



Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad

**El huerto escolar como espacio relacional. Acompañamiento
de una experiencia en San Andrés Totoltepec, CdMx**

Documento recepcional

Tania Gabriela Arteaga Hernández

Director: Dr. Gerardo Alatorre Frenk

Julio 2025

A mi mamá y su memoria de amor, siempre.

A mi papá por sus cuidados y generosidad infinita.

A mis sobrinas Aurora, Alondra y a su hermanito que viene en camino, por la alegría y esperanza que ahora representan.

A lxs niñxs que me permitieron compartir con ellxs, su dulce mirada de amor por la vida. Y a todxs lxs niñxs que no pueden sembrar, deseando que puedan volver a hacerlo, desde el río hasta el mar.

Agradecimientos:

En este documento hablaré de la potencia de lo pequeño que muchas veces no es tan evidente, así que decidí agradecer esos detalles, esos gestos, esos instantes que parecieran pequeños, pero que son los que hacen bonita la vida:

Agradezco a mi mamá, por la risa que aún guardo de ella y por su voz que aún no olvido. A mi papá, por los calditos que prepara con tanto amor. A mi hermano Rodo por las veces en que todavía quiere jugar conmigo. A Karina porque ahora somos familia. A Aurora por motivarme a inventar voces para hablar con las cosas y con los árboles, a Alondra por correr a abrazarme cuando me ve. A mi perrita Gobolina, por calentar mi regazo y seguirme a todos lados.

Agradezco a mis amigxs de la vida, por las risas, por los bailes, por las caminatas, por los chismecitos. Especialmente gracias a Ale y a Laila quienes me compartieron sus hogares y me hacían lonches.

Agradezco a la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad por permitirme aprender y sobre todo desaprender y por su forma de ser otra academia. Agradezco enormemente a mis compañerxs de la maestría, por inspirarme, por compartir comida, por los grupos de estudio y los bailecitos en La Otra. Gracias también a mi asesor, Gerardo y a mis lectoras; Gialu, Bea, Helda, Kary y Kayni por su lectura atenta y por su cariño para este trabajo.

Agradezco a las y los niños de la escuela Montessori Colomba por dejarme quererlos y por quererme también y por hacerles tumbas a las abejas. Gracias también a las maestras y guías y directoras por hacerme sentir parte de su equipo.

Gracias a los jitomates, los rábanos, las calabazas, los colibríes, las abejas, las catarinas, las lombrices, las cochinillas... por ser nuestros verdaderos maestrxs.

CONTENIDO

Introducción.....	7
Locus de enunciación: ¿Cuál es mi territorio?	10
Capítulo 1. Las semillas contienen la memoria: Los huertos escolares.	
Antecedentes y experiencias en México.....	14
Capítulo 2. Perspectivas teórico-epistemológicas, pedagógicas y metodológicas	20
El trabajo participativo con niñeces	20
Aprender con la tierra: inspiraciones y enfoques pedagógicos	22
Poner las manos en la tierra: Aprender haciendo	23
El cuerpo, primer territorio para vivenciar un huerto.....	24
El tacto, un compromiso con las niñas y niños	26
El huerto: Un espacio para preguntar	26
Metodología de acompañamiento en el huerto.....	27
Participación de las niñeces	28
Metodología de registro del acompañamiento.....	30
Sistematización de experiencias y ejes de sistematización del acompañamiento del huerto.....	31
El huerto escolar en la escuela Montessori Colomba	33
Primeras reuniones con personas directivas y guías.	33
Primeras sesiones y dinámica de trabajo en el huerto	35
Capítulo 3. San Andrés Totoltepec: Territorio e identidad territorial en la ciudad.....	38
El crecimiento acelerado de la Ciudad de México	39
Problemas ambientales en la ciudad	41
San Andrés Totoltepec, pueblo originario de Tlalpan	42
El paisaje de San Andrés Totoltepec	43
Problemas ambientales en San Andrés Totoltepec	45
San Andrés Totoltepec, breve paseo por su historia	47
Fiestas patronales.....	48
Tejiendo identidades urbanas: Reflexiones sobre la identidad territorial.....	49

Capítulo 4. El huerto escolar como espacio relacional.....54

Participación de niñas en el huerto	56
Casa de Niños (preescolar)	57
Taller I	60
Taller II	60
Taller III.....	62
Involucramiento de las niñas en el huerto.....	64
Participación de otros actores en el huerto escolar	69
Participación de padres y madres de familia en el huerto escolar	70
¿Cómo nos relacionamos con los demás en el huerto?	71
Aprendiendo de los demás en el huerto.....	75
Aprendiendo de uno mismo en el huerto	76

Capítulo 5. El huerto escolar como lugar para el cuidado de la vida.....79

Los seres con quienes compartimos el huerto: Relaciones multiespecie	81
Cuidando a Galleta	85
El huerto escolar y la alimentación.....	87

Capítulo 6. El huerto escolar como herramienta para promover la participación y la inclusión de las niñas.....94

El papel del cuerpo en la escuela	96
Adulto-centrismo	98
Niñas como actores políticxs	101
El huerto y el arte	102
Cosechando conexiones: El Diario del Huerto	104
Haciendo el diario.....	106
La experiencia de intercambiar diarios	110

Capítulo 7. Diseño y elaboración de una guía para trabajar un huerto escolar urbano113

Guía de actividades pedagógicas	114
Ejes de la guía didáctica: conceptual, pedagógico y comunicacional	115
Eje conceptual.....	115
Eje pedagógico	115
Eje comunicacional	116
Evaluación/Validación participativa	117

Capítulo 8. La esperanza es política y se construye con las niñeces..... 122

La comunidad escolar y el huerto..... 124

Desafíos y lecciones aprendidas..... 125

Bibliografía citada..... 128

Introducción

Vivimos en un planeta en crisis. En los últimos años hemos estado expuestxs¹ a una serie de noticias atroces sobre las consecuencias del cambio climático, la pérdida de hábitats y biodiversidad, la contaminación, la deforestación, la sobreexplotación de bienes naturales, presencia de micro-plásticos en nuestro cuerpo, entre muchas otras. También a diario somos testigxs de injusticias sociales, despojos de tierras, hambrunas, guerras, violencias contra mujeres, niñeces y personas de pueblos originarios, incluyendo la pérdida de sus saberes y lenguas.

Todos estos problemas, tanto ambientales como sociales, se pueden englobar en un solo término: crisis civilizatoria, la cual tiene una raíz muy profunda en la colonización, momento a partir del cual, se dividió al mundo en “el centro” y la “periferia”, siendo lo que estaba en el centro lo único que tenía el derecho a existir junto con su manera de ver y entender el mundo. Su heredera, la racionalidad moderna, nos ha llevado a separar el cuerpo de la mente, a pensar que la única forma de entender el mundo es a través de la razón y la única forma de apreciarlo es a través de su valor de cambio. Que la única forma de relacionarnos con otros seres vivos es a través de su instrumentalización. Que la inteligencia humana (occidental) es la “cúspide del proceso evolutivo”, invalidando otras formas, humanas y no-humanas de inteligencia.

La crisis civilizatoria deriva en múltiples crisis. Como la de los sistemas agroalimentarios, que lejos de satisfacer las necesidades de alimentación, han generado muchos más problemas; pérdida de biodiversidad, desnutrición, degradación ambiental, despojo de tierras, enfermedades por exposición y consumo de agroquímicos, entre muchos otros. La forma en que se producen los alimentos que deberían nutrirnos envenena nuestros cuerpos y los de otros seres vivos al depositar en el suelo sustancias tan tóxicas que eliminan cualquier forma de vida de él, alterando a su vez los ciclos biogeoquímicos, lo que cambia cada vez más los ciclos que regulan el clima.

¹ En el presente documento usaré lenguaje inclusivo de distintas maneras, una de ellas es usando “x” como sustituto del masculino genérico, otra usando el plural masculino y femenino (por ejemplo, niñas y niños) y otra, usando sustantivos neutros (por ejemplo, personas directivas en lugar de directivos). Todo esto como herramienta simbólica que visibiliza al género femenino y otras identidades no contenidas en lo masculino.

La racionalidad moderna no entiende (o no le interesa entender) que vivimos en interrelación con otros seres y con los ciclos que regulan el metabolismo del planeta. Esta misma racionalidad le ha quitado voz a quienes sí entienden lo vital de saberse interrelacionados, a las mujeres quienes con sus cuidados sostienen al mundo, a las niñas y niños que construyen formas valiosas de conocimiento.

Es en este contexto planetario que es imperante construir y defender pequeños rincones desde donde se puedan entender otras lógicas de vida. Donde nuestra forma de relacionarnos con la naturaleza no sea desde la explotación sino desde la cooperación, donde podamos entender y experimentar con el corazón y con todo el cuerpo, que también somos naturaleza. Desde donde podamos dejar de repetirnos el discurso de que somos una especie “parásita” y en su lugar, entendamos, valoremos y reivindiquemos nuestro papel en la inconmensurable red de la vida. Desde donde la defendamos en compañía de otros seres vivos y por supuesto, de niñas y niños que, como semillas, se dispersen para sembrar otros mundos posibles.

Ese rincón, entre muchos otros posibles, puede ser un huerto.

El presente documento recepcional que nace en el contexto de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad es una sistematización de experiencias del acompañamiento del huerto escolar, en la escuela Montessori Colomba, en San Andrés Totoltepec, Ciudad de México (CdMx). Este acompañamiento fue realizado durante dos ciclos escolares, de septiembre del 2022 a junio del 2024 y tuvo los siguientes **objetivos**:

- 1) Sistematizar las experiencias en el huerto escolar para reflexionar sobre cómo construimos espacios relacionales.
- 2) Sistematizar las experiencias en el huerto escolar para comprender los diversos sentidos que creamos del cuidado de la vida.
- 3) Identificar los procesos adulto-céntricos en el espacio escolar y hacerles frente construyendo un espacio y estrategias dialógicas para la participación de niñas y niños en sus experiencias educativas.
- 4) Generar, una guía de actividades didácticas, producto de ésta y otras experiencias previas que he desarrollado y sistematizado durante los acompañamientos que he realizado en el huerto escolar.

El huerto escolar es un espacio donde niñas y niños no sólo se benefician de su valor pedagógico y educativo, sino también de la oportunidad de establecer relaciones

otras, con compañerxs y maestrxs. También es un espacio donde la presencia del cuerpo genera una experiencia sensible que convierte a éste en un lugar de aprendizajes significativos. Estos aprendizajes van más allá de las técnicas de cultivo, también representan otra forma de relacionarnos con los procesos de la vida desde los espacios urbanos.

En el primer capítulo del presente documento recepcional hago un breve estado del arte de los huertos escolares y sus antecedentes en México.

El capítulo 2 es, por un lado, conceptual, pues describo las bases teóricas de mi trabajo en el huerto, es decir, los enfoques teóricos y pedagógicos. Por otro lado, describe las metodologías de trabajo en el huerto y de registro del proceso.

En el capítulo 3, hago una revisión teórica aterrizada al territorio donde realicé el acompañamiento del huerto, San Andrés Totoltepec (CdMx). Exploro posteriormente la conformación de las identidades urbanas, que es algo que me interpela en relación con mi propia experiencia y al por qué acompaño un huerto.

El capítulo 4 aborda uno de los ejes de sistematización que guiaron el presente documento, que fue la recuperación de la experiencia vivida en el huerto escolar como espacio relacional.

El capítulo 5 recupera el otro gran eje de sistematización del trabajo, el huerto como lugar de cuidado para la vida, que incluye dos sub-ejes; las relaciones Inter especie y la alimentación. Tanto éste como el anterior capítulo fueron el corazón de la sistematización.

En el capítulo 6, a manera de ensayo, establezco una especie de diálogo entre mis propias experiencias en el trabajo en el huerto escolar y lxs autores que son referentes por sus contribuciones teóricas y metodológicas en el tema del acompañamiento de experiencias con niñeces y juventudes. Al final del mismo relato una experiencia para intentar recuperar las voces de niñas y niños en el huerto escolar: el diario del huerto.

El capítulo 7 es una revisión teórica y metodológica en la que me basé para la elaboración de una guía didáctica para huertos escolares, derivada de mi experiencia en este acompañamiento. La guía didáctica que no tenía planeada desde un inicio nació de la necesidad de sistematizar las actividades que he realizado en este y otros espacios, con el fin de que puedan ser de utilidad para otras personas interesadas en huertos escolares.

Finalmente, y a manera de conclusión, en el capítulo 7 hablo sobre la importancia de la esperanza en tiempos de crisis, como los que estamos viviendo.

También abordó algunos riesgos y amenazas, pero también oportunidades para quien acompañe un huerto.

Durante todo el documento, al citar textualmente las palabras de lxs niñxs, uso el color verde a manera de resaltar sus voces. En el caso de las guías y maestrxs, el color usado es el azul.

Locus de enunciación: ¿Cuál es mi territorio?

Es la pregunta que me he hecho desde niña. Soy una mujer urbana nacida de padres zacatecanos que emigraron a la ciudad de México. Crecí sin familiares cercanos que vivieran en la misma ciudad. Éramos un núcleo de 4; mi mamá, mi papá, mi hermano y yo. Creo que, por eso, mis vínculos más cercanos después de ellxs, han sido mis amigas y amigos.

Tuve con el campo una relación al mismo tiempo cercana y lejana. Cercana porque mi abuelita y mi tío maternos eran agricultores en el norte de Zacatecas, sembraban chile, maíz, avena y principalmente frijol. Cuando eran épocas vacacionales, al menos dos veces al año, visitábamos a mi abuelita, a mi tío y a mis primxs y nos la pasábamos jugando en esos espacios que me parecían inmensos, enmarcados por un cielo extra azul y una tierra extra colorada. Recuerdo mucho a mi tío, quien realmente amaba al campo, que se la pasaba horas hablando sobre qué tan buen o mal año había sido para las cosechas. Varias veces escuché que se había perdido todo o por sequías o por exceso de lluvias. Cuando contaba esto lo hacía con ojos de tristeza, pero la temporada siguiente lo volvía a intentar. Nunca dejó de sembrar. Recuerdo también que nos contaba que el kilo de frijol (en épocas después de la devaluación) se lo compraban a 3 pesos o menos y recuerdo haber pensado en lo injusto que era ese precio para alguien que le había puesto todo el corazón y su vida al campo.

Mi relación lejana se debe a que, a pesar de que pasábamos casi todas las vacaciones allá, nunca coincidía con los momentos de siembra o cosecha. Cuando llegábamos en las vacaciones de verano ya estaba sembrado y cuando llegábamos en diciembre ya habían levantado la cosecha. Cuando mi tío nos llevaba a ver las tierras, solo veía los surcos rojizos de tierra que se prolongaban hasta el horizonte. Y a mí, que no le encontraba en ese momento mucho chiste a eso, lo que me interesaba era ver si veía alguna liebre o coyote a lo lejos. Pero cuando después regresábamos

a la ciudad, al pequeño departamento oscuro donde vivíamos, los colores intensos de Zacatecas siempre acudían a mi memoria.

Mi sueño desde pequeña fue estudiar biología “para salvar a las ballenas” como no me cansaba de repetir. Quizá como una forma de imaginarme un futuro cercano a la naturaleza, de la que crecí alejada en la ciudad y ahora que lo veo, también ajena. Tuve el enorme privilegio de poder estudiar hasta la universidad en escuelas públicas sin necesidad de trabajar para financiar mis estudios. Al cursar la carrera de Biología, tuve acceso y acercamiento a distintas geografías y realidades del país, aunque fue ya muy tarde en la carrera cuando me di cuenta de que para combatir la crisis ambiental que nos aqueja no bastaba con conocer y estudiar al mundo natural, sino que había que entender el sistema social bajo el que nos encontrábamos.



Figura 1. Foto de mi cuaderno de segundo de primaria. Elaboración propia.

En los últimos semestres de la universidad tuve la oportunidad de trabajar en un museo, lugar donde tuve mi primer acercamiento en el trabajo con niñas y adolescentes. Después de esto y quizá como consecuencia, se fueron desencadenando oportunidades de trabajo siempre con niñas y niños y desde distintos enfoques: dentro de la educación formal como también dentro de la educación informal. Ya en este punto, lo que fue un acercamiento fortuito se había convertido en un camino de vida elegido. Ahora puedo decir que estas elecciones me han hecho muy feliz.

Creo que la infancia es una etapa sumamente decisiva y el sistema educativo, al menos el mexicano, no ha estado a la altura, incluso es un sector que –considero– está abandonado y no ha sido tomado con la seriedad y urgencia que amerita. En mi experiencia en escuelas públicas, viví una educación donde se privilegiaba el memorizar en lugar de desarrollar un razonamiento crítico, el adiestramiento por encima del gozo. Por esto, desde que empecé a trabajar como docente de niños y niñas de primaria, siempre ha sido mi objetivo que las niñas sean agentes en la propia construcción de su conocimiento y que, sobre todo, vivan el proceso de aprender con mucha emoción.

Un evento significativo en mi vida fue que tuve la fortuna de poder vivir casi un año de intercambio en un pueblito del sur de Francia como maestra de español. En este espacio de mucha tranquilidad (era un pueblito donde todos se conocían) me relacioné con personas muy diversas. Una de ellas me conectó con personas muy interesantes, activistas, caminantes, entusiastas de los mercados y del consumo a los productores locales, personas que se reunían para intercambiar productos, otras que se organizaban para viajar a Chiapas y tenían contacto con cooperativas de café en México. Otras que gestionaban huertos comunitarios. Me parecía increíble como yo sentía que eso me resonaba, pues al principio consideraba que ellos eran muy diferentes a mí pues eran de un país “primermundista” y colonizador. Ahora sé que esas personas representaban en esa geografía, de alguna u otra forma, los ideales del Sur Global. Esa experiencia fue muy transformadora para mí, de tal forma que a mi regreso lo que más quería era pensar en la forma como yo podría organizar un huerto comunitario. Debido a que a mi regreso comencé a trabajar en una escuela, me fue muy lógico pensar en un huerto escolar.

Fue así como inició mi primera experiencia, en un espacio extremadamente reducido y sin las condiciones óptimas (teníamos poca luz solar) y prácticamente nada de herramientas. A pesar de esto, acabó siendo una experiencia profundamente transformadora, tanto para niñas y niños, como para mí. Fue así como todos conocimos cómo es la flor de la cebolla o las hojas de un betabel o de los rábanos.

A pesar de haber estudiado muchas materias de botánica en la carrera, no las conocía, la diferencia aún abismal entre teoría y práctica. Aún no olvido la maravilla que me causó verlas. Apreciamos a la planta en su totalidad y al ciclo que le da origen. Fui testigo de cómo las niñas y los niños son capaces de crear, resolver, gestionar, comunicar y organizar acuerdos y soluciones a problemas que se van presentando. Cuando vi que ellxs habían ideado un sistema de riego con materiales reciclados me

sentí muy orgullosa e inspirada por su trabajo. Sentí mucha esperanza en la potencia de su creatividad.

Esta primera experiencia, aunque la hice sin un proceso de sistematización, me dejó un sinfín de enseñanzas. Por ejemplo, ver cómo las y los niños, cual semillas que viajan grandes distancias para germinar, eran agentes de cambio en sus casas (empezaban huertos también en ellas) y comenzaban a cambiar hábitos de consumo e incidían en los hábitos de su familia. Aprendí también, que el trabajo en colectivo es necesario para sostener proyectos y procesos. En el caso de esa experiencia, yo era la maestra responsable del espacio, pero me faltó integrar a lxs demás profesores para que este espacio pudiera sostenerse sin la necesidad de mi presencia. Por supuesto cuando salí de esa escuela ese huerto quedó abandonado.

Durante la pandemia, fue el cuidado de las plantas de mi casa lo que me mantuvo a flote. No tuve propiamente un huerto, sino simplemente pequeñas islas verdes de vida en distintos rincones de mi casa. Algunas plantas de olor, cactus, habas, zanahorias, betabeles, fueron suficientes para sostenerme en el aislamiento. Con ellas mantuve siempre la esperanza de algún día seguir acompañando niñeces en este tipo de espacios y fue esta esperanza y siguiendo este camino que llegué a la Maestría en Educación para la Interculturalidad y Sustentabilidad (a partir de aquí MEIS). Sostenida por la vida en busca de seguir sosteniéndola.

Inicié este locus preguntándome ¿cuál es mi territorio? Porque esa pregunta me la hice varias veces durante las clases de la maestría. Escuchaba a mis compañerxs con historias de vida y luchas arraigadas a su tierra, pero no podía encontrar lo mismo en mí. El huerto escolar que acompañé se encuentra en la Ciudad de México en San Andrés Totoltepec, pueblo en proceso de absorción por la gran mancha urbana. Aquí mismo, en San Andrés, es a donde llegué a vivir hace 16 años. Los pobladores originarios nos llaman avecindados. Aquí mi mamá y papá construyeron una casa pues en esta periferia es donde les alcanzó para comprar. No soy de aquí, aunque aquí es el lugar donde más tiempo he vivido. Tampoco soy de la colonia donde nací y pasé mi niñez, donde mis papás pagaron renta por casi 15 años. No soy de Zacatecas donde están enterrados mis ancestros.

¿Cuál es mi territorio? Ahora, creo tener una respuesta a esa pregunta, mi territorio es mi cuerpo y también el lugar donde puedo sembrar lo que lo alimenta. Mi territorio también son las relaciones que me abrazan. Mi territorio son los lugares donde trabajo con niñas y niños, quizá no salvando ballenas como soñé de niña, pero sí cuidando a la vida que me sostiene.

Capítulo 1

Las semillas contienen la memoria: Los huertos escolares. Antecedentes y experiencias en México

“Lo más valioso que aprendí fue saber
cuáles polinizadores van por cuáles flores,
que no todos los polinizadores van por unas mismas flores,
a convivir, a trabajar en equipo y a aprender
y me ha gustado mucho esta clase y poder convivir
y también poder tener nuevas experiencias y cuidar animales.” – Ari, 8 años

Los huertos escolares han demostrado tener una variedad de propósitos de acuerdo con sus características: el lugar donde se encuentran, los recursos materiales y humanos con los que cuentan y también el enfoque de la o las personas que los impulsan (Gonsalves et al., 2020). Uno de estos propósitos es el de convertirse en aulas vivas², donde se comparten temas de ciencias, educación ambiental y otras áreas curriculares de una forma vivencial.

² Las aulas vivas son espacios de aprendizaje situado donde se experimentan problemáticas concretas referentes a un sistema socio-ecológico. Un aula viva puede ser un bosque, una pradera, un humedal, un mariposario, un huerto, etc. (Peña Trujillo, 2016).

En el huerto escolar, estos aprendizajes se dan de manera colaborativa, lo que lo convierte en una potente herramienta pedagógica para tener aprendizajes significativos (CIRD AC., 2015). También es un espacio de encuentro, de intercambio de saberes, de contemplación y valoración de la naturaleza; de producir en colectivo para nutrir relaciones. En los huertos escolares se favorece la integración grupal y el trabajo colaborativo (Armienta Moreno et al., 2019, Bravo Espinosa, 2016). No sólo aprendemos a cómo y qué plantar, sino también a respetar y a entender todo el trabajo (humano y no humano) que fue necesario para la obtención de un fruto o una flor. Aprendemos también la importancia de la presencia de otros seres con los que compartimos la tierra, de los bienes naturales que nos son necesarios y el respeto por cómo nutrimos nuestro cuerpo.

En México, los huertos escolares tienen su antecedente en las parcelas escolares, que aparecieron oficialmente en 1922 estableciéndose principalmente en terrenos ejidales de las zonas rurales. En el código agrario de 1934 aparecieron los primeros lineamientos legales, determinados por la Secretaría de Educación Pública (Armienta Moreno et al., 2019). Dichas parcelas, que se encontraban dentro o en los alrededores de la escuela, tenían como objetivo que los estudiantes aprendieran técnicas de cultivo y cuidado de la tierra para la autosuficiencia alimentaria, sin embargo, su uso se diluyó ³ con el tiempo en favor de las políticas de urbanización e industrialización (Armienta Moreno et al., 2019).

Durante el periodo postrevolucionario, el papel de las escuelas rurales fue, además de la alfabetización masiva, la generación colectiva de una identidad nacional pues en ese momento, el gran mosaico de realidades tan diversas en el país era visto como un obstáculo para la unidad y el progreso nacional. Entonces la escuela se convirtió en el vehículo a través del cual se difundieron los símbolos, modos de vida y valores que fueran comunes para toda la población, intentando borrar así, las diferencias culturales (Loyo, 2006).

Cuando recién comenzaron las escuelas rurales, que fueron construidas sobre la marcha por maestros y personas de las comunidades, era común que niñas y niños, siguieran realizando las labores que les correspondían dentro de la estructura familiar. Al respecto Loyo, 2006 menciona:

³ En la actualidad hay escuelas en entornos rurales que aún hacen uso de su parcela escolar. Sin embargo, ésta ya no es sembrada por lxs estudiantes, sino muchas veces son rentadas o “pasadas” a algún padre de familia o a algún particular que las siembra y las ganancias las utilizan para reparaciones o eventos de la escuela. (Comunicación personal de una maestra de una comunidad rural en Zacatecas).

Los maestros [...] a menudo esperaban pacientemente a que los niños cumplieran con sus obligaciones domésticas dentro y fuera de la casa. Las niñas cooperaban en las tareas del hogar y en el cuidado de los hermanitos menores. Los varones acarreaban agua, partían leña, repartían leche y los mayorcitos de 10 o 12 años trabajaban en los campos ayudando a desyerbar, matando insectos dañinos, seleccionando semillas. Incluso había pueblos en los que los niños eran empleados en cargos públicos como topiles y policías [...] (p. 279).

En sus inicios, la SEP había adoptado el enfoque de la escuela activa de John Dewey, impulsando la pedagogía de la acción, cuyo lema central era “aprender haciendo” la cual fue adoptada con mayor facilidad en las escuelas rurales por sus características físicas y de organización. Fue en ese momento que se puso en práctica el cuidado de parcelas, apiarios, corrales, talleres, áreas deportivas, que permitían llevar a cabo proyectos que enlazaban unas materias con otras. Al respecto Loyo (2006) dice:

La construcción de un gallinero, palomar o huerto, el cuidado de la parcela escolar, la siembra de hortalizas, plantas medicinales o de ornato como trabajo común, permitían estudiar aritmética (costos, mediciones), ciencias naturales (estudio de las plantas, el suelo, climas), geografía, lengua nacional (composiciones sobre la importancia de las hortalizas en la alimentación). Estas actividades realizadas en conjunto favorecían la cooperación y la socialización e integraban a los padres de familia. (p. 283).

Sin embargo, con el tiempo las escuelas, que al principio funcionaban de manera flexible y de acuerdo con el contexto particular de cada comunidad, fueron formalizándose y burocratizándose. Con el tiempo fue imponiéndose un temario único que ignoraba los múltiples contextos de las comunidades y maestros que eran formados en normales urbanas pretendían enseñar cuestiones de organización comunitaria y trabajo agrícola a hijos de campesinos, ignorando los saberes propios de las personas de la comunidad. Esto generaba enojo en los padres de familia, quienes exigían contenidos más “académicos” y no prácticos, pues ellos consideraban que estos conocimientos los podían obtener en casa y de una mejor manera. Los saberes campesinos y todavía más, los indígenas, fueron relegados en favor de contenidos escolares que, a los ojos de los padres de familia, podrían significar un mejor futuro para sus hijos (Loyo, 2006).

Lxs niñxs que en un principio dividían su tiempo entre las labores del campo, del hogar y de la escuela, poco a poco fueron relegándose al espacio escolar, abandonando sus trabajos en el campo.

En la actualidad y como una manera de contrarrestar la educación que privilegia los conocimientos universales y homogeneizantes por sobre los saberes locales, diversos movimientos sociales inspirados en la agroecología,⁴ también como una práctica militante, han revitalizado el interés por los huertos urbanos y escolares, pues reconocen su importancia para evitar la pérdida de biodiversidad y los saberes asociados a la misma (Cuéllar & Sevilla, 2018; Hernández & Villaseñor, 2014; Ferguson et al., 2019).

En este sentido, los huertos escolares son lugares donde se puede dar un escalamiento⁵ de la agroecología acercando a los estudiantes a sus prácticas desde una temprana edad en la educación formal (Ferguson et al., 2019), y de esta forma facilitar la comprensión de la relación de estas prácticas y la producción de alimentos con la nutrición y salud humana.

Hoy en día, existe un aparente auge en programas institucionales y comunitarios que promocionan los huertos comunitarios y escolares. Con respecto a estos últimos, la Secretaría de Educación Pública, ha puesto mayor énfasis recientemente con la entrada en vigor de la llamada Nueva Escuela Mexicana que ha incorporado proyectos comunitarios con un enfoque de aprendizaje situado. Estos fomentan la puesta en marcha de huertos escolares y farmacias vivientes en las escuelas con el fin de promover la salud, la alimentación y la participación y vinculación en la comunidad escolar (SEP, 2019, 2023).

Las experiencias de huertos urbanos, comunitarios y escolares han sido impulsadas principalmente por iniciativas ciudadanas y por instituciones académicas, que en algunos casos han logrado institucionalizarse. En la ciudad de México en particular hay varios ejemplos de huertos comunitarios iniciados por iniciativas ciudadanas, dos de ellos, el Huerto Tlatelolco y el Huerto Roma Verde, nacieron como consecuencia del derrumbe de edificios por el terremoto de 1985. Después de varios años de abandono, ambos espacios nacieron a partir de la iniciativa de vecinos y

⁴ La agroecología no sólo estudia la aplicación de principios ecológicos al manejo de agroecosistemas sostenibles, sino también considera aspectos económicos, sociales y políticos para promover sistemas agrícolas que sean ambientalmente sostenibles y también viables económica y socialmente justos (Altieri & Toledo, 2011).

⁵ Se le llama escalamiento en la agroecología al proceso de la expansión en el uso de prácticas agroecológicas en distintos niveles; local, regional y global. Dichas prácticas, además de la adopción de acciones sostenibles, implican también tener como fin la búsqueda de la transformación de los sistemas alimentarios (Ferguson et al., 2019).

voluntarios para convertir lo que antes estaba lleno de cascajo en huertos productivos. En la actualidad, ambos fungen como centros culturales donde se imparten talleres y se organizan eventos y están constituidos en Asociaciones Civiles, CultiCiudad y La Cuadra A.C, respectivamente (La Cuadra A.C., 2024; Verschoor Hoitink, 2020).

Aunque hay varias iniciativas de legislación a nivel federal, en la actualidad la Ciudad de México es la única entidad que cuenta con una Ley de Huertos Urbanos⁶, emitida en 2017 y luego reformulada en 2020. En ella, el artículo 5 establece que: Es un derecho de las personas que habitan en la Ciudad de México contar con un huerto urbano, siempre que cumpla con las características que establecen esta ley y su reglamento (Congreso de la Ciudad de México, 2020).

Respecto a Huertos Escolares, en México hay diversas experiencias que han surgido para la revitalización y promoción de estos espacios. Una de ellas es la del equipo Laboratorios para la Vida LabVIDA, iniciativa del Colegio de la Frontera Sur, Chiapas, en la que formó a docentes de diferentes niveles educativos en la instalación de huertos escolares en distintas escuelas de ese estado (Armienta Moreno et al., 2019). Asimismo, este grupo impulsó la conformación de la Red Chiapaneca de Huertos Educativos, la Red Nacional y la Red Internacional de Huertos Escolares como una estrategia de crear comunidad y compartir saberes entre docentes y personas entusiastas de esta práctica.

Otra experiencia importante ha sido la del Huerto UV, de la Universidad Veracruzana, que ha impulsado la educación agroecológica entre estudiantes, profesores y habitantes de Xalapa (Merçon et al., 2012).

Además de su utilidad como herramienta pedagógica, el huerto escolar es un espacio que también reivindica a las niñeces como agentes de cambio, así como de generación y transmisión de conocimiento. Asimismo, reivindica los territorios urbanos como espacios donde también podemos producir nuestro alimento y desde donde podemos luchar, en mayor o menor medida, por nuestra soberanía alimentaria.

Los huertos urbanos y escolares se vuelven necesarios, no sólo por ser una herramienta pedagógica invaluable sino también por el hecho de ser un pequeño espacio donde se sigue reproduciendo el ciclo de la vida. Los huertos son lugares donde podemos empezar a romper con esa dicotomía de que la ciudad es igual a civilización y campo a naturaleza y se vuelven el lugar ideal para empezar a

⁶ Ver:

<https://www.congresocdmx.gob.mx/media/documentos/76bea70c91e670b0eafb05b0ac0c6b319fa3aa49.pdf>

cuestionarnos sobre cómo nuestra manera de alimentación contribuye a la crisis socioambiental que estamos enfrentando. Las decisiones que tomamos respecto a nuestra alimentación afectan nuestra salud y también la salud del planeta.

El acercamiento de las niñas con la agroecología es vital en este contexto de crisis climática y socioambiental. Es en la etapa de la niñez donde construiremos consciente o inconscientemente nuestra relación con el mundo, nuestro interés y respeto o nuestra apatía y desprecio por la naturaleza (Martínez-Madrid & Eugenio, 2016).

Capítulo 2

Perspectivas teórico-epistemológicas, pedagógicas y metodológicas

“Ay, a mí me encanta sentir la textura de la tierra, cuando estamos buscando caracoles o algo. Cuando aflojamos la tierra a mí me encanta, yo lo hago con las manos porque con la pala tienes que estar picando, pero con las manos es más fácil. Me encanta el olor de la tierra.” - Leo, 9 años

El trabajo participativo con niñas y niños

Aunque no llevé a cabo un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP), inscribo el acompañamiento que realicé en el huerto escolar dentro de las metodologías participativas enmarcadas en ella pues veo en la IAP un horizonte de inspiración en mi práctica educativa y con el que encuentro muchas resonancias.

Entre los principios que me inspiran de la IAP se encuentran el cambio de paradigma del papel del investigador (o facilitador) en el proceso de investigación, que pasa de ser un agente externo sin implicarse, más allá de obtener algún beneficio académico, a ser un participante más en el proceso, en el cual está implicado y comprometido (Fals Borda, 1999).

Otro principio de la IAP con el que encontré resonancias es el que habla sobre la construcción colectiva del conocimiento, que rompe con la idea tradicional de la persona experta como sujeto y las personas investigadas como los objetos de investigación. En este proceso todas las personas implicadas son sujetos, lo que

favorece las relaciones horizontales (Fals Borda, 1999). Finalmente, el papel transformador y emancipador de la IAP que brinda un planteamiento político-epistémico a los procesos me ofrece un panorama de una investigación con un propósito con y para las personas que participan en él.

Existen principios de la IAP pensados específicamente para el trabajo con niñas y a la luz de estos principios es que las estrategias educativas para el presente acompañamiento fueron pensadas. Estos principios varían según diferentes autores, pero se pueden identificar cuatro principales (Rodríguez Gabarrón, 2008):

El primero se refiere a que el punto de partida son las niñas y sus respectivas perspectivas de la realidad. Esto significa tomar en cuenta que las niñas son sujetos y no objetos, tanto de derechos como de capacidad de generar conocimiento y de participación activa en los procesos que les afectan. En el huerto, la estrategia que se deriva de esto es tomar en cuenta su contexto y saber escuchar atentamente sus intereses para que, en la medida de lo posible, se vean representados en este espacio.

Por ejemplo, hay niñas y niños que, quizá por haber crecido en la ciudad, no estaban acostumbrados a tocar la tierra. Mi estrategia fue integrarlos de otras formas, preguntándoles por ejemplo en qué les gustaría trabajar, ofreciéndoles opciones que no implicaran necesariamente aquello que no les gustaba hacer, pero invitándoles para que se acercaran a lo que muchas veces era desconocido para ellos. La idea era observarles y acercarlos poco a poco, respetando sus ritmos.

El segundo principio habla de la relación de diálogo horizontal que se establece entre el investigador, que en realidad es visto como un facilitador o un propiciador de espacios, y las y los niños. Este principio lo traduje en un nivel de autorreflexión constante en mi práctica y en pensar todo el tiempo sobre mi papel en el huerto y en cómo podía hacer de este espacio un lugar de colaboración que yo acompañara, pero siempre buscando que no dependiera de mí, para que en la medida de lo posible ser sustentado y mantenido por niñas y niños.

El tercer principio se refiere a que las niñas y los niños producen conocimiento derivado de su práctica social, es decir, son ellos los expertos en su propia realidad. La estrategia educativa que se desprende de este principio es el validar sus saberes y experiencias. Por ejemplo, en la escuela hay varias niñas y niños que a raíz de participar en el huerto han iniciado experiencias de siembra en sus casas. La observación de estas experiencias les ha traído saberes que luego comparten conmigo y con sus compañeros. Por ejemplo, un día un niño me dijo que había descubierto que las plantas se comunicaban por medio de sus raíces, a raíz de una

observación que hizo con unas plantas. Otro niño me dijo que había descubierto que unas flores sólo abrían a determinada hora. El huerto se convierte en un espacio donde todxs aprendemos de todxs, y esto incluye los aprendizajes que obtienen lxs niñxs directamente de sus observaciones a otros seres vivos.

El cuarto principio del trabajo de IAP con niñeces según el autor previamente mencionado, se refiere a pensar en el fortalecimiento político de las niñas y niños a través del poder del saber y las bases organizativas que éste les puede brindar. Este principio es el que menos se vio reflejado en el acompañamiento que realicé del huerto. Al estar enmarcado dentro de una institución escolar y pienso que particularmente al ser una escuela privada, los procesos organizativos de las niñeces se vieron limitados por diversas causas; los diferentes horarios y días en que bajaban al huerto; la separación por grados escolares, la poca disponibilidad de tiempos de las guías, etc.

En cuanto a la manera en que realicé una interpretación crítica de los procesos vividos en el huerto, encontré en la sistematización de experiencias una herramienta que me guió, tanto en el registro como en la implementación de diversas herramientas (como la línea del tiempo, mapa de actores, etc.), siempre con el fin de invitar a reflexionar en conjunto sobre la transformación de la realidad.

Aprender con la tierra: inspiraciones y enfoques pedagógicos

En experiencias previas al presente acompañamiento, mi perspectiva respecto a los enfoques pedagógicos era más bien autodidacta, reforzada también por la experiencia de tener alrededor de 13 años trabajando con niñas y niños en diferentes contextos educativos (formales e informales). Es a raíz de mi ingreso a la MEIS que empiezo a encontrar resonancias y a ponerle nombre a aquello en lo que ya me estaba guiando intuitivamente.

Encontré principalmente en la agroecología, la educación ambiental popular, la pedagogía del movimiento, la pedagogía del tacto y las pedagogías de la tierra, cuerpos teóricos que abrazan, enmarcan e inspiran mi trabajo con niñas y niños en el huerto. Estos enfoques apuestan todos por una educación transformadora, situada, favorecedora del pensamiento crítico, entienden la importancia de la experiencia corporal y emocional en los procesos educativos, abrazan estos procesos con ternura y no desde la verticalidad ni desde el adulto centrismo. Ponen al centro la experiencia

del niño y de la niña y sitúan como facilitadorxs (y no como alguien que dirige y determina) a quienes acompañamos estos procesos.

A continuación, menciono algunas estrategias educativas que llevé a cabo en el acompañamiento del huerto escolar y las pedagogías que las inspiraron.

Poner las manos en la tierra: Aprender haciendo

En el huerto, el aprender haciendo se ejercita todo el tiempo. Me atrevería a decir, que no hay otra forma de aprender en el huerto si no es poniendo las manos en la tierra. Comenzando por mí: a pesar de haber estudiado biología, y de tener conocimientos teóricos sobre plantas, en la práctica, no fue sino hasta que tuve las experiencias de observación, experimentación, prueba y error que ocurren vivencialmente en el huerto, que he aprendido realmente de las plantas y de la tierra y de los seres vivos que habitan en ella. Leanne Simpson llama a esto “Aprender desde y con la tierra” (Simpson, 2014).⁷

Cuando niñas y niños lo hacen, aprenden y aprehenden lo complejo de todas las interacciones que ahí ocurren y de lo delicado que es cuidar seres vivos. No es lo mismo que lean sobre las necesidades de las plantas a que lo vivencien observando qué pasa si dejan de regarlas o si las riegan en exceso o si siembran en un lugar donde les da el sol directo o donde no reciben suficiente luz. Experimentan las distintas velocidades en que germinan distintos tipos de semillas, observan que diferentes polinizadores llegan a diferentes tipos de flores, son testigos del reciclaje de la materia orgánica que ocurre en las compostas, y cómo las lombrices se reproducen en ella. Leer sobre su ciclo de vida no es tan memorable, como ver directamente como eclosionan de sus cocones. Hacer y observar es la base del aprendizaje en el huerto.

Aprender haciendo es uno de los enfoques centrales de la pedagogía de la agroecología, que, como teoría y práctica, tiene principios y valores que integran la sostenibilidad en la producción de alimentos, la conservación de la biodiversidad, la equidad social y la participación comunitaria (Merçon *et al.*, 2012).

⁷ En su texto *La tierra como pedagogía: inteligencia nishnaabeg y transformación rebelde*, Leanne Simpson escribe lo siguiente: “[...] la tierra es tanto el contexto como el proceso. El proceso de llegar a conocer es motivado por la persona que aprende y es profundamente espiritual por naturaleza.”

La pedagogía de la agroecología apuesta por una comprensión profunda de los sistemas agroecológicos⁸, así como la participación activa de diversos actores. Su metodología está centrada en la práctica, por lo tanto, el aprendizaje es experiencial y situado (Merçon *et al.*, 2012). Es importante resaltar el acento en la búsqueda de una educación transformadora pues no sólo se trata de la transmisión de conocimientos y soluciones técnicas, sino que favorece el fomento de la justicia social, la soberanía alimentaria y el fortalecimiento de la participación comunitaria.

Aprender haciendo es también, aceptar que no todo se sabe (ni se tendría por qué saber), y estar abiertxs a la experiencia de aprender experimentando y también escuchando a quienes si saben. En el huerto surgieron múltiples veces temas que yo desconocía y fue en la práctica que fuimos aprendiendo sobre ello. Por ejemplo, con el manejo de especies no deseadas⁹ o la identificación de ciertas especies de plantas, como los quelites.

Entonces acudíamos con quien si sabía, como por ejemplo con Luz, quien trabajó en la cocina durante el primer año de mi acompañamiento. Ella nos enseñó a reconocer algunas especies de quelites que nacieron en las camas de cultivo. O cuando acudimos con don Jorge, el encargado de intendecia, quien nos enseñó a podar algunas plantas. Aprender haciendo es también aprender de otrxs, procurando justicia epistémica, valorando experiencias y saberes diversos de quienes se relacionan con el huerto.

El cuerpo, primer territorio para vivenciar un huerto.

En nuestro paso por la escuela, muchxs de nosotrxs, que vivimos una educación tradicional, vimos apagada o reducida, la experiencia de nuestro cuerpo en el ámbito escolar. Al menos así fue mi experiencia en escuelas públicas donde el movimiento estaba restringido y delimitado a un espacio concreto, por ejemplo, estar sentadx en la banca era lo que se exigía. Estar fuera de este espacio era meritorio a castigo o sanción. La pedagogía del movimiento habla entre otras cosas de cómo, a través de

⁸ Los sistemas agroecológicos son enfoques de producción agrícola que integra principios ecológicos y sociales para el manejo de sistemas de manera sostenible, con el objetivo de disminuir los impactos negativos en el ambiente y las comunidades.

⁹ Evité siempre el uso de la palabra “plaga” pues es un concepto antropocéntrico y productivista.

integrar una experiencia con todos nuestros sentidos podríamos lograr experiencias de aprendizaje mucho más significativas y transformadoras (Quintiero *et al.*, 2020).

El huerto es un espacio ideal para encontrar otras formas de relacionarnos con el aprendizaje a través de los sentidos, que en la educación tradicional se limitan a la vista y al oído, ambos al servicio de recibir instrucciones (Quintiero *et al.*, 2020). El uso de todos nuestros sentidos, que usamos al trabajar en el huerto, puede dar pie a un aprendizaje mucho más holístico, que integra nuestra parte sensible con nuestra parte racional. El movernos a otro espacio dentro de la escuela, fuera del aula, también es otra forma de poner el cuerpo en otra disposición para aprender y en otra disposición también para relacionarnos.

Las pedagogías de la tierra y del movimiento mencionan la importancia de aprender con todo el cuerpo y con las emociones para lograr aprendizajes significativos y colectivos. Leanne Betasamosake Simpson (2014) menciona al respecto:

[...] Llegar a conocer es el objetivo de la inteligencia del cuerpo entero, ejercitada en un contexto de libertad, que, cuando se lleva a cabo colectivamente, forma generaciones de individuos amorosos, creativos, innovadores, autónomos, interdependientes, autorregulados y de espíritu comunitario. (p.12)

Simpson menciona la inteligencia del cuerpo entero, desafiando la creencia occidental de la separación artificial mente/racionalidad y cuerpo/emociones. Aprendemos con todo el cuerpo porque es a través de él que recibimos información todo el tiempo; de la textura de la tierra, del olor de las hierbas, del color de las plumas de un colibrí, del sabor de un rábano, de la temperatura del agua.

En el huerto, un ejemplo de una dinámica que integraba al cuerpo y sus sentidos sucedía cuando nos dábamos espacio para, con los ojos cerrados, poner atención en nuestra respiración. Luego, centrábamos la atención en lo que escuchábamos en los alrededores: voces, coches, aves, risas, etc. Después dábamos paso a nuestro olfato, oliendo distintas plantas que había en ese momento en el huerto, como hierbabuena, cedrón, manzanilla, epazote, etc. Finalmente usábamos nuestro tacto tocando semillas y hojas y fijábamos nuestra atención en sus texturas, tamaños y formas. Este es un ejemplo de actividad donde la presencia del cuerpo se hacía explícita, pero en el trabajo continuo nuestro cuerpo siempre estuvo invitado.

El tacto, un compromiso con las niñas y niños

Sin tenerlo muy teorizado, siempre he considerado vital en mi práctica docente el generar una conexión con las y los niños con los que trabajo. La pedagogía del tacto da cuenta de la importancia de relacionarnos con las niñas y niños de una forma estrecha y respetuosa y, sobre todo, una relación donde valoremos la individualidad de cada persona. El llamado “tacto pedagógico,” es una responsabilidad que asumimos al proteger, educar y ayudar a lxs niñxs en su formación como seres humanos integrales (Van Manen, 1998). Considerando que las y los niños nos enseñan nuevas formas y posibilidades de experimentar y estar en el mundo me queda claro que es un proceso de dos vías, ellos aprenden de nosotrxs, como educadorxs o facilitadorxs y nosotrxs aprendemos de ellxs. Para ejercer nuestra práctica es necesario estar libres de prejuicios y de predisposiciones.

“El tacto es la ingenuidad pedagógica que hace posible que el educador transforme una situación improductiva, poco prometedora en un acontecimiento positivo desde el punto de vista pedagógico” (Van Manen, 1998 p. 142)

El tacto se manifiesta cuando sabemos que a veces, la mejor forma de actuar es no actuar. En el huerto esto pasa muchas veces, cuando hacemos procesos que son delicados y a veces las niñas y niños no los realizan con la delicadeza necesaria, por ejemplo, al trasplantar una planta. Me pasó cuando trasplantábamos jitomates. Habían germinado muchas plántulas y a la hora de trasplantarlas sobrevivieron muy pocas. Durante este proceso y a pesar de que estuve tentada varias veces a hacerlo yo, pensaba todo el tiempo en que su aprendizaje iba a ser mucho más significativo si lo hacían por ellxs mismxs (y que vieran las consecuencias de no hacerlo con el cuidado requerido). Mi estrategia fue entonces intervenir lo menos posible y dejarles a ellxs el desarrollar la práctica y la paciencia en los procesos que lo requieren. Esto se relaciona también con el aprender haciendo del que hablé antes.

El huerto: Un espacio para preguntar

El huerto escolar es un lugar ideal para ejercitarnos en el arte de hacernos preguntas. Porque éstas dan cuenta de lo que nos emociona, de lo que observamos, de lo que pensamos, y de lo que sentimos quienes participamos en el huerto. Es a través de las

preguntas de niñas y niños que yo voy descubriendo también, la forma en que ellos van descubriendo y el lugar donde está puesto su interés y su emoción.

El acto educativo es un proceso que se da en dos vías, nunca en una sola (Ortega Ruiz, 2013), y esto es mediado por la pregunta como un vehículo que comunica y por la cual es posible la acción de educar. Freire decía que no era posible educar con respuestas a preguntas que nadie había formulado, hay que dar lugar a la curiosidad y a las inquietudes que surgen de la práctica por parte de los educandos (Freire & Faundez, 2013).

El huerto es el lugar de las preguntas y muchas veces, como facilitadores, debemos evitar la tentación de responderlas todas. Al hacerlo, estaríamos coartando la búsqueda de respuestas, es decir, el camino del conocimiento que debería ser perseguido y motivado por quien está aprendiendo. Dejar lugar a la duda y devolver las preguntas con más preguntas, es lo mejor que como facilitadores podemos hacer.

Freire (1972), habló de educar para emancipar. Pienso que también se refería a eso; la emancipación también significa adueñarse de su propio proceso educativo y dirigir la atención hacia los lugares que nos interesan y nos motivan, lo que representa un acto liberador que comienza transformando primero a los individuos y que luego se puede extender a la sociedad. Pienso en el huerto como el espacio idóneo dentro de la escuela para darle espacio a las preguntas que luego repercutan en deseos de transformación de nuestra realidad.

Concretamente en el huerto esto lo notaba cuando escuchaba a los niños hablar de sus deseos, por ejemplo, de una ciudad más verde en donde pudieran vivir ellos y otros animales. Estos deseos de transformación pueden convertirse después en planes concretos de acción.

Metodología de acompañamiento en el huerto

Para el acompañamiento en el Huerto Escolar, llevé a cabo diversas estrategias, tanto en el registro del proceso como en las formas de construir colectividad –en la medida en que el espacio escolar lo permitió. Para esto último fue muy importante empezar por la construcción de confianza, pues al comienzo del proceso yo era nueva en la escuela.

Es difícil explicar cómo se construye la confianza; a mi parecer radica en estar presente, y con esto no sólo me refiero a estar en las sesiones, sino también como

una forma de habitar el espacio y de estar atenta a lo que ocurre, de ser observadora y estar abierta. De ser una persona disponible para niñas y niños.

Otro punto fundamental es ser una persona abierta para poder reconocer los saberes de los demás y también, con humildad, reconocer las cosas que no sabemos. Fue interesante observar, cuando lo hacía, cómo algunas niñas y niños se mostraban sorprendidxs de que “la maestra de huerto” no supiera algo relacionado con éste. Es parte del modelo adulto-céntrico que tenemos desde pequeñxs de que las personas adultas y sobre todo quienes nos enseñan, deberían saberlo todo. Empezar a reconocer que no siempre es así es importante para quienes nos dedicamos a la educación y como un punto de inicio para empezar a derrumbar los cimientos del adulto-centrismo.

Participación de las niñas

Un elemento clave en el acompañamiento del huerto fue mi acercamiento con niñas y niños para favorecer su participación. No hay recetas para ello, pero creo fundamental, por un lado, tener sensibilidad y tacto con ellxs. Por otro lado, procurar que sea un espacio de goce y disfrute. Para ello era indispensable iniciar las sesiones con un momento de compartición, como un juego, un momento de intercambio de preguntas o un momento de calma y respiración.

Las juntas de consejo técnico que se realizan en las escuelas el último viernes de cada mes fueron de vital importancia durante el primer año del acompañamiento porque, además de que me dieron la oportunidad de interactuar con lxs profesores, fueron espacios de reflexión y retroalimentación para las actividades que se desarrollaron en el huerto y para pensar en este espacio como uno en común. También sirvieron para tomar acuerdos, por ejemplo, que las guías¹⁰ llevarían una bitácora de lo que observaban mientras se realizaban las actividades en el huerto. Otro acuerdo fue que siempre bajaría alguna guía o ayudante con las niñas y niños para que vieran que ellas también estaban implicadas (Fig. 8).

Durante las juntas tuve la oportunidad de relacionarme con las y los guías. Precisamente el grupo motor (grupo de enlace que funcionó durante el primer año) surgió de manera orgánica en una de estas juntas, cuando estábamos buscando

¹⁰ En el sistema Montessori, se llama “guía” al adulto que acompaña o facilita el aprendizaje de los niñxs. A diferencia de un maestro tradicional que da lecciones directas, las personas que son guías Montessori actúan de observadores para poder identificar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, promoviendo su autonomía e independencia en el proceso educativo.

maneras de organizarnos y sobre todo de comunicarnos. Fue nombrado “Comité de Huerto” y estuvo conformado por cuatro personas. La función de este comité fue servir de puente de comunicación y enlace entre las guías, la directiva, las niñas y niños y yo. Nos comunicábamos por un grupo de WhatsApp.

El proceso de sistematización lo realicé de manera individual, apoyada con las notas que hicieron las guías en sus bitácoras de huerto cuando acudían con sus grupos.

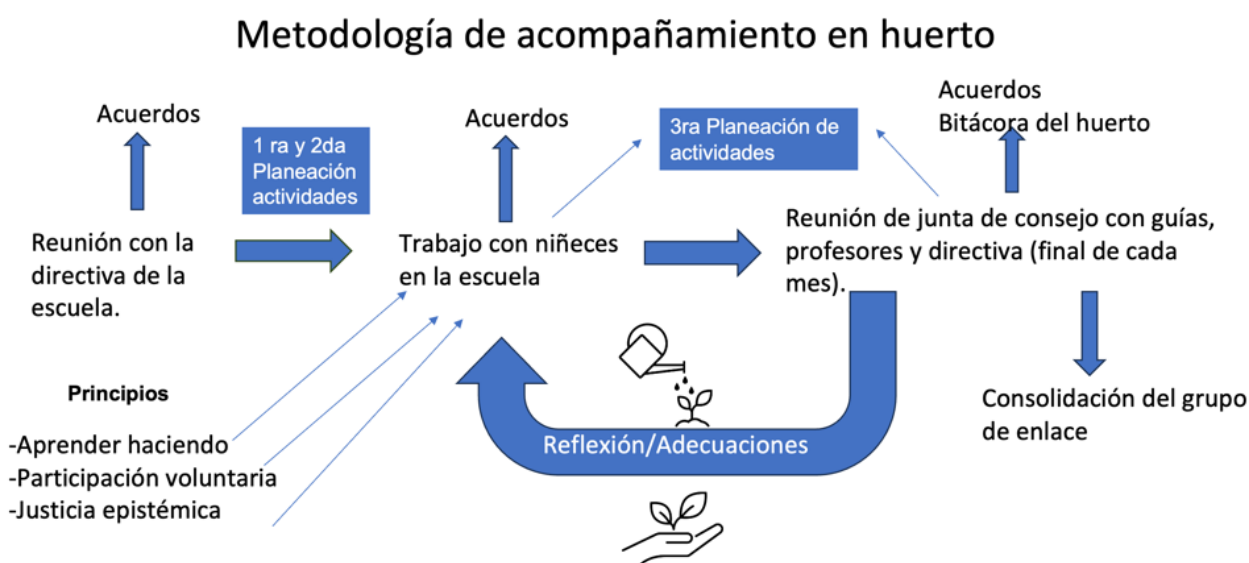


Figura 2. Metodología de acompañamiento en el huerto de Montessori Colomba. Elaboración propia

Cabe señalar que en las juntas también llevé a cabo estrategias educativas¹¹ con las y los profesores, procurando que este fuera un espacio participativo. Esto no comenzó así, pues en las primeras juntas yo hablaba sobre el proyecto mientras ellxs escuchaban, pero conforme fue avanzando el ciclo escolar, pude implementar estrategias para escucharlx y hacerles saber que sus ideas y opiniones no sólo importantes sino necesarias y tomadas en cuenta por mí. También haciéndoles saber que el huerto era de toda la comunidad y no sólo un proyecto impulsando por mí. En varias ocasiones realizamos lluvia de ideas, buzón de sugerencias y reflexiones que fui incorporando en mi práctica.

¹¹ Ver Capítulo 4

En la figura 2, en el centro, hay un círculo que se retroalimenta. Esto representa las reflexiones que se derivaban del trabajo de las niñas en el huerto y las reflexiones de las reuniones de consejo en donde se pensaban estrategias y adecuaciones. Fueron pocos, pero significativos momentos donde las niñas también participaron en momentos de reflexión, y en decidir sobre las actividades que querían realizar en el huerto.¹²

En algunos grupos surgieron intereses específicos por parte de las niñas y niños; la construcción de un hotel de insectos y la instalación de un jardín de polinizadores, el establecimiento de un lombricario, tinción de lana con tintes naturales, entre algunos otros. En este sentido, otra parte fundamental de la metodología de trabajo en el huerto fue la flexibilidad en las planeaciones, por un lado, para incorporar los intereses de niñas y niños y que fueran estos intereses los que fueran guiando las sesiones y por otro, flexibilidad para resolver eventualidades, por ejemplo, falta de material, de semillas o inclusive la falta de agua.¹³

Metodología de registro del acompañamiento

Para registrar el proceso llevé siempre una bitácora destinada a este acompañamiento donde anotaba las actividades realizadas, quienes asistían y algunas actividades que hubieran quedado pendientes. Sin embargo, me di cuenta de que en muchas ocasiones me era imposible hacer anotaciones en el momento, pues al tener los grupos de manera seguida me era difícil encontrar un espacio para hacer los registros por escrito. Encontré útil complementar los registros de la bitácora con notas de voz en mi celular, donde mencionaba algunos sentires o situaciones que me parecía importante rescatar de las sesiones. Otro complemento fue el registro fotográfico, el cual en la mayoría de los casos fue realizado por las maestras que acompañaban a los grupos y quienes me compartían después las fotos. No siempre tenía los tres registros para el mismo día, pero siempre hubo al menos uno de ellos para cada sesión. Por último, complementé mis propios registros con los realizados por las maestras en sus propias bitácoras.

Implementé varias estrategias durante el acompañamiento para ir recuperando las voces de niñas y niños en el registro de lo sucedido. En varias ocasiones utilicé

¹² En el capítulo 4 se ahonda en esto.

¹³ En una ocasión la escuela estuvo una semana sin agua debido a lo cual no pudimos realizar actividades regulares. Sin embargo, esto dio pie para reflexionar sobre nuestra dependencia del agua y las eventuales carencias en las ciudades de este bien común.

papelotes para que escribieran diversas reflexiones, en otras ocasiones les invitaba a que se entrevistaran entre ellxs. Los juegos de rally también sirvieron como marco para que escribieran sobre sus experiencias. Durante el segundo año de acompañamiento implementamos el “Diario del Huerto”, una pequeña libreta donde niñas y niños podían registrar lo que consideraban más importante de las sesiones¹⁴.

Al final del acompañamiento realicé una entrevista semi-estructurada a 22 niñxs que participaron en el acompañamiento del huerto. Dicha entrevista fue con participación voluntaria y con previa autorización por parte de sus mamás/papás. Para hacerles las entrevistas seguí un guión con 14 preguntas que me interesaba explorar y les invité a que ellxs también hicieran preguntas. En cada entrevista fueron surgiendo otras preguntas o comentarios y también reformulé u omití algunas con ciertos niñxs. Las respuestas las clasifiqué según los ejes de sistematización que analicé para el presente documento (ver más adelante) y están incorporadas en los capítulos que corresponden a dichos ejes¹⁵.

Sistematización de experiencias y ejes de sistematización del acompañamiento del huerto

Elegí la sistematización de experiencias como marco metodológico para reflexionar sobre mi experiencia en el acompañamiento del huerto puesto que es un proceso que nos permite recoger, ordenar, analizar y reflexionar de manera crítica sobre una experiencia vivida con el fin de obtener conocimiento para que pueda ser utilizado en otras experiencias (Jara Holliday, 2018). Para Oscar Jara es fundamental obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias, por eso, como él mismo menciona, no se le llama sólo “sistematización” sino “sistematización de experiencias” (Jara Holliday, n.d.).

Con el fin de tener más claridad a la hora de establecer los ejes de análisis y de sistematización de mi acompañamiento en el huerto escolar, llené una guía de sistematización, propuesta por la MEIS, que visualiza estos ejes y los vincula con preguntas guía, justificación y objetivo de cada uno. Encontré 2 ejes muy claros para mi trabajo de sistematización: El huerto escolar como espacio relacional y El huerto escolar como lugar para el cuidado de la vida. También acoté un tercer eje

¹⁴ Ver Capítulo 6

¹⁵ Capítulos 4, 5 y 8.

transversal: El huerto escolar como herramienta para promover la participación y la inclusión de las niñas en el proceso educativo. Es transversal porque atraviesa los dos primeros ejes mencionados.

Las preguntas guía que detecté en esta fase me sirvieron después para el análisis y la interpretación crítica del proceso.

Qué		Por qué	Para qué
Ejes de análisis	Preguntas guía	Justificación	Objetivo
1.El huerto escolar como espacio relacional.	¿Cómo cambian las relaciones entre quienes participan en el huerto?	Es necesario favorecer el sentido de comunidad en los contextos urbanos para luchar contra la crisis civilizatoria que nos aqueja.	Tejer comunidad en un contexto escolar urbano.
2.El huerto escolar como lugar para el cuidado de la vida.	<p>¿Cómo nos relacionamos con los seres vivos que habitan en el huerto?, ¿Cómo creamos y sostenemos espacios verdes en la ciudad?</p> <p>¿Cambia nuestra forma de alimentarnos al participar en un huerto?</p> <p>¿Qué saberes culinarios se recuperan a partir de las actividades en el huerto?</p>	<p>Los entornos urbanos nos descontextualizan de los procesos que nos dan vida. En las ciudades también tenemos derecho de sentirnos parte del mundo natural.</p> <p>La crisis alimentaria que afecta la salud humana y la salud planetaria.</p>	<p>Establecer un espacio de reflexión y sensibilización sobre nuestra relación e interdependencia con otros seres vivos</p> <p>Favorecer la reflexión que promueva cambios en nuestra forma de consumir y relacionarnos con nuestros alimentos.</p>
Eje transversal El huerto escolar como herramienta para promover la participación y la inclusión de las niñas en el proceso educativo.	<p>¿Cómo se establecen las relaciones entre niñas y personas adultas que participan en el huerto?</p> <p>¿Cómo gestionan las niñas las iniciativas y responsabilidades en el trabajo del huerto?</p>	El adultocentrismo no le ha dado voz ni voto a las niñas, quienes tienen derecho a decidir y elegir un mejor futuro.	Co-crear un espacio donde niñas y niños y quienes les acompañamos trabajemos en colaboración, de maneras no verticales. Donde la opinión y deseos de cada uno sean tomados en cuenta, para crear un espacio no sólo de aprendizajes sino también de goce.

El huerto escolar en la escuela Montessori Colomba

La escuela donde realicé el acompañamiento se encuentra en la calle que divide a los pueblos de San Andrés Totoltepec y San Pedro Mártir, sobre una calle llamada Diligencias, que remite a la antigua vocación de ser lugar de tránsito de mercancías. Es una escuela privada que incluye los grados escolares desde preescolar hasta secundaria. En el sistema Montessori, el grado de preescolar es nombrado Casa de Niños. Taller I incluye los grados de primero a tercero, Taller II de cuarto a sexto y Taller III corresponde a secundaria. En total son alrededor de 120 estudiantes, contando todos los grados escolares.

Mi llegada al colegio fue por contacto de un compañero y amigo de la licenciatura que se encuentra laborando actualmente como profesor de secundaria (Taller III) en dicho colegio. A través de él supe del interés de la escuela en reactivar un huerto que había sido abandonado a raíz de la pandemia, lo cual coincidió con mi búsqueda de un lugar para seguir acompañando niñeces en el trabajo con huertos.

El espacio donde se instaló el huerto fue en una pequeña jardinera donde se instalaron dos camas de cultivo de aproximadamente 2.30 m por 1.30 m cada una. En un principio no tenían ningún tipo de cerca o enrejado, sin embargo, fue necesario colocarles uno para evitar que los gatos que vivían en la escuela entraran a ese espacio. Cabe mencionar que a pesar de que la escuela contaba con distintos espacios con iluminación ideal para la instalación del huerto, el lugar donde se permitió su instalación no era el más adecuado, debido a que una pared y un edificio le quitaban luz durante gran parte del día. Esto limitó el crecimiento de las plantas que sembramos en el lugar. Aunque lo propuse varias veces, las personas directivas nunca accedieron a usar otros espacios.¹⁶ Esto nos orilló a buscar espacios alternativos de siembra, por ejemplo, la instalación de un huerto vertical, o la instalación de un jardín de polinizadores en una esquina olvidada de la escuela. De esta manera, de alguna forma, el huerto escolar tuvo extensiones dentro de la escuela.

Primeras reuniones con personas directivas y guías.

En mayo del 2022, tuve una reunión inicial con Antonia, directora del colegio, en la que intercambiamos ideas y descubrimos intereses comunes sobre el proyecto.

¹⁶ Mencionaban que no era “estético” ponerlo en otros espacios. Discuto sobre esto más adelante.

Aunque no se definieron detalles específicos, acordamos algunos puntos generales. La principal finalidad de esta primera reunión fue conocernos mutuamente. En una segunda reunión en agosto del 2022 en la que también estuvo presente la coordinadora Ana Elisa, acordamos tiempos y formas de trabajo. Uno de los acuerdos de ese momento fue que les entregaría un cronograma de actividades.

Siguiendo estos acuerdos, realicé dos cronogramas de actividades por ciclo escolar: de septiembre a diciembre y de enero a junio, que incluían objetivos y materiales de cada sesión, mismos que fueron compartidos con las guías de los ambientes¹⁷. El principal objetivo fue que las guías supieran lo que haríamos en el huerto y de ser posible para ellas, unir los temas con lo visto en clase.

Comencé a trabajar con las niñas y los niños en septiembre del 2022, con la sensación muy presente de ser alguien externa a ese espacio puesto que era parte de la plantilla de guías y maestros. Si bien tuve una acogida amable por parte de las guías, la relación con ellas fue distante en un principio. Fue hasta finales de octubre, durante la primera junta de consejo técnico en la que participé (Fig. 3), cuando presenté mi propuesta ante el cuerpo docente y administrativo y pude invitarles a este espacio colaborativo. La respuesta que obtuve fue muy positiva y marcó un punto de inflexión en la relación con las guías y maestrxs pues la mayor parte de ellas mostraron entusiasmo y aportaron varias ideas, comentarios y sugerencias que fui incorporando.

Algo muy interesante que noté durante la primera junta fue que varias guías mencionaron que, durante la pandemia, tuvieron algún intento de poner un huerto en su casa. Entonces se mostraron muy entusiasmadas de que ellas también pudieran aprender para retomar esos proyectos.

Uno de los acuerdos iniciales fue que lxs niñxs participarían de manera voluntaria en el huerto, aunque después este acuerdo fue modificado. Pensamos en la posibilidad pensó de conformar un “Grupo de Huerto” entre las niñeces. La intención durante las primeras sesiones era que acudieran todxs para que me conocieran y pudiera presentarme e invitarlxs a la construcción de este espacio. Sin embargo, la hora de huerto para cada grupo terminó siendo una actividad grupal donde todos los

¹⁷ En el sistema Montessori se les llama “ambientes” a los espacios preparados y diseñados para satisfacer las necesidades de aprendizaje, desarrollo y exploración de los niñxs. Está pensado para fomentar la independencia, el aprendizaje autónomo y el respeto a los diferentes ritmos de desarrollo.

grupos acudían íntegramente.¹⁸ Esto por un lado me permitió trabajar con todxs los niñxs de la escuela, pero también impidió la conformación del “Grupo de Huerto” planeado originalmente. Todos los grupos¹⁹ (8 en total) terminaron teniendo una hora de huerto a la semana.



Figura 3. Línea del tiempo del proceso organizativo en la escuela durante el primer ciclo escolar del acompañamiento (2022-2023).

Primeras sesiones y dinámica de trabajo en el huerto

Las primeras sesiones de cada año de acompañamiento se dedicaron a establecer los acuerdos del huerto²⁰. Estas sesiones fueron muy importantes porque fue aquí donde entre todxs, determinamos los acuerdos y límites que se debían

¹⁸ También dependía de la organización interna de cada ambiente. Por ejemplo, durante el segundo año de acompañamiento, un grupo de Taller II decidió que bajarían sólo lxs niñxs interesadxs en el huerto, siempre fueron la mayor parte del grupo los que quisieron bajar.

¹⁹ En la escuela, los ambientes o salones tienen nombres de plantas; cactus, bambú, limón, aralia, ciruelo, magnolia, jacaranda y hortensia.

²⁰ Ver Capítulo 1 de la Guía de actividades

respetar para mantener un ambiente cordial, amable y seguro para todxs. Entre todxs los pensamos y los escribimos en papelotes (durante el primer año) o en su diario del huerto (durante el segundo año) y cada persona firmó para establecer que estaba de acuerdo y también a manera de compromiso. Durante todo el ciclo escolar estos acuerdos eran recordados por ellxs mismxs cuando alguien por algún motivo los rompía.

La dinámica de trabajo de las sesiones era siempre comenzar con una actividad de integración, ya fuera un juego, una pequeña meditación o simplemente una pequeña charla para preguntar cómo se encontraban. Luego, generalmente y por trabajar en un espacio pequeño, nos dividíamos en equipos, también a través de juegos,²¹ para procurar que lxs niñxs no trabajaran siempre con las mismas personas, sin embargo, esto era inevitable y lxs niñxs terminaban encontrando la manera de trabajar con sus amistades. En este caso yo prefería ser flexible y a cambio de que pudieran mantener sus equipos les pedía compromiso de trabajo.

Hubo actividades que eran constantes en prácticamente todas las sesiones, por ejemplo, el mantenimiento de la composta, la recolección de hojas y ramas secas para mantener el acolchado, el control manual de animales (caracoles), el regado, el cuidado de las plántulas y de los germinadores, etc. Para esto, nos organizábamos en los equipos y cada uno se repartía alguna de estas actividades.

En otras sesiones, teníamos temáticas particulares, por ejemplo, la exploración de los tintes naturales, la germinación de cactáceas, la polinización, la dispersión de semillas, etc. Dependiendo de la extensión de la actividad, íbamos intercalando o no las actividades mencionadas con anterioridad.

Al final de cada sesión, como cierre, hacíamos una recapitulación y cada unx compartía su momento favorito de la sesión. También me parecía importante dedicar un tiempo al final de la sesión para que lxs niñxs ayudaran con la limpieza y el orden de los materiales utilizados, como una forma de tomar responsabilidad del espacio compartido.

En el sistema Montessori esto lo tienen bien incorporado gracias a lo que María Montessori llamó Vida Práctica, y es que cada día lxs niñxs se reparten las labores de limpieza y orden de sus ambientes, organizados por comisiones. En este sentido, era muy orgánica su disposición por ayudar a mantener el espacio ordenado y limpio al final de las sesiones. De hecho, era en estos momentos donde más se hacía evidente

²¹ Ver Capítulo 1 de la Guía de actividades.

su capacidad de organizarse y ponerse de acuerdo para repartirse la limpieza del lugar. Eran ellxs mismos quienes se organizaban para estas labores.

Al final de los dos años de acompañamiento, las rutinas de trabajo que se establecieron en el huerto estuvieron muy consolidadas. Creo que la consistencia en estas rutinas fue otro factor importante para que niñas y niños se sintieran cómodxs con la dinámica de trabajo.

Cuidar dicha consistencia en la forma de trabajo en la facilitación de actividades con niñeces no es cosa menor, pues requiere constancia tanto en la estructura de la sesión como en el trato hacia ellxs, abrazando lo espontáneo y sabiendo incorporar las propuestas de niñas y niños.

San Andrés Totoltepec: Territorio e identidad territorial en la ciudad.

“Me gustaría que la ciudad tuviera muchísimas plantas, mucha agua y muchos animales como conejos, perros, gatos, colibríes, muchas flores y mucho mango.”

-Victoria, 8 años

La intención del presente capítulo es, por un lado, hacer una lectura territorial de San Andrés Totoltepec, pueblo originario de Tlalpan y lugar donde habito y donde acompañé un huerto escolar. Por otro lado, reflexionar sobre el origen y la transformación de las identidades urbanas en lugares como la Ciudad de México. Concluyo con la idea de que un huerto puede ser un espacio que refuerce o incluso origine identidades en la ciudad.

Para lo primero retomo elementos de la metodología *Boehmiana*,²² recuperada por Hernández López (2017) quien menciona cuatro elementos indispensables de reconocer en una lectura del territorio, los cuales son: los artificios (infraestructura, vías de acceso, lugares de reunión, modos de construcción, etc.), los artífices (actores, formas de organización social, organizaciones vecinales, etc.), las relaciones de poder (quiénes son los que ocupan el espacio público, las tensiones de pobladores y por último el manejo de los bienes comunes (el cambio de uso de suelo, el suelo de conservación, el estado de ríos, cañadas, la biodiversidad, etc.). Estos elementos me permitirán caracterizar el territorio en términos socio-ecológicos y también en términos de relaciones de poder.

²² Llamada así por Brigitte Boehm Schoendube, etnohistoriadora, antropóloga e investigadora de El Colegio de Michoacán, heredera de la escuela de la Ecología Cultural. Trabajó en una propuesta de metodología para el estudio de los paisajes culturales, principalmente en paisajes lacustres. Ver en Hernández López, 2017.

Antes de hacer dicha caracterización hablo del contexto en el que se dio el crecimiento acelerado de las urbes, especialmente de la Ciudad de México y los problemas ambientales que esto conlleva.

El crecimiento acelerado de la Ciudad de México

El modelo hegemónico de desarrollo anclado en la industrialización, adoptado en México en la década de los 40's tuvo como consecuencia una desvalorización económica y epistémica-cultural de la vida y del trabajo rural que favoreció una subsecuente migración hacia las ciudades por personas que dejaron de ver futuro en sus tierras o que fueron despojadas de ellas y partieron a la ciudad en busca de más oportunidades (Bazant, 2001). De ser un país primordialmente rural hasta los años 50's con un 57% de población viviendo en el campo pasó a ser un país donde ahora la mayor parte de su población, 79%, vive en zonas urbanas (INEGI, 2020; Merçon *et al.*, 2012).

Paralelamente a este proceso de modernización que orilló a los cambios en los modos de vida de los pobladores, ocurrió una fuerte explosión demográfica. A principios del siglo XX, México tenía 13 millones de habitantes. Para los años 70's la población se había cuadruplicado, con casi 50 millones de habitantes (Bazant, 2001). Aunque posteriormente las tasas de crecimiento demográfico se estabilizaron e incluso en la actualidad van a la baja (México tiene 126 millones de habitantes según cifras del 2020 del INEGI), las ciudades siguen experimentando un crecimiento acelerado. Por ejemplo, la superficie de la Ciudad de México crece tres veces más rápido de lo que crece demográficamente (ONU HABITAT, 2018). De hecho, de todas las urbes del país es la que muestra el crecimiento más dramático al pasar de una extensión en su superficie de 61,820 has en 1980 a 235,987 has en 2017(ONU HABITAT, 2018).

Este fenómeno se explica por varias razones, la mayoría derivada de políticas económicas centralistas, como la mayor y mejor oferta de infraestructura, servicios y educación y también otros factores sociales, como las migraciones forzadas por el empobrecimiento del campo. Al crecer, las ciudades también se vuelven más ineficientes (ONU HABITAT, 2018), pues a mayor extensión territorial se necesita más inversión en transportes y servicios, pues la gente necesita desplazarse más tiempo para llegar a sus trabajos, lo que deriva en un mayor uso de vehículos y mayores emisiones de carbono. De hecho, a pesar de ocupar alrededor del 3% de la superficie

del planeta, las ciudades son responsables del 80% de las emisiones de dióxido de carbono (Fariña Tojo, 2015).

Al crecer las ciudades también se hace más visible la inequidad en la distribución de servicios, por ejemplo, el acceso desigual al agua. También se favorece la especulación inmobiliaria que concentra la riqueza en unos cuantos.

La explosión en el crecimiento de la población ha derivado en un crecimiento descontrolado de la mancha urbana, lo que ha ejercido una presión muy fuerte sobre los bienes naturales de los lugares que ocupan las urbes. En México, esto ocurrió principalmente en aquellas donde se concentró el poder económico y se favoreció el desarrollo industrial (Ciudad de México, Monterrey y Guadalajara).

La Ciudad de México y su zona conurbada se establecieron entonces como el centro de las políticas de industrialización y centralización del país. El crecimiento, debido a dichas políticas comenzó de una manera controlada. Sin embargo, a partir de los 70's, se fue expandiendo exponencial y desordenadamente (Bazant, 2001). Es en este contexto que las personas de bajos recursos empiezan a instalarse en las periferias de la ciudad.

La expansión de la ciudad es un proceso de ocupación territorial que inicia con asentamientos en las periferias que se van consolidando con el paso del tiempo (Bazant, 2001). Estos procesos de ocupación informal se vieron favorecidos debido a que, a los ejidatarios que son quienes poseían las tierras de las periferias, les fue más rentable vender ilegalmente sus parcelas que seguir sembrándolas.

Además de estas políticas de modernización, un parteaguas que modificó los patrones de crecimiento de la Ciudad de México fue el sismo del 85, ya que la gente, huyendo de las zonas céntricas, las más dañadas, se fue a las periferias buscando lugares más seguros. A raíz de este evento y del subsecuente abandono en el que quedaron varios inmuebles es que comienza un proceso de gentrificación al intervenir patronatos privados en la remodelación de inmuebles. Estas inversiones ocasionaron una subida de precios no solo de estas viviendas sino de los inmuebles aledaños favoreciendo el abandono por parte de las personas que ya no podían sostener las rentas y pago por servicios en esas zonas y enviando a esas personas hacia la periferia (Müller, 2016).

Hay varios ejemplos recientes en la ciudad enmarcados en la gentrificación, que termina siendo un acto de desplazamiento y despojo y que la mayoría de las veces se traduce también en ecocidio. Uno de ellos es lo ocurrido recientemente en el pueblo originario de Xoco, en la alcaldía Benito Juárez, donde opera desde hace algunos años el ahora conocido cártel inmobiliario. Los pobladores de Xoco se

encuentran en disputa desde el 2009 por el establecimiento del recién inaugurado complejo Mitikah que les quitó a los pobladores la entrada a su pueblo, sus árboles, su agua y hasta la luz del sol (AJ+ Español, 2022).

Problemas ambientales en la ciudad

El desarrollo urbano es depredador del ambiente, ya que consume los bienes naturales sin regenerarlos (Bazant, 2001). El crecimiento descontrolado de las manchas urbanas ha ejercido una presión muy fuerte y quizá un daño irreversible sobre los bienes naturales. Esto ha derivado también en la disminución de las fronteras de cultivo pues estas zonas han sido abandonadas debido, entre otras cosas, a que los ejidatarios están lotificando estos terrenos (Colindres Espinoza, 2016).

Del total de la superficie que ocupa la cuenca hidrológica sobre la que está la CdMx, el 46% corresponde a un valle plano con zonas lacustres y el 54% es zona montañosa con lomeríos y bosques, de los cuales en la actualidad sólo queda alrededor del 14% de su superficie original (Bazant, 2001). La pérdida de la cobertura vegetal, así como la disminución drástica o casi extinción de la zona lacustre ha ocasionado cambios en las interacciones ecológicas y los ciclos naturales, por ejemplo, el del agua con la recarga de los acuíferos, así como procesos de degradación del suelo.

La sobreexplotación de los mantos acuíferos ocasiona hundimientos en varias zonas de la ciudad lo que produce filtración y contaminación de éstos por aguas negras residuales. Además, estos hundimientos ocasionan el desgaste de la infraestructura hidráulica. Al disminuir la zona lacustre y también el cambio de uso de suelo, antes agrícola y ahora cubierto con cemento, las aguas de lluvia no pueden filtrarse para reabastecer los mantos acuíferos.

La contaminación del aire es otro gran problema en la ciudad ocasionado principalmente por el transporte (automóviles particulares) y las industrias.

San Andrés Totoltepec, pueblo originario de Tlalpan

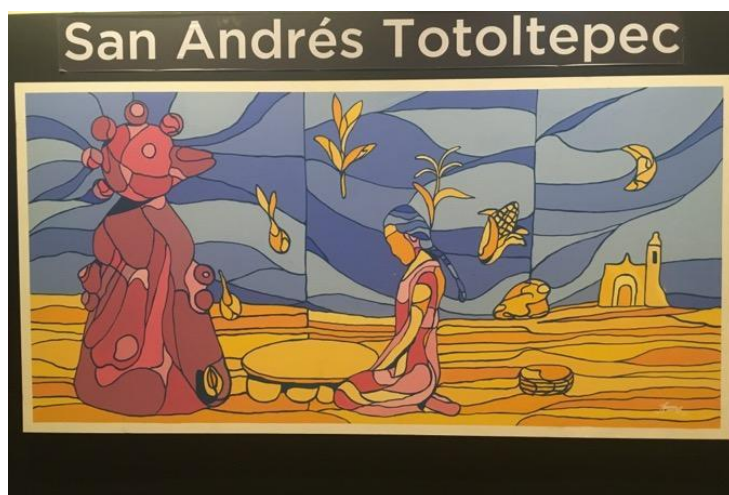


Figura 4. Mural del artista Carlos Ortega que representa las distintas etapas del maíz, así como varios elementos representativos de San Andrés (Foto tomada en junio 2022).

San Andrés Totoltepec se encuentra en el sur de la alcaldía Tlalpan. Se accede a la población tanto por la carretera federal en el kilómetro 21 como por la autopista a Cuernavaca. Junto con los otros diez pueblos originarios de Tlalpan es considerado un pulmón verde del sur de la ciudad pues una gran parte de los suelos de conservación y de los bosques del sur de la capital son parte de los bienes ejidales de estos pueblos. El 85.4% del territorio de Tlalpan corresponde a suelo de conservación (Navarrete, 2022).

Entre la flora silvestre que aún es posible encontrar se encuentran el zacatón, la ruda, el estafiate, el simonillo, así como varias especies arbóreas como encinos y pinos. En cuanto a la fauna silvestre hay una variedad de insectos, reptiles, aves y mamíferos. Uno de ellos es el cacomixtle quien en los últimos años ha tenido una presencia más conspicua en la zona.

Según la clasificación de Bazant (2001:117) en su estudio sobre las Periferias Urbanas de la Ciudad de México, San Andrés Totoltepec se encuentra en la categoría de "Pueblos en proceso de absorción". Según el autor, el crecimiento de esta población, que se dio a partir de los años 70's y 80's, comenzó de manera acelerada pues muchas personas vieron la oportunidad de comprar lotes baratos en una tenencia irregular. Este proceso se enmarca dentro de lo que Hernando de Soto (1987) ha denominado informalidad. Sin embargo y ante la imposibilidad de acceder a créditos hipotecarios, la clase media también ha recurrido a la compra de estos lotes,

lo que ha generado el establecimiento de condominios horizontales de tipo medio, algo que lxs habitantes originarios no han visto con buenos ojos (Colindres Espinoza, 2016).

Como mencionaré más adelante, esto ha dado pie a tensiones entre lxs pobladores originarios y los llamados avecindados, gente que ha llegado de otras partes del país o de la misma ciudad. Yo misma soy una avecindada en esta población.



Figura 5 Campo de siembra de cempasúchil en San Andrés. Fotos propias tomadas en octubre 2023

El paisaje de San Andrés Totoltepec

Al estar asentado en un cerro, San Andrés Totoltepec tiene una geografía accidentada, con calles empinadas, lomas, cañadas, barrancas y algunas planicies.

Debido a que las viviendas se fueron asentando sin ninguna planeación en lo que anteriormente eran campos de siembra o invernaderos, los que eran caminos entre terrenos de siembra ahora son calles que resultan insuficientes para el flujo de coches y para soportar la cada vez más poblada zona.

Como en otras zonas periféricas, al ser asentamientos principalmente edificados por autoconstrucción, proceso que generalmente es muy lento y se realiza en varias etapas que pueden sucederse a través de muchos años, el paisaje que se observa es principalmente gris, color del tabique con el que la mayor parte de las casas está construida.

Al recorrer la zona, se nota una forma de edificación que tiende a cercar la vista de las casas, quizá por una falsa sensación de mayor seguridad. Hay casas que todavía tienen pequeñas milpas y campos para producción de flores de temporada (rosas y cempasúchil, figura 5), muchas de ellas ya están cercadas cuando no bardeadas. Esto responde quizá a un periodo donde se percibió mucha inseguridad por varias situaciones de robo en las casas. También me parece que esto es consecuencia del poco sentido de comunidad que hemos desarrollado los que no somos originarios de esta zona y que no hemos logrado un grado de confianza y cuidado entre todxs, sin necesidad de bardas.

En San Andrés aún se pueden encontrar zonas de cultivo de milpa (Figura 6) amaranto y algunas hortalizas, así como de plantas de ornato, rosas, nube, lluvia, gladiolas, así como aquellas de temporada, como cempasúchil y nochebuena. En varios textos se menciona (Colindres Espinoza, 2016; CONACULTA, 2012) que algunos pobladores aún se dedican a la cría de ganado, como borregos, cerdos, conejos, cabras y vacas. Incluso se encuentran algunas lecherías y queserías por la zona.



Figura 6. Milpa en terreno cerca de una cañada. Foto propia tomada en octubre de 2023.

Problemas ambientales en San Andrés Totoltepec

El principal problema ambiental de San Andrés es el crecimiento urbano vertiginoso que se traduce en el cambio de uso de suelo que afecta entre otras cosas al potencial de recarga de los acuíferos. También existe el problema de contaminación de las barrancas y zonas de cañadas por residuos sólidos. Debido a que el sistema de recolección de basura no es tan regular en la zona algunos vecinxs toman estas áreas como zonas de tiradero (Figura 7).



Figura 7. Zona de cañada en San Andrés Totoltepec. Foto tomada octubre 2023

Cuando publicó su estudio, en 2001, Bazant preveía que para el 2005, según las tendencias en la disminución de las superficies dedicadas a los cultivos, estas áreas se reducirían a cero y estarían ocupadas completamente por asentamientos irregulares.

Sin embargo, como ya mencioné, aún es posible encontrar pequeñas milpas y zonas de cultivo de flores. Lo que pienso es que estos estudios no toman en cuenta el arraigo que tienen algunas personas con su tierra y que, aunque no son mayoría, algunos siguen sembrando, quizá como una forma de resistencia. Como menciona Acebo Ibáñez en el libro *Sociología del Arraigo*, la capacidad de producir alimentos en las sociedades del neolítico, originó una fijación y un arraigo inéditos en la historia humana: “[...] el ser humano se ata de una manera doble: mediante los campos que cultiva y mediante la casa en que vive” (Acebo Ibáñez, 1996).

En 1967 la mancha urbana en la zona de San Andrés Totoltepec correspondía al 19.5% mientras que para el 2005 el porcentaje se había invertido y la mancha urbana representaba el 78.8% de la superficie. Es decir, durante el periodo analizado en dicho estudio, en el 2005 sólo quedaba una tercera parte de áreas naturales. Seguramente datos más actuales nos arrojarían una cifra mucho más pequeña. Las

barrancas que representan un gran porcentaje de esas áreas naturales y aunque cuentan con restricción federal, también se han visto afectadas por el asentamiento de viviendas y por la contaminación derivada del vertido de residuos líquidos y sólidos (Ibid, 2001).

San Andrés Totoltepec, breve paseo por su historia

San Andrés Totoltepec, cuyo nombre náhuatl significa “cerro del guajolote” o “cerro de las aves”, es uno de los 11 pueblos originarios de Tlalpan. Se considera que tiene un origen tepaneca aunque después sus tierras fueron sometidas por el imperio mexica. A pesar de que la fecha de su fundación está registrada en 1560, se tienen registros desde 1553 de que era uno de los barrios más grandes y con mayores tributos que pagaban a Coyoacán. Entre estos tributos se encontraban gallinas, maíz y textiles de algodón.

En la época de la colonia se establecieron grandes haciendas en sus alrededores replicando un sistema de esclavitud, maltrato y abusos a lxs pobladores de la zona. Desde entonces, como ahora, había problemas con el agua, no sólo entre pobladores con las haciendas sino entre hacendados (CONACULTA, 2012). Los pobladores tuvieron que pelear después por la devolución de estas tierras (Colindres Espinoza, 2016).

San Andrés era el paso de la diligencia que traía productos traídos por la Nao de China. Había un espacio para el descanso de caballos y para la comida y bebida. Aún se conservan los muros en el bosque, de lo que fue una especie de hostel para los viajeros (CONACULTA, 2012). Conversando con un poblador originario me comentó que su casa tiene restos de lo que fuera un mesón para los viajeros y que hasta hace poco conservaba los bebederos para caballos (comunicación personal, noviembre de 2023). Hoy en día, aún hay una calle llamada Diligencias, como reminiscencia de esa vocación de paso. La escuela donde acompañé la experiencia con el huerto se encuentra en esa calle.

A pesar de que desde 1878 la prefectura de Tlalpan aprobó un plan para la repartición de tierras de las haciendas por medio de venta a los pobladores nativos, hubo varios amparos interpuestos por parte de los hacendados que lo impidieron. No fue sino hasta 1936, gracias a la Reforma Agraria, que los terrenos de las haciendas pudieron ser expropiados y repartidos a lxs pobladores. Para 1940 San Andrés contaba con una superficie de 2,304 hectáreas, sin embargo, como resultado de

diversos procesos de despojo esa superficie se redujo. El primero de estos fue en 1972, con la expropiación de tierras comunales de cultivo para la construcción de la autopista México-Cuernavaca y también del área que hoy ocupa el Colegio Militar y después, en los años ochenta se expropiaron tierras ejidales para la reserva ecológica en el cerro del Ajusco (CONACULTA, 2012). Los últimos terrenos expropiados en 1989 fueron en favor del gobierno del entonces Distrito Federal para formar parte del Parque Ecológico de la Ciudad de México.

Un momento histórico importante para lxs pobladores de San Andrés fue el paso de la caravana del EZLN por estas tierras en su camino de Chiapas a la Ciudad de México. El EZLN aceptó la invitación de lxs ejidatarios y vecinos para detenerse a descansar el 19 de marzo del 2001 (Colindres Espinoza, 2016).

Fiestas patronales

Como menciona Luis Alberto Colindres (2016) “[...]considerarse pueblo en un contexto citadino implica tener una relación profunda con una identidad colectiva” (p.3). En el caso de San Andrés, esta identidad está determinada por el culto a San Andrés Apóstol, a quien está dedicada la parroquia del pueblo que data del siglo XVIII (CONACULTA, 2012). Hay dos fechas importantes de fiesta en la parroquia. La primera es en junio, la fiesta “chica” dedicada al Corpus Christi²³ y la fiesta “grande” el 30 de noviembre dedicada al santo patrón. En dichas fiestas hay danzas, comida, juegos pirotécnicos y feria. También ocurren las llamadas “promesas” que son música o danzas ofrecidas, por personas de San Andrés o comunidades aledañas, para agradecer o pedir al santo patrono por algún favor (Figura 8). Según Colindres, estas fiestas reafirman y reproducen un sentido de identidad y de pertenencia y en el caso de las promesas, también un sentido de reciprocidad con los pueblos vecinos.

Dichas festividades se siguen organizando bajo un sistema de mayordomía en coordinación con el párroco. Los mayordomos, personas de la comunidad que son elegidos en asamblea por todo el pueblo, se encargan de organizar las celebraciones, la música, las flores y la comida. Para ello pasan a las casas de los pobladores durante todo un año a recolectar el dinero. Esta recolección de dinero sólo se hace a las personas que son considerados como originarios de San Andrés, quienes la

²³ Ha habido controversias con los párrocos de la iglesia, quienes han mostrado descontento por el exacerbado culto a la figura del santo patrono San Andrés por parte de los pobladores. Para leer una crónica al respecto ver: <https://www.jornada.com.mx/2018/01/20/cam-fiesta.html>

consideran su fiesta. Sin embargo, si un “avecindado” quiere participar en las donaciones no se lo niegan. Sería interesante saber hasta qué punto un “avecindado” que coopera con los mayordomos tiene voz y voto en las asambleas. Estas tradiciones religiosas son lo que cohesiona a sus habitantes, al menos a los originarios y, por lo tanto, podrían favorecer acciones encaminadas a la defensa del territorio.

El historial de despojos de las tierras que han sufrido los pobladores no solo de San Andrés Totoltepec sino de otros pueblos originarios de Tlalpan, como el vecino San Pedro Mártir, ha generado movimientos de resistencia, como el Movimiento de las Colonias del Sur (Arau, 1987), quienes han luchado contra proyectos de extracción y gasolineras que han querido establecerse en la zona.



Figura 8. Comparsa de chinelos de San Andrés Totoltepec en el Zócalo de la CdMx. Tomada de internet.

Tejiendo identidades urbanas: Reflexiones sobre la identidad territorial

La noción de identidad territorial tiene una connotación un tanto ambigua para mí. A diferencia de aquellas personas que están arraigadas generacionalmente en sus lugares de origen, me cuesta definir cuál es mi territorio. En mi caso, y como el de muchas personas, nací y crecí en la Ciudad de México, sin tener más lazos familiares que mis padres, que llegaron de Zacatecas. Esto me ha llevado a construir mi propio

sentido de pertenencia en esta ciudad, entrelazando con referentes simbólicos y emotivos de aquellas regiones.

En el contexto urbano, la construcción de la identidad se asemeja a un palimpsesto, es decir, con capas superpuestas de lugares de nacimiento, residencia y lugares de origen de nuestros padres, que van moldeando nuestra identidad. Aunque muchos de estos son apegos simbólicos que no pasan por el sentido de pertenencia a una comunidad, sino que tienen una carga emotiva por sí misma (Giménez, 1999). Este es mi caso, por ejemplo, con el tipo de apego que siento por Zacatecas. Yo no me siento perteneciente a esas comunidades y no comparto, en palabras de Giménez, su *hábitus*, es decir, los conjuntos de símbolos, representaciones, actitudes, valores, que son inherentes a la vida social (1999, p. 6).

En contextos urbanos, la construcción de la identidad territorial se vuelve particularmente desafiante y compleja. Esta complejidad se extiende a las zonas periféricas de las ciudades, que crecen aceleradamente y donde los nuevos residentes contribuyen a la conformación de una nueva identidad territorial que está en constante cambio.

Explorar la conformación de identidades territoriales urbanas es crucial dado que la mayor parte de la población mundial se asienta ahora en entornos urbanos (Herrera Valencia, 2017). Particularmente en el caso de la Ciudad de México, es fundamental para entender la reconfiguración territorial que afecta a los pueblos originarios, como San Andrés Totoltepec, que están en proceso de absorción por el tejido urbano. Al respecto Suarez Payerón (2010) menciona:

Esa contradicción se agudiza en la periferia de la ciudad de México, en particular en donde los miembros de los llamados pueblos originarios tratan de mantener sus costumbres y modos de vida, sosteniendo una lucha diaria entre la modernidad de la ciudad global y la preservación de las tradiciones que los mantiene ligados a la cultura y el territorio de sus ancestros (p.80).

A esta resistencia de los pueblos originarios por la preservación de sus *hábitus*, se le agrega otra capa de complejidad y es la llegada de nuevos pobladores ante la acelerada urbanización. Entender cómo se conforman y reconfiguran las identidades urbanas en medio de las transformaciones del espacio es indispensable para una lectura del territorio (Herrera Valencia, 2017). Esto incluye entender las dinámicas de crecimiento y los procesos de absorción de los pueblos originarios dentro de la ciudad.

Así como el adentro/afuera es esencial para la construcción de la identidad, (por ejemplo, identificar quién es de una comunidad y quién es de afuera) también el eje antes/ahora es necesario para comprender los procesos de construcción de

identidad, y también de su pérdida (Portal, 2003). Un ejemplo de esto es la percepción compartida sobre el pasado de un lugar, el cómo era y cómo es ahora, incluyendo la pérdida o transformación de referentes físicos por la transformación del paisaje.

En los procesos de construcción identitaria y recreación de la memoria colectiva, la rápida urbanización se percibe más como una pérdida que una ganancia para los pobladores originarios (Portal, 2003). Esta pérdida de referentes compartidos profundiza las diferencias entre los habitantes originarios y los nuevos residentes, generando tensiones identitarias.

La tensión de identidades es muy evidente en pueblos originarios en proceso de gentrificación. Vuelvo a mencionar el caso del pueblo de Xoco en la Ciudad de México, donde los habitantes originarios son los que estuvieron en pie de lucha en contra de la construcción del complejo Mitikah, a diferencia de los habitantes nuevos, quienes no comparten los referentes simbólicos ni materiales del lugar, esto explica que no hayan participado e incluso se hayan inconformado con las protestas. Al referirse a otro conflicto entre los habitantes en una colonia habitada por ex obreros de una fábrica de textiles en Tlalpan. Portal (2003) menciona:

Esta historia, antes compartida por todos, hoy parece patrimonio de unos cuantos y genera incompreensión y desacuerdos entre vecinos, que profundizan las diferencias entre los habitantes originarios del barrio y los nuevos residentes (p.54).

Creo que es el mismo sentir de los pobladores originarios de San Andrés Totoltepec, quienes tienen muy presente la antigua vocación floricultora de la zona y de cómo han desaparecido en poco tiempo las antiguas zonas de cultivo o han vivido el desmantelamiento de invernaderos, de los cuales ya quedan muy pocos. Proliferan los asentamientos de nuevos habitantes quienes, por su parte, encontraron en esta zona una buena oportunidad para construir su vivienda, pero no comparten los referentes de los habitantes originarios.

Desde la perspectiva de quienes llegan a un nuevo territorio, ¿es posible desarrollar un vínculo identitario con dicho territorio y con sus habitantes? Herrera Valencia (2017) sugiere que es posible establecer una conexión identitaria entre una persona y el territorio que habita siempre y cuando haya elementos simbólicos que respalden la construcción de identidades colectivas. Esto implica establecer puntos de contacto con otras identidades que compartan la asimilación de símbolos comunes. En el caso de los pueblos y barrios originarios, esto ocurre en la medida en que los nuevos habitantes se integren a las prácticas locales, como participar en las fiestas o

ritualidades. En el caso de San Andrés Totoltepec, que participen, por ejemplo, de sus fiestas patronales, mencionadas con anterioridad.

La misma autora menciona tres elementos indispensables en la conformación de las identidades urbanas: 1) la dimensión natural, que hace referencia a la relación de los factores físicos y valores ambientales propios de una zona particular con las relaciones sociales en el territorio, 2) la dimensión sociocultural, que es el conjunto de engranajes simbólicos, de memoria colectiva y de transmisión generacional de costumbres y 3) dimensión histórico-urbana, que es el conocimiento de la historia de un asentamiento particular que ha dado lugar a transformaciones en los modos de vida y en las actividades cotidianas.

En el caso del acompañamiento que realicé en el huerto escolar, identifiqué que en mayor o menor medida se trabajó con estos tres elementos. En primera instancia nos relacionamos quizá de forma muy transparente con la dimensión natural, no sólo al establecer contacto con la tierra y las diferentes formas de vida, sino también se vuelve el espacio en donde niñas, niños, profesoras y otras personas de la escuela, nos relacionamos de una manera diferente.

En segunda instancia, la dimensión cultural, se da cuando el huerto se convierte en un punto de referencia que posiblemente origine una memoria colectiva en las niñas y esto a su vez repercute en la transmisión de costumbres o ritualidades que ocurran en el huerto dentro del espacio escolar. El tercer elemento, la dimensión histórico-urbana, se trabaja al reconocer el lugar donde se encuentra la escuela, que es el mismo lugar donde también viven varias niñas y niños y profesores, el mismo lugar que ellos ya pueden identificar que va cambiando. El trabajar en el huerto da pie a pensar en imaginarios de cómo queremos que se transforme el lugar donde vivimos y cómo es necesario trabajar colectivamente para lograrlo.

El huerto es un lugar donde fomentamos un entramado humano-naturaleza y donde podemos vivenciar aún en la ciudad, nuestra interdependencia con otras especies y con otros seres humanos (Escobar, 2014):

La vida es profundamente relacional, desde siempre, a todo nivel y en todas partes- todo es interrelación e interdependencia. Esto quiere decir que la vida es relacional no solo para ciertos grupos o situaciones, sino para todos los entes y en todos los rincones del planeta; hasta las regiones más urbanas y des-lugarizadas del planeta deben su existencia a los procesos de interrelación e interdependencia (Ídem, p. 109).

Saber que un pequeño huerto en la ciudad puede dar pie a sentirnos conectados con la red de la vida y que aun estando en la ciudad somos parte de ella, nos da una sensación de identidad y de pertenencia muy profunda.

En conclusión, la identidad territorial en entornos urbanos implica una compleja trama de conexiones simbólicas, naturales y socioculturales. Para aquellxs que, como yo, nacimos y habitamos una urbe, pero carecemos de un arraigo profundo, un camino posible es *tejer* el territorio, apropiárnoslo de las múltiples maneras posibles que existen, ya sea teniendo una red de relaciones afectivas, participando en eventos culturales, comunitarios y de organización colectiva y por supuesto, también sembrando y re-conectándonos con la tierra. Más que detenernos a pensar de dónde venimos, imaginar quiénes podemos llegar a ser para construir un territorio más allá de nuestras procedencias.

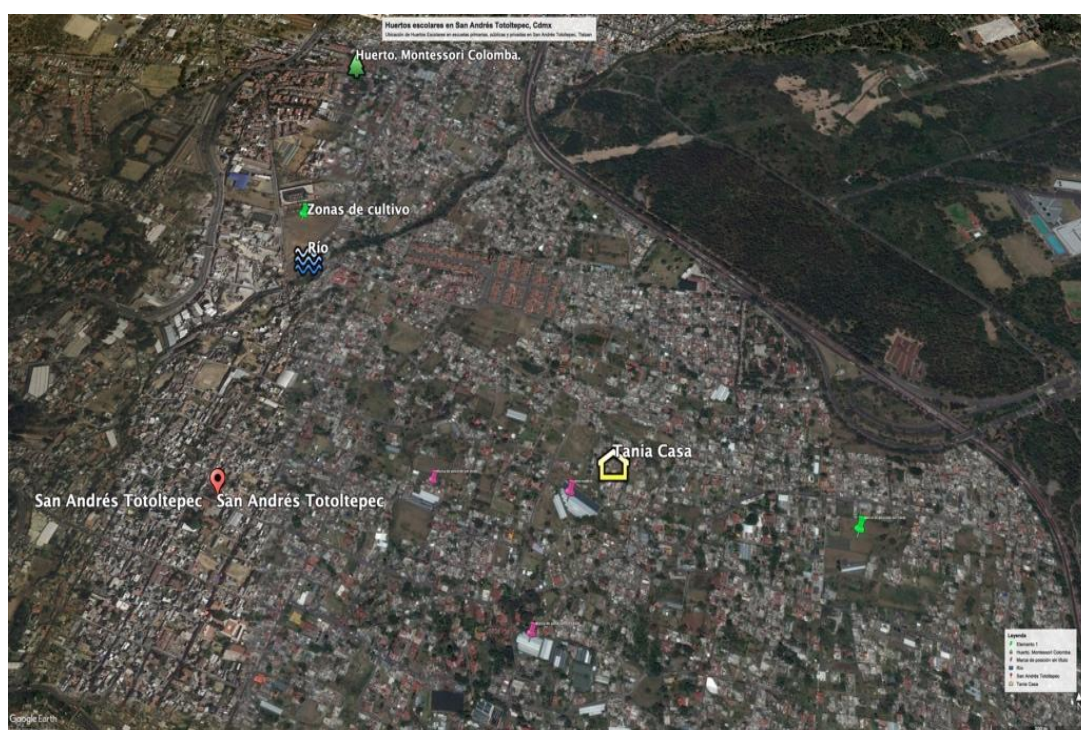


Figura 9. Ubicación del territorio de trabajo. Imagen satelital de San Andrés Totoltepec. Realización propia a partir del Taller Sistemas de Información Geográfica con Geo Comunes, noviembre 2023.

El huerto escolar como espacio relacional

“Pues las plantas, los polinizadores, cómo hacemos un pequeño cambio en nuestra escuela para que más polinizadores como abejas, mariposas, o incluso murciélagos puedan tener un lugar especial donde quedarse, para comer y todo y llevarlos a otros ambientes, ciudades, parques y puedan florecer más flores.” – Iván, 14 años

“

“Lo que más me gusta del huerto es estar con las plantitas y los animalitos y mis compañeros”. – Omara, 10 años

Uno de los aspectos más valiosos de los huertos escolares, más allá de ser un espacio productivo o un lugar de aprendizajes técnicos, es su potencia como lugar de encuentro. Aunque en teoría un centro escolar debería propiciar estos espacios de convivencia, en la práctica el tejido de relaciones suele verse restringido por dinámicas internas que limitan esta interacción, incluso entre miembros de la misma comunidad. Por ejemplo, el acomodo por grupos, la organización interna de los momentos de descanso, la escasez de espacios comunes, entre otros, dificultan la posibilidad de compartir y construir vínculos significativos.

Si los encuentros con otros seres humanos ya están de por sí limitados, la posibilidad de vínculo con otros seres vivos es aún más escasa. En la mayoría de las escuelas los momentos en que se pasa el tiempo al aire libre son mínimos, y normalmente se destinan para la alimentación, los recreos o para clases como educación física, donde el foco raramente está en la exploración. Esto ocasiona que estos encuentros sean escasos, fragmentados y poco integrados a la vida escolar.

Ante esto, resulta fundamental pensar la escuela como un *espacio relacional*, es decir, reconocer que el aprendizaje y la enseñanza no ocurren de forma aislada, sino que se construyen a partir de las interacciones entre personas, contextos y entornos.

Diversos autores han reflexionado sobre esta perspectiva desde distintas disciplinas. Moacir Gadotti (2002), con su propuesta de la *Pedagogía de la Tierra*, sostiene que educar para la sustentabilidad supone reimaginar la escuela como un lugar donde se refuerzan los vínculos entre la humanidad y la naturaleza. Para este autor, formar ciudadanía planetaria significa generar prácticas educativas que inviten a cuidar la vida en todas sus formas y a construir relaciones de respeto y responsabilidad mutua con el entorno natural.

Por su parte, desde la geografía crítica, Doreen Massey (2005) argumenta que los espacios no deben entenderse como escenarios fijos, sino como entramados de relaciones en constante transformación. Aplicar esta mirada a la educación permite concebir la escuela no solo como un edificio o un aula, sino como un lugar vivo, moldeado por la interacción cotidiana entre estudiantes, docentes, familias y comunidad.

En la misma línea, Carlos Skliar (2007), desde la pedagogía de la alteridad, destaca que educar implica abrir espacios para el encuentro con el otro. Para él, la relación educativa es una práctica ética que se fundamenta en la escucha y la hospitalidad, reconociendo la diferencia como un valor. Esta visión invita a concebir la escuela como un espacio de conversación y convivencia que respeta la singularidad de cada sujeto.

En conjunto, estos enfoques proponen que los proyectos educativos, como los huertos escolares, sean comprendidos como espacios relacionales donde confluyen saberes, prácticas y vínculos que fortalecen la comunidad escolar y su conexión con el ambiente y donde se pueden tejer relaciones, humanas y más que humanas²⁴.

El objetivo principal de este eje fue justamente tejer comunidad a partir del trabajo en el huerto escolar, concibiendo este espacio como un punto de encuentro con el otrx, humano o más que humano- para fortalecer vínculos.

Durante este acompañamiento se analizaron las diversas relaciones dentro del espacio escolar, lo cual implicó varias dimensiones; las relaciones entre niñeces, las relaciones entre guías, las relaciones entre guías y niñeces, las relaciones de otrxs actores de la comunidad conmigo (como acompañante de este proceso) y por supuesto, la relación con la tierra y los seres vivos que viven y conforman el huerto.²⁵

²⁴ El término más-que-humano ha sido aplicado a distintas áreas, como la filosofía, la ecocrítica, las humanidades ambientales etc. El filósofo David Abram en su libro "The Spell of the Sensuous" (1996) fue el primero que introdujo el término para referirse a la descentralización de lo humano, es decir a cómo concebimos la vida, la ética, la política y la justicia más allá de los límites de la especie humana.

²⁵ Esto se profundiza en el siguiente capítulo.

Como todo proceso que implica trabajar juntxs hacia un objetivo, la participación en el acompañamiento del huerto pasó por distintas etapas heterogéneas en la participación. A continuación, describo cómo fue la participación de cada unx de los actores involucrados y posteriormente hago una interpretación de cómo, poco a poco, fueron tejiéndose las relaciones entre sí, dando vida a este espacio relacional.

Participación de niñeces en el huerto



Figura 10. Actividad de inicio en la escuela. Foto propia tomada en octubre 2022

Para describir la complejidad que implicó el trabajar con niñeces de distintas edades, (desde los 3 hasta los 15 años) lo haré categorizando los grupos por como trabajaron en el huerto escolar. Esto debido a que el acompañamiento con cada uno de estos grupos de edad tuvo experiencias particulares a dichos grupos.

Casa de Niños²⁶ (preescolar)

Trabajé con dos grupos de preescolar, con un total de 22 niñas y niños de entre 3 y 6 años que visitaban el huerto acompañadxs siempre por sus guías o por las asistentes de las guías. En un inicio no tenía pensado trabajar con estos grupos, ya que mi experiencia previa había sido sólo con niñxs de primaria, sin embargo, pensé que sería una buena oportunidad para ellxs y para mi poder trabajar juntxs en este espacio.

Estos grupos fueron los que me hicieron darme cuenta de la necesidad de hacer adecuaciones al programa que tenía contemplado, ya que, como me di cuenta muy pronto, es indispensable contemplar la etapa de desarrollo en la que están las niñeces para entonces pensar en actividades pertinentes.

Por ejemplo, en varias ocasiones tuve que cambiar de estrategia porque la actividad contemplaba hacer alguna acción que las niñeces todavía no podían ejecutar, como recortar o dibujar. Fue entonces que me di cuenta de la importancia de trabajar muy cercanamente a sus guías para planear en conjunto y obtener su retroalimentación en las actividades que tenía planeadas.

Prioricé entonces actividades más prácticas y concretas para estos grupos, así como actividades que implicaran un mayor tiempo de contacto con la tierra, semillas o con el agua o que implicaran la manipulación de texturas. Después de trabajar con ellos por dos años me di cuenta de que sus actividades favoritas eran explorar la tierra, recolectar hojas y buscar insectos, lombrices y cochinillas. Me impresionó siempre la capacidad de observación y de concentración que lograban las niñeces de estas edades para actividades que estuvieran relacionadas con todo lo anterior.

También fue muy importante el juego, como un elemento que convocaba al principio de cada sesión, de tal forma que se convirtió en un ritual y que niñas y niños pedían llegando a la sesión, aunque esto lo hacía con todos los grupos, las niñeces de preescolar eran las que siempre lo pedían.

Muchas de las actividades que hacíamos necesitaban de un seguimiento posterior, por ejemplo, de cuidar los semilleros o regar las plantas durante la semana. Las guías de estos grupos siempre estuvieron al pendiente de continuar con las actividades. Su cooperación fue fundamental para darle seguimiento a las actividades.

²⁶ María Montessori llamó “Casa de Niños” al nivel preescolar como una forma de separarse de las escuelas “frías y rígidas” para brindarles a las niñeces una calidez semejante a sus casas. La idea es que este espacio sea un lugar donde se sientan cómodos, libres y responsables por mantenerlo ordenado, y que realicen actividades de vida práctica tal cual realizan en sus hogares.

En una ocasión antes de salir de vacaciones de semana santa, cada niñx plantó una semilla de girasol en una maceta de reciclado. Fue muy gratificante al regreso ver que la mayor parte de sus girasoles estaban creciendo. Esto fue gracias al seguimiento que le dieron las guías, pero también y en mayor medida a las niñas y niños que recordaban que debían regarlas y cuidarlas.

La participación de las niñas y niños de preescolar fue muy entusiasta y llena de energía y aunque con las adecuaciones antes mencionadas, pudieron realizar todas las actividades que también hicieron los otros grupos, que incluyeron actividades de trabajo en huerto (preparación de composta, preparación de las camas de cultivo, siembra en almácigos, germinación de semillas, etc.), como también otras que no implicaban un trabajo directo con la tierra, pero cuyos temas tenían que ver con las plantas: (dibujos, pinturas con tintes naturales, elaboración de un mural con sus frutas y verduras favoritas, germinación de lentejas, etc.²⁷)

La capacidad de ser flexible con la planeación es muy importante al trabajar con niñeces y en contextos escolares. En el acompañamiento hubo varias ocasiones en que tuve que adecuar o improvisar debido a diversas situaciones, por ejemplo, en una ocasión cuando la escuela se quedó sin agua y no pudimos hacer actividades propias del huerto, como regar, improvisamos una plática que resultó muy bonita acerca de la importancia del agua no sólo para nosotrxs sino como un bien común a todos los seres vivos.

²⁷ Las actividades están detalladas en la guía de actividades que acompaña a este D.R.



Figuras. 11 y 12. Niños de preescolar trabajando en el huerto. Foto propia tomada en noviembre 2022

De todos los grupos con los que trabajé en la escuela, fue éste el que continuamente me hacía dar cuenta de mis propias actitudes adulto-céntricas. En una ocasión estábamos dibujando las flores del huerto. En ese momento había varias, pero nos estábamos concentrando en las flores de los rábanos y las caléndulas. Antes fuimos a verlas para que las observaran y luego nos pusimos a dibujar y colorear. Cuando vi que los niños estaban usando otros colores que no eran los de las flores les dije que volviéramos a ir a ver los colores de las flores para que colorearan con el color correcto, pero siguieron coloreando con los colores que ellos querían, incluso una niña dijo que las quería colorear del color del arcoíris. Fue en ese momento que pensé que mi recomendación de colorearlas del color “real” no tenía ningún fundamento y que para ellos iba a ser más significativo colorearlas con los colores de su elección.

Alejarse de un resultado esperado que está estacionado en nuestra mente es lo ideal para dejarse sorprender por la mente abierta y sin límites de las niñas.

Taller I

El taller I corresponde a los grados primero, segundo y tercero de primaria, es decir, primaria baja. Durante el primer año de acompañamiento había 3 grupos en este nivel, lo que dificultó la organización para que participaran en el huerto, pues de los tres grupos se tenían que dividir en dos y había niñas que no podían participar sino hasta la siguiente semana. Para las guías también era problemático el ponerse de acuerdo para ver quién bajaría con ellas, así que se decidió que separaríamos a los grupos para que cada uno bajara en un día diferente. A partir de este momento cada grupo bajaba con su guía o con su ayudante y la comunicación con ellas fue más fácil. Para el segundo año de mi acompañamiento, los tres grupos se convirtieron en dos. En promedio, había 20 niñas por grupo.

Puedo decir que estos grupos fueron los más entusiastas, participativos y propositivos. Participaban con mucho ánimo en las actividades y se auto organizaban cuando se trataba de cuidar a las plantas. Por ejemplo, en una ocasión antes de irnos de vacaciones, por iniciativa de ellas, se repartieron algunas macetas y germinadores para llevárselos a casa y poder cuidarlas durante esos días. Estuvieron siempre al pendiente del riego, de repartirse la responsabilidad de cuidar los semilleros que se llevaban a su salón, del cuidado de las plantas que en alguna ocasión pusimos a enraizar, de los contenedores de lombrices que se llevaban para observar su reproducción, de las orugas que estuvimos cuidando para observar su metamorfosis, etc.

Muchas de estas actividades se realizaron porque ellas las proponían. Fue indispensable para mí mantener la escucha atenta y la disposición de cambiar de plan, para incorporar las actividades que a ellas les interesaban.

Taller II

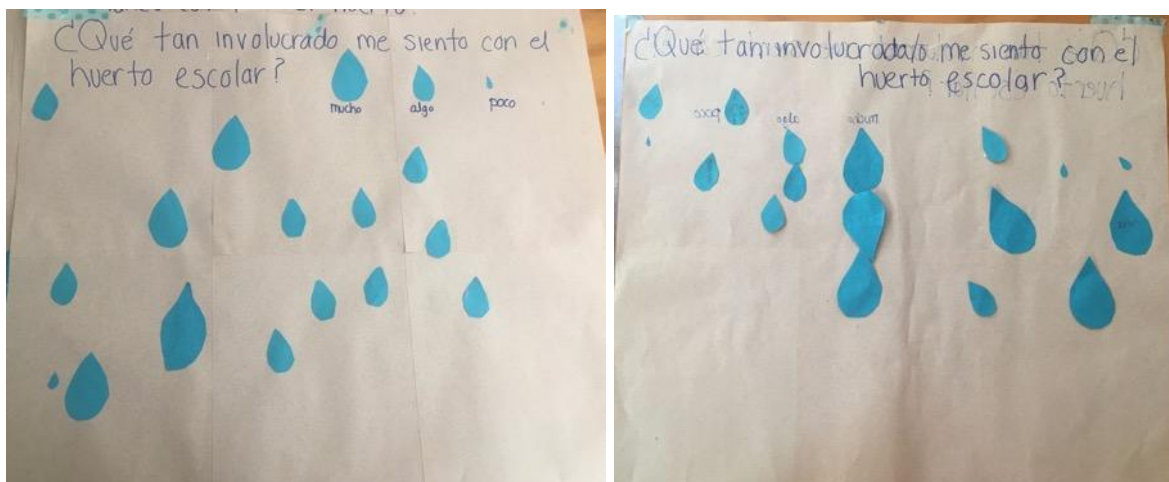
Eran dos grupos, que incluían los grados cuarto, quinto y sexto, es decir, primaria alta. Estos grupos eran muy heterogéneos tanto en su participación como en intereses hacia el huerto. En ambos grupos hubo niñas muy involucradas, pero también otras que no lo estuvieron del todo, incluso algunas, las más grandes, tuvieron algunas

actitudes hostiles hacia mí y hacia sus compañerxs, sobre todo al principio del acompañamiento.

En estos grupos fue necesario, en conjunto con sus guías, modificar varias veces la manera de trabajo, para probar distintas estrategias. Inicialmente estaban bajando todos los niños y niñas, pero después se decidió que participaran solamente quienes estuvieran interesadxs, como una forma de que algunxs no sintieran la actividad como una imposición sino como una invitación abierta. También, para el segundo año de acompañamiento, se aumentó el tiempo de trabajo para estos grupos, de una hora pasamos a dos horas. Esto con el fin de que pudiéramos profundizar en las actividades ya que, en diversas reuniones con las guías, expresaron que sentían que algunas actividades quedaban inconclusas. Esto nos permitió empezar a hacer proyectos que exigían más tiempo, por ejemplo, la extracción de tintes naturales, la elaboración de germinadores, o la construcción de huertos verticales.

En abril del 2023 hice una evaluación con todos los grupos y una invitación a planear el espacio del huerto para el último trimestre del año escolar. Les pregunté qué actividades les gustaría hacer en este espacio para que pudieran sentirse convocadxs. Les pedí que contestaran por escrito y de manera anónima para que no sintieran presión por su respuesta. Las actividades que propusieron las fui incorporando al final de ese ciclo escolar y durante el segundo año del acompañamiento

Curiosamente, las respuestas de este grupo, Taller II, al hacer un ejercicio de evaluación y autoevaluación y preguntarles qué tan involucradxs se sentían en el huerto, la mayoría respondió que mucho o medianamente (Figuras 13 y 14) y sólo 4 personas en ambos grupos, pusieron que poco o nada. Digo curiosamente, porque como ya mencioné, varixs de ellxs mostraron poco interés en participar. Sin embargo, si me dieron retroalimentación e incorporé varias actividades sugeridas por ellxs, por ejemplo, un niño estaba muy interesado en actividades de fotografía, así que realicé una actividad donde cada niñx tomaba fotos de su parte favorita del huerto.



Figs. 13 y 14. Respuestas de los grupos de taller II. Foto propia tomada en abril 2023²⁸

Taller III

El grupo de Taller III, correspondiente a la secundaria, representó mi mayor reto. A diferencia de los demás grupos, su participación en el huerto fue muy limitada. En un principio, sus horarios estaban organizados para que dos subgrupos trabajaran en días distintos de la semana, pero luego se hizo evidente que este enfoque no funcionaba igual que con los otros niveles.

Durante una junta de consejo, pedí retroalimentación y sugerencias para conectar mejor con ellxs. Me explicaron que lxs alumnxs de Taller III solían trabajar de manera más independiente, organizándose en proyectos o “oficios”, como ellxs los llamaban. Estos incluían, además del huerto, actividades como la cafetería, carpintería, y el cuidado de gallinas (un proyecto que tenían planeado implementar en la escuela). En cada oficio, lxs estudiantes debían desarrollar proyectos que, de ser posible, generaran ingresos para reinvertir en sus actividades.²⁹

²⁸ El tamaño de las gotas señalaba su percepción de sentirse involucradx. La gota más grande era para mucho, la mediana para algo y la gota pequeña para poco o nada.

²⁹ María Montessori menciona la importancia de que los adolescentes participen en actividades que les permitan comprender el valor del trabajo y la economía. Esto significa que deben involucrarse en proyectos prácticos y autosustentables que los conecten con la realidad económica del mundo. El objetivo no es tanto la ganancia económica, sino el aprendizaje de habilidades como la autonomía, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la administración de recursos.

Una de las guías sugirió que lxs alumnxs podrían desempeñar el rol de “gerentes” del huerto y que las actividades debían planearse en función de sus intereses y propuestas. Tras varios ajustes en los horarios, decidimos trabajar con ellxs un día a la semana, durante un periodo más extenso, coincidiendo con el horario de actividades destinado al trabajo en la granja.

Aunque la participación siguió siendo limitada, logramos crear un pequeño grupo de huerto que fue consistente durante los dos años. Uno de ellxs, Diego mostró gran entusiasmo y compromiso con las actividades. Por iniciativa propia, elaboró un presupuesto para instalar un invernadero en el espacio asignado al huerto (propuesta que no fue aprobada por la dirección). También inició la creación de una página web para difundir lo que hacíamos. Además, dedicamos las últimas sesiones a adaptar un espacio abandonado y convertirlo en una extensión del huerto, que quedó disponible para que otros grupos de la escuela lo utilizaran.

Poco a poco algunxs alumnxs de otros oficios fueron colaborando con nosotrxs. Por ejemplo, Rodrigo, del grupo de carpintería, fabricó puertas y estructuras para sostener botellas destinadas a huertos verticales. Tres alumnas mostraron interés en trabajar con tintes naturales y aprendieron a teñir lana utilizando palo de Brasil y caléndula. Otros dos compañeros se sumaron para colaborar en la rehabilitación del nuevo espacio del huerto.

Esta experiencia me dejó muchas reflexiones. Entendí que los procesos con adolescentes requieren tiempo, especialmente para establecer confianza y una conexión auténtica. También aprendí a aceptar que no todxs comparten el mismo entusiasmo por las plantas y la tierra, pero que desde sus intereses pueden colaborar para el sostenimiento del espacio. Con la participación de este pequeño grupo realizamos proyectos importantes.



Figura 15. Lana teñida con palo de Brasil. Foto propia tomada en marzo 2023

Involucramiento de las guías en el huerto

El grado de involucramiento de las guías y profesores fue diferenciado pues algunxs en un principio, estuvieron más involucrados que otros y esto tenía un impacto muy claro en mi relación con el grupo y sobre todo en el seguimiento de las actividades. Por ejemplo, durante el primer año, cuando las niñeces se llevaban los semilleros para germinación a sus ambientes para cuidarlos los días que no teníamos sesión de huerto, era en los grupos cuyas guías estaban más implicadas donde sobrevivían el mayor número de plántulas. Mientras que en un grupo donde la guía no había bajado con lxs niñxs a ninguna sesión de huerto (sólo baja la asistente del grupo) ninguna plántula sobrevivió; todas se secaron.

Otro caso fue un grupo de taller II, cuya guía no bajó de septiembre a diciembre del primer año. Fue a partir de enero que se involucró más con el huerto que las niñas y niños de su ambiente fueron más entusiastas en su participación pues la guía conectó muy bien con las actividades que hacíamos en el huerto y las seguía desarrollando en su ambiente, lo que generaba un puente entre lo que veíamos en el huerto y los temas que ellxs veían.

Estos ejemplos resaltan la importancia de la participación, pero más aun del involucramiento, de las guías y maestrxs en el huerto, independientemente del acompañamiento que realice otra persona. Creo que además de ver al huerto como

algo integrado a su aprendizaje y no algo separado de su cotidianidad escolar también considero que para niñas y niños es importante compartir este espacio con sus maestrxs o guías, y relacionarse con ellxs de otras formas.

En la entrevista que realicé al final con algunas niñeces, al contestar la pregunta de si el huerto favoreció que se llevara mejor con alguien, León, de 8 años contestó: **“Me he hecho más amigo de Rossy, mi maestra”**. Su respuesta me hizo pensar en lo significativo que puede ser para las niñeces compartir actividades con sus maestrxs fuera del salón de clases.

Aunque los niveles de participación en el huerto por parte de lxs guías fueron heterogéneos, todxs reconocieron la importancia de los huertos como herramienta pedagógica. En una de las juntas de consejo en les hice la pregunta: ¿Qué representa el huerto escolar para ustedes? Las respuestas se hicieron por escrito, la mayoría de manera anónima y estas son algunas de ellas:

- **“El huerto escolar es una experiencia que los niños viven activamente, siendo este un proyecto que despierta la conciencia de adultos y pequeños del respeto y conexión que existe hacia la madre Tierra y cómo ésta aparte de ser nuestro hogar nos aporta los alimentos que nutren nuestro cuerpo día con día.”**
- **“Para mí el huerto es un espacio en el que los niños y jóvenes: 1) Entran en contacto con la naturaleza, 2) Entran en contacto con una forma de producción muy antigua de la humanidad, 3) Pueden aprender acerca de los orígenes de nuestra civilización, 4) Pueden encontrar vocación, 5) Pueden desarrollar actividades productivas que los pongan en contacto con el mundo externo.”**
- **“El huerto escolar para mí es un espacio de experimentación, de conexión con la Tierra y sus procesos. Les da a los niños la oportunidad de cuestionarse y de vivir el cuidado de las plantas. En lo personal me ha gustado estar presente en las actividades.”**
- **“Una experiencia muy enriquecedora para los niños y niñas, en lo personal no he tenido la experiencia de acompañar tanto a los niños, pero observo que disfrutaban mucho el espacio, pero sobre todo tienen más conciencia de lo que es el huerto en general, los veo más involucrados e interesados en la actividad y se preguntan más cosas. También quieren cuidar más las plantas del ambiente. A mí en lo personal me gustaría aprender más, si se pudiera compartir información estaría genial. Gracias por tu trabajo Tania” — Rosalba Díaz P.**

Al igual que la respuesta de Rosalba sobre que a ella le gustaría aprender más del huerto, otras guías respondieron con intereses más personales acerca de lo que representa el huerto para ellxs, más allá de su función en la escuela y pensando no sólo en beneficio de las niñas y niños sino también en el suyo:

- **“El huerto escolar para mi es un lugar donde se puede aprender sobre de dónde vienen los productos que consumen día a día y la forma de poder recrearlo en casa. Además, puede también ser una oportunidad de convivir en familia”**
- **“Es un momento de tranquilidad, reflexión, concentración y aprendizaje”**
- **“Me beneficia en conocer sobre frutas y tipos de semillas, cómo se siembran, sus cuidados y me motiva a hacer mi propio huerto en casa. Nota: Sugiero actividades con más reto en taller 2”**

Durante otra junta de consejo técnico hicimos un ejercicio de retroalimentación, evaluación y autoevaluación, como el que realicé con las niñeces. Les hice varias preguntas escritas en papelotes. Una de estas preguntas (Figura 16) fue sobre qué tan involucradas/os se sienten con el huerto escolar. La reformulé preguntándoles: “¿Qué tanto me siento parte del huerto?”.

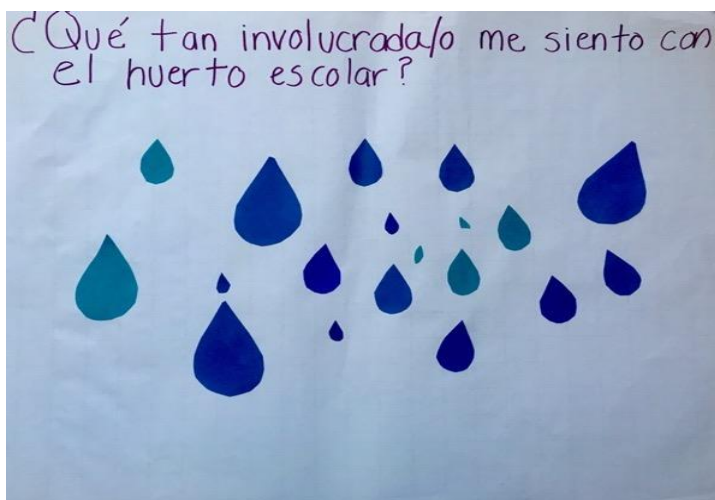


Figura 16. Ejercicio de autoevaluación llevado a cabo por guías y profesores. Foto propia tomada en abril 2023

Fue interesante ver que, aunque la mayoría se sentía muy involucradx (4) y medianamente involucradx (10), hubo más gotitas pequeñas (5) de personas que se sienten poco o nada involucradas, respecto a las que se sienten muy involucradas (4).

Cabe aclarar que en este ejercicio solo participaron quienes hacen parte de las juntas de consejo técnico, es decir, las guías y los profesores. No hubo personal administrativo ni tampoco de mantenimiento.

Para el momento cuando hice este ejercicio, estábamos cerrando el primer año del acompañamiento. Las respuestas heterogéneas me hablan de una diversidad natural en las afinidades entre las guías y el huerto e incluso como pude ver más adelante, afinidades entre las guías y yo como acompañante.

Aunque todas las guías se mostraron en principio entusiastas de aprender, no todas acompañaban a lxs niñxs a las sesiones. O lxs acompañaban, pero aprovechaban el tiempo para realizar otras tareas, es decir, no estaban del todo presentes. O incluso hubo guías quienes expresaban abiertamente asco por algunas actividades, por ejemplo, por tocar lombrices o caracoles. Creo que todo esto se manifestó en esa heterogeneidad de respuestas.

Para el cierre del segundo año pensé realizar un ejercicio diferente de cierre, uno que, por un lado, me permitiera saber no sólo sus opiniones sino también sus emociones y sensaciones al participar también del huerto. Hicimos un rally, parecido a alguno que había realizado previamente con los grupos de niñxs.

Parte del rally eran actividades sensoriales, como por ejemplo que olieran hojas aromáticas y las asociaran a algún recuerdo. O que buscaran un lugar tranquilo cerca del huerto o de alguna planta y cerraran los ojos durante un minuto respirando tranquilamente. Otras actividades incluían observaciones o incluso movimiento.

Otras partes del rally implicaban compartir sus experiencias, primero de manera escrita y luego con alguien más. Les pregunté por experiencias agradables que hubieran vivido en el huerto, que comentaran si algo pudo haber sido mejor en cuanto a la planeación, que pensarán en alguien con quien les gustó convivir durante las sesiones, y también sobre las sensaciones que experimentaron al acompañar a lxs niñxs.

Fue muy revelador leer sus respuestas, porque me di cuenta de que para varios de ellxs, el hecho de haber convivido más conmigo, es decir, el hecho de que hubiéramos generado un vínculo, durante el segundo año lxs hizo sentirse más involucrados con el huerto.

Por un lado, pienso en la importancia de que las personas externas que acompañen procesos en escuelas se relacionen activamente con lxs maestrxs, preguntándoles o haciéndoles partícipes de la planeación de actividades,

estableciendo vínculos y recibiendo retroalimentación y por otro, pienso en que el sentirse parte de o involucrado con un proyecto, es un proceso que tiene una ruta natural, donde es normal que al principio las personas tengan dudas o recelos, pero con el tiempo, cuando se genera un vínculo, se apropián del proceso.

Esto lo vi ejemplificado con lo que ocurrió durante un corto periodo³⁰ del segundo año de acompañamiento que no pude asistir a la escuela. En este tiempo no dejé mantenerme en comunicación con las guías para compartirles las actividades que estaban programadas. De las seis guías con las que inicialmente me comunicaba, fueron dos las que le dieron seguimiento a todas las actividades y sus grupos se mantuvieron muy activos en el cuidado del huerto. Niñas y niños de estos grupos (taller II) se comunicaban y ponían de acuerdo entre sí, para regar, sembrar y en general cuidar del huerto y las compostas. Curiosamente son los grupos que, en mi percepción, en un principio había sentido menos involucrados. A mi regreso encontré el huerto muy verde y crecido. Con esta experiencia me di cuenta de que al menos ellas dos estuvieron muy involucradas para continuar con el huerto.

Otro hallazgo que considero muy importante y del que reparé hasta cuando estuve leyendo las respuestas del rally, fue pensar en las sensaciones/emociones que experimentaron lxs maestrxs cuando acompañaban a lxs niñxs al huerto.

Todo este documento está lleno de menciones a las emociones de niñas y niños en el huerto, pero hasta que leí las respuestas de los maestrxs reflexioné sobre lo maravilloso e importante que es lo que sienten lxs maestrxs al ver a sus alumnxs participando en actividades, no sólo de huerto sino en general. Las emociones que escribieron fueron alegría, gozo, sorpresa, regocijo, asombro, felicidad, curiosidad, esperanza, gusto de ver cómo disfrutaban, responsabilidad, paz, emoción de verlos aprender, tranquilidad, conexión, agradecimiento, placer, entusiasmo, compromiso, gusto, inquietud.

Leer esto me conectó con mi propia experiencia de ser docente y de la conexión que se establece con las emociones de lxs niñxs. Este es un proceso de dos vías, porque, así como el ánimo del facilitador puede permear hacia lxs niñxs, lo mismo ocurre a la inversa.

Después de los dos años de acompañamiento, el huerto fue también para las guías y lxs maestrxs, una posibilidad de relacionarse con otras guías y con los propios niños. De compartir el espacio de otras formas, con otras dinámicas, con la posibilidad de conocerse en otras facetas.

³⁰ Un mes y medio entre febrero y abril del 2024.

Participación de otrxs actores en el huerto escolar

En el huerto escolar no solo participaron las guías, maestras, maestros, niñas y niños, asistentes, sino que casi toda la comunidad escolar tuvo algún tipo de conexión con este espacio, directa o indirectamente. Aliados fundamentales contribuyeron enormemente a que las plantas sobrevivieran, especialmente durante los periodos vacacionales. Entre ellos estuvieron don Nico, quien fue portero de la escuela durante el primer año del acompañamiento; doña Luz, la cocinera del comedor escolar durante el primer año y Erika durante el segundo; Erika, Jorge y David, del personal de limpieza; Martha y Juanita del área administrativa.



Figura 17. Luz, cocinera durante el primer año de acompañamiento usando hierbas de olor para preparar comida. Foto propia tomada en enero 2023

Cada vez que regresaba a la escuela tras las vacaciones, o cuando me ausentaba por asistir a las clases de la MEIS, ellxs me comentaban con entusiasmo cómo se habían turnado para regar las plantas en distintos momentos. Su ayuda y compromiso fueron esenciales en los periodos en que ni guías ni alumnxs estaban presentes. Además, otras personas también aportaron de forma indirecta al proyecto, como Gaby, la maestra de computación y encargada de la revista escolar, quien tomó

varias fotografías del huerto y las compartió en la revista escolar, contribuyendo a visibilizar el trabajo realizado (Figura 18).



Fig. 18 Artículo sobre el huerto escolar de la revista de la escuela. Fotos: Gabriela Hoyo.

Participación de padres y madres de familia en el huerto escolar

Aunque hubo momentos en que los padres y madres de familia participaron directamente en el huerto, debido a las dinámicas de la escuela a las que yo era ajena, estas interacciones fueron muy limitadas durante el acompañamiento.

Para poder hablar de un escalamiento en los términos que usa la agroecología, la inclusión de ellxs hubiera sido deseada y necesaria para poder hacer un puente hacia la comunidad. Creo que estos procesos son más tardados e implican una mayor consolidación en la comunidad escolar de quien acompaña el huerto, así como la disposición de las personas directivas a un trabajo más colaborativo.

Uno de los momentos en que participaron los padres y madres de familia fue un evento en el que se les invitó a tomar las clases y actividades con sus hijas e hijos. De esta manera pudieron involucrarse en las actividades que realizamos continuamente, como la elaboración de composta, siembra o acolchado.

En algunos eventos organizados por la asociación de familias, como el día del niño y la niña o un evento llamado “Green Apple Day of Service³¹” hubo también participación de algunxs padres y madres de familia con actividades relacionadas al huerto.

Finalmente, la revista de la escuela ha servido como puente para comunicar con los padres y madres lo que hacemos en el huerto.

¿Cómo nos relacionamos con los demás en el huerto?

Las guías son las que mejor podían detectar los cambios en las relaciones entre las y los niños en el huerto pues ellas conocen sus interacciones durante toda la jornada escolar, por lo que durante una junta de Consejo conversamos acerca de si habían notado alguna diferencia en la forma en que las niñas se relacionaban a raíz de participar en éste. Transcribo a continuación dos comentarios al respecto:

“He notado que hay niños que están interesados en poner un huerto en casa. Y que están tan interesados que niños que antes no se llevaban ahora están llevándose muchísimo a través de eso, o sea los está uniendo el interés del huerto y están al pendiente de las plantas (si les salen raíces, si tienen agua). En el lugar donde están en el salón hay mucha discusión y argumentación muy rica alrededor de los experimentos en proceso y esto ha vinculado a niños que antes no se llevaban tanto. El interés los ha unido y me ha sorprendido de niños que no me imaginé que quisieran poner huerto en casa y lo están haciendo.” Ana, guía de Taller II

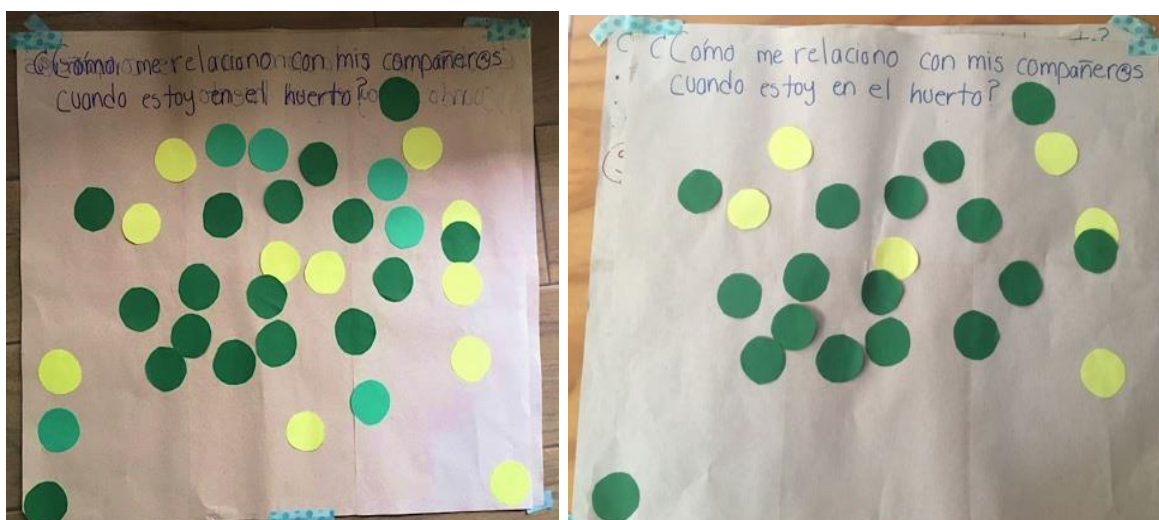
“Les gustan mucho las plantas en el ambiente y a raíz del huerto ha nacido la conciencia de estar observando a las plantas y de estarlas regando. Ahorita que ya están empezando a crecer las plantas en los germinadores están muy al pendiente y en algunos casos lo registran en sus bitácoras. En esta conciencia de regar las plantas, de ver que estén bien, he visto cómo entre compañeros se van apoyando, por ejemplo, recordándole al más distraído cuando le toca regar. Entre ellos están creando esta fortaleza para cuidar a sus plantas y para darles un seguimiento. Y también, como todos quieren bajar se ha fomentado este vínculo para cederle a sus compañeros la posibilidad de bajar al huerto en un acto de paciencia y de compartir con el otro.” Karla, guía de Taller I

³¹ Es un evento internacional de escuelas en el cual se organizan actividades de concientización de cuidado del ambiente.

En la evaluación y autoevaluación, antes mencionada, que hicimos a finales de abril del 2023, les pedí a las niñas y niños que evaluaran cómo se relacionaban con sus compañeras y compañeros en el huerto, usando la metáfora de un semáforo; es decir, que escogieran color verde si se relacionaban de manera positiva durante su convivencia en este espacio, amarillo para cuando hubiera algunos problemas de convivencia, pero nada que les molestara demasiado y rojo para problemas importantes (Figuras 19 y 20). El total de personas que respondieron esta pregunta fue de 57, de los cuales 40 respondieron con color verde, 17 color amarillo y ninguna escogió rojo.

Al ver esto, pienso que la mayor parte de quienes bajan al huerto sienten que están colaborando de una manera sana con sus compañerxs. Me parece importante resaltar que ningunx se siente en color rojo, que sería un signo de alarma respecto a que no están percibiendo el huerto como un lugar seguro.

Sin embargo, no quiero dejar la idea errónea de que el huerto es un lugar libre de conflictos, al contrario, presencié varios de distinta índole entre las niñeces; por el material, por la conformación de equipos, por problemas originados en el ambiente y que habían continuado en el huerto, etc., pero también observé y procuré que fuera un espacio para que se pudieran hablar y mediar las diferencias y estos diálogos siempre resolvieron los conflictos, al menos lo suficiente para seguir trabajando en el huerto durante la sesión.



Figs. 19 y 20. ¿Cómo me relaciono con mis compañerxs cuando estoy en el huerto? Respuesta de los grupos Ciruelo y Bambú (izquierda) y Jacaranda y Cactus (derecha). Fotos propias tomadas en abril 2023.

Resulta interesante comparar la forma en que las niñas ven su propia interacción con sus compañerxs respecto a la percepción que tienen sus guías de estas interacciones. Por ejemplo, al hacer este ejercicio con las guías, una de ellas colocó una marca de color rojo, es decir, percibió problemas de interacción significativos según los estándares de una persona adulta. (Figura 21). Creo que el calificar los comportamientos de las niñas atraviesa por una visión muy subjetiva y posiblemente adulto céntrica, que tiene más que ver más con nuestras propias expectativas y con malas interpretaciones de lo que sería “comportarse bien” y menos con la forma en que las niñas interaccionan en este espacio.

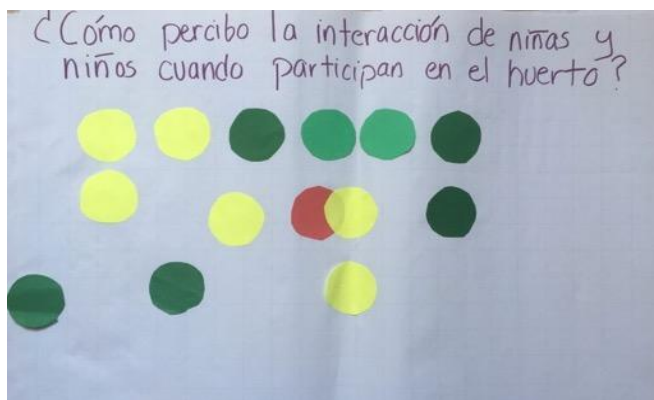
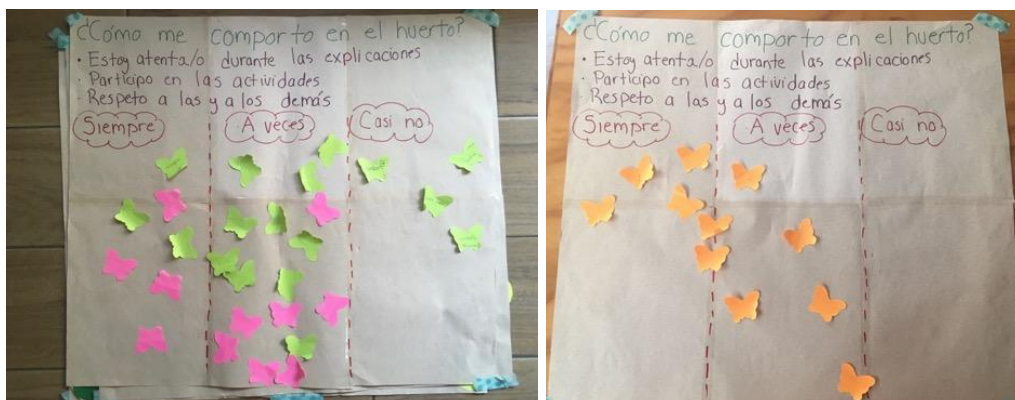


Figura 21. Respuestas de las guías. Foto propia tomada en abril 2023

Durante este ejercicio me pareció interesante preguntarles a las niñas cómo valoraban su comportamiento en el huerto, por ejemplo, si estaban atentos durante la sesión, si eran respetuosos con sus compañerxs y si participaban activamente en las actividades. Para responder les pedí que colocaran una mariposa en la columna que mejor representara su respuesta, es decir, si siempre lo hacían, si era a veces o si consideraban que casi no.

Fue interesante ver –pero sobre todo escuchar– este ejercicio de autoevaluación porque algunxs reconocieron verbalmente que su comportamiento (medido en estos parámetros) no había sido del todo constante (Figs. 22 y 23). Aun así, la mayor parte de quienes contestaron esta pregunta (de un total de 39), consideraron que siempre o la mayoría de las veces estaban atentxs, participaban y eran respetuosxs con sus compañerxs.



Figs. 22 y 23. Respuestas de los grupos Ciruelo y Bambú (izquierda) y jacaranda (derecha). Fotos propias tomadas en abril 2023.

Me pareció interesante que las niñas y niños consideraron estas categorías como un gradiente y expresaron verbalmente que por eso colocaban su mariposa sobre la línea. Es decir, para ellos había algo entre siempre y a veces o entre a veces y casi no.

Como mencioné en otro apartado, al final del acompañamiento tuve la oportunidad de entrevistar individualmente a algunxs niñxs. Una de las preguntas que les hice fue si trabajar en el huerto les había ayudado a llevarse mejor con alguien. La mayoría mencionó que sí y luego mencionaron a alguna persona en específico. A manera de collage, transcribo algunas de las respuestas a esta pregunta:

Es igual. Pero aquí conocí a Alo, antes nos ignorábamos, cada quien teníamos nuestras amigas, pero aquí nos conocimos jugando/ Me he hecho más amigo de Rossy mi maestra de Limón/ Si. Con Ari/ No, porque Matías solo dice "no hagas esto". con Dante si me llevo mejor/ Me llevo mejor con Emma/ A veces es un poco difícil convivir con otras personas pero pues ya sé que a veces tienes que separarte [para formar equipos]/ Pues si aprendí creo que si me ayudó a convivir con alguien que a veces no me caía tan bien pero tampoco tan mal pero ahora somos un poquito más amigos/ Si, a convivir a hacer nuevos amigos/ Creo que a mí no me ha hecho convivir mejor con alguien porque ya convivo bien con todos/ Si, en especial con Galleta³², mis amigos como Ari, Sebas, Mati, León, Leo Ruiz y con las personas que han sido mis amigos y en especial a los que ya se van a otro ambiente los voy a extrañar mucho como a Galleta que se fue cuando me enteré de esa noticia sentí como que mi corazón se partió en mil pedazos. Ya sé que hay más personas que ya no están contigo pero las sigues teniendo en tu corazón y hay más personas que pueden ser tus amigos/ Con Naty, pues como que nunca tuvimos una amistad y pues cuando empezamos a trabajar en equipo se amplió nuestra amistad/ Pues me ha ayudado a socializar más/ No la verdad, con los que he trabajado ya me llevaba

³² Galleta es un colibrí que estuvimos cuidando, hablaré más de él en el siguiente capítulo.

bien desde el principio/ La verdad, a veces, porque a veces nos peleamos/ Con los niños, normalmente no convivía con ellos y ahora nos toca en equipo juntos.

Algunas de sus respuestas a esta y a otras preguntas hacían referencia a que, aunque en un principio les costaba hacer equipos con personas que no eran sus amigas, al final valoraban la experiencia de trabajar con personas diferentes. Cuando les hice otra pregunta sobre cuál había sido su aprendizaje más valioso en el huerto varixs contestaron que había sido aprender a convivir y a trabajar en equipo. Esto me pareció muy poderoso ya que, de entre todo lo que pudieron mencionar de lo que vivimos durante dos años, justamente mencionaron el convivir con otrxs niñxs o incluso con otros seres vivos.

No quisiera dejar de lado una respuesta que me dio Sara, de 13 años, al preguntarle sobre si el huerto le había ayudado a llevarse mejor con alguien y su respuesta fue: **“Pues tal vez hasta conmigo misma, me siento más tranquila”**. Me pareció hermosa y sorprendente su respuesta, ya que la respuesta que me habían dado todxs y la que yo esperaba era que hablaran de sus relaciones con lxs otrxs, pero esta respuesta me habló de la conexión que Sara vivió consigo misma. Me habló también de cómo antes tenía muchos dolores en su cuerpo por sentir tensión y que a raíz de trabajar con las plantas esto la hacía sentirse más relajada y más viva.

Aprendiendo de lxs demás en el huerto

Una cuestión que no tenía contemplada al principio y que fue surgiendo conforme observaba a las niñeces, fueron los aprendizajes que entre ellxs se iban compartiendo; algunxs les mostraban a lxs otrxs cómo usar alguna herramienta, o cómo trasplantar una plántula o compartían lo que habían descubierto por ellxs mismxs a través de observaciones. Me di cuenta de la potencia del huerto como un lugar para compartir conocimiento de manera horizontal y del valor que esto tiene en un contexto escolar, donde generalmente los conocimientos son transmitidos verticalmente.

Después de observar cómo orgánicamente iban ocurriendo estas formas de transmisión de conocimiento entre las niñeces, pensé que era importante preguntarles sobre qué es lo que habían aprendido de sus compañerxs al trabajar en el huerto. La mayor parte de sus respuestas estuvieron relacionadas a actitudes o a formas de relacionarse, por ejemplo, varixs respondieron que aprendieron a hacer equipos, a llegar a acuerdos, a convivir, a tener paciencia, a cooperar, a compartir, una persona contestó que a ser más humilde. Algunos fueron más específicos en su respuesta

señalando a alguien en particular, por ejemplo: **“Aprendí de Alondra que hay que ser amistosos” o “Hago muy buen equipo con todos y más con Juan Pablo”.**

Otras niñas mencionaron que de los demás aprendieron nuevas habilidades como el uso de un cúter, a hacer y desatar nudos, a hacer composta, a trasplantar con cuidado, a plantar, a cuidar a las plantas mejor y a saber “si una planta está madura o no”. Hubo tres personas que contestaron que aprendieron a jugar de alguien más, lo que habla del hecho de que el huerto no sólo es un lugar de aprendizaje, sino también de disfrute y el juego tuvo un papel central.

Las respuestas de otras personas se refirieron a algo que aprendieron mediante la observación de las acciones de sus compañerxs, como ver que pisaban plantas o regaban con descuido, entonces sus aprendizajes fueron no pisar las plantas, no lastimarlas y regarlas con cuidado.

Aprendiendo de unx mismx en el huerto

Cómo ya lo vimos con el testimonio de Sara, el huerto escolar es un espacio en el que también nos relacionamos y aprendemos de nosotrxs mismxs; de nuestras habilidades, de nuestras actitudes, de nuestra tolerancia, de lo que nos gusta y de lo que no, de lo que nos estresa y de lo que nos relaja, de cómo vamos cambiando con el tiempo. Por eso me pareció importante preguntar a las niñas y niños si hubo algo que aprendieron sobre sí mismos al trabajar en el huerto.

La gran mayoría de respuestas fueron acerca de algo relacionado directamente con el huerto: **“Algo que aprendí de mí misma en huerto es que no es tan difícil tocar tierra, sembrar plantas y agarrar animales de la tierra.”, “Aprendí a valorar más las plantas e insectos”, “Antes no me gustaban las lombrices y ahora sí”, “Antes no me gustaba tocar arañas y ahora les tengo menos miedo”, “A mí me gustan ahora los bichitos”.**

Muchos contestaron respecto a la tierra, que antes no les gustaba y ahora sí: **“He aprendido que no me da tanto asco tocar la tierra”**, pero también hubo casos inversos, que ahora no les gustaba tocar tierra o que, si les gusta tocarla, pero no ensuciarse: **“Antes me gustaba revolcarme en el lodo y ahora no”.**

Muchas de sus respuestas tenían que ver con un cambio de actitud que vivieron en el huerto respecto a algo, por ejemplo, a su reacción a ciertos animales o a llenarse de tierra. Estos cambios no siempre fueron los esperados, por ejemplo, que al trabajar con la tierra se acostumbraran a ella y que les dejara de dar “asco” tocar lombrices. Sin embargo, esto habla, por un lado, de la gran diversidad de intereses que tienen las personas y por otro lado que a pesar de que a algunxs no les gustaba tocar

lombrices o ensuciarse con tierra, no dejaron de participar en actividades del huerto porque buscábamos opciones de actividades que les gustara hacer.

Otro grupo de respuestas se enfocó en el auto-reconocimiento de habilidades: **“Descubrí que soy muy bueno plantando plantas”, “sembrar no es tan difícil como pensaba”** y también hubo quienes descubrieron un nuevo interés: **“Me gusta pintar con tinta de flor”**.

Otras personas respondieron a esta misma pregunta haciendo referencia a actitudes y valores que implican una relación de solidaridad y empatía hacia los demás. Algunas de estas respuestas fueron: **“Lo que yo aprendí es a ayudar a mi equipo y tener paciencia”, “Respetar las decisiones de la gente”, “Lo que yo he aprendido de mí misma en el huerto es que me gusta ayudar en las actividades, “Aprendí a no preocuparme solo por mí misma sino también por los demás”, “Aprendí a convivir”. “Aprendí que hay que ser pacientes, que todo lleva un tiempo para darse y pues si está muy bonito cuidar algo que es vida.** Estas respuestas son muy valiosas porque nos hablan del huerto no solo como un lugar para desarrollar habilidades prácticas, sino también para desarrollar valores y actitudes positivas hacia lxs demás.

También hubo varias respuestas que hablan del disfrute del espacio, lo que nos hace pensar en el huerto escolar no sólo como un lugar de aprendizaje, sino también de bienestar o simplemente un cambio de ambiente respecto a su salón de clases. Respuestas como: **“Descubrí que es bueno estar al aire libre”, “Que me gusta mucho estar en el huerto” “Me gusta estar afuera con las plantas”, “Me gusta agarrar la tierra y estar al aire libre, ver las semillas”**, dan cuenta de esto.

El huerto escolar como un lugar de sostener la vida en común.

En este eje, pude reconocer que el huerto escolar se configuró como un espacio relacional que permitió hilar distintas formas de encuentro: entre niñeces de edades diversas, entre ellas y sus guías, con otros actores de la comunidad escolar y, de forma muy importante, con la tierra y los seres vivos que habitan en ella. A través de la sistematización me di cuenta de que estos vínculos no se construyen de manera lineal ni homogénea, sino que dependen de múltiples factores: la disposición de cada persona, los intereses diversos, los acuerdos que se generan y también los conflictos que surgen y que se resuelven o no. Mirar este proceso de forma crítica me ayudó a entender que la escuela, más allá de sus estructuras, puede abrir grietas para cultivar relaciones más horizontales y vivas, más allá de la lógica técnico-productiva que

muchas veces se asocia al huerto. Mantener este espacio requiere sostener las relaciones de cuidado y confianza entre quienes lo habitan.

El huerto como espacio compartido es donde se desarrollan las interacciones que lo mantienen vivo. Su construcción y mantenimiento dependen de la colaboración de todxs los que se sienten implicados. Esto puede generar tanto conflictos como solidaridades inesperadas entre personas que, de otro modo, no habrían colaborado juntas. En este lugar se unen intereses comunes de personas con distintas personalidades, convirtiéndolo en un espacio de relación muy importante no sólo con otrxs personas, también con otros seres vivos y también por supuesto, con nosotrxs mismxs.

Encuentro coincidencias con muchas otras experiencias que resaltan la potencia del huerto como estrategia educativa para sostener la vida. Cuando se pone al centro la relación con la tierra y con los otros humanos y no humanos, el huerto deja de ser solo un lugar de producción para convertirse en un espacio de cuidado, corresponsabilidad y aprendizaje situado. (Rodríguez-Haros et al, 2013).

En este sentido, esta experiencia dialoga con quienes describen los huertos escolares como lugares donde se cultivan vínculos éticos y afectivos (Armienta Moreno et al., 2019) o como oportunidades para fortalecer la comunidad y resignificar la relación con la naturaleza (Rodríguez-Haros et al.). Desde esta perspectiva, uno de los aportes de esta sistematización es mostrar que sostener un huerto escolar es, en realidad, una forma de sostener la vida en común.

El huerto escolar como lugar para el cuidado de la vida

“Siento que antes veía a las plantas como plantas pero ahora las veo como vida.” – Dante, 9 años.

“Cuando cuido plantitas siento alegría y emoción.” - Berni, 7 años.

Escogí las frases de Dante y Berni para comenzar este capítulo porque creo que resumen muy bien la intención de este eje de sistematización. Por un lado, lo que me dijo Dante al preguntarle qué era lo que más había cambiado en él al trabajar en el huerto durante dos años habla de un entendimiento profundo de lo que implica estar al cuidado de seres vivos y por lo tanto la importancia de vivenciar las experiencias de cuidado y el contacto con otros seres vivos, más allá de la teoría.

Cuando aprendemos en la escuela que las plantas son seres vivos, estamos lejos de comprender lo que realmente significa. Pero cuando acompañamos la experiencia de otras vidas bajo nuestro cuidado, nos relacionamos con esos otros seres, porque nos damos cuenta de que para vivir tienen necesidades, algunas compartidas con nosotrxs; el agua, los nutrientes, la luz, la temperatura. La experiencia de ver morir a una planta, a una lombriz o a un colibrí, que no pudieron cubrir esas necesidades nos acerca con la fragilidad de la vida que también compartimos.

Por otro lado, la respuesta de Berni cuando le pregunté qué es lo que más le había gustado de trabajar en el huerto. El mencionar la palabra cuidar y no simplemente sembrar, me dice que hay una comprensión de la relación de interdependencia que tuvimos en el huerto. No se trata simplemente de sembrar plantas, hay que cuidarlas y proveerles las condiciones necesarias para su desarrollo

y el que él encontrara alegría y emoción al hacerlo nos habla de la autopercepción de saber que de sus cuidados dependía algo valioso e importante.

A mi parecer, las actividades y reflexiones en torno a este eje fueron la columna vertebral del acompañamiento en el huerto. Las actividades realizadas fueron diversas; hablamos de los seres que habitan en el suelo, de la preparación de la composta, del ciclo de vida de las lombrices, de la germinación de semillas, del trasplante de plántulas, la siembra y el cuidado de semilleros, del riego y la importancia del agua para la continuación de la vida, entre muchas otras en dónde terminábamos reflexionando sobre las condiciones necesarias para que pudiera ocurrir la vida en sus distintas manifestaciones.

Aunque notaba que en un principio las niñas y los niños estaban conscientes de las necesidades básicas que tienen las plantas, como la luz y el agua, no estaban familiarizadxs con los procesos vitales que sostienen su crecimiento, ni con la duración de los ciclos. Por ejemplo, al principio, era común observar que algunos se frustraban cuando las semillas no germinaban o se impacientaban ante la lentitud del crecimiento de las plantas. Considero que esto es uno de los síntomas de vivir en un mundo de inmediatez, por un lado, y de desconexión con los ciclos naturales por otro lado. Por eso me hizo mucho sentido cuando una niña mencionó como uno de sus aprendizajes más importantes en el huerto el aprender a ser paciente y entender que todo tiene su tiempo.



Figura 24. Entre las palas y los lápices. Primeros meses de acompañamiento. Fotos propias, diciembre, 2022.

Los seres con quienes compartimos el huerto: Relaciones multiespecie

El huerto escolar fue un espacio donde se establecieron relaciones de cuidado con las plantas, así como con diversos seres vivos. A partir de una actividad que hicimos casi iniciando el trabajo en la escuela “Los habitantes del suelo” (Figuras 25 y 26) fue que se abrió la conversación sobre los seres vivos que están involucrados en la salud del suelo y cómo este es, o debería ser, un ecosistema diverso. Inició como una exploración de lo que hay en la tierra y fue muy gratificante ver cómo las y los niños se sorprendían y emocionaban de encontrar distintos seres, entre ellos cochinillas, lombrices, gallinitas ciegas, hormigas, tijerillas, etc. Pero también hablamos de aquellos que no pueden verse a simple vista, como bacterias, protozoarios, hongos, que también son esenciales para la salud de la tierra.

Siempre hubo algún niño o niña emocionados buscando “bichos” y “rescatándolos” es decir, removiéndolos para no hacerles daño cuando estábamos trabajando la tierra. Tal es el caso de las lombrices, que cuando las encontrábamos sabían que había que colocarlas en los composteros inmediatamente, antes de que fueran lastimadas por el sol.



Figura 25. Mural de los habitantes y componentes de un suelo sano. Actividad realizada en octubre de 2022



Figura 26. Explorando los habitantes del suelo. Fotos tomadas en noviembre de 2022

En la evaluación y autoevaluación que hicimos a finales de abril del 2023, al preguntarles qué es lo que habían aprendido en el huerto, varias respuestas correspondieron a la interacción con animales: **“Aprendí a no poner las lombrices en el sol”, “Trabajar con plantas, composta, cuidar plantas, quitar bichos de las plantas”**. Esto haciendo referencia a que algunos animales, no son deseables en el huerto, por ejemplo, los caracoles, que se han comido algunas hojas de lechugas y acelgas.

Otras respuestas a esta misma pregunta versaron alrededor del cuidado: **“Que hay que cuidar la naturaleza”, “A cuidar todo el planeta”, “Que plantar es difícil cuando las plantitas están muy pequeñas porque son delicadas”, “Que las plantas hay que respetarlas”, “Que se debe cuidar con todo cariño y hay que esperar a que crezcan”, “Tener plantas, convivir, ayudar en el crecimiento de las plantas”**. Creo que esto es algo muy presente en niñas y niños; el huerto es un espacio de cuidado de la vida y de alguna forma, sienten que, al estar cuidando este pequeño espacio están cuidando a la naturaleza.

Finalmente, varias respuestas se relacionaron con las actividades que realizamos: **“Lo que aprendí del huerto es a trasplantar plantas, sembrar, hacer composteros, preparar mezclas de tierra, cómo hacer que una raíz salga sin tierra y muchas cosas más, pero eso fue lo que más me gustó”, “Hacer macetas de botella, hacer composta”, “Aprendí a trasplantar y a plantar y el cuidado, también a fertilizar la tierra”. “Sembrar, trabajar en equipo, regar, sembrar, hacer camas de cultivo”**.



Figura 27. Habilitación de nuevos espacios para el Huerto. Foto propia tomada en mayo 2023.



Figura 28. Acelgas en contenedor reciclado. Foto propia tomada en abril 2023



Figura 29. Trasplante de plántulas de jitomate. Fotos propias tomadas en marzo 2023.

Cuidando a Galleta

Unos pocos meses antes de terminar el acompañamiento en el huerto, en abril de 2024, vivimos en la escuela un hecho que fue sumamente importante para las niñeces y para mí. Galleta, un pequeño colibrí lastimado que fue encontrado por una maestra llegó al huerto para dejar una marca muy importante para todxs.



Figura 30. Niñxs alimentando a Galleta. Foto propia tomada en abril 2024

Durante dos meses lxs niñxs me ayudaron con su cuidado, para alimentarlo y mantenerlo calentito. Una niña, Sam, fue quien le puso nombre y rápidamente fue adoptado por todxs nosotrxs. Durante el tiempo que estuvo con nosotrxs lxs niñxs me ayudaban a atrapar mosquitas y a preparar el néctar con el que lo alimentábamos. También me ayudaron a decorar la cajita en la que lo transportaba. Esto fue un evento importante en nuestras actividades del huerto, pues lxs niñxs estaban muy entusiasmadx y dio pie a múltiples conversaciones sobre la función de los polinizadores y la cada vez más escasa fuente de alimentación que tienen. Su historia trascendió afuera de la escuela pues los niñxs les platicaron emocionadx a sus papás y mamás lo que estábamos haciendo para cuidarlo.

Finalmente, cuando Galleta murió, dejó una profunda huella en cada unx de

nosotrxs. Fue en honor del pequeño colibrí, que los niñxs quisieron hacer una jornada para sembrar un jardín de polinizadores. Cuando les di la noticia de su muerte, me di cuenta de lo importante que son los rituales, pues, aunque les conté que lo había enterrado en un bosque (lejos de la escuela), me pidieron hacerle una tumba. Y espontáneamente, en algunos grupos, se originaron círculos de palabras que lxs niñxs le quisieron dedicar. Estas palabras denotaban una relación profunda de aprecio por la vida del colibrí y también una voluntad de honrar su vida al seguir cuidando de las plantas.



Figura 31. Casa de Galleta, decorada por lxs niñxs. Foto propia tomada en abril, 2024

Al final del acompañamiento, cuando entrevisté a algunxs niñxs, varixs mencionaron la experiencia con Galleta como algo trascendental en su experiencia en el huerto, por la oportunidad que tuvieron de ver por primera vez tan de cerca de a un colibrí, por alimentarlo y por saber que pudieron contribuir a su cuidado.



Figura 32. Tumba para Galleta improvisada por lxs niñxs. Foto tomada en abril 2024.

El huerto escolar y la alimentación

Lo que comemos nos mantiene sanos, o no. Vincular el huerto y la alimentación fue un objetivo desde el inicio, en donde busqué favorecer y propiciar la reflexión que promoviera cambios en nuestra forma de consumir alimentos y, asimismo, valorar a quienes con su trabajo nos alimentan.

En nuestro trabajo en el huerto, hubo muchos momentos en donde reflexionamos en el trabajo que implica y los cuidados necesarios para obtener las cosechas que alimentan a las personas. También hubo reflexiones sobre los tiempos para el crecimiento de una planta y cómo esto depende del clima.

Casi todas las actividades que hicimos en el huerto estaban atravesadas por el tema de la alimentación, implícita y explícitamente Y, por lo tanto, también hacíamos un vínculo con la salud; cuando hablamos de la importancia de los suelos sanos para tener plantas más ricas en vitaminas y minerales y por lo tanto más nutritivas para nosotrxs, cuando hablamos de la importancia de no usar agrotóxicos en lo que nos

alimenta por los daños a la salud de los ecosistemas y por lo tanto a la nuestra; cuando hablamos de la interacción de las plantas con otras especies y de cómo gracias a ello tenemos frutos que nos alimentan, etc.

En distintas actividades abordamos el tema de los alimentos, la primera cuando elaboramos un mural con las plantas y frutas que comen comúnmente. (Figura 33). Les pedí que cada uno dibujara los tres que más consume en su casa y luego pasaban a pegar su dibujo intentando hacer una nube de plantas similares, es decir, si habían dibujado una manzana tenían que pegarla cerca de otras manzanas.

De esta actividad fue notable observar cómo la variedad de frutas y verduras que mencionaron las niñas y niños fue limitada (dibujaron un total de 22 especies diferentes de las cuales, del total de dibujos, un 63% representaban tan solo a 6 especies; zanahoria, jitomate, manzana, pepino, brócoli y uvas. El 37% restante representaba mandarina, fresas, limón, lechugas, sandías, mango, calabaza, chícharo, papa, chile, aguacate, plátano, caña, naranja y menta, muchas de estas sólo con una mención. Esto habla de la cada vez menos variada y cada vez más homogénea manera de alimentarnos.



Figura 33. ¿Qué verduras y frutas comemos con más frecuencia? Mural elaborado por niñas y niños. Octubre 2022.

Aunque al final no volví a hacer este ejercicio como para poder hacer una comparación y saber si esta poca variedad mostrada en sus preferencias cambió después del trabajo en el huerto, si pude obtener algunas respuestas acerca del tema

en la entrevista que les hice al final. Les pregunté si a raíz del trabajo en el huerto les habían empezado a gustar algunas otras plantas que no comieran antes. Aunque algunxs si mencionaron plantas diferentes, éstas no las habíamos sembrado en el huerto, por lo que es difícil asegurar que fue gracias al trabajo en el huerto que comenzaron a comer dichas plantas. Lxs que mencionaron plantas relacionadas con nuestro huerto, fueron precisamente plantas que pudimos preparar y comer ahí mismo, por ejemplo, varixs mencionaron la calabaza y la flor de calabaza, las acelgas y los rábanos.

Las experiencias donde pudimos compartir comida fueron pocas, pero fueron muy importantes y fueron momentos de mucha alegría y satisfacción por ver materializado nuestro esfuerzo, además de valorar la ardua labor de quienes se dedican a cultivar para alimentar a otrxs.

La primera vez que lo hicimos fue cuando, aprovechando el tema de la germinación, preparamos germinados de lenteja y chíá, que derivó en una pequeña convivencia para compartir y comer lo que habían germinado. Para varias personas era la primera vez que los probaban y a algunos les gustaron tanto que repitieron la actividad en casa.

Aprovechando la temporada de flor de calabaza, en la escuela se prepararon diferentes guisos con la flor y con el fruto, para guisarlos se usaron también otras plantas del huerto, como epazote y cebolla.



Figura 34. a) Germinado de lenteja, b) Ensalada de germinado preparada con limón y sal



Figura 35. Flor de calabaza en el huerto. Octubre 2023



Figura 36. Preparación de guisos de calabaza y de la flor. Noviembre 2023

En una ocasión, mientras comíamos una ensalada de rábanos, varixs niñxs que inicialmente habían mencionado que no les gustaban decidieron probarlos, ya

que ellos mismos los habían sembrado y cosechado. Uno de ellos comentó: **“saben más frescos que los que compramos en el súper”**.



Figura 37. Cosecha de acelgas para preparar ensalada. Foto propia tomada en junio 2023.

En el sistema Montessori el compartir y preparar alimentos es parte de la organización diaria, así que esto encajaba muy bien con poder usar lo que cosechábamos en las preparaciones de comida en sus ambientes. Así fue como varias veces lxs niñxs se llevaban acelgas, lechugas, jitomates o papas para después prepararlas y comerlas.



Figura 38. a) Guía y niños preparando ensalada con lechuga y rábanos del huerto, b) Cosecha de espinacas, c) Cosecha de papas, d) Cosecha de acelga, ejotes y jitomates.

El huerto se volvió una oportunidad para que niñas y niños pasaran de conocer a cuidar, de nombrar a sostener, de ver una planta como cosa a reconocerla como vida, como dijo Dante. Cuidar de una semilla, de una lombriz, de un colibrí, de un plato de ensalada recién cosechada, fue también cuidar de sí mismxs y de la relación que

tenemos con todo lo que nos sostiene. Esta sistematización muestra que esas experiencias cotidianas, muchas veces invisibles en la escuela, fueron la base para cultivar no solo hortalizas, sino una conciencia más lenta, atenta y afectiva hacia la vida.

Sin embargo, sostener estos aprendizajes no es algo dado ni garantizado: requiere tiempo, vínculos, disposición de lxs adultxs y espacios que no releguen la complejidad de lo vivo a tareas fragmentadas. Esta experiencia deja ver que el cuidado puede ser una forma de resistir la prisa y la desconexión que atraviesan la escuela y la forma en que nos alimentamos.

Quizá la mayor enseñanza de este eje sea esa: que cada semilla sembrada, cada insecto rescatado, cada planta compartida y cada conversación alrededor de un colibrí herido pueden recordarnos que cuidar de la vida —en todas sus formas— es una manera de cuidarnos a nosotrxs y de imaginar futuros donde todas las vidas sean posibles.

El huerto escolar como herramienta para promover la participación y la inclusión de las niñas.

“Hace mucho yo prefería alejarme de la gente, yo era un niño nuevo no tenía mucha confianza, yo comencé a conectarme con la escuela, a hacer amigos y la primera vez cuando hice huerto me gustó mucho, me divertí y me sentí mejor.” - Kuno, 10 años

Cuando iba en quinto de primaria hicieron un concurso en mi escuela; el tema eran los símbolos patrios y a cada alumnx nos pidieron de tarea que realizáramos un poema al respecto. Ese día pasé toda la tarde escribiendo estrofas un poco cursis, pero estaba muy divertida. Mi mamá, que siempre trabajaba, ese día se sentó conmigo a escuchar lo que le leía y me ayudó a encontrar la palabra para terminar el poema. Recuerdo haberme sentido feliz con el resultado, pero más de que mi mamá me hubiera acompañado. Mi maestro eligió el poema que yo escribí para representar a mi grado. Al día siguiente me mandaron llamar de la dirección, donde la directora, muy seca, me recibió directamente con la pregunta “¿De dónde lo copiaste?”. Recuerdo que ni siquiera pude contestarle, su tono acusatorio y violento me intimidaron. Era una niña tímida y muy sensible, mi respuesta fueron las lágrimas. Quería decirle que no lo había copiado de ningún lado, que solamente mi mamá me había ayudado con una palabra. Pero no pude. Supongo que mi reacción fue tomada como signo de culpabilidad y ya no me dijeron nada, simplemente eligieron otro poema. Salí llorando de la dirección y mi maestro me acompañó en silencio al salón. Percibí que él estuvo en desacuerdo con la directora, porque me conocía, pero tampoco dijo nada y yo no quise volver a participar en ningún concurso de nuevo.

Ahora, desde mi versión adulta, puedo ver que esto que me pasó representa todo lo que está mal en el sistema educativo; el no creer en las posibilidades de

creación de las niñas, en la violencia que se ejerce en las escuelas, en la falta de tacto, sensibilidad y ternura en la comunicación, en la asimetría de poder que hay en las relaciones entre maestrxs-alumnxs, directivos-maestrxs. ¿Cuántas veces se repetirán escenas así en las escuelas? ¿Cuántas niñas o niños se han sentido transgredidos en ese espacio, que supuestamente es un lugar seguro? ¿Cuántas niñas o niños han dejado de hacer algo que les gusta y disfrutan por juicios que lxs lastiman?

Comparto esta historia porque para abordar el tema del huerto escolar como espacio para involucrar a las niñas en su proceso educativo me parece antes necesario enmarcar la experiencia de lo que implica ser niña-niño en un mundo adulto-céntrico. Y para hablar de adulto-centrismo es necesario entender la configuración histórica de la niñez y la adultez.

La separación entre adultez y niñez es una concepción occidental moderna y colonial que tiene que ver con cuestiones de biopolítica, es decir, con la gestión del estado sobre el poder y los cuidados de la vida (Mantilla, 2017). Según Liebel (2019) la separación de la esfera adulta con la esfera infantil es una consecuencia del proceso de colonización, pues a la par que se da ésta, en Europa surge el concepto moderno de infancia, mismo que asume a la niñez como una etapa incompleta. Este concepto se generalizó a las nuevas colonias, asumiendo también que los colonizados eran poblaciones “infantiles” que se encontraban en una etapa incompleta de desarrollo. Los métodos usados para disciplinar, someter y controlar tanto a las personas colonizadas como a lxs niñxs en las escuelas fueron similares. Liebel le llama a esto “colonización de las infancias”.

De hecho, en el contexto occidental, no fue sino hasta el siglo XVIII que a los niños y niñas se les comienza a dar un trato diferenciado, antes, la edad era irrelevante (Ariès, 1962, como se citó en Mantilla Gutiérrez, 2016).

A pesar de que hay varias interpretaciones culturales y sociales de lo que es la niñez³³ y la infancia, los estados modernos las han universalizado y homogeneizado en pos de una experiencia única y válida de ser niña o niño, que es la experiencia de las niñas europeas o norteamericanas, urbanas y de clase media (Mantilla Gutiérrez, 2016).

³³ Según Lucía Mantilla (2016) hay que diferenciar la niñez y la infancia. La primera está muy ligada al aspecto cronobiológico mientras que la segunda corresponde a variables contextuales, como cultura, género, geografías, etc.

Estos patrones han prevalecido y han influido en las políticas públicas, los programas educativos, las prácticas de ONG's, dirigidos a niñeces y juventudes. Esta visión hegemónica de las niñeces tiene un origen colonial y ha resultado en un menosprecio y en actitudes paternalistas de otras formas de ser niña o niño en el mundo (Liebel, 2016).

No es lo mismo hablar de niñeces en Europa, que hablar de niñeces indígenas, trabajadoras, migrantes, o niñeces como las que yo he acompañado, que habitan zonas urbanas. Las niñeces son diversas pues responden a distintos contextos históricos, políticos y sociales. Esta diversidad habita y se visibiliza cuando usamos el plural de la palabra niñez: niñeces.

A diferencia de los patrones occidentales, donde las y los niños son separados y aislados en espacios asignados para ellos, como la escuela o espacios específicos de juego, en las comunidades no-occidentales es frecuente que niñas y niños asuman roles vitales para la comunidad. De esta manera, las y los niños no están separados de los adultos, sino que son parte esencial de la trama comunitaria. De hecho, en estas comunidades no existe esa distinción tajante y dicotómica entre niño-adulto y más bien hay relaciones de interdependencia, es decir, de responsabilidad compartida entre niñxs y adultxs (Punch, 2001, citado en Liebel, 2016).

En México las políticas de escolarización fueron alejando a las niñas y niños de sus actividades y responsabilidades en el campo, diluyendo con el tiempo los roles de niñas y niños en la comunidad. Liebel, (Ídem) hace un símil de cómo las políticas que favorecen la escolarización de tiempo completo de niñeces indígenas y trabajadoras, separando a los niños de la vida y de sus raíces culturales se asemejan a la intención que perseguían las colonias con las escuelas misioneras y los sistemas escolares que nacieron en consecuencia.

El papel del cuerpo en la escuela

Las escuelas modernas surgen precisamente con ese bagaje, es decir como lugares cuya misión es ejercer procesos civilizatorios, universalizantes y disciplinarios, borrando u homogeneizando la riqueza de los contextos locales y de las múltiples formas de ser niñx.

En la escuela, el cuerpo y por lo tanto el placer y la emoción no tienen lugar, debido al interés único de cultivar la razón. Se ha dejado de lado la corporalidad y lo

que ello implica, ponderando unos sentidos (vista, oído) y prácticamente anulando otros (tacto, olfato, gusto) (Quintiero et al., 2020).

Es necesario reivindicar el lugar del cuerpo en la escuela para darle paso a la experiencia corporal sensible y no solo a la mente y las ideas. Las experiencias educativas más memorables son las que nos atraviesan todo el cuerpo.

Considero que este es uno de los aportes más importantes de un huerto escolar pues es un espacio que reclama la presencia del cuerpo. Es un lugar para reconocernos y para reconocer cómo interactuamos con otros cuerpos, humanos y no humanos.

El huerto es un lugar donde se activan todos los sentidos y dependiendo del sistema escolar, quizá sea el único espacio donde esto pueda ocurrir. En el libro “Loa a la Tierra. Un viaje al jardín”, Byung-Chul Han, 2019 describe de manera muy sensible, cómo percibe el tiempo y las estaciones desde su jardín, lo que es muy parecido a la experiencia de trabajar el huerto durante el año:

En el jardín las estaciones se perciben sobre todo corporalmente. La gélida frialdad del agua que sale del bidón que recoge el agua de lluvia penetra profundamente en el cuerpo. Sin embargo, el dolor que siento a causa de ello es benéfico, incluso reanimador. Me devuelve la realidad, incluso la corporalidad, que hoy cada vez se pierde más en el mundo *digital bien temperado*. Este mundo digital no conoce temperatura, dolor ni cuerpo. Pero el jardín es rico en sensibilidad y materialidad. *Contiene mucho más mundo que la pantalla del ordenador.* (p. 24)

Ese mundo digital que Byung-Chul Han menciona, bien podría estar describiendo la realidad de muchas niñas y niños, sobre todo en el ámbito urbano, que están dejando de percibir el mundo con su cuerpo, para hacerlo a través de pantallas de computadoras o celulares.

En el huerto escolar observé cómo lxs niñxs disfrutaban de tocar y oler la tierra, descubrir las texturas de la piel de los animales –caracoles, cochinillas, lombrices–, percibir los aromas de las flores y de las hojas, la temperatura del agua cuando regaban y del aire cuando soplaban. Me expresaron en diversas ocasiones que querían tocar la tierra para desestresarse y calmarse.

No todas las sensaciones corporales fueron del agrado de todxs. Por ejemplo, hubo niñxs que no les gustaba llenarse las manos de tierra o tocar lombrices, pero el que tuvieran la oportunidad de hacerlo y experimentarlo y descubrir si les gustaba o no, fue valioso.

Adulto-centrismo

Bajo la concepción moderno-colonial de una escala de desarrollo, en donde el hombre (blanco) que es “la medida de todas las cosas” representa el peldaño superior, es decir, lo más avanzado, las mujeres, las niñas y todo lo que no es europeo se encuentran en los peldaños inferiores, en lo que “necesita desarrollarse” para avanzar en la escala³⁴ (Canella y Viruru, 2004, como está citado en Liebel, íd.)

Desde esta lógica, las niñas y niños son percibidos como seres sin voz³⁵, inacabados, en proceso, que necesitan ser instruidos para avanzar en esa escala, lo que automáticamente genera una asimetría de poder, donde los adultxs que son los que saben, ejercen el poder por sobre los niñxs, que son los que deben aprender, forjando una separación, tanto cronológica como espacial entre adultxs y niñxs a la luz de esta asimetría nombrada adulto-centrismo. Lucía Mantilla (2017) hace una definición muy precisa de lo que representa:

la mirada adultocéntrica permite considerar la edad de los niños como una carencia temporal que parece legitimar la invisibilidad de los niños/as, cuya participación en el ámbito familiar y social o cuya voz e interpretación suelen ser consideradas como carentes *todavía* de importancia (p. 7).

Ese *todavía*, puesto en cursiva por las autoras, resalta muy bien el cómo vemos a niñas y niños desde nuestra adultez, como seres que son potencia³⁶ para el futuro en su acepción de su capacidad de llegar a ser, pero no en su acepción de ejecutar o producir algo en el presente. Es decir que están en camino de, pero no como seres que ya son. En este sentido, Morales y Magistris (2019) dicen:

Las ideas y prácticas producidas por ellxs no son, en efecto, tomadas en cuenta por el mundo adulto -en general- más que como ensayos, pruebas, previas demostraciones de lo que podrán hacer cuando sean “personas de verdad”, es decir, cuando sean adultxs. Las producciones creativas, de pensamiento social y político, de las nuevas generaciones, nacen y mueren en su mundo, no influyendo en la sociedad (gobernada

³⁴ Yo agregaría también a los demás seres vivos y la idea errónea y mal entendida de la evolución, es decir, que hay una escala evolutiva donde hay seres más evolucionados que otros y donde asumimos que el ser humano es lo más evolucionado.

³⁵ La palabra infancia de hecho significa “sin voz”

³⁶ Diccionario de la lengua española

por adultxs) más que, en el mejor de los casos, como anécdota o elemento decorativo (p. 5).

La experiencia que compartí al inicio del capítulo encarna muy bien una experiencia adulto-céntrica que viví de niña. Desde el otro lado, ahora como docente o acompañante de niñas, también he sido testigo e incluso yo misma he ejercido actitudes adulto-céntricas.

En la escuela donde acompañé el trabajo en el huerto y a pesar de ser una escuela con un sistema que pondera la experiencia del niñx, presencié varios ejemplos de actitudes que siguen reproduciendo relaciones de poder asimétricas y que parten desde el uso de la verticalidad en el uso de la autoridad.

Un ejemplo fue con la participación, pues a pesar de que siempre insistí en que debería ser voluntaria, en ocasiones terminó no siéndolo. En varias ocasiones observé que cuando lxs niñxs expresaban su indisposición a participar en el huerto, llegaron a ser forzados e incluso condicionados a no poder volver al huerto si en ese momento no participaban. ¿Cuál era la razón de querer forzar su participación? ¿Acaso las y los niños no tienen derecho a sentirse indispuestos a participar en un momento determinado? Como mencionan Corona y Morfin, (2001), la participación es un derecho, no un deber, lo que tendría que significar que las niñas deberían tener la decisión sobre su participación y la profundidad de ésta en los procesos.

Es importante entonces reflexionar sobre la participación y la manera en que las niñas la ejercen. Existen herramientas para reflexionar sobre la participación de las niñas en distintos ámbitos. La más popular es la escalera propuesta por Hart, que representa el nivel de participación en distintos escalones (Corona y Morfin, 2001). Esta herramienta es considerada más como una forma de auto-reflexión para los acompañantes sobre qué tanto incluyen a las niñas en procesos participativos, más que como una herramienta en sí para medir la participación de ellxs (Figura 39).



Figura 39. Modelo de la escalera de Hart sobre la participación de las niñas (Corona y Morfin, 2001).

Los peldaños más bajos de dicha escalera representan simulaciones de participación infantil que responden más bien a intereses de personas adultas y conforme avanza hacia arriba van representando situaciones donde las niñas por un lado están informadas y donde también va aumentando su nivel de agencia sobre el mismo proceso. Es importante aclarar que la participación no es un proceso lineal y que por diversas circunstancias a veces la participación estará en un peldaño abajo y otras arriba, dentro del mismo proceso, dependiendo de las dinámicas (Corona Caraveo et al., 2001).

En las escuelas, si bien se reconoce a los niñas y niños como personas con derecho a expresar sus emociones y necesidades (al menos en discurso) no se reconoce que tengan el poder de actuar en consecuencia a estas emociones y necesidades. Y como existe una gran asimetría de poder en la relación alumnx-maestrx, a lxs niñxs no les queda otra opción que acatar las órdenes, obligados a ignorar sus propios deseos y necesidades. ¿Cómo puede ser entonces la escuela un espacio que trabaje por el desarrollo de la niñez cuando mutila la capacidad de expresar incomodidades? ¿Cómo esto va moldeando nuestra propia personalidad cuando somos niñxs y cuál es la consecuencia cuando crecemos?

Niñeces como actores políticxs

La negación histórica de las niñeces como sujetos de pensamiento ha impedido que sean reconocidos como actores políticos. Esta negación se basa, como mencioné antes, en la idea de las niñeces como ensayos aún no terminados de lo que serán en un futuro. Si bien se han logrado avances hacia el reconocimiento de las niñeces como ciudadanos receptores de derechos,³⁷ estos avances son hechos exclusivamente por personas adultas, lo que replica aún más el modelo adulto-céntrico (Morales & Magistris, 2019).

En las escuelas es urgente pensar en prácticas emancipatorias que hagan de las niñeces no solo sujetos que tienen derechos, sino que sean vistos también como actores políticos con agencia y poder de decisión sobre ellas mismas y sobre su entorno. En este sentido, el huerto es un lugar que tiene un potencial para compartir el poder, en el sentido de decidir y de co-gestionar. Esto da paso a la auto gestión y a la auto regulación.

Uno de los objetivos de trabajar en un huerto escolar es la co-creación de un espacio donde las voces de las niñeces sean tomadas en cuenta. En contextos de educación formal, como el que enmarca a este huerto, este espacio puede ser un lugar en el cual identifiquemos y combatamos las prácticas adulto-céntricas que comúnmente dominan en los centros educativos tanto formales como informales. Si bien esto está muy presente como un horizonte hacia el cual dirigirme, a veces llevarlo a la práctica no es del todo sencillo. Tanto por la naturaleza de la estructura escolar, como por las relaciones de poder, muy permeadas en la relación adultx-niñx dentro de una escuela.

Parte de buscar este espacio como un lugar de más horizontalidad para las niñeces, es justamente no seguir las mismas dinámicas que siguen las y los niños en sus ambientes. Aunque estamos en un espacio de una educación considerada “alternativa”, en donde esas dinámicas no son tan rígidas como en escuelas tradicionales, aun así, he observado varias veces situaciones donde las voces o los deseos de las niñeces no son escuchados.

En cuanto a la capacidad de asumir responsabilidades en el huerto por parte de las niñas y niños, lo que hemos constatado es que ha ido aumentando paulatinamente. Al principio era muy evidente que las guías eran quienes recordaban

³⁷ Asentados en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, donde por primera vez se habló de otorgarles derechos ciudadanos a niñas y niños.

a las niñas y niños de regar sus semilleros por ejemplo y cuando no lo hacían, las plantitas no sobrevivían. Pero observé que las niñas y niños se ponían de acuerdo y se repartían las plantas que tenemos en macetas o los germinadores, para llevárselos a sus casas y cuidarlos en las vacaciones, todo esto sin que yo se los pida. Veo entonces con mucha esperanza que esta forma de responsabilizarse y repartirse cuidados siga haciéndose más fuerte.

El huerto y el arte

El arte no fue por sí mismo un eje de reflexión en este trabajo, sin embargo, atraviesa varios de los ejes de sistematización. Considero que es una herramienta importantísima que tienen las niñas para hacer escuchar su voz.

Comúnmente es en las actividades artísticas donde los sentidos que usualmente tenemos adormecidos despiertan, conectan con la percepción sensible y favorecen el aprendizaje significativo. Es por lo que, sobre todo en el huerto inscrito dentro de un espacio educativo, es relevante recurrir a actividades artísticas.

En el huerto hicimos algunas actividades relacionadas con el arte: extracto de tintes naturales, antotipia (técnica antigua de fotografía), teñido de lana con tintes naturales (Taller III) y elaboración de fanzines. En relación con estos últimos, la consigna era que debían tener como tema al huerto, pero era a su elección lo que quisieran plasmar en el fanzine. La mayoría prefirió hacer ilustraciones o cómics a hacer algo escrito.

Algo importante para seguir haciendo estas actividades es que me parecen otra forma de invitar a quienes no se han sentido atraídos por el trabajo del huerto. Por ejemplo, un grupo de Taller II, donde pocas personas participan activamente en el huerto, estuvo muy concentrado y participativo a la hora de hacer el fanzine.



Figura 40. Pintando con pinturas vegetales. Foto propia tomada en febrero 2023



Figura 41. Preparación de la emulsión (izquierda) y antotipia puesta al sol (derecha). Foto propia tomada en febrero 2023



Figura 42. Fanzines con el tema del huerto. Fotos propias tomadas en mayo 2023.

Cosechando conexiones: El Diario del Huerto

Durante el segundo año de acompañamiento, implementamos en el huerto escolar un Diario del Huerto. Este diario sirvió como medio para que cada niñx registrara lo que consideraba importante en cada sesión, narrando una actividad, dibujando lo realizado en el día o expresando sus emociones.

Al trabajar en el huerto con niñas y niños me encontré con una diversidad de intereses, sentires y gustos que se manifestaron en este espacio. Algunas niñeces encuentran gusto en observar los procesos y son sensibles a las interrelaciones en el huerto mientras que, para otrxs, este espacio representa un momento de juego, de desestrés y contacto con la tierra y una forma diferente de involucrar al cuerpo en el espacio escolar. Aunque se pudiera asumir un interés innato de las niñeces por el huerto, la realidad es que también hubo niñeces que no se sintieron convocadxs a

este espacio o incluso sentían desagrado por tocar la tierra, la composta o los animales que en ella viven.

Como acompañante de este proceso, entender, asumir y respetar esta diversidad de intereses es un reto, sobre todo al planear las actividades que se realizan. Sin embargo, apostando por alejarse de las dinámicas adultocéntricas propias de los espacios escolares se busca que nada sea impuesto ni forzado y que las actividades que se realizan en este espacio sean aquellas que procuren disfrute y goce en las niñas y niños.

Un error muy común como facilitadores, al menos uno en el que caigo con frecuencia, es creer que el proceso se trata de nosotrxs y que si una actividad no convoca o no sale como lo planeamos, lo tomamos personal. Cuando pasa esto, lo primero que hay que preguntarnos es si escuchamos lo suficiente a niñas y niños. Generalmente son las niñas quienes proponen las actividades o van marcando sus tiempos y ritmos de trabajo y quienes también nos dicen claramente cuando algo les gusta y cuando algo no.

Por otro lado, y en el caso particular del huerto escolar, hay que entender el contexto. En mi caso, observo que en las ciudades hay una desconexión generalizada con la naturaleza, donde se asume que la ciudad es algo separado de la misma y no estamos conscientes ni de nuestra dependencia de ella ni de las interconexiones que en la ciudad ocurren para que siga ocurriendo la vida. Es por ello que, asumiendo esto, se deben buscar estrategias diferentes para acercar y sobre todo invitar a las niñas, a su ritmo, a que literalmente metan las manos en la masa de la tierra.

Como menciona Morfín Stoppen (n.d) “a participar se aprende participando” y creo que es algo que aplica también a los niñxs de ciudad: Para entender que somos naturaleza se aprende justamente participando de sus ciclos y observando de cerca las múltiples interrelaciones que ocurren en tan sólo un pequeño espacio, como es el huerto escolar. Si como acompañantes somos lo suficientemente des-centrados y pacientes y dejamos que las niñas participen activamente, veremos cómo ellas son capaces de transformar su entorno (Morfín, n.d.)

En este contexto, es urgente adoptar prácticas emancipatorias en las escuelas que reconozcan a niñas y niños no solo como sujetos con derechos, sino también como actores políticos con agencia y capacidad de decisión sobre sí mismos y su entorno.

El diario del huerto fue una estrategia para involucrar a las niñas desde otras formas, ya sea a través de la escritura o el dibujo, brindándoles opciones para

expresarse libremente o siguiendo ciertas directrices, como la que describo a continuación.

Haciendo el diario

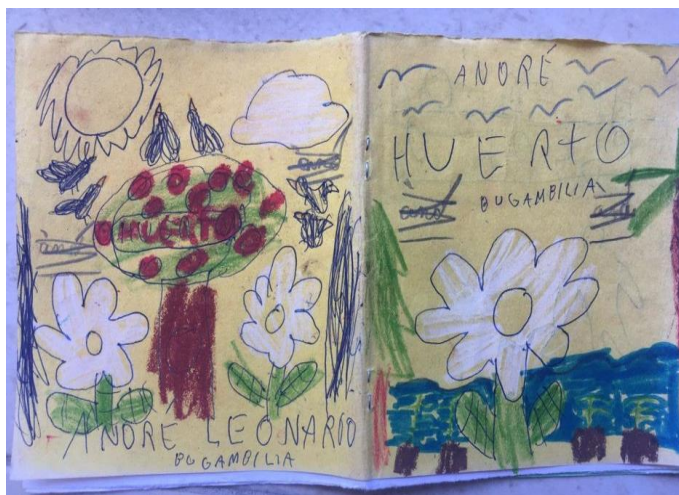


Figura 43. Foto de un diario, con su portada y contraportada. Foto tomada en mayo 2023.

Aunque como mencioné anteriormente, el trabajo en el huerto lo realizamos con niñxs desde preescolar hasta secundaria, el diario lo realizamos solamente con las niñeces de primaria (de primero a sexto). El diario fue hecho por ellxs mismxs cortando tres hojas tamaño carta a la mitad y luego doblando estas mitades y engrapándolas (Figura 43). En total, los diarios tenían 6 hojas (12 páginas) y los colores de las mismas fueron elegidos por ellxs. Les pedí que hicieran una portada alusiva al huerto, aunque ninguna expresión pictórica fue negada (Figura 44). Lo primero que escribimos en el diario fueron los acuerdos de convivencia que establecimos en conjunto por cada grupo (Figura 45).



Figura 44. Portadas de diarios.

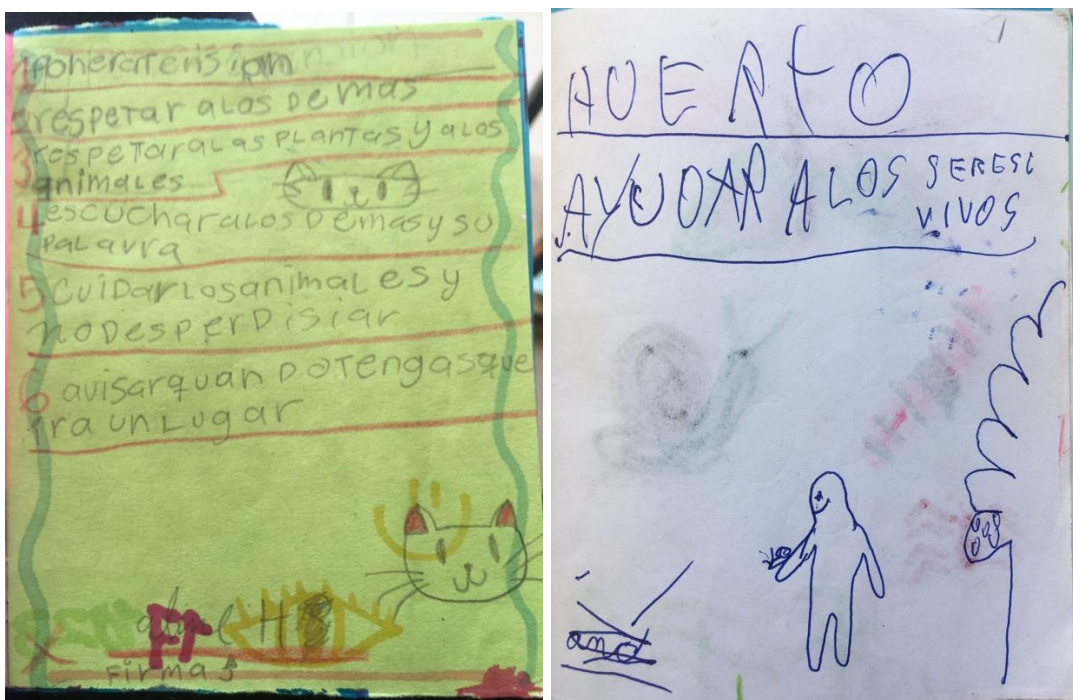
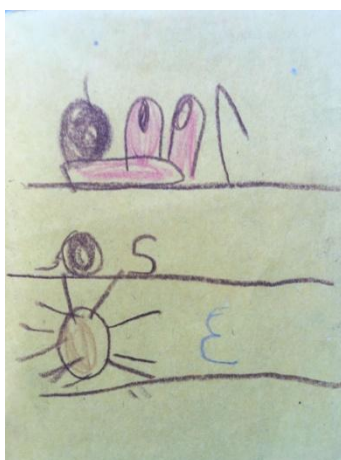


Figura 45. Acuerdos de convivencia para el huerto

El diario lo usamos después de cada sesión de huerto durante los últimos 5 minutos de trabajo. Las formas de expresión eran muy diversas. Algunxs niñxs prefieren escribir, otrxs dibujar. Una niña realizó un cómic en cada sesión. Hay niñxs

que aún estaban aprendiendo a escribir y el que tuvieran la posibilidad de expresarse con dibujos y no necesariamente con letras les representaba un gran alivio: no se sentían limitados a participar pues encontraron otras formas de representar lo que observaban, por ejemplo, llevar la cuenta de los animales que vemos en la tierra (Figura 46).



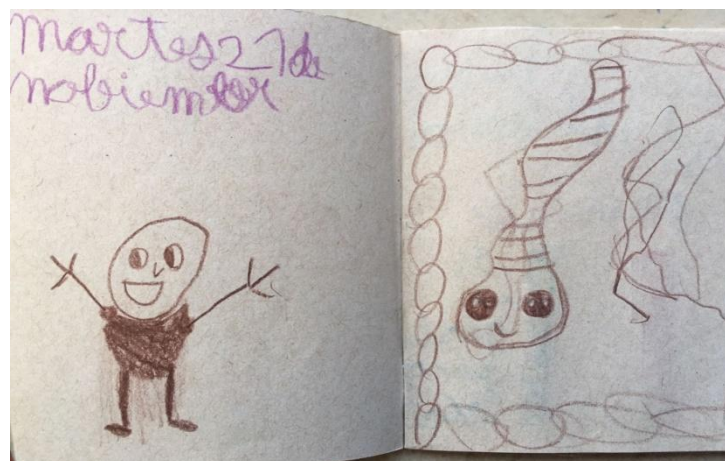


Fig. 46. Dibujos en el diario del huerto

Además de ser un espacio para anotar las actividades en el huerto y de lo que de ellas observamos, el diario fue utilizado también para expresar sus estados de ánimo o cómo se sentían al realizar las actividades (Figura 47).



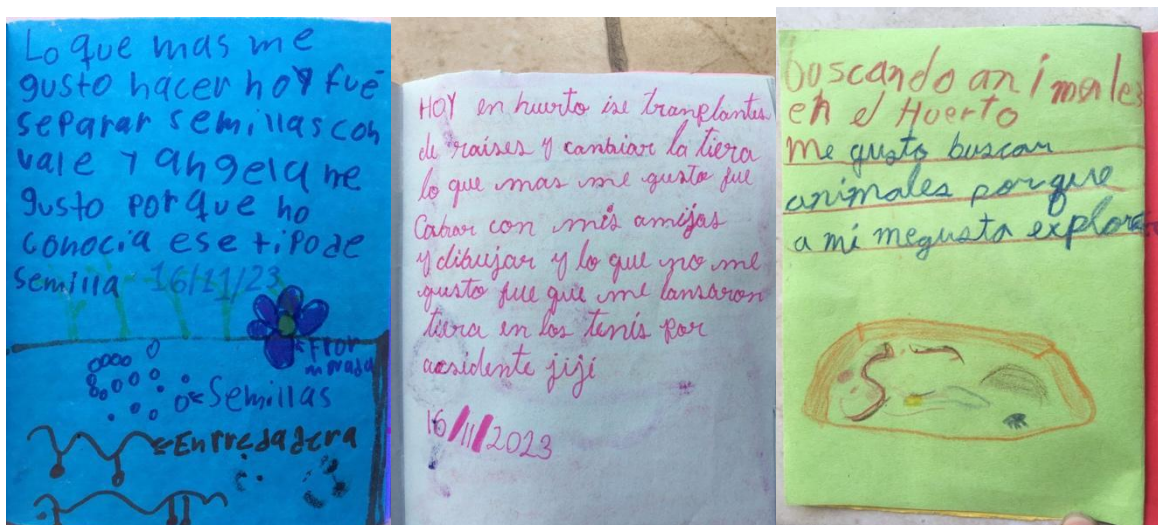


Figura 47. Collage de páginas del diario del huerto.

Es interesante notar que varias de las expresiones de emoción o de alegría en el huerto fueron compartidas con otras personas pues son actividades que disfrutaban hacer y compartir con sus amigxs.

La experiencia de intercambiar diarios

Los niñxs que acudieron al huerto no tuvieron la oportunidad de trabajar con niñxs de otros grupos ya que, por la organización de la escuela, cada grupo bajaba con su guía y tenían una hora de trabajo específica. Como una forma de poder comunicarnos con niñxs de otrxs grupos, les propuse que escribieran en su diario preguntas para una persona sorpresa de otro grupo, mismas que serían contestadas en sus diarios. La respuesta a esta invitación fue positiva pues les emocionó pensar que sería una persona sorpresa quien respondería estas preguntas.

Posteriormente hice el intercambio de diarios, entre los dos grupos de Taller I y los dos grupos de Taller II respectivamente. Les pedí que contestaran las preguntas y que le dejaran un mensaje a la persona de la que habían contestado sus preguntas. La invitación fue a escribir un mensaje positivo hacia la persona dueña del diario, ya sea comentando sobre sus preguntas, sus dibujos o sobre la persona si es que era su amigx.

Con la experiencia de hacer un diario del huerto me dí cuenta que lxs niñxs valoran mucho algo que es hecho por ellxs mismxs. Les parecía importante compartir su diario con su familia, pues preguntaban constantemente cuándo se podrían llevar el diario a su casa para mostrárselo a sus papás, mamás o abuelxs. Yo me encargué

del resguardo del diario en la escuela, para evitar pérdidas u olvidos que imposibilitaran el seguir usándolo y se los dí al final del ciclo escolar.

Aunque eran minoría, hay niñxs a quienes no les gustaba escribir ni dibujar. Esto me hacía pensar en el constante reto que es acompañar un proceso con niñeces y tener en cuenta la gran diversidad de intereses que tienen los niñxs. Era importante para mí pensar en más estrategias para que ningún niñx se sintiera excluido del huerto.

Al describir las actividades que realizamos en el huerto, la mayoría usó el diario para expresar alguna emoción relacionada con lo que hicimos en el huerto. Por ejemplo, alegría o felicidad y también expresaron cómo lo compartieron con sus amigxs. Las expresiones pictóricas fueron el medio principal para expresar estas emociones.

En cuanto a la actividad específica de intercambiar preguntas, fue una actividad que les gustó pues les pareció emocionante el hecho de que fuera una persona sorpresa quien respondía las preguntas. Por otra parte, pienso que los niñxs hacen preguntas desde su particular forma de ver y entender el mundo y es importante escucharlas. Es por eso necesario abrir estos espacios para que ellxs las hagan, sobre todo dentro de un centro escolar.

Este eje mostró que el huerto escolar no solo fue un espacio para aprender a sembrar, sino un lugar donde niñas y niños ensayaron otras formas de estar juntxs y de decidir colectivamente. La sistematización permitió ver que, cuando se les da lugar para proponer, organizarse y tomar decisiones sobre lo que se siembra, se riega o se cosecha, las niñeces se reconocen como sujetxs capaces de transformar su entorno. Lo que empezó como una actividad práctica se volvió, para muchxs, una primera experiencia de acción compartida, donde aprendieron que su voz tiene peso y que el trabajo común puede dar frutos reales, dentro y fuera de la tierra.

Este proceso deja ver que sostener un huerto en la escuela no es solo cuidar plantas: es reconocer que la participación de niñas y niños necesita tiempo, confianza y espacios donde su voz tenga consecuencias reales. Organizar turnos de riego, decidir qué sembrar o qué hacer con lo cosechado convirtió a muchxs en actores capaces de negociar, proponer y sostener acuerdos comunes.

Aunque a veces la escuela olvide que las niñeces son sujetxs políticxs, el huerto nos recuerda que pueden imaginar y construir otras formas de convivencia. Quizá la enseñanza más clara de este eje sea esa: que cada semilla plantada, cada herramienta compartida y cada cosecha repartida fueron también la forma de ensayar otras formas de relacionarse, de trabajar, de coordinarse y de aprender a participar.

Trabajar en el huerto es también un acto de resistencia frente a una educación desconectada de la tierra y del cuidado mutuo.

Quizá la mayor semilla de todo este proceso es la que se queda en la memoria de quienes aprendieron que cuidar juntxs es también una forma de transformar.

Diseño y elaboración de una guía para trabajar un huerto escolar urbano

“Aprendí que hay que ser pacientes, que todo lleva un tiempo para darse y pues si está muy bonito cuidar algo que es vida.” – Sara, 13 años

La idea de diseñar la guía que aquí describo surgió con la intención de generar un producto tangible que permitiera por un lado cerrar el ciclo anual del huerto y los acompañamientos a los diversos huertos en los que he participado y a la vez poder ofrecer a la escuela como un resultado del trabajo realizado. Es producto de la sistematización de actividades que he realizado en este y otros huertos, para que puedan ser utilizadas por otras personas que acompañen procesos similares.

Al buscar información o actividades para adaptarlas a mis procesos me he dado cuenta de que la mayor parte de las actividades o manuales que he consultado están diseñados para contextos rurales o para lugares que tienen facilidad de acceso a ciertos insumos, como por ejemplo el estiércol de animales para hacer abono, en otras ocasiones se asume que las escuelas tienen disponibilidad de grandes espacios para instalar el huerto, lo que no siempre ocurre en zonas urbanas. Por eso creo que hacen falta guías que surjan a partir de experiencias urbanas con las características y requerimientos que esto implica.

En muchos de estos materiales se da por sentado el interés innato de las niñas por el huerto, sin embargo, la realidad es que niñas y niños presentan distintos grados de interés en este espacio; desde el entusiasmo y la emoción hasta la indiferencia o incluso el desagrado por tocar la tierra, la composta o los diversos animales que habitan en ella. Todos estos contextos son importantes a la hora de diseñar una guía de huertos escolares, pues hay que considerar que para las niñas que han crecido en ciudades, algunos de los procesos que ocurren en el huerto les

son ajenos pues hay una desconexión con la naturaleza generalizada que asume que la ciudad es algo separado del resto de los ecosistemas.

El reto entonces es visibilizar que, por primera vez en la historia de la humanidad, hay más personas habitando en las ciudades que en el campo. El último censo indica que 79% de la población mexicana vive en zonas urbanas, y un 21% en zonas rurales (INEGI, 2020). Es indispensable reflexionar sobre el papel de las ciudades y como éstas no son entes que están por fuera de la naturaleza, sino que consumen recursos de los alrededores o de lugares lejanos, por ejemplo, la comida, el agua o incluso la tierra. Y que, por lo mismo, las ciudades siguen dependiendo de alimentos y materia que transforma y regresa en forma de vertederos de desechos.

El huerto es el espacio idóneo para hablar de estos temas en el espacio escolar y sensibilizar desde la primera infancia sobre cómo no sólo dependemos de la naturaleza (aunque en una ciudad esto quede oculto) sino que somos naturaleza y que desde las ciudades también podemos visibilizar y proteger las interacciones que sostienen la vida. Este manual busca precisamente mediar e invitar a esta reflexión.

Guía de actividades pedagógicas

Como producto colateral del proceso de acompañamiento del huerto surge una guía pedagógica cuya intención es comunicar las distintas actividades didácticas en torno al huerto que pusimos en práctica, tanto durante el acompañamiento de esta experiencia como de algunas otras que he tenido en mi trabajo con niñeces. La intención fue también abarcar los distintos intereses que puedan surgir en las niñeces, por ejemplo, intereses directamente con las plantas, o con los animales, o intereses artísticos o científicos, etc. La guía que acompaña este D.R, representa una maqueta terminada en cuanto a contenidos de la misma, sin embargo, para su eventual publicación se contempla agregar ilustraciones y algunos otros detalles, por ejemplo, códigos de colores que identifiquen las edades para las que están diseñadas las actividades.

La intención de este material es que sirva de apoyo principalmente a quienes acompañan un huerto en contextos escolares urbanos, pero también a otras iniciativas hortícolas con niñxs, fuera de contextos escolares y fuera de las urbes. La guía propone actividades complementarias a las actividades propias del huerto para todo el ciclo escolar, pensando en niñeces que disfrutan del huerto, pero también incluyendo actividades para convocar a aquellas niñeces que no están acostumbrados

al contacto con la tierra. El material busca sensibilizar e invitar a las niñeces con diferentes intereses a que participen de distintas maneras en el huerto.

Ejes de la guía didáctica: conceptual, pedagógico y comunicacional

Para el diseño de la guía retomé la propuesta de Gabriel Kaplún (n/d) quien propone determinar tres ejes para la conformación de un material educativo; el eje conceptual, el eje pedagógico y el eje comunicacional, mismos que describo a continuación:

Eje conceptual

El tema principal es el huerto escolar como un espacio para conectarnos desde la ciudad con la red de la vida y ver al huerto como un lugar para vivir experiencias de diversos tipos, no sólo la experiencia en términos biológicos, por ejemplo, de preparar la tierra y presenciar la germinación, sino un lugar que es atravesado por diversos temas, como la alimentación, el cuidado del medio, el trabajo en conjunto, la experimentación, las artes, etc.

El segundo tema del manual es pensar el huerto como un espacio de convivencia dentro de la escuela, es decir, valorar este espacio como un lugar en donde las niñeces se pueden relacionar de distintas maneras, entre ellas mismas y con los adultxs que las acompañan.

El tercer tema del manual es que éste sea pensado para incluir también a aquellas niñeces que no les gusta el huerto por diversas razones.

Para la elaboración de este material se requiere tomar en cuenta algunas ideas previas que se quieren desmontar respecto al huerto. En mi experiencia en el trabajo con niñeces algunas de estas ideas son: los animales del huerto son asquerosos, la composta es algo sucio, las plantas crecen rápido, las plantas necesitan sólo agua y tierra, la tierra tiene nutrientes infinitos, todas las plantas tienen las mismas necesidades, etc.

Eje pedagógico

Este manual está dirigido a lxs acompañantes de un huerto escolar, es decir, maestrxs, padres y madres de familia, directivxs, y en general cualquier persona adulta que trabaje en conjunto con niñeces. El propósito es facilitarles actividades que

puedan aplicar en sus huertos, resaltando la participación protagónica de las niñeces y enfatizando el carácter acompañante del adulto. Con esto me refiero a que, en la experiencia del huerto en la escuela, niñas y niños son los que deben estar al centro y se invita a que las actividades propuestas sean apropiadas por ellxs y que también se sientan motivados a proponer otras actividades. Para lo cual es muy importante sensibilizar a la persona adulta acompañante sobre la apertura que debe tener para en ocasiones, dejarse guiar por las niñeces.

Si nos imaginamos un camino que va a acompañar este manual, el punto desde donde parto son niñeces con intereses diferenciados, algunxs mostrando abierta indiferencia al huerto y con adultxs que guían y que llevan la batuta del proceso. El punto a donde me gustaría llegar con el manual es a que todas las niñeces con distintos intereses se sientan convocadas al proceso del huerto y que las personas adultas que acompañan el proceso vayan dejando el papel protagónico a las niñeces, facilitando espacios de diálogo y siendo empáticas con las necesidades y opiniones de niñas y niños.

Los caminos pedagógicos son variados. Por un lado, las actividades están centradas en lo concreto con actividades prácticas y de ahí son conducidas a lo abstracto. Se consideran también adecuaciones en las actividades para distintos grados, desde preescolar hasta sexto de primaria. Por ejemplo, entre más pequeñxs sean niñas y niños, las actividades deben ser más concretas pues los periodos de atención son cortos. Mientras que con niñeces más grandes se puede ir complejizando y haciendo abstracciones.

Eje comunicacional

Este eje se refiere, según Kaplún, a conocer quiénes son nuestrxs destinatarixs y cómo nos dirigiremos a ellxs con el material educativo. En este caso, lxs destinatarios son acompañantes de huertos, profesores, maestrxs, personas directivas, padres y madres de familia, etc., quienes acompañen niñeces en un contexto escolar. No se debe dar por sentado que ellxs estarán familiarizados por los procesos que ocurren en el huerto, entonces el lenguaje buscará ser sencillo y directo, característico de la divulgación científica, es decir, evitando tecnicismos. Serán propuestas de actividades concretas y después, cada actividad incluirá información que le sirva al acompañante para contextualizar estas actividades.

Evaluación/Validación participativa

Un material educativo es aquel que busca facilitar o mediar un aprendizaje (Kaplún, s/f). En este sentido, este manual busca facilitar el aprendizaje proponiendo distintas actividades lúdicas que toman en cuenta distintos intereses de las niñas por el huerto.

Inicialmente para evaluar el material, como sugieren Ruiz et al. (2014) planeaba pilotarlo en la escuela en la que acompañé el huerto, con grupos focales y luego hacer las adecuaciones con los comentarios de niñas y maestras para finalmente hacer una versión final que pueda distribuir en otros espacios. Este proceso ya no fue posible por los tiempos, sin embargo, todas las actividades que propuse en el manual fueron llevadas a cabo y se podría decir que la evaluación fue el desarrollo de la misma actividad.

“La red de la vida”

Objetivo: Representar las interconexiones que existen entre los seres vivos que sostienen el huerto y observar cómo repercute en toda la red si uno de esos elementos desaparece o se ve afectado.

Edades: 9 a 12

Materiales: Hilaza o estambre
Manos a la obra:

Después de alguna actividad o juego de integración, nos disponemos en círculo procurando no estar muy separados unos de otros.

Iniciando la Red:

Cada persona piensa en un elemento presente en el huerto.
La persona que facilita puede participar, pero se sugiere que no sea la primera en hacerlo.
Se toma un extremo de la hilaza y, sin soltarlo, se avienta a un compañero en el círculo.
Antes de lanzarlo, se dice en voz alta el nombre y se menciona el elemento del huerto.
La persona que recibe el ovillo lo toma con una mano y repite el procedimiento.
Reflexiones Interactivas:

Se lanzan preguntas durante la actividad:

- ¿Por qué se forma esta red?
- ¿Quiénes forman parte de la red?
- ¿Qué pasaría con la red si soltamos alguno de los puntos que están sujetando?
- ¿Sería suficiente para sostener algo?

Reflexión Grupal:

En plenaria, se reflexiona sobre la formación de la red y su similitud con los procesos en un huerto.
Se discute la importancia de la interconexión y cómo la estabilidad de unos elementos depende de otros.
Desenrollando la Red:

Comenzando con la última persona que tomó el extremo, se comienza a enrollar el ovillo.
El facilitador ayuda a pasar el ovillo a la siguiente persona.
Cada participante, al pasar el ovillo de regreso, explica por qué es importante para el huerto el elemento que nombró anteriormente.
Adaptaciones y Consideraciones:

Se pueden hacer adaptaciones según las necesidades del grupo.

Figura 48. Ejemplo de una de las actividades propuestas: “La red de la Vida”. Elaboración propia.

	acompañan huertos.		
Reflexionar y organizar	Reflexionar sobre cómo estamos conectados con la naturaleza desde las ciudades.	Con actividades que lleven a la reflexión y a la compartición con las demás personas.	La realización de las actividades.
Incidir públicamente	Buscar la publicación del manual por parte de alguna institución. Distribuir el manual a acompañantes de huertos escolares, tanto de centros públicos como privados.	Contactando autoridades educativas	Buscar reuniones con esas personas.
Capitalizar logros	Visibilizar cómo funciona el manual en los distintos espacios donde se aplique	Buscando alianzas	Redes Sociales
Evaluar y continuar	Retroalimentar el manual con las experiencias de docentes y niñas.	Contactando a lxs docentes y pidiendo su retroalimentación para mejorar el manual.	Entrevistas Grupos focales

Diseñar una guía para trabajar un huerto escolar urbano no es solo reunir actividades, sino proponer un recurso que dialogue con la realidad de niñas y niños

que viven en ciudades cada vez más desconectadas de la tierra. Esta guía surge precisamente de la necesidad de tender un puente entre la escuela y la red de la vida que sostiene todo lo que comemos, respiramos y habitamos, reconociendo que cada actividad es una excusa para despertar preguntas, curiosidad y asombro.

Proponer este material es también una forma de poner al centro la pregunta de cómo, desde espacios concretos, podemos reconciliar la experiencia urbana con la certeza de que somos también parte de un ecosistema.

Para que el huerto se sostenga y convoque a niñas y niños con distintos intereses, es indispensable contar con herramientas que acompañen la práctica cotidiana, la diversidad de intereses y los contextos reales de la escuela. Por eso la intención de esta guía es proponer formas de mirar y acompañar: invita a las personas adultas a ceder protagonismo y control, a escuchar, a dejarse sorprender por lo que las niñas y niños proponen y a confiar en que cada siembra, cada juego y cada conversación pueden ser semillas de algo más grande. Porque al final, cuidar algo que es vida, como dijo Sara, es también cuidar la posibilidad de imaginar otras ciudades, otras escuelas y otros futuros posibles.

La esperanza es política y se construye con las niñeces

Me gusta mucho plantar, me emociona mucho trabajar en huerto con palas, me gusta mucho pues cuidar a las plantas, me gusta mucho cuidar los árboles porque son quienes nos dan oxígeno. Si sólo queda un árbol pues hay que plantar más. – León, 8 años

Al escribir esto, estamos viviendo una ola de calor que nunca se había sentido en la Ciudad de México. Ayer (lunes 15 de abril de 2024) se rompió el récord histórico del día más caluroso en la ciudad. El país entero está experimentando los efectos catastróficos del cambio climático, con sequía en la mayor parte del país e incendios en muchos estados (Veracruz, Tabasco, Chiapas). Los cuerpos de agua que abastecen a las grandes ciudades están en los niveles más bajos nunca vistos. Las noticias están inundadas con notas de animales muriendo por los cambios drásticos del ambiente en el que están adaptados o por la devastación de estos. Es difícil encontrar esperanza en estos contextos.

Pensar que lo que hacemos hará alguna diferencia para cambiar esta trayectoria suena abrumador. Hay términos que describen las consecuencias psicológicas de la sobreexposición a estas noticias; “Eco-ansiedad”, “Eco-culpa”, “eco-duelo”, “solastalgia” (Albrecht et al., 2007). Sentir que ninguna de nuestras acciones pudiera tener sentido, en lugar de movilizarnos podría llevarnos a la apatía.

Muchas acciones desde la educación ambiental se hacen desde estos lugares, es decir, poniendo el foco en lo que está mal en el mundo y en tratar de pensar en alternativas que se lleven a cabo desde lo individual, desdibujando las responsabilidades estructurales del sistema capitalista y soslayando la importancia y la potencia esperanzadora de la acción colectiva.

Es por esto que es urgente recurrir a pedagogías otras, que hagan énfasis en darle espacio a lo que ha sido sistemáticamente negado; la alegría, el disfrute, la

sensibilidad. Como plantea bell hooks, en *Enseñar a transgredir* (2021), es necesario dejar las pedagogías bancarias³⁸ para apostar por una pedagogía transgresora, que no sólo nos libere, sino que además nos llene de gozo, (hooks, 2021, p.231). Debemos recurrir a esto para construir espacios donde se tomen en cuenta no sólo nuestras ideas, sino nuestro cuerpo, nuestro corazón, nuestras esperanzas.

Estas pedagogías, otras, que nos recuerden la importancia de vernos más que sólo como seres racionales. Al final, no vamos a poder salvar al mundo sólo entendiéndolo, sino amándolo.

Por eso creo que darle cabida a la esperanza es un acto político y aún lo es más si lo trabajamos con las niñeces y juventudes a quienes el sistema les demuestra todo el tiempo que sus voces no son escuchadas ni sus actos importantes. Sembrar la esperanza de creer en que las cosas que construimos, en lo individual, pero sobre todo en lo colectivo, son la alternativa que tenemos para transitar a un mundo donde muchos otros mundos sean posibles.

Creo que la importancia del huerto en la escuela radica entre otras cosas en que este espacio da pie a iniciar la reflexión sobre lo delicado que es cuidar seres vivos, en este caso plantas. Desde su nacimiento hasta su crecimiento, hablar de las preferencias de las plantas por ciertas temperaturas y por lo tanto por ciertas épocas del año, regar constantemente, cuidar su interacción con otros seres vivos, etc. Todas estas experiencias nos sensibilizan a no dar por sentada la vida y los procesos necesarios para que se mantenga.

El hecho de que la mayor parte de la población viva en zonas urbanas nos urge a pensar en formas de cuidar los bienes naturales desde y para estos lugares. Dentro de la ciudad se pueden construir espacios donde se tejen relaciones de comunidad para el cuidado de los cuerpos-territorios y del territorio mismo.

Recuerdo el día en que unxs niñxs encontraron una abeja que estaba herida; me llamaron, pero no pude/supe hacer nada, más que decirles que le pusieran agua por si necesitaba beber. Y regresé a las actividades del huerto, con otrxs niñxs. Al poco rato vi que esxs mismxs niñxs estaban buscando piedritas y palitos, que nada tenía que ver con la actividad que estábamos realizando. Me acerqué a preguntarles

³⁸ bell hooks usa este término, inspirada en Paulo Freire a quien conoció y a quien admiraba. Las pedagogías bancarias que ella menciona son aquellas que reproduce las relaciones verticales de poder, que separan la mente del cuerpo, y que consideran a lxs alumnxs como recipientes vacíos. Aunque hooks critica que algunos análisis de Freire no toman en cuenta de manera suficiente la dimensión de género y el racismo, reconoce que su pensamiento fue el punto de partida esencial de su propia pedagogía transgresora.

y me contaron que acababan de enterrar a la abeja, le estaban haciendo una tumba. Quedé profundamente conmovida por el gesto de respeto y sensibilidad que tuvieron los niños hacia la abeja. Lo mismo ocurrió después al ver todo el amor y cuidado que le ofrecieron al colibrí que cuidamos, Galleta, y al ritual que le hicieron de despedida. Mientras lxs adultxs estemos dispuestxs a aprender de niñas y niños y a contagiarnos con sus ideas, el mundo tendrá esperanza.

La comunidad escolar y el huerto

En el caso de las maestras y maestros fue imprescindible su involucramiento para el éxito del huerto escolar. Establecer vínculos con ellxs fue un proceso no inmediato que requirió un acercamiento constante, respetuoso y abierto. Acercarme a ellas atenta a lo que pudieran recomendarme no sólo ayudó al proceso mismo del huerto, sino a la relación que fuimos forjando, y que terminaron siendo relaciones cercanas con la mayoría de ellas.

Fue muy notorio cómo mi relación con ellas influyó en la dinámica del grupo. Durante el primer año de acompañamiento era más difícil el seguimiento a las actividades en los grupos de las maestras que estuvieron menos implicadas, por ejemplo, las plántulas que tenían que cuidar se secaban, o los experimentos que se llevaban a sus salones quedaban abandonados. Conforme se fueron involucrando y participando más, las actividades que continuaban en sus ambientes tuvieron más éxito y cuidados. Y comenzó a ser un proceso de dos vías, donde las guías me comunicaban también lo que veían en clase y veíamos cómo podíamos conectarlo con el huerto.

También hay que considerar que, la falta de involucramiento no es siempre por desdén o indiferencia, muchas veces lxs docentes están rebasadxs en su trabajo con los informes y planeaciones que tienen que realizar, pero es fundamental involucrarlas en la medida de lo posible para que el huerto realmente se tome como una actividad que además puede conectarse con los temas que ven en clase.

La cooperación y participación de todas las personas de la comunidad escolar fue fundamental para su mantenimiento, desde las directoras, cuya recepción fue abierta y entusiasta. Si bien, no hubo mayor involucramiento durante las sesiones, si buscaron la manera de vincular al huerto con las actividades de la escuela, por ejemplo, con el evento ambiental anual que organizan, el Green Apple Day, durante el cual sembramos el jardín de polinizadores. Las cocineras, quienes guardaban

materia orgánica para la lombricomposta, o que nos enseñaban sobre los quelites. Las personas de intendencia quienes nos ayudaban a regar cuando eran épocas de vacaciones. Las personas de administración quienes también regaban y procuraron también los materiales necesarios para el huerto.

Desafíos y lecciones aprendidas

Uno de los mayores desafíos que viví en la escuela fue la cuestión de la asignación de los espacios. En realidad, el espacio dedicado al huerto, en el que estuvimos trabajando durante los dos años no era el espacio ideal, pues tenía poca disponibilidad de luz directa. La escuela cuenta con muchas áreas verdes, pero cuando propuse usar alguna de estas para hacer una extensión del huerto sembrando una milpa, recibí como respuesta que “el pasto era más estético” y consideraron que plantar en este espacio arruinaría esa homogeneidad.

Esta situación invita a reflexionar sobre cómo la noción de lo estéticamente valioso ha sido moldeada por herencias coloniales, que privilegian la uniformidad y el orden de las áreas de pasto sobre formas de cultivo más diversas y culturalmente significativas.

Como señalan Ayala y Yadeun (2025), los criterios de belleza que se reproducen en los espacios urbanos derivan de una visión eurocéntrica que ha impuesto sus estándares estéticos ajenos a los contextos locales. Este colonialismo estético no solo define qué se considera bello, sino que también hace a un lado prácticas tradicionales y cosmovisiones que valoran otras formas de relación con la tierra. Así, mientras que un paisaje ordenado y homogéneo se asocia con progreso y modernidad, opciones como la milpa se perciben como “desordenadas” o impropias del entorno urbano (Ayala & Yadeun, 2025), y en este caso del entorno escolar.

Resulta relevante cuestionar desde estos espacios, estos supuestos para abrir paso a proyectos que reconozcan el valor ecológico y social de prácticas agrícolas tradicionales y promuevan paisajes más inclusivos y sostenibles. Un huerto agroecológico nos debe enseñar el valor y la importancia de lo diverso.

Otro desafío es pluralizar los enfoques y estrategias pedagógicas. Aunque fueron muy pocos, sí hubo niñas y niños a quienes no les interesó participar en el huerto. Como parte del respeto a la diversidad de intereses que tenemos los seres humanos me parece natural; sin embargo, es clave encontrar las maneras para invitarles a compartir, de la manera en que les guste, el espacio del huerto.

Otro reto es generar material didáctico, sobre todo con lxs más pequeñxs, las niñas y niños de preescolar, quienes necesitan de actividades más concretas. Es importante preparar material especialmente para ellxs.

El escalar la experiencia hacia la comunidad depende de la naturaleza del centro escolar. En mi caso esto no fue posible, o al menos no como yo hubiera querido, ya que los papás y mamás no estuvieron tan presentes en la escuela, sin embargo, varixs niñxs se llevaron semillas e iniciaron huertos en sus casas. En la medida de lo posible se debe involucrar a toda la comunidad escolar, ya que ahí están los grandes aliados. Conserjes, cocinerxs y madres y padres de familia. Creo que el asunto del escalamiento, además de tener que ver con las familias de lxs niñxs, nos debería invitar a preguntarnos qué vinculaciones ha tejido (o no) la propia escuela, el equipo que la dirige, con la comunidad. Preguntarnos si los conserjes y cocinerxs son gente de la comunidad y a futuro, imaginar posibles recorridos, con lxs niñxs, a sitios de interés en las comunidades donde se asientan las escuelas.

En cuanto a las lecciones aprendidas, la primera fue la importancia de la humildad que se debe tener como acompañante de un proceso como éste. Es fundamental para poder aprender de los demás y realmente estar abiertx a un diálogo de saberes. En mi caso, aprendí mucho de las niñas y niños, de lxs conserjes y de otras maestras.

Otra lección importante es ver cómo las niñeces a veces no están tan abiertas a escuchar discursos, es mejor que lo experimenten y lo aprendan por ellxs mismxs. Muchas veces, al realizar los niñxs alguna tarea delicada como un trasplante, tuve el impulso de hacerlo yo para que la planta no se dañara, pero me contuve pensando en que, si pasaba algo así, ese aprendizaje iba a ser mucho más significativo para la niña o el niño a que si lo hubiera hecho yo, aunque saliera bien. En este sentido es fundamental soltar el control de los procesos y tener siempre presente que es más importante el camino que un resultado, al menos para un huerto escolar.

Las niñas y niños sí pueden influir en las decisiones que se toman en sus casas respecto a la alimentación. Por eso es tan necesario involucrarles en actividades donde participen en la reflexión sobre los efectos de la forma de alimentarnos en nuestra salud y en la salud del planeta.

Finalmente, y no menos importante, otra lección aprendida fue la potencia de lo pequeño. Las dos camas de cultivo y nuestro pequeño jardín para polinizadores son pequeños en relación con el tamaño de la escuela y al número de personas que hemos estado trabajando ahí, sin embargo, los aprendizajes fueron muchos y la transformación del espacio fue drástica: pasó de ser un lugar estéril a un espacio lleno

de vida diversa que propició la sensibilización de respeto a las diferentes formas de vida que ahí habitaban.

Este pequeño espacio nos ha conectado con los procesos que sostienen la vida aún en una zona urbana. Nos hizo sentir parte de algo mucho más grande que nosotrxs.

Bibliografía citada

- Acebo Ibáñez, E. del. (1996). *Sociología del arraigo: una lectura crítica de la teoría de la ciudad*. Claridad.
- Ayala-Azcárraga, C., & Yadeun de Antuñano, M. (2025). Desafiando el colonialismo estético: Perspectivas críticas hacia paisajes sostenibles. *Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura*, 5(14), 34–49.
- AJ+ Español. (2022). *Xoco y Mitikah: la lucha contra la gentrificación*. Youtube.
- Albrecht, G., Sartore, G. M., Connor, L., Higginbotham, N., Freeman, S., Kelly, B., Stain, H., Tonna, A., & Pollard, G. (2007). Solastalgia: The distress caused by environmental change. *Australasian Psychiatry*, 15(SUPPL. 1). <https://doi.org/10.1080/10398560701701288>
- Altieri, M., & Toledo, V. M. (2011). La Revolución Agroecológica en Latinoamérica (P. Alarcón-Chaires, Trans.). *The Journal of Peasant Studies*, 38(3), 587–612.
- Arau, R. (1987). Organización de los pueblos y colonias del sur. *Revista Mexicana de Sociología*, 49(4), 9–35.
- Armienta Moreno, D. E., Keck, C., Ferguson, B., & Saldívar Moreno, A. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación Educativa*, 19(80), 161–178.
- Bazant, J. (2001). *Periferias Urbanas Expansión urbana incontrolada de bajos ingresos y su impacto en el medio ambiente* (Primera edición). Editorial Trillas .
- Bravo Espinosa, Y. (2016). *Vínculos entre la escuela y la comunidad mediante el huerto escolar* [Tesis de Maestría]. El Colegio de la Frontera Sur.
- CIRD AC. (2015). *Manual de Huertos Escolares en Zonas Urbanas. Una alternativa sociológica y alimentaria para las ciudades*. INDESOL-CIRD A.C.
- Colindres Espinoza, L. A. (2016). *Las fiestas patronales, esencia de la identidad: El caso del pueblo de San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México D.F.* Universidad Autónoma Metropolitana.
- CONACULTA. (2012). San Andrés Totoltepec. Historias, tradiciones y costumbres. In Voces de Cultura (Ed.), *9 Pueblos originarios de Tlalpan* (Primera edición). https://issuu.com/dianaluzreyes/docs/2-san_andres_totoltepec-tlalpan

- Congreso de la Ciudad de México. (2020, December 31). Ley de Huertos Urbanos de la Ciudad de México. *Gaceta Oficial de La Ciudad de México*.
- Corona Caraveo, Y., Morfín Stoopan, M., Universidad Autónoma Metropolitana (México, M., Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez., & UNICEF. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. UAM.
- Cuéllar, M., & Sevilla, E. (2018). La agroecología como investigación militante y feminista. *Agroecología*, 13(1), 11–20.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Esteva Peralta, J., & Reyes Ruiz, J. (2009). Educación popular ambiental. Hacia una pedagogía de la apropiación del ambiente. In Enrique Leff (coord.) (Ed.), *La complejidad ambiental* (Segunda, pp. 216–217). Siglo XXI editores.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73–90.
- Fariña Tojo, J. (2015, June 28). Una ciudad próxima. *El País*, 1–3.
- Ferguson, B. G., Morales, H., Chung, K., & Nigh, R. (2019). Scaling out agroecology from the school garden: the importance of culture, food, and place. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 43(7–8), 724–743. <https://doi.org/10.1080/21683565.2019.1591565>
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una Pedagogía de la Pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (1ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Instituto Paulo Freire.
- Giménez, G. (1999). *Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural*.
- Gonsalves, J., Hunter, D., & Lauridsen, N. (2020). School Gardens. Multiple functions and multiple outcomes. In D. Hunter, E. Monville-Oro, B. Burgos, & C. Nyhria (Eds.), *Agrobiodiversity, School Gardens and Healthy Diets: Promoting Biodiversity* (pp. 11–41).
- Han, B.-C. (2019). *Loa a la tierra. Un viaje al jardín* (1ª ed.). Herder Editorial.
- Hernández López, J. de J. (2017). La metodología boehmiana de la lectura del paisaje cultural. Una propuesta interdisciplinaria. In S. A. de C. V. Ediciones del Lirio &

- Universidad Autónoma Metropolitana (Eds.), *El paisaje: Reflexiones y Métodos de Análisis* (Primera edición, p. 271). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández, M. del C., & Villaseñor, A. (2014). La calidad en el sistema agroalimentario globalizado. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(4), 557–582.
- Herrera Valencia, A. C. (2017). La identidad urbana como categoría de análisis. Una propuesta metodológica para la lectura del territorio a través de la consolidación Histórico-Espacial de sus atributos urbanos característicos. “IX Seminario Internacional de Investigación En Urbanismo. Barcelona-Bogotá. Junio 2017.”
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- INEGI. (2020, April 30). *Población rural y urbana*. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P
- Corona Caraveo, Y., Morfín Stoopan, M., Universidad Autónoma Metropolitana (México, M., Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez., & UNICEF. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. UAM.
- Jara Holliday, O. (n.d.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1 ed.). CINDE.
- Morfin, M. (n.d.). *Participación infantil y juvenil : una guía para su promoción*.
- Kaplún, G. (n.d.). Contenidos, itinerarios y juegos, tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. *Nodos*, 3, 1–15. www.revistanodos.com.ar
- La Cuadra A.C. (2024, October 15). *Historia del Huerto Roma Verde*. <https://www.huertoromaverde.org/historia>.
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global Children without childhood? Against the postcolonial capture of childhoods in the Global South. In *Ciencias Sociales: Vol. III*. Centro de Publicaciones. FCPyS. UNCuyo.
- Liebel, M. (2019). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. In S. Morales & G. (comp.) Magistris (Eds.), *Niñez en Movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación* (1ª ed., pp. 145–170). Editorial Chirimbote.

- Loyo, E. (2006). En el aula y la parcela: Vida escolar en el medio rural (1921-1940). In A. (coord.) De los Reyes (Ed.), *Historia de la vida cotidiana en México; Siglo XX campo y ciudad* (pp. 273–312). Fondo de Cultura Económica.
- Mantilla Gutiérrez, L. (2016). The biopolitical construction of infancy and adulthood: The child as paradigm and Utopia. *Global Studies of Childhood*, 6(2), 211–221. <https://doi.org/10.1177/2043610616647641>
- Mantilla, L. (2017). El lugar de la infancia en la biopolítica contemporánea. In L. Mantilla, A. Stolkiner, M. Minnicelli, & (Compiladoras) (Eds.), *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. (Primera edición, pp. 25–42). Universidad de Guadalajara.
- Martínez-Madrid, B., & Eugenio, M. (2016). Acercamiento a la agroecología en la infancia: propuestas educativas y reflexiones. *Agroecología*, 11(1), 7–18. <http://crashoil.blogspot.com>.
- Massey, D. (2005). Por un espacio. SAGE Publications Ltd.
- Merçon, J., Escalona, M. Á., Noriega Armella, M. I., Figueroa Núñez, I. I., Atenco Sánchez, A., & González Méndez, E. D. (2012). Cultivando la educación agroecológica. El huerto colectivo urbano como espacio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1201–1224.
- Morales, S., & Magistris, G. (2019). El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia. Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, Año 23(44).
- Morfín Stopen, M. (n.d.). En la búsqueda del bien común: Experiencias de participación infantil y juvenil. *Revista Iberoamericana*.
- Müller, F. (2016). ¿El cuerpo en la ciudad? Improntas sobre el Derecho a la Ciudad desde México. In M. Rauchecker & J. Chan (Eds.), *Sustentabilidad desde abajo: luchas desde el género y la etnicidad* (Primera Edición, pp. 191–217). CLACSO.
- Navarrete, S. (2022, December 7). *Programa territorial de la CDMX genera dudas sobre el suelo de conservación*. Expansión Política. <https://politica.expansion.mx/cdmx/2022/12/07/suelo-de-conservacion-cdmx>
- ONU HABITAT. (2018, September 7). *Superficie de CDMX crece a ritmo tres veces superior al de su población*. <https://onuhabitat.org.mx/index.php/superficie-de-cdmx-crece-a-ritmo-tres-veces-superior-al-de-su-poblacion>

- Ortega Ruiz, P. (2013, May 4). EDUCAR ES RESPONDER A LA PREGUNTA DEL OTRO. *Boletín Virtual* - 824 ISSN 2266-1536, 15–28.
- Peña Trujillo, M. T. (2016). “Aulas Vivas”: Perspectiva desde la ecología de saberes. *Bio-Grafía. Escritos Sobre La Biología y Su Enseñanza. Memorias Del Primer Encuentro Ambiental, Universidad, Ambiente y Sustentabilidad: Experiencias y Prácticas*, Número extraordinario, 117–125.
- Portal, M. A. (2003). La construcción de la identidad urbana: la experiencia de la pérdida como evidencia social. *ALTERIDADES*, 13(26), 45–55.
- Quintiero, J., Ayora, A., & Matta, A. (2020). *El cuerpo en la escuela*.
- Rodríguez Gabarrón, L. (2008). Infancia e Investigación Participativa: Teoría y Experiencias. *Subje/Civitas Estudios Interdisciplinarios Sobre Subjetividad y Civilidad*, 1(1), 1–20. <http://www.ids.ac.uk/ids>
- Rodríguez-Haros, B., Tello-García, E., & Aguilar-Californias, S. (2013). Huerto escolar: estrategia educativa para la vida. *Ra Ximhai*, 9(1), 25–32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46128727003>
- Ruiz, L., Motta, L., Bruno, D., Demonte, F., & Tufró, L. (2014). *Producción de materiales de comunicación y educación popular* (1a ed.). Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. www.gob.mx/sep
- SEP. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general* (Primera edición).
- Skliar, C. (2007). Pedagogía de la diferencia: Necesidad, urgencia y posibilidades de la educación contemporánea. Noveduc.
- Suárez Payerón, A. (2010, May). Construyendo la sostenibilidad a partir de los orígenes. Una experiencia de planeación urbana participativa en la periferia de la Ciudad de México, el caso de la delegación Milpa Alta. *Cuaderno de Investigación Urbanística*, 73–90.
- Van Manen, M. (1998). La naturaleza del tacto. In *El Tacto en la Enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica* (pp. 138–192). Paidós Ecuador.
- Verschoor Hoitink, F. L. (2020). La Gestión Multiactoral de los Huertos Urbanos y su Papel en el Desarrollo Urbano Sostenible: El Caso Comparativo del Huerto

Tlatelolco y Huerto Espiga, Ciudad de México. In *Derechos a la Ciudad y al Territorio: Memorias del XI Simposio Nacional de Desarrollo Urbano y Planificación Territorial* (pp. 703–713). Universidad de Cuenca.

Índice de figuras

Fig. 1. Foto de mi cuaderno de segundo de primaria.	9
Fig. 2. Mural del artista Carlos Ortega que representa las distintas etapas del maíz, así como varios elementos representativos de San Andrés	15
Fig. 3. Campo de siembra de cempasúchil en San Andrés. Foto tomada en octubre 2023	16
Fig. 4. Milpa en terreno cerca de una cañada.	17
Fig. 5. Zona de cañada en San Andrés T.	18
Fig. 6. Comparsa de chinelos de San Andrés Totoltepec en el Zócalo de la CdMx	21
Fig. 7. Ubicación del territorio de trabajo. Imagen satelital de San Andrés Totoltepec	25
Fig. 8. Metodología de acompañamiento en el huerto de Montessori Colomba	36
Fig. 9. Línea del tiempo del proceso organizativo en la escuela durante el primer ciclo escolar. 2022-2023	41
Fig. 10. Ejercicio de autoevaluación llevado a cabo por guías y profesores	44
Fig. 11. Actividad de inicio en la escuela	45
Figs. 12 y 13. Trabajos en el huerto.	47
Figs. 14 y 15. Respuestas de los grupos Magnolia y Ciruelo	49
Fig. 16. Lana teñida con palo de Brasil	51
Figs. 17 y 18. ¿Cómo me relaciono con mis compañer@s cuando estoy en el huerto? Respuesta de los grupos Ciruelo y Bambú (izquierda) y Jacaranda y Cactus (derecha)	54
Fig. 19. Respuestas de lxs guías.	54
Figs. 20 y 21. Respuestas de los grupos Ciruelo y Bambú (izquierda) y jacaranda (derecha)	55
Fig. 22. Entre las palas y los lápices	58
Fig 23. Mural de los habitantes y componentes de un suelo sano	59
Fig. 24. Explorando los habitantes del suelo	59
Fig. 25. Habilitación de nuevos espacios para el huerto	61
Fig. 26. Acelgas en contenedor reciclado.	61
Fig. 27. Trasplante de plántulas de jitomate	62
Fig. 28. ¿Qué verduras y frutas comemos con más frecuencia? Mural elaborado por niñas y niños	63

Fig. 29. Germinado de lenteja	65
Fig. 30. Flor de Calabaza en el huerto	65
Fig. 31. Preparación de guisos de calabaza y de la flor.	66
Fig. 32. Pintando con pinturas vegetales	74
Fig. 33. Preparación de la emulsión y antotipia y puesta al sol	
74	
Fig. 34. Fanzines con el tema de huerto.	75
Fig. 35. Foto de un diario, con su portada y contraportada	77
Fig. 36. Portadas de diarios.	78
Figs. 37 y 38. Acuerdos de convivencia para el huerto	78
Fig. 39. Dibujos en el diario del huerto	79
Fig. 40. Páginas del diario	80
Fig. 41 Algunos ejemplos de preguntas y respuestas en los diarios	83
Fig. 42. Colorido en el diario	84
Fig. 43. Ejemplo de una de las actividades propuestas: “La red de la Vida”	90
Fig. 44. Propuesta de ilustración que acompaña a la actividad “La Red de la Vida”	91