida mejor.

Durante nuestro análisis intentamos mostrar las múltiples y curiosas casualidades que llevaron a unir nuestros destinos, como estudiantes, compañeros e investigadores cómplices en el descubrimiento de la huerta escolar. Luego, nos propusimos describir y analizar la cotidianidad de la huerta, utilizando una narrativa construida desde las voces de los protagonistas, con el objetivo de hacer partícipe al

³ El Día E o día de la excelencia educativa, nace en el año 2015 cuando el Gobierno de Colombia se plantea la meta de ser la mejor educada. Este día del año se presenta como la oportunidad para que el equipo de cada colegio se concentre en cómo están sus procesos y resultados, y pueda acordar acciones conjuntas para alcanzar la excelencia.

lector del complejo entramado de relaciones que subyacen y dan vida al mundo de comunalidad de la huerta y la grata experiencia que para nosotros fue descubrir a niños y niñas asumiendo comportamientos de nuevas ciudadanías en un espacio de tierra compartido, gestionado por ellos, con autonomía y sentido propio del “nosotros”; esto, en esencia, es el reconocimiento de aquello que nos es común: la tierra, la semilla, la agricultura para la vida, la amistad, la cooperación y la institución educativa. Todas estas vivencias y experiencias fueron posibles gracias a la Institución Educativa San Peruchito, que significa para ellos su segundo hogar, un lugar que nos posibilita el encuentro y reconocimiento con los otros y consigo mismo por medio de estrategias innovadoras de aprendizaje, como lo es la huerta escolar.

En un tercer apartado describimos y analizamos los diferentes comportamientos comunes que evidenciaban resistencia al sistema económico capitalista de privatización, competencia e individualismo. Entre esos aspectos describimos los intercambios de semillas, de conocimientos y experiencias, el reconocimiento que los estudiantes expresaban sobre la vida como proyecto común con los otros y con la naturaleza, así como la existencia de un nosotros, que incluía al compañerito vecino de puesto en el salón, a la niña que toma puesto a su lado durante la siembra, a la tierra, a la semilla, al árbol que nos da sombra o al pájaro que desde lo alto de una rama observa. Se trató de un nosotros que representa la resistencia y la defensa de lo que nos es común como campesinos habitantes locales de un mundo global.

En un cuarto momento describimos y analizamos la institución escolar, en particular, la huerta escolar como el espacio pedagógico alternativo propiciador de encuentros, de nuevas narraciones, de conocimientos y posturas hacia la vida. Se trata de un espacio de libertad, autonomía y autogestión, donde los estudiantes aprenden con los demás comportamientos éticos y políticos de participación y toma de decisiones en pro de un objetivo común. Allí, los estudiantes expresaban en su relación con los otros y con el mundo nuevas ciudadanías. De igual modo nos referimos a aquellas condiciones que representaban resistencias a las resistencias, entre las que destacamos las políticas privatizadoras de la educación rural, que con

grandes inversiones y ofertas cautivantes imponen imaginarios desarrollistas en la mentalidad de la comunidad educativa. Ligada a estas prácticas, se encuentran las políticas educativas del Gobierno que buscan, a través de estándares curriculares y evaluaciones estandarizadas, formar un recurso humano para alimentar las exigencias del mercado laboral, controlar la educación y dirigirla por el camino empresarial de la eficiencia y la productividad.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo expondremos las conclusiones a que hemos llegado luego del análisis de la información descrita. La primera conclusión es que la huerta escolar rural estuvo mucho tiempo oculta e invisible ante nuestros ojos y que solo pudimos reconocerla cuando la maestría En Paz, Desarrollo y Ciudadanía, de la Universidad Minuto de Dios, nos ofreció un conocimiento crítico de este tipo de experiencias locales de resistencia. Una segunda conclusión es el poder político y comunal de la huerta escolar rural como propuesta educativa, expresado en las relaciones de los estudiantes entre ellos y con la tierra símbolo de identidad común. La tercera conclusión refiere al efecto positivo que tuvo nuestra investigación en la motivación y protagonismo del grupo investigado. La cuarta conclusión interroga por el verdadero efecto de la huerta escolar en la transformación de las relaciones de producción de la vida de la comunidad educativa y el futuro del proyecto ante la forma aislada como trabaja el docente encargado de la huerta. Por último, expondremos aquellas resistencias que cuestionan y ponen en peligro la continuidad de la huerta escolar.

Luego de realizar el proceso de investigación muchas cosas han cambiado en cuanto a nuestra percepción de la huerta escolar como lugar de resistencia y transformación cultural. Debemos aclarar que, al iniciar la búsqueda de una situación social de investigación que cumpliera con nuestros intereses y expectativas y los requisitos de la maestría, la huerta escolar rural no fue tomada en cuenta por ninguno de los dos investigadores. Por un lado, Tabata Acevedo se interesó por un problema social de una comuna de Medellín y Fabián Castillo tenía como opción analizar el

papel de la mujer en la familia campesina de Andes, Antioquia, a pesar de que la huerta estaba ubicada en el colegio donde él trabajaba como docente.

Sin embargo, la maestría nos acercó a diferentes textos y experiencias académicas que proponían el debate sobre las lógicas que dirigen la vida del ser humano moderno. También nos motivó a destacar experiencias locales comunes que desde el territorio se resisten a modelos hegemónicos de desarrollo. De esta manera, nuevos aprendizajes dieron luz a un proyecto investigativo que transformó nuestra forma de pensar y actuar. Luego de acercarnos participativamente a la huerta escolar y haber realizado un análisis de las interrelaciones que allí ocurren pudimos concluir los siguientes puntos.

La huerta escolar rural es una experiencia educativa que crea, desde el territorio local, espacios de enseñanza-aprendizaje donde los estudiantes descubren aquello que les es común como campesinos: la tierra, la semilla, la solidaridad y la cooperación. Con ello demuestran la existencia de nuevas y posibles alternativas de educación, más libertad y experiencias en las que se reconocen e identifican en diálogos incluyentes y en la construcción colectiva de conocimiento que transforma el cuerpo, el espíritu y la vida.

Al considerar la tierra como factor de vida, se demuestra que la enseñanza y el legado ancestral es el valor que identifica y enorgullece a los campesinos. En ella se dan relaciones sociales de igualdad, respeto y tolerancia por lo diverso. Adicional, en las prácticas realizadas por los estudiantes del grado séptimo y su profesor se expresan resistencias a modelos de agricultura industrial y formas de vida basadas en las lógicas del desarrollo y la economía de mercado. Esto se demuestra en la autogestión, organización y gobernabilidad presente en la huerta, como también en las relaciones de igualdad, inclusión y solidaridad colectiva al momento de gestionar la producción de recursos comunes. De igual modo, se evidenció en los estudiantes y docentes la apropiación del concepto de seguridad alimentaria como condición fundamental para el desarrollo de la vida.

La investigación etnográfica llevada a cabo en la huerta escolar rural despertó interés, actitudes, preguntas, participación en padres de familia, estudiantes y

profesores. A su vez, dio voz, protagonismo y nuevas energías a la práctica y a sus participantes. También generó interrelaciones de cooperación y diálogo de las que surgieron nuevas narraciones alternativas que nos transformaron a todos: de hecho, luego de este trabajo ya no somos los mismos.

Diferente a lo que se pensaba en un principio, la huerta escolar es una actividad aislada del currículo escolar. No está articulada a ningún área, y el docente encargado la integra por iniciativa propia al área de tecnología sin argumentos pedagógicos que justifiquen esta integración. Además, en el PEI no se nombra la huerta escolar. De estas situaciones surgen varios interrogantes: ¿por qué un colegio rural cuya comunidad campesina requiere la huerta escolar como proyecto social de transformación cultural no la contempla como parte fundamental de sus procesos educativos? ¿Después de veinte años de práctica escolar de la huerta, cuál es el verdadero efecto de esta en la transformación de la agricultura de monocultivo de la vereda y los hábitos económicos de consumo y alimentación de las familias de la zona? El profesor Chaverra está próximo a pensionarse y no existe en este momento un docente decidido ni capacitado para continuar su labor. Además, no se percibe ningún interés de parte de los directivos de la Institución Educativa en continuar este proyecto; por tanto, el futuro de la huerta escolar parece incierto.

A pesar de las anteriores conclusiones, estamos seguros de que la huerta escolar es una experiencia local, silenciosa y aislada que contiene potencia política común transformadora, que debe entenderse, defenderse y replicarse desde nuevas investigaciones, dado su carácter diverso, complejo, dinámico y cambiante.

Para finalizar, expondremos las conclusiones sobre aquellas resistencias que se oponen a la huerta escolar rural. Desde el inicio de nuestro proyecto investigativo, nos propusimos aportar desde nuestro trabajo a visibilizar, entender y fortalecer la huerta como proyecto fundamental de la comunidad educativa. Sin embargo, el contexto de la huerta cambió, ya que, al terminar este trabajo, la fundación "Fraternidad" adelantaba una millonaria inversión en la Institución Educativa que abarcaba la construcción y ampliación de la planta física, amenazando los terrenos de la huerta.

Este proyecto de inversión impide la continuación de las prácticas agrícolas y genera cambios en el PEI, con el objetivo de fortalecer un tipo de educación para el trabajo. A partir de ello, nos quedan varios interrogantes; el primero hace referencia a la continuidad de la huerta en condiciones tan desfavorables, donde se imponen las lógicas y exigencias del mercado, y el segundo interrogante se pregunta por las condiciones de pervivencia del campesino en un contexto educativo pensado para convertir al estudiante campesino en obrero al servicio de proyectos agroindustriales que lo presionan a abandonar su tierra, su agricultura y costumbres.

En este contexto de modernización capitalista del campo colombiano, la huerta escolar rural es invisibilizada por políticas educativas privatizadoras de la vida que no tienen en cuenta el ser campesino, desconocen su cultura, sus necesidades e intereses. De igual manera, estas políticas niegan la diversidad a través de la aplicación de un currículo y una evaluación positivista estandarizada que nos somete a un modelo instruccional intervencionista de enseñanza. Así, la evaluación es el mecanismo de control e igualación del sistema educativo, puesto que se debe lograr eficiencia, eficacia y productividad, para tener calidad educativa. Algunos maestros rurales hemos propuesto cambios al modelo pedagógico tradicional de la Institución que enseña a partir de asignaturas aisladas temas que poco o nada se relacionan con los intereses, necesidades e identidad de la comunidad educativa rural campesina, en su lugar hemos propuesto una enseñanza por problemas, contextualizada y transdisciplinar, que tenga en cuenta el saber previo y promueva el trabajo grupal, esta propuesta requiere la participación de todos los profesores y el liderazgo de los administradores educativos, condiciones que se dificultan ante el rechazo y subvaloración que tiene la huerta en el contexto educativo de la Institución, ante este panorama nos preguntamos sobre los intereses y alcances que sobre nuestro trabajo y la vida de las poblaciones campesinas tendrán estas políticas privatizadoras.

El poder del capital de producir y naturalizar imaginarios que condicionan el pensamiento, las decisiones y los comportamientos han llevado a un sector de padres, estudiantes, directivos y profesores a rechazar la práctica de la huerta por considerarla improductiva. En esa instancia, futuras investigaciones podrían ahondar

sobre la existencia de imaginarios occidentales muy marcados en los discursos y decisiones de la comunidad educativa que resisten a experiencias como la huerta escolar.

Referencias

Álvarez, J. Domico, E. (2016). Proyecto pedagógico ¡Qué divertido es aprender de las matemáticas, mientras se cultiva la tierra! Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/10301/1/%C3%81lvarez2016Qu%C3%A9.pdf>

Bedoya, M., Tamayo, J., Parra, L., (2014). La seguridad alimentaria en los municipios de Andes y Santa fe de Antioquia: una mirada desde algunas dimensiones del sistema alimentario y las políticas públicas. *Revista cultura investigativa N° 9*, Recuperado de: http://revistaci.weebly.com/uploads/1/5/6/0/15607460/revista_cultura_investigativa_no.09.pdf

Berlanga, B. (2015). *Encuentro de maestría en prácticas narrativas*, Tepexoxuca, Puebla.

Bollier, D. (2014). *Pensar desde los Comunes*. Madrid, España. Sursiendo + Traficantes de Sueños.

Castillo, F. (2018). Revista Una huerta para la vida. Trabajo realizado para la clase Modelos de desarrollo. Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación universitaria Minuto de Dios, Bogotá D.C.

Clavijo, S., Jiménez Barbosa, WG. (2015). Narraciones desde el trabajo de campo: un acercamiento a la percepción del investigador social durante el trabajo en la región del Magdalena Centro (Cundinamarca). En: *Cienc Tecnol Salud Vis Ocul*. 13(2): 41-62.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia. Ediciones UNAULA.

FAO, (2013). Sistematización de experiencias exitosas de huertas escolares, Documento institucional. Recuperado de: <http://www.fao.org/docrep/field/009/as225s/as225s.pdf>

Gallardo, B. (noviembre de 2015). *Universidad campesina indígena en Red*. recuperado de: <http://www.ucired.org.mx/publicaciones/item/144-seis-ideas-narraci%C3%B3n-y-verdad>

GCABA, (2010). Ministerio de Educación de las Huertas escolares. Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/huertas_escolares_-_guia_para_el_docente.pdf

Jiménez, D. (2015). *Proyecto Huerto Escolar*, IES EGA, Recuperado de: https://www.agriculturasocial.org/wp-content/uploads/2015/10/011_IES-Ega.pdf

Caffentzis, G., Federici, S., (2015). Comunes contra y más allá del capitalismo. *Revista de estudios comunitarios el Aplante* N° 1. Recuperado de: <https://kutxikotxokotxikitxutik.files.wordpress.com/2016/12/el-apantle-revista-de-estudios-comunitarios-11.pdf>

Martínez, C. E. (2015). *De nuevo a la Vida*. Bogotá D.C: Trillas de Colombia Ltda.

Martinez, N. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y el conocimiento: sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica N°74, 2013- 2, pp. 7 -23. *Revista de Filosofía*.

Murillo, J. y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica, Madrid, UAM, Recuperado de: <HTTPS://DOCPLAYER.ES/68143684-INVESTIGACION-ETNOGRAFICA.HTML>

Uniandes. (2012). Para una teoría jurídica de los indignados - Homenaje a Boaventura de Sousa Santos 3/3, Bogotá, D.C, Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Ikc2te8-Puc>

Useche, O. (2016). *Ciudadanías en resistencia*. Bogotá: Trillas.

Vasilachis, I. (2017). Estrategias de Investigación. Recuperado de: <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>

Vera, J. (2015). La huerta escolar como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias científicas en la Institución Educativa maestro Pedro Nel Gómez. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/48064/1/80420453.2015.pdf>

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? N°26, 2007, pp.102-113. *Revista Nómadas*

Yaguará, M. (2012). La huerta escolar: una estrategia para mejorar la percepción nutricional y lograr aprendizaje significativo en los estudiantes de primaria. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/8051/1/01186709.2012.pdf>

Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf

Apéndices o Anexos

(Anexo 1: Formato diario de campo)

FECHA:		HORA DE INICIO:	
LUGAR:		ACTIVIDAD:	
PARTICIPANTES:		HORA FINAL:	
REGISTRO	PALABRAS CLAVES		

Registro diario de campo

(Anexo 2: Grupo focal)**1. Objetivos**

Objetivo(s) Investigación
Objetivo(s) Grupo Focal

2. Identificación del moderador

Nombre moderador
Nombre observador

3. Participantes

Lista de asistentes Grupo focal	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

(Anexo 3: Matriz de categorías emergentes)	
Madres y padres de familia	Análisis
<p>Algunas madres y padres de familia afirman no estar de acuerdo con la huerta escolar, y el trabajo de sus hijos en ella, pues la califican como “una pérdida de tiempo” en su lugar ellos preferirían que se les enseñara las áreas tradicionales, en especial aquellas fundamentales para presentar y obtener un buen resultado en las pruebas de Estado: matemáticas, física, química, español e inglés, que les permita ingresar a algún tipo de educación superior y en consecuencia al mercado laboral.</p> <p>“Nosotros queremos una mejor vida para ellos, que no tengan que pasar por las necesidades que hemos pasado” nuestros hijos vienen al colegio a estudiar y a aprender cosas importantes, que los ayuden a tener éxito, para trabajar en el campo mejor los dejamos en la casa que haya hay mucho que hacer.</p>	<p>La posición de rechazo de algunos padres de familia hacia la huerta se fundamenta en la creencia generalizada e implementada por el gobierno y los organismos de “colaboración” internacional, sobre una educación para la productividad y el trabajo; la política educativa colombiana estandariza y homogeniza a los estudiantes colombianos, desconoce la diversidad, los intereses y necesidades de las comunidades y las regiones; subvalora, niega e invisibiliza el ser campesino a través del dualismo ciudad-campo.</p> <p>Los padres no conciben a sus hijos como futuros campesinos, sino, como “ciudadanos modernos y productivos” y para lograrlo piensan que es fundamental la educación académica, el ingreso a la educación superior, al mercado laboral; actividades asociadas a la vida en la ciudad.</p> <p>Una parte importante de los padres de familia asocian el ser campesino con adjetivos como: pobreza, atraso, ignorancia, imaginarios producto de la historia política, económica y social del país. (desarrollo capitalista)</p>
Estudiantes	Análisis
<p>Algunos estudiantes no están de acuerdo con el trabajo en la huerta, protestan porque creen que no es justo, ni obligatorio que los pongan a trabajar en el colegio sin paga, otros afirman que es pérdida de tiempo y asisten a la huerta presionados por la amenaza del maestro de una mala nota o de la pérdida de la materia académica relacionada con la huerta, en este caso las ciencias naturales.</p>	<p>La posición de los estudiantes ante la actividad de la huerta escolar está relacionada con el pensamiento de sus familias y en general de gran parte de la comunidad.</p> <p>La cultura campesina es influenciada por los imaginarios del desarrollo capitalista de una sociedad de mercado: el consumo material que lleva al progreso, a la modernidad y al éxito.</p> <p>Es por esto, que muchos estudiantes abandonan sus estudios por trabajar en las cosechas de café, su meta, según sus propias palabras, compran una moto y buena ropa; otros, los llamados “pilos” miran con indiferencia y rechazo este tipo de actividades por considerarlas sin valor en la formación y futuro de un ser humano.</p>
Administradores y profesores	Análisis
<p>A pesar que son pocos los comentarios públicos de administradores y profesores en contra de la huerta escolar rural, y que por el contrario pareciera existir un respaldo institucional hacia ella, la realidad muestra algo diferente: indiferencia de los profesores en discusiones pedagógicas que proponen desde un currículo transversal integrar la huerta a la institución; no se crean espacios de trabajo, capacitación y dialogo sobre las posibilidades pedagógicas y transformadoras de la huerta de parte de los administradores; se gestiona inversiones de todo tipo: laboratorios, televisores, planta física; mientras la huerta es invisible, relegada, y olvidada.</p>	<p>Los lineamientos de las políticas públicas de educación en Colombia durante las últimas décadas se han enfocado en imponer la estandarización de contenidos curriculares, y la forma de evaluar estudiantes, directivos, maestros e instituciones, bajo la lógica económica de la eficiencia y la productividad.</p> <p>La evaluación se ha convertido en un mecanismo de control sobre lo que sea definido “sistema” educativo, donde se premia a quienes siguen las reglas con obediencia y castiga a aquellos que renuncian a encasillamientos.</p> <p>El sistema evaluativo al que deben someterse los maestros cada año escolar es un mecanismo que controla el qué, el cómo, el para qué y el cuándo enseñar, la desobediencia puede causar investigación disciplinaria, sanción o el despido.</p> <p>De igual forma la financiación que recibe cada institución y por ende cada</p>

	<p>rector, está condicionada por los resultados de sus estudiantes en las pruebas ICFES que se realizan en los diferentes ciclos de la educación, sumado a esto la publicación amenazante que cada año escolar realiza el MEN y que compara de manera punitiva y estigmatizante los resultados entre colegios divide y crea conflictos tanto entre instituciones como al interior de estas.</p> <p>Este contexto educativo crea el dualismo de los buenos y los malos, a la vez que niega la diversidad, el dialogo, la autonomía y la libertad de las comunidades; este planteamiento explicaría en parte la posición que toman estudiantes, familias, maestros y administradores hacia experiencias pedagógicas como la huerta escolar.</p>
--	---