



PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE
ISSN: 3072-8452

**EL HUERTO ESCOLAR
UNIVERSITARIO COMO
POLÍTICA PÚBLICA DE
HUMANISMO MEXICANO
PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE PAZ Y EL DESARROLLO
COMUNITARIO**

*THE UNIVERSITY SCHOOL
GARDEN AS A PUBLIC POLICY
OF MEXICAN HUMANISM FOR
PEACEBUILDING AND
COMMUNITY DEVELOPMENT*

AUTORES

EDUARDO SÁNCHEZ
JIMÉNEZ
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
DE ATLAUTLA
MÉXICO

AGUSTINA ORTIZ
SORIANO
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
DE ATLAUTLA
MÉXICO

El Huerto Escolar Universitario como Política Pública de Humanismo Mexicano para la Construcción de Paz y el Desarrollo Comunitario

The University School Garden as a Public Policy of Mexican Humanism for Peacebuilding and Community Development

Eduardo Sánchez Jiménez

eduardo_jimenez@upatla.utla.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-0552-4658>

Universidad Politécnica de Atlautla
México

Agustina Ortiz Soriano

agustina_ortiz@upatla.utla.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6562-3258>

Universidad Politécnica de Atlautla
México

Artículo recibido: 20/01/2026

Aceptado para publicación: 23/02/2026

Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

El artículo analiza el huerto escolar universitario como una política pública institucional alineada con los principios del Humanismo Mexicano, orientada a la construcción de paz, el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo comunitario. Desde una perspectiva crítica, se plantea que el huerto escolar trasciende su función pedagógica y productiva para convertirse en un dispositivo social, cultural y ético que articula saberes científicos, conocimientos tradicionales y prácticas comunitarias. En el contexto de las instituciones de educación superior públicas en México, el huerto escolar se presenta como una estrategia concreta para materializar los postulados de la Nueva Escuela Mexicana, al promover valores como la cooperación, la solidaridad, el cuidado de la vida y la corresponsabilidad territorial. La ponencia se sustenta en experiencias institucionales de implementación de huertos escolares universitarios, analizadas mediante un enfoque cualitativo que recupera la observación participativa, el análisis documental y la sistematización de prácticas educativas comunitarias. Se argumenta que estas iniciativas contribuyen a la prevención de violencias estructurales al generar espacios de diálogo intercultural, aprendizaje situado y apropiación colectiva del territorio. Asimismo, el huerto escolar favorece procesos de desarrollo comunitario al fortalecer capacidades locales, impulsar economías solidarias a pequeña escala y resignificar la relación sociedad–naturaleza desde una ética del cuidado. Finalmente, se sostiene que el huerto escolar, asumido como política pública institucional y no como proyecto aislado, puede incidir en la construcción de paz positiva, entendida no solo como ausencia de conflicto, sino como presencia de justicia social, equidad y participación comunitaria. El artículo propone reflexionar sobre su potencial como herramienta estratégica para el desarrollo social con enfoque humanista en las universidades públicas mexicanas.

Palabras clave: huerto escolar, humanismo mexicano, desarrollo comunitario, nueva escuela mexicana

ABSTRACT

This article analyzes the university school garden as an institutional public policy aligned with the principles of Mexican Humanism, aimed at peacebuilding, strengthening the social fabric, and promoting community development. From a critical perspective, it is argued that the school garden transcends its pedagogical and productive functions to become a social, cultural, and ethical device that articulates scientific knowledge, traditional knowledge systems, and community practices. Within the context of public higher education institutions in Mexico, the school garden is presented as a concrete strategy to operationalize the principles of the New Mexican School model by fostering values such as cooperation, solidarity, care for life, and territorial co-responsibility. The paper is grounded in institutional experiences of implementing university school gardens, analyzed through a qualitative approach incorporating participant observation, documentary analysis, and the systematization of community-based educational practices. It is argued that these initiatives contribute to the prevention of structural violence by generating spaces for intercultural dialogue, situated learning, and collective territorial appropriation. Furthermore, the school garden promotes community development processes by strengthening local capacities, encouraging small-scale solidarity economies, and redefining the society–nature relationship through an ethic of care. Finally, the article contends that when conceived as an institutional public policy rather than an isolated project, the school garden can contribute to the construction of positive peace—understood not merely as the absence of conflict, but as the presence of social justice, equity, and community participation. The article invites reflection on its potential as a strategic tool for humanist-oriented social development in Mexican public universities.

Keywords: school garden, Mexican humanism, community development, New Mexican School

INTRODUCCIÓN

La promoción de huertos escolares como política pública institucional representa una convergencia significativa entre educación, desarrollo comunitario, sustentabilidad y construcción de paz. Tradicionalmente, los huertos escolares han sido entendidos como espacios educativos para la enseñanza práctica de contenidos científicos, ambientales y culturales; asimismo, favorecen actitudes de cuidado hacia la naturaleza, valores colaborativos y la integración comunitaria (Montiel Sánchez et al., 2021). En el contexto mexicano contemporáneo, estas prácticas cobran una dimensión ampliada cuando se articulan con los principios del Humanismo Mexicano, entendido como un enfoque filosófico y político que pretende orientar las políticas públicas hacia la dignidad humana, la justicia social, la equidad y el bienestar compartido (Pérez, 2025). El objetivo de esta introducción es situar los huertos escolares no sólo como herramientas pedagógicas, sino como políticas públicas institucionales capaces de promover el desarrollo comunitario y la paz desde una mirada decolonial y biocultural.

Los huertos escolares, como instrumento educativo, tienen una historia que trasciende su función instrumental. A nivel internacional y local, se reconocen como espacios que vinculan diversos saberes y prácticas: la producción de alimentos, el aprendizaje vivencial y el fortalecimiento de vínculos sociales y ecológicos (FAO, 2010 citado en Montiel Sánchez et al., 2021). Sin embargo, su incorporación formal como política pública en sistemas educativos nacionales ha sido limitada, en parte debido a la falta de institucionalización clara y de respaldo estructural por parte de autoridades educativas (Desmond et al., 2004, citado en IPN, 2024). Esto pone de manifiesto una contradicción: mientras las evidencias académicas sostienen el valor multifuncional de los huertos, su traducción en políticas educativas de largo plazo permanece incipiente.

En México, la idea de Humanismo Mexicano ha sido retomada como discurso político en los últimos años, particularmente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que propone una educación con enfoque crítico, comunitario y humanista (SEP, 2024). Aunque diversos análisis señalan que el Humanismo Mexicano todavía carece de una definición conceptual homogénea dentro de las políticas educativas, su énfasis en la formación integral, la equidad y la participación comunitaria ofrece un terreno fértil para integrar estrategias como los huertos escolares (Educación Futura, 2024; SEP, 2024). Este enfoque humanista no

se limita a la transmisión de conocimientos, sino que pretende una educación orientada hacia la transformación social, la convivencia pacífica y el bienestar colectivo.

La perspectiva decolonial aporta una lente crítica esencial para entender los huertos escolares en su dimensión más profunda. Desde esta mirada, es necesario cuestionar las estructuras coloniales implícitas que han moldeado la educación formal y las relaciones con la naturaleza. El pensamiento decolonial, influenciado por autores como Linda Tuhiwai Smith y estudios que buscan desafiar prácticas hegemónicas en la construcción de conocimiento, sugiere que los procesos educativos deben reconocer y valorar los saberes indígenas y locales, no como anexos, sino como fundamentos epistemológicos (Leonard, 2024). Aplicado a los huertos escolares, esto implica un reconocimiento explícito de los conocimientos agroecológicos tradicionales y de las prácticas comunitarias que han sustentado sistemas alimentarios y relaciones con la tierra por generaciones.

Relacionada estrechamente con el enfoque decolonial, la dimensión biocultural reconoce que los sistemas de producción agrícola y los conocimientos asociados no son exclusivamente técnicos, sino que están indisolublemente ligados a la identidad, la cosmovisión y las prácticas culturales de los pueblos (Olvera Carbajal, 2023). El concepto de diversidad biocultural enfatiza que la biodiversidad y la diversidad cultural coevolucionan y se sostienen mutuamente, y que cualquier política educativa o ambiental que aspire a ser transformadora debe integrar estas dimensiones. Los huertos escolares, entonces, pueden ser vistos como espacios bioculturales donde aprendizajes, prácticas y valores se entrelazan, posibilitando no sólo la conservación de semillas y especies locales, sino también la transmisión de saberes culturales y la revitalización de identidades comunitarias.

En los estudios sobre huertos escolares se observa cómo estos espacios favorecen prácticas colaborativas que generan capital social y fortalecen la cohesión comunitaria. Por ejemplo, proyectos que incluyen la participación de estudiantes, docentes y familias han demostrado que el huerto escolar puede convertirse en un eje de acciones que trascienden el aula, vinculando los aprendizajes escolares con el entorno inmediato de la comunidad (Hernández Herrera et al., 2025). Este tipo de experiencias evidencian el potencial de los huertos para contribuir a la soberanía alimentaria, la innovación educativa y el desarrollo personal y comunitario. La incorporación de la comunidad en actividades que implican planificación, ejecución y gestión del huerto escolar promueve la corresponsabilidad y genera espacios de diálogo intergeneracional que fortalecen redes sociales locales.

Desde una óptica crítica, la pedagogía en huertos escolares puede cuestionar eficazmente modelos educativos tradicionales que privilegian la memorización y la transmisión vertical del contenido. La pedagogía del huerto promueve aprendizajes situados y colaborativos, vinculando teoría y práctica, y permitiendo a los estudiantes experimentar procesos biológicos, ecológicos y sociales de forma directa (Montiel Sánchez et al., 2021). Esta forma de aprender tiene resonancias con enfoques educativos que buscan desarrollar pensamiento crítico, habilidades para la vida y una comprensión más profunda de las relaciones entre seres humanos y su entorno. En este sentido, los huertos escolares no sólo generan impactos académicos; también promueven actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad hacia la comunidad y la naturaleza.

La institucionalización de los huertos escolares como política pública implica superar barreras estructurales, tales como la falta de recursos, la priorización de indicadores estandarizados y la escasa articulación entre políticas educativas, agrícolas y ambientales. Sin embargo, la evidencia emergente sugiere que cuando estos espacios son apoyados de manera sostenida, se convierten en centros de innovación educativa y social. La articulación de huertos escolares con políticas públicas de desarrollo comunitario, educación ambiental y salud pública puede generar sinergias que fortalezcan el impacto de estas intervenciones en múltiples dimensiones.

Integrar los enfoques decolonial y biocultural en el diseño e implementación de políticas de huertos escolares ofrece una oportunidad para reconceptualizar las relaciones entre educación, entorno y comunidad. Este enfoque crítico posibilita reconocer que los saberes locales y las prácticas tradicionales —como la conservación de semillas y las prácticas agroecológicas— son pilares para la sustentabilidad ecológica y la resiliencia social ante desafíos contemporáneos. Al mismo tiempo, visibiliza las tensiones históricas entre epistemologías dominantes y saberes locales, promoviendo la inclusión plena de diversas formas de conocimiento en las prácticas educativas.

En el marco de las políticas públicas, la construcción de paz también puede ser entendida como un proceso positivo, que no se limita a la ausencia de conflicto, sino que se articula con la justicia social, la equidad y la participación ciudadana. El huerto escolar, como práctica institucionalizada, puede contribuir a estos fines al promover espacios de encuentro y cooperación entre diversos actores sociales. En este contexto, la construcción de paz no es un

objetivo abstracto, sino una práctica cotidiana que se manifiesta en las relaciones colaborativas dentro y fuera del aula.

Finalmente, es importante subrayar que la potencialidad de los huertos escolares como política pública institucionalizada depende de una articulación coherente entre marcos normativos, recursos materiales, formación docente y participación comunitaria. La implementación de estos programas requiere no sólo voluntad política, sino también una comprensión profunda de los contextos locales y de las dinámicas culturales que los sostienen. Desde este enfoque integral, los huertos escolares pueden aportar significativamente a los objetivos de desarrollo comunitario, sostenibilidad ecológica, educación transformadora y construcción de paz, alineados con los principios del Humanismo Mexicano y enriquecidos por las perspectivas decoloniales y bioculturales.

DESARROLLO

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo interpretativo con orientación decolonial y biocultural, adecuado para comprender procesos educativos, comunitarios y territoriales que no pueden reducirse a variables cuantificables, sino que requieren la interpretación de significados, prácticas y relaciones entre actores y entorno (Denzin & Lincoln, 2018). Este enfoque permitió analizar el huerto escolar universitario no sólo como un dispositivo pedagógico, sino como una práctica social situada que articula saberes científicos, conocimientos tradicionales, dinámicas comunitarias y políticas institucionales.

Diseño metodológico

Se adoptó un diseño de estudio de caso (Yin, 2018), centrado en la experiencia del huerto escolar universitario implementado en la Universidad Politécnica de Atlautla, Estado de México. El estudio de caso resultó pertinente al permitir un análisis profundo de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, particularmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Este diseño facilitó la integración de múltiples fuentes de información y la observación de procesos a lo largo del tiempo. El estudio se desarrolló durante un ciclo agrícola anual (12 meses), permitiendo observar fases de planeación, siembra, mantenimiento, cosecha y actividades comunitarias asociadas al huerto, así como su articulación con dinámicas académicas y comunitarias.

Enfoque decolonial y biocultural en la investigación

Metodológicamente, se incorporaron principios de la investigación decolonial, que cuestionan la jerarquización de saberes y promueven la inclusión de conocimientos locales como fuentes legítimas de comprensión (Smith, 2012). Esto implicó reconocer a estudiantes, docentes, campesinos locales y actores comunitarios como coproductores de conocimiento, no sólo como informantes. Asimismo, el enfoque biocultural orientó la observación hacia la relación entre biodiversidad cultivada, prácticas culturales y transmisión de saberes, entendiendo el huerto como un espacio donde se entrelazan procesos ecológicos y culturales (Toledo & Barrera-Bassols, 2008). Esta perspectiva permitió documentar no sólo las especies cultivadas, sino los significados culturales asociados a ellas, las prácticas agrícolas tradicionales recuperadas y las narrativas comunitarias en torno a la tierra y el alimento.

Técnicas de recolección de información

Se emplearon diversas técnicas cualitativas con el fin de lograr triangulación metodológica (Flick, 2018):

1. Observación participante: realizada de manera continua durante las jornadas de trabajo en el huerto, sesiones académicas y actividades comunitarias. Esta técnica permitió registrar prácticas, interacciones sociales, formas de organización y procesos pedagógicos situados.
2. Entrevistas semiestructuradas: aplicadas a 20 participantes clave, incluyendo estudiantes, docentes, directivos y miembros de la comunidad local vinculados al huerto. Las entrevistas exploraron percepciones sobre el huerto, aprendizajes adquiridos, vínculos comunitarios y su relación con la construcción de paz y desarrollo local.
3. Grupos focales: se realizaron tres grupos focales con estudiantes participantes para analizar colectivamente la experiencia del huerto y su impacto en su formación académica y humana.
4. Análisis documental: se revisaron planes institucionales, programas educativos, documentos normativos relacionados con la Nueva Escuela Mexicana y registros internos del proyecto de huerto escolar.
5. Bitácoras de campo: se mantuvo un registro sistemático de observaciones, reflexiones y eventos significativos durante todo el proceso.

Criterios de selección de participantes

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencional (Patton, 2015), priorizando actores directamente involucrados en el huerto escolar y que representaran distintos roles dentro de la comunidad educativa y territorial. Este criterio permitió captar una diversidad de perspectivas y experiencias vinculadas al fenómeno estudiado.

Análisis de la información

El análisis se realizó mediante codificación temática (Braun & Clarke, 2006), identificando categorías emergentes relacionadas con:

- Aprendizaje situado y pedagógico.
- Recuperación de saberes tradicionales.
- Prácticas bioculturales.
- Relaciones comunitarias.
- Percepciones sobre paz y desarrollo comunitario.
- Vinculación institucional y política pública.

Se utilizó un proceso iterativo de lectura, codificación y categorización, apoyado en matrices analíticas que permitieron relacionar datos empíricos con los marcos teóricos del humanismo mexicano, la decolonialidad y la bioculturalidad.

Para garantizar la validez del estudio, se empleó triangulación de fuentes, técnicas y actores (Flick, 2018). Además, se realizaron sesiones de devolución de resultados preliminares con los participantes, con el fin de validar interpretaciones y enriquecer el análisis desde sus propias perspectivas, en coherencia con el enfoque decolonial.

La investigación respetó principios éticos fundamentales: consentimiento informado, confidencialidad y reconocimiento de la autoría colectiva del conocimiento generado. Se evitó la extracción unilateral de información, promoviendo procesos de diálogo y retroalimentación continua con la comunidad participante (Smith, 2012).

Entre las principales limitaciones se reconoce que el estudio se centra en un caso específico, lo cual no permite generalizaciones estadísticas, aunque sí aporta transferibilidad conceptual a contextos similares. Asimismo, la naturaleza participativa del investigador pudo influir en

algunas dinámicas observadas, situación que fue registrada reflexivamente en las bitácoras de campo.

El enfoque metodológico adoptado permitió comprender el huerto escolar como una práctica compleja, situada y relacional, que articula dimensiones educativas, culturales, ecológicas e institucionales. Esta comprensión integral es fundamental para analizar su potencial como política pública orientada a la construcción de paz y desarrollo comunitario desde el humanismo mexicano, la decolonialidad y la bioculturalidad.

El huerto escolar como aula viva: aprendizaje situado y pedagogía crítica

El huerto escolar universitario, comprendido como política pública institucional, trasciende su función agrícola y pedagógica para constituirse en un espacio de articulación social, cultural, ecológica y política. Desde esta perspectiva, el huerto no se limita a la producción de alimentos ni a la enseñanza de contenidos curriculares, sino que se convierte en un escenario donde se ponen en práctica los principios del Humanismo Mexicano, la decolonialidad y la bioculturalidad en la vida cotidiana de la comunidad educativa. Este desarrollo analiza cómo dichas dimensiones se materializan en prácticas concretas y cómo contribuyen a la construcción de paz y al desarrollo comunitario.

Una de las primeras evidencias observadas en la experiencia del huerto escolar universitario es su potencial como aula viva, donde el aprendizaje ocurre en interacción directa con procesos naturales y sociales. Esta forma de enseñanza coincide con planteamientos de la pedagogía crítica, que promueve aprendizajes situados, reflexivos y transformadores (Freire, 1970). En el huerto, estudiantes y docentes dejan de ser receptores y transmisores pasivos de información para convertirse en actores que experimentan, dialogan y construyen conocimiento colectivamente.

La siembra, el cuidado de las plantas, la observación del suelo y la gestión del agua se convierten en procesos pedagógicos que vinculan teoría y práctica. Conceptos de biología, química, ecología, economía y cultura se entrelazan de manera orgánica, generando aprendizajes integrales que difícilmente se logran en el aula tradicional (Montiel Sánchez et al., 2021). Este aprendizaje situado permite que los estudiantes comprendan la complejidad de los sistemas vivos y sociales desde la experiencia directa. Además, el huerto favorece la formación de valores como la cooperación, la paciencia, el cuidado y la corresponsabilidad, elementos centrales para la convivencia pacífica y la construcción de comunidad. Estas

prácticas cotidianas, aparentemente simples, generan cambios profundos en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí y con su entorno.

Recuperación de saberes tradicionales desde un enfoque decolonial

Desde el enfoque decolonial, el huerto escolar se convierte en un espacio para cuestionar la hegemonía del conocimiento científico occidental como única forma válida de saber. Siguiendo a Smith (2012), la investigación y la educación deben reconocer los saberes indígenas y campesinos como epistemologías legítimas. En la experiencia del huerto, la incorporación de prácticas agrícolas tradicionales, el uso de semillas nativas y la participación de campesinos locales permitió resignificar conocimientos históricamente marginados por el sistema educativo formal.

La preparación de almácigos, el uso de abonos orgánicos, la asociación de cultivos y el manejo agroecológico del suelo fueron prácticas transmitidas por actores comunitarios que participaron activamente en el proceso formativo. Esta interacción generó un diálogo de saberes donde la ciencia académica y el conocimiento tradicional se complementaron, rompiendo jerarquías epistemológicas (De Sousa Santos, 2014). Este proceso no sólo fortaleció la pertinencia cultural del huerto, sino que permitió a los estudiantes reconocer el valor del conocimiento local y su potencial para enfrentar problemáticas contemporáneas como la crisis ambiental y alimentaria.

El huerto como espacio biocultural

El concepto de memoria biocultural propuesto por Toledo y Barrera-Bassols (2008) resulta fundamental para comprender el papel del huerto escolar. La diversidad de cultivos no responde únicamente a criterios productivos, sino a la recuperación de especies vinculadas a la historia alimentaria y cultural de la región. Maíces nativos, plantas medicinales, quelites y hortalizas tradicionales fueron incorporados no sólo por su valor nutricional, sino por su significado cultural.

El huerto se convirtió así en un repositorio vivo de biodiversidad y cultura, donde cada planta representaba una historia, un uso tradicional y una relación simbólica con la comunidad. Esta dimensión biocultural fortaleció la identidad territorial de los participantes y promovió el respeto por la diversidad biológica y cultural. Asimismo, la práctica de guardar semillas, intercambiarlas y documentar sus características permitió generar procesos de conservación in situ, contribuyendo a la soberanía alimentaria y a la resiliencia ecológica local.

Cohesión social y capital comunitario

Las actividades del huerto implicaron la participación conjunta de estudiantes, docentes, personal administrativo y miembros de la comunidad local. Este trabajo colectivo favoreció la generación de capital social, entendido como redes de confianza, cooperación y reciprocidad (Putnam, 2000). Las jornadas de trabajo compartido, los intercambios de experiencias y las celebraciones de cosecha fortalecieron vínculos que trascendieron el ámbito académico. La participación comunitaria también permitió que el huerto se percibiera como un proyecto común, no exclusivo de la institución educativa. Este sentido de pertenencia contribuyó a la cohesión social y al reconocimiento mutuo entre actores diversos.

Huerto escolar y construcción de paz

Desde la perspectiva de Galtung (1996), la paz positiva implica la presencia de justicia social, equidad y relaciones cooperativas. El huerto escolar promueve estas condiciones al generar espacios de diálogo, trabajo colaborativo y respeto por la diversidad. Las actividades compartidas disminuyeron tensiones, promovieron la comunicación y facilitaron la resolución pacífica de conflictos cotidianos. El contacto con la naturaleza y la práctica del cuidado también tuvieron efectos en el bienestar emocional de los participantes, favoreciendo actitudes más empáticas y solidarias.

Vinculación con la política pública y el Humanismo Mexicano

La experiencia del huerto escolar se articuló con principios promovidos por la Nueva Escuela Mexicana, tales como el aprendizaje comunitario, la formación integral y el compromiso social (SEP, 2024). Esta articulación permitió comprender el huerto no como un proyecto aislado, sino como una estrategia institucional alineada con políticas educativas nacionales. El Humanismo Mexicano, al enfatizar la dignidad humana y el bienestar colectivo, encuentra en el huerto escolar una expresión práctica donde estos principios se materializan en acciones concretas.

Desarrollo comunitario y economías solidarias

La producción del huerto permitió generar pequeños intercambios locales, donaciones y actividades de economía solidaria. Estas acciones fortalecieron la autosuficiencia y promovieron valores de reciprocidad y apoyo mutuo, fundamentales para el desarrollo comunitario. Finalmente, el huerto escolar favoreció una resignificación de la relación entre las personas y la naturaleza. Los participantes dejaron de ver el entorno como recurso

explotable y comenzaron a entenderlo como un sistema vivo que requiere cuidado y respeto, en consonancia con planteamientos ecológicos y bioculturales.

La experiencia de un huerto escolar como ventana para propuestas de política pública

El análisis del huerto escolar universitario como experiencia educativa, comunitaria y ecológica permite abrir una discusión más amplia sobre su potencial como política pública institucional orientada a la construcción de paz y al desarrollo comunitario desde los principios del Humanismo Mexicano, la decolonialidad y la bioculturalidad. Los hallazgos muestran que el huerto no puede ser comprendido únicamente como un recurso didáctico complementario, sino como un dispositivo socioeducativo que reorganiza relaciones entre saberes, actores y territorios, cuestionando estructuras tradicionales de la educación formal y proponiendo nuevas formas de habitar la institución.

El huerto escolar más allá del proyecto: hacia la institucionalización

Uno de los principales retos identificados es que la mayoría de los huertos escolares operan como proyectos temporales, dependientes del entusiasmo de algunos docentes o estudiantes, sin contar con respaldo normativo, presupuestal ni curricular sostenido. Esta fragilidad limita su continuidad y su capacidad de generar impactos estructurales. Coincidiendo con Desmond et al. (2004), cuando los huertos no se integran formalmente en las políticas educativas, su potencial transformador se diluye.

Desde esta perspectiva, la discusión apunta a la necesidad de institucionalizar el huerto escolar como parte de la política educativa de las instituciones de educación superior. Esto implica reconocerlo en planes de desarrollo institucional, asignar recursos específicos, integrarlo en programas académicos y establecer responsabilidades formales para su mantenimiento y aprovechamiento pedagógico.

Decolonialidad y transformación de la epistemología educativa

La experiencia analizada confirma que el huerto escolar favorece procesos de diálogo de saberes entre conocimiento científico y saberes tradicionales, lo cual tiene profundas implicaciones epistemológicas. Siguiendo a De Sousa Santos (2014) y Smith (2012), la decolonialidad exige dismantelar jerarquías que han invisibilizado conocimientos campesinos e indígenas en la educación formal. El huerto ofrece un espacio concreto donde esta transformación puede ocurrir.

La discusión revela que esta dimensión no es automática; requiere intencionalidad pedagógica y apertura institucional. Sin políticas claras que promuevan la participación comunitaria y la integración de saberes locales, el huerto puede reducirse a una réplica del modelo agrícola convencional. Por ello, las propuestas de política pública deben incluir lineamientos que fomenten explícitamente el enfoque decolonial en estos espacios.

Bioculturalidad y soberanía alimentaria

Desde la perspectiva biocultural, el huerto escolar contribuye a la conservación de semillas nativas, prácticas agroecológicas y memorias alimentarias locales (Toledo & Barrera-Bassols, 2008). Esta función adquiere relevancia en un contexto de homogeneización alimentaria y pérdida de biodiversidad. La discusión sugiere que los huertos escolares pueden convertirse en nodos de soberanía alimentaria, no por su capacidad productiva a gran escala, sino por su función educativa y cultural. En este sentido, las políticas públicas deben reconocer el valor estratégico de estos espacios para la conservación biocultural y la educación alimentaria.

Construcción de paz y tejido social

El trabajo colectivo en el huerto mostró efectos significativos en la cohesión social, el diálogo y la cooperación. Estos hallazgos se alinean con la noción de paz positiva de Galtung (1996), donde la paz se construye a partir de relaciones justas y solidarias. El huerto genera condiciones para esta paz cotidiana al fomentar la corresponsabilidad, el respeto y la colaboración. La discusión resalta que, en contextos de fragmentación social y violencia estructural, estos espacios pueden funcionar como micro territorios de paz, donde se ensayan formas alternativas de convivencia.

A continuación, se proponen algunas ideas generadoras para política pública derivadas del análisis del huerto escolar universitario como estrategia para la construcción de paz y el desarrollo comunitario desde el humanismo mexicano, con enfoque decolonial y biocultural.

1. Reconocimiento normativo del huerto escolar en educación superior

El primer paso para evitar que los huertos dependan de voluntades individuales es su reconocimiento formal en marcos normativos. Esto implica incorporarlos explícitamente en lineamientos de la SEP, en reglamentos académicos y en planes de desarrollo institucional. El huerto debe aparecer como estrategia educativa, ambiental y comunitaria, con objetivos definidos, alcances y responsabilidades. Este reconocimiento permitiría su permanencia más allá de cambios administrativos y facilitaría la planeación de largo plazo.

2. Asignación presupuestal específica

Sin recursos etiquetados, los huertos tienden a deteriorarse. Se propone crear partidas presupuestales destinadas a infraestructura básica (sistemas de riego, herramientas, cercado, compostaje), insumos (semillas nativas, sustratos) y mantenimiento. Este financiamiento debe ser anual y estar protegido de recortes discrecionales, reconociendo que el huerto es parte de la operación educativa, no un proyecto accesorio.

3. Integración curricular transversal

El huerto debe vincularse formalmente con asignaturas, prácticas profesionales, servicio social e investigación. Carreras como ingeniería, administración, biología, educación, nutrición o ciencias sociales pueden encontrar en el huerto un laboratorio vivo. Esta transversalidad evita que el espacio sea visto sólo como actividad extracurricular y asegura su uso pedagógico sistemático.

4. Formación docente en enfoques decoloniales y bioculturales

Para que el huerto no reproduzca esquemas agrícolas convencionales, es necesario capacitar a docentes en agroecología, diálogo de saberes y diversidad biocultural. La formación docente debe incluir herramientas para integrar conocimientos tradicionales y prácticas comunitarias en la enseñanza, fortaleciendo el carácter decolonial del espacio.

5. Vinculación comunitaria obligatoria

Se propone establecer mecanismos formales para la participación de campesinos, portadores de saberes y actores locales como colaboradores permanentes. Esto puede institucionalizarse mediante convenios, figuras de “sabio comunitario invitado” o programas de colaboración, garantizando el diálogo de saberes y el arraigo territorial del huerto.

6. Redes interuniversitarias de huertos escolares

La creación de redes permitiría intercambiar experiencias, semillas, metodologías y resultados. Estas redes pueden organizar encuentros, publicaciones y bancos de semillas, fortaleciendo aprendizajes colectivos y evitando el aislamiento de las experiencias locales.

7. Sistemas de evaluación cualitativa

Los indicadores de éxito del huerto no deben centrarse en volumen de producción, sino en aprendizajes, cohesión social, participación comunitaria y recuperación biocultural. Se

propone diseñar instrumentos cualitativos que documenten estos impactos y permitan su reconocimiento institucional.

8. Articulación con políticas de salud, ambiente y desarrollo social

El huerto escolar puede integrarse con programas de alimentación saludable, educación ambiental, salud comunitaria y economía solidaria. Esta articulación intersectorial amplía su impacto y facilita la colaboración con otras dependencias gubernamentales y sociales.

Hacia una política pública con enfoque humanista

El Humanismo Mexicano encuentra en el huerto escolar una expresión concreta donde la dignidad humana, el cuidado de la vida y el bienestar colectivo se practican cotidianamente. La discusión sugiere que estas experiencias pueden orientar el diseño de políticas públicas educativas que superen enfoques tecnocráticos y promuevan procesos formativos integrales. Finalmente, el huerto escolar demuestra que el desarrollo comunitario no depende exclusivamente de grandes inversiones, sino de procesos participativos que fortalezcan capacidades locales, identidades territoriales y redes de cooperación (Putnam, 2000).

CONCLUSIONES

El análisis del huerto escolar universitario como política pública institucional permite concluir que su relevancia trasciende ampliamente el ámbito pedagógico y productivo con el que tradicionalmente se le ha asociado. Lejos de ser un recurso didáctico complementario o una actividad extracurricular, el huerto se revela como un dispositivo socioeducativo complejo donde convergen dimensiones ecológicas, culturales, comunitarias, éticas y políticas. Esta convergencia posibilita materializar, en la práctica cotidiana, los principios del Humanismo Mexicano, así como los enfoques decoloniales y bioculturales que cuestionan la forma en que históricamente se ha concebido la educación y la relación sociedad–naturaleza.

Una primera conclusión central es que el huerto escolar permite reconfigurar la experiencia educativa al propiciar aprendizajes situados, colaborativos y significativos. En este espacio, el conocimiento deja de ser abstracto y fragmentado para integrarse en procesos vivos que involucren el cuerpo, la emoción, la observación y la acción colectiva. Esta forma de aprender favorece la comprensión sistémica de los fenómenos naturales y sociales, al tiempo que promueve valores fundamentales para la convivencia, como el cuidado, la paciencia, la cooperación y la corresponsabilidad. En contextos donde la educación tiende a la

estandarización y la desvinculación del entorno, el huerto representa una oportunidad para recuperar el sentido formativo integral.

En segundo lugar, el huerto escolar demuestra su potencial como espacio de diálogo de saberes. La incorporación de prácticas agroecológicas tradicionales, el uso de semillas nativas y la participación de actores comunitarios evidencian que es posible superar la jerarquización epistemológica que ha privilegiado el conocimiento científico occidental por encima de los saberes campesinos e indígenas. Este diálogo no sólo enriquece el proceso formativo, sino que contribuye a procesos de reconocimiento y dignificación cultural. Desde esta perspectiva, el huerto se convierte en un escenario concreto donde la decolonialidad puede practicarse más allá del discurso.

Una tercera conclusión relevante es el papel del huerto como espacio biocultural. La diversidad de cultivos, los usos alimentarios y medicinales de las plantas, y las narrativas asociadas a ellas permiten comprender que la biodiversidad no puede separarse de la cultura. El huerto funciona como un repositorio vivo de memoria biocultural, donde se conservan y transmiten prácticas, conocimientos e identidades territoriales. Esta función adquiere particular importancia en un contexto de pérdida acelerada de biodiversidad y homogeneización alimentaria.

Asimismo, el trabajo colectivo en el huerto favorece la generación de capital social y cohesión comunitaria. Las jornadas compartidas, el intercambio de experiencias y la corresponsabilidad en el cuidado del espacio fortalecen vínculos entre estudiantes, docentes y actores locales. Estas dinámicas permiten ensayar formas de convivencia basadas en la cooperación y el respeto, contribuyendo a la construcción de paz desde la vida cotidiana. La paz, entendida como práctica relacional y no sólo como ausencia de conflicto, encuentra en el huerto un terreno fértil para su ejercicio.

Otra conclusión significativa es que el potencial transformador del huerto escolar depende en gran medida de su institucionalización como política pública. Mientras permanezca como iniciativa aislada, su continuidad y alcance estarán sujetos a voluntades individuales. En cambio, su reconocimiento normativo, presupuestal y curricular puede garantizar su permanencia y multiplicar sus impactos educativos y comunitarios. La experiencia analizada muestra que cuando el huerto se integra en la planeación institucional, se convierte en un eje articulador de múltiples procesos formativos y sociales.

El estudio también permite concluir que el huerto escolar puede contribuir al desarrollo comunitario desde una lógica distinta a la de los grandes proyectos de infraestructura o inversión económica. Su fuerza radica en la generación de capacidades locales, en la recuperación de identidades territoriales y en el fortalecimiento de redes de cooperación. Estas condiciones son fundamentales para procesos de desarrollo sostenibles y arraigados en el contexto local.

Finalmente, el huerto escolar representa una vía concreta para materializar los postulados del Humanismo Mexicano en la educación superior pública. En él se practican la dignidad humana, el cuidado de la vida, la justicia social y el bienestar colectivo, no como conceptos abstractos, sino como experiencias cotidianas. Esta materialidad permite que el humanismo deje de ser un discurso normativo para convertirse en una práctica institucional.

En síntesis, el huerto escolar universitario muestra que es posible reimaginar la educación desde el territorio, la comunidad y la naturaleza. Su potencial como política pública radica en su capacidad para articular aprendizaje, cultura, ecología y convivencia en un mismo espacio. Apostar por su institucionalización implica reconocer que la construcción de paz y el desarrollo comunitario pueden comenzar en actos tan simples y profundos como sembrar, cuidar y cosechar colectivamente.

REFERENCIAS

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> — Artículo disponible en Taylor & Francis Online (resumen/DOI) y en repositorios académicos con copia del PDF (p. ej. para lectura en Docslib)
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Routledge. Sobre el libro en la editorial Routledge: <https://www.routledge.com/Epistemologies-of-the-South-Justice-Against-Epistemicide-1st-Edition/Santos/p/book/9781315634876>. Además puede verse información del eBook en Kobo: <https://www.kobo.com/us/en/ebook/epistemologies-of-the-south>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage. Disponible en sitios del editor: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage->

[handbook-of-qualitative-research/book246896](#) — sitio de Sage con detalles de acceso a capítulos y compra.

Desmond, D., Grieshop, J., & Subramaniam, A. (2004). *Revisiting garden-based learning in basic education*. FAO. PDF disponible en FAO Open Knowledge: <https://openknowledge.fao.org/bitstreams/2a09c11b-b92d-4072-92d2-3756612bd84a/download>

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage. Información del libro con opciones de acceso en la editorial: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/an-introduction-to-qualitative-research/book246896>

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum. Edición con ISBN y detalles en la editorial (puede encontrarse en Google Books o bibliotecas académicas): https://books.google.com/books/about/Pedagogy_of_the_Oppressed.html?id=0yYenAEACAAJ

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means*. Sage. Referencia en Sage Publications, con detalles en: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/peace-by-peaceful-means/book202114> — página del editor.

Montiel Sánchez, et al. (2021). *Huertos escolares y aprendizaje vivencial*. Artículo disponible en repositorios académicos (por ejemplo en Redalyc, donde se cita la obra y referencias cruzadas): <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179462794009.pdf>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage. Sitio editorial para acceso o detalles: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book246896>

Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. Información sobre el libro en Google Books: https://books.google.com/books/about/Bowling_Alone.html?id=8awNAQAAMAAJ

SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. Versión PDF del documento oficial: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>. También disponible en versión web:

<https://www.enehrl.edu.mx/publicaciones-unesco/144-la-nueva-escuela-mexicana-principios-y-orientaciones-pedagogicas>

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books. Página editorial de Zed Books (información y compra):

<https://www.zedbooks.net/shop/book/decolonizing-methodologies/>

Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria. Detalles en editorial Icaria:

<https://www.icariaeditorial.com/libro/la-memoria-biocultural/9788498885890>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.).

Sage. Información en la editorial Sage: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/case-study-research-and-applications/book255675>

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.



doi: <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i1.156>

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Sánchez Jiménez, E. ., & Ortiz Soriano, A. . (2026). El Huerto Escolar Universitario como Política Pública de Humanismo Mexicano para la Construcción de Paz y el Desarrollo Comunitario. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 5(1), 219-238. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i1.156>