

Cartografía afectiva de los huertos en la Universidad de Colima

Affective cartography of the orchards at the University of Colima



Rosalba Thomas Muñoz*

DOI: <http://DOI.ORG/10.52501/cc.476.08>

Resumen

Este capítulo presenta una cartografía afectiva de los huertos que se encuentran activos en la Universidad de Colima, construida a partir de un cuestionario aplicado a los responsables de cinco huertos que se desarrollan en planteles de nivel superior. La experiencia busca visibilizar la diversidad de motivaciones, saberes, emociones y retos que atraviesan estos espacios, entendidos como territorios pedagógicos, éticos y comunitarios. A través de una sistematización narrativa, se identifican ejes como la educación ambiental, la soberanía alimentaria, la vinculación con comunidades locales y la construcción de redes interinstitucionales. Los testimonios revelan tensiones entre el entusiasmo de quienes cultivan y la falta de institucionalización. El capítulo propone que los huertos universitarios no solo producen alimentos, sino también vínculos, aprendizajes y afectos que transforman la vida académica. Desde una mirada situada y colaborativa, se reflexiona sobre el papel de los huertos como escenarios para la sostenibilidad, la pedagogía crítica y la restauración de ritmos humanos y ecológicos.

Palabras clave: *agroecología situada, pedagogía crítica, resistencia ecosocial, soberanía alimentaria, vínculo comunitario.*

Abstract

This chapter presents an affective mapping of the active gardens at the University of Colima, constructed from a questionnaire administered to the coordinators of five gardens developed across higher education campuses. The experience seeks to make visible the diversity of motivations, knowledges, emotions, and challenges that traverse these spaces, understood as pedagogical, ethical, and community territories. Through a narrative systematization, key axes are identified, including environmental education, food sovereignty, engagement with local communities, and the construction of inter-institutional networks. The testimonies reveal

* Doctora en Ciencias Sociales. Universidad de Colima, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9040-2641>
Correo electrónico: rosthomas@uclm.mx

tensions between the enthusiasm of those who cultivate and the lack of institutionalization. The chapter proposes that university gardens not only produce food, but also generate relationships, learning, and affective bonds that transform academic life. From a situated and collaborative perspective, it reflects on the role of gardens as spaces for sustainability, critical pedagogy, and the restoration of human and ecological rhythms.

Keywords: *situated agroecology, critical pedagogy, ecosocial resistance, food sovereignty, community bond.*

Introducción

La crisis socioambiental contemporánea ha puesto en evidencia la necesidad urgente de avanzar hacia modelos de autosuficiencia alimentaria. A nivel mundial, la dependencia de cadenas de suministro globalizadas y la pérdida de prácticas locales de cultivo han generado vulnerabilidades que afectan tanto la seguridad alimentaria como la resiliencia comunitaria. En México, estas tensiones se expresan en el aumento de la inseguridad alimentaria en sectores urbanos y rurales, así como en la desconexión de las nuevas generaciones respecto a los procesos de producción de sus propios alimentos (Gobierno de México, 2025; Ruiz Valdiviezo y Ruiz Sánchez, 2022). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022), el campo colimense enfrenta retos estructurales como la fragmentación de la tierra, la dependencia de insumos externos, la falta de financiamiento y la creciente vulnerabilidad ante el cambio climático, lo que ha debilitado, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2021), la productividad y la continuidad de los saberes agroecológicos locales. Estas problemáticas hacen evidente la urgencia de recuperar prácticas sostenibles que fortalezcan la autosuficiencia alimentaria y la resiliencia comunitaria. En este sentido, los huertos universitarios también se convierten en espacios estratégicos para transmitir a las nuevas generaciones conocimientos agroecológicos, valores de cuidado y experiencias de bienestar emocional vinculadas al contacto con la naturaleza.

Más allá de la dimensión productiva, también se ha estudiado que la ausencia de contacto con la naturaleza tiene consecuencias emocionales y sociales profundas. Pasca y Aragonés (2021) y Montero (2022), han señalado la relación entre la desconexión ambiental y el incremento de enfermedades juveniles vinculadas con el estrés, la ansiedad y la depresión. Los huertos universitarios, ofrecen beneficios emocionales y psicosociales, promueven el bienestar, fortalecen el sentido de pertenencia y generan experiencias de calma y motivación. Al mismo tiempo, funcionan como aulas vivas, espacios pedagógicos que trascienden la enseñanza tradicional y permiten integrar saberes agroecológicos, competencias socioemocionales y prácticas de cuidado en la formación integral de los estudiantes (Duitama Parra, 2022; Castañeda et al., 2020). Reconocer esta doble dimensión (alimentaria y emocional) es fundamental para comprender la pertinencia de estudiar los huertos universitarios. No se trata únicamente de producir alimentos, sino de cultivar vínculos, regenerar la relación con la naturaleza y abrir horizontes hacia una educación comprometida con la sustentabilidad y la salud integral.

El impulso para desarrollar huertos educativos en la Universidad de Colima surgió en el marco de la creación del Sistema Institucional de Gestión Ambiental (SIGA), iniciativa del Centro Universitario de Gestión Ambiental (CEUGEA), que lanzó la primera convocatoria para crear huertos universitarios en 2024, convocando un grupo de trabajo con actividades pedagógicas y agroecológicas, vinculando el aspecto técnico con la dimensión educativa. Se parte de la idea de que los huertos universitarios no son únicamente espacios de producción agrícola, sino territorios ético-políticos donde se cultivan vínculos, aprendizajes y resistencias. Surgen entonces preguntas como: ¿Qué significados, afectos y saberes movilizan los responsables de estos huertos? ¿Cómo se vinculan con los territorios, las comunidades y los procesos formativos? En este contexto, la cartografía afectiva se propone como una herramienta metodológica para visibilizar las emociones, motivaciones y tensiones que atraviesan estos espacios, reconociendo la dimensión subjetiva y comunitaria del cultivo. De ahí que el objetivo de este capítulo es construir una cartografía afectiva de los huertos activos en el nivel superior de la Universidad de Colima, a partir de los testimonios de sus responsables, para visibilizar los saberes, emociones, retos y potencias que configuran estos espacios como territorios pedagógicos, éticos y comunitarios.

Más allá de su dimensión productiva, los huertos universitarios representan una apuesta por restaurar ritmos humanos y ecológicos, generar vínculos afectivos y abrir caminos hacia una pedagogía crítica que reconozca la interdependencia entre personas, naturaleza y territorio. Su presencia en las universidades no solo visibiliza la importancia de cultivar alimentos, sino también la necesidad de cultivar comunidad, esperanza y resiliencia.

Cartografía afectiva en los huertos educativos

Como define Cartomed (2025), “la cartografía es la ciencia y el arte de crear mapas y representaciones gráficas del territorio”. Históricamente, los mapas han servido para delimitar fronteras, organizar recursos y proyectar visiones del mundo. Sin embargo, en las últimas décadas, la cartografía ha trascendido su dimensión técnica para convertirse en una herramienta crítica y participativa. La llamada cartografía social busca visibilizar las experiencias, memorias y relaciones que configuran un espacio, reconociendo que los territorios no son solo superficies físicas, sino entramados de significados y prácticas (Bustamante y López, 2024). En este marco, la noción de cartografía “afectiva”, propone mapear no únicamente los elementos materiales de un lugar, sino también las emociones, vínculos y subjetividades que lo atraviesan.

Como señala UNICEF (2022), las cartografías afectivas buscan amplificar las voces y emociones [...] visibilizando sus vínculos con el territorio. Se trata de reconocer que los espacios están habitados por afectos: entusiasmo, esperanza, miedos, cuidado, desconfianza, entre muchas otras emociones. Estos afectos no son accesorios, sino fuerzas que moldean la manera en que las comunidades se relacionan con su entorno y lo transforman. De acuerdo con Osorio y Vergara (2016), hablar de cartografías desde las emociones permite la creación de “un mapa mental a partir de las sensaciones y emociones generadas tras vivir una experiencia. Dichos mapas dan a

entender cómo una persona percibe el espacio en el que se encuentra, cómo lo siente y cómo se familiariza con este” (p. 35). De esta forma, la cartografía afectiva se convierte en una metodología para comprender cómo los territorios se viven y se sienten, más allá de cómo se delimitan o se administran.

Aplicada a los huertos universitarios, esta perspectiva permite verlos no solo como parcelas de cultivo, sino como territorios pedagógicos y comunitarios donde se condensan emociones y saberes. Cada huerto es un mapa vivo de relaciones: estudiantes que encuentran en la siembra un espacio de aprendizaje situado; docentes que lo reconocen como laboratorio de sostenibilidad; comunidades locales que lo valoran como puente de vinculación; y colectivos que lo defienden como símbolo de resistencia frente a la lógica productivista. En este sentido, los huertos son nodos de una red afectiva que articula educación ambiental, soberanía alimentaria y cuidado colectivo (Chipantiza-Masabanda et al., 2021).

Métodos

Enfoque y tipo de investigación

Esta experiencia se desarrolla por medio de un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo y situado, que busca comprender las experiencias, emociones y significados que emergen en torno a los huertos universitarios de la Universidad de Colima. Se privilegia la mirada crítica y reflexiva, reconociendo que los procesos educativos y comunitarios no pueden reducirse a datos objetivos, sino que se configuran en la intersección de dimensiones materiales, simbólicas y afectivas. La cartografía afectiva se propone como herramienta metodológica para visibilizar las emociones, motivaciones y tensiones que atraviesan estos espacios, reconociendo la dimensión subjetiva y comunitaria del cultivo. Su desarrollo se realizó en varias fases:



Figura 1. Etapas de la estrategia metodológica. Fuente: Elaboración propia (2025).

De esta manera, el enfoque metodológico articula la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 1983), la agroecología situada (Toledo, 2008; Altieri, 1995) y las metodologías afectivas y narrativas (Boff, 2002; Berardi, 2003; Rivera Cusicanqui, 2010), generando un marco que reconoce tanto la dimensión política y ecológica de los huertos como su potencia afectiva y comunitaria.

Técnicas de recolección de datos o afectos

En primer lugar y, dado que el número de responsables de huertos en el nivel superior era reducido¹², se decidió, por un lado, realizar un grupo focal para la obtención de la información. Los grupos focales son una técnica de investigación cualitativa que consiste en reunir a un pequeño grupo de personas para discutir, bajo la guía de un moderador, un tema específico con el fin de explorar sus percepciones, experiencias y opiniones en un entorno interactivo (ATLAS.ti, 2023). Esta elección metodológica respondió al interés de generar un espacio de diálogo colectivo, donde las voces pudieran entrelazarse y construir una narrativa compartida sobre los sentidos pedagógicos y afectivos de los huertos. El grupo focal reunió a los responsables de cinco huertos activos en planteles de nivel superior, con una duración aproximada de 60 minutos.

Además del grupo focal también se buscó profundizar el análisis con la perspectiva de especialistas. Para ello se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas con expertos en huertos universitarios, con el propósito de contrastar las experiencias locales con reflexiones más amplias sobre el papel de los huertos en la educación ambiental, la soberanía alimentaria y la construcción comunitaria.

Para orientar el diseño del instrumento utilizado en ambas técnicas de investigación, se diseñó una guía preguntas basadas en cuatro dimensiones definidas a partir de literatura especializada:

- Motivaciones y sentidos pedagógicos: razones para iniciar o sostener el huerto, su papel en la práctica docente y los aprendizajes éticos emergentes (Eugenio-Gozalbo et al., 2019).
- Saberes aplicados y aprendizajes significativos: conocimientos técnicos, tradicionales y comunitarios movilizados, así como experiencias memorables vinculadas al cultivo (Fontalvo-Buelvas et al., 2020).
- Retos institucionales y comunitarios: obstáculos enfrentados, percepciones sobre el apoyo institucional y necesidades para fortalecer el proyecto (Armienta Moreno et al., 2019).
- Horizontes de transformación ecosocial: visiones de futuro y proyecciones para los huertos en un plazo de cinco años (Zuazagoitia et al., 2024).

¹² No así en el nivel medio superior, bachillerato, donde el número de huertos es diez veces mayor.

Análisis de datos

La sistematización de la información, tanto en el grupo focal como en las entrevistas, se realizó mediante un análisis de contenido que permitiera identificar, clasificar y cuantificar temas, categorías y/o patrones dentro del corpus textual (Bardin, 2002). Posteriormente, los datos se codificaron de forma abductiva y manual, para poder interpretarlos a la luz del marco teórico consultado, pero también dejando que los datos por sí mismos pudieran sugerirnos nuevas categorías o hallazgos (Vives Varela y Hamui Sutton, 2021). Para fortalecer este proceso, se incorporó el uso de CmapTools como herramienta de visualización, para representar gráficamente las relaciones entre categorías y facilitar una comprensión más integral de los hallazgos.

Resultados

Si bien el análisis partió de categorías previamente definidas en la literatura, el trabajo con el grupo focal permitió identificar nuevas dimensiones no contempladas inicialmente. Estas categorías emergentes, surgidas de la experiencia directa de los participantes, enriquecen el marco analítico al visibilizar aspectos poco explorados, como la afectividad, las emociones y las dinámicas comunitarias que se generan en torno a los huertos escolares. Estas categorías emergentes, construidas a partir de las voces y experiencias de los participantes, enriquecen el marco analítico al visibilizar aspectos que trascienden lo técnico y lo institucional. En particular, revelan matices que no estaban contemplados inicialmente, como la construcción de vínculos comunitarios, la resistencia frente a la falta de apoyo institucional, la identidad universitaria que se fortalece en torno al huerto y la proyección ecosocial que lo conecta con horizontes políticos más amplios. Reconocer estas categorías permite ampliar la cartografía afectiva y situar los huertos como territorios de aprendizaje, pertenencia y transformación.

La primera categoría emergente fue nombrada como: Comunidad y vínculos intergeneracionales (Figura 2), pues más allá de los aprendizajes técnicos, los relatos apuntan a cómo los huertos se convierten en espacios de encuentro entre estudiantes, docentes y saberes de las familias o comunidades locales. Esto abre una categoría sobre tejido comunitario y transmisión intergeneracional de saberes. Los huertos fueron descritos como espacios de encuentro que trascienden lo académico, generando tejido comunitario y transmisión de saberes. Un ejemplo es el testimonio de uno de los responsables de los huertos, quien destacó que él, incluso pudo quitarse algunas fobias con el trabajo del huerto: “Aquí no solo aprendemos técnicas, también compartimos lo que nos enseñaron nuestros abuelos; el huerto es un puente entre generaciones.” (Participante 5, grupo focal).

Se destacó también la categoría Resistencia y sostenibilidad (Figura 3), pues en varios momentos aparece la idea de que los huertos son proyectos que sobreviven gracias al compromiso de unos pocos, enfrentando la falta de apoyo institucional. Esto puede leerse como una categoría de resistencia, donde el huerto es símbolo de perseverancia frente a la precariedad. La continuidad de los huertos se percibe como un acto de resistencia frente a la falta de apoyo

institucional y la precariedad de recursos, a saber: “El huerto sigue porque lo defendemos; aunque no tengamos todo lo necesario, lo mantenemos con esfuerzo colectivo.” (Participante 1, grupo focal).

Asimismo, se revela la categoría Identidad y pertenencia universitaria (Figura 4), donde los participantes imaginan los huertos como parte integral de la vida académica futura, donde el huerto no es accesorio, sino parte del sentido de pertenencia y del proyecto educativo. Los responsables imaginaron los huertos como parte integral de la vida universitaria, vinculados a la construcción de identidad y sentido de pertenencia, a saber: “Queremos que el huerto sea reconocido como parte de la universidad, que los estudiantes lo sientan suyo.” (Participante 3, grupo focal).

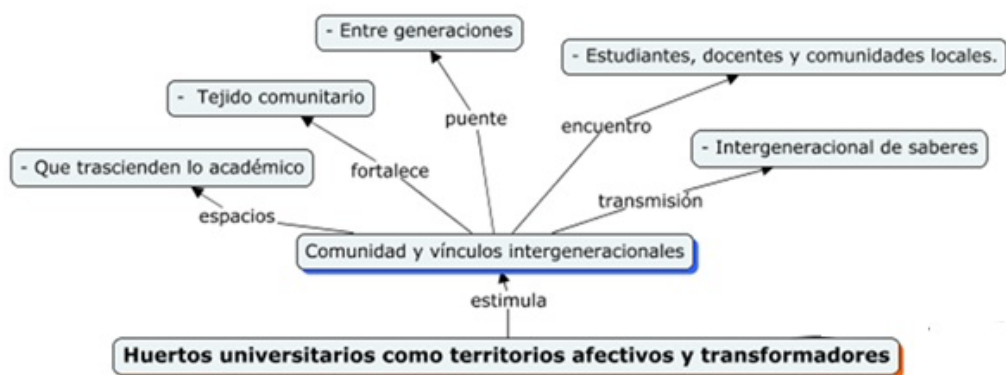


Figura 2. Categoría emergente: Comunidad y vínculos intergeneracionales. Fuente: Elaboración propia (2025).



Figura 3. Categoría emergente: Resistencia y sostenibilidad. Fuente: Elaboración propia (2025).



Figura 4. Categoría emergente: Identidad y pertenencia universitaria.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Finalmente, emergió la categoría Dimensión ecosocial y política (Figura 5): al proyectar los huertos hacia el futuro, se habla de soberanía alimentaria, educación ambiental y transformación social. Esto sugiere una categoría de incidencia ecosocial, que conecta la práctica cotidiana con horizontes políticos más amplios. Los huertos fueron proyectados como espacios con capacidad de incidir en la educación ambiental, la soberanía alimentaria y la transformación social, tal como se observa en el siguiente testimonio: “El huerto no es solo para sembrar, es para pensar en cómo cambiar nuestra relación con la tierra y con la comunidad.” (Participante 2, grupo focal).



Figura 5. Categoría emergente: Dimensión ecosocial y política. Fuente: Elaboración propia (2025).

Por otro lado, además del grupo focal, este relato de experiencias se enriqueció con dos entrevistas a profundidad como segunda técnica de análisis. Estas entrevistas permitieron contrastar y enriquecer las voces de los responsables con perspectivas externas, aportando

criterios sobre sostenibilidad, organización comunitaria y, desde luego, la dimensión afectiva. Su inclusión amplía la mirada, al situar la experiencia de los huertos universitarios en diálogo con prácticas y reflexiones más amplias, y al destacar la relevancia de los vínculos emocionales y éticos que se generan en estos espacios.

La primera entrevista se identificará como MT (Figura 6). Su papel como instructora y certificadora del método biointensivo refuerza la idea de los huertos como territorios pedagógicos y éticos, donde se cultiva tanto alimento como conciencia crítica. MT reconoce que el vínculo emocional con el huerto es un componente fundamental, aunque difícil de sistematizar. Su testimonio muestra cómo las experiencias de pérdida (como la llegada de plagas o fenómenos naturales), generan sentimientos de tristeza e impotencia, pero también abren la posibilidad de desarrollar resiliencia emocional, como puede observarse en su testimonio: “Sí me generaba tristeza e impotencia... pero ir entendiendo esos procesos es parte de ese crecimiento emocional y de esa generación de resiliencia.” (MT, entrevista 1).

Este reconocimiento aporta una clave importante: los huertos no solo enseñan sobre ciclos ecológicos y producción de alimentos, también se convierten en espacios de formación afectiva, donde las personas aprenden a aceptar la imperfección, los ritmos naturales y la vulnerabilidad de la vida. Con su aportación, la afectividad podría expresarse en dos niveles:

- Individual: el apego emocional que cada persona desarrolla hacia el huerto, que puede convertirse en fuente de frustración, pero también de aprendizaje profundo.
- Colectivo: la posibilidad de que el grupo reconozca y comparta estas emociones, transformándolas en prácticas de cuidado y resiliencia comunitaria.

En términos pedagógicos, la dimensión afectiva vincula a los huertos como territorios éticos, donde se cultiva no solo la tierra, sino también la sensibilidad, la paciencia y la capacidad de enfrentar la incertidumbre. Como síntesis de la entrevista a MT, se comparte la siguiente red semántica.

También se contó con la participación de AM (Figura 7), quien aporta una perspectiva complementaria a la de MT, pues además de coordinar las actividades del huerto, ha estado involucrado en procesos de capacitación comunitaria y acompañamiento técnico en distintas regiones de México. Su experiencia permite observar cómo los huertos no solo funcionan como espacios de producción, sino también como laboratorios pedagógicos y éticos, donde se transmiten valores de cuidado, resiliencia y organización colectiva.

AM enfatiza que el huerto genera una reconexión personal con la naturaleza y las fuerzas de la vida, lo que permite transformar la relación cotidiana con la comida y con el acto de cultivar, esto puede observarse en su siguiente testimonio: “Si creas una relación afectiva... esa satisfacción de cosechar mis acelgas y sentirme diferente al comerlas es una sensación de independencia.” (AG, entrevista 2). Aquí el afecto se traduce en autonomía y satisfacción personal, al experimentar directamente el ciclo de producción y consumo. Asimismo, AM introduce la idea de la reciprocidad como base de la afectividad: dar y recibir entre las personas y la tierra. Este vínculo se convierte en un principio ético compartido indispensable para el

desarrollo de la conciencia ambiental, a saber: “Dale a la Pachamama lo que necesite, la Pachamama te va a recompensar... siempre tiene que haber ese vínculo de dar y recibir.” (AG, entrevista 2).

La afectividad, entonces, no es solo individual, sino también comunitaria y espiritual, reforzando la cohesión social alrededor del huerto. AM señala que la agricultura contemporánea se ha vuelto “fría” y masiva, perdiendo el sentido afectivo. El huerto, en contraste, ofrece un espacio para recuperar la conexión perdida y resistir la indiferencia que genera el consumo automático: “Comer se vuelve un acto automático... y ahí es donde viene la afectividad: me da cariño comer lo que yo hice y compartirlo.” (AG, entrevista 2).

Este aprendizaje emocional fortalece la resiliencia frente a la desconexión social y alimentaria. Además, AM vincula la afectividad con una reflexión ética profunda: la comida como elemento que nos iguala como seres humanos: “El huerto tiene que tener una relación con lo más sagrado que tenemos y lo que nos da igualdad a todos, que es la comida o la muerte.” (AG, entrevista 2). Aquí la afectividad se convierte en formación ética, al situar el huerto como espacio donde se cultiva conciencia sobre la interdependencia y la justicia social. El análisis de la entrevista a A.M, se representa con la siguiente red semántica. Como se puede observar, la entrevista con AM refuerza la idea de que la afectividad en los huertos no es un aspecto accesorio, sino un eje central de su potencia pedagógica y ética. Mientras MT subrayaba la resiliencia emocional frente a pérdidas y frustraciones, AM amplía la mirada hacia la reciprocidad, la autonomía y la igualdad que se construyen en torno al huerto.

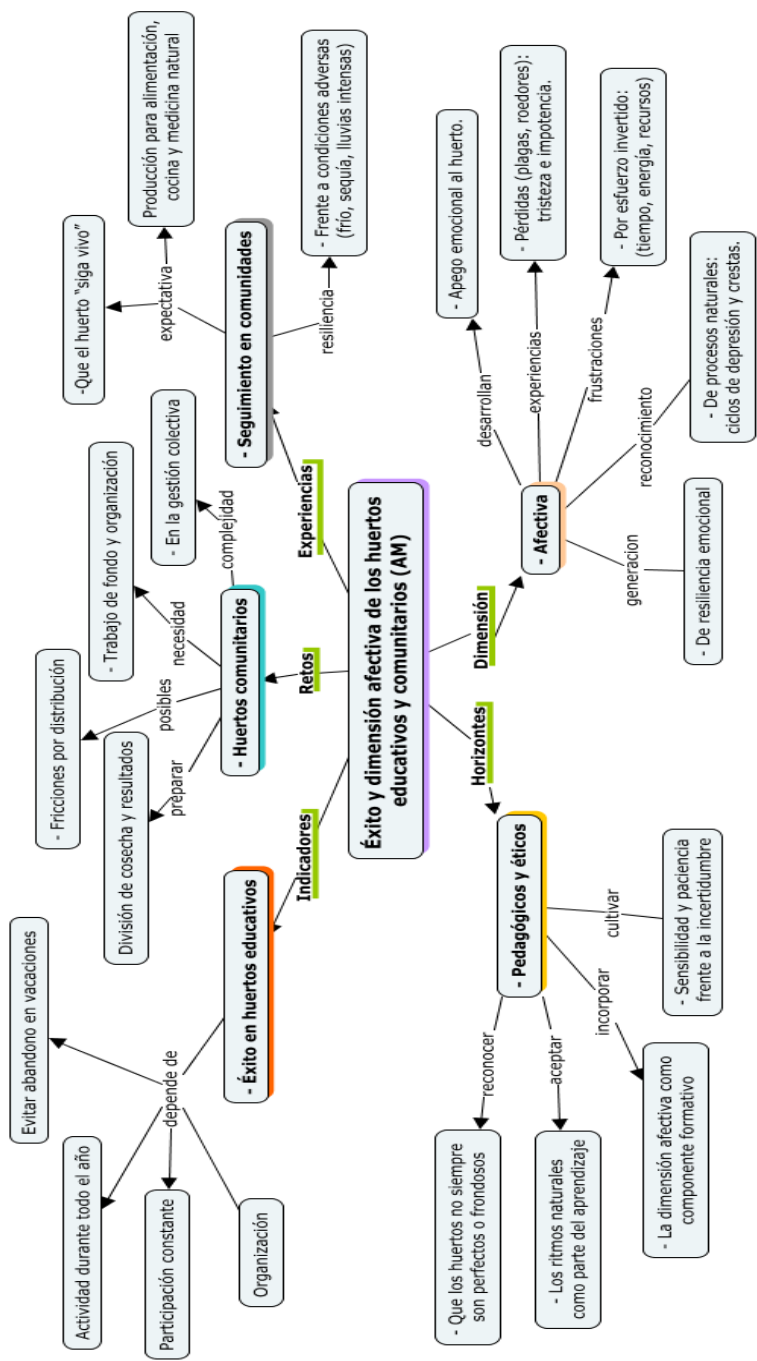


Figura 6. Análisis de la entrevista a MT. Fuente: Elaboración propia (2025).

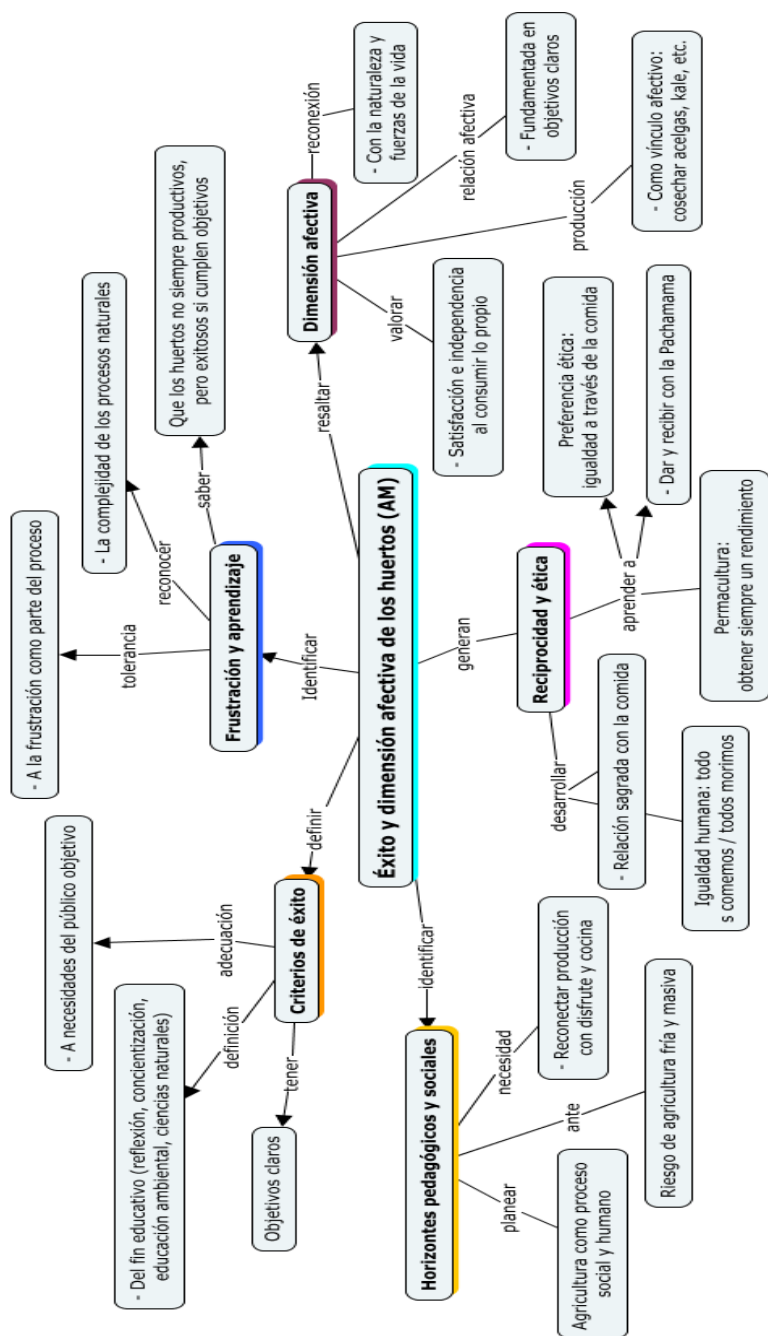


Figura 7. Análisis de la entrevista a AM. Fuente: Elaboración propia (2025).

Discusión

Los hallazgos del grupo focal y las entrevistas confirman que los huertos universitarios son espacios donde se entrelazan tensiones y potencias, en sintonía con los planteamientos de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 1983) y la agroecología situada (Toledo, 2008; Altieri, 1995). Las motivaciones, aprendizajes y retos identificados muestran que estos huertos sí funcionan como aulas vivas, capaces de articular educación ambiental, soberanía alimentaria y vínculos comunitarios, al tiempo que revelan las dificultades de institucionalización y la dependencia del compromiso individual. En este sentido, los resultados dialogan con las metodologías afectivas y narrativas (Boff, 2002; Berardi, 2003; Rivera Cusicanqui, 2010), al evidenciar que el cultivo no solo produce alimentos, sino también emociones, pertenencia y horizontes de transformación ecosocial.

La incorporación de la cartografía afectiva como herramienta metodológica constituye una innovación en el análisis de estas experiencias, pues permitió visibilizar las emociones, motivaciones y tensiones que atraviesan los huertos, reconociendo su dimensión subjetiva y comunitaria (Figura 8). Este enfoque enriqueció la sistematización y abrió la posibilidad de comprender los huertos como territorios pedagógicos, éticos y afectivos, donde se entrelazan prácticas agroecológicas, aprendizajes éticos y vínculos emocionales.

A partir de estos hallazgos, se proyectan posibles líneas de trabajo: la institucionalización de los huertos como parte integral de la vida académica, el fortalecimiento de redes interinstitucionales, la integración de metodologías afectivas en la docencia y la construcción de horizontes políticos más amplios vinculados con la transformación ecosocial. En este sentido, como señalan Armienta Moreno et al. (2019), “se aprecia cómo el huerto escolar, cuando ya ha sido aceptado y reconocido por los padres y madres de familia, se vuelve un espacio de encuentro y cohesión comunitaria entre docentes, alumnos y familias” (p. 166).

Las entrevistas realizadas permiten profundizar en la comprensión de los huertos educativos y comunitarios como territorios pedagógicos, éticos y afectivos. En ambos casos, se reconoce que el éxito de estos espacios no puede definirse únicamente por la productividad material, sino por su capacidad de generar aprendizajes, vínculos y resiliencia. MT enfatiza que los huertos son escenarios donde se cultiva tanto la tierra como la sensibilidad (Figura 9), y que las experiencias de pérdida —como plagas o fenómenos naturales— abren la posibilidad de desarrollar resiliencia emocional, tanto a nivel individual como colectivo.



Figura 8. Huerto de la Facultad de Turismo y Gastronomía. Fuente: Personal del plantel (2025).

Por su parte, AM subraya que la claridad de objetivos es un criterio fundamental para considerar exitoso un huerto, y que la dimensión afectiva se expresa en la reciprocidad con la naturaleza: dar y recibir de la tierra, reconectar con la comida y recuperar la satisfacción de producir y consumir lo propio. En esta misma línea, Eugenio-Gozalbo (2024) señala que “los huertos son recursos educativos transformadores, en los que aprendemos nuevas maneras de relacionarnos entre nosotros y con el medio” (p. 13), lo que confirma su potencial como territorios pedagógicos, éticos y afectivos.

En conjunto, los hallazgos muestran convergencias y diferencias significativas. Ambos entrevistados coinciden en que los huertos son territorios pedagógicos y éticos, donde se transmiten valores como paciencia, cuidado y conciencia crítica, y donde la afectividad constituye un eje transversal. Sin embargo, mientras MT privilegia la resiliencia emocional y la construcción comunitaria como claves para la continuidad de los huertos, AM pone el acento en la necesidad de objetivos claros y en la reciprocidad ética como fundamento de la relación con la tierra. Esta síntesis sugiere que los huertos son espacios de formación integral, capaces de articular sostenibilidad, comunidad, afectividad y ética, y que su éxito depende tanto de la claridad de sus fines como de la capacidad de transformar las emociones en aprendizajes colectivos. De ahí que, para Napal et al. (2024) “la integración de los huertos universitarios en el ámbito educativo representa un compromiso con la sostenibilidad, la educación ambiental y la seguridad alimentaria” (p.17), lo que evidencia su función como espacios formativos integrales, donde la dimensión afectiva se entrelaza con la ética y la pedagogía.



Figura 9. Responsable del huerto de la Facultad de Ciencias Biológicas y Agropecuarias. Fuente: Personal del plantel (2025).

Las tensiones identificadas (falta de institucionalización, riesgos de abandono y escasez de recursos), no debilitan la experiencia de los huertos universitarios, sino que ponen en evidencia la urgencia de políticas más sólidas y sostenibles. Lejos de ser obstáculos insalvables, estas dificultades revelan la necesidad de que la universidad reconozca formalmente el valor pedagógico, ético y comunitario de los huertos, y los integre en su proyecto institucional. Solo así será posible transformar el entusiasmo y la resistencia de quienes los sostienen en una fuerza colectiva capaz de garantizar continuidad, ampliar su impacto y consolidarlos como verdaderos territorios de aprendizaje y transformación ecosocial. Por ello, Espinet y Rico (2024) sostienen que “los huertos eco-didácticos universitarios son espacios de co-construcción que promueven valores de sostenibilidad, justicia y cooperación, y que deben ser reconocidos institucionalmente como parte integral de la vida universitaria” (p. 45), lo que reafirma la urgencia de políticas sólidas que garanticen continuidad y legitimidad.

Conclusión

Los hallazgos han demostrado que los huertos universitarios son mucho más que espacios de cultivo, también se constituyen como aulas vivas, donde se entrelazan aprendizajes técnicos y tradicionales, valores éticos, vínculos comunitarios y procesos de resiliencia emocional. La dimensión afectiva emerge como un eje transversal, revelando que la experiencia de sembrar y cuidar la tierra no solo produce alimentos, sino también conciencia crítica, pertenencia y esperanza.

Entre los principales aportes de este artículo destaca la identificación de cuatro dimensiones que permiten comprender de manera integral la experiencia de los huertos universitarios. La primera, las “motivaciones pedagógicas”, vincula teoría y práctica al mostrar cómo los huertos se convierten en espacios formativos que despiertan razones éticas y educativas para sostenerlos. La segunda, los “saberes aplicados”, evidencia la articulación entre conocimientos técnicos, tradicionales y comunitarios, generando aprendizajes significativos que enriquecen la práctica docente y la vida estudiantil. La tercera dimensión, los “retos institucionales”, pone de relieve los obstáculos enfrentados y la necesidad de contar con políticas claras y redes de apoyo que fortalezcan la continuidad de los proyectos. Finalmente, los “horizontes ecosociales” proyectan a los huertos como referentes de educación ambiental y soberanía alimentaria, capaces de incidir en la transformación cultural y social en el mediano plazo. En conjunto, estas dimensiones ofrecen un marco analítico que integra motivaciones, saberes, desafíos y proyecciones, subrayando el potencial de los huertos como aulas vivas y espacios de innovación pedagógica.

Las entrevistas complementaron esta visión al subrayar que el éxito de los huertos no depende únicamente de la claridad de sus objetivos, sino también de la capacidad de transformar las emociones en aprendizajes colectivos. Los participantes destacaron que estos espacios se consolidan como territorios donde se cultiva la tierra y, al mismo tiempo, se cultivan la sensibilidad, la paciencia y la resiliencia frente a la incertidumbre. En este sentido, los huertos se convierten en escenarios pedagógicos que integran dimensiones afectivas y cognitivas, favoreciendo la construcción de vínculos comunitarios y el desarrollo de competencias socioemocionales que enriquecen la práctica docente y la formación estudiantil. Así, la experiencia vivida en los huertos trasciende lo meramente técnico y se proyecta como un proceso integral de aprendizaje y transformación personal y colectiva.

Las implicaciones teóricas de este estudio apuntan a enriquecer el campo de la educación ambiental y comunitaria con metodologías afectivas y narrativas que visibilizan la dimensión emocional de los procesos pedagógicos. En el plano práctico, los resultados sugieren la necesidad de institucionalizar los huertos como parte integral de la vida universitaria, garantizando su sostenibilidad mediante políticas de apoyo y redes colaborativas. En términos sociales, los huertos se perfilan como nodos de vinculación con comunidades locales, capaces de incidir en la soberanía alimentaria y en la transformación ecosocial.

No obstante, la investigación presenta limitaciones: se centró en un número reducido de huertos y responsables, lo que restringe la generalización de los hallazgos; además, la dimensión afectiva, aunque reconocida, requiere metodologías más sistemáticas para su análisis y evaluación. Futuras investigaciones podrían ampliar el alcance hacia otros contextos universitarios y comunitarios, explorar comparativamente experiencias internacionales y profundizar en la construcción de herramientas visuales y participativas que permitan mapear emociones y aprendizajes de manera más precisa.

En síntesis, este capítulo demuestra que los huertos universitarios son territorios pedagógicos, éticos y afectivos, donde se cultiva tanto alimento como conciencia. Su relevancia

radica en que ofrecen una alternativa educativa y social frente a la crisis ambiental y cultural, abriendo horizontes para la construcción de comunidades más resilientes, solidarias y comprometidas con la vida.

Referencias bibliográficas

- Altieri, M. A. (1995). *Agroecology: The science of sustainable agriculture*. Westview Press.
- Armienta Moreno, D. E., Keck, C., Ferguson, B. G., & Saldivar Moreno, A. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación Educativa*, 19(80), 161-178. <https://www.redalyc.org/journal/1794/179462794009/>
- ATLAS.ti. (2026). *Grupos focales: definición y análisis con ATLAS.ti*. Recuperado de <https://atlasti.com>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Benavides-Lara, M. A., Pompa Mansilla, M., De Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., & Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño y moderación. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (34), 1-25. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad: Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de Sueños.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta.
- Bustamante Toro, C. A., & López Castaño, C. E. (2024). La cartografía social en clave de educación ambiental para comprender la escuela-territorio. *Territorios*, 50, e13. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.11660>
- Bustamante, C., & López, J. (2024). *Cartografía social y educación ambiental: territorios como entramados de significados*. Editorial Universidad Distrital.
- Cartomed. (2025). *Qué es la cartografía: definición, tipos y aplicaciones*. Cartomed. <https://cartomed.com/que-es-la-cartografia>
- Castañeda, C., Galindo Sarmiento, F., & Munar Aguirre, C. M. (2020). *Aula viva como estrategia para generar una cultura autosostenible en los estudiantes*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Cayambe Guachilema, P., Herrera, M., & Paredes, R. (2022). Huertos escolares comunitarios: aprendizajes colectivos e interdisciplinarios para la soberanía alimentaria. *Revista Latinoamericana de Educación Ambiental*, 14(2), 55-72.
- Chipantiza-Masabanda, J. G., Bonilla-Bonilla, A. E., & Jativa-Reyes, M. F. (2021). Huertos urbanos y periurbanos horizontales-verticales para el fomento de la educación ambiental sostenible. *Formación Universitaria*, 14(2), 165-176. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000200165>
- Chipantiza-Masabanda, J., Bonilla-Bonilla, J., & Jativa-Reyes, P. (2021). Huertos escolares como aulas vivas: aprendizajes ambientales y comunitarios. *Revista Educación y Sociedad*, 39(3), 112-128.
- Duitama Parra, F. A. (2022). *Aula viva como propuesta pedagógica para la educación ambiental desde un enfoque sustentable*. [Tesis de maestría]. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Eugenio-Gozalbo, M., Ramos Truch, G., & Vallés Rapp, C. (2019). Huertos universitarios: dimensiones de aprendizaje percibidas por los futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 37(3), 111-127. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2657>
- FAO. (2021). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2021*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://www.fao.org/documents/card/es/c/cb4474es>
- Fontalvo-Buelvas, J. C., de la Cruz Elizondo, Y., & Castro Martínez, O. R. (coords.). (2024). *Huertos en instituciones de educación superior: Relatos y experiencias desde México*. Ediciones Comunicación Científica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- Gobierno de México. (2025). *Autosuficiencia alimentaria y rescate del campo*. Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural.
- INEGI. (2022). *Panorama agropecuario de Colima*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Lorenzo Montero, E. (2022). *Beneficios psicológicos del contacto con la naturaleza: restauración y emociones trascendentes* [Tesis doctoral]. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Montiel Sánchez, R., García, L., & Pérez, A. (2021). Pedagogía crítica y huertos escolares: experiencias de aprendizaje situado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 23–40.
- Montoya Dompé, A., Luna Delgado, C., & Duarte Acevedo, J. (2021). Los huertos escolares como aulas vivas: experiencias de educación ambiental en comunidades educativas. *Revista Colombiana de Educación*, 81, 45–67.
- Montoya Dompé, I. R., Luna Delgado, Y. G., & Duarte Acevedo, N. L. (2021). *El huerto escolar como herramienta de sensibilización ambiental para el aprendizaje y mejora alimenticia en las comunidades rurales*. [Tesis de licenciatura]. Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Pasca, L., & Aragonés, J. I. (2021). Contacto con la naturaleza: favoreciendo la conectividad con la naturaleza y el bienestar. *CES Psicología*, 14(1), 1–15.
- Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34), 1–25. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Ruiz Valdiviezo, V. M., & Ruiz Sánchez, E. (2022). Autosuficiencia alimentaria y rescate del campo mexicano: una perspectiva desde la biotecnología agrícola y la conservación de la agrobiodiversidad. *Revista de Ciencias Agrícolas*, 39(2), 45–60.
- Toledo, V. M. (2008). *La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria Editorial.
- UNICEF & HIAS. (2022). *Cartografías afectivas: “Migrar es como volver a nacer”. Niñas y adolescentes migrantes, desplazadas y refugiadas en América Latina y el Caribe. Síntesis*. UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/media/34841/file/cartografias-afectivas-sintesis.pdf>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada: un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10 (40), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Zuazagoitia, D., Eugenio-Gozalbo, M., Ruiz-González, A., & Torralba-Burrial, A. (Eds.). (2024). *Huertos universitarios para la transformación ecosocial*. Universidad del País Vasco.