



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD Y LA
SUSTENTABILIDAD

DOCUMENTO RECEPCIONAL

RED DE HUERTOS EDUCATIVOS Y
COMUNITARIOS DE XALAPA (RHEC): ESTRATEGIAS PARA
REPENSAR Y FORTALECER EL TRABAJO COLECTIVO

PRESENTA
DULCE ADRIANA PAZ ACOSTA

DIRECTORA DRA. SHANTAL MESEGUER GALVÁN
CO-DIRECTOR DR. HELIO M. GARCÍA CAMPOS



Este trabajo se realizó con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONHACyT) a través del programa de becas para posgrado.

Gratitudes

Gracias a la MEIS que con su innovadora propuesta permite que surjan grietas de pensamiento, acciones, reflexiones y transformaciones, académicas personales y colectivas. Gracias a las personas que forman parte del cuerpo académico de MEIS y que compartieron sus saberes, dudas y sentimientos conmigo a través de este proyecto.

En especial agradezco a quienes dirigieron este trabajo, Dra. Shantal Messeguer y Dr. Helio García Campos, por sus recomendaciones y tiempo dedicado a este proceso.

Gracias infinitas a la RHEC, que me abrazó en un momento tan incierto como lo fue el inicio de la pandemia por *Covid-19*. Gracias al equipo motor y sistematizador, Kay, Alis, Pili, Eri y Esme, por compartirme su tiempo, sus sueños y su trabajo desinteresado.

Doy mi más sincero agradecimiento a Kay, quien me acompañó y resolvió cada duda que tuve. Que me dio su tiempo y abrió su espacio profesional y familiar para compartirlos conmigo. Una complicidad que rebasó la colaboración académica y formó un lazo de cariño y amistad.

Anali, Beti, Lau, Oda, Yona, Dide gracias por escucharme y sostenerme, por llenar mi estancia xalapeña de abrazos amorosos, risas, paisajes y comida rica.

A Ale López, quien ilustró y lleno de colores mis ideas.

Y Rubén Ortega, por la complicidad, la paciencia, el cariño y acompañamiento incondicional. Que la vida nos siga dando nuevas rutas de aprendizaje.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer el soporte y la fuerza que me brida el cariño de mi familia, Alicia, Regina, Paty y Julio.

Asi como a cada una de las personas con las que coincidí y con las que compartí este periodo de maestría del llevo mucho aprendizaje.

ÍNDICE

Presentación	8
CAPÍTULO I. CAMINAR Y APRENDER A OTROS RITMOS. ALGUNOS CRUCES Y COINCIDENCIAS QUE CONSTRUYEN MI LOCUS DE ENUNCIACIÓN.....	12
1.2 Objetivos.....	19
1.3 Justificación	19
1.4 Los huertos como puntos de partida para entender y favorecer el aprendizaje colectivo y situado.....	24
1.5 Conocer la tierra para cuidarla. Experiencias de huertos educativos, creación de espacios seguros y libres	29
1.6 Sembrando aprendizajes y Cultivando Sinergias Huerteras.....	39
CAPÍTULO 2. XALAPA, TERRITORIO HUERTERO.....	44
2.1 Alianzas Territoriales: La RHEC en Xalapa y Coatepec	47
2.2 Las semillas de la RHEC	50
2.3 Personas que integran el grupo motor de la RHEC.....	58
CAPÍTULO 3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS: EXPLORANDO MÚLTIPLES ENFOQUES PARA EL ENTENDIMIENTO Y EL AUTODESCUBRIMIENTO	63
3.1 Otras formas de aprender, hacer y compartir a través de las pedagogías críticas	64
3.2 Comunidades de aprendizaje interculturales: Educación para la sustentabilidad.....	71
3.3 Alianza con la Tierra, claves agroecológicas	76
3.4 Feminismos del sur y las mujeres de la RHEC	79
CAPÍTULO 4. CULTIVANDO JUNTAS: ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA RED DE HUERTOS EDUCATIVOS Y COMUNITARIOS.....	85
4.1 Sistematización de experiencias	86
4.2 Investigación Acción Participativa	90
4.3 Formando conexiones en la distancia: acompañamiento a la RHEC en tiempos de pandemia	93
4.3.1 Taller de diagnóstico participativo, realización del mapa de actores y línea del tiempo	96
4.3.2 Grupos focales	97
4.3.3 Participación en el “Festival de la cosecha”	100
4.3.4 Entrevistas individuales	105
4.3.5 Co-construcción del material de acompañamiento de la RHEC	106
4.3.6 Círculos de conversación	107
4.4 Análisis y procesamiento de resultados	115
4.5 Teoría fundamentada y ATLAS.ti para la construcción de categorías y análisis	118
CAPÍTULO 5. COSECHA DE UNA SISTEMATIZACIÓN COLABORATIVA.....	122
5.1 Compartiendo saberes y aprendiendo juntas.....	123
5.2 Construcción de afectos y acompañamiento mutuo; co-construcción de categorías	134
5.3 Re-descubriendo la red, compartición de saberes	143

<i>El Cocuyo Huertero</i>	157
5.4 MATERIAL DE ACOMPAÑAMIENTO DE LA RHEC	160
5.5 EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAZOS AFECTIVOS, CONSTRUIR <i>NUESTRO</i> ENTRE MUJERES	170
CONCLUSIONES	179
REFERENCIAS	183
ANEXOS	191
Anexo 1. Reuniones virtuales	191
Anexo 2 Rol de entrevistas	194
Anexo 3. Planeación Círculos de conversación.	195
Co-construcción del material acompañamiento de la RHEC	195
Anexo 4. Entrevista individuales a profundidad	198
Anexo 5. Guion Entrevista a Karla Jerezano Díaz	200
Anexo 6. Guión del video de Resultados de la sistematización.....	201
<i>Siglas utilizadas en el cuerpo del texto</i>	206

Presentación

Este trabajo surge de una curiosidad profunda y se nutre de diversas etapas de mi vida: la pandemia que azotó en 2020, mi mudanza a la ciudad de Xalapa y mis estudios de maestría. Además, es el resultado de una colaboración intensa con el grupo motor de la Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa (en adelante RHEC), un conjunto de mujeres que brindaron el apoyo fundamental para explorar en profundidad su labor como red. Esta colaboración marcó una transformación personal, me llevó a un viaje intelectual, ético y vivencial en el que surgieron experiencias, preguntas y sobre todo, un constante aprendizaje.

La RHEC se creó en el año 2015, a partir del interés de un grupo de activistas, estudiantes, académicos, e interesados en el tema. En un principio, se buscaba consolidar una red a partir de huertos escolares agroecológicos ubicados a lo largo de la cuenca del Río Pixquiac, pero con el tiempo se amplió y actualmente la RHEC trabaja en el área urbana y periurbana de Xalapa. La RHEC también forma parte de la Red Internacional de Huertos Escolares (RIHE), donde convergen varios estados de la república y varios países de Latinoamérica; ambas redes se dedican al fortalecimiento de huertos escolares, familiares y comunitarios. Entre las acciones que realizan, facilitan talleres y brindan capacitación a personas interesadas o involucradas en huertos educativos.

Esta exploración tiene la intención de ser un espejo en el que nos reflejemos juntas, reconociendo que estamos inmersas en un proceso constante de aprendizaje. Para lograrlo, creamos las condiciones necesarias para reflexionar, sistematizar, interrogar, indagar y aprender, centrándonos en los conocimientos generados por toda la red, especialmente por el grupo motor de la RHEC.

La colaboración para este trabajo se materializó durante la pandemia de COVID-19, situación que cambió drásticamente nuestras vidas y forzó una transición de lo físico a lo virtual. Lo que modificó la metodología de este proceso, se presentó la necesidad de trasladar las entrevistas personales a plataformas virtuales, lo que implicó ajustes en dinámicas, fechas y duración. A pesar de los cambios, esta pausa inesperada permitió reflexionar sobre la RHEC y sus conocimientos colectivos.

A lo largo del documento, expongo cinco momentos significativos que conforman mi viaje introspectivo, teórico y práctico, donde comparto experiencias clave en cada capítulo. En el primero, presento mi historia, los vínculos con la RHEC y los objetivos del trabajo. El segundo se centra en el territorio y la historia de la RHEC. El tercero se enfoca en el contexto teórico que sustentó el proyecto. El cuarto describe acciones participativas y metodologías implementadas con el grupo motor de la RHEC. Finalmente, el quinto capítulo presenta los resultados y reflexiones surgidas a partir de esta colaboración.

Debo advertir y resaltar que, aunque esta colaboración se hizo en conjunto para, con y por la RHEC, este trabajo no se llevó a cabo en el huerto escolar, debido a la naturaleza de la restricción por la pandemia. Las actividades que se llevaron a cabo involucran el diálogo de saberes y la reflexión de aprendizajes que han surgido en el tiempo que la red lleva trabajando. Algunas interacciones se realizaron de forma personal y de primera mano, a través de las experiencias compartidas, pude conocer la labor que viene realizando la RHEC. Sin embargo, el período de duración de la maestría no me alcanzó para conocer físicamente un huerto educativo impulsado y/o formado por la red. Considero importante destacar que tengo la autorización explícita para compartir datos, experiencias y otros contenidos relacionados con la RHEC, ya que este trabajo es fruto de una colaboración estrecha con el grupo motor.

En el primer capítulo, expongo brevemente mi historia, las circunstancias que me trajeron hasta aquí y que me dieron la oportunidad de re-conocer-me. Presento la construcción de mi locus de enunciación, ofreciendo una mirada de quién escribe este documento, de dónde vengo y cómo transité este proceso de profesionalización en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS). Expongo cómo me vinculé con la Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa. Asimismo, en este capítulo se presentan los objetivos que guiaron este trabajo, la justificación y relevancia del proceso colaborativo y comparto otras experiencias contemporáneas que son semejantes a la iniciativa de la RHEC para encontrar similitudes y diferencias en las redes huerteras latinoamericanas.

El segundo capítulo se refiere al territorio en el que la RHEC se ha formado, desarrollado y establecido. Sumando la historia de la RHEC, para contextualizar y situar el lugar y las condiciones donde se desarrolló el acompañamiento y sistematización que se presenta en los siguientes capítulos.

En el tercer capítulo presento un contexto teórico que sustenta y permite consolidar lo aprendido durante los estudios de posgrado. Esta sección me resultó desafiante, pues después de varios años de experiencia profesional enfrenté dificultades al integrar el diálogo de la teoría con lo práctica. A pesar de esto, identifiqué conceptos teóricos y enfoques que me permitieron dar nombre a las labores llevadas a cabo en colaboración con la RHEC, sumando premisas y enfoques teóricos que sirvieron para nombrar el trabajo realizado con la RHEC. De la mano de las pedagogías críticas, la interculturalidad, los saberes colectivos y las comunidades de aprendizaje, armé una directriz teórica que me ayudó a comprender amplia y profundamente los procesos de la RHEC.

Entonces, el cuarto capítulo ha llenado mi corazón de gozo y disfrute, ya que me ha permitido explorar vivencias significativas para mí y mis compañeras del grupo motor. Describo las acciones participativas que me permitieron, en primera instancia, conocer al equipo de la RHEC, su trayectoria e iniciar la sistematización para abrir la colaboración en la realización del material de acompañamiento. Este capítulo es el más abundante de mi experiencia, pues me permitió desarrollar e implementar una metodología participativa para la obtención de datos y prácticas.

Finalmente, en el capítulo cinco, comparto los resultados obtenidos a partir de las acciones realizadas con la RHEC, e incluyo reflexiones que surgieron en el trabajo individual. Expongo los productos (tablas, mapas, entre otros) que surgieron de los espacios de encuentro. Este apartado es el cierre de un proceso colaborativo y transformativo de la percepción de los mundos que habito.

En lo que respecta al uso y difusión de la información de la RHEC, menciono que cuento con la autorización explícita para compartir datos, experiencias, nombres, fotografías, ilustraciones, lugares y opiniones compartidas en este trabajo. Asimismo, al ser un trabajo colaborativo, las conclusiones y el contenido del escrito fueron informados y socializados con el grupo motor de la RHEC.

Esta indagación nos lleva en un recorrido que se extiende desde la curiosidad personal hasta la profundidad del trabajo conjunto con las mujeres que conforman el grupo motor de la RHEC. A lo largo de estas páginas, exploraremos cómo esta colaboración implicó no sólo una transformación personal, sino un compromiso constante con el aprendizaje y la reflexión colectiva.

CAPÍTULO I.
CAMINAR Y APRENDER A OTROS RITMOS.
ALGUNOS CRUCES Y COINCIDENCIAS QUE CONSTRUYEN MI
LOCUS DE ENUNCIACIÓN



Foto Bordado. Lo personal es político. Elaboración Propia.

Para que pudiera dedicar el tiempo a este trabajo, las mujeres ancestras de mi familia tuvieron que hacer jornadas dobles y hasta triples de trabajo. Como otras mujeres, ninguna de mis bisabuelas y abuelas, ni mi madre, tuvieron acceso a una formación académica como la que yo tengo ahora. Por lo que estas líneas son una invitación para reflexionar sobre el poder que tienen los proyectos sostenidos por mujeres y la importancia de crear espacios seguros y de libertad para ellas.

Nací en la Ciudad de México, una de las ciudades más grandes, más contaminadas y más pobladas del planeta. Desde que tengo memoria, me ha gustado la naturaleza; sin embargo, entendí a corta edad que vivir en la ciudad me alejaba de los bellos paisajes naturales y que mi realidad era diferente a la de otras niñas. La colonia donde crecí tiene fama de ser un barrio peligroso, motivo por el cual no me permitían salir a jugar en los parques cercanos. En mi niñez, este barrio carecía de espacios seguros para aprender algo diferente a lo que se nos enseñaba en la escuela.

Mi paso por las escuelas se ha visto marcado por distintas experiencias, una de las que más impactó mi vida fue el paso por la universidad. Egresé de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Decidí estudiar la licenciatura en Arte y Patrimonio Cultural, esta licenciatura tiene un enfoque socio-antropológico que incluye un amplio concepto de cultura. Para titularme realicé un proyecto socioambiental; de la mano del grupo de monitoreo biológico¹ Huilotl Toxtlan², que trabaja en la Reserva de los Tuxtlas, Veracruz, realicé una tesis³ sobre las manifestaciones culturales derivadas de las interacciones de las personas con la Reserva.

Durante el trabajo de campo para la tesis de licenciatura, impartí algunos talleres en comunidades rurales y conocí las escuelas multigrado. El tiempo no me alcanzó para ver más detalles dentro de esas escuelas; sin embargo, ese hecho me animó a participar como promotora cultural haciendo trabajo en las escuelas primarias de la ciudad.

Desde que salí de la universidad, he trabajado como promotora cultural y tallerista en la Secretaría de Cultura del Gobierno Federal en el programa “Alas y

¹ <https://www.gob.mx/conabio>

² <https://www.facebook.com/RedMonitoreoComunitarioAvesCONABIO/photos/a.504003609706396/1756792544427490/>

³ <https://www.repositorioinstitucionaluacm.mx/jspui/handle/123456789/68>

Raíces”⁴ específicamente dentro de la iniciativa de la Red de Participación Infantil (RedPIN)⁵, que se especializaba en dar atención a escuelas primarias públicas que promueven la participación de las niñas en actividades culturales. También trabajé en la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México en el programa de Promotores Comunitarios⁶, que se enfoca en fomentar actividades culturales y artísticas en lugares con alto índice de violencia dentro de la ciudad. En ambas experiencias, percibí que había un hueco entre las personas que participan en los programas, las iniciativas colectivas y las instituciones; era como tener un gran rompecabezas, donde todas las piezas estaban separadas, pero aún así formaban parte de una misma cosa.

En la búsqueda por encontrar algún eslabón que pudiera unir todas las piezas que yo veía, participé de forma paralela en proyectos de ciencia ciudadana, que es la inclusión de personas no especializadas en investigaciones científicas. Estas nuevas aproximaciones buscan generar conocimientos desde adentro de las comunidades para después proyectarlos hacia otros sectores y generalmente se aplican para investigaciones en ciencias biológicas (Grez *et al.*, 2020)

A pesar de que no tengo una formación en ciencias biológicas, me he mantenido cercana a estos procesos, pues me parece relevante reconocer la producción de conocimientos desde otras fuentes que no sean académicas, como las formas de manejo y conservación de los bienes naturales que los pueblos originarios han mantenido a lo largo del tiempo. De esta manera, estoy construyendo un bagaje diferente al que aprendí

⁴ <https://alasyraices.gob.mx/quienes-somos.html>

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=hLGLLe7eUHcc>

⁶ <https://culturacomunitaria.cdmx.gob.mx/programas-sociales/promotores-culturales-comunitarios>

en la escuela y que permite transitar entre diferentes áreas del conocimiento, sin excluir las que no pertenecen o se han generado en la academia.

Gunter Dietz (2019) menciona que el currículo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece para las escuelas, está basado en el modelo homogeneizador, patriarcal y capitalista y que es el que sigue dominando las aulas de todo el país. Los contenidos son descontextualizados, ya que el modelo educativo es un imaginario de lo que necesitan los estudiantes, y en este imaginario se olvidan de los saberes y prácticas cotidianas de las personas que asisten a las escuelas.

Cuando cursé la primaria, asistí a una escuela de tiempo completo para madres trabajadoras, pasábamos casi todo el día en el espacio escolar. Recuerdo la estancia en la escuela como un espacio lleno de reglas, teníamos que estar en silencio, terminar todo lo que había en el plato cuando comíamos y no había posibilidad de hacer preguntas. Ahora me cuestiono, ¿de qué forma se pueden usar estos espacios de convivencia, como las escuelas, comedores, los huertos, las bibliotecas, para aprender de otras formas y generar otras prácticas educativas? ¿Cómo desarrollar prácticas basadas más en el afecto, en el cuidado y en la diversidad de conocimientos, es decir, prácticas educativas más interculturales? ¿Cómo crear espacios seguros y de libre expresión donde el cuidado de la vida y el aprendizaje no sean verticales? ¿Cómo poder encaminarnos y (re)significar el trabajo de cuidados y autocuidado? ¿Cómo poder (re)valorar y (re)conectar el trabajo entre mujeres, que son las personas por las que he estado rodeada la mayor parte del tiempo de mi vida?

Llegué a la MEIS de manera fortuita, buscando alternativas que me permitieran conectar los aprendizajes que tuve en mis años de trabajo, desde otros enfoques y otras pedagogías, considerando otras realidades y otros conocimientos. Ser parte de la MEIS

me permitió explorar, cuestionar, des-aprender, re-aprender y crecer en lo académico y en lo personal. Desde el proyecto en el que estoy colaborando, encontré posibles respuestas a los cuestionamientos educativos y prácticos que desde hace años me acompañan.

Desde que tengo memoria y en mi experiencia como estudiante de escuelas públicas, no recuerdo que algún currículo de educación básica escolarizada e institucionalizada fomentara vínculos afectivos, de autocuidado y de responsabilidad con la naturaleza; simplemente no recuerdo que las actividades aulísticas fueran la representación de un espacio seguro y libre. Jurjo Torres (2009) menciona que la educación institucionalizada está ‘obsesionada’ con atender las demandas del mercado, esto termina por alterar los contenidos y que estos, a su vez, funcionan como un caballo de Troya para las concepciones neoliberales.

Me di cuenta que crecí en un sistema educativo rígido e inflexible donde no se generaban vínculos afectivos ni de cuidado y donde las actividades llevadas a cabo son parte de ese "currículo oculto" en el que la escuela no solo funge como una institución que legitima la transmisión de ciertos conocimientos, sino que también enseña la subordinación, la competitividad y la exclusión, favoreciendo la continuación del patriarcado, del colonialismo y del capitalismo (Merçon *et al.*, 2018)

Al preguntarnos colectivamente desde distintas voces, disciplinas y posturas ¿Cómo generar espacios de reflexión y aprendizajes diversos? ¿Qué hace que estemos perdiendo el vínculo con la tierra? Rememoramos experiencias pasadas, surgen ideas para construir espacios que nos enseñen a pensar y no a obedecer, como hace décadas ya lo había propuesto Paulo Freire y muchas educadoras y educadores populares que desde movimientos sociales, colectivos y comunidades han ido trazando rutas para

responder y actuar en consecuencia. Identificar grietas en la narrativa de las formas de vida que la hegemonía dominante propone e impone, implica conocer en profundidad las realidades de las personas con las que se colabora o intercambiar y comparte tiempo. De esta manera se garantiza que la interacción sea más significativa y perdure por más tiempo, dando lugar a nuevos espacios de aprendizaje y compartencias (Torres Carrillo, 2004).

Cuando cursaba la licenciatura nos mencionaron que una gestora cultural era una constructora de puentes entre los diferentes actores involucrados en dinámicas y problemáticas sociales, aunque estoy consciente de que el impacto que tendrá este trabajo de maestría será a pequeña escala, sé que toda construcción comienza por una pieza, por lo que no decaigo en las ganas de colaborar en la co-creación y fortalecimiento de conexiones entre actores, colectivos y comunidades que convergen en el interés de transformar y crear espacios educativos distintos.

La pandemia ocasionada por el COVID-19 me orilló a llevar el proyecto inicial de posgrado por otro rumbo y territorio y gracias a profesoras de la maestría, me encontré con la Red de Huertos Educativos y Comunitarios (RHEC). Mi historia y experiencia me permitió dar cuenta de que la labor de la RHEC ayuda a trascender las formas ordinarias que conocemos de aprender, de crear espacios y comunidades, a procrear vínculos, laboratorios, semilleros de ideas y saberes. Ahora sé que nuestro sentir está relacionado con lo que vemos, oímos, sabemos y por su puesto con lo que comemos. Todo esto me abrió mi entendimiento de por qué la vida en las ciudades está tan desvinculada de lo que pasa en los mares, en los campos, desiertos, bosques y montañas.

Antes de la MEIS y del trabajo con la RHEC, no consideraba siquiera poner un poco de mí en algún texto académico. Hoy entiendo que ninguna postura es neutral y, en sintonía con el mantra feminista, ‘lo personal es político’ (Facio, 2013). He reconfigurado la manera de comprender el mundo, pero también ha cambiado la manera de ser y hacer en él. Ahora reconsidero la importancia de que un *locus* de enunciación sea parte de un texto académico, porque veo la importancia de mirar de dónde venimos y para comprender hacia dónde vamos.

Rosario Castellanos en su libro *Mujer que sabe latín*⁷ (1973), describe que la autobiografía, en este caso el *locus* de enunciación, es una acción que se separa del clan, ese clan o sistema que nos mutila las ganas de (re)construir(nos) y de mirarnos. Lo que nos queda es reconstruir nuestra propia imagen, nuestras propias historias, escribir un autorretrato o un *locus* de enunciación es una forma de defensa, ya que al evocar nuestras vidas, dejamos un rastro de todo lo que se careció y que nos transgredió.

En este mismo sentido, participar con una organización que construye espacios otros, diversos, libres y seguros se ha convertido en un aspecto fundamental de mi propio reconocimiento. Ha implicado volver a mis raíces y tener la oportunidad de participar en la construcción de pequeños pero significativos cambios en las formas de aprender y compartir conocimiento.

⁷ El título de este libro hace referencia al dicho popular "mujer que sabe latín... no tiene marido ni tiene buen fin", este dicho alude a que, si una mujer tenía deseos de estudiar más allá de lo permitido, seguramente quedaría “atorada” en la soltería. Recomiendo unificar tipo de letra.

1.2 Objetivos

Analizar y reflexionar sobre los procesos y prácticas pedagógicas promovidas por la Red Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa, con el fin de generar recomendaciones para su mejora y desarrollo continuo.

Tal análisis implicó:

- Facilitar sesiones de trabajo con el grupo motor de la Red de Huertos Educativos y Comunitarios, promoviendo la implementación de estrategias de reflexión-acción y fomentando el intercambio de saberes, conocimientos y experiencias.
- Reconocer los abordajes pedagógicos presentes en los discursos, prácticas y estrategias de la Red de Huertos Educativos y Comunitarios, identificando áreas y oportunidades en dichas acciones educativas.
- Proponer estrategias concretas para abordar los retos identificados en los procesos impulsados por la Red de Huertos Educativos y Comunitarios, con el objetivo de fortalecer su impacto en la comunidad.

1.3 Justificación

La actual crisis ecológica, social, política, cultural y de cuidados nos concierne a todos, independientemente de la clase social a la que pertenecemos o del lugar en el que vivimos, ya que es un problema planetario (Escobar 2005). A pesar de que nuestro impacto individual sea significativamente menor en comparación con el de las sociedades de países ricos y grandes corporaciones, todos compartimos la responsabilidad ante la crisis que afecta al planeta.

Arturo Escobar (2005), menciona la importancia de reconocer la interconexión entre las crisis ecológicas y sociales, así como la necesidad de superar las perspectivas

occidentales tradicionales que han contribuido a estas crisis. En este contexto, es fundamental situar estas problemáticas en un sistema agroalimentario global que a menudo prioriza la producción y distribución masiva de alimentos en detrimento de la sostenibilidad ambiental y del acceso equitativo a una alimentación saludable.

La educación es un pilar fundamental en nuestra lucha contra la actual crisis ecológica y social. Sin embargo, a menudo se pasa por alto el desafío que enfrentamos en la transmisión de conocimientos y prácticas sostenibles debido a la falta de coordinación efectiva entre las escuelas y los sistemas educativos. Esta problemática, como señala Yayo Herrera (2018) la relevancia de abordar las dimensiones económicas, políticas y culturales de la crisis ecológica, se agrava aún más al recaer de manera desproporcionada en las comunidades más vulnerables. La educación tradicional suele omitir temas críticos relacionados con la sostenibilidad, la interculturalidad y la importancia de cuidar nuestro entorno. Esto es un llamado a la acción para reformar y revitalizar nuestros sistemas educativos, asegurando que se aborden estos asuntos esenciales y se promueva la conciencia ambiental y la equidad en la educación.

Yayo Herrera (2018) invita a reflexionar sobre la importancia de una educación que no sólo se enfoque en aspectos teóricos y académicos, sino que también incorpore una comprensión más amplia de las dimensiones económicas, políticas y culturales involucradas en la crisis ecológica. Esta filósofa destaca que, lamentablemente, la educación tradicional suele ser insuficiente en este aspecto y no logra proporcionar a las comunidades vulnerables las herramientas necesarias para abordar los desafíos ecológicos. Por lo tanto, se vuelve evidente que la falta de coordinación y enfoque en una educación integral y sostenible es un obstáculo para superar la crisis.

En este contexto, la Red de Huertos Educativos y Comunitarios (RHEC) emerge como un actor clave. Responde a estos desafíos más amplios al fomentar la educación ambiental, la agricultura sostenible y la conexión entre comunidades. A través de la creación de espacios educativos alternativos y la promoción de prácticas agrícolas más respetuosas con el medio ambiente, la RHEC aborda de manera directa muchas de las raíces de la crisis actual.

Del mismo modo, la relevancia de trabajar con la RHEC surge por diferentes razones, en primera instancia, me interpeló la importancia de nombrar y crear un futuro más esperanzador para los seres vivos humanos y no humanos. La RHEC, desde mi punto de vista, representa un campo de oportunidades, un vehículo, una punta de flecha para poder crear acercamientos, inquietudes y posicionamientos frente al daño ambiental y las injusticias ambientales, sociales y la inequidad que el modelo capitalista ha propiciado, y del que todas las personas somos partícipes.

Así mismo, este trabajo busca destacar el papel de la RHEC dentro del colectivo de las iniciativas ambientales. Además, enunciar que la importancia de la sinergia entre las personas y los colectivos que hay en la región de Xalapa es fundamental para que subsistan y se fortalezcan. Ante la crisis planetaria como la que vivimos actualmente, la importancia de crear correlaciones y valorar a cada persona que habita esta sociedad, así como sus saberes, es crucial para incidir en nuestras realidades inmediatas. Aunque estos impactos sean en una escala micro, suman al cuidado de nuestros territorios, nuestros cuerpos y se comienza a transitar hacia sociedades más sustentables.

Nuestra sociedad necesita de iniciativas que permitan una mejor cohesión social, que nos permita vincularnos de formas respetuosas y sanas con los seres vivos no humanos, con la tierra, el agua, las montañas y otros elementos naturales.

Generalmente, los huertos se instrumentalizan como herramientas para la producción en pequeña escala de comida. Sin embargo, la RHEC, a través de los huertos educativos agroecológicos, genera espacios seguros para poder repensar nuestras interacciones inmediatas con los elementos naturales con los que interactuamos de forma cotidiana. Además, en la red brotan relaciones humanas y experiencias de cuidado que vale la pena destacar y compartir con otros grupos que, al igual que la RHEC, se han unido a los esfuerzos por dejar una huella positiva, de cambio y esperanza.

Aunque la discusión y justificación del por qué es importante realizar este trabajo no gira en torno a una problemática de alimentación solamente, vale la pena mencionar que en México tenemos una dicotomía referente al tema de seguridad alimentaria. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 4, párrafo tercero, declara que "Toda persona tiene derecho a la alimentación nutritiva suficiente y de calidad. El Estado lo garantizará." Sin embargo, las estadísticas presentadas por el CONEVAL⁸ reflejan que para el 2018, el 20.4% de la población tiene acceso a la alimentación. Esta realidad actual de México, en torno al acceso alimentario, es una situación compleja.

Desde hace muchos años, diversas organizaciones mundiales entre ellas la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO por sus siglas en inglés) han declarado estatutos que expresan las condiciones generales para garantizar una seguridad alimentaria, por ejemplo:

"Existe seguridad alimentaria cuando todas las personas tienen en todo momento acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos a fin de llevar una vida activa y sana" (FAO, 1996).

⁸ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

En síntesis, la crisis global que abarca aspectos ecológicos, sociales, políticos, culturales y de cuidados es una preocupación que afecta a todas las personas, sin importar la clase social o ubicación geográfica, pues tiene un alcance planetario. La RHEC se destaca como un actor clave, abordando directamente muchas de las causas fundamentales de la crisis. Este trabajo busca subrayar la relevancia de la sinergia entre las personas y colectivos en la región de Xalapa, así como la importancia de valorar y compartir conocimientos para avanzar hacia sociedades más sostenibles. En resumen, enfrentamos una crisis compleja que requiere enfoques multidisciplinarios y colaborativos para abordarla de manera efectiva y construir un futuro más esperanzador.

1.4 Los huertos como puntos de partida para entender y favorecer el aprendizaje colectivo y situado

“Como los huertos urbanos de hoy, el Jardín era un lugar de encuentro, de conversación, de pensamiento en libertad, de disfrute de la vista y del sabor de los frutos de la tierra”
Alicia Puleo

El huerto educativo es un espacio de cultivo que se ubica dentro o cerca de las escuelas. Allí estudiantes y docentes comparten la responsabilidad de mantenerlo, cuidarlo y tiene principalmente fines didácticos. Usualmente en los huertos escolares se producen frutas y hortalizas en pequeña escala, también pueden llegar a tener animales domésticos, de ganado, peces, incluso abejas y plantas ornamentales.

Los huertos escolares generalmente tienen el objetivo de “promover una buena alimentación, la educación nutricional, junto con la posibilidad de ampliar la diversidad de las actividades de aprendizaje más allá de las que se realizan en el aula”. En los huertos educativos se desarrollan aprendizajes no sólo sobre alimentación y nutrición, sino también de diversas áreas de conocimiento como matemáticas, biología, cuidado del medio ambiente y por supuesto de agroecología. Los huertos educativos permiten crear estrategias de vinculación con familias y con otras personas que se encuentren en las escuelas como el personal administrativo y con actores externos a la escuela (Armienta Moreno *et al.*, 2019, p. 161).

Los huertos educativos se convierten en territorios donde se siembran hortalizas, frutales y hierbas de olor, además de sembrarse preguntas, posicionamientos políticos y experiencias que después se cosechan como aprendizajes individuales y colectivos, de esta manera los huertos educativos se convierten en herramientas para generar cambios o transformaciones del entorno donde vivimos. Entonces, podemos afirmar que "la ‘pedagogía agroecológica’ es exitosa cuando se da de forma horizontal y que

por ello ha sido tan importante el movimiento campesino a campesino” (Mier y Terán *et al.*, 2018). La educación agroecológica también podría caracterizarse, en gran medida, como un conjunto muy diverso de procesos formativos con orientación transformadora” (Merçon *et al.*, 2018, p. 162).

Los huertos son, una fuente de conocimiento en constante evolución y crecimiento. Este proceso constante desafía a sus participan para mantener una actitud abierta y adaptable. Además, promueven la colaboración y el respeto por la diversidad, lo que beneficia a todos los involucrados por igual.

Los huertos pueden conectar a las personas con una comunidad más amplia que va más allá de lo humano al enfocarse en la interdependencia con otras especies y la naturaleza. Esta conexión con la naturaleza despierta sensibilidades únicas y fomenta el cuidado y el amor por nuestro entorno. Los huertos educativos, como comunidades inter-específicas en las que interactúan y coexisten diferentes especies de seres vivos, son una manifestación concreta de cómo no hay una parte sin la otra y nos recuerdan constantemente nuestra responsabilidad hacia nuestra casa común. De esta manera, los huertos trascienden en modelos de aprendizaje interdisciplinario, igualdad, diversidad y una conexión profunda con la naturaleza y las comunidades locales.

Estos espacios son considerados laboratorios vivos que ofrecen una oportunidad valiosa para la enseñanza interdisciplinaria y el aprendizaje práctico. Al integrar conocimientos de diversas disciplinas, como biología, física, química, matemáticas, español, historia y filosofía, los estudiantes obtienen una comprensión más completa de cómo la vida se relaciona y desarrolla en el mundo natural. Además, la incorporación de saberes campesinos, tradicionales e interculturales, como la agroecología y la herbolaria, enriquece aún más la experiencia educativa. Estos saberes vivenciales e

intergeneracionales, forjados a partir de la interacción con el entorno y las comunidades locales, aportan una dimensión única a la educación, conectando a los estudiantes con sus raíces culturales y tradiciones ancestrales. Los huertos, por tanto, se convierten en espacios de aprendizaje integral y holístico que trascienden las limitaciones de las aulas convencionales (Merçon *et al.*, 2012)

En este contexto, las reflexiones de Gadotti (2002) sobre la necesidad de una conciencia ecológica y ambiental en los procesos educativos cobran gran relevancia. Estas reflexiones enfatizan que una educación verdaderamente transformadora debe ir más allá de conceptos abstractos y teorías, integrándose en las actividades cotidianas a través de acciones concretas. La importancia radica en la construcción de un nuevo paradigma educativo que coloca a la Tierra como su fundamento, con valores y actitudes renovados. Desde esta perspectiva, se aboga por una visión de la Tierra como un organismo vivo en constante evolución, promoviendo una mayor sensibilidad y competencia en la interacción de los seres humanos con su entorno.

Los huertos, en su esencia, representan un entorno de aprendizaje en constante transformación. Este proceso de evolución y crecimiento constante no solo se relaciona con el cultivo de plantas o hortalizas, sino que también implica una profunda dimensión educativa. El acto de cultivar se convierte en una experiencia interdisciplinaria y rica en aprendizaje, fomentando el papel del aprender-haciendo, aprendizaje contextualizado y la formación de comunidades de aprendizaje. A medida que las estaciones cambian y las plantas crecen, los huertos ofrecen oportunidades para observar y experimentar diversos procesos naturales.

En estas comunidades de aprendizaje, la colaboración y el intercambio de conocimientos desempeñan un papel fundamental. Las personas involucradas trabajan

conjuntamente para comprender y aplicar prácticas sostenibles, aprovechando la diversidad de perspectivas y habilidades presentes en el grupo. Al enfocarse en lo colectivo, se promueve una mayor comprensión del entorno natural y social, al mismo tiempo que fortalece los lazos comunitarios. De esta manera, los huertos se convierten en lugares donde el aprendizaje se extiende más allá del aula y se integra de manera orgánica en la vida cotidiana, inspirando una apreciación profunda por la naturaleza y fomentando un compromiso continuo con la comunidad.

El interés en los huertos a lo largo de este trabajo, radica en su potencial desde varios aspectos:

a) Desde un enfoque educativo: los huertos aparecen frecuentemente como un recurso educativo que funciona para actividades como las ciencias naturales, estas actividades regularmente son dirigidas hacia los componentes ambientales, productivos y a los agrosistemas del huerto, relacionándose con una alimentación saludable. No obstante, los huertos educativos pueden entenderse como acompañantes del cambio en las prácticas relacionales ya que permiten construir un enfoque de enseñanza más comunitaria y contextualizada en dimensiones como las sociales, económicas, políticas y afectivas.

b) Como aliados en la construcción de una educación para la sustentabilidad y la interculturalidad: como estrategias que pueden contribuir a frenar a pequeña escala los efectos por la crisis civilizatoria en la que estamos a nivel mundial, ya que dentro de estos espacios se aprende sobre los ciclos naturales de la tierra, interpelando la cultura de la inmediatez (De la Cruz Elizondo, *et al.*, 2019). Los huertos educativos simbolizan un campo de oportunidad para generar vínculos comunitarios, con seres vivos humanos y no humanos, con un buen pretexto para hablar de cuidados mutuos.

Esto puede ayudar a generar espacios que aseguren o nos hagan reflexionar en las diferencias sociales del mundo actual, sobre nuestro consumo, nuestra salud, y nuestra relación con la Madre Tierra y de esta manera poder accionar en pro de un reparto y consumo justo. En el aspecto intercultural las dinámicas que pueden suscitarse dentro de un huerto donde se establezcan relaciones respetuosas y colaborativas, pueden ser una oportunidad valiosa para revalorizar los saberes de las todas personas que coinciden en ese espacio, no importando el origen geográfico, la edad, el estrato social, la lengua y mucho menos el nivel académico-educativo.

c) Diversidad en los procesos de aprendizaje; los huertos educativos son espacios donde suceden encuentros de saberes que van contra corriente a la cultura de la inmediatez. Estos espacios son semilleros y pueden contribuir a derribar la idea del “no lugar”, de no pertenecer a ningún lugar y al mismo tiempo generar vínculos con la tierra que nos rodea. El huerto representa un proceso de transición, que se basa en el respeto a los ciclos de crecimiento de los alimentos que ahí se germinan. De esta manera, los huertos se convierten en pequeños territorios donde crecen posicionamientos ético-político-epistémico, envueltos en acciones cotidianas y diarias, como alimentarse dignamente, cuidar de otros seres vivos y el autocuidado.

1.5 Conocer la tierra para cuidarla. Experiencias de huertos educativos, creación de espacios seguros y libres

Históricamente la práctica de articular el trabajo del huerto con experiencias educativas institucionalizadas, incluía las parcelas escolares en los procesos de territorialización y autonomía en las escuelas. Esta idea ha cobrado relevancia a lo largo de la historia reciente de América Latina, especialmente en momentos en los que se ha buscado reformar los sistemas educativos para hacerlos más inclusivos y contextualizados. Esta propuesta ha ocurrido en diferentes períodos, desde las reformas educativas del siglo pasado hasta propuestas más recientes en el siglo XXI que buscan integrar enfoques de territorialización, interculturalidad, sustentabilidad y autonomía en la educación. (Torres, 1997).

Esta proposición ha encontrado espacio en distintos contextos educativos de América Latina, tanto en espacios urbanos como rurales, en escuelas públicas y privadas, e incluso en iniciativas comunitarias y proyectos de educación no formal. Se ha implementado en países como México, Argentina, Colombia, Perú y muchos otros, adaptándose a las necesidades y realidades específicas de cada lugar (Torres, 1997).

Actualmente continúan las iniciativas educativas que proponen el desarrollo, impulso y sostenimiento de procesos colectivos de aprendizaje vinculados a huertos educativos, mismos que han destacado sobre todo en la última década en Latinoamérica (Morales, 2019). Por esta razón es de mi interés hacer un recorrido significativo de algunas experiencias latinoamericanas, que han inspirado e impulsado y servido de aliadas y ejemplo para la RHEC.

Las experiencias que se presentan a continuación, son casos que demuestran cambios tangibles en contextos actuales, son iniciativas que al igual que la RHEC se han vinculado con las comunidades que habitan, re interpretando la relación de que se tiene desde las ciudades con la naturaleza y sus ciclos.

Argentina: Programa de Agricultura Urbana de Rosario



Ilustración 1 Obtenido de <https://www.infobae.com>

Este proyecto inició como una propuesta política municipal. Con el paso de los años se integró a las políticas públicas y al plan de ordenamiento territorial, centrándose en crear nuevos espacios en la ciudad llamados “Espacios públicos socio-productivos”, y que se componen corredores verdes, jardines saludables y parques huertas.

La metodología de trabajo dentro de este proyecto se ha cimentado desde los valores que ofrece la agroecología, es decir; “potencial las formas de acción social colectiva, ya que estas ofrecen un potencial transformado intrínseco” (citado en Lattuca, 2014) mediante estrategias participativas. La principal estrategia fue la producción de hortalizas, verduras y plantas aromáticas, con el objetivo de comercializarlas en ferias, que hasta antes del proyecto eran inexistentes en la ciudad. Sumando cuatro puntos principales: a) que las familias fueran las protagonistas, b) la utilización de saberes

campesinos, mínima dependencia de los insumos foráneos y mayor uso de los recursos locales, c) colaboración con institutos de investigación, universidades, y organizaciones de la sociedad civil y d) el establecimiento de la Agricultura Urbana como política pública. Todo esto permitió que en Rosario, miles de personas se sumaran rápidamente a este proyecto.

Este efecto se debió a la respuesta eficaz que brindó esta política ante la crisis que atravesaba el país en ese momento. Es importante destacar que Rosario no solo es un destacado centro económico y cultural en la región, sino que también se enfrenta a desafíos relacionados con las desigualdades sociales, lo que ha motivado la implementación de iniciativas como los programas de huertos educativos para abordar estos problemas (J., & González, M. 2018).

Chile: Red Chilena de Huertas Educativas



Ilustración 2 Obtenido de la página de Facebook de Red Chilena de Huertas Educativas

Una de las iniciativas que también se desprende de la RIHE, es la Red Chilena de Huertas Educativas, ésta funge como un nodo para otras iniciativas chilenas, se formó en 2016 previo contacto cercano con el proyecto de Think & Eat Green School, liderado

por Alejandro Rojas Wainer, académico chileno, y se conformó a través de una colaboración transdisciplinaria llamada escuela-huerto. (Morales, H., *et. al.*, 2019).

El objetivo de esta red es contribuir al fortalecimiento de la educación pública, a través de huertos educativos y de prácticas docentes articuladas a ellos. En el año 2019 esta red albergó el encuentro internacional de la RIHE y para el año 2020, la Red Chilena de Huertas Educativas, con el impulso de Viña Emilia apoyaron a algunas iniciativas locales; durante esta convocatoria se registraron más de 200 proyectos, de los cuales 8 obtuvieron apoyo de financiación económica, estos fueron:

1. Huerta medicinal para nuestros adultos mayores “Semillero de esperanza” (Antofagasta)
2. “Red andacollina de agricultura comunitaria” (Andacollo)
3. “Cultivando Conciencia Ambiental Colectiva” (Cartagena)
4. “En comunidad cultivamos soberanía alimentaria” (Valparaíso)
5. “Volver a la Ñuque Mapu” (Renca)
6. “Cultivando las Raíces de Nuestra Ñuke” (Lanco)
7. “Espacio Verde Ser” (Punta Arenas)
8. “Juntos somos más sustentables” (Coyhaique) (Ibarra Eliessetch, J. T., & Monterrubio Solís, C. 2019).

El apoyo que brinda la Red Chilena de Huertas Educativas incluye desde financiamiento hasta la promoción y reconocimiento de iniciativas, a través de sus redes sociales (*Facebook*), actuando como un nodo, una red de redes que se extiende a otras iniciativas y se van tejiendo alianzas dentro y fuera de Chile.

México: Laboratorio para la Vida (Chiapas)



Ilustración 3 Obtenida de la página de Facebook de Labvida.

Desde el año 2009 se conformó el Laboratorio para la Vida (LabVida) con investigadoras de El Colegio de la Frontera Sur, (ECOSUR) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología (CIESAS) con sede San Cristóbal de las Casas, en el estado de Chiapas, México. Este programa se desarrolla bajo un enfoque de investigación acción en torno a los huertos escolares y la alimentación consciente, organizando talleres y diplomados de formación para docentes que están interesados en crear y cuidar huertos y otros sistemas alimentarios como herramientas pedagógicas en sus clases (Morales, H., et., al., 2019).

Además de impulsar los talleres y diplomados de formación para docentes, LabVida ha diseñado materiales para educadoras/es interesadas/es en el tema de huertos. De la mano de esta iniciativa y con la intención de acompañar diversos procesos de esta índole, surge la Red Internacional de Huertos Escolares (RIHE), la cual es un espacio donde las personas interesadas en trabajar con huertos escolares podemos intercambiar ideas, saberes, inquietudes y logros desde diferentes puntos de Latinoamérica.

En esta red convergen personas e iniciativas de diferentes países: México, Colombia, Ecuador, Brasil, Argentina, Chile, Uruguay, Guatemala y Puerto Rico. La compartición de saberes dentro de la RIHE se corona con el encuentro internacional celebrado cada año. A partir de la pandemia, este encuentro se realizó de forma virtual.

Los encuentros de la RIHE, ofrecen diversos talleres, ponencias magistrales en torno a temas relacionados, y (antes de la pandemia) recorridos por huertos educativos de la localidad donde se desarrolla. Desde la RIHE se promueve las alianzas, y organización de redes locales, como es el caso de la Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa.

Para el año 2015 derivado de la primera generación del diplomado “Alimentación, Comunidad y Aprendizaje” que organizó Ecosur, LabVida, y el CIESAS, se publicó un Manual de Huertos Escolares⁹ para docentes, con la intención de brindar herramientas para la implementación desarrollo y diseño de actividades en el huerto escolar. El material está orientado hacia la agroecología, la alimentación consciente y el rescate de saberes de la comunidad.

Además de este material, LabVida ha generado otros manuales, libros y boletines trimestrales que recuperan experiencias huerteras, posters informativos y algunos recetarios. Todo el material es de acceso libre, el cual se puede consultar en la página de internet de la RIHE <https://www.redhuertos.org>, de igual forma se pueden ver materiales y recursos didácticos y pedagógicos que otras redes de diferentes países, cualquier persona interesada puede registrarse y comenzar a aliarse con los diversos

⁹ <https://redhuertos.org/Labvida/2019/12/05/huertos-educativos-relatos-desde-el-movimiento-latinoamericano-descarga-aqui>

perfiles de las personas que conforman esta vasta red. El trabajo de la RIHE, ha sido mi llave para conocer otras experiencias que se gestan a la par de la RHEC.

México: Huerto Tlatelolco (Ciudad de México)



Ilustración 4 Obtenido de la página de Facebook de Huerto Tlatelolco.

El huerto Tlatelolco está ubicado en un espacio público y se clasifica como agricultura urbana, está activo desde 2012, en un complejo habitacional que es uno de los más grandes del centro de la capital, la Ciudad de México.

La dinámica de este espacio se basa en un programa de educación continua, a través de talleres, un diplomado, un programa de voluntariado y servicio social de universitarios de diferentes carreras y universidades. Este espacio recibe visitas de escuelas y empresas, organizan eventos gratuitos para los vecinos y no vecinos. Esta iniciativa colabora con organizaciones de la sociedad civil, instituciones educativas, ambientales, empresas y autoridades de gobierno local.

Uno de los principales objetivos de esta iniciativa es generar información que pueda respaldar los beneficios percibidos que ha generado el huerto, esto se ha alcanzado a través de tres líneas de investigación; la primera sobre temas de

microclimas a partir de áreas verdes de calidad dentro de la ciudad, gracias a esta línea de investigación que el huerto Tlatelolco es un lugar donde se puede disminuir el efecto de isla de calor que se padece en la ciudad. La segunda, se centra en la realización de mapeos de índole social, realizados por el equipo del Huerto Tlatelolco con la intención de medir el impacto social que el huerto ha tenido en los últimos años. Por último, la tercera línea se basa en hacer análisis de muestras de sustratos y hortalizas, esto en colaboración con la Universidad Autónoma de Chapingo para determinar la calidad de los productos que se cosechan.

Estas tres líneas de investigación se han desarrollado gracias a la colaboración de estudiantes de licenciatura, maestría, doctorado, o proyectos colaborativos con miembros de la comunidad participante del huerto.

México: “El Limón”, el primer municipio agroecológico (Jalisco)



Ilustración 5. Obtenido de letrafría.com

Al sur del estado de Jalisco, México, se encuentra el municipio El Limón, el cual cuenta con más de 5 mil habitantes y está compuesto por ocho poblaciones que se dedican a la agricultura. En el año 2019 gracias a un estudio que realizó el CIESAS en colaboración

con la Universidad de Guadalajara, detectaron que la presencia de pesticidas y herbicidas como el glifosato y 2.4-D, además de Picloram y Molinato en la sangre de más de doscientos niños y adolescentes de los municipios de El Mentidero (53 personas), El Mentidero (93 personas de entre 3 y 12 años), y Ahuacapán (107 menores).

La exposición a estas sustancias es debido a que éstas se aplican en varios cultivos que hay en la localidad, contaminando el aire, el agua, la tierra y los alimentos (La Jornada, 2021). Esta situación obligó a la comunidad a tomar decisiones para impulsar y mejorar la salud y el medio donde estaban creciendo los niños que eran los más afectados por la contaminación y uso de sustancias tóxicas. La lucha de este municipio por librarse de la agro producción, no empezó con el hallazgo, antes mencionado, sino que llevan más veinte años, desde su fundación hasta el momento se sigue manteniendo y tratando de rescatar las prácticas para el resguardo de la diversidad de las semillas.

La creación de los espacios comunes, como los huertos comunitarios liderados por mujeres, así como huertos escolares vinculados a programas de educación primaria sumado a las prácticas agroecológicas, los sistemas silvopastoriles, y la ganadería regenerativa, ha contribuido a que los corredores biológicos mantengan la diversidad en cuanto a presencia de mamíferos y polinizadores, haciendo que este municipio sea un ejemplo en cuanto a manejo y gestión de residuos propio.

Esta vasta experiencia y con la situación de la agro industrialización en esta región en marzo de 2021, por consenso del gobierno federal, se decidió declarar de manera oficial al Municipio de El Limón, Jalisco, como el primer Municipio agroecológico del país.

Uruguay: Programa Huertas en Centros Educativos (PHCE),



Ilustración 6 Obtenido de la página de Facebook de PHCE.

El Programa Huertas en Centros Educativos, surgió en 2005 por iniciativa de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Uruguay, accionando en centros de inclusión social y espacios educativos, ubicados en las zonas sur de Uruguay. El objetivo principal de este programa es resignificar la relación de las personas con la naturaleza, a partir del desarrollo de prácticas agroecológicas y de la formación de hábitos de alimentación consciente, aliándose con la educación ambiental, por medio de la instalación colaborativa de huertas agroecológicas, con niñxs, jóvenes, vecinxs y personas en condiciones de vulnerabilidad.

Estas interacciones son facilitadas a través de talleres que se planifican en conjunto con docentes actores sociales de las comunidades, la dinámica de estos también busca retomar los saberes de abuelos y padres con el propósito de que estas interacciones repercutan de manera favorable en los vínculos familiares.

Escribir sobre estas iniciativas me dio la posibilidad de comparar experiencias de redes que toman el espacio de los huertos educativos y comunitarios como punta de flecha para poder fortalecer el tejido social de sus contextos. Tanto estas comunidades

de aprendizaje como la Red Chilena de Huertas Educativas tienen efectos significativos en los entornos sociales y naturales en los que se desarrollan. Entre estos impactos se destaca la producción de alimentos saludables y locales, lo que contribuye a enriquecer la canasta familiar y, en ocasiones, ofrecer un espacio para la comercialización de cosechas excedentes. Además, algunas iniciativas promueven la capacitación en la gestión de residuos sólidos a través de la práctica de compostaje y reciclaje.

Otra similitud que es que se generan conocimiento y saberes a través de prácticas colectivas, promoviendo la cohesión del tejido social. Sumado a que fomentan y fortalecen las relaciones humanas, mismas que surgen de los encuentros en los huertos comunitarios.

Otro aspecto a destacar es que se busca incluir saberes locales de diversos actores, como las escuelas y profesores, trabajadores sociales y habitantes que interactúan en el huerto, poniendo en práctica diversas formas de educación popular y agroecología.

1.6 Sembrando aprendizajes y Cultivando Sinergias Huerteras

Las experiencias compartidas son prueba del interés en que los huertos educativos puedan impulsar y sostener transformaciones en las relaciones económicas, sociales y, principalmente, en el vínculo que se genera con la Madre Tierra. El trabajo en el huerto que proponen estas iniciativas se concibe como un espacio (re)significado que tiene una capacidad transformadora, a través del desarrollo de una educación dialógica e incluyente.

El huerto no es solo un área de prácticas relacionadas con el currículo escolar, sino también un espacio de trabajo en equipo donde se comparten saberes, promoviendo

el respeto por los seres vivos (humanos y no humanos), la solidaridad, los cuidados mutuos y el acompañamiento, entre otras formas de relacionarnos.

Podemos observar que varias iniciativas huerteras se asemejan a la RHEC en cuanto a la importancia de la cooperación ciudadana. Éstas forman parte de la búsqueda y transición hacia sociedades más sustentables mediante el trabajo voluntario de las personas que colaboran para el sostenimiento de los huertos educativos, agroecológicos y comunitarios. Yayo Herrero (2007) menciona que el proceso para desarrollar una posibilidad real de sustentabilidad incluye considerar las relaciones humanas como parte de ese proceso. Es decir, la sustentabilidad supone una relación armónica entre la humanidad y la naturaleza, así como entre las personas, basada en la equidad.

Entonces, posibilitar las interacciones de este tipo en los huertos urbanos es ya una experiencia probada por las iniciativas que he descrito, y por otras más que no he alcanzado a documentar. En el análisis de tales iniciativas, se presentan ideas sobre metodologías, formación de redes, ejes temáticos, vinculación con instituciones, docentes y personas de la comunidad, identificando diversas prácticas dentro de los huertos educativos orientadas hacia la sustentabilidad.

Para Sarandón (2002), la sustentabilidad que se manifiesta en los huertos de traspatio, educativos y comunitarios se podría medir a través de diversos indicadores, como la riqueza de especies de flora y fauna nativas que crecen en ellos, la producción en los diferentes estratos a lo largo del año, y la reducción del uso de insumos externos. Además, actualmente son considerados como una opción de sustento para familias de pocos recursos que contribuyen al medio ambiente y la salud. Por esta razón, se han reforzado los programas gubernamentales para instalar huertos familiares y comunitarios en diversas regiones o provincias (FAO, 2007).

Las iniciativas mencionadas anteriormente nos invitan a reflexionar sobre los diálogos interculturales que se suscitan en los huertos. Estos espacios requieren diferentes tipos de saberes para su cuidado y mantenimiento, más allá de lo interdisciplinario, requieren de saberes locales, muchos aportados por integrantes de familias campesinas. Al comparar las experiencias de huertos en México y otros países, se revela que la RHEC puede colaborar en fortalecer y ampliar sus vínculos para crear sinergias diversas y activas que favorezcan la difusión del trabajo que se realiza.

Aunque en muchas prácticas pedagógicas, educativas y docentes se prioriza el aprendizaje individual que depende del esfuerzo, concentración y capacidad de cada persona, con el tiempo se ha evidenciado que los seres humanos tienen predisposición al aprendizaje colaborativo como parte de su condición humana. De esta manera, podemos entender que los conocimientos son el resultado de un proceso social cooperativo entre varias personas (Pea 1993).

El aprendizaje colectivo caracteriza muchos proyectos pedagógicos en Latinoamérica orientados por la educación popular. Un ejemplo es la Red Internacional de Huertos Educativos, que a lo largo de varios años ha logrado tejer una red sólida de aprendizaje colectivo a partir de las experiencias con huertos educativos en diferentes países. Así, el aprendizaje colectivo ha cuestionado la idea del aprendizaje individual, competitivo y constantemente evaluado, con un mismo parámetro definido por las instituciones educativas.

"Regularmente usan indicadores cuantitativos de producción y 'objetivos' que corresponden con las directrices impuestas por los organismos encargados de la educación, así como por condicionamientos que acuerdan el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional" (Forero, 2013, p.17).

El aprendizaje colectivo muestra que se aprende utilizando las herramientas a nuestro alcance, la inteligencia, las capacidades y conocimientos de personas que se encuentran en el entorno. En los contextos educativos institucionalizados, el aprendizaje se mide constantemente mediante exámenes y es utilizado para diferenciar a quienes comparten el espacio de un salón de clases. Estas dinámicas fomentan la competencia y la individualidad (Wenger, 2001). Entender el aprendizaje solo como resultado y no como un proceso es consecuencia de que las prácticas pedagógicas dentro de las escuelas se concentran en el objetivo fundamental de "aprender", aislando el contexto familiar, cosmovisión o cultura de los estudiantes. Por lo tanto, se organizan salones de clase donde los grupos de estudiantes están libres de distracciones y la atención se concentra en el profesor y en los ejercicios que realizan.

Los contenidos curriculares de un sistema escolarizado se refuerzan regularmente con ejercicios individuales y descontextualizados, donde la colaboración entre los estudiantes para resolver las tareas se considera una trampa. El resultado de las dinámicas que inducen a la individualidad es que el aprendizaje escolarizado sea percibido por muchos estudiantes como irrelevante, aburrido y difícil. En cambio, si el aprendizaje se orientara hacia el contexto y tomara en cuenta la experiencia y la participación social como parte de nuestra naturaleza esencialmente social, se podría evitar que el aprendizaje se convierta en un objetivo aislado del proceso vivencial (Wenger, 2001).

Para evitar que el aprendizaje se convierta en un objetivo aislado del proceso vivencial, es necesario aprender y enseñar de otras formas, crear herramientas para la compartición colectiva de saberes, usar actividades creativas que incentiven las capacidades tanto de forma grupal como individual, de modo que los conocimientos que todos traemos se vayan tejiendo juntos en una mochila colectiva.

Si a la iniciativa de sustituir el aprendizaje que fomenta el individualismo, sumáramos la idea de que el aprendizaje debe ser situado y contextualizado, tendríamos la necesidad de repensar los contenidos educativos desde nuevas perspectivas que han sido excluidas de los currículos escolares. Tomar en cuenta el contexto podría beneficiar el proceso de aprendizaje, replantear la pertinencia de las prácticas escolares formales e informales, y poner al centro el cuidado de nuestro entorno natural y personal.

De esta manera, estaríamos incentivando el cuidado en red desde diversas perspectivas, creando un aprendizaje más integral y destacando la importancia de conocer nuestros territorios que nos enraízan en procesos que pueden llevarnos a reflexionar sobre las realidades educativo-pedagógicas. Los territorios que habitamos contribuyen a nuestra formación como seres individuales y comunitarios.

CAPÍTULO 2. XALAPA, TERRITORIO HUERTERO

“El Jardín-huerto era un lugar de encuentro, de conversación, de pensamiento en libertad, de disfrute de la vista y del sabor de los frutos de la tierra”

Alicia Puleo

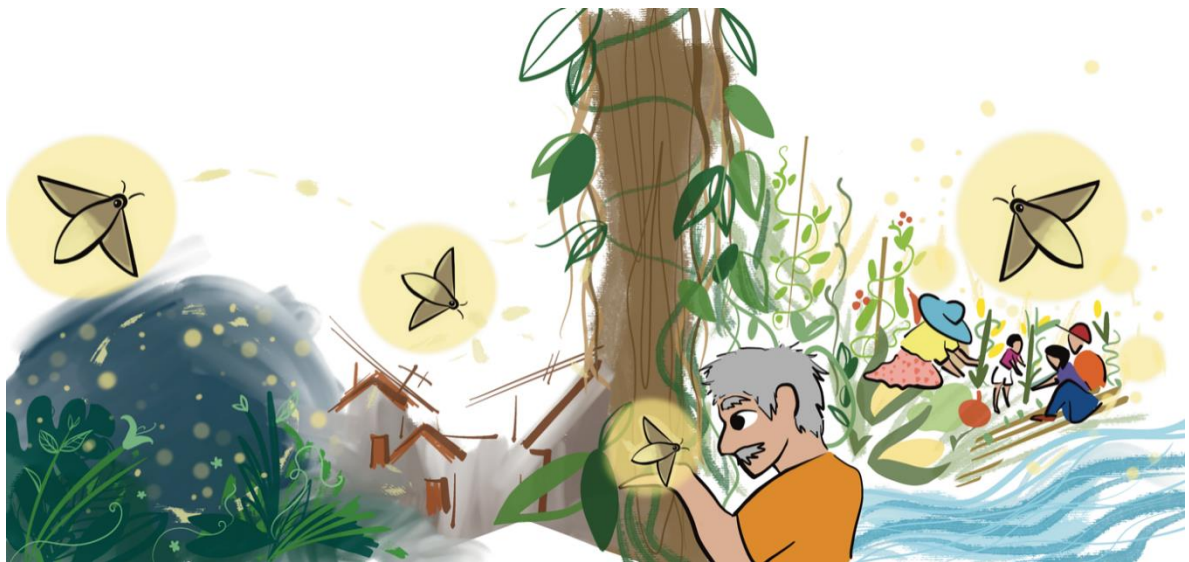


Ilustración 7 "Cocuyo huertero" por Alejandra López (2022).

Durante mi formación en la MEIS, me he topado con algunos conceptos en los que no había profundizado o había conocido de manera parcial o desde otra perspectiva; conceptos que no había acuerpado¹⁰ por completo. El territorio es uno de ellos. En este camino, comprendí que el territorio se extiende más allá de las fronteras geográficas o de los datos sobre el paisaje que lo conforman. El territorio son los cuerpos que habitan

¹⁰ Para Lorena Cabnal, feminista comunitaria, ‘acuerpar’ o ‘acuerpamiento’ se refiere a la acción sinérgica y de energía política que resiste y actúa con las diversas opresiones patriarcales colonialistas racistas y capitalistas. El acuerpamiento crea energía afectiva y espiritual, quebrando las fronteras impuestas. Al mismo tiempo nos proporciona cercanía y revitalización para recobrar la alegría sin perder la indignación ante las injusticias que viven otros cuerpos. (Disponible en: <https://suds.cat/experiencias/857-2/>)

los espacios y el contexto que los acompaña. En este apartado, compartiré cómo es el territorio donde se desarrolló y ha crecido la RHEC, así como las interacciones que tiene con otros actores que comparten el territorio de actuación.

Antes de comenzar a describir el territorio, haré una breve pausa en la palabra "contexto" para destacar su etimología. El término proviene del latín *contextere* que significa "tejer con", desde su origen, implica una acción colectiva E. Molinari (2019). El contexto, al igual que el territorio, hace referencia al entramado de situaciones y relaciones que se desarrollan entre personas y elementos bioculturales.

Las fronteras presentes en los territorios no son sólo geográficas o físicas; también se manifiestan y representan a través de una serie de componentes sociales y actividades llevadas a cabo en ese lugar. Dentro y fuera de estas fronteras, existe una diversidad cultural que se mantiene o surge de la interacción de los actores que habitan dicho territorio. De esta manera, en diversas partes del mundo coexisten múltiples saberes y diferentes formas de ver, entender y vivir el mundo.

Sin embargo, la hegemonía del mito del desarrollo ha configurado una única manera de ver, entender y existir en el mundo, proveniente de Occidente y la anglosfera, promoviendo "la idea de que hay un único pensamiento universal" (Porto-Gonçalves, 2009). Los principales instrumentos para intentar unificar el planeta son la globalización y el capitalismo, que se han entrelazado en la vida cotidiana de casi todas las realidades, generando una degradación ambiental y, con ello, la desconexión de nuestros territorios originarios y físicos.

Como consecuencia de la desconexión con nuestros territorios físicos, surge lo que Hadad y Gómez, (2007) llaman la idea del "no lugar" o "des-territorialización", como resultado de la globalización y sucede por el desapego de los aspectos culturales con respecto al territorio.



Figura 1 Elementos que componen el territorio de este trabajo. Elaboración propia.

Por su parte, Gilberto Giménez coincide en que “la globalización socio-económica ha acarreado la ‘desterritorialización’ o ‘deslocalización’ de los procesos económicos, sociales y culturales” (Giménez, G. 1999, p. 25). De esta manera, en un ejercicio de reflexión y escritura puedo acotar al mismo tiempo que descifro y describo cómo se compone el territorio y el contexto en el que se desarrolla el proyecto que acompaño.

En la Figura 1, expongo elementos que forman parte del territorio donde se desarrolla la RHEC. Todos los conceptos se entrelazan para formar una combinación única de cada espacio. De esta manera, entiendo que el territorio está conformado por espacios.

El espacio “es una combinación de dimensiones que incluye los contenidos que las generan y organizan a partir de un punto imaginario. Se concibe aquí como la materia prima del territorio o, más precisamente, como la realidad material preexistente a todo conocimiento y a toda práctica” (Giménez, G. 1999, p. 26).

Por otro lado, Hadad y Gómez (2007), mencionan que:

“La dimensión espacial constituye su condición y fundamento, pero como una abstracción que se concreta a través de la acción de un ‘actor sintagmático’ que es realizador de un programa” (Hadad y Gómez, C. 2007, p. 6).

Entonces el espacio donde se lleva a cabo prácticas huerteras ya no es espacio, sino territorio, resultado de un proceso de apropiación.

2.1 Alianzas Territoriales: La RHEC en Xalapa y Coatepec

La RHEC desarrolla sus actividades en el territorio que abarca las ciudades de Xalapa y Coatepec, junto con sus zonas circundantes. Xalapa, la capital del estado de Veracruz, se encuentra en el centro del estado y en la región oriental de la República Mexicana. Según la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano Sedatu, (2018), la zona metropolitana de Xalapa comprende varios municipios¹¹ que participan en las actividades socioeconómicas de esta capital y cuenta con una población total de 488,531 habitantes INEGI, (2020).

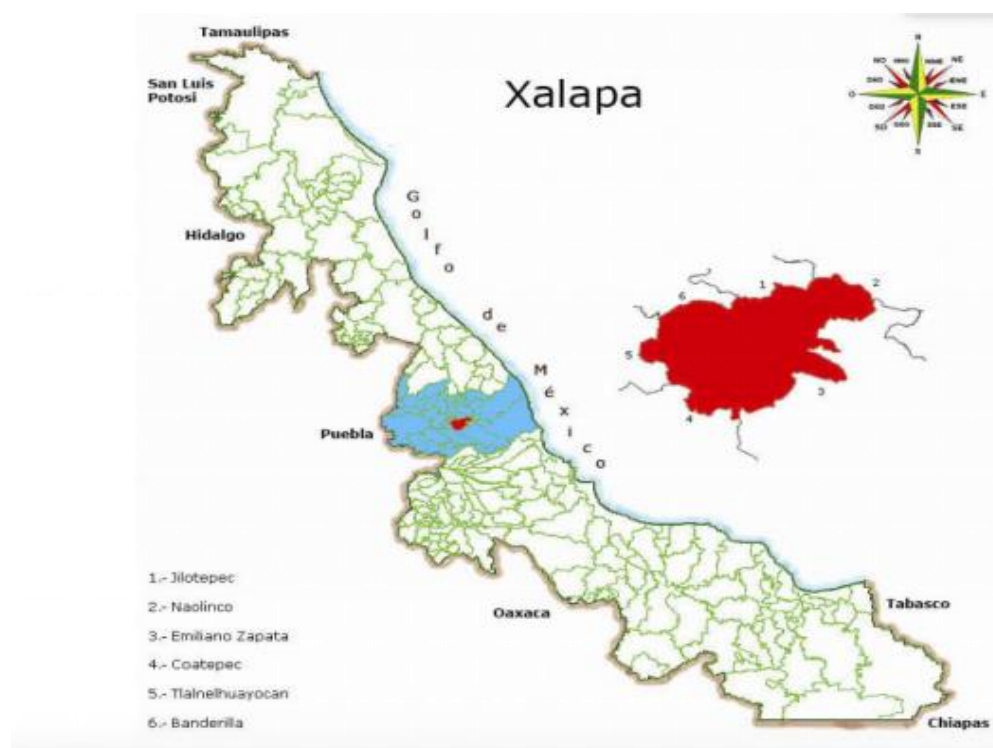


Figura 2 Mapa del Estado de Veracruz. Tomado de: Cuadernillos Municipales 2021, Gobierno del Estado de Veracruz

¹¹ Jilotepec, Rafael Lucio, Banderilla, Xalapa, Tlalnelhuayocan, Emiliano Zapata y Coatepec. Fuente (<https://www.uv.mx/cuo/zonas-metropolitanas/> consultado, 08 agosto de 2022)

La ciudad de Xalapa se caracteriza por tener Espacios Naturales Protegidos de categoría estatal, municipal y privada, así como lagos, ríos y humedales, a pesar de su urbanización (González García, *et al.*, 2016). El territorio xalapeño se asienta en las subcuencas de los Ríos Actopan al Norte, y La Antigua, al Sur, y tiene un clima húmedo, lo que propicia que la vegetación, aunque no sea originaria, sea muy basta (González, García, *et al.*, 2016).

Las condiciones ambientales de la ciudad permiten que muchas especies de flora y fauna puedan crecer, desarrollarse y reproducirse. Por esta razón cuenta con una gran diversidad biológica. Xalapa es también una ciudad estudiantil, podemos encontrar diversas instituciones educativas de nivel universitario, tanto públicas como privadas y esto eleva el nivel de la demanda de vivienda.

Algunos de los temas más preocupantes en la actualidad, para las personas que habitamos la ciudad, es la gestión del agua y el crecimiento desordenado de las concesiones inmobiliarias, esta situación ha traído diversas problemáticas socioambientales para todos. Ante estas problemáticas se han organizado asociaciones de la sociedad civil, grupos vecinales, grupos académicos y colectivos independientes que se preocupan por el mal manejo de los espacios, el mal manejo de los bienes naturales y en general por el deterioro de las condiciones ambientales.

Sumado a las acciones de la sociedad civil, el municipio de Xalapa durante el periodo 2018-2021 implementó proyectos que impulsan huertos agroecológicos comunitarios en contextos urbanos. El proyecto “Huertos Agroecológicos” cuenta con un página en internet: <https://ayuntamiento.xalapa.gob.mx/web/huertos/inicio> donde cada persona, grupo, institución o escuela puede registrar su huerto, hasta el 2021 se tiene contabilizados 3 huertos escolares, 9 comunitarios, 9 institucionales y 56 familiares, algunos de estos se dedican a la producción de hortalizas para venta,

mientras que otros son sólo para fines didácticos en las escuelas o instituciones educativas.

A continuación, presento un mapa con localización de los huertos registrados en la página del Ayuntamiento de Xalapa.

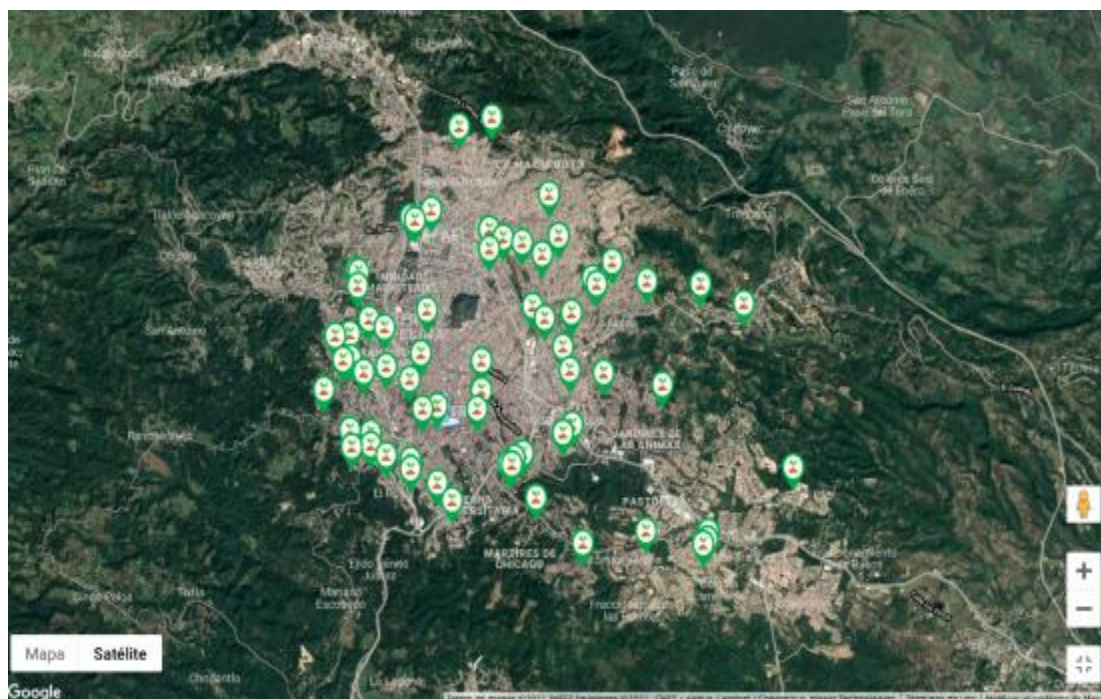


Figura 1. Mapa de huertos registrados en el Ayuntamiento de Xalapa Tomado de: <https://ayuntamiento.xalapa.gob.mx/web/huertos/>

Impulsar huertos agroecológicos desde el ayuntamiento es una muestra de cómo se puede fomentar la colaboración a nivel institucional, además de demostrar cómo estos procesos se fortalecen gracias a la participación de la gente en comunidades urbanas y rurales. Esto es un ejemplo claro de que los esfuerzos conjuntos pueden contribuir a la resolución de problemas ambientales y sociales. De manera similar a otras iniciativas en Xalapa, la RHEC ha encontrado la manera de adquirir recursos en especie, mobiliario o espacios prestados que, en ocasiones, facilitan la realización de las jornadas o sesiones de trabajo de la RHEC.

2.2 Las semillas de la RHEC

La Red de Huertos Educativos y Comunitarios (RHEC) se creó en el año 2015, a partir del interés de un grupo de activistas, estudiantes, académicos, docentes e interesados en el tema. En un principio se buscaba consolidar una red a partir de los huertos escolares agroecológicos en las localidades de la cuenca del Río Pixquiac, pero con el tiempo se amplió y actualmente la RHEC trabaja en toda el área periurbana y urbana de Xalapa, que incluyen a otras cuencas de importancia local y regional.

La RHEC también forma parte de La Red Internacional de Huertos Escolares (RIHE), donde convergen iniciativas de varios estados de la República Mexicana y varios países de Latinoamérica. Las iniciativas que integran ambas redes se dedican al fortalecimiento de huertos escolares, familiares y comunitarios, facilitan talleres y brindan capacitación a personas que estén interesadas o involucradas con el tema de los huertos.

La RHEC se ha ocupado de crear varios huertos escolares, dar talleres, crear contenidos digitales y producir, participar en un programa de radio; además han participado en intercambios nacionales e internacionales y han publicado diferentes textos referentes al tema. También han tenido participaciones en congresos y foros. A continuación, un mapa de las experiencias que ha tenido la RHEC en huertos alrededor de la ciudad de Xalapa. Estas experiencias se refieren a la participación en la implementación de talleres, asesoría o en la promoción de huertos educativos en los espacios que están señalados en el mapa.

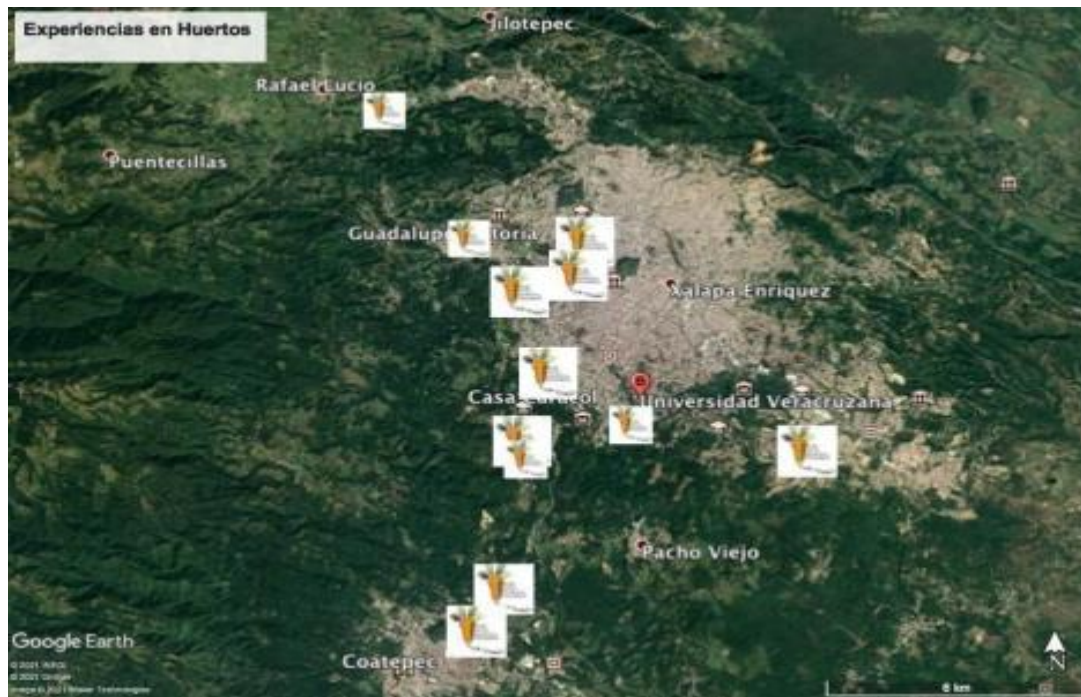


Figura 2. Mapa de Xalapa, con los huertos que impulsó la RHEC. Elaboración propia en la plataforma de Google Earth y con datos de la página web de RHEC.

La RHEC está conformada por aproximadamente 55 personas. En este espacio convergen docentes, estudiantes, madres y padres de familia, niñas y niños, médicos tradicionales, nutriólogos, investigadores-académicos y personas interesadas en promover actividades de educación ambiental. Este es un espacio abierto y no hay ningún requisito específico de ingreso.

Una de las características principales de la red es que la asistencia a las reuniones y talleres es totalmente voluntaria; lo que propicia que la RHEC tenga un número muy variable de participantes activos. A pesar de que no existe una condición de tiempo requerido, la RHEC cuenta con un grupo motor conformado por siete personas que de forma más constante trabajan en las diversas actividades fijas, este grupo motor se conforma en su mayoría por mujeres.

Con respecto a la formación académica, todas las personas de este grupo motor cuentan con una formación universitaria, y el rango de edad está por encima de los 25 años. Algunas personas del grupo son docentes o han dado clases en algún nivel

educativo y reconocen que han buscado un cambio en sus prácticas educativas tradicionales, aún continúan en la búsqueda de diversas estrategias y herramientas para lograrlo. Esto les ha llevado a construir y vincularse a una iniciativa como la RHEC, que busca provocar un cambio en la concientización de las personas y los aprendizajes que se dan alrededor de un huerto escolar o comunitario, al contextualizar y hacer partícipes a las niñas y jóvenes en espacios más experimentales que un aula de clases cotidiana.

Dentro de este grupo motor existen cinco comisiones:

- 1) Fortalecimiento interno,
- 2) Comunicación,
- 3) Vinculación y recursos,
- 4) Intercambio de Saberes y
- 5) Materiales didácticos.

Para dar seguimiento a estas comisiones y a las actividades generales de la red se lleva a cabo una reunión mensual de organización y calendarización de actividades. Además, se transmitía todos los martes por la Universidad Popular Autónoma de Veracruz (UPAV) Radio un programa que es elaborado por todo el grupo motor. La preparación del programa era rotativa, es decir, cada programa era preparado por al menos un integrante del grupo, pero los temas a exponer en el programa son consensuados entre todas y todos los que integran este pequeño grupo. Durante el mes de enero del 2022, el grupo motor decidió suspender la transmisión debido a que las prioridades son otras, y los compromisos personales no les permitían estar como antes en la organización y la participación en el programa.

La RHEC, durante estos años de camino, ha impulsado prácticas huerteras desde una perspectiva agroecológica. Su programa cuenta con diez módulos teóricos para la

implementación de talleres, y cada módulo es independiente. Además, buscan dar paso a otras temáticas como la buena alimentación y la salud integral, misma que se vinculan con procesos educativos que se viven en las escuelas. A partir de marzo del año 2020, debido a la suspensión de clases presenciales en las escuelas, la RHEC ha recurrido a medios digitales como Facebook para compartir los talleres.

La RHEC cada año desde 2015 ha celebrado el “Festival de la cosecha”. En dicho festival, la red de la mano de otros colectivos, escuelas, productores locales, artistas y personas de la sociedad civil, organizan un programa variado para compartir con todas las personas que deseen unirse. Todas las actividades de este festival son gratuitas. Durante el 2020, este festival se realizó también por medio de plataformas digitales.

El alcance o impacto de las actividades desarrolladas por la red hasta el momento no está del todo sistematizado. Sin embargo, a partir de la reflexión de varias de sus integrantes se realizó la siguiente figura, donde se puede dimensionar la trascendencia de las acciones ejecutadas y observar qué tan participativas han sido con otros sectores de la sociedad.

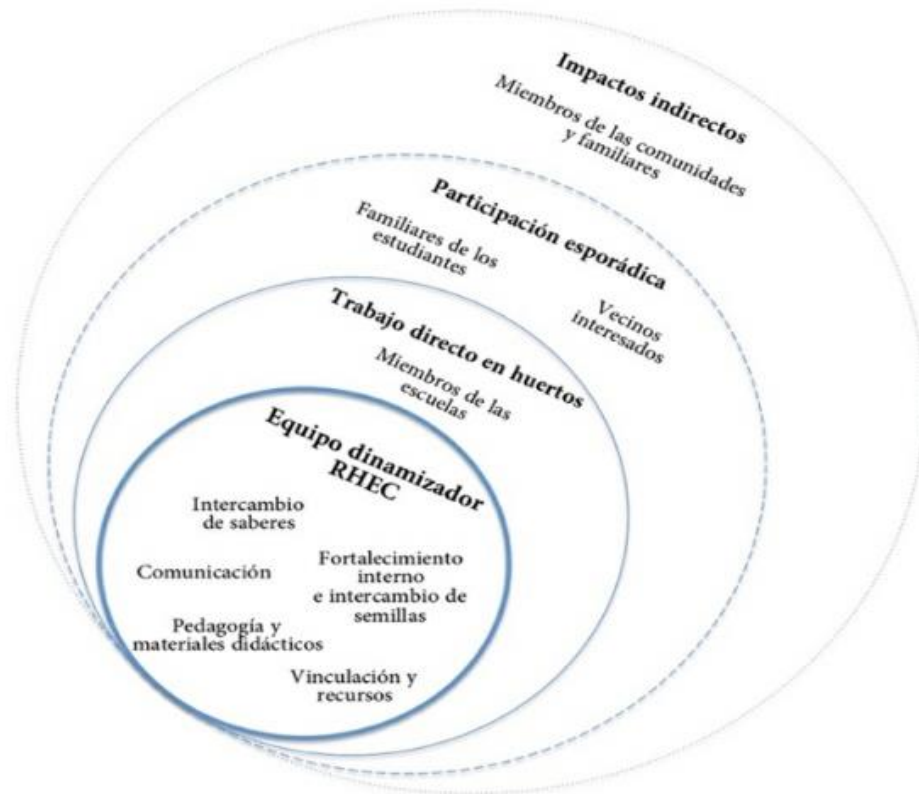


Figura 3. Alcances de la RHEC tomada de: Merçon, et al., (2018).

En Xalapa existen diversas iniciativas que funcionan como apoyo a otras que surgen, por ejemplo: La RHEC surge a partir de la Red de Interaprendizajes del Pixquiac y del apoyo de Grupo de Investigación Acción Socio-Ecológica (GIASE). A lo largo de la trayectoria de la red, se ha colaborado con otras iniciativas como: la Red de Huertos Universitarios de la Universidad Veracruzana, la Asociación Civil para la Conservación del Río Sedeño, la Red de Custodios del Archipiélago de Bosques y Selvas, La Gira, entre otras, además de algunas escuelas de la zona.

Los grupos anteriormente mencionados, al igual que la RHEC, están conformados por investigadores, alumnos y personas de la sociedad civil interesados en procesos, dinámicas y problemáticas socioambientales urbanas y periurbanas. Las alianzas entre estos actores son un trabajo en red y de forma colaborativa han beneficiado a unas a otras iniciativas.

Los frutos de la RHEC se reflejan seis años después de un trabajo constante: más de 20 talleres de huertos en escuelas, dos huertos comunitarios y seis Festivales de la Cosecha. Durante este tiempo, se integró alrededor de 50 organizaciones de distintos tipos: empresas locales, colectivos, asociaciones civiles, organizaciones de la sociedad civil e instituciones educativas y gubernamentales (estas últimas en menor medida). A continuación, expongo los nombres completos de las iniciativas y sus páginas web o información de contacto.

Nombre completo y páginas web de iniciativas aliadas con la RHEC	
Coordinación para la Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana (CoSustenta)	https://www.uv.mx/cosustenta/
Red ciudadana de Agricultura Urbana y Periurbana (RAUPX)	https://www.facebook.com/groups/1481056778824362/about
Custodios del Archipiélago	http://www.custodiosanpxalapa.org/
INANA A.C.	https://www.inana-ac.org
Departamento de Agroecología y Educación Ambiental del Ayuntamiento (DAEA)	https://ayuntamiento.xalapa.gob.mx/web/huertos/inicio
Grupo de Investigación-Acción Socio-ecológica (GIASE)	http://giase.org
Quetzalapan Sedeño. Desarrollo Sustentable del Río Sedeño, Lucas Martín, A.C.	- https://www.facebook.com/parque.lineal.quetzalapan.sedeno/

Escuela Tlalnecapam	https://es-la.facebook.com/tlalnecapam/
DIF Municipal Ayuntamiento de Xalapa	https://ayuntamiento.xalapa.gob.mx/web/dif-xalapa/programas
INECOL El Instituto de Ecología, A. C.	https://www.inecol.mx/inecol/index.php/es/
Universidad Popular Autónoma de Veracruz	https://upav.edu.mx/radio
Red de economía solidaria La gira	http://www.custodiosanpxalapa.org/nuestras-actividades/economia-solidaria
Coosoali S.C.	https://www.facebook.com/coosoali/?ref=page_internal
Boscuela	https://www.facebook.com/boscuela/

Tabla 1. Nombre completo de las iniciativas que colaboran con la RHEC.

En la tabla anterior se pueden observar iniciativas de diversa índole, algunas son del medio educativo formal, otras de la sociedad civil y otras pertenecientes al ámbito gubernamental. La diversidad de temáticas y colectivos, da muestra de procesos y acciones socio ecológicas, impulsadas por diversos actores sociales, con enfoques diversos, que coinciden en su quehacer por mejorar las problemáticas socioambientales en Xalapa, propiciado una oferta de capacitaciones, formación, consumo responsable, alianzas y de reflexión en torno a temas cotidianos con una mirada crítica.

Por ejemplo, a través de las iniciativas que se dedican a la comercialización de productos como “Quetzalapan Sedeño. Desarrollo Sustentable del Río Sedeño”, la “Red

de economía solidaria La Gira”, o “Coosoali” se promueve el consumo de productos locales y agroecológicos, al mismo tiempo que se brinda un espacio para la capacitación de diversas técnicas de producción de alimentos. Por otro lado, las iniciativas que se encuentran en el ámbito académico como GIASE o el INECOL propician la reflexión de los procesos sociales dentro de espacios escolarizados involucrando actores locales y propiciando las interacciones entre estos. Las escuelas como “Boscueta” o “Tlalnecapan” disponen de opciones de aprendizajes a sus aulas al integrar visiones integradoras para abrir espacios a experiencias de aprendizaje más contextualizado desde edades tempranas.

Esta sinergia de iniciativas hace que la RHEC tenga alianzas que se complementan entre sí, nutriéndose de saberes colectivos y creando una red de redes de aprendizajes mutuos que profundizan hasta el grupo motor, en donde también existe un perfil diverso de las personas que lo integran.

En Xalapa, cuenta con una diversidad de esfuerzos destinados a abordar cuestiones socioambientales. Estos provienen de diversos ámbitos, como la educación formal, la sociedad civil y el gobierno, y colaboran de manera conjunta para promover procesos y acciones socioecológicas. El enfoque de estas iniciativas varía, pero todas comparten un objetivo común: mejorar las condiciones socioambientales en la ciudad. Esto se traduce en una amplia oferta de capacitación, formación, promoción del consumo responsable y reflexión crítica sobre temas cotidianos. A través de la comercialización de productos locales y agroecológicos, así como la capacitación en técnicas de producción de alimentos, se promueve un enfoque sostenible y consciente.

Las iniciativas académicas también desempeñan un papel crucial al fomentar la reflexión sobre los procesos sociales en entornos escolarizados y al involucrar a actores locales. Al abrir espacios para experiencias de aprendizaje contextualizado desde

edades tempranas, se enriquece la educación y se propician interacciones significativas. La colaboración y sinergia entre estas iniciativas han creado una red de redes, donde el aprendizaje mutuo y la diversidad de perspectivas enriquecen el trabajo. Esta colaboración beneficia a la Red de Huertos Educativos y Comunitarios al brindarle alianzas sólidas y una base de conocimiento colectivo que fortalece su labor.

En resumen, la ciudad de Xalapa se ha convertido en un espacio vibrante y en constante evolución, donde diversas iniciativas trabajan juntas para abordar desafíos socioambientales y promover prácticas más sostenibles y conscientes. La colaboración entre estos actores refleja un compromiso compartido de mejorar la calidad de vida en la comunidad y fortalece la labor de la RHEC.

2.3 Personas que integran el grupo motor de la RHEC

A continuación, describo brevemente quiénes son las personas que permiten que la red de huertos sobreviva, aún después de la pandemia y que desde antes trabajaban activamente dentro de la RHEC. Las siguientes descripciones se basan en mi experiencia con el grupo y en fragmentos de las entrevistas grupales que se llevaron a cabo.



Foto 1. Grupo motor de la RHEC, Fotografía del 6to festival de la cosecha.

El grupo motor está compuesto por siete personas, seis mujeres y un hombre, tal como se muestra en la foto. En orden de izquierda a derecha: Jorge, Kay Nicté (Kay), Esmeralda, Alicia, Pilar, Erica y Dulce.

Jorge es antropólogo de formación y actualmente está realizando una maestría en la Universidad Veracruzana. Desde el primer taller que tuve con la RHEC, la participación de Jorge se destacó por su afinidad con diversos autores y teorías académicas. Jorge ha trabajado como profesor de primaria y desde 2018 comenzó a trabajar con la red. Su ocupación en la red se debe a su deseo de apoyar a otros docentes como él para establecer un vínculo más profundo con la Tierra y crear recursos educativos que permitan un aprendizaje más conectado con las condiciones de la ciudad de Xalapa. Aunque no participa tan activamente en las reuniones o actividades, ha estado presente en momentos importantes para la red, como la conformación de la RHEC como cooperativa.

Kay es una de las personas más importantes de la RHEC. Se unió a la red en enero de 2016 y hasta la fecha sigue siendo una participante constante. Kay es una parte fundamental de la red; sus compañeras la describen como muy organizada, cuidadosa, narradora, sistematizadora de la RHEC y comprometida con la red desde lo más profundo de su corazón. Kay es comunicóloga y ha completado su proceso doctoral, centrando su investigación en los aspectos organizacionales de la RHEC a partir de los principios de la comunalidad, un concepto desarrollado principalmente en contextos oaxaqueños. Nuestras investigaciones se han entrelazado de esta manera. Juntas hemos ideado diversas dinámicas para que nuestros trabajos puedan complementarse y seguir un camino conjunto que beneficie a la RHEC. Kay es una mujer en movimiento, nacida en la Ciudad de México, vive en Xalapa desde hace varios años. Ha sido un placer contar con una compañera tan amorosa y respetuosa.

Esmeralda es una maestra muy comprometida con su labor y actualmente trabaja en un preescolar público. Su formación proviene del magisterio. Desde mi punto de vista, es intrépida; siempre tiene ideas nuevas y las propone sin miedo. Durante la pandemia, se encargó de crear contenidos digitales a través de talleres impartidos por Facebook. Busca involucrar activamente su labor en la RHEC con sus actividades frente al grupo. Tejió los contenidos y siempre se esfuerza por mantener el huerto de la escuela donde imparte clases. Se unió a la RHEC en marzo de 2016.

Alicia, a quien cariñosamente llamamos Aliss, se unió a la RHEC en 2015. Es mamá y se interesó en las actividades de la RHEC a través de la escuela Tlalnecapan. Con formación en Biología y procedente de la Ciudad de México, narra que cuando se mudó a Xalapa su vida dio un giro y se acercó al mundo de los cuentacuentos. Dentro del grupo, se le considera una creadora de sinergias, difusora y vinculadora de diferentes procesos, un motor creativo que nunca se detiene. Actualmente, ha regresado a la escuela para comenzar una licenciatura en letras hispánicas. Me contó que Xalapa la hechizó con su neblina.

Pili, creadora de alimentos deliciosos y saludables, cuenta con una licenciatura en nutrición. Tiene una pasión y un profundo amor por su profesión. Al igual que Aliss, se unió a la red en 2015 debido a su interés y preocupación de que su hijo aprendiera sobre siembra, huertos y producción de alimentos. Es originaria del Estado de México. Lo que más le gusta de Xalapa es que es una ciudad verde. Considera que la calidad de vida en Xalapa es mucho mejor que en la Ciudad de México, ya que aquí se puede estar en contacto con la naturaleza. Ha sido fundamental en los talleres que imparte la RHEC sobre milpa, comida y los talleres “Del huerto a la boca”.

Erica se unió a la RHEC en 2016 y actualmente trabaja como docente en la escuela Tlalnecapan. Es un vínculo sólido y directo para la colaboración entre la RHEC

y este centro escolar, que ha sido una aliada importante. Erica trabaja también en una escuela de educación especial, donde sus alumnos son niños con discapacidades. Aporta una perspectiva desde la comunidad educativa, tanto privada como pública. He tenido la fortuna de conocer a algunos de sus exalumnos, y es considerada una maestra comprometida y amigable. Cree que estar en la RHEC le ha dado un perfil único y que, gracias a esta red, realiza su trabajo con una perspectiva diferente. Al igual que todas, ella también es migrante y es originaria de León, Guanajuato. Le gusta la humedad y el paisaje de Xalapa, que es completamente diferente al lugar donde creció.

Dulce (yo), debido a una "complicación pandémica", llegué a la RHEC y después de un año de trabajar con este equipo puedo decir que estoy muy feliz de haberlas encontrado en el camino. Todas me han inspirado, y debo confesar que nunca me había sentido tan protegida y acompañada en un grupo de trabajo. La RHEC ha sido un lugar para compartir y aprender juntas.

Las reflexiones que han surgido no son sólo propias, sino que son contribuciones de la diversidad de integrantes del grupo motor, quienes han impulsado mis cuestionamientos sobre el quehacer de la red y han colaborado para lograr el objetivo de este trabajo. También han influido en la transformación personal que he experimentado gracias a la colaboración con la RHEC.

La diversidad de las personas que componen el grupo es clave para la construcción de este documento. Las diferentes perspectivas individuales de cada persona que constituye el grupo motor de la red (GMR en adelante) en relación con las experiencias y aprendizajes generados en la RHEC me ayudaron a relacionar las prácticas educativas y pedagógicas que he identificado con la teoría.

Estas interacciones me permitieron observar cómo se desarrollan los saberes y prácticas, entendidos como las habilidades adquiridas en la vida comunitaria.

“Son el resultado de la praxis de los sujetos y resultan de la combinación de lo práctico y lo teórico” (Mateos Cortés, et al., 2016, p. 805). “Estos saberes se filtran hacia y/o se traducen a una constelación institucional específica y una práctica pedagógica muy concreta que vincula lo académico con lo comunitario” (Mateos Cortés, et al., 2016, p. 812).

A través de una exploración teórica, que compartiré en el siguiente apartado, logré conectar las prácticas y experiencias vividas a lo largo de este proceso con el GMR y llevar a cabo un sincretismo con autoras/es, enfoques, teorías y reflexiones que esta nueva ruta teórica me ha proporcionado.

CAPÍTULO 3.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS: EXPLORANDO MÚLTIPLES ENFOQUES PARA EL ENTENDIMIENTO Y EL AUTODESCUBRIMIENTO



Ilustración 8. Cuidado de la tierra. Alejandra "Coyote" López (2022).

A continuación, expongo algunos referentes teóricos que han sido una guía en el proceso de investigación y que me han aportado argumentos para el análisis de las prácticas colaborativas realizadas con GMR. En la MEIS, se hace énfasis en contribuir a sostener la construcción de otra academia, una academia que apuesta los

conocimientos de diversos mundos, y que refuta las verdades únicas, también nos invita a repensarnos como estudiantes y cuestionar de dónde viene el conocimiento con el que hemos crecido, así como a re-aprender diversas formas de gestar nuevos conocimientos, desde lo colectivo y las otredades. De esta manera, este trabajo ha sido construido, con posicionamientos teóricos-prácticos que considero contribuyen a formar un espacio seguro para crear e imaginar nuevas formas de acompañar y aprender en colectivo.

3.1 Otras formas de aprender, hacer y compartir a través de las pedagogías críticas

Al empezar a colaborar con la RHEC, tuve un desafío muy grande, que implicó reconfigurar algunos conceptos, formas de aprendizaje, analizar la función de la escuela y comprender cómo se pueden generar procesos educativos fuera del aula. Este proceso no concluirá con la maestría, ya que me ha motivado a complejizar mi forma de entender la realidad.

La importancia de considerar otras formas de ver el mundo radica en cuestionar la narrativa que el modelo actual de desarrollo ha impuesto, una historia y una perspectiva de futuro en la que una diversidad de personas y pueblos quedan excluidos. Me entristece un poco que hasta ahora, al cursar un posgrado, recién me esté cuestionando todo esto. Es significativo resaltar que para fines de este trabajo académico, las prácticas y conocimientos que están en la memoria de las personas que no asistieron a la escuela tradicional, son valiosas e importantes, además de que sus saberes se han transmitido de generación en generación.

Existen muchos desafíos en las escuelas, tanto para docentes como para las niñas y sus cuidadores primarios, porque en el aula se da el encuentro de diversas formas de habitar y comprender el mundo. Para evitar la imposición de una sola visión

de la realidad, es necesario conocer y entender (entre otras cosas) de dónde venimos. Esto favorece una apropiación diversificada de los contenidos que se enseñan.

Este apoyo puede encontrarse en las propuestas que surgen de las pedagogías críticas o decoloniales que han emergido en el sur global, mismas que nos permiten cuestionarnos y acercarnos a las prácticas y saberes ancestrales de los pueblos originarios, a la memoria viva. Los saberes de estos pueblos no son asunto del pasado ni de una "etapa precolombina", como algunos libros de historia nos hacen creer; estos pueblos siguen vivos, continúan persistiendo (Sierra, 2010).

La educación escolarizada no debería reemplazar la educación ancestral, ni a los profesionales de la educación: a los sabios, a los abuelos, y mucho menos a sus saberes milenarios. No necesitamos una escuela o universidad que nos aísle de la vida comunitaria, necesitamos que los conocimientos se expandan, que sean complementarios, que aprendamos de los territorios y memoria viva, de los andares, necesidades y experiencias de nuestros contextos (Sierra, 2010).

Dentro de las pedagogías críticas y decoloniales, existen diversas vertientes. En este documento retomamos la pedagogía de la tierra, pues es una alternativa que podría ayudar a entender cómo sortear algunos problemas derivados de la crisis civilizatoria. Para Gadotti (2003), la pedagogía de la tierra es una posibilidad para salvarnos de nosotros mismos como humanidad debido a la cultura predatoria que hemos sostenido. Este autor propone la pedagogía de la tierra para:

Que ayude a tomar conciencia a formar una ciudadanía planetaria, basada en una nueva economía de mercado donde predomine la cooperación y solidaridad, y de esta forma se entienda como un movimiento social y político complejo que supone una reorientación curricular y una consideración de una pedagogía diferente a las otras pedagogías. (Gadotti, 2003, p.61).

Gadotti también plantea la premisa de una educación sustentable, tema relevante para este trabajo y estrechamente vinculado a la pedagogía de la tierra. A través de la educación sustentable, se señala que el sentido de pertenencia y el vínculo con la tierra no se desarrollan en la edad adulta ni como resultado de un acto razonable, sino que surgen desde la infancia, a través de una expresión de asombro y respeto (Gadotti, 2003). Para este autor, es fundamental la adopción de una ecopedagogía que es parte integral de la pedagogía de la tierra. Sin ella, no podremos hablar, ver, actuar y relacionarnos con la tierra como nuestro hogar. Propone que;

sin una educación sustentable, "la Madre Tierra seguirá siendo considerada como una fuente de sustento, un objeto de dominio técnico-tecnológico, de investigación, experimentación y, en ocasiones, contemplación, pero no será el espacio de vida, el espacio de nuestro abrigo y cuidado" (Leonardo Boff, 1999, citado en Gadotti, 2003).

Las pedagogías críticas reconocen la parcialidad del acto educativo, así como la orientación específica para alcanzar ciertos objetivos. Por esta razón, son fundamentales a la hora de construir una visión política y sociocultural (Mejía Jiménez, 2011, p. 108). Es importante destacar que, como menciona Betasamosake Simpson, autora nishnabeg, las pedagogías críticas no invalidan ni buscan desaparecer los conocimientos científicos ni las universidades; lo que defienden es la inclusión de todos los saberes. "No tiene sentido que todos dominen la misma información factual... es más importante tener una diversidad de saberes para seguir produciendo una abundancia de relaciones de apoyo" (Betasamosake Simpson, s/d, p. 53).

Para Catherine Walsh, las pedagogías críticas, también conocidas como decoloniales, representan nuevas formas de ser, hacer, sentir, pensar y vivir de manera muy diferente. Son posibilidades para desafiar el sistema, para tejer y construir luchas de resistencia a través de metodologías, prácticas y acciones políticas, artísticas,

poéticas, espirituales y epistémicas, todas ellas consideradas pedagogías. Estas estrategias buscan arrojar nueva luz a través de las pequeñas fisuras que vamos abriendo desde adentro y desde abajo (Walsh, 2017).

La importancia de cada una de las pedagogías críticas radica en que surgen, se desarrollan y se proponen pensar y actuar desde el contexto en el que se encuentran, ya que cada una ha desarrollado sus estrategias educativas desde sus propias epistemologías. De este modo, contribuyen a comprender lo que está sucediendo para poder construir autonomía y promover cambios reales en nuestros contextos. Como afirma Dietz (2019): "Nuestro contexto es nuestro texto".

La educación popular, también conocida como la pedagogía de la liberación Freire, (1969), es identificada por la RHEC como su principal sustento pedagógico. Sus principios hacen referencia principalmente a la participación activa de todas las personas involucradas, el aprendizaje situado y mutuo entre estudiantes, docentes y otros actores.

La Educación Popular no se reduce a la aplicación de un conjunto de técnicas para hacer más participativos los talleres. Cuando hablamos de educación popular, nos referimos a un 'proceso' de aprendizaje colectivo del pueblo, que apunta al fortalecimiento de su organización a fin de transformar la realidad en función de sus intereses. (citado en Van de Velde 2008, p. 64)

Paulo Freire es el principal exponente de la educación popular, y sus inicios se remontan a la década de los años 60. Debido a las demandas de la época, la educación comenzó a requerir enfoques alternativos que trascendieran las aulas. La propuesta de Freire se basaba en un enfoque revolucionario para su época. Su propuesta buscaba dinamizar la enseñanza, educar a las personas de forma masiva, y trascender las limitaciones de las aulas. Además, analizó el papel de la escuela como una institución

social y política, sentando así las bases de la educación popular, considerando a la escuela como un agente activo para transformar las realidades sentidas por las comunidades (Fernández, 2018).

De esta manera, la educación popular concibe la educación como una práctica liberadora. Adoptando esta postura en los huertos educativos, se ofrece un espacio para compartir saberes y experiencias. Este espacio, a su vez, fomenta diversos procesos relacionados con la alimentación saludable y la salud integral, así como el consumo de alimentos locales al reconectar con la tierra. Además, promueve una revolución en el pensamiento. Por ejemplo, la RHEC ha podido aprovechar distintos saberes, incluyendo los científico-académicos y los conocimientos tradicionales de cada integrante, para desarrollar actividades integrales. La agroecología es un gran ejemplo de cómo se combinan e integran diversos saberes en las actividades promovidas por la RHEC.

Otro principio de la educación popular reconoce la diversidad de saberes y promueve el diálogo entre ellos. Además, propone que el conocimiento científico surja del conocimiento popular sin que uno se imponga sobre el otro ni invalide al otro (Van de Velde, 2008). Graciela Bustillos y Laura Vargas explican:

En la Educación Popular no hay aulas, ni cursos específicos, ni grados, ni textos...la “escuela” es la vida cotidiana de los grupos y sectores populares. Es válida en cualquier lugar especialmente porque una de sus características principales es que se tiene que desarrollar de acuerdo al contexto particular en el que se está dando (Van de Velde, 2008).

La educación popular guía procesos colectivos y liberadores que surgen desde los pueblos más oprimidos. Estos procesos representan una oportunidad de cambio social, reflexión y, sobre todo, aprendizaje frente a las realidades. Durante estos procesos se entrelazan formas de comprender el mundo y los diversos mundos que habitamos. Sin embargo, estos procesos no están exentos de relaciones de poder. Freire

(1994) propone que dichas relaciones de poder estén mediadas por procesos de transformación, donde el aprendizaje sea recíproco entre quien enseña y quien aprende. Estas nuevas visiones, transformaciones y formas de comprender y vivir el mundo ganan espacio, permitiendo así desmontar las estructuras rígidas y unilaterales de enseñanza-aprendizaje, y sembrar la base de relaciones basadas en la colaboración, horizontalidad, solidaridad y, sobre todo, crecimiento colectivo (Fernández 2018).

Realizar prácticas coherentes con los postulados epistémicos propuestos por Freire (1994) y Fernández (2018), citados anteriormente, podría parecer sencillo. Sin embargo, requiere de una constante reflexión y evaluación crítica, tal como el GMR ha realizado durante años de trabajo. En la RHEC, se reconocen a sí mismos como una comunidad de práctica-aprendizaje situada, pues no sólo es un grupo que realiza actividades en torno a los huertos educativos en las escuelas; esta red se ha transformado en una comunidad de aprendizaje que busca integrar diferentes enfoques para reconfigurar las relaciones entre humanos y no humanos en la naturaleza.

“Las comunidades de aprendizaje, son una parte integral de nuestra vida diaria. Son tan informales y omnipresentes que rara vez son un centro de interés explícito, pero por las mismas razones también son muy familiares. Aunque el término puede ser nuevo, la experiencia no lo es. La mayoría de las comunidades de práctica no tiene nombre y no expide carnés a sus miembros” (Wenger, 2001, p.261).

Las dinámicas de las comunidades de aprendizaje o de práctica buscan transformar el concepto de aprendizaje, quitando la etiqueta de estar ligado a un salón de clases, docentes, libros de texto, tareas, exámenes y evaluaciones. Lo que se busca desde una comunidad de aprendizaje es abrazar el aprendizaje como algo que forma parte integral de la vida cotidiana de todos, convirtiéndose en un espacio para la adquisición y, sobre todo, la reflexión de conocimientos.

De esta manera, las comunidades de aprendizaje son un modelo educativo que tiene sus orígenes en 1978, en escuelas de personas adultas de La Verneda-Sant Martí (Sánchez-Araoca, 1999, citado en Valls, 2010). Los esfuerzos de este proyecto se centraron en trabajar en colaboración entre la escuela y el barrio, que estaba compuesto por personas de clase trabajadora. Se creó un centro educativo basado en principios radicalmente democráticos que, con el tiempo, se convirtió en un referente internacional en cuanto a las comunidades de práctica Valls, (2010). La experiencia de La Verneda sirvió como ejemplo exitoso de cómo la edad adulta puede ser un período clave en el impulso del aprendizaje y se defendió el derecho a la educación para todas las personas, independientemente de su edad. Actualmente, la escuela de La Verneda continúa y su centro educativo cuenta con más de 1700 personas. Esta experiencia se expandió a Latinoamérica, en centros educativos de Brasil y Chile, donde las comunidades de aprendizaje han demostrado que pueden contribuir a reducir la deserción escolar, así como mejorar la convivencia entre las diversas culturas que convergen en un espacio.

Las claves de las comunidades de aprendizaje radican en que se trata de un proyecto orientado hacia la transformación social y educativa. Su éxito depende de las interacciones entre las personas y la participación de la comunidad. Dentro de una comunidad de aprendizaje, todos los miembros tienen el mismo nivel de jerarquía, es decir, se propone una organización horizontal en la que cada integrante toma decisiones que contribuyen a mejorar su formación, aporta conocimientos o abre nuevos caminos de análisis. Además, se caracteriza porque las personas que pertenecen a la comunidad lo hacen por voluntad propia.

Las comunidades de aprendizaje, desde una perspectiva intercultural, proponen la transformación de tres premisas. En primer lugar, buscan la equidad e igualdad, así como la eliminación de la discriminación hacia las colectividades. En segundo lugar,

influyen en las prácticas escolares, lo que afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo incidir en el currículo y en las relaciones que se desarrollan en la escuela, así como en los espacios de cuidado, como las casas, por ejemplo. Por último, persiguen una transformación estructural encaminada hacia la justicia social y la reducción de las desigualdades en el contexto escolar y los espacios de desarrollo de la comunidad (García-Cano Torrico *et al.*, 2016).

3.2 Comunidades de aprendizaje interculturales: Educación para la sustentabilidad

¿Podrían las prácticas huerteras ser una herramienta para construir puentes entre diferentes culturas? Los huertos o parcelas de traspatio, así como los comunitarios, son relevantes en el contexto social actual y han experimentado oscilaciones en su "éxito o popularidad", especialmente en las ciudades. Las prácticas huerteras son sumamente flexibles y pueden relacionarse con casi cualquier tema. Por ejemplo, en la actualidad, existen propuestas de horticultura terapéutica¹². En este apartado, expondré brevemente por qué el trabajo realizado por el GMR está vinculado con la sustentabilidad y la interculturalidad.

México es un país multicultural¹³ compuesto por una amplia diversidad de pueblos. Sin embargo, hasta la fecha, el Estado mexicano ha sido incapaz de establecer estructuras políticas, económicas y jurídicas que aseguren el derecho de estos pueblos a sobrevivir y desarrollarse de manera autónoma, como ellos decidan (Olivé, 2004).

¹² Horticultura terapéutica y transformación social. Norma Helen Juárez [X Encuentro RIHE 2021 Sembrando esperanzas en tiempos de crisis 2021](https://www.youtube.com/watch?v=yigjMGXkB2Q). Taller-Horticultura terapéutica disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=yigjMGXkB2Q>

¹³ "En ocasiones el término 'multicultural' se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas. Estas sociedades multiculturales pueden ser de diversos tipos. Conviene reservar los términos de 'multiculturalidad' y 'pluriculturalidad' para referirse a las situaciones de hecho en las que coexisten pueblos y culturas diversas" (Olivé, L. 2004, p. 21).

Fue a partir de la década de los años 80 que comenzó a gestarse un cambio de los estados monoculturales hacia los estados multiculturales de corte neoliberal, lo que abrió el camino hacia el impulso del "diálogo intercultural" y la "educación intercultural". Sin embargo, la educación intercultural fue solo una respuesta a las demandas de los pueblos indígenas hacia el Estado, y fue diseñada sin la participación de estos pueblos (Forero, 2013).

De esta manera, desde sus comienzos, el concepto de interculturalidad aparece como un término analítico y multidimensional, abordado desde una perspectiva epistemológica, filosófica, política, jurídica y social, añadiendo una dimensión crítica a la discusión sobre cómo descentralizar las miradas hacia la educación. (Di Caudo, 2016). Lo que complica el concepto de interculturalidad es su multiplicidad de significados y enfoques en distintos territorios. Por lo tanto, además de fomentar una mirada más crítica, es necesario ampliar la reflexión sobre los diversos significados de este concepto, especialmente en el ámbito educativo.

De esta manera, impulsar "la construcción de una sociedad intercultural es una responsabilidad compartida para la sustentabilidad social de México, a través de espacios" educativos, creando un espacio de diálogo abierto e incluyente para hacer lo que los pueblos deben poder hacer, crear lo que necesitan crear y ser lo que quieran ser en el futuro próximo" (Meseguer, en Baronnet, *et al.*, 2018, p. 158). En las prácticas de GMR la interculturalidad se puede leer al reconocer, combinar y revalorizar saberes campesinos de todas las personas que se acercan a las actividades de la RHEC, no importando su formación académica, y generando diálogos recíprocos para fortalecer los procesos pedagógicos de la red.

Por otro lado, como menciona Gerardo Alatorre, la sustentabilidad es el reconocimiento de los límites de la naturaleza y los derechos de los seres humanos, los

animales y las plantas, y promueve la diversidad cultural y biológica, así como el diálogo de saberes impulsando relaciones responsables, evitando la dominación entre colectivos. Además, asegura equidad entre los hombres y las mujeres, y entre los niños, jóvenes, adultos y ancianos (Alatorre, 2018). Sabemos que a lo largo de la historia han existido diferentes posiciones que constituyen las principales corrientes del pensamiento que han construido las definiciones, prácticas y teorías en torno a la sustentabilidad. Voy a presentar a grosso modo las tres grandes corrientes que, independientemente de sus matices y evolución, se han manifestado a lo largo del debate ambientalista en torno a la sustentabilidad:

1) La corriente ecologista conservacionista o sustentabilidad fuerte, que tiene raíces en el conservacionismo naturalista del siglo XIX, y en las ideas ecocentristas de Aldo Leopold (1949) para promover una "estética de la conservación" y una "ética de la Tierra" o "bioética" (Pierri, 2005).

2) El ambientalismo moderado o sustentabilidad débil, que es antropocéntrico y desarrollista. Esta teoría acepta la existencia de ciertos límites que impone la naturaleza a la economía, y esto es lo que la separa del optimismo tecnocrático expresado en la economía tradicional (Pierri, 2005).

3) La corriente humanista crítica es una alternativa a las dos anteriores. Esta corriente tiene raíces en las ideas y movimientos anarquistas y socialistas, y se posiciona del lado de los países y sectores pobres. Esta corriente se expresó en los años setenta en la propuesta tercermundista de ecodesarrollo y, más adelante, asumió el objetivo del desarrollo sostenible. Esta teoría entiende que su construcción y constitución requieren un cambio social radical, que debe centrarse en atender las necesidades y la calidad de vida de las mayorías, con un uso responsable de los bienes naturales" (Pierri, 2005).

Una clave compartida entre la interculturalidad y la sustentabilidad es que ambas:

“...buscarían no solamente reconocer la diversidad de formas de ser y estar (de pensar, conocer, sentir, sufrir, soñar, querer, etc.) sino también promover un diálogo lo más horizontal posible entre estas diferentes expresiones de vida para que se logre co-construir nuevas formas, aún más diversas y justas, de vida colectiva” (Baronnet, 2018, p. 158)

Las interacciones que suceden en los huertos educativos o comunitarios son espacios para la educación en interculturalidad y sostenibilidad, ya que se configuran como espacios de encuentro que favorecen la construcción de diálogos, así como de interaprendizaje sobre la tierra y los territorios que habitamos, la alimentación y el cuidado colectivo a través del trabajo en el huerto. La incorporación de tales enfoques permite construir un posicionamiento ético-político acerca de las formas dignas y justas de aprender, compartir y convivir en comunidad.

Para Yayo Herrero, la respuesta para actuar en contra de la depredación es:

La humanidad va a tener que adaptarse, en cualquier caso, a vivir extrayendo menos de la Tierra, adhiriéndose a lo que su producción cíclica puede dar y generando menos residuos. Esta adaptación puede producirse por la vía de la pelea feroz por el uso de los recursos. (Herrero López, 2007, p. 6)

¿Cómo cambiamos nuestros patrones de consumo? De qué manera aprendemos a vivir consumiendo menos, la mayor causa de que el "desarrollo" sea insostenible se debe a que la humanidad avanza despiadadamente hacia la destrucción del planeta. Desde la perspectiva de Bourdieu (1971), el *habitus* se define como todas las formas de actuar, pensar y sentir de una comunidad determinada (Leff, 2010).

El consumo se ha convertido en el *habitus* de las sociedades ya que se relaciona con la capacidad de adquisición en el marco del desarrollo planteado por el

neoliberalismo (Pierri, 2005). El consumismo es creado por el sistema, es decir, nos crean necesidades falsas para que terminemos consumiendo todo, sin preguntarnos qué consecuencias podría tener para la subsistencia de la vida. Así, México y muchos otros países se han convertido en los proveedores de alimentos de los países desarrollados, haciendo que la "deuda ecológica sea la que los países ricos han contraído con los países empobrecidos debido al desigual deterioro y destrucción del medio físico" (Herrero López, 2007, p. 4).

En los entornos urbanos y en todos los estratos sociales, están perdiendo la experiencia directa con la producción de alimentos y tal pérdida provoca lo que Arturo Escobar (2005) refiere como la ausencia del vínculo entre la naturaleza y los seres humanos, lo cual favorece el saqueo de bienes naturales sin conciencia. Las prácticas hortícolas son laboratorios vivientes donde los niños pueden ver germinar una semilla, ver crecer las hojas de una planta, percibir el olor de algunas hierbas, llevarse a la boca lo que ellos han sembrado. Sobre todo, considero que un huerto abona a formar una postura sana, responsable y ético-política sobre nuestra relación con los seres vivos con los que compartimos el planeta, así como lo que comemos. Siento que construyen acciones que nos llevan hacia el buen vivir y que pueden contribuir a tener una alimentación sana.

La RHEC no solo es un grupo que realiza actividades en torno a los huertos educativos en escuelas, se ha convertido en una comunidad de aprendizaje que busca integrar diferentes enfoques para reconfigurar las relaciones entre humanos y no humanos en la naturaleza, encaminadas hacia la sostenibilidad con la ayuda de otras teorías y formas de habitar el mundo, como la agroecología, que a continuación describo.

3.3 Alianza con la Tierra, claves agroecológicas

La agroecología surgió entre las décadas 80 y 90 como alternativa a la revolución verde, que impuso e impulsó la agricultura industrial como modelo agroalimentario hegemónico. La agroecología es un conjunto de técnicas que integra conocimientos ecológicos en la producción de alimentos, pero también es un movimiento político y social.

En cuanto a su carácter sociopolítico, enfatiza la soberanía alimentaria, la conservación de los bienes naturales y la agrobiodiversidad, así como el empoderamiento de los movimientos sociales rurales y la erradicación de componentes químicos (Astier *et al.*, 2015). Según Altieri y Toledo, "la agroecología está basada en un conjunto de conocimientos y técnicas que tienen su origen en las comunidades campesinas y en sus modos de experimentación" (citado en Astier *et al.*, 2015). De este modo, la agroecología también es un depósito que alberga una transición necesaria en los sistemas productivos, pero también en el paradigma social de relacionarnos con los saberes que emergen durante las labores agrícolas.

El nacimiento de la agroecología emergió como una herramienta para comprender mejor los sistemas agrícolas tradicionales y para resolver cuestiones que derivan de la producción industrializada y globalizada de los alimentos. En sus inicios, la agroecología se centró en establecer y emplear las bases de los sistemas agrícolas sostenibles. Después, se buscó integrar nociones y metodologías de las ciencias sociales, ya que estas herramientas eran necesarias para comprender mejor los contextos socioculturales donde surge la agricultura (Altieri, 1992).

En la última década del siglo XX, el movimiento agroecológico en el campo académico ha aumentado el número de investigaciones, publicaciones y proyectos, lo que ha fomentado la diversidad tanto en el estudio como en el vivir de la agroecología.

Esto ha llevado al surgimiento de múltiples enfoques sobre el tema, que actualmente se conocen como agroecológicos. Estos enfoques simbolizan el trabajo de las últimas tres décadas en el uso y escalamiento de la agroecología en espacios académicos, políticos y prácticos a nivel global (Méndez *et al.*, 2013). Los enfoques que han surgido buscan dar una óptica expandida hacia las ciencias sociales y al mismo tiempo abarcar el sistema agroalimentario. En este marco, se busca incorporar la transdisciplina y las acciones participativas, a través de la responsabilidad de los científicos sociales y el compromiso con el conocimiento no científico de las comunidades agrícolas.

Aunque este apartado no tiene la intención de realizar una biografía detallada de los enfoques agroecológicos, a continuación describiré las perspectivas más significativas para este trabajo.

El **enfoque transdisciplinario de la agroecología**, al igual que los otros postulados, incorpora la crítica a las estructuras dominantes del sistema agroalimentario, político y económico. Esto a través de la acción, busca cooperar hacia la sostenibilidad y ha sido desarrollado por académicos especialistas en agroecología como Stephen R. Gliessman, Miguel Altieri, John Vandermeer, Ivette Perfecto y Eduardo Sevilla-Guzmán, por mencionar algunos (citados en Méndez *et al.*, 2013).

El enfoque transdisciplinario de la agroecología integra los conocimientos basados en la experiencia empírica, los saberes locales, saberes campesinos y saberes ancestrales, pero también incluye conocimientos académicos y disciplinas científicas. Tiene muchas coincidencias con la Investigación Acción Participativa, por lo que este enfoque es cercano con este documento, pues condensa enfoques vitales para esta sistematización. Poner en práctica el enfoque agroecológico participativo y transdisciplinario no puede dejar de lado los sueños y aspiraciones de las personas que colaboran en el proyecto. A través de un diálogo se construyen y definen objetivos

colectivamente, teniendo en cuenta los privilegios, diversidades, desigualdades, el acceso a recursos y bienes naturales, educación y capacitación que existen en el contexto donde se está trabajando. "El principio de reconocer, aprender y favorecer la diversidad social y ecológica es uno de los aspectos más importantes para vincular la investigación acción participativa con una agroecología orientada a la acción" (Méndez *et al.*, 2013, p. 14). Esto dará como resultado una comprensión de los retos, beneficios y probabilidades que podrían alcanzarse.

El movimiento agroecológico persigue un futuro más sostenible y justo, y para lograrlo, es necesario abarcar otras esferas organizativas, como las instituciones gubernamentales, e influir en las políticas sociales que se proponen, surgen y se ejecutan desde el poder. Debido a su amplio alcance, **la agroecología política** tiene muchas interpretaciones sobre los objetivos que desea alcanzar; sin embargo, este enfoque se destaca por buscar formas prácticas de aplicar el conocimiento y los métodos surgidos durante las investigaciones en los procesos políticos.

La agroecología política necesita, pues, una fundamentación socioecológica de manera rigurosa que sitúe adecuadamente la función de las instituciones y de los medios necesarios para establecerlas o cambiarlas, anclada en el nexo indisoluble que los seres humanos establecen con su medio ambiente biofísico. (González *et al.*, 2021, p. 27)

De esta manera, la agroecología política investiga el marco institucional en turno para ocuparse del desarrollo de acciones y normas que fortalezcan el camino hacia una sustentabilidad agraria a través de acciones colectivas, como movimientos sociales, participación colectiva en medios electorales o mediaciones políticas, es decir, busca generar estrategias políticas en sistemas democráticos del Estado para favorecer iniciativas sustentables.

Además del análisis político en torno a las leyes propuestas por las instituciones, la agroecología ha abierto su investigación a enfoques de género, dando paso al estudio de la división sexual del trabajo. "Las mujeres acumulan una amplia experiencia histórica y una diversa colección de habilidades sociales comunitarias y cooperativas que pueden ser un banco de inteligencia colectiva para usar en la transición agroecológica" (González *et al.*, 2021, p. 172).

Los feminismos, específicamente el ecofeminismo, son aliados que coadyuvan a la agroecología, ya que visibilizan los impactos que la pobreza, el patriarcado y el capitalismo hacen a las mujeres ante problemáticas de seguridad alimentaria. La sinergia entre la agroecología y los feminismos resalta el costo real de las actividades reproductivas, de cuidados y ecológicas, pero en este momento no profundizaré en este enfoque, ya que en el siguiente apartado describo con mayor detalle los feminismos que han aportado al análisis y construcción de este documento.

Como ya se mencionó anteriormente, la agroecología no solo propone cambios ecológicos, tecnológicos (en los medios de producción alimentaria) o jurídicos a niveles institucionales. Lo que se propone desde todos los enfoques agroecológicos es un cambio del modelo social. Es por esta razón que tomamos diversas miradas agroecológicas para fortalecer las aportaciones teóricas. Además, desde el grupo motor se reconoce que la agroecología es un pilar fundamental en las prácticas de la RHEC, ya que forma parte de su estructura pedagógica y organizativa.

3.4 Feminismos del sur y las mujeres de la RHEC

Las teorías feministas están cambiando la vida de millones de personas alrededor del mundo, tal como cambiaron el trazo de este documento y de mi trayectoria personal y académica. Los estudios feministas, también conocidos como los estudios de la ciencia

con perspectiva de género, tuvieron sus orígenes a finales de la década de los setenta. El feminismo surge como un movimiento con una intención política muy clara, dirigida a promover los derechos civiles de las mujeres (Moreno, 2020).

Con el paso del tiempo y a medida que se alcanzan los primeros objetivos del movimiento, el feminismo se ha expandido hacia otras áreas de acción para abordar campos de opresión más allá de los derechos civiles. En la actualidad, han surgido diversas formas de entender y vivir el feminismo, y la lucha feminista corresponde a la defensa de las minorías oprimidas, racializadas por su sexualidad, que surge a partir de los adiestramientos de género (Pahud y Paveau, 2018: 1, citado en Moreno, 2020).

Los estudios feministas han promovido una diversidad de investigaciones en ámbitos científicos, humanistas, sociales, ecológicos, económicos, filosóficos, entre otros, a pesar de que las corrientes feministas parecen tener una postura heterogénea, hay postulados en los que existe conformidad. El primero es el género vinculado a muchas otras categorías, como la raza, la clase o la preferencia sexual, por mencionar algunas. El segundo es que el entendimiento de la organización y funcionalidad social no es suficiente; es necesaria la acción para lograr la equidad. Por estas razones, un pacto central de los feminismos es el cambio social progresivo, especialmente para las mujeres (Prieto, 2017).

Una razón por la que decidí incluir los feminismos en esta investigación es porque el análisis que se realiza a lo largo de este documento está atravesado por diversas corrientes feministas, modificando las metodologías y los resultados. Además, al trabajar con un grupo motor conformado en su mayoría por mujeres, es pertinente incluir una mirada feminista para apoyar interrogantes que surgieron en el camino del acompañamiento del grupo motor de la RHEC, tales como: ¿Cómo influye el género

en las estructuras de organización de la RHEC? ¿A qué se debe que la RHEC sea sostenida en su mayoría por mujeres?

Las teorías feministas que me he identificado y sostenido para la realización de este documento provienen del sur global. Estos se definen en principio por su identidad territorial y geopolítica. Comprenden una pluralidad de aproximaciones ancestrales y de históricas opresiones hacia las mujeres en territorios colonizados, las mujeres que vivieron la conquista y el colonialismo de los sures desiguales y oprimidos que se interrelacionan con la clase, el sexo y la raza, o lo que María Lugones (2014) menciona como "insoslayable mirada sobre la colonialidad del género". De esta forma, las mujeres somos sujetas políticas y sociales de la historia patriarcal del género. En este sentido, el punto de vista periférico aporta miradas sustancialmente distintas de las experiencias de sujetos hegemónicos (Lugones, 2014).

Para subrayar las múltiples direcciones que atraviesa la teoría feminista, surgió desde los feminismos negros la noción de interseccionalidad: de manera gráfica, la veo como una especie de acolchado, donde la teoría de la interseccionalidad sería esa gran manta que está formada por pequeños retazos de tela, de otras telas, que al final conforman una sola. Las principales premisas que entiendo de la interseccionalidad desde los feminismos negros son el género, la racialización, la diversidad de la sexualidad, la clase y el nivel educativo, así como la gran categoría del "ser mujer". La importancia de esta vertiente de los feminismos, es saber que cualquier mujer pertenece a más de una sola categoría y que, a partir de los modelos que nos son asignados, enfrentamos diversas formas de opresión.

Los feminismos nombran lo que ha escapado de la caja de clasificaciones, aquello que parece no combinar con la sociedad. Por ejemplo, Gloria Anzaldúa (2017), en su texto "Hablar en lenguas: Una carta a escritoras tercermundistas", nos recuerda la

deuda epistémica y política hacia las mujeres del sur global que aún continúa. Estamos tan mal actualmente que creemos que una vida digna es un privilegio

La expansión del feminismo originó varias corrientes, entre las que surgió el ecofeminismo, que emergió del interés de las feministas en el cuidado de la naturaleza y en contra del despojo de la vida. A partir de los años ochenta, una política colonial ejecutada por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional implementa nuevas formas de desarrollo completamente destructivas. Por lo tanto, los movimientos feministas se vieron interpelados por los efectos de dicha política (Federici, Entrevista por Trujillo y Aguilar, 2017).

Paralelamente, estaba sucediendo un proceso de gestación en cuanto a lo que significaba la política del cuerpo para el feminismo. De esta manera, se dio una comprensión de que el cuerpo es sexualidad y procreación, y que debido a esto ha sido uno de los ámbitos con más explotación para el capitalismo. Fue durante este proceso que se pudo relacionar el reconocimiento del cuerpo femenino con la sensibilidad que tenemos hacia la naturaleza, el agua y la comida. El ecofeminismo propone que no hay que pensar en una naturaleza sin seres humanos; nosotras somos parte de la naturaleza (Federici, 2018). De esta forma, el ecofeminismo ha contribuido a la historia de los movimientos feministas, permitiendo la proposición de temas como la tierra, el agua, el cuerpo o el cuerpo-territorio.

El ecofeminismo propone la capacidad de diálogo entre el ecologismo y el feminismo, y de esta forma crear una sinergia para realizar análisis y plantear posibles soluciones mucho más complejas y potentes sobre las problemáticas que ambas áreas trabajan por separado.

Yayo Herrero ha profundizado en la relación que existe entre la crisis de cuidados y la crisis ecológica. Ella propone que debido a dinámicas consideradas dentro

de la idea de progreso, se atenta en contra de los principios materiales que sostienen la vida y la naturaleza. Para sostener ritmos de producción de bienes y servicios bajo la demanda del sistema capitalista se necesita extraer cantidades inmensas de materia prima y energía, lo que altera los ciclos naturales que nos han sostenido como especie.

Entender que nuestro planeta tiene límites es aceptar que somos parte del entorno físico, que somos naturaleza, que somos ecodependientes y que, por lo tanto, estamos sujetos a límites biofísicos. La forma capitalista de operar la vida no solo se mantiene ajena a los límites (Herrero 2018). Asimilar lo anterior nos haría recordar que nuestros cuerpos no se pueden desvincular de la naturaleza, que envejecemos, que enfermamos y que necesitamos cuidados. Yayo Herrero reflexiona sobre que en nuestra sociedad patriarcal y debido al modelo capitalista, algunas personas piensan que pueden desvincularse de la naturaleza o del propio cuerpo. Esto se debe a que sujetos invisibilizados o subordinados, en su gran mayoría mujeres, son las encargadas de sostener esos cuerpos. En muchas de esas situaciones, ese trabajo de cuidado está relacionado con nociones como el deber, el amor romántico, la falta de libertad o bien están obligadas por dispositivos materiales o simbólicos (Herrero, 2018).

El enfoque feminista del sur global puede ayudarme a realizar análisis más profundos de las bases que han sostenido al proyecto de la RHEC y también abrir la reflexión con las compañeras acerca de nuestro papel como mujeres dentro de este proyecto e ir descubriendo de qué forma, desde la comunidad de aprendizaje de la RHEC, se puede contribuir a cambiar paradigmas en nuestras relaciones con la naturaleza.

Aunque a simple vista, el proyecto de colaboración con la RHEC en el que participo no tiene explícitamente un componente de feminismo o de interseccionalidad,

tales perspectivas me han aportado elementos para entender la participación de las mujeres en la RHEC.

En consecuencia, las reflexiones que han surgido no solo son propias, sino que son aportaciones de la diversidad de integrantes del grupo motor, quienes han impulsado mis cuestionamientos sobre el quehacer de la red. Además, han colaborado para lograr el objetivo de este trabajo y han incidido en la transformación personal que he tenido a partir de la colaboración con la RHEC.

CAPÍTULO 4.

CULTIVANDO JUNTAS: ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA RED DE HUERTOS EDUCATIVOS Y COMUNITARIOS

Al margen no quiere decir estar afuera, sino en los bordes. De ahí la necesidad urgente del desprendimiento en sus múltiples manifestaciones arraigadas en historias locales y la inevitable urgencia del habitar y pensar en las fronteras.

Walter Mignolo.



Ilustración 9. Huertos educativos por Alejandra "Coyote" López. (2022).

Durante este apartado, presento la ruta metodológica que se implementó junto con el grupo motor de la RHEC. Las metodologías que guían este proceso son principalmente dos: la Investigación-Acción Participativa y la Sistematización Interpretativa Crítica. El objetivo de construir esta ruta metodológica es impulsar un análisis crítico del trabajo de la RHEC que sea oportuno, relevante, pertinente y creativo. A continuación, describo el acompañamiento realizado.

Inicialmente me acerqué a la historia de la metodología cualitativa para informarme sobre los métodos que me iban a guiar en el proceso, conocer de dónde surgen, quiénes los han desarrollado y en qué contextos han sido aplicados, y así después seleccionar los más congruentes con el posicionamiento teórico descrito en el capítulo dos.

Las metodologías que pude conocer en el proceso, la IAP y la sistematización, me ofrecieron la oportunidad, en primera instancia, de considerarme parte del proceso, no separarme como "investigadora", ni mirar desde lejos. Me permitieron mezclarme, entrelazarme con los descubrimientos que íbamos haciendo, y así alejarme de la idea tradicional de "estudiar" a los demás.

Además, estas metodologías me proporcionaron el espacio para cuestionarme acerca de cómo las historias que me habían atravesado a lo largo de mi vida fueron formando una perspectiva sobre lo que observaba durante este proceso.

4.1 Sistematización de experiencias

En diversas áreas, la sistematización es conocida y aplicada usualmente sólo para la organización u ordenamiento de datos, pero desde hace años, en específico en los años 80, en América Latina, la sistematización se ha fortalecido como corriente investigativa y como herramienta fundamental para construir y generar conocimientos desde y sobre prácticas sociales y educativas transformadoras y alternativas, en diferentes ámbitos y escenarios de acción colectiva e institucional, como el trabajo social comunitario y la educación popular (Barragán Cordero, Torres Carrillo, 2017).

La sistematización que se realizó sobre el trabajo de la RHEC constituye un ejercicio de interpretación crítica, en el sentido de profundizar en las aportaciones, mejoras, iniciativas, ideas o cambios definitivos del quehacer de la red, con el objetivo

de mejorar su práctica y generar nuevos conocimientos colectivamente para el trabajo futuro de la RHEC.

"La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora" (Jara Holliday, 2013, p. 4).

Y de esta manera, se puede analizar, interpretar y, sobre todo, reflexionar de manera crítica sobre los procesos y resultados que la RHEC ha logrado hasta el momento. Así podremos entender las decisiones tomadas, el marco en el que se hicieron, lo que priorizaron y lo que relegaron.

Saber por qué se realizaron ciertas prácticas, acciones o se tomaron decisiones de una manera y no de otra, analizar para qué y a quiénes benefician los resultados, en qué medida, así como saber qué se queda en la red para transformar todas esas prácticas e interacciones en aprendizajes, de esta manera nos permiten afirmar que: "la sistematización es una modalidad de generación de conocimiento sobre las prácticas significativas de transformación social y educativa" (Barragán Cordero, Torres Carrillo, 2017, p, 49).

La RHEC se ha preocupado por generar procesos colaborativos que se adecuan a las necesidades de cada escuela o comunidad con la que colaboran. Al interior de la red, la construcción de conocimiento se basa en la compartición de saberes y la escucha, a través de dinámicas abiertas ejemplo de ellas son "Las tertulias huerteras", actividad realizada cada fin de mes, donde cualquier persona interesada o curiosa por el tema puede participar, incluso si no pertenece a la RHEC. La IAP y la sistematización interpretativa crítica sostienen este trabajo y a lo largo de este capítulo reflexiono sobre mi quehacer como facilitadora con los procesos de reflexión colectiva.

“...como una metodología participativa de investigación sobre prácticas significativas de transformación social o educativa, que a partir de su reconstrucción narrativa e interpretación crítica de las lógicas y sentidos que la constituyen, busca potenciarlas y producir saberes que aportan a las resistencias y re-existencias frente al modelo hegemónico” (Barragán Cordero, Torres Carrillo, 2017, p. 49).

Reafirmo mi postura por acercarme a las metodologías que surgen desde los márgenes, que son gestadas desde personas, lugares o movimientos políticos que buscan transformar el *statu quo* impuesto por políticas de conocimiento desde el extractivismo, el despojo y la colonización. A pesar de que estas metodologías ofrecen herramientas que permiten germinar otros conocimientos, ideas y reflexiones, es importante considerar que las metodologías en las que me apoyé no dependen de una 'receta' o un procedimiento definitivo, sino que se van construyendo en conjunto con las personas involucradas.

La sistematización se convierte en una actividad de co-creación de conocimientos basados en la práctica, la praxis es referente primordial, al ser el soporte y al mismo tiempo dar sentido y dirección. Sin la praxis no puede realizarse una sistematización, ya que se tiene como objetivo volver a la práctica con los "espejos" que el ejercicio de sistematizar muestra, es decir, es el reconocimiento de la teoría y la práctica (Bernechea, González y Morgan, 1994).

Para proponer y negociar la metodología de sistematización con el grupo motor, retomé los cinco momentos que Oscar Jara (2013) propone:

Propuesta de Jara, (2013, p, 7)	Nuestra implementación
---------------------------------	------------------------

<p>1) El punto de partida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Haber participado en la experiencia ● Tener registros de las experiencias 	<p>Encuentro 1. Primera exploración</p> <p>Objetivo: explorar qué registros se tienen de las actividades de la RHEC así como hacer una valoración de materiales educativos previamente creados y crear un calendario de sesiones</p>
<p>2) Las preguntas iniciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (Definir el objetivo) ● ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar) ● ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización) ● ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar? ● ¿Qué procedimientos vamos a seguir? 	<p>Encuentro 2. Los qué y para qué de este material</p> <p>Objetivo: Reflexionar sobre los objetivos del material de acompañamiento que en la RHEC deseamos construir.</p> <p>Nuestras preguntas iniciales: ¿Por qué es importante para la RHEC crear un material de acompañamiento? ¿Qué tipo de material queremos crear con las experiencias y aprendizaje que ha tenido la RHEC a lo largo de estos años de trabajo? Manual, guía, material de acompañamiento, currículo complementario, material didáctico etcétera. ¿Para quienes queremos crear este material? ¿Para qué queremos crear el material? ¿Este material servirá/ colaborará/ impulsará a? ¿A quiénes beneficia este material? ¿Qué tipo de material queremos crear?</p>
<p>3) Recuperación del proceso vivido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconstruir la historia ● Ordenar y clasificar la información 	<p>Encuentro 3. Contenidos del material sesión presencial</p> <p>Objetivo: Trazar una ruta sobre los contenidos y los usos del material de acompañamiento</p>
<p>4) La reflexión de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Analizar y sintetizar. ● Hacer una interpretación crítica del proceso 	<p>Encuentro 4. Secciones y títulos</p> <p>Objetivo: Ordenar las secciones que estarán en el material y reflexionar cómo podemos entretelar los contenidos para crear un material propositivo.</p>
<p>5) Los puntos de llegada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Formular conclusiones ● Comunicar los aprendizajes 	<p>Encuentro 5. Identidades del material, ideas creativas.</p> <p>Objetivo: Presentación del resultado preliminar de nuestro material Definir entre todxs cuál será el sello creativo de material</p>

Tabla 2. Comparación propuesta metodológica.

Estos pasos marcaron el desarrollo del último ejercicio que realicé. Los encuentros se llevaron a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2021 y se detallarán adelante en este documento, siguiendo el orden cronológico de las acciones participativas realizadas. No obstante, en este momento, presento la Tabla 2 con el propósito de ilustrar la adaptación de la metodología de interpretación crítica. Esta adaptación permitió llevar a cabo una reflexión profunda y canalizar la co-construcción de un material de acompañamiento que resume no solo el pasado en relación a las acciones de la RHEC, sino que también supuso una mejora en las propuestas del quehacer de la red, basada en las reflexiones generadas en los Círculos de Conversación.

Los "Círculos de Conversación" (más adelante en el documento, se explican a profundidad) se convirtieron en un elemento central en la metodología de interpretación crítica, sirviendo como un espacio de diálogo y reflexión colectiva que ha demostrado ser valioso para la RHEC. Estos círculos proporcionaron una plataforma para la discusión de temas críticos y la generación de ideas innovadoras que han tenido un impacto positivo en las actividades de la RHEC.

4.2 Investigación Acción Participativa

Desde que se originó la RHEC, fue concebida como una práctica de Investigación Acción Participativa (en adelante IAP). Las personas del grupo motor reconocen que la red se creó con una visión “iopera” y que hasta la fecha sigue en pie.

La IAP busca promover e incrementar la participación de los miembros de las comunidades, en la toma de decisiones en distintos ámbitos de sus vidas. La participación en procesos de investigación son aspectos relevantes de sus vidas, implica

la participación de las personas como agentes de cambios y no como objetos de estudio (Balcazar, 2003).

La IAP tiene sus orígenes en los años 40, cuando Kurt Lewin propuso el vínculo entre investigación y acción; el método de Lewin proponía que a través de la combinación de la teoría y la práctica se analizará el contexto para después poder formular el diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión–evaluación Lewin, (1946). Años después en la década de los 70, Orlando Fals Borda contribuye en el desarrollo de esta metodología. Fals Borda propuso que el investigador se insertará como uno más en la comunidad, para conocer desde el contexto sociocultural las condiciones históricas reales, así como las relaciones sociales, políticas y económicas (Bausela, 2004).

Fals Borda (1999) marca un antes y un después en las formas de hacer ciencias sociales, quiebra la idea clásica de poner al investigador fuera de las dinámicas que le interesa investigar, a través de sus trabajos en el Caribe colombiano devela el concepto “Pensar-Sintiendo”. Esta construcción nos revela la importancia de no despegarse de nuestros sentires a la hora de investigar o reflexionar sobre las realidades que nos atraviesan. Sin embargo, en investigaciones feministas, se sugiere que la IAP es una perspectiva que también han desarrollado los pueblos originarios, como señala Georgina Méndez, antropóloga Chol,

“...las mujeres indígenas han creado espacios para el diálogo, para el aprendizaje de otros mundos, han creado metodologías desde el sentir, del despertar de la creatividad, de sentir de los sentidos, del corazonar de las metodologías tales como el Grupo de Mujeres Mayas KAQLA en Guatemala, el grupo Fortalece de la Mujer Maya en Chiapas y la Escuela de Liderazgo Dolores Cacuango vienen haciéndolo...” (Citado en Castañeda et al. 2021. p, 37).

La IAP se ha transformado en un enfoque de investigación que busca reconfigurar la relación entre investigador y comunidad, fomentando la horizontalidad en los saberes y poderes de actores diversos. Esto impulsa la co-creación de conocimiento sobre la realidad observada, permitiendo a las comunidades participantes impulsar cambios significativos que mejoren su calidad de vida y fomenten su autonomía.

La IAP es una propuesta de investigación surgida en Latinoamérica que busca reconfigurar al investigador hacia generar un conocimiento más comprensivo, crítico y alternativo al mundo globalizado” (Torres Carrillo, 2004, p. 66), a pesar de que comenzó como una metodología, en la actualidad es un enfoque importante de investigación, algunas de sus características más representativas son; declarar el posicionamiento ético-político; ya que propone;

Una orientación teórica-filosófica [diferente a la academia tradicional-occidental] de cómo investigar (Alatorre, 2014) y “busca establecer horizontalidad en los saberes y poderes de actores diversos: organizaciones, grupos, asociaciones, entidades, instituciones, empresas [...] ya que rechaza la asimetría implícita en la relación sujeto/objeto que caracteriza a la investigación académica tradicional, por lo que intenta construir una relación sujeto-sujeto entre quienes intervienen” (Alatorre, 2014, p. 118)

La IAP es una forma de hacer ciencia, en el que las personas involucradas tienen una participación real, tiene como objetivo co-crear conocimiento sobre la realidad observada. Tal consolidación de la capacidad participativa y organizativa lleva a impulsar cambios que favorecen a las personas en el desarrollo autónomo de su vida cotidiana. En el contexto de las comunidades de aprendizaje y las redes de aprendizaje, la IAP puede ser una herramienta valiosa para empoderar a las y los actores, promoviendo un proceso de reflexión profunda y generando conocimientos críticos que

pueden enriquecer aún más las prácticas. Estos enfoques participativos y de co-creación de conocimiento son fundamentales para construir un aprendizaje más inclusivo y centrado en las necesidades de la comunidad.

Concluyendo, la IAP se ha convertido en una poderosa herramienta de investigación y transformación en las comunidades y las redes de aprendizaje. Desde sus raíces en las décadas de los 40 con Kurt Lewin y su posterior desarrollo por Orlando Fals Borda en los años 70, ha evolucionado para promover la participación activa de las personas e investigadores en la toma de decisiones en diversos aspectos de sus vidas. Este enfoque ético-político se ha arraigado profundamente en América Latina y ha inspirado perspectivas similares en otros lugares, como las metodologías desarrolladas por los pueblos originarios.

4.3 Formando conexiones en la distancia: acompañamiento a la RHEC en tiempos de pandemia

El acercamiento que tuve con la RHEC fue gradual, pues nos encontrábamos en medio de una situación crítica debido a los contagios por COVID-19. El temor a contagiarse, a poner en riesgo a nuestros seres queridos y las indicaciones de autoridades nos obligó a suspender las actividades presenciales. Durante este período de cuarentena, tuvimos que reflexionar sobre cómo mantenernos conectados a distancia.

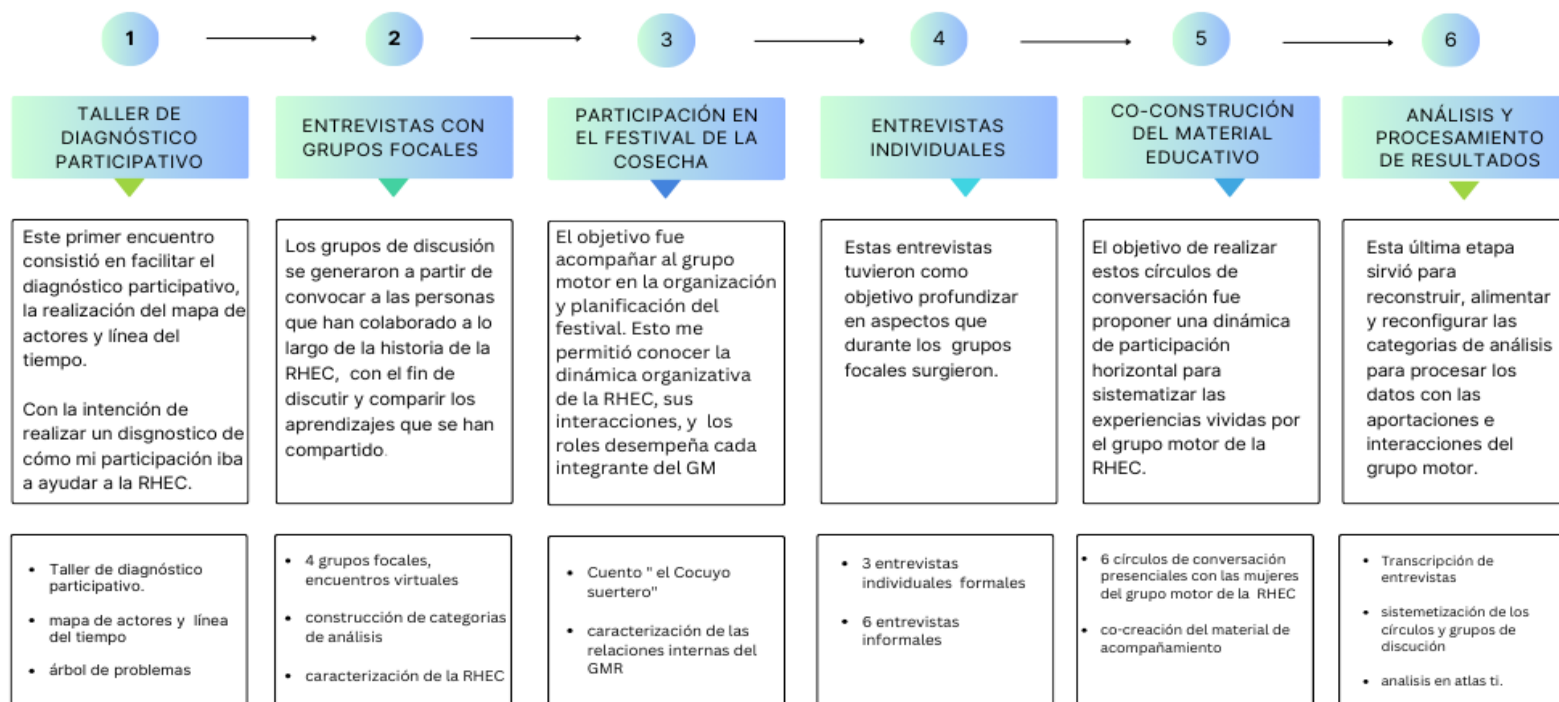
La construcción de la confianza y la negociación de acuerdos, los cuales son los primeros pasos en la Investigación Acción Participativa (IAP), llevaron más tiempo del esperado.

Conocí a las mujeres que integran el grupo motor a través de una reunión en la plataforma *Zoom*. Después de varias reuniones, acordamos llevar a cabo el taller de diagnóstico participativo. Esto me sirvió, en primer lugar, para conocerlas a nivel personal y, en segundo lugar, para mapear a los actores que forman parte de la red.

Teniendo en cuenta los objetivos expuestos en este documento, a lo largo de este apartado presento las acciones metodológicas realizadas en el acompañamiento a la RHEC durante el período comprendido entre octubre de 2019 y febrero de 2022. Con el fin de ofrecer una guía más clara, he elaborado el diagrama que se muestra abajo.

Enfoques Metodológicos: Sistematización + IAP

Proceso Metodológico



4.3.1 Taller de diagnóstico participativo, realización del mapa de actores y línea del tiempo

Este taller se realizó en noviembre de 2020, en el que participaron los integrantes del grupo motor: Kay, Alicia, Esmeralda, Pilar, Juan y Jorge, en la escuela primaria Tlalnecapan, pues algunos integrantes de la RHEC trabajan ahí como docentes. El diseño lo elaboré de manera individual con herramientas y estrategias aprendidas en las clases de la MEIS, con el objetivo de facilitarles un espacio para compartir sus experiencias. El taller tuvo una duración de poco más de dos horas.

Con el fin de identificar y conocer a los actores que participan en la RHEC el taller promovía tres objetivos principales:

1. Tener un primer acercamiento mío con la red de manera presencial.
2. Armar un mapa de actores y árbol de problemas.
3. Realizar de manera colectiva una línea del tiempo para examinar el quehacer de la RHEC durante los cinco años de trabajo (en ese momento, 2020).



Foto 2. Collage de fotos capturadas durante mi primer encuentro presencial con el grupo motor por Juan Morales-Trejo.

4.3.2 Grupos focales

El trabajo con grupos focales es un método cualitativo que utiliza una técnica de recolección de datos mediante entrevistas grupales semiestructuradas, abordando un tema específico que se determina en función de los intereses de la investigación en cuestión (Bonilla-Jimenez, *et al.*, 2017). Para la organización de estos grupos, se llevaron a cabo pasos previos, pues todas las actividades presenciales estaban suspendidas. Los pasos que continuaron fueron:

- 1) Definición de objetivos: ¿Qué buscamos con esta dinámica? ¿Qué información podemos obtener de estos grupos? ¿Qué información necesitamos según los objetivos de investigación?
- 2) Planificación de las sesiones y determinación de la plataforma a utilizar para llevar a cabo estos grupos.
- 3) Selección de las personas que conformarían los grupos focales.
- 4) Elección de las moderadoras, involucrando a todo el equipo motor en los grupos focales.
- 5) Discusión, creación y selección de las preguntas clave para compartir con el grupo. Durante este paso, se crearon categorías generales para agrupar las preguntas.
- 6) Análisis de la información.

Estos pasos permitieron realizar un proceso organizado y efectivo en la recolección de datos en un entorno en el que las actividades presenciales no eran viables.

Los grupos focales se llevaron a cabo en formato grupal desde noviembre de 2020 hasta febrero de 2021 y todas las sesiones se realizaron de forma virtual. Estas interacciones tuvieron como propósito explorar los aprendizajes y experiencias que la RHEC ha acumulado a lo largo de los años de trabajo. Las preguntas semilla que compartimos con los grupos focales fueron

diseñadas por Kay y por mí¹⁴, y estaban dirigidas a personas que han formado parte del grupo motor, personas que han desempeñado roles como facilitadoras de talleres y también se convocó a docentes. Sin embargo, con estos no se obtuvo el resultado esperado, pues llegaron menos asistentes de los esperados a la reunión.

Debido a que las dinámicas se realizaron de forma virtual, implicaron un esfuerzo de atención adicional para mantenerse frente a la pantalla. A pesar de que fuimos respetuosas con el tiempo de las personas que realizaron el ejercicio, la falta de experiencia en la realización de procesos por medio de plataformas virtuales, ocasionó que los tiempos se prolongaran o que las conexiones de red fueran inestables. A pesar de esto hubo una buena respuesta ante la convocatoria y la participación, por lo que logramos formar 4 grupos para realizar las entrevistas. Los cuales fueron:

- 1) Grupo motor: integrantes más activos de la RHEC.
- 2) Integrantes activos de la RHEC que participan como facilitadores de contenidos y talleres.
- 3) Docentes. En este grupo trabajamos con cuatro docentes y dos integrantes del grupo motor.
- 4) Integrantes inactivos, que habían estado presentes en los orígenes de la RHEC. Fue muy fructífera su participación, ya que se entrevistó a las personas que iniciaron la red, y se vislumbró un panorama general de las raíces de la RHEC. A partir de estas entrevistas, determiné las entrevistas individuales a realizar.

Una de las herramientas que guio las entrevistas grupales fue la "Flor de la Agroecología", desarrollada por estudiantes y coordinadores del Doctorado en Ecología y Desarrollo Sustentable del ECOSUR. Esta herramienta nos ayudó a visualizar e identificar las

¹⁴ La planeación de los encuentros virtuales se encuentran en los anexos 1 y 2 al final de este documento.

corrientes teóricas más significativas que han surgido en la agroecología, no solo como una práctica, sino como una ciencia y un movimiento social. La utilizamos en las entrevistas grupales de forma que cada participante pudo identificar con qué autor, práctica o metodología se sentía identificado en relación a las acciones y prácticas de la RHEC.

Dividimos las preguntas en cuatro secciones, que corresponden a los ejes que marcaron los intereses principales para el trabajo de Kay y el mío;

- 1) La primera sección fue bienvenida, la construcción del espacio colectivo y la vinculación personal con la RHEC.
- 2) La segunda trató sobre la organización, las estrategias y las relaciones dentro y fuera de la RHEC.
- 3) La tercera abordó temas relacionados con aprendizajes y conocimientos, incluyendo saberes locales, conocimientos tácitos y explícitos y pedagogía crítica.
- 4) La cuarta se centró en la agroecología escolar.

La intención de realizar este ejercicio se derivó de mi interés en caracterizar a la RHEC y comprender cómo los huertos han tenido un impacto en la vida de las personas, más allá de las actividades prácticas. El propósito principal era indagar cómo los huertos habían influido en el ámbito personal y en la interacción con otros.

Estos ejercicios sirvieron para acercarse de manera muy tangible a uno de mis objetivos específicos, el de conocer, a través de la IAP, algunos desafíos pedagógicos, así como indagar en los referentes teóricos, que fundamentan las prácticas del grupo motor. Estas conversaciones complementadas con tableros digitales (adelante en el documento presentados) me permitieron conocer aspectos más teóricos. Por ejemplo, el grupo motor identificó las corrientes teóricas que conocía y que se relacionaban con el trabajo de la RHEC. Entonces obtuve una visión

general para complementar las intuiciones con respecto al marco teórico que compone este documento. En el caso del acercamiento a los feminismos, quiero subrayar que no fue una declaración directa como en el caso de la educación popular o la agroecología, más bien, se trató de una interpretación que surgió en conversaciones informales compartidas en torno a lo que significaba “ser mujeres que cuidan la vida”.

Después de cada actividad, generábamos un encuentro entre Kay y yo para hablar y comunicar nuestras percepciones sobre los ejercicios. Realizamos diversas reuniones virtuales y presenciales para discutir lo que habíamos sentido, pensado e ideado en relación a los ejercicios concluidos. También confrontábamos nuestras expectativas y planes con lo que realmente podíamos llevar a cabo, ya que en muchas ocasiones la planificación de las actividades se veía modificada y adaptada al espacio, el clima o a situaciones particulares de las asistentes, como compromisos personales, laborales o de salud. Este ejercicio fue una retroalimentación de Kay y mía, pues éramos las responsables de sistematizar los encuentros para luego compartirlos con el resto del grupo motor.

La modificación de las actividades planificadas era algo continuo en nuestras interacciones, ya que al priorizar el (auto) cuidado como principio, no podíamos pasar por alto situaciones que pudieran generar tensión o afectar la convivencia durante los encuentros.

4.3.3 Participación en el “Festival de la cosecha”

El “Festival de la cosecha” inició en el año 2015¹⁵, se lleva a cabo anualmente como una celebración del fin del curso escolar. Para la organización del festival, se convoca a escuelas y grupos de la sociedad civil interesados en el tema, que deseen compartir sus experiencias o que quieran tener un primer acercamiento a los aspectos educativos de los huertos escolares. En la

¹⁵ En el año 2020, el festival fue virtual y tuvo un formato diferente debido a las restricciones por el COVID-19.

6ta. edición (2021), tuve la oportunidad de acompañar al grupo motor en la organización y planificación del mismo, lo que me permitió conocer la dinámica organizativa de la RHEC, sus interacciones y la distribución de roles que desempeña cada integrante del grupo motor.

Ser parte de la organización del festival me permitió construir de forma más sólida la propuesta para llevar a cabo los círculos de conversación, así como observar las interconexiones activas que ha sostenido la red.

El “Festival de cosecha” es como una red neuronal, y esta se activa cada vez que lo realizamos. Es muy bonito ver cómo la red está viva y comienza a extenderse, ver la cooperación de las personas que conocen a la RHEC, es muy motivador (Kay, tercer círculo de conversación, 2021).

El sexto “Festival de la cosecha” se llevó a cabo el 26 de junio de 2021 y para organizar este evento se realizaron diversas acciones. Se convocó a iniciativas hermanas de la RHEC con dos propósitos: el primero era armar una oferta diversificada de talleres y actividades artísticas, y en segundo lugar se convocó a productores locales para realizar un mercado de productos agroecológicos y locales. La convocatoria fue bien recibida y la participación fue voluntaria.

El espacio en el que se llevó a cabo el festival fue un lugar abierto, por seguridad debido a las recomendaciones de cuidado por el COVID-19. Se eligió el parque La Loma como sede porque tiene una historia reciente de defensa ciudadana en torno al uso y conservación del espacio público: Un grupo de vecinas se ha organizado para mantener un programa recreativo y de encuentro entre las personas que habitan sus alrededores. Este movimiento vecinal ha convertido al parque en un anfitrión de diversas iniciativas educativas, artísticas y ambientales que suman a la apropiación del espacio público urbano, principalmente con actividades de fomento a la lectura, talleres de huertos para todas las edades, mercados, trueques o tequios.

En las reuniones se habló de hacer algo pequeño con pre-registro previo y un máximo aforo de 80 personas. Sin embargo, cuando conocimos el lugar, nos dimos cuenta de que el espacio era bastante grande, por lo que se decidió invitar a más de personas y otras colectivas.

Uno de los retos que enfrentamos durante la organización fue el conseguir ingresos económicos que nos permitieran pagar insumos: renta de sillas, lonas, carpas: instalación de luz eléctrica y otros materiales, razón por la que se organizó un bazar para recaudar fondos y cubrir esas necesidades. Las personas que conforman el grupo motor se dieron a la tarea de recoger ropa, juguetes, libros, muebles y otros artículos de segundo uso, en buen estado, para poder venderlos.

Después, nos reunimos con el colectivo "Guardianxs del Parque La Loma", en donde acordamos que las plantas de luz se podían conseguir sin costo de renta y que, para reducir el gasto en la renta de carpas, se podría solicitar apoyo al Ayuntamiento de la ciudad. Sin embargo, debido a la experiencia de cinco festivales previos, se expuso que el ayuntamiento no suele ser formal en el cumplimiento total de los requerimientos solicitados.

Mientras se ideaba cómo buscar y crear alianzas efectivas, se habló de llevar a cabo paralelamente y en el mismo lugar el evento conocido como "El trueque verde"¹⁶, realizado por el Ayuntamiento de Xalapa y que debido a la pandemia se suspendió durante el año 2020. De esta manera, se acordó conjuntar tres actividades: el 6to. Festival de la Cosecha (RHEC), el Trueque Verde (Ayuntamiento de Xalapa) y actividades de siembra de un bosque comestible (comisión de vecinos del parque La Loma)¹⁷. Tales alianzas dieron soporte al festival al

¹⁶ Desde principios de 2019 en la Ciudad de Xalapa, desarrolla El Trueque Verde, es una dinámica organizada por el Ayuntamiento que consiste en permitir a los ciudadanos intercambiar sus plásticos, latas y otros materiales reciclables, por alimentos y semillas locales, composta, tierra y sustratos.

¹⁷ El parque La Loma, ubicado en la esquina de la calle Poeta Ángel Núñez Beltrán y Circuito Presidentes en la colonia Buenavista de la Ciudad de Xalapa. Este predio estuvo en conflicto debido a que se intentó autorizar la construcción de un cuartel de la Guardia Nacional en el lugar. El proyecto generó una serie de acciones y

vincularlo tanto con procesos de defensa y apropiación de espacios urbanos como de sustentabilidad y accionar colectivo.

El “6to. Festival de la cosecha” representó la posibilidad de vernos en persona y debido a la sensación de inseguridad generada por la pandemia, se abordó como tema central el autocuidado. En este sentido, el festival giró en torno al tema de los cuidados. Por ejemplo, en la foto siguiente, se observa una de las dinámicas que había durante el festival, la cual consistió en responder la pregunta: “¿Cómo cuidas de tu...?” en un árbol, colgamos palabras clave para completar la pregunta, los participantes podían contarnos cómo cuidan su huerto, su cuerpo, su sueño, su alimentación, sus relaciones familiares, su salud mental, entre otras.



Foto 3. “Árbol de los cuidados”, de mi autoría tomada en el 6to festival de la cosecha.

La celebración de este evento estuvo dividida en cuatro partes:

manifestaciones por parte de vecinos que se opusieron y defendieron el sitio natural, al asegurar que se trata de un área de esparcimiento que beneficia principalmente a habitantes de las colonias Buena Vista y Emiliano Zapata.

- 1) Trueque verde; que posibilitó la cooperación del ayuntamiento.
- 2) Actividades de reforestación del parque con árboles comestibles.
- 3) Los talleres ofrecidos gratuitamente por la RHEC (en total fueron doce).
- 4) El mercado de productores locales.

Como acto de recaudación de fondos, los productores participantes en el mercado dieron una cooperación monetaria voluntaria y donaron uno de sus productos. El dinero recaudado se destinó al fondo del colectivo del parque La Loma y los productos donados se rifaron para poder pagar los gastos que generó el festival.

Para la inauguración del festival, propuse realizar la escritura colectiva de un cuento. Para ello, abrimos un documento compartido a través de la plataforma Google Drive, y allí agregando fragmentos de una historia. La idea me surgió porque la trayectoria de la RHEC debe ser difundida y un cuento era una manera accesible para todo el público de hacerlo. Aunque el cuento se terminó a tiempo, en la inauguración presencial no se pudo leer, ya que hubo problemas con la planta de luz.

Después del festival de la cosecha y de comprender mejor el trabajo de la RHEC en el contexto xalapeño, propuse una serie de reuniones, los cuales llamé círculos de conversación, que al final se convirtieron en una especie de grupo de discusión.





Foto 4. Collage de fotos de mi autoría, capturadas durante los talleres impartidos durante el 6to festival de la cosecha.

4.3.4 Entrevistas individuales

Las entrevistas son un método cualitativo; estas interacciones no se limitan a un simple intercambio de preguntas y respuestas. La principal característica de la entrevista es que siempre debe mantenerse flexible y abierta (Taylor y Bogdan, 1987). Durante este trabajo, se llevaron a cabo dos tipos de entrevistas: entrevistas a profundidad y entrevistas breves, con el objetivo de adentrarse en la subjetividad de los actores de la RHEC.

Las entrevistas a profundidad se realizaron principalmente con las personas que conforman el grupo motor y dos mujeres adicionales, una de las cuales fue partícipe en la fundación de la red y la segunda es parte de un colectivo que colabora con la RHEC. Estas entrevistas me permitieron ver el trabajo de la RHEC desde otros puntos de vista y escuchar otras voces. Dado que existen muchas formas de realizar una entrevista, también hay diferentes maneras de analizar los datos obtenidos. Similar a la teoría fundamentada y a la observación participante, como se explica a continuación, al realizar entrevistas es necesario tener en cuenta el contexto en el que se generan los datos y buscar que la transcripción refleje lo más fielmente posible lo que las personas comparten durante esta interacción.

Realicé las entrevistas en octubre de 2021 y éstas permitieron profundizar en aspectos que habían surgido durante las entrevistas grupales¹⁸. A pesar de que tenía guiones preparados, siempre mantuve la flexibilidad para ajustar el rumbo de la conversación según lo requería la persona y la entrevista en sí.

Las entrevistas se dirigieron a personas que no tenían relación directa con la RHEC en la actualidad. Su intención era obtener una perspectiva adicional sobre la red desde otros puntos de vista y experiencias.

4.3.5 Co-construcción del material de acompañamiento de la RHEC

Estos ejercicios se basaron en gran medida en los cinco momentos de la sistematización propuestos por Jara (2013), además se inspiraron en otras dos metodologías que explicaré a continuación. El objetivo principal de llevar a cabo estos círculos de conversación fue, en primer lugar, proponer una dinámica de participación horizontal y cuidar la duración de las sesiones. Inicialmente, consideré esta manera debido a que las sesiones iban a ser virtuales, y me ocupaba en asegurarme de que todas las personas tuvieran la oportunidad de expresarse, sin que estas reuniones les exigieran más tiempo frente a la pantalla. Afortunadamente, en la primera sesión, donde planteé los encuentros, el grupo motor estuvo de acuerdo en llevarlos a cabo de manera presencial. El siguiente esquema muestra las etapas de planificación, acción y reflexión de cada encuentro, implementando los enfoques que sustentan la ruta metodológica que propone Jara.

¹⁸ Revisar anexo 4 Y 5.



Figura 6. Espiral Metodológica. Elaboración propia.

4.3.6 Círculos de conversación

Los orígenes de estos círculos sirvieron para sanar, resolver conflictos, motivo de celebraciones, compartir conocimientos, entre otros. Se han desarrollado en diferentes sitios del planeta, desde Cherán, México, a través de las fogatas y de acuerdo con Denzin Norman K (2008), van hasta los maoríes en Nueva Zelanda. En diversas partes del mundo, durante esta práctica, se comparten y argumentan la sabiduría ancestral, conocimientos y teorías. Incluso se hace referencia al uso de la cultura de paz, ya que son un método para la resolución pacífica de conflictos. Además, se utilizan en la educación popular (Martínez, 2010, citado en Monge, 2012).

"El 'Círculo' no actúa de manera mágica; más bien proporciona un foro, con un marco filosófico y una estructura, en el cual es altamente probable que ocurra un cambio profundo" (Pranis, 2009).

Los círculos de conversación tienen su origen en fundamentos metodológicos desde los enfoques socio-críticos y comunicativo-críticos, donde la acción de hablar los unos con los otros, sin propósito de dirigir o interpretar lo que se expresa, dicha acción puede ser una estrategia de indagación y argumentación si se usa de forma didáctica con el grupo. Esto nos lleva a crear un espacio seguro y de confianza, promoviendo la emancipación del discurso (Gadamer, 2004, citado en Monge, 2012).

La intención de emplear los círculos de conversación para la construcción del material de acompañamiento se basa en una estrategia didáctica dirigida a provocar la reflexión colectiva y personal mediante la escucha activa. Cabe destacar que estos ejercicios de reflexión no tienen como objetivo dirigir a las personas participantes hacia un objetivo deseado por el facilitador, sino que surjan reflexiones que puedan dar respuesta a las preguntas colectivas (Pranis, 2009). De esta manera, los parámetros que consideré para realizar esta estrategia fueron:

- a) En primer lugar, que la asistencia fuera voluntaria.
- b) Crear acuerdos sobre las necesidades e intereses de las mujeres del grupo motor.
- c) Proponer un fin, en este caso, realizar un ejercicio para que pudiéramos esbozar el material de acompañamiento. Esto fue la punta de flecha, pero en realidad en los círculos surgieron temas que no estaban directamente relacionados con el material de acompañamiento.
- d) Involucramiento activo en la realización de los círculos, es decir, en ocasiones pedía que alguna persona tomara nota de los acuerdos, que cuidáramos el tiempo invertido o realizáramos la minuta.

Desde el principio de nuestra colaboración, el grupo motor expresó la necesidad de construir participativamente un material que guiara a docentes, pero que también pudiera acompañar a otros huertos que no están dentro de una institución educativa. Por lo tanto, mi

propuesta fue realizar los círculos con el objetivo de diseñar e intercambiar colectivamente ideas semilla para trazar la ruta de elaboración del material de acompañamiento. A continuación, presento los objetivos de cada círculo de conversación¹⁹.

Objetivos y dinámicas de los círculos de conversación.

Encuentro 1. Primera exploración ¿Todas hemos sido parte de la historia?

Objetivo: Explorar qué registros se tienen de las actividades de la RHEC y crear un calendario de sesiones.



Foto 5. Primer encuentro de los círculos de conversación

Esta primera sesión tuvo lugar en un café el 23 de octubre de 2021. Esta reunión no fue protocolaria sino un encuentro para conversar y ponernos al día en las actividades futuras.

Acordamos hacer cinco reuniones más con la intención de trazar una ruta de trabajo para la co-creación del material de acompañamiento. Además de crear un calendario, nos dimos a la tarea de resolver tres preguntas eje:

¹⁹ Revisar anexo 3 para conocer la ficha descriptiva de cada círculo.

- ¿En qué etapa de la RHEC nos hemos unido cada una?
- ¿Qué material ya está sistematizado y qué es lo que vamos a tomar para el material?
- ¿Con qué registros, (bitácoras, fotos, vídeos, materiales impresos, etc.) contamos para iniciar la sistematización?

Así construimos un piso común para saber hacia dónde dirigirnos en la construcción del material de acompañamiento, a partir de los recursos que ya se tenían registrados.

Encuentro 2. Los qué y para qué de este material

Objetivo: Reflexionar sobre los objetivos del material de acompañamiento que en la RHEC deseamos construir.



Foto 6. Segundo encuentro de los círculos de conversación.

Esta sesión tuvo lugar en un café del centro de Xalapa el 13 de noviembre de 2021. Estuvo presente todo el grupo motor. Hablamos por más de dos horas sobre lo que cada uno pensaba y sentía respecto a las preguntas que a continuación expongo.

- ¿Por qué es importante para la RHEC crear un material de acompañamiento?
- ¿Qué tipo de material queremos crear? Manual, guía, material de acompañamiento, currículo complementario, material didáctico etc.
- ¿Para quiénes queremos crear este material?

- ¿Para qué queremos crear el material?
- ¿Este material servirá/ colaborará/ impulsará a . . . ?
- ¿A quiénes beneficia este material?
- ¿Qué tipo de material queremos crear?

Encuentro 3. Contenidos del material

Objetivo: Trazar una ruta sobre los contenidos del material de acompañamiento

Esta sesión también la realizamos en café del centro de Xalapa el 20 de noviembre de 2021.

Realizamos un ejercicio de mapeo de talleres con el fin de identificar las actividades que realizadas por la RHEC se consideraban más relevantes para incluir en el material.

Cada participante escribió las actividades que considera necesarias para el material de acompañamiento. Los temas generales que resultaron de esta dinámica:

- Cuidado de la tierra
- Aprendizaje situado
- Comunidad(es)
- Buenos vivires
- Alimentación Saludable
- Estrategia de apoyo/ didácticas juegos



Foto 7. Tercer encuentro de los círculos de conversación

Encuentro 4. Secciones y títulos

Objetivo: Ordenar las secciones que estarán en el material y reflexionar sobre cómo podemos entrelazar los contenidos para crear un material propositivo.

La cuarta reunión se realizó el 27 de diciembre de 2021 en la casa de una de las chicas de la RHEC, ya que nos dimos cuenta que en los cafés nos faltaba tiempo y espacio para trabajar. Presenté los avances y los temas generales que surgieron del trabajo de las sesiones anteriores.

- El material tendrá un formato semiabierto (informativo, con actividades didácticas y lúdicas).
- Debe impulsar la reflexión y discusiones críticas.
- Los temas guía del material son: Aprendizaje situado, buenos vivires, reconocimiento de saberes locales, el sentir y hacer comunidad(es).
- Debe ser sencillo y comprensible para el público en general.
- Los contenidos deben contextualizarse en Xalapa y sus alrededores.
- Estará disponible en formato digital e impreso.
- Debe reforzar la identidad de la RHEC.
- Debe ayudar a sistematizar los talleres de la RHEC.
- Debe mostrar cómo la RHEC ha llevado a cabo sus prácticas educativas.

Después de presentarles cómo vamos, se iniciaron las preguntas de la sesión, que nos ayudaron a visualizar el orden preliminar de los contenidos del material.

1. ¿Qué sección recomiendas que abra el material? ¿Por qué?
2. ¿En orden cronológico, cuéntanos cómo imaginas las secciones que tenemos hasta ahora? Para esta pregunta, fue necesario tener un pizarrón compartido, facilitar una

plantilla de índice a cada participante, exponer en plenaria lo que cada uno propone y las razones. Para finalizar esta actividad, se delimitaron las secciones.

3. Después de hacer un balance entre las secciones que tenemos, todos escriben de forma sintética los objetivos de algunas secciones; juntos crearemos los objetivos de cada unidad/sección.
4. ¿Se incluirán otros recursos, como recursos electrónicos, enlaces a vídeos, canciones, cuentos? ¿Cuáles? Hacer acuerdos para tener los materiales en una plataforma digital compartida.

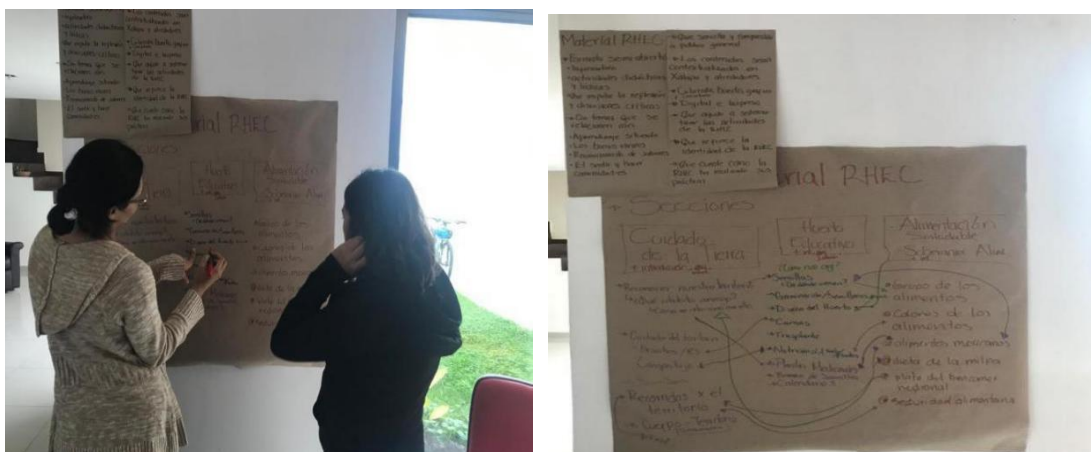


Foto 8. Cuarto encuentro de los círculos de conversación.

Encuentro 5. Identidades del material, ideas creativas.

Objetivo: Definir entre todas cuál será el sello creativo de material.

Nuestra última sesión tuvo lugar el 4 de diciembre de 2021, se llevó a cabo en la casa de una integrante de la RHEC. Las preguntas que nos acompañaron fueron las siguientes:

- ¿Qué personas consideramos apropiadas y relevantes para revisar nuestro material antes de compartirlo? ¿Por qué?
- ¿Cómo podríamos evaluar las experiencias generadas en nuestro material?
- ¿A través de qué medios daremos difusión a nuestro material?

- ¿Quiénes construimos este material? Ejercicio para mapear nuestro cuerpo-territorio.

Después de hablar sobre las tres primeras preguntas relacionadas con cómo íbamos a evaluar, decidimos que cuando tengamos una primera versión del material, estos puntos serán más claros. Sin embargo, nos dimos a la tarea de pensar individualmente cómo queremos evaluar y a qué personas tenemos en mente para revisar el material antes de difundirlo.

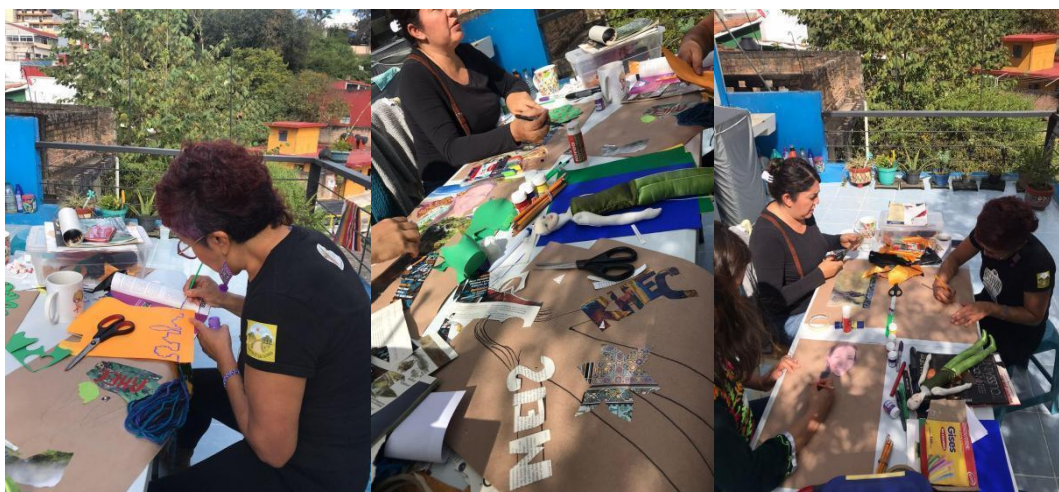


Foto 9. Quinto encuentro de los círculos de conversación.

La construcción del material de acompañamiento tuvo tres etapas:

Etapas de co-creación del material de educativo		
Etapas	Descripción	Participantes
1ra.	Seis encuentros presenciales, círculos de conversación	Mujeres del grupo motor de la RHEC + Dulce
2da.	Escritura y sistematización de las seis sesiones presenciales	Dulce
3ra.	Desarrollo de la idea creativa e identidad del material de acompañamiento	Mujeres del grupo motor de la RHEC + Dulce

Tabla 3 Etapas de co-creación del material educativo

La primera parte de la co-construcción consistió en la planeación de los círculos de conversación-discusión para definir el objetivo y contenidos del material.

La segunda parte incluyó la elaboración de texto a partir de la recuperación de las cartas descriptivas de los talleres que ya se tenían registrados. Como parte de esta etapa, devolví los textos al grupo motor para que agregaran o modificaran lo plasmado.

En la tercera etapa, en colaboración con Alejandra López, una artista xalapeña, realizamos encuentros para explorar la identidad creativa del material de acompañamiento, de acuerdo a las especificaciones que el grupo motor había propuesto. El proceso de creación de las ilustraciones que enmarcan los tres apartados principales del material consistió en regresar a los diálogos, las premisas, las ideas y palabras que más habían resaltado en las reuniones. Las ilustraciones se realizaron a partir del collage con materiales orgánicos, como hojas, flores, e impresiones de algunas imágenes que había recopilado a lo largo de este proyecto, además de incluir intervención digital.

La idea creativa detrás de las ilustraciones fue una tarea conjunta entre Ale, Kay y yo. A pesar de que Ale y las mujeres del grupo motor no pudieron coincidir en el proceso creativo, mi propósito fue unir su estilo creativo con las ideas del grupo motor y las mías para obtener un resultado que estuviera en línea con el concepto y el discurso con el que fue elaborado, además de que también se ajustara a la forma en que se distribuirá. Ale realizó las ilustraciones del cuento colectivo que se realizó como parte del “Festival de la cosecha”.

4.4 Análisis y procesamiento de resultados

Los ejercicios que se han llevado a cabo en este documento recepcional derivan de involucrar en la investigación a todas las personas que hayan estado, estén o quieran colaborar con la RHEC. El proceso que seguimos para cada actividad incluye los siguientes pasos:

- 1) Realizar un diagnóstico participativo acerca de lo que la RHEC deseaba y necesitaba dialogar, planear, llevar a cabo o sistematizar. Para comenzar cada reunión, se leía la orden del día, se preguntaba si estaban de acuerdo con los temas a tratar, se comunicaba

el propósito y el tiempo destinado a esa reunión. El diagnóstico se realizaba al inicio de cada reunión, mediante un sondeo sencillo. Las preguntas se referían a qué temas creían pertinentes y prioritarios para darles espacio en la planeación del taller o reunión. En ese momento se decidía si se incluían en la planeación del día o se dejaban para la siguiente reunión.

2) Realizar una estrategia de actividades. La programación de actividades se consolidó teniendo en cuenta las ocupaciones personales y horarios de trabajo de las personas que asistían a las reuniones. Los horarios no siempre coincidían, pero tanto Kay como yo teníamos disponibilidad para adecuarnos a los horarios de la mayoría. Al finalizar cada encuentro, se proponían horarios y días para la siguiente sesión. Este aspecto fue relevante, pues garantizaba la asistencia del mayor número de personas a la siguiente reunión. Respetar los horarios también ayudó a que nuestras charlas se volvieran más orgánicas y fluidas. Se asignó una guardiana del tiempo, que se encargaba de cuidar que el tiempo destinado a cada actividad planificada.

3) Categorización de datos. Posterior a las actividades, se realizaba una categorización de los datos obtenidos en dichas dinámicas. En el caso de las entrevistas, esta categorización la realizamos Kay y yo, mientras que el resto la realicé de forma individual.

La categorización de datos constó de dos etapas. La primera se refiere a las entrevistas grupales realizadas entre Kay y yo, donde cada una leía las transcripciones y etiquetaba los conceptos que más resaltaban de la entrevista. Luego compartíamos y discutíamos estos conceptos en pares (Kay y yo). La segunda parte la llevé a cabo sola, con los registros de audio que había hecho de todas las reuniones, entrevistas individuales y talleres.

- 4) Iniciar la sistematización. Por último, realicé una propuesta sobre cómo llevar a cabo la sistematización de todas las actividades surgidas en esta etapa. Derivado de esto, organizamos seis círculos de conversación, realizados de forma presencial, que marcaron el cierre de nuestras actividades. Llegamos a este acuerdo porque concluimos que hacía falta delimitar temas con respecto a la sistematización de la información que teníamos hasta ese momento.

Las experiencias de la red no estaban del todo registradas en papel, así que se hizo una propuesta de los temas a tratar en las siguientes reuniones. Con dicha propuesta, basada en los intereses del grupo motor y de forma individual, realicé un plan de trabajo para las seis sesiones, el cual pasó por una revisión de Kay, quien me sugirió algunas adecuaciones y posteriormente se lo expuse a todo el grupo.

Dentro de la red no existe un organigrama que determine jerarquías organizacionales. Sin embargo, existen comisiones de trabajo como comunicación, recursos educativos, redes y vinculación. En estas comisiones se promueven procesos de "aprender a aprender", y cualquier persona interesada o con experiencia en el área puede sumarse.

Las interacciones al interior de la RHEC se caracterizan por una relación dialéctica en el sentido freiriano, que consta de: acción-reflexión y práctica-teoría. Al respecto, cuando los niños asisten por primera vez a un taller de huertos organizado por la RHEC, se planea un primer momento que se enuncia como "entrar en contacto con el huerto". Después se reflexiona sobre "cómo se hacen las cosas dentro del huerto". Lo siguiente es la práctica con la tierra directamente. Para terminar, se dedica un tiempo para que las niñas y niños expresen dudas o hagan cuestionamientos que se pueden resolver con la teoría o con los conocimientos de otras personas.

4.5 Teoría fundamentada y ATLAS.ti para la construcción de categorías y análisis

La construcción de las categorías que me permitieron desmenuzar este acompañamiento la realicé a partir de la Teoría fundamentada.

La teoría fundamentada tiene sus orígenes en la sociología y es una herramienta metodológica. Fue acuñada en la década de los 60 por Barney G. Glaser y Anselm Leonard Strauss en el libro *"El descubrimiento de la Teoría Fundamentada"* (2017), y es considerada como pionera de la tradición cualitativa. Su nacimiento fue importante ya que retaba la hegemonía de la investigación positivista. La teoría fundamentada invita al investigador a tomar como centro de atención el contexto para que haya espacio para que se manifiesten las particularidades de dicho contexto. De esta manera, la teoría fundamentada permite analizar las categorías surgidas de la realidad observada y así poder explicar las relaciones, conceptos, hipótesis o teorías que surjan a partir de los datos directos y no de conceptos teóricos preestablecidos.

Al usar la teoría fundamentada, exploré el uso del programa Atlas.Ti, una herramienta digital que facilita la organización, la interpretación y el análisis de datos en investigaciones cualitativas. Este programa fue desarrollado a finales de los años ochenta por Thomas Murh, quien buscaba aplicar planteamientos metodológicos de Glaser y Strauss. Este método-software se creó como una herramienta metodológica que coadyuva a la teoría fundamentada. Este software permite procesar la interpretación de los datos principalmente en tres formas: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (San Martín Cantero, 2014).

La codificación abierta se basa en explorar el texto con el fin de descifrar ideas, conceptos y sentidos. Esta exploración es profundamente inductiva, ya que la codificación abierta resulta de una indagación detallada para identificar y conceptualizar los significados de esta manera.

Los datos son segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias. Estas comparaciones deben quedar registradas en anotaciones (memos) que

acompañen a cada código (Charmaz, 2007, citado en San Martín Cantero, 2014) esta categorización nos puede estar dividida en dos, código *in vivo* y abiertos, Los primeros conceptualizan el fenómeno a través de la interpretación del analista y los segundos son frases literales que expresan los individuos involucrados en las entrevistas (San Martín Cantero, 2014, p. 110)

El proceso de categorización, fue escalonado, es decir, en primer lugar, realicé las estrategias antes descritas que me permitieron tener datos para después clasificarlos a partir de la transcripción de las entrevistas y audios recabados. Como primer paso, propuse algunas categorías que venían desde la observación participante que había realizado previamente, después cuando iniciaron las entrevistas grupales y los círculos de conversación las primeras categorías se modificaron significativamente.

Categorías propuestas desde la observación participante	Categorías propuestas después de las entrevistas y círculos de conversación
<ul style="list-style-type: none"> ● Aprendizaje y participación social ● Educación Popular ● Saberes haceres ● Escolaridad ● Comunidades de aprendizaje ● Huertos escolares ● Soberanía alimentaria 	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprendizaje situado ● Comunidades de aprendizaje ● Feminismos ● Autocuidado y buen vivir ● Cuerpo-territorio ● Huertos educativos y comunitarios

Tabla 4 Modificación de categorías

De esta manera, el uso que di a ATLAS.ti fue el siguiente:

- 1) Transcripción de las entrevistas realizadas.
- 2) Ingreso de los documentos al programa.
- 3) Etiquetado a través de códigos de las palabras clave, frases potenciadoras o fragmentos de las entrevistas.
- 4) Creación de una co-relación de frecuencia entre los códigos. Dichos códigos se ingresaron de forma manual y en el orden que consideré pertinente.
- 5) Creación de una red de co-relaciones entre códigos. Esto permite observar cuántas coincidencias existen entre un código y otros, así como ver las "citas" (las palabras

clave, frases potenciadoras o fragmentos de las entrevistas) relacionadas con la etiqueta elegida para crear la red.

Una vez realizado este proceso, construí figuras para "traducir" la información y poder compartirla, como se detalla en el apartado de resultados.

La decisión de adoptar la Teoría Fundamentada como el marco metodológico para el acompañamiento con RHEC se revela como un elemento crucial en mi proceso de análisis. Esta metodología cualitativa, me ha brindado la oportunidad de explorar las realidades observadas sin imponer preconcepciones teóricas, obteniendo un resultado auténtico y contextualizado.

La aplicación de la codificación abierta, axial y selectiva, respaldada por el software ATLAS.ti, ha proporcionado un enfoque sistemático para interpretar los datos cualitativos. Específicamente, la codificación abierta ha destacado la inductividad del proceso al explorar y conceptualizar significados de manera profunda. La distinción entre códigos in vivo y abiertos ha añadido matices importantes al analizar tanto la interpretación del analista como las expresiones literales de los participantes.

La evolución de las categorías a lo largo del proceso, como se refleja en la “Tabla 4. Modificación de categorías”, destaca la flexibilidad inherente a la investigación cualitativa. Las categorías propuestas inicialmente desde la observación participante se han transformado significativamente después de las entrevistas y círculos de conversación. Este ajuste ha demostrado ser crucial, marcando la importancia de permitir que las categorías evolucionen conforme se profundiza en la comprensión del fenómeno estudiado.

La integración de ATLAS.ti en el proceso de análisis de resultados ha facilitado la visualización de relaciones entre actores. Desde la transcripción de entrevistas hasta la creación de redes de co-relaciones entre códigos, este software ha facilitado la organización, interpretación y análisis de datos cualitativos. La visualización de las co-relaciones entre

códigos ha proporcionado una comprensión más rica de las interconexiones y patrones emergentes en los datos (figura 11).

La estrategia de traducir los resultados mediante figuras ha demostrado ser efectiva para compartir de manera accesible los hallazgos de mi investigación. Estas representaciones visuales ofrecen una síntesis comprensible de las relaciones, conceptos y patrones identificados durante el proceso. La visualización no solo contribuye a la claridad, sino que también facilita la comunicación efectiva de los resultados.

CAPÍTULO 5. COSECHA DE UNA SISTEMATIZACIÓN COLABORATIVA



Ilustración 10. *Mujeres al cuidado de la vida.* Alejandra "Coyote" López (2022).

En este capítulo, comparto los resultados de la experiencia articulada entre las mujeres que forman parte del equipo motor de la RHEC. Se incluye el ejercicio de sistematización que pude realizar al poner en práctica las herramientas metodológicas descritas en un capítulo anterior. Estos procesos se combinaron con ejercicios reflexivos, a veces colectivos con la RHEC, otras con Kay, y otras más individuales, en los que la propia escritura me fue revelando sentidos y significados de las acciones participativas que se llevaron a cabo durante este trabajo.

El planteamiento metodológico inicial de este trabajo se centró en un conjunto de actividades presenciales y virtuales en las que trabajamos colaborativamente para la construcción de una sistematización. En primera instancia, se tenía solo la intención de que la sistematización pudiera ayudar a retomar la dimensión pedagógica de las prácticas de la red.

Para ello, se realizaron ejercicios introspectivos para generar el espacio en el que el grupo motor explicitara los posicionamientos desde los que operaban. De esta manera me interesó indagar sobre las experiencias de la RHEC saber si los contenidos de los talleres ofertados por la RHEC eran relevantes para los niños, para docentes y si eran compatibles con las comunidades de aprendizaje con las que compartían el territorio.

5.1 Compartiendo saberes y aprendiendo juntas

Los siguientes resultados refieren a las entrevistas grupales. Estos ejercicios virtuales me dieron la oportunidad de observar la interacción entre colaboradores que son parte de la RHEC, excepto el grupo motor. Las entrevistas grupales me permitieron indagar en reflexiones relacionadas con las categorías de análisis que iba construyendo, y que me permitieron establecer la dirección de este documento. Este diálogo me permitió reflexionar sobre cómo, a partir de las dinámicas y acciones que realiza la RHEC, construyen, se apropian, intercambian y resignifican conocimientos que han compartido y que han surgido en el contexto de la comunidad de aprendizaje que se ha formado a lo largo de los años de trabajo.

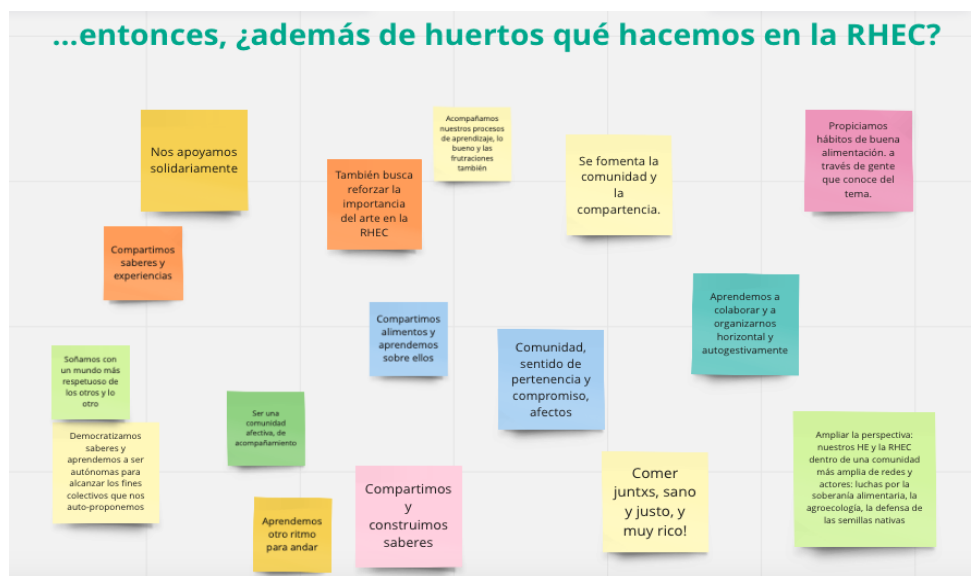


Figura 4. Captura de pantalla ejercicios de las entrevistas grupales

Este ejercicio se realizó durante el primer encuentro virtual-grupal realizada a las personas que integran el grupo motor de la RHEC y hace parte del tercer bloque de preguntas vinculadas a los aprendizajes y conocimientos: saberes locales, conocimientos tácitos y explícitos, así como a algunos aspectos de las pedagogías que se desarrollan dentro de las prácticas. El propósito de esta pregunta ¿además de huertos qué hacemos en la RHEC? era saber qué otros saberes estaba propiciando la red; si bien es algo sabido que se imparten talleres sobre, composta, ciclos de cultivo, cuidado de verduras y hortalizas, el propósito era indagar otros aprendizajes y no reducir las prácticas hacia los conocimientos técnicos sobre huertos.

Las respuestas que aparecen en la imagen tienen que ver con aspectos sobre el hacer y vivir en comunidad, la importancia de los lazos afectivos y las diversas formas de aprendizaje que se encuentran en las prácticas de la RHEC. Lo que se compartió durante esta dinámica deja ver cómo la RHEC se configura a través de relaciones profundas entre las personas que conforman el GMR, y que además de huertos, lo que se comparte es una red de relaciones que fortalecen vínculos personales y de cooperación que superan el quehacer de producción de vegetales y hortalizas constantemente asociado a la labor de huerto. Orellana (2005) define que las comunidades de aprendizaje están basadas en la sinergia de un grupo de personas que se organizan, en donde sus integrantes participan activamente, cooperan entre sí, realizan diálogo de saberes, negociaciones y sobre todo tiene una acción reflexiva común, llevando a la comunidad en cuestión a generar un saber-ser, un saber-hacer y un saber-vivir-juntas posibilitando un nuevo vínculo con el medio natural.

Retomando los principios que propone Orellana (2005) y después de los acercamientos que hemos tenido a lo largo de este trabajo puedo confirmar que la RHEC es una comunidad de práctica -aprendizaje en donde los principios que la sostienen están basados en: primera instancia a través de **los saberes dialógicos** que se han realizado a lo largo de la historia de la RHEC, por ejemplo, las reuniones llevadas a cabo para las entrevistas con grupos focales y los grupos círculos de diálogo que se realizó al final de este proceso. En segundo lugar **las negociaciones**, a pesar de existen

comisiones y que cada persona elige dónde podría aportar conocimiento, colaborar o aprender, las decisiones en torno a la organización son bastante flexibles y se realizan de acuerdo a las posibilidades de cada persona, es decir, que en cada reunión o actividad, se llega a negociaciones por consenso sobre cuál es la mejor manera para llevar a cabo los acuerdos o actividades programadas. Y por último, **la acción reflexiva**, este aspecto sólo lo he podido presenciar vivencialmente en los últimos dos años. Esta acción reflexiva ha sido impulsada por el trabajo de investigación que realiza Kay dentro del marco de su doctorado y por el trabajo de sistematización de experiencias que acompañé en la maestría. Sin embargo, a través del archivo de fotos, minutas, entrevistas, talleres y conversaciones que tuve con las integrantes de la RHEC, pude averiguar que la reflexión participativa ha sido un ejercicio constante que ha sostenido a la red lo largo de su historia.

Realizar prácticas que sean coherentes con tales postulados epistémicos no es tarea fácil. Se requiere de una constante reflexión que el GMR realiza conformándose como una comunidad de práctica-aprendizaje situada.



Figura 5. Captura de pantalla ejercicios de las entrevistas grupales

Esta imagen nos muestra al igual que la anterior, las respuestas que dieron algunas personas acerca de cómo percibían el impacto de vincularse con la RHEC, tanto en el ámbito personal como colectivo. Las respuestas que se compartieron para el primer aspecto ponen énfasis en las relaciones con personas y con los alimentos. Manifiestan que la RHEC es un espacio de aprendizaje para relacionarse horizontal y solidariamente, para comprender las circunstancias de los docentes frente a la propuesta de la implementación de huertos, así como para relacionarse con sus antepasados y con los saberes ancestrales y campesinos

Sierra (2010) menciona que las pedagogías desde la diversidad cultural, retomadas antes en el capítulo metodológico como, pedagogías críticas, permiten cuestionar los contextos donde crecemos, por el significado de los saberes tradicionales, así como las prácticas educativas de diversos lugares, y así nutrir el propio proceso. Es decir que al tomarse en cuenta aspectos como la horizontalidad, saberes diversos y ancestrales y contexto de cada interacción que ha realizado la RHEC, se está abonando hacia una educación intercultural, a partir de la pedagogías críticas en el proceso de descolonizar la producción de conocimiento.

Por otro lado, en el aspecto colectivo destaco la forma de llevar a cabo actividades en equipo de una forma horizontal, así como realizar actividades sin recursos monetarios fijos y valerse de lo “que hay y con lo que contamos” para realizar actividades y compartir talleres de forma gratuita. Se expuso también sobre escuchar y aprender a construir y compartir saberes desde las diferencias. Además de sumar habilidades como la participación en el programa de radio.

En sus respuestas enuncian los principios que caracterizan el funcionamiento de su organización, pues se refieren a dinámicas que usualmente no se aprenden en espacios institucionalizados como el trabajo o escuela caracterizados por una competencia entre individuos y jerarquías entre los roles. La historia común como RHEC ha derivado en actitudes orientadas por el respeto mutuo, escucha activa, complicidad y disposición de reconfigurar las

relaciones y organización del grupo a partir de “formas más sensibles de hacer juntas” (voz colectiva, círculos de conversación, 2022). También se evidencian las transformaciones que han logrado en el trabajo en equipo a través de la perseverancia y de reconocer sus limitaciones y fortalezas. Así mismo se refieren a las transformaciones hacia afuera, en la comunidad, en los paisajes escolares y al impacto que tiene difundir sus acciones a través de la radio.

Este intercambio de saberes en los diversos momentos de la RHEC, podrían reconocerse como un diálogo intercultural. Walsh (2010) menciona que la interculturalidad, es una herramienta que ayuda en procesos o proyectos que se sostienen y se construyen desde las demandas de la subalternidad, y que dicho proceso refuerza la transformación de las relaciones sociales, para construir otras condiciones de estar, ser pensar, conocer, aprender sentir y vivir desde las diferencias.

De esta manera la interculturalidad se puede entender como una estrategia para accionar o negociar, desde el respeto, la simetría, la equidad e igualdad, así como la legitimidad.

El siguiente ejercicio se llevó a cabo durante la entrevista número uno realizada al grupo motor. El objetivo de esta pregunta era indagar a profundidad, cómo se percibe el trabajo de la RHEC. La pregunta deriva del segundo bloque enfocado en organización, estrategias, relaciones dentro y fuera de la RHEC: Hagamos una lluvia de ideas de qué les viene a la mente cuando leen actividades que realiza la RHEC (reuniones, talleres, tequio, festivales, radio), ¿Cómo logramos su organización y acción?, ¿de qué nos valemos?



Figura 6. Captura de pantalla ejercicios de las entrevistas grupales.

Sobre esto pudimos obtener varias respuestas que se relacionan con descubrir y desarrollar nuevas posturas políticas de vivir, de comer y de relacionarse. Así como sobre formas diversas de aprender y compartir conocimientos. De percibir sus saberes ante otras personas y sobre hábitos de alimentarse y de consumo e incorporación temas como la masificación de la agroecología a través de los huertos así como promover el consumo de alimentos locales. Estas categorías surgieron de los temas que el GMR, percibe como más frecuentes en las actividades o en las que buscan incidir en sus prácticas pedagógicas.

Un proceso pedagógico se convierte también en un proceso de construcción y posicionamiento político, social, ético y epistémico ya que desde las pedagogías que se implementan se puede afianzar el cambio en las relaciones, en las estructuras, las condiciones y dispositivos de poder para no seguir perpetuando las asimetrías sociales (Walsh 2010).

Sobre esto pudimos obtener varias respuestas que se relacionan con descubrir y desarrollar nuevas posturas políticas de vivir, de comer y de relacionarse. Así como sobre formas diversas de aprender y compartir conocimientos. De percibir sus saberes ante otras personas y sobre hábitos de alimentarse y de consumo e incorporación temas como la masificación de la agroecología a través de los huertos así como promover el consumo de alimentos locales. Estas categorías surgieron de los temas que el GMR, percibe como más frecuentes en las actividades de la RHEC o en las que buscan incidir en sus prácticas pedagógicas.



Figura 7. Captura de pantalla. Ejercicios con los grupos focales.

Como parte del último apartado de las entrevistas, realizamos un ejercicio que se relaciona con el último grupo de las preguntas: Agroecología escolar; la pregunta detonadora fue la siguiente:

¿Qué relaciones / coincidencias, vemos entre lo que hacemos en la red de huertos con las nociones de agroecología que visualizamos en la flor? Este ejercicio me sirvió mucho para conocer los posicionamientos teóricos de las personas que componen la red, una vez que marcaron qué coincidencias se encontraban, iban dando su opinión en extenso de cómo percibían la relación entre el trabajo, prácticas y experiencias de la RHEC y la flor de la agroecología. Ver estas dimensiones teóricas me ayudó a saber cómo trabajaría las categorías de análisis, me dejó ver las coincidencias entre mis supuestos y los que las personas que participaron en estas entrevistas, así mismo me esclareció qué tantas coincidencias y diferencias hay al interior del grupo con respecto a las nociones agroecológicas desde la RHEC.

Esto hace referencia a las dimensiones teóricas que he empleado en mi trabajo. Estas dimensiones teóricas han sido valiosas para desarrollar las categorías de análisis. Por ejemplo, he contado con un marco de referencia y un conjunto de conceptos para analizar la información recopilada. De esta manera, al emplear estas dimensiones teóricas, he podido comparar mis propias suposiciones o hipótesis con las ideas y opiniones expresadas por las personas que participaron en las entrevistas, identificando mis ideas y las de los participantes así como la comprensión de las similitudes y diferencias en las nociones teóricas dentro del grupo de motor.

Después de concluir el ciclo de entrevistas, los siguientes pasos incluyeron el análisis de los resultados, la revisión de los esquemas previamente elaborados y la transcripción de los audios. Esta tarea la realizamos Kay y yo, revisando las entrevistas y categorizándolas, para luego compartir nuestros hallazgos. Al comparar nuestras categorías, encontramos muchas similitudes en los resultados. Dado nuestra experiencia como estudiantes y organizadoras de dinámicas virtuales, teníamos el deseo de ofrecer una retroalimentación más personal y menos "virtual" a la RHEC, evitando el exceso de tiempo frente a la pantalla. Desde el comienzo de este proceso, tuve un objetivo claro: que la mayoría de los materiales generados a través del

proceso MEIS fueran útiles para la RHEC como recursos didácticos. Con esta idea en mente, propuse a Kay que compartiéramos la sistematización a través de un vídeo para presentar los resultados, comunicando lo que habíamos descubierto e ilustrándolo con la recopilación de los dibujos realizados durante los talleres impartidos. De esta manera, podríamos incluir los materiales producidos a lo largo de la historia de la red.

El video realizado es una herramienta fundamental dentro del proceso de devolución de los resultados de la sistematización llevada a cabo entre 2021 y 2022 en el contexto de la Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa. La importancia de este material audiovisual radica en su capacidad para comunicar de manera clara y efectiva los hallazgos y reflexiones obtenidos durante este periodo de análisis y evaluación.²⁰

En primer lugar, el video permite una presentación dinámica y accesible de la identidad y propósito de la RHEC. Al compartir quiénes somos y qué hacemos, se establece un contexto que facilita la comprensión de los resultados posteriores. Además, la inclusión de testimonios y narrativas visuales puede generar una conexión emocional más profunda con la audiencia, lo que contribuye a transmitir la esencia y valores de la red de manera más efectiva.

Por otro lado, el video también sirve como una plataforma para compartir los resultados específicos obtenidos durante la sistematización. A través de entrevistas virtuales y análisis detallados, se exploraron aspectos clave como las vinculaciones internas y externas, los aprendizajes compartidos, las estrategias organizativas y la importancia de la agroecología en el hacer colectivo. Al presentar estos resultados de manera visual y narrativa, se facilita su comprensión y se amplía su alcance.

Además, el video permite destacar las principales reflexiones y conclusiones surgidas a partir de la sistematización. Se aborda la diversidad de aprendizajes presentes en la red, así como su enfoque en la comunidad, el buen vivir y la participación activa de las mujeres.

²⁰ Revisar anexo 5 para conocer el guión del vídeo.

También se señalan áreas de oportunidad, como la necesidad de profundizar vínculos con otros sectores y de integrar de manera más activa a las niñas en las prácticas educativas.

En resumen, este video constituye una herramienta poderosa para compartir y difundir los resultados de la sistematización realizada por la Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa. Su formato audiovisual permite comunicar de manera efectiva los hallazgos, reflexiones y conclusiones obtenidos durante este proceso, contribuyendo así a fortalecer el trabajo colaborativo y el intercambio de conocimientos dentro de la red, así como a inspirar y motivar a otras iniciativas similares en diferentes contextos, el video nombrado “Repensando el trabajo colectivo” esta disponible en:

<https://www.veed.io/view/1da7a11d-648a-4ca0-8cba-b69b57996d03?panel=share>

La última etapa de la realización de las entrevistas fue clave para mí, ya que me permitió acercarme a Kay, lo que nos brindó la oportunidad de desarrollar una complicidad creativa para idear formas de presentar los resultados, cuidando los tiempos y los mensajes para expresar nuestro agradecimiento a cada participante por el tiempo virtual invertido y dedicado en este ejercicio.

Las comunidades de aprendizaje ofrecen diversas perspectivas sobre cómo la RHEC comprende los elementos que conforman la categoría principal: la comunidad y el aprendizaje que propicia la interacción de los actores que confluyen en la RHEC.

Tensiones y ámbitos de oportunidad que identifiqué en torno a la comunidad de aprendizaje, dentro de RHEC;

- Los aprendizajes situados dentro de las escuelas o instituciones educativas son cuestionados fuertemente, por no tener un reconocimiento institucional, esta situación pone en jaque a la RHEC, ya que limita los accesos.
- La RHEC propone un aprendizaje más situado y horizontal, esto representa una incomodidad para algunos docentes de las escuelas públicas donde se han llevado

talleres.

- La situación por la pandemia distanció a las niñas, mamás, papás, y cuidadores primarios de las dinámicas del huerto escolar, donde se podría analizar acerca de las comunidades de aprendizajes surgidas en esos pequeños territorios.
- Los espacios educativos fomentados por la RHEC son itinerantes y con la pandemia se hicieron más dispersos en frecuencia.
- Surgimiento de nuevos territorios virtuales, ¿cómo sostener las comunidades de aprendizaje a través de lo virtual?
- Carecen de una estrategia específica para lograr intervenir en los ámbitos de la educación oficial de forma continua y efectiva.

Con los hallazgos encontrados y retomando a Orellana (2010), puedo inferir que la comunidad de práctica y aprendizaje que representa la RHEC ha integrado fundamentos como la interdisciplinariedad, la resolución de problemas organizativos a través de negociaciones, el vínculo entre procesos educativos y realidades sociales, y el aprendizaje reflexivo, dando vida a una comunidad de aprendizaje interdisciplinario que responde a la necesidad social de construir "espacios de libertad" y que contribuye a descolonizar el aprendizaje (Orellana 2010).

Sin embargo, esta valiosa propuesta se enfrenta a desafíos significativos. Los aprendizajes situados dentro de las escuelas o instituciones educativas, a pesar de su riqueza, son cuestionados fuertemente por la falta de reconocimiento institucional, lo que limita su accesibilidad. La RHEC propone un aprendizaje más situado y horizontal, generando incomodidades para algunos docentes de las escuelas públicas donde se han realizado talleres.

La pandemia, por otro lado, distanció a los niños, madres, padres y cuidadores primarios de las dinámicas del huerto escolar planteando la necesidad de analizar más a fondo las comunidades de aprendizaje que surgieron en esos pequeños territorios. Además, los espacios

educativos fomentados por la RHEC, que ya eran itinerantes, se volvieron más dispersos en frecuencia debido a las restricciones sanitarias por la pandemia.

El surgimiento de nuevos territorios virtuales plantea interrogantes sobre cómo sostener las comunidades de aprendizaje a través de lo virtual. La falta de una estrategia específica para intervenir de manera continua y efectiva en los ámbitos de la educación oficial también se presenta como un desafío a abordar para la RHEC. En este contexto, se hace evidente la necesidad de reflexionar sobre cómo adaptar y fortalecer estas prácticas en un entorno educativo en constante cambio y desafíos emergentes.

5.2 Construcción de afectos y acompañamiento mutuo; co-construcción de categorías

La construcción de categorías ha sido, de forma personal, complicada y transformadora. Desde que empecé con la categorización, me surgieron dudas con respecto a qué prioridad dar a cada una. Partí desde unas categorías que formulé gracias a mi intuición, conocimiento y desconocimiento del tema. Estas primeras categorías se transformaron significativamente después de realizar las actividades con el grupo motor, de escucharles y convivir con ellas en diferentes ámbitos (ver Tabla 4. Modificación de categorías.)

Una vez que obtuve los resultados de las entrevistas, la observación participante y la revisión del material (fotos, minutas), se fueron categorizando los aspectos más consecuentes y relevantes, no solo para mí, sino también para las compañeras. Derivado del ejercicio de separar, reflexionar y analizar las categorías que surgieron de las reuniones, tuve un panorama bastante amplio que tuve que reducir.

A continuación, presento un esquema que realicé en el programa ATLAS.ti, esta figura muestra cómo organicé las dimensiones de las categorías que emergieron en el trabajo de sistematización. La clave para mí fue que las participantes del grupo y yo co-construyéramos

las categorías que iban a dirigir este acompañamiento. A través de diversos ejercicios de escucha y reflexión, finalmente llegamos a tres categorías principales:

- 1) Educativo Pedagógico
- 2) Epistemología del Aprendizaje y
- 3) Sustentabilidad e Interculturalidad.

Estas categorías surgieron con mayor frecuencia durante la codificación abierta, axial y selectiva. La categoría “Educativo Pedagógico” se refiere a las dimensiones que conforman las prácticas que la RHEC ha realizado a lo largo de su historia, es decir, las formas en que comparten sus conocimientos, se relacionan con los diversos grupos con los que trabajan y, sobre todo, las reflexiones sobre la compartición intergeneracional de saberes.

La categoría “Epistemología del Aprendizaje” trata sobre la exploración de las diversas percepciones que se tienen sobre el aprendizaje, especialmente el escolarizado. La exploración se centra específicamente en las pedagogías de la tierra.

La categoría “Sustentabilidad e Interculturalidad” deriva de la percepción del mundo que tiene la RHEC. Considero que desde la sustentabilidad e interculturalidad atraviesa la RHEC para alimentar a la red, desde visiones más incluyentes, resistentes e innovadoras.

Estas tres categorías estuvieron relacionadas con el resto de las categorías, además de ser las que consideré que podrían guiar mejor el trabajo de sistematización de acuerdo al diagnóstico participativo que se realizó. Por ejemplo, los cuidados colectivos o los feminismos, ya que considero que son temas profundos y que se podría reflexionar sobre por qué tuvieron menor presencia durante las entrevistas.

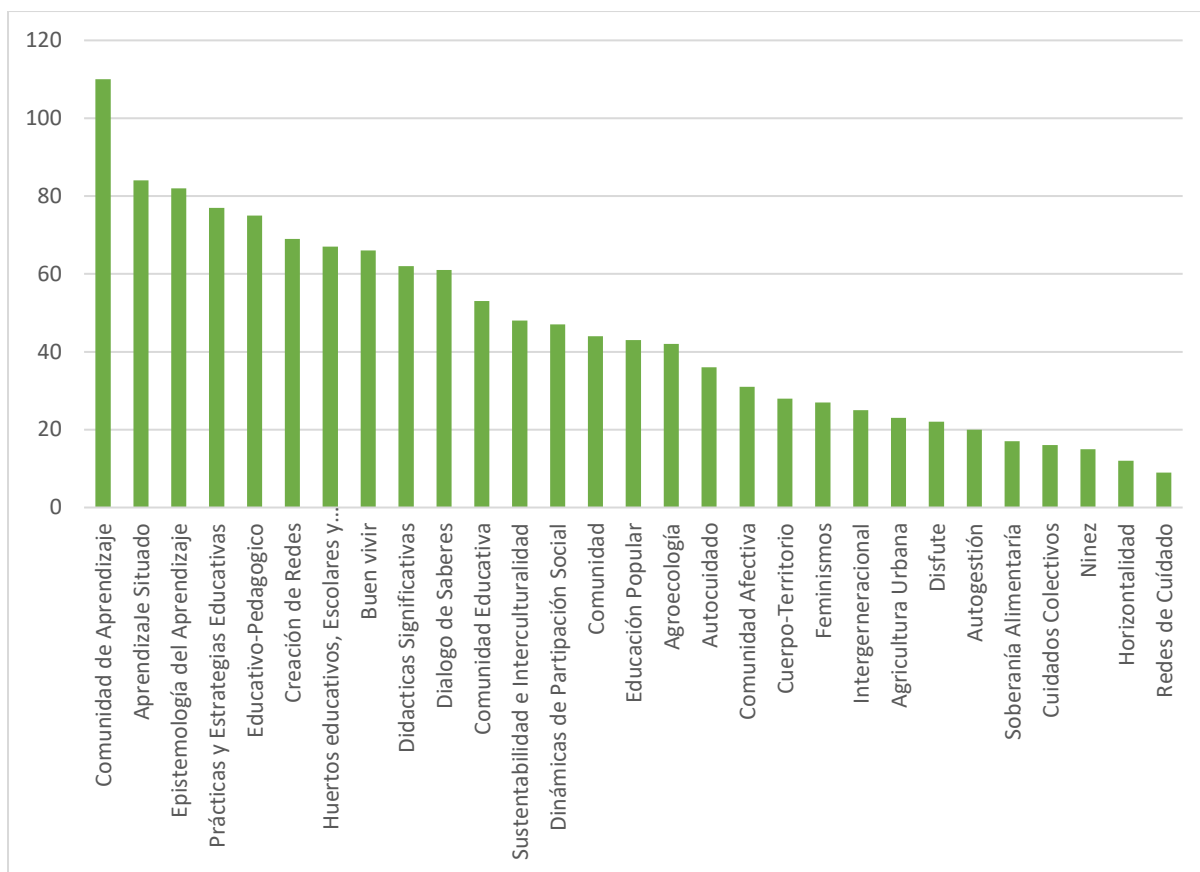


Figura 8. Tabla de frecuencia de categorías. Elaboración Propia.

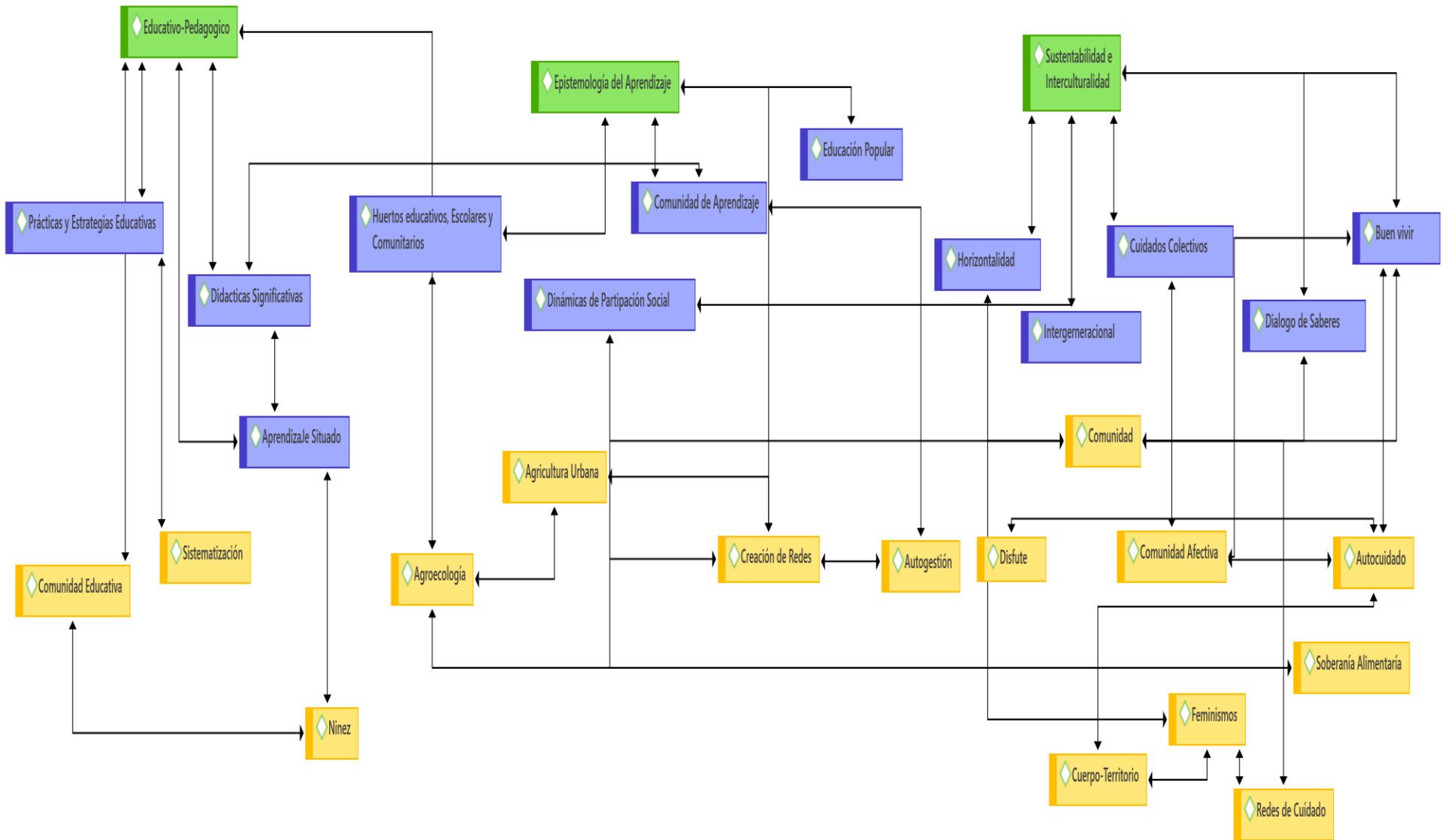


Figura 9. Tabla de relación de categorías, dimensiones y ejes de análisis. Elaboración propia con el programa ATLAS.ti.

Esta tabla (Figura 11) me brindó una visión precisa de la interrelación entre los ejes, las dimensiones y las categorías. Al analizar las figuras 12 y 13, noté que algunas de las premisas principales que formulé no fueron tan centrales para las personas entrevistadas. Por ejemplo, las "redes de cuidado" eran una categoría que me interesaba especialmente explorar y profundizar, pero en los ejercicios de las entrevistas, pocos participantes la mencionaron. En cambio, la categoría más recurrente fue "comunidad de aprendizaje", como se destaca en la Figura 12. Mi reflexión apunta a que, dado que el grupo motor está compuesto por individuos con conocimientos en pedagogía, saberes colectivos, educación popular y agroecología, entre otras áreas, es casi natural para ellos concebir a la RHEC como una comunidad de aprendizaje. Esto se debe a que la mayoría de las personas relacionadas forman parte de un círculo cercano, creando así un grupo transdisciplinario que comparte visiones y conocimientos sobre esta categoría en particular. Por ende, tanto el grupo motor como las personas que participaron en la fundación de la RHEC han internalizado y replicado este concepto, considerándolo una de las características más sólidas de la RHEC.

En contraste, la categoría "redes de cuidado" se destaca por su menor frecuencia y conexiones en las Figuras 12 y 13. Aunque en las entrevistas grupales esta categoría se mencionó con menos frecuencia, durante la observación participante, los talleres y las charlas informales, pude percibir que especialmente las mujeres del grupo motor, están realmente construyendo una red de cuidados colectivos, a pesar de que no lo nombren explícitamente. Al observar esta y otras categorías menos destacadas, como niñez, feminismos, cuidado de la vida, y cuerpo-territorio, se hacen evidentes las áreas de oportunidad que la RHEC podría explorar.

Por ejemplo, durante la contingencia por Covid-19, el tema de cuidados colectivos y autocuidados adquirió relevancia al compartir experiencias personales sobre quiénes y cómo

estaban involucrados en el cuidado de otras personas, así como las repercusiones en la salud mental y física. Estas reflexiones se extendieron a considerar la importancia de algunos huertos urbanos y comunitarios como espacios de esparcimiento durante la pandemia, y, sobre todo, cómo la RHEC podría contribuir a fortalecer o iniciar procesos de huertos familiares, fomentando la relación entre los elementos del huerto, los miembros de la familia y diversos temas, como los cuidados del cuerpo-territorio y el análisis del consumo de alimentos locales y saludables.

Como parte de un ejercicio colaborativo, y a partir de los diálogos de intercambio sobre la sistematización de los datos que Kay y yo llevamos a cabo, surgió la siguiente nube de palabras, resultado de:

- 1) Diálogo acerca de las percepciones individuales sobre las respuestas compartidas en las entrevistas grupales al revisar las transcripciones.
- 2) Comparación de los hallazgos obtenidos por cada una de nosotras.
- 3) Representación visual a través de *Mentimeter* (tablero digital) para observar gráficamente la recopilación de datos.



Figura 10. Nube de palabras. Elaboración Colectiva.

Los resultados presentados en la nube de palabras difieren de las figuras 10 y 11, como se menciona previamente, ya que esta nube fue creada por Kay y por mí. Y surgió del análisis posterior de las reuniones, siendo un ejercicio en el que decidimos explorar las categorías menos mencionadas y entender de qué manera se abordaban en los diálogos mantenidos durante la sistematización. Los resultados resaltaron que el grupo motor de la RHEC estaba abordando temas más sensibles, especialmente a partir de los círculos de conversación y encuentros informales.

A partir de este punto, se inició una reflexión profunda sobre cómo la RHEC podía colocar el cuidado de la vida en el centro. Fue un proceso gradual y detallado, a través de la compartición de experiencias personales, mayormente por las mujeres del grupo motor. Esta imagen nos invita a explorar otras áreas de investigación; por ejemplo, se destaca que el disfrute es un tema apenas mencionado de manera directa. Sin embargo, en las reuniones y

círculos de conversación, se revela que la principal motivación para participar en esta red es la satisfacción personal derivada de pertenecer a una iniciativa independiente que se nutre de diversos saberes y que se preocupa por el bienestar de las personas vinculadas a ella.

Además de reforzar las categorías planteadas, surgieron algunas un tanto inesperadas relacionadas con el cuidado, el autocuidado y las interacciones de la RHEC con otros colectivos.

- La red de apoyo y aliados de la RHEC está compuesta por colectivos que ponen al centro la vida, cuidan de la tierra y buscan alternativas de producción y consumo que generen beneficios para quienes ofertan, compran o producen.
- El tema del autocuidado y cuidado colectivo está presente en las dinámicas de la RHEC, pero no se había mencionado hasta que surgió la reflexión debido a la situación por la pandemia.
- Nos percatamos que la red de colaboración de la RHEC está compuesta por colectivas sostenidas por mujeres.

Al fortalecer las categorías preestablecidas, surgieron descubrimientos inesperados relacionados con el cuidado, el autocuidado y las interacciones de la RHEC con otros colectivos. Destaca la composición de la red de apoyo y aliados de la RHEC, que está conformada por colectivos que priorizan la vida, cuidan de la tierra y buscan alternativas de producción y consumo orientadas a generar beneficios sostenibles.

El autocuidado y el cuidado colectivo, aunque siempre presentes en las dinámicas de la RHEC, emergieron con mayor claridad en el contexto de la reflexión provocada por la situación pandémica. Este hallazgo revela cómo las circunstancias externas pueden poner de

relieve aspectos esenciales de la red y subraya su capacidad de adaptación y respuesta a desafíos cambiantes.

Un descubrimiento significativo fue la identificación de que la red de colaboración de la RHEC está mayormente compuesta por colectivas lideradas por mujeres. Esta observación subraya la importancia de las mujeres en el entramado de la RHEC y destaca su papel crucial en la sostenibilidad y el funcionamiento eficiente de la red.

Al explorar las percepciones individuales sobre alianzas, relaciones, interacciones, fortalezas, debilidades y motivaciones en la RHEC, se fomenta un proceso dialógico enriquecedor. Al considerar la diversidad como la pluralidad de pensamientos y estilos de vida, y la desigualdad como una realidad que afecta a grupos e individuos, el proceso dialógico se convierte en una herramienta transformadora. Nos coloca frente a la responsabilidad de abordar las estructuras de la sociedad que habitamos, cuestionando y desafiando las normas y promoviendo un cambio positivo basado en la equidad y la inclusión. Entonces, “El diálogo en este sentido, presupone una serie de cuidados críticos y auto-críticos para no reproducir patrones de desigualdad” (Baronnet, *et al.*, 2018: 158).

En conclusión, este análisis reflexivo de las interacciones y dinámicas de la RHEC no sólo refuerza la comprensión de la red, sino que también señala oportunidades de crecimiento y áreas donde la RHEC podría expandir su impacto. La atención a temas como el cuidado, el papel crucial de las mujeres y la promoción de un diálogo inclusivo resalta la relevancia de la RHEC en el panorama educativo y comunitario.

5.3 Re-descubriendo la red, compartición de saberes

Las primeras dos herramientas descritas en el capítulo 4 fueron el taller de mapa de actores y la línea del tiempo en este apartado trabajaremos con el árbol de problemas. Iniciamos el proceso con entusiasmo y confianza, anticipando que la pandemia de COVID sería pasajera y nos permitiría realizar entrevistas, talleres y reuniones de forma presencial. Sin embargo, ante la situación de contingencia y confinamiento, decidimos hacer ajustes, incluyendo la anulación del contacto físico y la suspensión de las actividades regulares en las escuelas de la RHEC. Optamos por llevar a cabo todas las actividades de manera virtual, utilizando las plataformas digitales disponibles.

En esta modalidad virtual, como se mencionó anteriormente, se realizaron las entrevistas grupales. La interacción virtual generó inquietudes sobre los efectos de la pandemia y el confinamiento en nuestras vidas, lo cual nos llevó a incluir una reflexión sobre nuestra identidad, relaciones internas y el cuidado mutuo dentro del grupo en esta situación.

Después de la realización de los primeros talleres, pude percibir que la RHEC se nutre de otras redes que comparten sus objetivos y buscan realizar acciones significativas en sus entornos inmediatos, como se observa en la Figura 15.

MAPA DE ACTORES

El primer momento de este taller giró en torno a la creación del mapa de actores. El grupo formó dos equipos y cada equipo hizo un mapa. Se tomaron en cuenta cuatro aspectos esenciales para identificar a los actores relacionados con la RHEC. En un cuadrante denominado como x-y. En el cuadrante Y se ubica la escala de poder de menos a más, mientras que para el cuadrante X se ubican de izquierda a derecha lo siguiente:

- 1) Afines; las/os que han colaborado y que trabajan en equipo.
- 2) Diferentes; aquellas/os que tienen interés parecido a los de la RHEC, pero no coinciden en la forma de trabajar y a pesar de esto se puede negociar para colaborar.
- 3) Opuestas/os; actores que impiden el trabajo de la red.

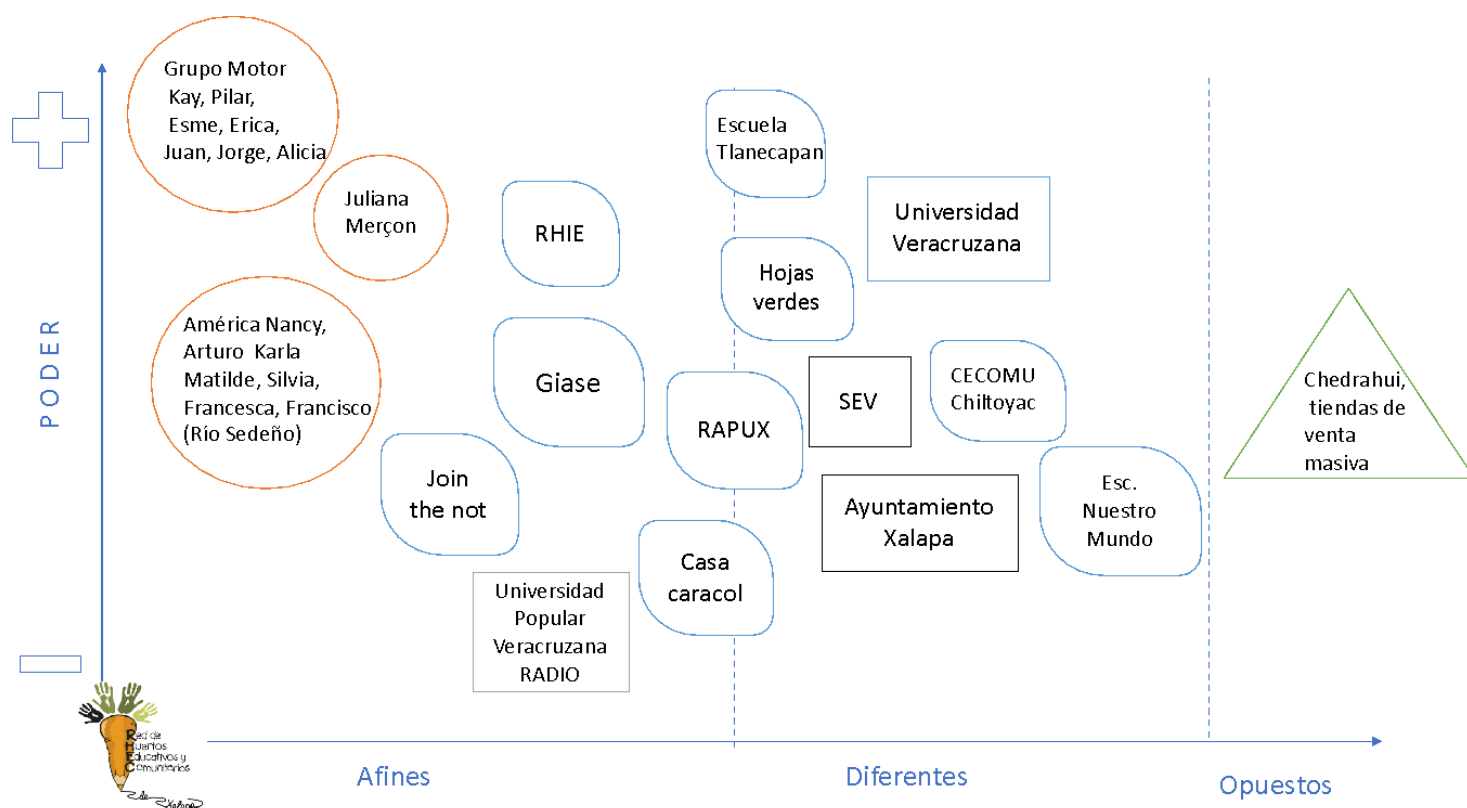


Figura 13 Mapa de actores. Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el grupo motor.

Durante este ejercicio, se compartieron experiencias relacionadas con alianzas y colaboraciones. Resultó ser enriquecedor, ya que los participantes en el taller tenían diferentes trayectorias en la red, lo que les permitió describir varias etapas de colaboración y enfrentar distintos desafíos con los actores presentes en el mapa.

En el taller, además de ubicar a los actores en el mapa, se distinguió entre actores de la sociedad civil, colectivos/os independientes, individuos e instituciones gubernamentales. Esta representación visual permite observar cómo la organización de la RHEC, a un nivel "macro", mantiene relaciones basadas en la participación directa en la red. En este caso, las personas con más poder de decisión son aquellas involucradas directamente con la RHEC, específicamente los integrantes del grupo motor.

En el mapa también se destacan personas que colaboraron en la fundación de la red pero que no están activas en la actualidad. Además, se observa que las iniciativas civiles o independientes tienen más influencia en comparación con las instituciones educativas. Fue sorprendente descubrir que, además de Chedrahui, no hay iniciativas que se opongan. Desde mi análisis y tras una indagación más profunda, considero que se podrían añadir algunos actores opuestos, como algunos docentes que se han resistido a crear más espacios de huertos en las escuelas argumentando que sería una carga adicional de trabajo.

Este hallazgo es relevante, ya que podría indicar áreas de oportunidad para abordar resistencias y fomentar la participación en iniciativas educativas. Como señala Puleo (2021), la creación de huertos no implica retirarse del mundo, sino comprometerse contra las formas patriarcales de dominación, contribuyendo a una visión de igualdad y paz con la naturaleza.

Además del mapa mencionado, realicé de forma individual un mapa de las iniciativas identificadas en el taller de mapa de actores. Estas iniciativas han sido aliadas en diferentes momentos de la historia de la RHEC, contribuyendo a dinámicas sociales que abordan diversas problemáticas socioambientales en el territorio xalapeño. Conociendo con quién colabora la RHEC, se puede observar en la figura a continuación los aliados divididos en cuatro grupos distintos: 1) Iniciativas de la sociedad civil, 2) Grupos académicos, 3) Instituciones gubernamentales y 4) Escuelas.

Para continuar con el taller, como segundo momento, elaboramos una línea del tiempo que permitió compartir las experiencias vividas en relación con la RHEC. La intención, más allá de crear una línea temporal con eventos, era construir una línea del tiempo basada en aprendizajes. Opté por esta aproximación porque en el sitio web de la red y durante una tertulia organizada en conmemoración de los seis años de la red, se creó otra línea del tiempo que abarca principalmente eventos formales de la red.

LÍNEA DEL TIEMPO

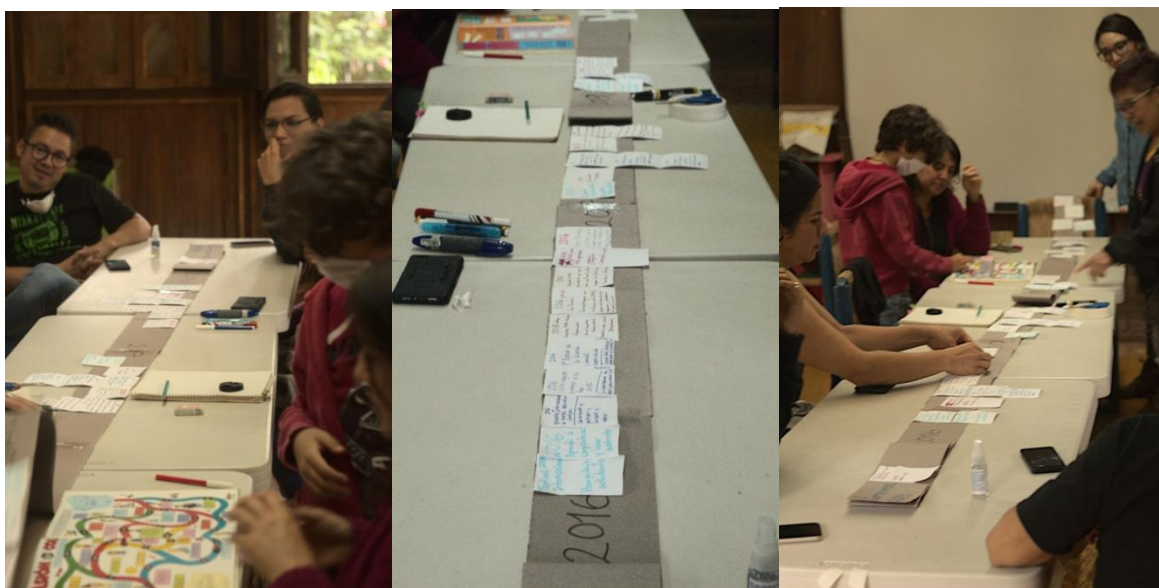


Foto 10. Por Juan Morales-Trejo durante la co-construcción de línea del tiempo.

La línea del tiempo que presento a continuación es una representación de los aprendizajes que dejaron los hitos sucedidos en el periodo de tiempo en cuestión. La línea de aprendizajes colectivos surge desde el primer año de la conformación de la RHEC.

2016: La importancia de hacer comunidad y vivirla

La RHEC organizó el encuentro internacional de la RIHE, implicando nuevos retos de organización y coordinación. "Nos mostró que somos una red fuerte y solidaria capaz de

activar nodos locales e internacionales” (voz colectiva, 1 taller, 2020). A pesar de los desafíos iniciales, este evento fortaleció la identidad de la RHEC y demostró su capacidad de coordinación.

2017: Año de aprendizajes expandidos

Durante este año, los participantes del grupo motor viajaron a Uruguay, viviendo de otra forma el encuentro internacional. La experiencia del viaje solidificó las relaciones personales y reforzó la amistad. Además, se realizó el segundo Festival de la Cosecha en Mahuixtlán, nutriéndose de experiencias aprendidas en otros territorios.

2018: Aprendizajes sin pausa

El trabajo de este año fue tranquilo. Se compartieron experiencias en San Cristóbal de las Casas, Chiapas aprendiendo sobre el ritmo del trabajo colectivo. El Festival de la Cosecha se llevó a cabo en el Parque de los Tecajetes, en Xalapa, Veracruz destacando la importancia de lo comunitario y la autogestión.

2019: Diversidad y aprendizaje

Nació "Cosechando Saberes", un proyecto de radio que permitió comunicar el trabajo de la RHEC. Este periodo marcó un paso importante en la difusión de experiencias y en la conexión entre práctica y teoría. Se diversificaron las formas de aprender, incorporando reflexiones teóricas y estableciendo nuevos vínculos colaborativos.

2020-2021: Aprendizaje a distancia

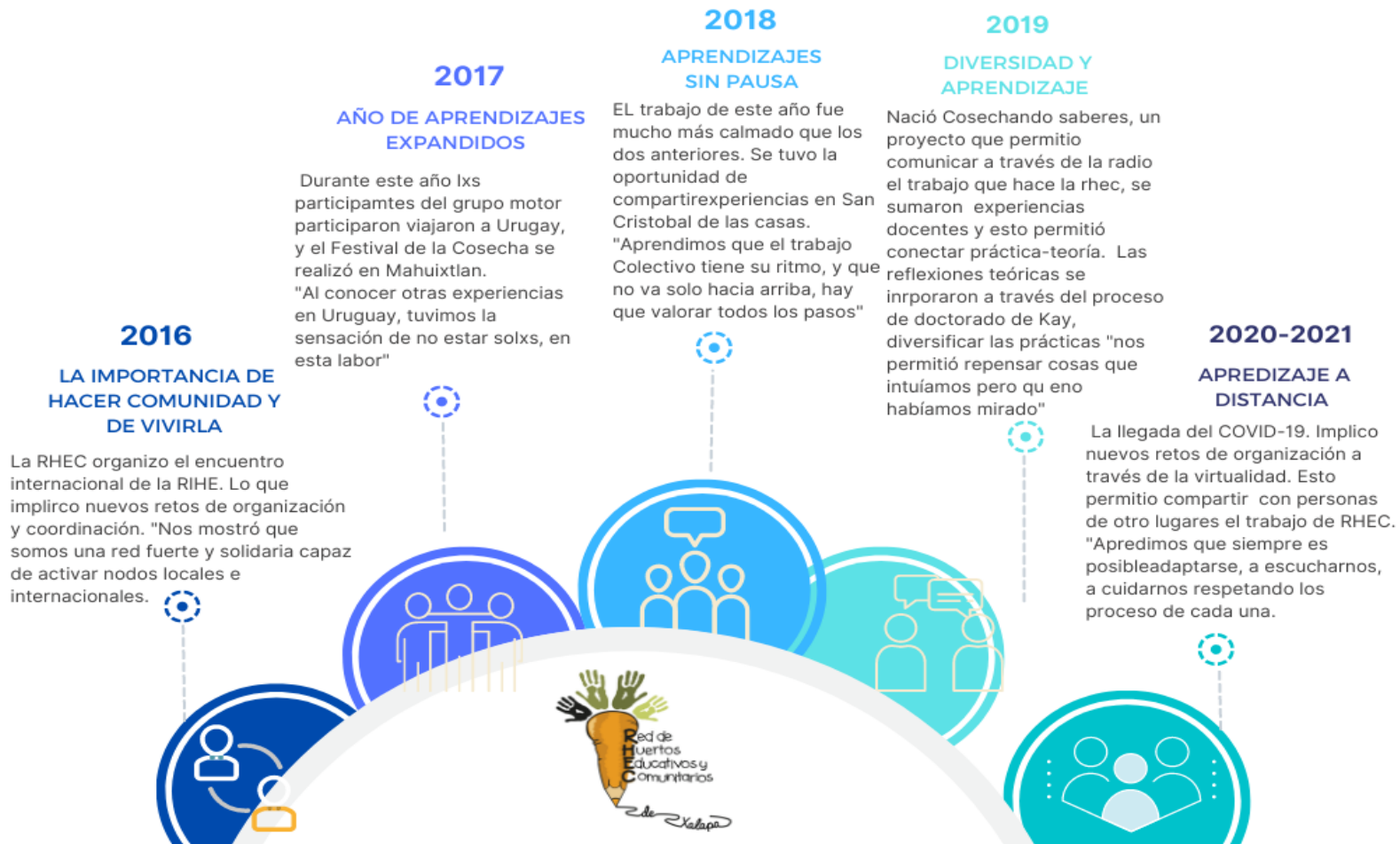
La llegada del Covid-19 implicó nuevos retos de organización a través de la virtualidad. Esto permitió compartir con personas de otros lugares el trabajo de la RHEC. "Aprendimos que siempre es posible adaptarse, escucharnos, cuidarnos respetando los procesos de cada una". Este periodo fue complejo, ya que la pandemia obligó a suspender los encuentros presenciales; la virtualidad se convirtió en el nuevo método para realizar cualquier tipo de

actividad. La RHEC produjo videos de divulgación compartidos en la página de Facebook y concretó el quinto “Festival de la Cosecha”, también de forma virtual. Al interior de la RHEC, estas situaciones iniciaron reflexiones acerca de los cuidados y de cómo los huertos podrían ser un espacio que proporcione tiempo de calidad y autocuidado individual y colectivo.

La construcción de la línea del tiempo permitió que las personas que integran el grupo motor se vieran reflejadas en los logros o hitos importantes que la RHEC ha alcanzado. Al compartir los aprendizajes, hubo un intercambio de opiniones y se conocieron las diversas formas en que se vivieron los eventos que aparecieron en la línea del tiempo. Todas las experiencias eran diversas, compartiendo sentires, intereses y dudas sobre la historia de la RHEC. Los aprendizajes personales navegaron entre la gestión de eventos para más de 300 personas, la activación de nodos locales e internacionales, la vivencia de la comunidad, el aprendizaje sobre temas técnicos de huertos, bancos de semillas, hasta la capacidad de sostener, sin recursos externos, una iniciativa como la RHEC. Ver de qué forma ha participado en la construcción de saberes, la resolución de retos y conflictos, y saber que han cambiado sus paradigmas con respecto a diversos temas, es para mí uno de los mejores resultados del ejercicio, ya que se pudo compartir de forma personal cómo los aprendizajes colectivos estaban teniendo un impacto en la vida personal de las personas participantes.

A lo largo de estos años, la RHEC ha experimentado un crecimiento constante, enfrentando desafíos y aprendiendo de cada experiencia. Desde la consolidación de la comunidad hasta la adaptación a la virtualidad, la red ha demostrado su resiliencia y su compromiso con la agroecología y la educación popular. Cada hito en la línea del tiempo ha dejado aprendizajes que han fortalecido el tejido de la RHEC y la han posicionado como un referente en la promoción de prácticas sostenibles y la construcción de comunidad.

Otros aprendizajes a través del tiempo



ÁRBOL DE PROBLEMAS Y POSIBLES SOLUCIONES

Para concluir este encuentro, llevamos a cabo un ejercicio que consistió en elaborar colectivamente un árbol de problemas, con el propósito de entender de manera más detallada cómo la sistematización contribuirá a la reflexión sobre el quehacer de la red.

Para comenzar, pedí a cada persona que pensara en las complicaciones que enfrenta la red para crecer, consolidarse o alcanzar ciertos objetivos. Se plasmó en un papel para que todos pudieran ver las problemáticas o dificultades que exponía cada uno, y la lista quedó de la siguiente manera:

- Constituirse/ formalidad jurídica
- Una sede fija
- Financiamiento
- Organización/ sistematización de talleres
- Espacio experimental para sembrar
- Material de apoyo para crear contenidos, físicos, virtuales y llegar a más personas
- Actualización de la página web
- Autenticidad de la página de Facebook
- Dar más seguimiento a los huertos que ya están
- Más participación de docentes
- Actualmente no podemos trabajar en escuelas
- Nuevos integrantes/ que la red crezca
- Falta de vínculos con la SEV

Este ejercicio no solo ofreció la oportunidad de reflexionar sobre lo importante y lo urgente, sino que también permitió sumergirse en las complejidades que enfrenta la RHEC en su crecimiento y consolidación. Al observar las dificultades a través de este análisis de causa y efecto, surgió una valiosa perspectiva que nos permitirá priorizar eficazmente las áreas clave que requieren atención inmediata.

Aunque, lamentablemente, debido a restricciones de tiempo, no logramos concluir la construcción gráfica del árbol de problemas, este ejercicio se convirtió en una brújula inicial para orientar el proceso de sistematización. Este enfoque nos ayudará a entender mejor las interconexiones entre los desafíos identificados y a trazar un plan estratégico para abordarlos de manera efectiva en el futuro.

También proporcionó claridad a todos los participantes sobre las posibles acciones y soluciones que podrían implementarse para avanzar en la resolución de las problemáticas y dificultades que surgieron durante este ejercicio colaborativo. Como próximo paso, de manera personal presento a continuación un gráfico detallado que refleja las complejidades identificadas, brindándonos una herramienta visual. Este proceso, enriquecido por la reflexión colectiva, nos impulsará hacia una sistematización más efectiva y una toma de decisiones informada en beneficio de la RHEC.

RHEC

ÁRBOL DE PROBLEMAS; PARA CONTRUIR SOLUCIONES



Figura 11. Árbol de problemas para construir soluciones. Elaboración propia.

- Las raíces representan las dificultades más significativas para la red.
- En el tronco se encuentran las dificultades neutras, aquellas con menor incidencia y efectos sobre otras.
- En las ramas se identifican problemáticas que podrían tener solución o algún efecto positivo si se resolviera otra dificultad.

Este ejercicio formó parte de nuestro diagnóstico participativo, reflejando las necesidades que el grupo motor considera prioritarias para la RHEC. La sistematización de talleres, contenidos y experiencias se sitúa en las raíces, ya que se mencionó que esta acción podría proporcionar mayor claridad sobre lo que la RHEC ha generado y configurar los contenidos que se buscan compartir. Asimismo, se propuso realizar un análisis para verificar si los objetivos iniciales siguen vigentes.

Por otro lado, la formalización jurídica de la RHEC era un tema prioritario, ya que al obtener una figura jurídica podrían recibir apoyos monetarios gubernamentales, facilitando así la realización de más talleres y manteniendo el acceso libre y gratuito a todas las actividades que ofrece la RHEC. A principios del año 2020, la RHEC inició los trámites para constituirse como cooperativa, aunque es importante destacar que la cooperativa no lleva el nombre de la RHEC, sino que incluye a todas las personas que forman parte del grupo motor de la RHEC.

Otro aspecto destacado en el árbol de problemas fue lo relacionado con temas docentes: vinculación con escuelas, seguimiento a huertos que estuvieron activos y que por la pandemia se abandonaron, vinculaciones con la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), e incluir más participación docente en las reuniones de la RHEC. Estos temas se consideran los más "débiles", ya que hasta el momento no existe una vinculación sólida con algún grupo específico de docentes o escuelas, lo que limita la interacción con la SEV.

Finalizando la exposición de estos puntos, me gustaría mencionar que se logró alcanzar la sistematización de la información y experiencias de la RHEC, así como el desarrollo del manual que deseaban crear. Ahora, la discusión podría centrarse en determinar si el material es necesario para el contexto y cómo evaluar su aplicación en las comunidades que conviven y colaboran con la RHEC.

Compartir las problemáticas de esta manera nos ofreció la oportunidad de tener de forma más clara cuáles podrían ser resueltas desde la red y cuáles no. Por ejemplo, el cierre de escuelas por la pandemia es algo que no depende de la red; en cambio, lograr la formalidad jurídica, constituirse como una A.C. o cooperativa sí depende del grupo motor. De hecho, desde la fecha en que se realizó este taller en noviembre de 2020 hasta diciembre de 2021, el grupo ya se constituyó como una cooperativa.

De acuerdo con la reflexión generada por el taller de mapas de actores (figuras 15 y 16), reconocí que los huertos educativos propuestos por la RHEC tienen elementos centrales: Organización a través de procesos participativos: los docentes, madres, padres o tutores de familia y estudiantes definen el plan para dividir responsabilidades de acuerdo a las necesidades de la escuela:

- Los conocimientos se transmiten a través del aprender haciendo, también llamados saberes-haceres.
- La integración de los aprendizajes en los huertos con el currículo escolar.
- Toma decisiones en consenso y horizontal, evitando el adultocentrismo. **NOTA AL PIE PARA DEFINICIÓN**
- Familiarizar a los participantes con métodos de producción sostenibles.
- Promover nuevos hábitos alimenticios.

La importancia de que la red tenga estas alianzas radica en que los actores externos ayudan a entretejer el contexto y, de esta manera, enriquecer los contenidos que promueve la red. El ejercicio del árbol de problemas ha sido revelador y orientador para la RHEC, proporcionando una visión clara y detallada de los desafíos que enfrentamos en nuestro

crecimiento y consolidación. Este proceso ha servido como brújula inicial para nuestra sistematización futura.

Las complejidades identificadas, desde la formalización jurídica hasta la vinculación con escuelas y la participación docente, reflejan nuestras prioridades y áreas de oportunidad. Destacan la importancia de la sistematización de talleres y la necesidad de evaluar la aplicabilidad de los materiales desarrollados en nuestras comunidades.

La cooperativa, constituida desde el taller de noviembre de 2020 hasta diciembre de 2021, representa un logro significativo. Esto resalta nuestra capacidad para actuar en temas que dependen directamente de nuestro grupo motor. La reflexión generada también destaca la esencia central de los huertos educativos, enfocados en procesos participativos, aprendizaje práctico y toma de decisiones horizontal.

En última instancia, compartir estas problemáticas de manera transparente nos ha proporcionado una guía valiosa para distinguir qué desafíos pueden abordarse desde la red y cuáles requieren colaboración externa. Este ejercicio colaborativo ha fortalecido nuestra comprensión colectiva y nos impulsa hacia una toma de decisiones informada y estratégica en beneficio continuo de la RHEC.

COSECHA DEL FESTIVAL

Después de participar en el Festival de la Cosecha, pude identificar de manera más clara las prácticas educativas de la RHEC, algo que no había considerado previamente. El Festival de la Cosecha se presenta como un espacio educativo que surge anualmente para reunir diversas iniciativas. Al percatarme de esto, reflexioné y busqué los recursos educativos generados por la RHEC que posiblemente no habían sido clasificados como tales.

Tabla 5. Materiales educativos identificados a partir de la sistematización.

Materiales educativos identificados a partir de la sistematización.	
Programa de Radio	Cosechando saberes se transmitió por UVAP Radio, una vez por semana durante dos años. Se abordaban temas relacionados a los huertos y así como a temáticas sociales ambientales relevantes.
Talleres presenciales y virtuales	La RHEC tiene una variedad amplia de talleres que se han dividido en diez módulos, estos talleres van desde cómo hacer una composta hasta cómo preparar rico platillos con los alimentos del huerto. Suspendidos hasta el momento por la situación de pandemia.
Vídeos	Debido a la situación por la pandemia, surgieron videos donde se comparten tips para mantener sano el huerto, recetas o experimentos que se pueden hacer sin salir de casa. Estos vídeos surgieron después de una reunión donde se habló de cómo se podía apoyar a la comunidad de docentes desde la RHEC.
Festival de la cosecha	Un espacio donde convergen distintas dinámicas que impulsan algún aprendizaje. Los festivales de la Cosecha, son espacios educativos, efímeros, ya que su duración es corta, pero generan una acción colectiva muy intensa.

La interacción que tuve con el grupo motor durante la planificación y celebración del festival posibilitó que me involucrara a través de acciones como parte de la RHEC. Desempeñé un rol más colaborativo, sentido y real; sentí que pude romper la barrera de "investigadora-observadora". En este sentido, ideé compartir un espacio donde se pudiera recrear la historia de la RHEC de forma creativa. Esto dio como resultado el cuento "El cocuyo huertero".

Había varios elementos que se buscaban resaltar en el cuento. En primer lugar, que contara de forma sintética la historia de la RHEC. Como primer paso, buscamos un personaje que guiara el relato. Debía ser un personaje local, y así surgió la idea de que fuera un Cocuyo.

Este insecto tiene luz propia, y esta característica fue el pretexto para hacer una analogía entre la luz que el proyecto de RHEC representa para las personas que participan en

él. El cuento que a continuación presento es el resultado de un texto colaborativo que se realizó en los preparativos del festival de la cosecha. La idea principal era que, a través de este texto, se hiciera la inauguración del festival; sin embargo, por cuestiones y fallas de sonido, no pudo suceder así. No obstante, para el festival del 2022, Aliss (cuentacuentos de formación y convicción e integrante del GM) dio vida y voz al Cocuyo huertero y pudo inaugurarse el festival con la dinámica planeada.

El Cocuyo Huertero

Esta historia sucede muy muy cerca, más de lo que podrían imaginar...Cierra tus ojos y escuchemos este relato.

Para empezar, quiero presentarme,

Yo soy un pequeño animalito que vuela y que por las noches brilla, debido a un efecto de bioluminiscencia que poseo, tal vez me hayas visto rondar tu huerto.

Cierto día algo sucedió algo que me desconcertó, mis parientes ya no me visitaban y comencé a investigar porqué, estaba realmente muy preocupada y salí a buscarlos.

Recorrí todo Xalapa, Tlalnelhuayocan, Coatepec y otros lugares más, hasta que muy agotado, al Bosque de Niebla, allá camino a Briones, me fui a refugiar.

Los árboles sabios del bosque muy serios y corteses me contaron que mi familia se organizaba con seres vivos de todas especies, tamaños y colores, y formas.

Me dispuse a investigar cómo cooperar pues en el rescate del Río Sedeño yo ya tenía experiencia de colectividad.

Cerquita de la cuenca del río Pixquiac llegué con Don Vicente, me contó que les gustaba reunirse en la milpa para compartir saberes, de siembra, sabores y comunidad, y que mi familia, por las noches iluminaban las reuniones huerteras de aquella comunidad.

Desde entonces me quedé aprendiendo de huertos y de paso aprendí a cocinar.

Después de mucho hablar nos dimos cuenta que todo esto se podía compartir pues había mucha diversidad de pensamientos y todxs podían participar. Convocamos a profesores y profesoras, a madres y padres de familia, a hortelanos, voluntarios y más personas, hasta que entre todas y todos logramos iniciar una red de huertos que además fuera de reciprocidad, trabajo y apoyo mutuo.

Es así que, desde hace algunos años, estamos juntxs formando la Red de Huertos Educativos y Comunitarios, compartiendo talleres, risas y tequios; festivales con juegos, compartires y alimentos.

Todo construido con un montón de sueños, ideando cómo formar espacios de rebeldía y de cuidado para quien quiera venir a compartir saberes, aprender de la tierra y degustar preparaciones deliciosas que van del huerto a la boca.

El cuento abarca de manera integral los elementos fundamentales que dieron forma y sustento a la RHEC. A través de la metáfora de un insecto, se revelan los principios rectores de la RHEC, así como sus aspiraciones y motivaciones compartidas que han sido pilares en la edificación y mantenimiento de la red. El cuento explora diversos aspectos, destacando la importancia de convivir y compartir entornos naturales como bosques y ríos con otras formas de vida no humanas. Subraya la conexión profunda entre la naturaleza y las personas que integran la RHEC, evidenciando la reciprocidad en esta relación.

Además, el relato rinde homenaje a los saberes no académicos, personificados en la figura de Don Vicente. Este reconocimiento subraya la diversidad de conocimientos valiosos presentes en la red, que van más allá de los aprendizajes convencionales. Por último, el cuento refleja la esencia cooperativa y solidaria de la RHEC al resaltar la disposición a aprender y acoger a todas las personas que deseen incorporar huertos en sus actividades diarias. Es un testimonio de cómo la red fomenta la inclusión y promueve la colaboración en pos de objetivos compartidos.

En apoyo a esta narrativa, se creó una ilustración específicamente diseñada para complementar y visualizar de manera gráfica los elementos esenciales del cuento, agregando un componente visual que enriquece la experiencia narrativa y facilita la comprensión de los valores y principios transmitidos.

5.4 MATERIAL DE ACOMPAÑAMIENTO DE LA RHEC

El material de acompañamiento se presenta como uno de los resultados más esperados por parte de quienes han participado en este proceso. Desde el diagnóstico participativo, se expresó un gran interés en generar y, sobre todo, compartir las experiencias de la RHEC.

La exploración y el proceso creativo de este material han seguido diversos caminos, transformándose de la idea original de un material de acompañamiento a un recurso de acompañamiento. Este último busca ser más que una guía; pretende ser un acompañante que motive el inicio o fortalecimiento de procesos creativos y afectivos a través de los huertos educativos.

El propósito es que este material sea la punta de flecha que inicie procesos complejos, trascendiendo la barrera de instrumentalización que a menudo se les atribuye. La intención es que funcione como un catalizador, inspirando a las personas a involucrarse de manera más profunda en la creación y consolidación de huertos educativos, convirtiéndose en un recurso significativo para la comunidad de la RHEC.

Tabla 6. Etapas del material de acompañamiento.

Etapas de creación del material acompañamiento		
1ra Etapa	Seis encuentros presenciales, círculos de conversación	Mujeres del grupo motor de la RHEC + Dulce
2da Etapa	Escritura y sistematización de las seis sesiones presenciales	Dulce
3ra Etapa	Desarrollo de la idea creativa e identidad del material de acompañamiento.	Alejandra López y Dulce

Los primeros puntos que se propusieron fueron:

- Que esté situado en Xalapa: Aunque existen numerosos manuales sobre huertos, el grupo motor desea crear un material más contextualizado que considere las situaciones sociales y culturales específicas de la ciudad de Xalapa. Esto implica la adaptación de los materiales para reflejar las particularidades del quehacer de un huerto en esta localidad. Además, se busca resaltar la variedad de alimentos regionales, respetando las temporadas de cada fruta, verdura y otros productos.
- Que los ejemplos compartidos sean útiles para diferentes entornos, ya sea en el hogar, la escuela o espacios comunitarios.
- Incluir saberes de las personas mayores o de aquellas que no sepan escribir o leer en español.
- Flexibilidad: Como se mencionó al inicio de este texto, no hay una receta para generar metodologías o materiales educativos participativos; el material creado debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a cada lugar donde se implemente.
- Poner en el centro el aprendizaje de la tierra: Extraer la idea de que la tierra no solo provee materia prima.
- Sembrar la idea de que la madre tierra tiene derechos, al igual que cualquier otro ser vivo, y que debemos convivir en armonía con todos los seres humanos y no humanos.
- Colaborar para interrumpir la cultura de la inmediatez: Aprender de los ciclos de la tierra y encontrar formas de caminar a otros ritmos.
- Que sea multigeneracional y que se puedan incluir ejercicios con personas que tengan alguna discapacidad.

Al revisar los puntos prioritarios para la RHEC, nos percatamos de que la experiencia acumulada difería un poco de lo que se deseaba reflejar en el material. El primer tema que abordamos fue el siguiente: la RHEC se ha aliado con diversas personas para facilitar talleres, lo que generó la duda de si deberíamos considerar solo los talleres impartidos por miembros de la RHEC o también aquellos facilitados por personas externas que, aunque no forman parte de la RHEC, han estado vinculadas de manera esporádica o única a través de los talleres. La resolución fue considerar únicamente los talleres que el grupo motor conocía y podía facilitar.

Tabla 7. Proceso de exploración por el material de acompañamiento.

	Qué buscamos	Cómo lo logramos	Medios Posibles
Impulsar el proceso	Incorporar y consolidar los saberes de la comunidad de aprendizaje que se ha conformado a través de la RHEC	Creación del un material de acompañamiento para huertos educativos	Formato digital o impreso
Reflexionar y organizar	Exponer las ideas propuestas para la elaboración de los contenidos	En reuniones en intercambio de opiniones y saberes, aportando a la organización del cómo armar el material	Reuniones y herramientas virtuales
Incidir públicamente	Difundir los saberes adquiridos, en escuelas y centros comunitarios o huertos comunitarios	A través de talleres y capsulas “informativas”	Redes sociales, de boca en boca,
Alcanzar las metas propuestas	Terminar y Compartir el material entre los profes o personas que tienen manejo de grupo y forman parte en la RHEC	Darle difusión al material creado	Redes sociales, de persona a persona dentro de la red
Evaluar y continuar	Mejorar del contenido del material	Compartiendo experiencias de cómo fue aplicar el material ya con grupos	Reuniones y herramientas virtuales

Después de llegar a este acuerdo, surgió una pregunta detonadora: ¿Cómo te imaginas el material de la RHEC? Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

- *“Debe contener los agradecimientos a todos los colaboradores de la RHEC, niños, docentes, mamás, papás, etc. Incluir ejercicios de stopmotion, cuentos y vincularlos con los temas del huerto y otras asignaturas escolares. Incluir aprendizaje situado”.* (Voces colectivas recopiladas en los círculos de conversación, 2021).
- *“Relacionar y enfocarse en aprendizajes indirectos del huerto, alimentación cociente, preparación de alimentos, consumo de productos locales”.* (Voces colectivas recopiladas en los círculos de conversación, 2021).
- *“Alimentación creativa y divertida, que sea secuenciado, imágenes de la región, retomar historias locales, que sea divertido que incluya juegos, que pueda usarse con las familias”*
- *“Mucho apoyo gráfico y visual, diseño editorial atractivo, enfoques agroecológicos, antropológicos y críticos. Técnicas agroecológicas, como separación de residuos, sustratos, cultivo de hortalizas, etc.”.* (Voces colectivas recopiladas en los círculos de conversación, 2021).
- *“Que del huerto deriven los aprendizajes, no forzarlos, retomar los módulos ya propuestos y aplicados por al RHEC. Incluir cómo podemos relacionarlos con temas académicos, incluir la memoria colectiva, entrevista a abuelos, vecinos, conocer y tomar en cuenta otras formas de cultivo. incluir temas sobre el cuerpo-territorio, o aprendizaje a través del cuerpo.”* (Voces colectivas recopiladas en los círculos de conversación, 2021).
- *“El huerto como laboratorio vivo, protector de la biodiversidad, como ciencia y arte”.* (Voces colectivas recopiladas en los círculos de conversación, 2021).

Los intensos diálogos que tuvimos en la última sesión para responder a la pregunta "¿Quiénes construimos este material?" se convirtieron en un emotivo ejercicio de mapeo de nuestro cuerpo-territorio. Esta reflexión-mapeo no solo fue profunda sino que nos conmovió hasta las lágrimas, resaltando el agradecimiento por habernos encontrado en este camino. En ese momento, reconocimos que éramos parte de un movimiento, cuidadoras que convergimos en esta travesía por nuestra curiosidad compartida de buscar nuevas formas de habitar y cuidar el planeta.

Durante estas conversaciones, surgió un anhelo colectivo: convertirnos, a través de este material, en agentes de cambio y sembradores de ideas transformadoras, tanto dentro como fuera de las escuelas mediante la implementación de huertos educativos. "Ya que estamos aquí, hay que dejar una huella bonita, que el material sea una prueba de que un día existimos y quisimos hacer un pequeño cambio en nuestro entorno" (Erica, 2021, círculos de conversación).

En este contexto, cito a Cristina Kleinert, (2018), quien resalta que el diálogo no solo es una experiencia potencialmente transformadora, sino también la base fundamental para una educación intercultural y sustentable. Esta educación se fundamenta en "la co-construcción primero de las condiciones para la escucha atenta y el diálogo" (Kleinert en Baronnet, *et al.*, 2018, p. 158). A través de esta profunda reflexión, se pueden co-construir las condiciones que permitan al colectivo identificar los principales factores que obstaculizan el diálogo.

En este sentido, la RHEC se convierte, de manera inadvertida, en una contribuyente y co-creadora sobre las bases de una educación para la interculturalidad y la sustentabilidad al generar las condiciones propicias para dialogar y escucharnos.

Después de los cinco círculos de conversación, las entrevistas y los talleres, alcanzamos un consenso significativo en el cual decidimos condensar los contenidos del material en tres unidades. Este proceso no solo representa un hito en nuestra colaboración, sino que también es un testimonio tangible de nuestro compromiso con la transformación y la mejora de nuestro entorno. Después de los cinco círculos de conversación, de las entrevistas, y de los talleres llegamos a un consenso donde los contenidos del material se iban a condensar en tres unidades.²¹

1. Cuidado de la Tierra

- ¿Qué cohabita conmigo? y ¿cómo me relaciono con ello?
- Cuidado del tierra: aprendiendo a vivir sin basura creando nuestra composta
- Recorridos por mi territorio
- Cuerpo-territorio ¿podemos crear un sensorama?

Este primer apartado tiene la intención de abordar la relación que mantenemos con el territorio. Busca explorar dimensiones fundamentales, como el cuerpo considerado como el primer territorio, y cómo podríamos comenzar a cuidarnos a través de nuestras elecciones

²¹ Para cada una de las unidades se realizó una ilustración completamente adaptada a los contenidos e identidad que acordamos durante las sesiones de trabajo en los círculos de conversación las ilustraciones son las que parecen como portada en este documento y fueron realizadas por Alejandra “Coyote” López, artista Xalapaña.

alimenticias. En este contexto, el huerto se presenta como un pequeño territorio que puede vincularse de manera significativa con nuestra salud y bienestar.

Además, aspiramos a que este apartado sirva como pretexto para una observación más profunda de nuestro entorno. Queremos fomentar la reflexión sobre cómo podemos generar menos residuos y realizar recorridos conscientes por los lugares que habitamos. Al hacerlo, buscamos reconocer y respetar la diversidad de seres con los que compartimos este espacio, promoviendo una relación armoniosa con otros seres vivos.

Asimismo, nos proponemos retomar la noción de la Tierra como pedagogía, invitándonos a aprender de los múltiples mundos que nos rodean. Este enfoque busca trascender las fronteras de la enseñanza convencional y abrirnos a lecciones valiosas que la naturaleza y el territorio pueden ofrecernos.

2. Huertos Educativos

- ¿Cómo nos organizamos?
- Semillas de ¿ dónde vienen? (el viaje de las semillas)
- Germinación de semillas
- Diseño de un huerto
- Camas
- Trasplante
- Nutrición de plantas y del suelo
- Plantas medicinales
- Banco de semillas

- Conociendo las temporadas para sembrar

En esta unidad, nos sumergiremos en diversos aspectos relacionados con los huertos educativos, brindando detalles sobre los procedimientos técnicos y básicos para el desarrollo efectivo de un huerto. La RHEC, con su enfoque distintivo, destaca la importancia de varios elementos fundamentales en la práctica del huerto, abordando no solo los aspectos técnicos, sino también los valores y la filosofía que sustentan sus acciones.

Esta exploración detallada de cada aspecto no solo enriquecerá el conocimiento técnico, sino que también profundizará en los valores y la filosofía que guían las acciones de la RHEC. Este material busca ser un faro para todos aquellos que deseen embarcarse en la experiencia de los huertos educativos, inspirándolos a cultivar no solo plantas, sino también una conexión más profunda con la tierra y la comunidad.

3. Soberanía alimentaria y alimentación saludable

- Grupo de los alimentos
- Colores de los alimentos
- Alimentos mexicanos
- Dieta de la milpa
- Plato del buen comer regional
- Seguridad alimentaria

En la tercera unidad, nos proponemos abordar el tema de la soberanía alimentaria, contextualizando el "Plato del Buen Comer" en la región y resaltando la importancia del consumo y la producción de alimentos locales. Para la RHEC, es crucial que el huerto sea una senda hacia una alimentación saludable. Asimismo, queremos destacar la relevancia de reflexionar sobre nuestros hábitos alimenticios, reducir la compra de alimentos con una importante huella de carbono y descubrir las grandes ventajas que ofrecen la milpa, el huerto o incluso una simple maceta.

De esta manera, los círculos de conversación desempeñaron un papel fundamental en este proceso. Estos encuentros revelaron cómo lo intercultural y lo sustentable se entrelazan en un espacio de intercambio que va más allá de la transmisión de conocimientos, abarcando epistemes completas, ontologías y cosmovisiones. El diálogo, según Baronnet (2018), se convierte así en un medio para la acción en cualquier transformación sociocultural y ambiental.

Durante estas conversaciones, se promovieron nuevos procesos reflexivos sobre los modos de vida colectivos, la reapropiación de saberes, el territorio, los cuidados compartidos, las interacciones y, por supuesto, la alimentación local. El concepto de "plataforma dialógica" propuesto por Eckart Boege (2019) sugiere que, en este espacio, fluyen herramientas, conceptos y enfoques pedagógicos que permiten la reflexividad y la reapropiación de territorios, culturas, sentimientos, actitudes, éticas, conocimientos y filosofías prácticas territoriales, incluyendo lenguas indígenas (Baronnet et al., 2018, p. 160).

Los círculos de conversación compartidos en este trabajo fueron una exploración en pos del bien común, de las políticas y de las formas de vida de cada individuo que conforma el grupo motor de la RHEC. Se buscó reafirmar la idea de que es posible vivir de manera más saludable y respetuosa con todas las especies, humanas y no humanas. Nos esforzamos por comprender, indagar e intercambiar sentipensares sobre la importancia de mantener el equilibrio y la diversidad de los seres vivos, y cómo, desde un huerto, podemos referenciar y acercarnos a la posibilidad de que la vida continúe de manera armónica entre la humanidad y la naturaleza.

5.5 EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAZOS AFECTIVOS, CONSTRUIR *NUESTRO* ENTRE MUJERES

Una de las conexiones, interacciones y reflexiones más profundas que he tenido con respecto al trabajo de la RHEC es la relación que existe entre la naturaleza, el huerto y las mujeres que sostienen la red. Estas reflexiones surgieron principalmente a partir de que me percaté de que las redes con las que colabora y la misma RHEC están sostenidas casi en su mayoría por mujeres. De este modo, me acerqué a los feminismos del sur y a su diversidad de propuestas teóricas, metodológicas y posicionamientos epistémicos. Sumergirme en las teorías feministas, sobre todo en las que se desprenden del sur global, me permitió desmenuzar, en primera instancia, por qué eran mayormente mujeres las que se hacían cargo del sostenimiento de las redes que ponen el cuidado y la vida al centro.

Los diálogos que surgieron de estar entre nosotras en talleres, círculos de conversación y encuentros lúdicos permitieron crear una dinámica de complicidad. Pude descubrir que no solo están juntas por el trabajo que realizan en la RHEC, sino que han creado un lazo fuerte y amoroso de amistad basado en el cuidado y el respeto.

La dinámica entre las mujeres del grupo ha sido un tema que capturó mi interés desde el primer momento en que las conocí. Me he dado cuenta de que la mayoría de las iniciativas respaldadas por la RHEC son lideradas por mujeres, y creo firmemente que esto no es coincidencia.

Hablar del trabajo y relaciones que surgen entre mujeres nos revela una nueva forma de relacionarnos y de comprender el mundo, así como de buscar respuestas, soluciones y propuestas para abatir la perpetuidad de la dominación capitalista sobre los bienes naturales, los cuerpos y, por supuesto, sobre las mujeres. De esta forma, se pone la vida en el centro a través de las dinámicas que surgen entre las mujeres. Actualmente estamos ante una reconfiguración de las prioridades que debería tener una mujer. Esta reconfiguración ha surgido del encuentro e intercambio de sentipensares desde las experiencias de cómo vivir siendo mujer en una sociedad completamente patriarcal.

Es por esta razón que el trabajo que hacen las mujeres del grupo motor de la RHEC tiene una relevancia sumamente grande. Hablar del trabajo entre mujeres en las iniciativas que rodean a la RHEC es también reflexionar respecto a la mediación patriarcal y entre mujeres desde las relaciones sociales de dominio y explotación que han sido sostenidas y desarrolladas por el capitalismo (Gutiérrez, 2018). Plantear estas relaciones nos coloca en una telaraña de encuentros y desencuentros, teóricos, epistémicos enmarcados por las acciones de nuestro ser cotidiano.

En esta reflexión que retomo del capítulo dos de este documento, vuelven a mis reflexiones dos categorías para hablar de esta relación. La primera, la categoría de mujer, ya

no es suficiente. No podemos quedarnos solo como “mujeres”. Es importante reconocer la diversidad de realidades que existen en la naturaleza misma de ser mujer. Además de mujer, ¿qué soy? Soy migrante, soy lesbiana, soy estudiante, soy madre, soy negra, soy indígena, soy toda la diversidad de mis historias. ¿Y por qué es importante juntarnos?

La segunda, como lo dice M. Chandra (2018), somos hermanas de lucha, y estamos juntas para hacer un frente contra las balas de la religión, la educación patriarcal y el capitalismo. Así acompañarnos, para abrazarnos y perder el miedo a levantar la voz y despegarnos de nuestro supuesto “deber ser” como mujeres. De reaccionar ante los diferentes tipos de discriminación, por querer saber más de aquello se nos ha negado, por salir de casa solas, por renunciar a la idea romántica de matrimonio, por no ser “serias” en nuestra vestimenta, por cuidarnos, por ser cómplices, por creer en un movimiento como el feminismo, que incomoda a muchos.

La importancia de que haya mujeres apoyando mujeres, desde mi experiencia, es porque estas luchas compartidas hacen un quiebre de todo lo que nos han enseñado. Considero que lo más importante de estar juntas es que aprendemos a creer en nosotras, a zafarnos de los roles que nos han impuesto y descubrimos otras formas de vivir y sentir. El día cuatro de diciembre de 2021, me reuní con las mujeres del grupo motor (en todas las reuniones estaba invitado Jorge, pero las que fueron constantes siempre fueron ellas), y hablamos de por qué están en una organización donde se demanda tiempo y no hay paga. Todas hablaron de la satisfacción que es estar trabajando en colectivo, de la importancia de sentirse acompañadas, comprendidas y escuchadas.

“[...] al reconstruirse las relaciones entre mujeres se abren otras formas de mediación entre sí y lo otro de sí, que expanden la experiencia de la lucha cotidiana y general, iluminando formas renovadas de interdependencia para la sostenibilidad de la vida que niegan y restañan – algunas de– las separaciones impuestas por el capital” (Gutiérrez 2018, p. 9).

Durante las entrevistas grupales que realizamos y que se presentan en el capítulo metodológico, emergieron como categorías principales las redes de cuidado y las comunidades afectivas. Desde este trabajo de acompañamiento, he podido invitar a mujeres del grupo motor a reflexionar sobre las diversas historias que atraviesan nuestro ser mujer.

Nos hemos preguntado por qué somos las mujeres que nos estamos haciendo cargo de sostener las redes de cuidado. También hemos reflexionado sobre la importancia de reconocer que las mujeres tienen un papel muy importante dentro de las iniciativas en el contexto de Xalapa.

“Por tanto, revalorizar el entre mujeres como fuente de conocimiento, es reconocer que hay saberes y lenguajes que sólo son transmisibles de mujer a mujer y que eso supone correrse del lugar de pobreza simbólica que busca siempre imponerse sobre las mujeres, como condición para que seamos pensadas por otros y no desde nosotras mismas (Gutiérrez 2018, p. 11).

Poner en el centro la vida y reconocer el trabajo de cuidados que surge en el trabajo del grupo motor nos invita a (re)pensar(nos) en varios aspectos de la vida cotidiana: nuestros lenguajes, nuestras compras diarias, nuestras miradas sobre el otro, nuestra economía, nuestra salud, sobre la relación entre nuestra individualidad y la vida colectiva, sobre lo que deseamos, la idea de desarrollo y progreso que nos han vendido, y también sobre lo utópico de las ideas acerca del buen vivir y el bienestar en contraste con la realidad de la vida diaria.

La experiencia que tienen las compañeras del grupo motor es un conocimiento incorporado, corporeizado o acuerpado que se ha extendido de muchas formas. Por ejemplo, en la capacidad autogestiva y organizativa, en las relaciones afectivas, de cuidado y de trabajo, en las reflexiones sobre cómo la RHEC puede "agrietar el sistema" y en las prácticas educativas desde el trabajo voluntario y amoroso que ellas han realizado.

La particularidad de ser una experiencia sostenida por mujeres, que ofrecen su tiempo "libre" y apuestan al proyecto por puro compromiso, es un tema que quisiera resaltar en esta reflexión, ya que encuentro crucial que la sostenibilidad de una red se base en los sentipensares de las mujeres que conforman el grupo motor.

El grupo motor de la RHEC está liderado por mujeres que son docentes, amigas, compañeras de vida, madres, migrantes, hijas, alumnas, huerteras y soñadoras. Las teorías feministas me ayudaron a comprender que el género ya no nos alcanza para soñar con las heterotopías²² que menciona Mara Viveros (2016). Entender que todo está interrelacionado implica comprender que nuestra mirada ya no puede ver solo una parte de nuestras historias, ni tampoco ver las historias por separado. Como se discutió en el capítulo dos, desde la interseccionalidad, las teorías no son suficientes; hacen falta acciones colectivas para iniciar un cambio social progresivo.

²² En su obra de 2016, Mara Viveros expone de manera profunda las heterotopías, explorando cómo estos espacios sociales y culturales desafían las normas dominantes y ofrecen nuevas perspectivas sobre la identidad y la experiencia humana.

Me parece que para realizar un cambio epistémico desde las teorías feministas, se debe iniciar una reflexión profunda sobre el quehacer de nuestras vidas cotidianas. (Re)pensarnos desde otras epistemologías nos puede ayudar a reconfigurar las formas en las que habitamos el mundo.

Los feminismos del sur nos hacen reflexionar sobre la importancia de poner la vida en el centro, invitándonos a profundizar en más de un aspecto de la vida cotidiana. Se trata de examinar nuestros lenguajes, nuestras compras diarias, nuestras relaciones con los demás, nuestra economía, la relación entre nuestra individualidad y la vida colectiva, nuestras aspiraciones y la idea de desarrollo y progreso que nos han vendido. También cuestiona la idea utópica o idílica preconcebida sobre el buen vivir y el bienestar, haciendo evidente que la vida real es compleja y, en muchas ocasiones, se aleja de las teorías desarrolladas por la academia.

Estos feminismos también me han llevado a reflexionar sobre las diversas historias que atraviesan nuestro ser mujer. He invitado a mujeres del grupo motor a reflexionar sobre el motivo por el que nosotras, como mujeres, asumimos la responsabilidad de sostener las redes de cuidado. Durante estas conversaciones, también hemos destacado la importancia de reconocer el papel crucial que las mujeres desempeñan en las iniciativas dentro del contexto de Xalapa.

Me considero profundamente afortunada por vivir este despertar y estar escribiendo estas líneas ahora. Cada mujer con la que coincido es una fuente de inspiración. Este proceso también implica sanar mi relación con todas las madres y cuidadoras que he tenido a lo largo de la vida (Gutiérrez, 2018).

Las perspectivas proporcionadas por las teorías feministas han influido directamente en estas reflexiones. Aunque en las investigaciones feministas se utilicen los mismos métodos de recolección de información, como entrevistas y observación participante, entre otros, lo que se elige para observar puede diferir considerablemente en comparación con las elecciones de una persona que realiza investigaciones desde una perspectiva más tradicional y no con un enfoque masculino.

El feminismo impacta profundamente en las percepciones de investigación al desafiar las convenciones arraigadas y promover una mirada más inclusiva y reflexiva. Aunque los métodos de recolección de datos pueden ser los mismos, el enfoque feminista tiende a seleccionar temas y áreas de estudio que reflejen las experiencias y preocupaciones de las mujeres, así como también de otros grupos marginados. Esto contrasta con la perspectiva más tradicional, que puede estar sesgada hacia un enfoque masculino dominante. En esencia, el feminismo amplía el alcance de la investigación al reconocer la importancia de diversas voces y perspectivas en la generación de conocimiento.

CONCLUSIONES

En el contexto de la pandemia, me sumergí en un proceso reflexivo y colaborativo con el grupo motor de la Red de Huertos Educativos y Comunitarios (RHEC), trascendiendo la mera sistematización de experiencias. Esta exploración ha despertado preguntas, revelado transformaciones personales y cuestionado las complejidades pedagógicas.

El objetivo central de este trabajo ha sido analizar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de la RHEC, proponiendo recomendaciones para su mejora y desarrollo continuo. La reflexión resalta la utilidad de los huertos escolares o comunitarios para una educación inclusiva, contribuyendo a la construcción de autonomías en el aprendizaje.

Este recorrido reflexivo y colaborativo con la RHEC revela la riqueza de prácticas pedagógicas centradas en la agroecología y las pedagogías críticas, así como la trascendental importancia de las comunidades de aprendizaje formadas a través de la autogestión de la ciudadanía y a través de artilugios como los diálogos reflexivos y la escucha activa.

La existencia de estas iniciativas no solo aborda problemáticas socioambientales, sino que teje una red de aprendizaje situado, promoviendo comunidades de aprendizaje y consolidando huertos educativos como espacios transformadores y de oportunidad para repensar cómo habitamos el planeta y contribuir desde acciones pequeñas a cambios significativos, y sobre todo, cómo construir una comunidad educativa proactiva formada no solo por docentes, sino que integre a las familias y niñas.

La premisa esencial de la RHEC radica en que los huertos trascienden su función meramente productiva para transformarse en entornos educativos, reflexivos e integradores de conocimientos ancestrales. Esta red ha sido gestada, nutrida y mantenida principalmente por mujeres que colocan al centro la vida y la labor de cuidados, convirtiéndola en un espacio de afecto, acompañamiento y ternura que fortalece la resiliencia de las participantes.

El proceso de sistematización y reflexión revela el impacto significativo de los lazos tejidos y cultivados en la RHEC, especialmente en las relaciones personales de las mujeres que forman el grupo motor.

En consecuencia, se reconoce la valiosa contribución de la RHEC en la construcción de relaciones humano-naturaleza, promoviendo espacios de reflexión, aprendizaje colectivo y transformación. Este trabajo no solo analiza la labor de la RHEC, sino que también destaca la importancia de grupos que trabajan por el bien común en la mejora de la calidad de vida, fortalecimiento comunitario, participación ciudadana, sostenibilidad, innovación, resiliencia y desarrollo económico.

Destaco la importancia fundamental de la existencia de grupos comprometidos con la resolución de problemáticas socioambientales, como la RHEC. Estos grupos desempeñan un papel crucial en la mejora de la calidad de vida, fortaleciendo los lazos comunitarios y fomentando la participación ciudadana. La innovación y creatividad que emergen de la diversidad de perspectivas y habilidades dentro de estos grupos son elementos esenciales para encontrar soluciones efectivas a los desafíos locales. Al destacar la importancia de la RHEC, reconozco la valiosa contribución de todos los grupos locales que trabajan

incansablemente para mejorar la vida de sus comunidades y construir un mundo más equitativo y sustentable.

Reafirmo que la existencia de la RHEC trasciende la solución de problemas inmediatos. Estos grupos nutren el aprendizaje situado, fortalecen comunidades de aprendizaje y transforman huertos en aulas abiertas. En este contexto, la RHEC se propone como un ejemplo valioso de cómo el compromiso con la sustentabilidad, la educación contextualizada y las relaciones afectivas puede moldear no solo la manera en que aprendemos, sino también la forma en que vivimos y nos relacionamos con nuestro entorno y con los demás. Estos esfuerzos colectivos nos invitan a repensar y reconstruir nuestras comunidades locales desde un enfoque integral y equitativo.

Antes de cerrar este documento comparto un poema escrito por Juliana Merçon, parte fundamental de la RHEC, que regaló a toda la red durante una tertulia huertera en el transcurso del año 2021.

RHEC te RHEC
Conozco
Agua, manantial de sueños
manos que se enlazan en esperanzas y sonrisas,
manos sembradoras de frutos solidarios

RHEC te RHEC
Cuerdo
Tierra caracol de movimientos
corazones que cantan utopías presentes
corazones realizadores sembradores
De hoy y mañanas

RHEC te Reencuentro
Aire flor de la alegría,
pensamientos que se atraen a rebeldías amorosas,
pensamientos incorformes que nos hacen germinar
en pequeñas ternuras revolucionarias.

Juliana Merçon, 202

REFERENCIAS

- Alatorre Frenk, G. (2014). Investigación desde y para la acción transformadora: Metodologías participativas. En: B. Ballesteros (coord.) 2014. Taller de metodologías cualitativas. Ed. UNED, Madrid. Págs. 103-133.
- Alda Facio et.al. (2013). ¿Por qué lo personal es político? Reflexiones a partir de un debate. JASS Asociadas por lo Justo. Disponible en: <https://www.justassociates.org/es/publicaciones/que-personal-politico>.
- Altieri, M. A., & Yurjevic, A. (1992). La agroecología y el desarrollo rural sostenible en América Latina.
- Alzandúa, Gloria. (2017). Hablar en lenguas: Una carta a escritoras tercermundistas. Disponible en: <https://ninnabestia.wordpress.com/2017/01/22/hablar-en-lenguas-una-carta-a-escritoras-tercermundistas-gloria-alzandua/>
- Armienta Moreno, D. E., Keck, C., Ferguson,, B. G., & Saldívar Moreno, A. (2019, Agosto). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación educativa*, (80), 161-178. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200161&lng=es&tlng=es.
- Astier CM, C., Argueta, Q., rozco-Ramírez, Q., SMV, G., Morales, H., Gerritsen, P., Escalona, M., Rosado-May, F., Sánchez-Escudero, J., Martínez, T., Sánchez-Sánchez, C., Arzuffi, B., Castrejón, A., Morales, H., Soto, P., Mariaca, M., Ferguson, B., Rosset P, Ramírez, T., Jarquin, G., ... Ambrosio, M. (2015). HISTORIA DE LA AGROECOLOGÍA EN MÉXICO. *Agroecología*, 10(2), 9-17.
- Balcazar, Fabricio E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación.. *Fundamentos en Humanidades*, IV(7-8),59-77.[fecha de Consulta 13 de Diciembre de 2021]. ISSN: 1515-4467. Disponible en: ht
- Baronnet, B., Merçon, J., & Alatorre, G. (2018). *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*. Elaleph. com.
- Barragán Cordero, D., & Torres Carrillo, A. (2017). *LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA CRÍTICA*. Editorial El Búho Corporación Síntesis.

- Betasamosake Simpson, L. (s/d). *La tierra como pedagogía: Inteligencia Nishnnabeg y Transformación rebelde*. Kalicabra. https://issuu.com/kalicabra/docs/tierra_como_pedagog_a_compartir
- Bernechea, Mima; González Estela y Morgan María de la Luz (1994). “La sistematización como producción de conocimientos”. La Piragua N°. 9. Santiago, CEAAL.
- Bausela Herreras E. (2004). La docencia a través de la Investigación-acción. Revista iberoamericana de educación.
- Bonilla-Jimenez, F. I., & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica.
- Borda, O. F. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis político*, (38), 73-90.
- Cabnal L. (s/d) Internacionalisme, Solidariat, Feminismes. Disponible en: <https://suds.cat>
- Castañeda Salgado Martha Patricia, Fabiola del Jurado Mendoza, Norma don Juan Pérez, Beatriz Gómez Barrenechea, Lizbeth Hernández Cruz, Laura Hernández Pérez, (2021). *Aprendiendo juntas: Mujeres de Abya Yala Tejiendo Saberes en una Investigación Colaborativa*. Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano. CLACSO. (2021), Num. 83.
- Dietz, G. (2019). Conferencia magistral: Educación y Diversidad Cultural, En el marco de la presentación de trabajos de obtención de grado de la Maestría en Educación y Gestión del conocimiento, Instituto Superior Intercultural Ayuuk., https://www.youtube.com/watch?v=b-cFaGUnf0&feature=youtu.be&fbclid=IwAR2nBIIk5Hn17aqMsJrzrkJ5KYi_bbqu2WugHUFR8FYzOoL3kn48vxxv0k
- Di Caudo, M. V. (2016). Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces. *Revista Entornos*, 29(2), 465-466.
- Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln. (2008). Preface. En: N. K. Denzin, Yvonna S. Lincoln y Linda Smith (eds.): *Handbook of critical and indigenous methodologies*, Thousand Oaks: SAGE.
- Enrico, J. (2020) La discursividad feminista como pulso de vida, desde las lenguas del sur global contemporáneo. *Semiosis and feminisms. Feminist and discourse theories*, p. 173 -184 en *Semiosis y feminismos. Teorías feministas y del discurso*. Coordinación, Cristina Peñarín, Beatriz Amman y Elizabeth Parra. Con la colaboración de Adriana Boria. Universidad Nacional de Rosario, Argentina,.

- Escobar, Arturo (2005). Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca, Bogotá, Colombia, Capítulos 5 y 6: pp. 123-155.
- Espinosa Carbajal, María Eugenia. (2003). La historia de la educación en México recogida en un formato innovador. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(1), 1-6. Recuperado en 13 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000100007&lng=es&tlng=es.
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso & Sociedad*, 4(3), 597-614.
- Food and Agricultural Organization (FAO). (2007). Desarrollo de las huertas familiares. Departamento de Agricultura. Washington D.C.
- Freire, Paulo. (1994) Cartas a quien pretende enseñar. México, Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003,). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 61-76.
- García-Cano Torrico, María, & Antolínez Domínguez, Inmaculada, & Márquez Lepe, Esther (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 251-271. fecha de Consulta 8 de abril de 2022]. ISSN: 1139-613X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70645811010>
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. En: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas 25 Época II. Vol. V. Núm. 9, Colima, junio 1999, pp. 25-57.
- González de Molina, M., Petersen, P. F., Garrido Peña, F., & Caporal, F. R. (2021). *Introducción a la agroecología política*. CLACSO.
- González-García, Fernando, Straub, Robert, Lobato García, José A., Macgregor Fors, Ian, & Santiago Alarcón, Diego. (2016). Nuevos registros y notas adicionales comentadas sobre la avifauna de la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. *Acta zoológica mexicana*, 32(3), 253-269. Recuperado en 13 de diciembre de (2021), de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0065-17372016000300253&lng=es&tlng=es.

- Grez, A., Acevedo Caradeux, D., Repetto-Giavelli, F., Simonetti-Grez, G., Stipicić Escauriaza, G., Tejada, I., Pérez, M., Escobar Aguirre, S., & Zaviezo, T. (2020). *Manual de ciencia ciudadana para la biodiversidad de magallanes*. Audrey Grez.
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, (462), 1-20.
- Gutiérrez R. (2018) El entre mujeres como negación de las formas de interdependencia impuestas por el patriarcado capitalista y colonial. Reflexiones en torno a la violencia y la mediación patriarcal Revista Heterotopías del Área de Estudios del Discurso de FFyH. Vol 1, N° 1. Córdoba,
- Hadad, G., & Gómez, C. (2007). Territorio e identidad. Reflexiones sobre la construcción de territorialidad en los movimientos sociales latinoamericanos. Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA/CONICET.
- Herrero López, Y, (2007). Crisis global: cuando el capital puso la vida a su servicio. *Ecologistas en Acción*.
- Leff, Enrique (2010). Imaginarios Sociales y Sustentabilidad. *Cultura y Representaciones sociales*, V. 9, pp. 42-70; pp. 95-116.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. España: Editorial Anagrama.
- Lugones, M. (2014). COLONIALIDAD Y GÉNERO COLONIALITY AND GENDER. Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala, 57-73.
- Luz Juárez, Gloria de la, Sánchez Daza, Alfredo, & Zurita González, Jesús. (2015). La crisis financiera internacional de 2008 y algunos de sus efectos económicos sobre México. *Contaduría y administración*, 60(Supl. 2), 128-146. <https://doi.org/10.1016/j.cya.2015.09.011>
- Jara Holliday, Oscar, (2013) Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: www.cepalforja.org/sistematizacion
- Mateos Cortés, L. S., Dietz, G., & Mendoza Zuany, R. G. (2016). ¿ Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 809-835.

- Martins, M., & Hirata, A. (2020). Agricultura para o buen vivir. *Otra Economía*, 13(23), 87-104.
- Medina Melgarejo Patricia. (2009), Interculturalidad-es en Educación. Revista *DESICIO* Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 24 (p 3-14). Disponible en <http://decisio.crefal.edu.mx>
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. CEAAL.
- Merçon, J., Morales, H., Nava Nasupcialy, K. N., & Ambrosio Montoya, M. (2018). La participación clave de las mujeres en huertos escolares de México. Reflexiones en torno a sus motivaciones, retos y aprendizajes. En *Agroecología en femenino Reflexiones a partir de nuestras experiencias*. (pp. 159-180). s/d.
- Méndez, V. E., Bacon, C. M., & Cohen, R. (2013). La agroecología como un enfoque transdisciplinar, participativo y orientado a la acción. *Agroecología*, 8(2), 9-18.
- Mier y Terán Giménez Cacho M, Giraldo OF, Aldasoro M, Morales H, Ferguson BG, Rosset P, Khadse A, Campos C. (2018). Bringing agroecology to scale: key drivers and emblematic cases. *Agroecology and Sustainable Food Systems* 42
- Mohanty, Chandra. (2008). “Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial”. Suárez, L. y Aída Hernández (Eds.). *Decolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra, (pp.112-161).
- Moreno B., Más allá del lenguaje. La contribución de la semiótica al movimiento feminista a partir del estudio de las prácticas Beyond language. The contribution of semiotics to the feminist movement through the study of practices p. 37-50 en *Teorías feministas y del discurso*. Coordinación, Cristina Peñamarín, Beatriz Amman y Elizabeth Parra. Con la colaboración de Adriana Boria. Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2020
- Molinari.E.Verónica Kaplansky y Luz Marchio. (2019). *Arte en contexto*, Fundación Lebenson. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Moncada, Z. M., & Acebedo, F. B. (2017). Círculos de paz y convivencia en los centros educativos. *Integración Académica en Psicología*.

- Monge, M. A. (2012). El círculo de conversación como estrategia didáctica: Una experiencia para reflexionar y aplicar en educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 9-24.
- Navarro Saras J. (2015) La parcela escolar, un fracaso del campo mexicano como estrategia de aprendizaje. *Revista Educarnos*. (s/d) disponible en : <https://revistaeducarnos.com/la-parcela-escolar-un-fracaso-del-campo-mexicano-como-estrategia-de-aprendizaje/> consultada el 18/08/21 14:04
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- ONU, Organización de Naciones Unidas documento en internet, disponible en https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/joint_statement_on_data_protection_and_privacy_in_covid-19_response.pdf
- Orellana, I. (2005). La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: definiendo sus fundamentos y prácticas y su pertinencia en Educación Ambiental. Textos Escogidos En Educación Ambiental. De Una América a Otra. Montreal, Canadá: Universidad de Quebec. Textos Escogidos En Educación Ambiental. De Una América a Otra. Montreal, Canadá: Universidad de Quebec. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/7/1.Orellana.pdf.
- PEA, R. D. (1993) "Practices of distributed intelligence and designs for education". En Salomon, G. (comp.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición en español Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001
- Pierri, Naína (2005). Historia del concepto de desarrollo sustentable. En: Guillermo Foladori y Naína Pierri (Coord.) *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*, Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial. México: Miguel Ángel Porrúa, UAZ, pp. 27-79.
- Posada Escobar, Jorge Jairo (2007). "El pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la interculturalidad, en O. Robles (comp.), *Tras las Huellas de Paulo Freire*, Managua: CEAL, pp. 123-145.
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter. (2009) "De Saberes y de Territorios-diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana." *Polis. Revista latinoamericana* n. 22.
- Prieto, L. P. (2017). Epistemología feminista y conocimientos desde el Sur global. *Ecología Política*, 54, 12–15. <http://www.jstor.org/stable/44645631>

- Puleo, A. H., & Blanco, V. P. (2019). Claves ecofeministas: Para rebeldes que aman a la Tierra ya los animales. Madrid: Plaza y Valdés. Versión kindle.
- Puleo, A. H. (2021). Reflexiones ecofeministas para una filosofía de la historia post-androantropocéntrica: entrevista a Alicia H. Puleo. Reflexiones ecofeministas para una filosofía de la historia post-androantropocéntrica: entrevista a Alicia H. Puleo, 59-75.
- Pranis, K. (2009). Manual para facilitadores de círculos. *San José: CONAMAJ*.
- Ramírez Treviño, Alfredo, & Sánchez Núñez, Juan Manuel, & García Camacho, Alejandro (2004). El Desarrollo Sustentable: Interpretación y Análisis. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 6(21),55-59*. [fecha de Consulta 18 de Octubre de 2022]. ISSN: 1405-6690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34202107>.
- Rivera, C. C., & Restrepo Hoyos, P. A. (2014). Prácticas agroecológicas en el contexto del diálogo de saberes, las universidades, el desarrollo y el buen vivir.
- San Martín Cantero, Daniel. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa, 16(1)*, 104-122. Recuperado en 21 de septiembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés, (2013). Educaciones Interculturales en México. Estudios Sociológicos Editora. Buenos Aires.
- Sarandón, S. (2002). El desarrollo y uso de indicadores para evaluar la sostenibilidad de los agroecosistemas. En: Sarandón, S. (editor). Agroecología. El camino hacia una agricultura sustentable Ediciones Científicas Americanas. USA.
- Sierra, Zaida (2010). “Pedagogías desde la diversidad cultural: una invitación a la investigación colaborativa intercultural”, *Perspectiva, Florianópolis*, vol. 28, n. 1, (pp. 157-190).
- Valls, Rosa, & Munté, Ariadna (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1)*,11-15. [fecha de Consulta 25 de Abril de 2022]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180001>

- Van de Velde, Herman (2008). "Educación popular: una necesidad metodológica". Estelí, Nicaragua: Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica
- Viveros, Mara. (2016). "Intersecciones, periferias y heterotopías en las cartografías de la sexualidad" [Video] En: Nuevas Cartografías de la sexualidad (Universidad de Granada). Acto de inauguración y conferencia.
- Taylor S.J., Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós, (pp 100-132)
- Torres C. A. (1997). Education, power, and personal biography: Dialogues with critical educators. Routledge.
- Torres Carrillo, A. (2004) Por una investigación desde el margen. La práctica investigativa en ciencias sociales Bogotá. UPN, Universidad Pedagógica Nacional (pp. 64-79). Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051523/investigacion.pdf>
- Torres Santomé, J. (2009). Educación en tiempos de neoliberalismo. *Educación en tiempos de neoliberalismo*, 1-255. Editorial Morata. Las Rozas de Madrid, Madrid, España.
- Trujillo, M. L. N., & Aguilar, R. G. (2017). Diálogos entre el feminismo y la ecología desde una perspectiva centrada en la reproducción de la vida.: Entrevista a Silvia Federici. *Ecología política*, (54), 117-120.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75(96), 167-181
- Wenger, E (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad (1a. ed.). Barcelona.

ANEXOS

Anexo 1. Reuniones virtuales

Tiempo	Actividad	Comentarios	E2
5 min	<p>Dar la bienvenida y agradecer su tiempo Pedir bajar la resolución de su video a la menor Informar y asegurarse de que se está grabando el encuentro La información compartida será anónima</p> <p>Pedir ir cargando la página de miró, de preferencia en google chrome. Por favor no instalen la aplicación.</p> <p>Exponer los objetivos de la entrevista El objetivo de estas entrevistas es colaborar en el proceso de sistematización de la experiencia de la RHEC a 5 años de su conformación desde dos experiencias académicas: una de ellas con un enfoque hacia los aprendizajes y la otra con un enfoque organizativo.</p> <p>Les pedimos por favor cuidar tiempos de habla y que tengamos escucha atenta para poder hacer ágil esta sesión. Gracias nuevamente por tomarse este tiempo</p>	<p>Grabar tanto en plataforma como en celular o grabadora si es posible, por cualquier situación</p> <p>Iniciamos 4:15 Quizás desde aquí pedirles ingresar a miro con su hotmail</p> <p>Comentar desde un principio cómo moverse en Miro</p> <p>Hacer un mini tutorial del uso de la plataforma o compartir pantalla para mostrar cómo se usa la plataforma miro*</p> <p>Preguntar si tienen acceso a una computadora</p>	<p>https://miro.com/welcomeonboard/H_FyKz7IAaHm0eT_Ept7xhcE7WcEGdjYYIbSNkEi8Lx48YBbK6bIZ6IC2oWkoS8OdK</p>
10 min	<p>Bienvenida- (Construcción de espacio colectivo) Propuesta: Cerramos los ojos unos minutos, respiramos un par de veces profundamente sintiendo nuestro cuerpo. Imaginamos que nos transportamos a un huerto con el que nos vinculamos o bien imaginemos el huerto que quisiéramos co-construir. Observar, oler, reconocer y elegir una flor, semilla, rama, fruto para ofrendar a este espacio. Volvamos a caminar por el huerto y reunámonos con quienes estaremos en este encuentro, nos reconocemos mientras nos colocamos en un círculo, reconocemos nuestras caras, nuestros ojos, nuestras sonrisas y mientras hacemos una última respiración profunda, abrimos los ojos.</p> <p>Presentación de participantes Nombre y qué ofrendo al encuentro, junto con una palabra/intención</p>	<p>Pueden modificar la dinámica</p> <p>Esmeralda_Luz y esperanza Pilar_Mirna_Romero_esperanza</p> <p>Pilar_nopalitos tiernos_entusiasmo y aprendizaje_buen momento Eréndira_romero Kay_Lavanda Dulce_Agua</p>	

30 min	<p>Vinculación con la RHEC</p> <p>Ingresar al link compartido por el chat (Plataforma Miro)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En un post-it escribe tu nombre, cuándo te integraste a la RHEC y una palabra que defina cómo es tu vinculación con la RHEC y colocarse en el mapa 2. ¿Identificas algunos actores principales dentro de la RHEC?, añádelos en el mapeo 3. ¿Cómo consideras que son las relaciones entre actores de la red? 4. ¿Qué actores/organizaciones externas se vinculan a la Red y cómo percibes esas relaciones? Añadirlos a la plantilla 	<p>Plataforma Miro 1</p> <p>https://miro.com/app/board/o9J_kh1V4jo=</p> <p>Creo que podríamos poner 1 y 2 dentro del mismo cuadro (Presentación y actores clave)</p>	
30 min	<p>Organización, estrategias, relaciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De acuerdo a estas relaciones, hagamos una lluvia de ideas entre las diferencias y similitudes que encontramos con cada una. 2. Rememoremos las experiencias que hemos vivido en la RHEC, en su historia y las relaciones que hemos conformado; ahora, a partir de esto propongamos un objetivo de lo que ha hecho la RHEC, Escriban cada uno su propuesta y luego construiremos el/los objetivo/s colectivo/s 3. De las actividades que realiza la RHEC (reuniones, talleres, tequio, festivales, radio), Hagamos una lluvia de ideas de qué les viene a la mente cuando leen estas actividades. ¿Cómo logramos su organización y acción?, ¿de qué nos valemos? 	<p>Plataforma Miro 1</p>	
30 min	<p>Aprendizajes y conocimientos: saberes locales, conocimientos tácitos y explícitos, pedagogía crítica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de la reflexión anterior, además de hacer huertos, ¿qué más dirían que hacemos en la RHEC? estas ideas las vamos a retomar también para la siguiente diapositiva 2. Con la lluvia de ideas anterior, pensemos en un par de aprendizajes que se generan en la red. Si escojo el color 'verde' de lado izquierdo, escojo el 'verde' en el izquierdo. Pensemos, además de lo que aprendemos en los talleres y en el huerto, 	<p>Plataforma Miro 2</p>	

	<p>¿Qué otros tipos de aprendizajes y/o conocimientos dirías que promovemos en la RHEC? P.E. jugando fútbol aprendo a trabajar en equipo ¿De qué manera? (Aprendizajes no intencionales)</p> <p>3. Cuéntenos qué transformaciones, si es que las hay, consideran que han tenido tanto en lo personal, como en los colectivos, instituciones, grupos con los que se vinculan, ¿Qué transformaciones se dan a partir del acercamiento con los huertos y con la RHEC en particular?</p>		
30 min	<p>Agroecología escolar</p> <p>1. Cómo consideramos que las actividades de la RHEC aportan (o no) a: los saberes locales, el medio ambiente, la alimentación, la comunidad</p> <p>2. En tu opinión, ¿los huertos en las escuelas son parte de un movimiento social? ¿Por qué? (Agroecología escolar)</p> <p>3. ¿Qué relaciones / coincidencias, vemos entre lo que hacemos en la red de huertos con las nociones de agroecología que visualizamos en la flor?</p>	Plataforma Miro 2	
15 min	<p>Comentarios. ¿A alguien le gustaría agregar algo?</p> <p>Ronda de reflexión final</p>	Plataforma Miro 2	

Anexo 2 Rol de entrevistas

Responsables	Fecha máxima	Grupo a entrevistar	Comentarios
Kay Dulce	26 octubre 16:00 - 18:30	Grupo de sistematización (1) 1. Esmeralda Castillo (Docente normalista de Preescolar) 2. Pilar Córdova (Chef, estudia nutrición, Mamá Colegio Nuestro Mundo) 3. ** Mirna (Huerto Misantla)	
Kay Dulce	30 octubre 19-21hrs	Grupo de sistematización (2) 4. Juan (biólogo, docente de ciencias Tlalneapam) 5. Jorge (docente Secundaria Pública)	
Kay Dulce	No se realizó	Grupo docentes-apoyo: 6. Maruka (bióloga, ex-docente Tlalneapam, tallerista) 7. Erica (docente Tlalneapam y Primaria Revolución (USAER) 1. **Alicia Bautista V (Dra. en Ciencias, mamá Tlalneapam, Cuentacuentos)	
Alicia Eréndira	No se realizó	Grupo Nivel superior 1. Tania (Tecnológico de Xalapa) 2. Alicia B. Lozada (Bióloga, docente en Normal Veracruzana, Centro de Educación para la Sustentabilidad) 3. Pilar (Normalista, docente en Normal Veracruzana, Centro de Educación para la Sustentabilidad) 4. Efrén (Centro de Actualización del Magisterio, SEP)	
Esmeralda Dulce		Grupo directores 1. Javier (Colegio Nuestro Mundo) 2. Patricia (Escuela Tlalneapam) 3. Olivia (JdeN Carlos F. Moreno) 4. Dir. JdeN // otro director	Falló la conexión y no se pudo grabar la sesión. No asistieron todas las personas convocadas.
Pilar Kay	18 noviembre	Grupo facilitadores ext. 1. Arturo (Agrónomo, Cultivo Biointensivo, Colegio Calli y otros) 2. Adny (CoSustenta UV/Giase) 3. Nancy (bióloga, tallerista, Comunidad 5 Palos) 4. Angie (bióloga, Enverde-C)	No se grabó la sesión.

Dulce	21 noviembre	Grupo motor GIASE-RHEC Juliana, Silvia, Kay	
-------	--------------	--	--

Anexo 3. Planeación Círculos de conversación.

Co-construcción del material acompañamiento de la RHEC

Encuentro 1

Sesión presencial

Objetivo: Reflexionar sobre el material de acompañamiento que en la RHEC deseamos construir.

Duración: 2 hrs

Momento 1. Bienvenida. Tiempo estimado: 10

Explicar la dinámica, los círculos tiene la intención de que todos los participantes participen de manera activa, la dinámica es que en cada ronda los participantes expresen su respuesta, los turnos para hablar serán siempre en sentido de las manecillas del reloj.

Exponer por qué estamos haciendo estos círculos de conversación.

Momento 2. Corresponsabilidad y relatoría pedir los participantes que en cada sesión haya alguien que tome notas, y al inicio de la sesión posterior comparta las ideas principales. Hacer calendario

Primer ejercicio Tiempo estimado: 40min

Momento 3. Durante esta primera sesión hablaremos sobre el material didáctico que la RHEC quiere elaborar, respondiendo las siguientes preguntas.

Ronda 1. ¿Por qué es importante para la RHEC crear un material de acompañamiento?

Ronda 2. ¿Qué tipo de material queremos crear? Manual, guía, material de acompañamiento, currículo complementario, material didáctico etc

Ronda 3. ¿Para quienes queremos crear este material?

Ronda 4. ¿Para qué queremos crear el material?

Ronda 5. ¿Este material servirá/ colaborará/ impulsará a . . . ?

Ronda 6. ¿A quiénes beneficia este material?

Ronda 7. ¿Qué tipo de material queremos crear?

1. Cerrado: lectura de la información plasmada
2. Semi cerrado: Lectura de la información plasmada + ejercicios prácticos
3. Semiabierto: Lectura de información + actividades + discusiones abiertas
4. Abierto: Propuesta de actividades.

Segundo ejercicio Tiempo estimado: 30

Ronda 1 ¿Se promueve la igualdad de género dentro de la RHEC? ¿De qué forma?

Ronda 2 ¿Qué contenidos, actividades u objetivos de la rhec contribuyen a generar una participación igualitaria?

Ronda 3. ¿Cómo se abordarán las cuestiones de género en el material?

Ronda 4. ¿Cómo los contenidos, actividades u objetivos de este material contribuyen a desvanecer los roles de género?

Ronda 5 ¿Cómo les gustaría manejar el lenguaje escrito del material ?

Cierre. Tiempo estimado: 10

Hacer un repaso de los acuerdos generados para la generación del material. ¿Cuáles son los acuerdos a los que llegamos? ¿Todxs estamos de acuerdo? ¿Tenemos alguna sugerencia?
¿Con que sabor nos vamos ?

Encuentro 2 Contenidos del material

sesión presencial

Objetivo: Trazar una ruta sobre los contenidos del material de acompañamiento

Duración: 3 hrs presencial

Dinámica

Momento 1. La llegada. Decirnos cómo llegamos al espacio. (15 min.)

un integrante del equipo facilitará la bienvenida. desde la sesión anterior acordar quién lo facilita y pedirle algo que despierte la creatividad, para ir calentando motores
Recuento de acuerdos sesión anterior

Ejercicio 1. Mapeo de talleres 1:40 hrs

1. En hojas recicladas o post-it digitales cada participante escribirá las actividades que considera necesarias para el manual,
2. Se propondrán “casillas con temas generales” que estarán en un papel kraft o pizarra digital, en dichas casillas lxs participantes podrán ir colocando las actividades propuestas para que podamos ir acomodando los contenidos de acuerdo al tema. Ejemplos de temas para las “casillas”
 - **Buen vivir**
 - **Autocuidado**
 - **Cuerpo y huerto**
 - **Género**
 - **Alimentación saludable y soberanía alimentaria**
 - **Diversidad, (cultural, bios, sexual)**
 - **Aprendizajes compartidos**
 - **Común-unidad-es**
 - **Educación no escolarizada o Educación Popular**
 - **Participación-Acción**
 - **Seres vivos no humanos en el huerto**
 - **Inclusión de saberes**
 - **otras propuestas**

Después de compartir cuáles son las actividades propuestas, reflexionar sobre:

Ronda 1. ¿Cuántas secciones consideras que debe tener el material?

Ronda 2. ¿Cuál será el hilo conductor de todas las actividades contenidas en el material?

Ronda 3. Escribir en conjunto el objetivo general de este material

Ejercicio 2. En casa

Actividad individual: describir brevemente las actividades propuestas:

- nombre de la actividad
- material
- duración
- objetivo
- procedimiento

Cierre. Repaso de los acuerdos

Encuentro 3 Secciones y títulos

Sesión virtual

Objetivo: Ordenar las secciones que estarán en el material

Duración: 1:30

Momento. Apertura de la sesión a cargo de un participante

Momento. Presentar cómo van quedando los contenidos de acuerdo a lo compartido, lista de talleres, dinámicas y actividades

En una pizarra compartida poner las secciones que podría contener el material, para que cada participante pueda escribir sus propuestas

Ronda 1. ¿Qué sección recomiendas que abra el material? ¿Por qué?

Ronda 2. ¿En orden cronológico cuéntenos cómo imaginas las secciones que tenemos hasta ahora? Para esta pregunta será necesario tener un pizarrón compartido, facilitar una plantilla de índice a cada participante, exponer en plenaria lo que cada unx propone y las razones. para finalizar esta actividad será necesario delimitar las secciones

Ronda 3. Después de hacer un balance, entre las secciones que tenemos. todxs escriben de forma sintética, los objetivos de algunas secciones, juntxs haremos los objetivos de cada unidad/sección..

Ronda 4 Otros recursos. ¿Se incluirán recursos electrónicos, enlaces a vídeos, canciones, cuentos? ¿Cuáles? Hacer acuerdos para tener los materiales en una plataforma digital compartida. (Podría ser una forma de reactivar la página web de la RHEC)

Cierre a cargo de un participante

Encuentro 4. identidad del material, ideas creativas. Nuestro libro cartonero.

Sesión presencial

Objetivo: Definir entre todxs cuál será el sello creativo de material

Duración: 2:30 presencial

Antes de esta sesión:

- ➔ Les compartiré una carpeta con materiales para estimular las ideas creativas.
- ➔ Pedir que lleven recortes, pinturas, y todos los recursos que puedan llevar para armar un libro a escala

Momento 1. Bienvenida,

Momento 2. Presentar los objetivos de cada sección generados con anterioridad

Ronda 1 ¿Qué elementos teóricos, pedagógicos, gráficos y visuales consideramos que no pueden faltar?

Ronda 2 ¿Qué personas consideramos apropiadas y relevantes para que puedan revisar nuestro material antes de compartirlo? ¿Por qué?

Ronda 3 ¿cómo podríamos pilotear nuestro material?

Ronda 4 ¿cómo se podría evaluar las experiencias generadas en nuestro material?

Ronda 5 ¿Cómo incluimos a las niñeces en nuestra evaluación?

Ronda 6 Hablemos sobre edición editorial y diseño ¿alguien en el grupo tiene conocimientos sobre estos temas? ¿Podrían ayudarnos? ¿Cómo podríamos pagar por sus servicios?

Ronda 7 ¿A través de qué medios daremos difusión a nuestro material?

Ronda 8 Fecha de entrega ¿Para cuándo creemos conveniente y alcanzable terminar el material?
Propuesta de fecha para presentar internamente el material

Cierre: Agradecer a lxs participantxs por haber llegado hasta este momento, y dar espacio para las reflexiones finales de estos círculos de intercambio y Guión

Anexo 4. Entrevista individuales a profundidad

Día: 18 de octubre 2021

Lugar : afuera de la casa de Juliana

Quién es Juliana, cuéntame algo de ti.

Breve descripción de tu ocupación actual

Orígenes

- ¿Cómo inicia tu historia con la agroecología y los huertos educativos,
- ¿Cómo inicia tu historia y con la RHEC?
- ¿Cómo surgió la red de huertos ?
- ¿Qué intenciones tenía la red cuándo inició?
- ¿Qué diferencias hay entre lo que se imaginó al inicio y lo que es?
(Hasta donde tú acompañaste a la RHEC)
- ¿Qué fortalezas consideras que tiene la RHEC?
- ¿Qué retos, obstáculos consideras que tiene la RHEC?

Sobre los elementos de los procesos pedagógicos y educativos en la red

- ¿Consideras que la RHEC contribuye a generar currículos complementarios que sean más contextualizados a la vida de cada estudiante? ¿De qué manera?
- ¿De qué manera impulsar (más) la colaboración entre todas las personas involucradas en los procesos llevados a cabo por la RHEC? Maestrx, padres, madres de familia, cuidadores primarios, niñxs
- ¿Cómo la REHC incluye los huertos como espacios de convivencia para generar otras prácticas educativas? Nuevas formas de aprendizaje
- ¿Consideras que en la ciudad de Xalapa y zonas cercanas como Coatepec, existe una comunidad educativa?
- ¿Qué interacción has tenido con esa comunidad, como está compuesta?
¿Qué actores son los principales?
- ¿La RHEC forma parte de esa comunidad?
- ¿Cómo establece la RHEC alianza con lxs maestrxs, niñxs, padres y madres de familia y las instituciones gubernamentales para crear una comunidad educativa?
- Desde tu experiencia en la RHEC, ¿cómo consideras que las relaciones intergeneracionales, con el huerto, la relación con la escuela y maestres y niñxs pueden construir en conjunto una comunidad educativa?
- ¿Cuáles son los aportes de la RHEC hacia la comunidad educativa?

Sobre las y los actores

- ¿Cuáles son los roles y actores fundamentales que consideras que han hecho que la red siga en acción?
- ¿Cómo podríamos contribuir a cambiar el paradigma de consumo de alimentos, desde la red?
- ¿Cómo quitarle protagonismo a los estándares establecidos por el sistema capitalista desde las políticas municipales? En concreto en las acciones educativas

¿Qué rol tiene lxs niñxs dentro de las dinámicas de la RHEC?

Anexo 5. Guion Entrevista a Karla Jerezano Díaz

Día: 13 de octubre de 2021

Lugar: plataforma digital Jitsi-meet

Breve descripción de tu ocupación actual.

Quién es Karla, cuéntame algo de ti.

¿Cómo inicia tu historia con la agroecología y los huertos educativos?

¿Cómo se vincula el ayuntamiento con las iniciativas independientes? Colectivxs, A.C, organizaciones vecinales o redes?

¿Qué ha implicado ejercer una política agroecológica?
- obstáculos, actoras/es relevantes,

¿Cómo se originó el vínculo con las escuelas , cuáles fueron los alcances, de qué manera las redes existentes pueden apoyar las políticas públicas

¿Cómo operan los huertos asociados al ayuntamiento? ¿Cuáles fueron los alcances, de qué manera las redes existentes pueden apoyar las políticas públicas?

¿Cómo podríamos contribuir a cambiar el paradigma de consumo desde la política agroecológica?

¿cómo quitarles protagonismo a los estándares establecidos por el sistema capitalista desde las políticas municipales?

Sobre educación

¿Qué características consideras que tiene un espacio educativo?

¿Consideras que las iniciativas por parte del departamento de agroecología fomentan espacios educativos?

¿Desde tu experiencia como trabajadora del ayuntamiento consideras que existe una comunidad educativa en Xalapa?

¿Qué interacción has tenido con esa comunidad, como ésta compuesta? ¿Qué actores son los principales?

¿Consideras que se están incluyendo diversidad de saberes desde las actividades propuestas por el ayuntamiento? (departamento de agroecología) ¿De qué forma?

Además de lo técnico (espacio de cultivo a pequeña escala) desde tu sentir, ¿cómo definirías un huerto?

Anexo 6. Guión del video de Resultados de la sistematización.

TÍTULO DEL VÍDEO: Repensado la RHEC a siete años de su formación.

Este video forma parte de la devolución de los resultados de la sistematización llevada a cabo entre 2021 y 2022

Para comenzar les contaremos quiénes somos: La Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa es una red de interaprendizaje.

Donde intercambiamos experiencias y saberes en torno a nuestros huertos ya sean escolares o comunitarios.

Nuestra propuesta se sostiene por el aporte solidario de cada uno de sus integrantes, que son estudiantes, docentes, artistas, investigadoras, hortelanas y otras personas interesadas de esta manera lo interdisciplinario, intersectorial e intergeneracional se hace presente.

La pandemia causada por el COVID-19 nos hizo tomar una pausa para re-pensar el colectivo.

Convocamos a integrantes de la RHEC a participar en entrevistas colectivas de forma virtual.

Las preguntas realizadas estaban relacionadas a las vinculaciones internas y externas, la Organización y sus estrategias, los Aprendizajes, transformaciones, los saberes compartidos y la Agroecología en relación al hacer colectivo; los resultados fueron:

Pudimos mapear las diversas alianzas que sostiene la red con iniciativas, agroecológicas, educativas, artísticas, literarias, académicas y con colectivos independientes que trabajan en el contexto Xalapeño.

Estas sinergias se basan en la cooperación para fortalecer el proyecto de la RHEC, pero al mismo tiempo para impulsar o vincular a las y los actores entre sí, formando una red de redes.

Las principales MIRADAS DE ANÁLISIS que logramos identificar en esta sistematización son:

Diversidad de aprendizajes en las prácticas de la red encontramos, el Aprendizaje situado, aprendizaje colaborativo, didácticas significativas.

Comunidad, viviendola a través las Redes de cuidado, Acompañamiento solidario, formando una Comunidad afectiva y de la Autogestión.

Y el Buenvivir, a partir de una relación consciente y respetuosa con los seres vivos. considerando los saberes ancestrales

También pudimos reflexionar que esta red ha sido Gestada, cuidada y sostenida mayormente por mujeres y que nuestras principales herramientas son:

- El Trabajo en colectivo, la confianza y los afectos,

- El disfrute, la creatividad
- y que nuestras formas organizativas desde la autogestión se basan en ejercicios de reciprocidad, responsabilidad mutua y la creación de espacios para fortalecer el tejido comunitario
- Aprendimos también que nos falta profundizar vínculos con diversos sectores como docentes y campesinado
- y que hasta ahora las niñas han quedado al margen de la planeación y ejecución de nuestras prácticas

NUESTRA REFLEXIÓN COLECTIVA fue:

Que los huertos educativos son una ventana a construir, mantener y profundizar en las relaciones humano-naturaleza. Que son espacios para compartir y sembrar inquietudes, inspiraciones, saberes, acciones y experiencias. que pueden dar acompañamiento a instituciones educativas a través de didácticas significativas, adaptadas al contexto.

Agradecemos a todas las personas que nos dieron el espacio y su tiempo frente a pantalla para poder realizar estas entrevistas.



Esta historia sucede muy muy cerca,
más de lo que podrían imaginar...

Cierra tus ojos y escuchemos este relato.

Para empezar, quiero presentarme, Yo soy un pequeño animalito que vuela y que por las noches brilla, debido a un efecto de bioluminiscencia que poseo, tal vez me hayas visto rondar tu huerto.

Cierto día algo sucedió algo que me desconcertó, mis parientes ya no me visitaban y comencé a investigar porqué, estaba realmente muy preocupada y salí a buscarlos.

Recorrí todo Xalapa, Tlalnahuayocan, Coatepec y otros lugares más, hasta que muy agotado, al Bosque de Niebla, allá camino a Briones, me fui a refugiar.

Los árboles sabios del bosque muy serios y corteses me contaron que mi familia se organizaba con seres vivos de todas especies, tamaños y colores, y formas.

Me dispuse a investigar cómo cooperar pues en el rescate del Río Sedeño yo ya tenía experiencia de colectividad.

Cerquita de la cuenca del río Pixquiac llegué con Don Vicente, me contó que les gustaba reunirse en la milpa para compartir saberes, de siembra, sabores y comunidad, y que mi familia, por las noches iluminaban las reuniones huerteras de aquella comunidad.

Desde entonces me quedé aprendiendo de huertos y de paso aprender a cocinar.

Después de mucho hablar nos dimos cuenta que todo esto se podían compartir pues había mucha diversidad de pensamientos y todxs podían participar.

Convocamos a profesores y profesoras, a madres y padres de familia, a hortelanos, voluntarios y más personas, hasta que entre todas y todos logramos iniciar una red de huertos que además fuera de reciprocidad, trabajo y apoyo mutuo.

Es así que, desde hace algunos años, estamos juntxs formando la Red de Huertos Educativos y Comunitarios, compartiendo talleres, risas y tequios; festivales con juegos, compartires y alimentos.

Todo construido con un montón de sueños, ideando como formar espacios de rebeldía y de cuidado para quien que quiera venir a compartir saberes, aprender de la tierra y degustar preparaciones deliciosas que van del huerto a la boca.



Ilustración 2. Creada por Ale "Coyote" López para el cuento "Cocuyo huertero" 2022.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. ELEMENTOS QUE COMPONEN EL TERRITORIO DE ESTE TRABAJO. ELABORACIÓN PROPIA. ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
FIGURA 2. MAPA DEL ESTADO DE VERACRUZ. TOMADO DE: CUADERNILLOS MUNICIPALES 2021, GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ..... ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
FIGURA 3. MAPA DE HUERTOS REGISTRADOS EN EL AYUNTAMIENTO DE XALAPA TOMADO DE: HTTPS://AYUNTAMIENTO.XALAPA.GOB.MX/WEB/HUERTOS/ 49	49
FIGURA 4. MAPA DE XALAPA, CON LOS HUERTOS QUE IMPULSÓ LA RHEC. ELABORACIÓN PROPIA EN LA PLATAFORMA DE GOOGLE EARTH Y CON DATOS DE LA PÁGINA WEB DE RHEC. 51	51
FIGURA 5. ALCANCES DE LA RHEC TOMADA DE: MERÇON, ET AL., (2018). 54	54
FIGURA 6. CAPTURA DE PANTALLA EJERCICIOS DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES 123	123
FIGURA 7. CAPTURA DE PANTALLA EJERCICIOS DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES 125	125
FIGURA 8. CAPTURA DE PANTALLA EJERCICIOS DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES. 128	128
FIGURA 9. CAPTURA DE PANTALLA. EJERCICIOS CON LOS GRUPOS FOCALES. 129	129
FIGURA 10. TABLA DE FRECUENCIA DE CATEGORÍAS. ELABORACIÓN PROPIA. 136	136
FIGURA 11. TABLA DE RELACIÓN DE CATEGORÍAS, DIMENSIONES Y EJES DE ANÁLISIS. ELABORACIÓN PROPIA CON EL PROGRAMA ATLAS.TI. 137	137
FIGURA 12. NUBE DE PALABRAS. ELABORACIÓN COLECTIVA..... 140	140
FIGURA 13. MAPA DE ACTORES. ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE LOS DATOS PROPORCIONADOS POR EL GRUPO MOTOR. ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
FIGURA 14. ÁRBOL DE PROBLEMAS PARA CONSTRUIR SOLUCIONES. ELABORACIÓN PROPIA..... 152	152
FIGURA 15. POSTER PRESENTADO DURANTE SÉPTIMO FESTIVAL DE LA COSECHA, TAMBIÉN SE PRESENTÓ EN EL CONGRESO DE AGROECOLOGÍA 2022. ELABORADO POR KAY NICTÉ Y DULCE PAZ..... 172	172

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

FOTO 1 BORDADO. LO PERSONAL ES POLÍTICO. ELABORACIÓN PROPIA. 12	12
FOTO 2. GRUPO MOTOR DE LA REHC, FOTOGRAFÍA DEL 6TO FESTIVAL DE LA COSECHA. 58	58
FOTO 3. COLLAGE DE FOTOS CAPTURADAS DURANTE MI PRIMER ENCUENTRO PRESENCIAL CON EL GRUPO MOTOR POR JUAN MORALES-TREJO. 96	96
FOTO 4. “ÁRBOL DE LOS CUIDADOS” DE MI AUTORÍA TOMADA DURANTE DEL 6TO FESTIVAL DE LA COSECHA. 103	103
FOTO 5. COLLAGE DE FOTOS DE MI AUTORÍA, CAPTURADAS DURANTE LOS TALLERES IMPARTIDOS DURANTE EL 6TO FESTIVAL DE LA COSECHA. 105	105
FOTO 6. PRIMER ENCUENTRO DE LOS CÍRCULOS DE CONVERSACIÓN 109	109
FOTO 7. SEGUNDO ENCUENTRO DE LOS CÍRCULOS DE CONVERSACIÓN. 110	110
FOTO 8. TERCER ENCUENTRO DE LOS CÍRCULOS DE CONVERSACIÓN 111	111
FOTO 9. CUARTO ENCUENTRO DE LOS CÍRCULOS DE CONVERSACIÓN. 113	113
FOTO 10. QUINTO ENCUENTRO DE LOS CÍRCULOS DE CONVERSACIÓN..... 114	114
FOTO 11. POR JUAN MORALES-TREJO DURANTE LA CO-CONSTRUCCIÓN DE LÍNEA DEL TIEMPO. 146	146

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. NOMBRE COMPLETO DE LAS INICIATIVAS QUE COLABORAN CON LA RHEC..... 56	56
TABLA 2. COMPARACIÓN PROPUESTA METODOLÓGICA. 89	89
TABLA 3. ETAPAS DE CO-CREACIÓN DEL MATERIAL DE EDUCATIVO ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
TABLA 4. MODIFICACIÓN DE CATEGORÍAS. ¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.	
TABLA 5. MATERIALES EDUCATIVOS IDENTIFICADOS A PARTIR DE LA SISTEMATIZACIÓN. 155	155
TABLA 6. ETAPAS DEL MATERIAL DE ACOMPAÑAMIENTO. 160	160
TABLA 7. PROCESO DE EXPLORACIÓN PAR EL MATERIAL DE ACOMPAÑAMIENTO..... 162	162

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1 "COCUYO HUERTERO" POR ALEJANDRA LÓPEZ (2022).	44
ILUSTRACIÓN 2. CUIDADO DE LA TIERRA. ALEJANDRA "COYOTE" LÓPEZ (2022).	63
ILUSTRACIÓN 3. HUERTOS EDUCATIVOS POR ALEJANDRA "COYOTE" LÓPEZ. (2022).	85
ILUSTRACIÓN 4. MUJERES AL CUIDADO DE LA VIDA. ALEJANDRA "COYOTE" LÓPEZ (2022).	122

ÍNDICE DE LOGOTIPOS

LOGOTIPO 1. OBTENIDO DE HTTPS://WWW.INFOBAE.COM	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
LOGOTIPO 2. OBTENIDO DE LA PAGINA DE FACEBOOK DE RED CHILENA DE HUERTAS EDUCATIVAS	31
LOGOTIPO 3. OBTENIDO DE LA PAGINA DE FACEBOOK DE LABVIDA.	33
LOGOTIPO 4. OBTENIDO DE LA PAGINA DE FACEBOOK DE HUERTO TLATELOLCO	35
LOGOTIPO 5. OBTENIDO DE LETRA FRÍA.COM.....	36
LOGOTIPO 6. OBTENIDO DE LA PAGINA DE FACEBOOK DE PHCE.	38

Siglas utilizadas en el cuerpo del texto

CIESAS Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología

DIF Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia

ECOSUR El colegio de la Frontera Sur

GIASE Grupo de Investigación Acción Socio-Ecológica

GMR Grupo Motor de la RHEC

IAP Investigación Acción Participativa

INECOL El Instituto de Ecología, A.C.

INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía

IPN Instituto Politécnico Nacional

LabVida Laboratorio para la Vida

MEIS Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, en adelante

ONU La Organización de las Naciones Unidas

RIHE Red Internacional de Huertos Escolares

RHEC Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa

SEP Secretaría de Educación Pública

UAM Universidad Autónoma Metropolitana

UACM Universidad Autónoma de la Ciudad de México

UNAM Universidad Nacional Autónoma de México

UABCS Universidad Autónoma de Baja California Sur

UVAP Universidad Popular Autónoma de Veracruz

SEDATU Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano