

# Segregación y prácticas de hacer hogar en entornos empobrecidos: participación de mujeres en la huerta escolar

## *Segregation and homemaking practices in impoverished environments: participation of women in the school garden*

DOI: <https://doi.org/10.32870/rvcs.v0i13.235>

### **CINTHIA RUIZ LÓPEZ**

Universidad Nacional Autónoma de México, México. ORCID: 0000-0002-2852-4338.

Correo electrónico: [cruiz@ciga.unam.mx](mailto:cruiz@ciga.unam.mx)

### **ALEJANDRA LARRAZÁBAL DE LA VÍA**

Universidad Nacional Autónoma de México, México. ORCID: 0000-0001-9851-7785.

Correo electrónico: [larrazabal@ciga.unam.mx](mailto:larrazabal@ciga.unam.mx)

### **YADIRA MÉNDEZ LEMUS**

Universidad Nacional Autónoma de México, México. ORCID: 0000-0002-9381-9722.

Correo electrónico: [ymendez@ciga.unam.mx](mailto:ymendez@ciga.unam.mx)

## **RESUMEN**

En México, en el año 2020 en tres de cada 10 hogares había jefas de familia. Al menos la mitad de las mujeres tienen como actividad principal quehaceres del hogar y dedican el doble del tiempo al cuidado de otras personas, que los hombres. La mitad de las mujeres viven en situación de pobreza, esto es por la disímil distribución del ingreso y horas de trabajo no remunerado respecto a los hombres, efecto de la segregación en que viven. El trabajo de mujeres en sus hogares y sus barrios es relevante en la economía, en el acceso a bienes y servicios, en la alimentación y nutrición familiar, en los cuidados de la población vulnerable y en la construcción del hogar y del barrio.

En 2022, un grupo de académicas del Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental de la Universidad Nacional Autónoma de México inició el proyecto “Huerta escolar” en un asentamiento empobrecido en Morelia, México. El trabajo ilustra experiencias de mujeres en las prácticas de hacer hogar, en torno a la alimentación

y el cuidado de los niños. Siguiendo el enfoque de investigación acción participativa, se diseñó, implementó y evaluaron los resultados de la huerta escolar. Los hallazgos visibilizan los diversos factores que propician la participación de mujeres en la huerta, tales como apropiación del espacio y estereotipos de género, incidiendo en el empoderamiento y segregación. Se reconocen limitaciones en el proyecto por los conflictos, la crisis de liderazgo y la relación entre académicas y habitantes.

Palabras clave: participación, trabajo en el hogar, prácticas de hacer hogar, segregación, mujeres, empoderamiento.

## **ABSTRACT**

In Mexico, in 2020, three out of 10 households were headed by women. At least half of the women's main activity is household chores, and they spend twice as much time than men caring for the others. Half of the women live in poverty, which is due to the unequal distribution of inco-

me and unpaid work hours compared to men, an effect of the segregation in which they live. Women's work in their homes and neighbourhoods is relevant in the economy, in access to goods and services, in family food and nutrition, in the care of the vulnerable population and in the construction of the home and the neighbourhood.

In 2022, a group of academics from the Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental of the Universidad Nacional Autónoma de México initiated the "School Garden" project in an informal settlement in Morelia, Mexico. The work illustrates women's experiences in homemaking practices around food and childcare. Following the Participatory Action Research approach, the results of the school garden were designed, implemented, and evaluated. The findings reveal the various factors that encourage women's participation in the garden, such as appropriation of space and gender stereotypes, which have an impact on empowerment and segregation. Limitations are recognised in the project due to conflicts, the crisis of leadership and the relationship between academics and inhabitants.

Keywords: participation, work at home, homemaking practices, segregation, women, empowerment.

## INTRODUCCIÓN

En México, cinco de cada 10 habitantes son mujeres (INEGI, 2020). Las mujeres han desempeñado un papel histórico en la construcción de la sociedad y las ciudades. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) determinó que en 2020 el 29% de los hogares tenían jefas de familia y son las mujeres quienes dedican el doble del tiempo al trabajo doméstico no remunerado (Coneval, 2020). La participación de las mujeres ha ido en aumento en el mercado laboral, manteniendo su contribución en actividades domésticas no remuneradas. Ellas realizan sus actividades y cuidados de otras personas en condiciones de diferenciación respecto a los hombres. Esto se expresa en acceso al

ingreso, servicios básicos como educación y salud, así como alimentación. Las mujeres perciben el menor porcentaje de ingreso en los hogares, y en los empobrecidos la diferencia es mayor, donde ellas perciben el 33% y los hombres el 67% del ingreso del hogar; además, de los hogares con jefas de familia cuatro de cada 10 tienen carencia en el acceso a la alimentación nutritiva y de calidad (Coneval, 2020). Esta carencia va en aumento y está presente en tres de cada 10 mexicanos (Coneval, 2020).

A las mujeres se les han conferido las actividades domésticas y de cuidados no remunerados, relacionadas con la alimentación. Según el Coneval las mujeres en situación de pobreza son quienes dedican más horas al cuidado de otras personas, 26.9 horas promedio semanales, mientras los hombres en situación de pobreza 14.3 horas, y al menos cinco de cada 10 mujeres tienen como actividad principal los quehaceres del hogar (Coneval, 2020). Los roles de género han asignado a las mujeres mayores cargas y responsabilidad en el trabajo doméstico, reproduciendo los estereotipos de género, con implicaciones en la diferenciación entre hombres y mujeres, lo que limita la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado. Esto configura la segregación en que viven las mujeres, en términos de sus ocupaciones por dedicarse principalmente a actividades feminizadas.

Dicha situación fue observada por académicas del grupo de Ambientes Urbanos y Periurbanos del Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante la implementación de una huerta escolar. El proyecto inició su fase piloto en febrero de 2022, en un asentamiento empobrecido localizado en el periurbano de Morelia, Michoacán. Un asentamiento de reciente creación, que registra importantes carencias en infraestructura y servicios.

El enfoque del proyecto ha sido investigación acción participativa (IAP) y surgió a partir de varias actividades participativas llevadas a cabo en años anteriores con las personas del asentamiento, donde se observó la importancia de las

agrosilviculturas de subsistencia para asegurar el acceso a la alimentación de las familias vulnerables, pues, en la mayoría de los casos dependen de trabajos informales y precarios. Con el objeto de apoyar estas iniciativas, además con el afán de incidir en la generación y fortalecimiento de capacidades para elegir y producir alimentos sanos y nutritivos, así como en la organización social entre varios actores del asentamiento (docentes, madres, padres, niñas, niños, y académicas), se propuso iniciar con el establecimiento, de una huerta escolar piloto.

Como ha quedado claro arriba, en un inicio los objetivos no consideraban la observación de la participación diferenciada de las mujeres en la huerta escolar, pero desde su instalación, el involucramiento de ellas (madres y niñas) ha sido dominante en las diferentes etapas del proceso, mostrando que con dicha participación se apropian de su asentamiento y de una actividad reproductiva fundamental con implicaciones en su segregación.

Especialmente, este trabajo ilustra una experiencia de participación de mujeres en el hacer hogar, en torno a la alimentación y el cuidado de las niñas y los niños del asentamiento. Los resultados visibilizan los diversos factores que propician la participación de mujeres que viven en un asentamiento no regular, apropiación de su espacio, con aportes a su empoderamiento y la modificación de la segregación, por su inclusión en actividades consideradas para los hombres.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN: PRÁCTICAS DE HACER HOGAR Y SEGREGACIÓN

El involucramiento de las mujeres en las actividades domésticas, dentro y fuera de la casa, es lo que algunos denominan prácticas de hacer hogar (Ossul-Vermehren, 2021). Siguiendo a Young (1997), a las mujeres les ha correspondido la tarea de cultivar y preservar el hogar, que incluye el trabajo doméstico, la alimentación y los cuidados. Estas tareas son fundamentales para la vida de las mujeres. En el caso de las mujeres que

habitan asentamientos no regulares y empobrecidos, las prácticas de hacer hogar se vuelven fundamentales para la creación y consolidación del asentamiento, ahí las condiciones de la vivienda determinan su forma de participación. En esos asentamientos la participación de las mujeres puede adquirir otros significados en la apropiación de su asentamiento.

A pesar de lo esencial de las prácticas de hacer hogar (como el cuidado de los niños), éstas han sido invisibilizadas y no reconocidas en la academia (Nelson, 2016; Ossul-Vermehren, 2021). La importancia de estas prácticas radica en reconocer que el hogar no es la vivienda como espacio y materialidad, sino una compleja y multiplicidad de capas de conceptos geográficos (ideas, sentimientos, experiencias, significados y relaciones) (Blunt y Dowling, 2006; Ossul-Vermehren, 2021) que influyen en la reproducción de la sociedad y de la ciudad.

En los asentamientos empobrecidos, localizados en el periurbano, las prácticas de hacer hogar se vuelven fundamentales porque son esos espacios los que tienen mayor crecimiento en condiciones de carencias de servicios e infraestructuras, además de concentrar altos porcentajes de población en situación de pobreza y vulnerabilidad (Allen *et al.*, 2006; Conapo, 2020). En los asentamientos pobres primero se ocupa el suelo y luego se dota de infraestructura (Neri, 2021). En ellos, las mujeres participan desde la organización, como líderes, en la solicitud de servicios básicos y otros apoyos en actividades consideradas masculinas, sin que eso las dispense de sus actividades domésticas diarias (Neri, 2021; Ossul-Vermehren, 2021). Las acciones de las mujeres en estos contextos han quedado invisibilizadas y poco reconocidas (Ossul-Vermehren, 2021). En estos espacios la participación de las mujeres no responde a corrientes feministas, ni luchas contra el patriarcado sino a la satisfacción de necesidades básicas y salir de la pobreza (Neri, 2021). Tanto las prácticas diarias como la organización de las mujeres pueden ser espacios de empoderamiento y resistencia (Ossul-Vermehren, 2021).

Es que desde el modelo patriarcal de género, se cree que a los hombres les corresponde la construcción de la casa, mientras la participación de las mujeres en las prácticas de hacer hogar es principalmente en el mantenimiento, menos en la planeación (Neri, 2021; Young, 1997). Sin embargo, en estudios sobre las prácticas de hacer hogar y participación de las mujeres en asentamientos empobrecidos se ha encontrado que ellas sí se involucran en el mantenimiento y planeación del asentamiento, y junto a ello continúan con las prácticas de preservación de los hogares, ocupando papeles de líderes y participando en la reproducción comunitaria (Neri, 2021; Ossul-Vermeiren, 2021). El caso de las mujeres jóvenes es significativo porque muestran más compromiso y mayor grado de estudio, haciéndolas participar con nuevas ideas (Neri, 2021).

En las prácticas de hacer hogar y la vida cotidiana de las mujeres en asentamientos empobrecidos se reproducen los mandatos de género, entendidos como estereotipos que asignan a las mujeres y hombres sus actitudes, comportamientos e incluso características. El mandato de género es un estereotipo que sigue la lógica del sistema patriarcal hegemónico (Bardón *et al.*, 2013; Gómez Bañuelos *et al.*, 2017; Macías-Valadez-Márquez y Luna-Lara, 2018; Sollova-Manenova y Salgado-Vega, 2010).

En la literatura sobre huertas se reconoce la división del trabajo: a los hombres se les asigna tareas como arrimar o aporcar la tierra, poda, la aplicación de fertilizantes, el control de plagas y enfermedades; a las mujeres por su parte se les reconoce responsables en el manejo de especies; y a los niños se les reconoce la labor de recolectar los frutos (Cruz-Yáñez, 2016). A las mujeres se les atribuye el papel en la generación de estrategias para la seguridad alimentaria de la familia, a través de la producción, distribución y/o comercialización de productos. En estas investigaciones se reconocen las implicaciones de la división de las actividades de la huerta entre los miembros de la familia y especialmente la participación de las mujeres. Por eso el Foro Mundial de la Alimentación (FAO) de las Naciones Unidas ha propuesto en

los proyectos productivos un enfoque de género, para que no sean espacios donde se reproduzcan las desigualdades, y busquen una distribución más equitativa de recursos y beneficios entre hombres y mujeres, haciendo visibles las necesidades diferenciales entre ambos (FAO, 2018).

Es que los mandatos de género asignan a las mujeres como las encargadas de las prácticas de cuidado de otros. Una tarea adjudicada desde la niñez en sus momentos de socialización con otras infancias, en su familia y cuando se relacionan con otros grupos como la escuela (Penagos *et al.*, 2021). En ese sentido la escuela y las actividades realizadas en ella (en este caso la huerta escolar) pueden ser espacios donde se refuerzan los mandatos de género, lo que tiene implicaciones en la participación y segregación de las mujeres.

La distribución de labores tanto en el hogar como en el mercado laboral genera la división sexual de trabajo y la segregación laboral (FAO, 2018; Sollova-Manenova y Salgado-Vega, 2010). La segregación por la división sexual del trabajo se puede reforzar al ubicarse en diferentes ámbitos como el trabajo, la familia o cualquier otro ámbito de interacción. Según Gómez Bañuelos *et al.* (2017), estos ámbitos pueden reforzarse mutuamente. La segregación impide la igualdad de las condiciones en el acceso al trabajo remunerado y refuerza las desventajas sociales, así como los estereotipos socioculturales que contribuyen a la desvalorización de las ocupaciones femeninas (Gómez Bañuelos *et al.*, 2017). Cuando la segregación se acompaña de sueldos bajos y desvalorización o inestabilidad, se convierte en discriminatoria (Martín-Llaguno y Navarro-Beltrá, 2015). Por eso, a las actividades femeninas se les considera como menos remuneradas, poco satisfactorias y con pocas oportunidades de formación continua o adquisición de cualificaciones (Bardón *et al.*, 2013). Pero, la segregación por género también tiene implicaciones en la vulnerabilidad y los riesgos más agudos y prolongados que experimentan las mujeres (Aguilar, 2021).

De acuerdo con esto, el proyecto de la huerta es un espacio donde se realizan prácticas de hacer hogar, al mismo tiempo esas actividades

y su socialización reproducen la división de actividades entre hombres y mujeres, con efectos contrarios en la participación, segregación de las mujeres y apropiación de su asentamiento. Retratar dichos efectos es esencial, sobre todo en asentamientos empobrecidos donde además la dedicación de las mujeres a las prácticas de cuidado es mayor.

### **REVISIÓN CONCEPTUAL: LAS MUJERES EN PRÁCTICAS DE CUIDADO, SEGREGACIÓN Y HUERTA ESCOLAR**

Hacer hogar incluye prácticas de cuidado que envuelven la atención a miembros del hogar, alimentación y actividades domésticas. Los estudios de cuidado son recientes, aparecieron en la década de los setenta, principalmente desde las ciencias sociales (Milligan y Wiles, 2010) con la escuela británica de sociología y sociología política (Graham, 1991); sin embargo, han sido históricamente excluidos de las discusiones geográficas (Bondi, 2008; Nelson, 2016).

El cuidado ha estado vinculado casi directamente con las mujeres, son ellas quienes mayormente lo realizan y asumen la responsabilidad. Pero desde los enfoques feministas se critica esta vinculación porque se ha relacionado el cuidado con la desvalorización de las actividades de cuidar y la perpetuación de la desigualdad de género (Bondi, 2008), también se le ha visto como barrera ideológica y práctica para la equidad y participación de las mujeres (Milligan y Wiles, 2010). El inconveniente de centrar el cuidado desde la división sexual del trabajo limita el reconocimiento de otras relaciones de cuidados, excluyendo variables como la clase y origen étnico con las que está interconectada y generan patrones de cuidado de las familias (Graham, 1991). Reconocer la clase y raza posiciona al cuidador y el acceso a beneficios (Graham, 1991; Milligan y Wiles, 2010). Las investigaciones feministas han intentado incluir estas variables con la interseccionalidad, que considera los múltiples ejes (gé-

nero, etnicidad, clase socioeconómica y edad) en los que opera la diferenciación (Nelson, 2016).

En un intento por incluir esos ejes, a partir del año 2000 se gestaron los primeros trabajos sobre cuidados, siguiendo los planteamientos de la geografía feminista y configurando una ética del cuidado. Para los seguidores de esta corriente, el cuidado es una actividad endémica del ser humano y no exclusiva de las mujeres (Bondi, 2008; Nelson, 2016). Desde esa postura, interesan las interacciones sociales, enfocándose en las responsabilidades y relaciones, más que en los derechos y reglas.

Siguiendo estos planteamientos, el cuidado es más que una actividad, es una forma de relacionarse (McEwan y Goodman, 2010), como un soporte práctico y emocional, que incluye una compleja red de actores y acciones con múltiples flujos y conexiones, y pueden realizarse por miembros de la familia, amigos y voluntarios (Milligan y Wiles, 2010).

Desde la ética del cuidado se pone atención en el proceso, sus actividades y la construcción del cuidador, quien adquiere beneficios como nuevas perspectivas, aprende habilidades y sentido de poder (Milligan y Wiles, 2010). Siguiendo estas ideas, el cuidado está relacionado con factores como los lazos de parentesco, normas, valores, género, proximidad, trabajo, disponibilidad de gastos y financiamiento.

Otro elemento determinante del cuidado es el espacio, privado o público. En el espacio privado se cree que ocurren las relaciones sociales de cuidado basadas en la familia y parentesco realizadas principalmente por las mujeres, mientras que en el espacio público ocurren las relaciones de cuidado por el gobierno (Graham, 1991). Otros plantean que existe un modelo de responsabilidad colectiva que es explicado por la responsabilidad ética individual que se transforma en acciones colectivas, dispuestas en diferentes escalas y espacios (McEwan y Goodman, 2010).

En el hogar es donde ocurre el cuidado, que supera su dimensión física, se materializa el poder, la identidad, se vierten diferentes ideas y resistencias de las mujeres (Blunt y Dowling,

2006). Al hacer hogar, tanto hombres como mujeres establecen prácticas de cuidado, como una extensión de su identidad. Las parejas participan de manera diferencial en la elaboración del hogar, que incluyen desde la construcción hasta la planeación, que permiten la vida. Desde un sistema patriarcal de género, se ha entendido que el hacer hogar está dividido sexual e históricamente de manera desigual (Neri, 2021), donde los hombres construyen y las mujeres nutren y adornan el lugar (Young, 1997). La construcción se define como las prácticas en las que los recursos materiales son utilizados para diseñar, organizar el espacio y proveer refugio; esto concluye en la materialización de la vivienda y su conexión con el barrio (Ossul-Vermehren, 2021). Preservar el hogar significa cuidado, aseo, reparación, que van desde amueblar, colocar pinturas y cortinas (Young, 1997). La otra práctica reconocida es la planeación, que se refiere a la organización, adquisición de elementos colectivos como la infraestructura y el barrio (Ossul-Vermehren, 2021).

La forma en que dichas prácticas se realizan estará relacionada con las condiciones del hogar. Según Ossul-Vermehren (2021), las prácticas de construir, preservar y planear forman el modelo tridimensional de hacer hogar, en donde tanto hombres como mujeres participan de manera diferencial; se materializa la identidad de género.

La división sexual del trabajo es la forma en que una sociedad distribuye el trabajo entre hombres y mujeres (Instituto Nacional de las Mujeres, 2022), cuando la concentración de actividades domésticas ocurre en las mujeres se configura la segregación (Bardón *et al.*, 2013). Entendida como un proceso de diferenciación de la población por sus características étnicas, raciales o por condiciones socioeconómicas que se construye histórica y socialmente, lo cual se puede expresar en la distribución física de la población, pero también en las relaciones sociales (Sabatini, 2006; Vergara-Erices y Garín Contreras, 2016). La segregación es horizontal cuando la concentración de mujeres es en ocupaciones y profesiones de menos relevancia, también llamada suelo pegajoso (Bardón *et al.*, 2013; Wirth,

2002, citado en Martín-Llaguno y Navarro-Beltrá, 2015). La segregación es vertical cuando la concentración de mujeres ocurre en puestos de baja responsabilidad, a la que se le denomina techo de cristal (Bardón *et al.*, 2013; Wirth, 2002, citado en Martín-Llaguno y Navarro-Beltrá, 2015). La segregación se reproduce en múltiples escalas que van desde la regional, municipal, comunidad, hasta familia (Ruiz López *et al.*, 2021).

Ambos conceptos, hacer hogar y segregación, están relacionados y generan la especialización de los espacios urbanos en función de las actividades y del sexo de quien las desarrolla. Esto ha provocado la masculinización de la esfera productiva y la feminización de la esfera reproductiva. La esfera productiva está formada por actividades políticas y económicas; mientras, la reproductiva está compuesta por el cuidado y actividades de alimentación, limpieza, mantenimiento de la ropa, cuidado de niños, mantenimiento de zonas interiores y exteriores al hogar, jardinería, cría de animales y cuidado del patrimonio (Graham, 1991; Neri, 2021; Peredo Beltrán, 2003). Sin embargo, la segregación del espacio urbano parte de considerar a todas las mujeres como un grupo homogéneo, pero no todas participan de la misma manera y su involucramiento depende de sus características individuales, condiciones de familia, economía e historias de vida (Neri, 2021).

La huerta escolar es el espacio donde se da el crecimiento de plantas, árboles, cría de animales como aves de corral (PESA, s/f). Este espacio es reproductivo porque ocurren actividades esenciales para la comunidad, pero también productivo porque aporta a la economía familiar y de esparcimiento (Juan *et al.*, 2008). La huerta está estrechamente relacionada con el entorno rural, pero cada vez es más frecuente en las ciudades; en este contexto, la huerta escolar se entiende como una tipología (Urías y Ochoa de la Torre, 2020). En las huertas se replica la división sexual del trabajo, entre hombres, mujeres e infancias. El papel de la mujer es importante porque le permite mejorar actividades económicas, de alimentación, conocimiento, y de esparcimiento.

En las huertas los estereotipos de género establecen las actividades que son más apropiadas para hombres y mujeres, manifestándose en las funciones y los papeles sociales (FAO, 2018).

## MÉTODO

El estudio está basado en un enfoque de investigación acción participativa (IAP), el cual tuvo su origen desde los años cuarenta del siglo pasado con los trabajos de Kurt Lewin (Balcazar, 2003). Este enfoque tiene profundas raíces en la investigación en América Latina y algunos consideran que los trabajos de la década de los setenta del brasileño Paulo Freire fueron esenciales para su desarrollo en esta región (De Oliveira, 2015; Selener, 1997). La IAP es entendida como un proceso o modo de hacer ciencia donde los miembros de una comunidad tienen participación real en la colecta, análisis de información y actuación en la solución y promoción de transformaciones políticas y sociales (Selener, 1997; Sirvent y Rigal, 2012). Este enfoque se opone a la simplificación positivista y pretende un acercamiento más complejo a la realidad (De Oliveira, 2015). Los fundamentos ideológicos de la IAP son el papel de los científicos en disminuir la injusticia social, promover la participación de los miembros de la comunidad y ayudar a incrementar su control en aspectos relevantes de su vida; mientras que la visión epistemológica del enfoque plantea la experiencia de aprender a aprender a los participantes, para conducir investigaciones y reconocer su papel en el proceso de transformación de su realidad social (Balcazar, 2003; Borda, 1979).

En el caso de la huerta, la investigación incluyó varios actores como: el profesor, la representante y el tesorero del asentamiento, las y los habitantes y las investigadoras. Tres actividades fueron pilares para aplicar el enfoque IAP según Balcazar (2003); Selener (1997); Sirvent y Rigal (2012): investigación, educación y acción. En la huerta estas actividades se aplicaron de manera gradual y simultánea (tabla 1). En el caso de la investigación, los participantes identificaron las condicio-

nes actuales y planearon soluciones. La segunda fue educación, en donde los colaboradores descubrieron su potencial para actuar y entendieron que la solución está en su esfuerzo. La tercera fue la acción, donde los copartícipes implementaron acciones subsanadas en su aprendizaje.

En el proceso de implementación de la IAP se siguieron cuatro pasos, propuestos por Sirvent y Rigal (2012) (tabla 1):

- Diseño y planificación: a partir de reuniones previas con el grupo de líderes se acuerda que la huerta se implementará en la escuela del asentamiento.
- Implementación de la IAP durante el trabajo en el sitio: en esta etapa se trabajó colectivamente en las decisiones sobre cómo se implementaría la huerta, las técnicas y los resultados esperados.
- Elaboración de los resultados en término de generación de conocimiento colectivo y crítico sobre la huerta, así como en la organización del grupo.
- Validación: en este momento se observó que los participantes incorporaron las técnicas aprendidas en la huerta escolar en sus huertos domésticos.

En este enfoque se considera que el grado de participación de las y los integrantes estará en función de: el grado de control que las personas tengan del proceso IAP; el grado de colaboración en la toma de decisiones que existen entre el investigador y los miembros de la comunidad; y el nivel de compromiso de las y los integrantes de la comunidad y del investigador (Balcazar, 2003). Según Selener (1997), la participación de las personas puede ser de dos tipos: el primero técnico, donde las personas están envueltas en todas las etapas; y un segundo tipo, estratégico o político, donde adquieren poder.

Pero el IAP tiene dificultades, como: las relaciones entre la figura de quien investiga y la comunidad; la falta de preparación de investigadores en el uso de técnicas participativas; el fatalismo con que los miembros de la comunidad conciben su realidad y las pocas posibilidades de cambio;

los recursos para completar la investigación; los conflictos internos e incluso crisis de liderazgos en la comunidad, por la falta de confianza entre los miembros; y el largo tiempo que lleva una experiencia de IAP (Balcázar, 2003).

Para analizar los resultados obtenidos en esta etapa piloto de la huerta escolar, se usaron los términos: hacer hogar, segregación y la huerta. El primero entendido como las diversas prácticas de cuidados de hombres y mujeres que permiten la vida en la casa, en el asentamiento y de los miembros de la familia, incluyendo varias etapas, como: la construcción, preservación y planeación del hogar (Ossul-Vermehren, 2021; Young, 1997) (tabla 1). Las prácticas de cuidado estarán determinadas por diversos factores, entre ellos el género, lazos de parentesco, normas, proximidad, trabajo y disponibilidad de gastos (Milligan y Wiles, 2010). Además, la participación de hombres y mujeres dependerá del espacio, público o privado, en que se realicen dichas prácticas (Graham, 1991).

El segundo término, la segregación, es un proceso de diferenciación por diversos factores y características de un grupo o individuo, que se puede entender desde las relaciones interpersonales (Vergara-Erices y Garín Contreras, 2016)

y la especialización de los espacios urbanos por las actividades y sexo de quién las realiza (Graham, 1991; Neri, 2021; Peredo Beltrán, 2003). La segregación se expresa en diferentes escalas en lo regional, municipal, comunitario y familiar (Ruiz López *et al.*, 2021). Cuando la concentración de actividades domésticas ocurre en las mujeres, se está configurando una segregación laboral (Bardón *et al.*, 2013).

La diferenciación de mujeres por clase y edad lleva a factores que explican su involucramiento con la huerta escolar y por tanto su participación; no todas las mujeres participan de la misma forma (Neri, 2021). Por último, la huerta escolar es entendida como un espacio de la escuela donde se realizan las actividades de cuidado, especialmente el crecimiento de plantas, árboles y cría de animales (PESA, s/f). En este espacio urbano se realizan las prácticas de hacer hogar, vistas en las tres etapas: construcción, preservación y planeación. La huerta también es un espacio de socialización donde se pueden reproducir los estereotipos de género (Bardón *et al.*, 2013; Macías-Valadez-Márquez y Luna-Lara, 2018).

Los tres términos serán revisados desde las experiencias vividas por las mujeres, siguiendo la intersectorialidad (Nelson, 2016), que plantearía

**TABLA 1**

Etapas de hacer la huerta y participantes desde el enfoque IAP

Participantes	Etapa de hacer la huerta			
	Construcción	Preservación	Planeación	Resultados
<b>¿Quién lo realiza?</b>	<b>¿Qué realizan?</b>			
Mujeres y niñas (clase, y edad)*	Prácticas en las que los recursos materiales son utilizados para diseñar, organizar la huerta, darle seguridad. Etapa de diseño desde el trabajo colectivo.	Cuidado, aseo, reparaciones al interior de la huerta, decidir los productos que se van a sembrar, actividades de esparcimiento, generación de conocimiento. Etapa de implementación desde el trabajo colectivo.	Organización del comité, adquisición de elementos colectivos como el agua y suministros para la huerta. Etapa de diseño desde el trabajo colectivo.	Se revisan los resultados de la temporada de siembra y se validan con el grupo social participante.
Hombres y niños				
Etapa IAP ↔ investigación↔ ↔Educación↔ ↔Acción↔ * Se refiere a las características de las mujeres y niñas que participaron.				

Fuente: elaboración propia con información de Balcázar (2003); Nelson (2016); Ossul-Vermehren (2021); Selener (1997); Sirvent y Rigal (2012); Young (1997).

a ellas como un grupo no-homogéneo más bien, diferenciadas por características individuales (clase y edad). Particularidades que explican sus formas de participar en las prácticas de hacer hogar (cuidado) en la huerta escolar. Mientras ellas cuidan, también se construyen, adquiriendo nuevas perspectivas, habilidades y sentido de poder (Milligan y Wiles, 2010).

Como se mencionó, las tres actividades de la IAP-huerta escolar ocurrieron de manera simultánea, pero se iniciaron en diferentes momentos. En cuanto a la investigación, se tiene contacto con el asentamiento desde hace al menos cuatro años, pero en el marco de distintos proyectos de investigación; en los últimos años se ha logrado una mayor interacción con éste, lo que ha permitido que se tenga información reciente sobre el contexto histórico y social del sitio. Con este conocimiento se propuso a los representantes del asentamiento realizar una actividad piloto que contribuyera a la alimentación de las familias, una de las necesidades más sentidas. De esta forma se propuso la huerta en las instalaciones de la escuela primaria del asentamiento. Así fue como se eligieron las y los participantes en la huerta escolar, que debían cumplir con dos requisitos: pertenecer a la organización comunitaria y educativa de la primaria. Cabe mencionar que ser mujer no fue una condicionante para la designación del grupo de participantes. Las actividades de educación se iniciaron con la huerta escolar, principalmente dirigidas a las infancias. Las actividades de acción se pusieron en marcha con la construcción de los cajos de la huerta escolar. Mantener los tres pilares de IAP (investigación, educación y acción) de manera simultánea ha permitido validar con las personas que participan los procesos durante la implementación de la huerta escolar.

La información utilizada en este documento es principalmente cualitativa, generada por los registros de asistencia de las infancias durante las actividades de educación que consistieron en talleres semanales de la huerta escolar, discusiones en las juntas con el comité de la huerta, observación en sitio y revisión de evidencia foto-

gráfica de las actividades del archivo de la huerta escolar. La cronología se construyó apoyándose de la bitácora de las actividades de educación de los 22 talleres de la huerta e intercambio de conversaciones por WhatsApp con el comité de la huerta escolar, profesor y la representante del asentamiento. Siguiendo los códigos de ética, se omite el nombre de las personas participantes y se hace referencia sólo a su cargo, género y edad.

## ÁREAS DE ESTUDIO

La ciudad intermedia más grande de Michoacán de Ocampo es Morelia. El asentamiento Ampliación Leandro Valle, área de estudio, se ubica al norponiente de Morelia.

La Ampliación Leandro Valle tuvo su origen en el año 2012 como un asentamiento no legal,<sup>1</sup> producto de una invasión de tierra de uso agrícola. Por su ubicación geográfica, los habitantes del asentamiento viven en aislamiento, que configura su segregación municipal, al situarse en un sitio con baja accesibilidad a servicios de educación, deporte, salud y comercio. Esto ubica a sus habitantes en una zona empobrecida, situación que comparte con los asentamientos circundantes, que tienen más del 50% de sus habitantes en pobreza (Coneval, 2015).

A más de 10 años de haberse originado, en 2020 por primera vez el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) incluyó en el Censo de Población y Vivienda al asentamiento. De acuerdo con ese levantamiento la población total era de 728 habitantes, cinco de cada 10 eran mujeres y la población se encontraba en el rango de 15 a 64 años (66%), seguido de los menores de 14 años (29%) y el resto era mayor de 65 años. De acuerdo con el Censo, el 89% de la población vivía en el asentamiento desde marzo de 2015. Se estimaba que seis de cada 10 habi-

1. Según el Plan Nacional de Suelo, una ocupación no legal (ilegal) del suelo son aquellos espacios ocupados sin consentimiento expreso o tácito del legítimo propietario, o que ha sido ocupado existiendo alguna prohibición de ley (suelo de conservación, áreas naturales protegidas, derechos de vía o zonas de salvaguarda) (INSUS, 2020).

tantes mayores de 12 años eran económicamente activos. Encontraron que había 622 casas, de ellas cuatro de cada 10 estaban habitadas.

La información del Censo fue complementada con un cuestionario levantado en mayo de 2022 por un grupo de académicos y estudiantes de la UNAM, que indagaba sobre información sociodemográfica del hogar, características de las viviendas, servicios y el uso de redes sociales en el asentamiento. En este ejercicio se aplicaron 510 cuestionarios, que correspondían a 208 viviendas (80% de las censadas por el INEGI en 2020). De los encuestados, 53% eran mujeres y el 47% hombres. Se trata en su mayoría de una población muy joven, en edad productiva (el 64% de los informantes eran menores de 34 años y el 21% trabajaba en casa).

Se encontró que el 100% de las viviendas registraban carencias de servicios básicos, como agua potable y drenaje, que no han sido abastecidos por el Gobierno municipal. La energía eléctrica fue gestionada de forma comunitaria. Los habitantes acceden al agua a través de pipas en el 80% de los encuestados y en el 70% usan letrina para sus residuos. En la materialidad de la vivienda se presentan carencias en los pisos (cuatro de cada 10 eran de tierra, madera o ladrillo), techos (nueve de cada 10 eran de lámina, madera o cartón) y muros (siete de cada 10 eran lámina, madera o cartón), que son materiales perecederos.

Al interior del asentamiento las calles más alejadas del acceso principal, sitio donde se originó la comunidad, es donde existen mayores carencias en pavimentación, alumbrado público, acceso a agua por pipa y transporte, principalmente. Esto deja a los habitantes en mayor aislamiento y configura la segregación en la escala comunidad.

Los habitantes tampoco tienen equipamiento otorgado por el Gobierno municipal o estatal. En el caso de la atención a la salud, usan los servicios privados, principalmente. Sólo en servicio deportivo hay canchas en el asentamiento, que son usadas por seis de cada 10 encuestados. Respecto al equipamiento educativo, existe un kínder y una primaria, ambos construidos por la

comunidad. La primaria es el equipamiento más antiguo, y está construida de materiales endebles como madera y lámina, a ella asisten dos de cada 10 hijos de los encuestados. La escuela primaria es multigrado, esto quiere decir que un profesor atiende a seis grados. Esta escuela no tiene reconocimiento ante la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, comparte la clave con otra escuela, esto limita el acceso de los alumnos a la infraestructura y servicios, en agua entubada y drenaje municipal, así como en apoyos del Gobierno municipal. Tanto los servicios como el equipamiento han sido producto de las gestiones y recursos de los propios habitantes y líderes. Por ello, la participación es importante y se encontró frecuente asistencia a juntas y faenas en seis de cada 10 encuestados.

El acceso a productos de alimentación también es limitado al interior del asentamiento y es principalmente en tiendas fuera del asentamiento, en ocho de cada 10 encuestados. Mientras que las actividades de siembra en su lote fueron relevantes en cuatro de cada 10 encuestas y la cría de animales de traspatio en dos de cada 10 encuestados, con destino el autoconsumo. Estos datos exponen la necesidad de visibilizar las necesidades y prácticas en el acceso a la alimentación, así como la participación de las mujeres a través de su experiencia en la huerta escolar.

## **RESULTADOS: LA EXPERIENCIA DE LA HUERTA ESCOLAR DESDE LAS MUJERES Y NIÑAS PARTICIPANTES**

El 28 de enero de 2022 fue el primero de los 22 talleres semanales, con éste se inició la etapa piloto de la huerta escolar. Las y los participantes de esta primera etapa fueron alrededor de 36 niñas y niños (de seis a 11 años), madres y padres, el profesor de la escuela y un grupo de ocho académicas del CIGA. En la huerta participaron niñas y niños que estaban inscritos en la primaria. De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda de 2020, las y los participantes de la huerta correspondieron al 47% del total de niños

de seis a 11 años que vivían en el asentamiento (INEGI, 2020). El número con precisión de niñas y niños varía en cada taller, por la asistencia a la escuela. Las madres, los padres y el profesor aportaron madera costea para hacer los bancales, y casi la totalidad del financiamiento de la huerta estuvo a cargo de un proyecto de investigación de la universidad donde están adscritas las académicas.

La elección de las y los participantes de la huerta fue por afinidad al proyecto, las mujeres que se involucraron en éste posteriormente formaron el Comité de la huerta. Enseguida se diseñó y construyó la infraestructura necesaria. La elección del sitio de construcción fue una decisión consensuada con participantes de la huerta, mientras las especificaciones técnicas del área de siembra, compostaje y riego fueron guiadas por las académicas a partir de proporcionar conocimiento básico de las actividades (parte de la etapa de educación del IAP). En esta primera etapa de diseño y planeación de la huerta escolar nos encontramos con el poco interés de las madres, lo que se subsanó promoviendo la generación de conocimiento colectivo.

Cuando inició la construcción de la huerta (véase tabla 2) las madres y padres se organizaron y designaron sus funciones. La participación de las académicas fue de guía para elegir el tamaño de los bancales y las separaciones. Los papás colaboraron con la colocación de madera para el primer bancal, esto por ser considerada una actividad más pesada para las y los niños y mamás. Enseguida se cubrieron los bancales con plástico, dicha actividad fue guiada por el profesor y participaron en el mismo, niños y niñas. Posteriormente se llenaron los bancales con tierra, una actividad demandante, en ella se observó la mayoritaria participación de mujeres (seis mamás) y sólo de un papá. Aunque en estas actividades prevalece la división sexual del trabajo, se reconoce que las mamás y niñas se involucran en actividades consideradas masculinas en el proceso de construcción de la huerta.

Durante esta etapa de construcción se realizó la germinación de semillas y preparación de sus-

tratos, donde hubo una mayoritaria participación de niñas y de mujeres que de niños o hombres. Junto a actividades de preparación del primer bancal, donde participó un niño. Estas prácticas continuaron con la reproducción de la división sexual del trabajo. Aunque la invitación hacia los papás y niños fue por las mismas vías que hacia las mamás y niñas, se mostró que la participación en las actividades de la huerta está caracterizada por los estereotipos de género.

La participación de los hombres adultos en estos primeros momentos fue mínima, el profesor se involucró en reuniones y actividades normativas con los niños, mientras que los papás estuvieron más ausentes. Esto muestra que la participación masculina (el profesor) estuvo determinada por actividades de tipo productivas, como las políticas donde se tomaban las decisiones de la huerta. Para guiar la organización social en torno a la huerta, se convocó a padres y madres a una reunión, donde sólo ellas asistieron. La creación del Comité de la huerta escolar estuvo compuesta por nueve personas: tres mamás, dos niñas y dos niños, la representante del asentamiento y el profesor.

Esto dio pie al primer momento de la planeación, donde la participación de las mujeres fue sobresaliente consiste de 10 participantes del Comité. Se mostró que ellas se incluían en actividades políticas donde se tomaban decisiones de la huerta. Éste fue un momento de mucha participación de la representante del asentamiento, quien también era mamá de un estudiante; posteriormente ella se mantuvo al tanto de las actividades de la huerta escolar. En el resto de las actividades se mantuvo la participación de las tres mamás, ellas son en su mayoría amas de casa, viven en las calles más alejadas de la primaria y algunas tienen experiencia en las prácticas agrícolas.

Esto muestra que la huerta también puede ser un espacio para que las mujeres incidan en el proceso de reproducción de los estereotipos de género, al participar en actividades políticas con impactos en la segregación vertical que viven, incluyéndose en puestos de mayor responsabilidad,

**TABLA 2**  
Participación de mujeres y niñas en la huerta escolar

<b>Talleres</b>	<b>Construcción</b>	<b>Preservación</b>	<b>Planeación</b>
<b>1 y 2</b>	<i>Papás, mamas (+), profesor, niñas (+) y niños</i>		
	1er bancal Germinación de plantas Elaboración de sustrato		
<b>3 al 6</b>		<i>Niñas (+), niños (riego), profesor, mamas (acompañamiento)</i>	
		Siembra de plantas	
		Preparación de composta	
		Sustrato	
		Riego	
<b>7 y 8</b>		Entutorado de plantas	<i>Niñas, niños y profesor</i>
		Revisión de bancal	Elección de representantes de la huerta
			Reglas
			<i>Mamas (+), niñas, niños, representante, profesor</i>
			Comité del Huerto.
<b>9</b>	<i>Hombres, representante (gestiones)</i>		
	2o bancal Mejoramiento de tierra del bancal		
<b>10 al 14</b>		<i>Niñas (+), niños (reparación), profesor (reparación y control de acceso), mamas (riego y fumigación), representante (control de acceso)</i>	
		5 equipos de trabajo	
		Fumigación	
		Sorteo de cosechas *Cocina escolar	
<b>15</b>			<i>Integrantes del comité: Mamas (+), representante y profesor.</i>
			1er informe Ideas y aspiraciones
<b>16 al 22</b>			<i>Representante del asentamiento</i>
			Cambio de sitio de reuniones sabatinas.

Fuente: elaboración propia con información de talleres de la huerta escolar, febrero a julio de 2022.

permitiéndoles adquirir nuevos conocimientos y habilidades sobre las actividades agrícolas, su organización y empoderamiento.

A partir de ese momento se iniciaron las actividades de preservación o mantenimiento de la huerta escolar (hasta la construcción del segundo bancal) a cargo de las infancias (tabla 2). En este momento se agrupó a las infancias por sus preferencias en cuatro equipos, que incluían actividades como: siembra de las plantas germinadas y otras compradas, preparación de composta y sustrato, riego, tutorado de plantas y revisión de bancales. La participación de las niñas fue mayor, la participación de los niños destacó sólo en actividades de riego. Por su parte, las mamás se mantuvieron llevando a sus hijos/as a la huerta escolar, pero se involucraron poco en las actividades de siembra, composta y riego. Aunque la participación de las mujeres seguía siendo mayoritaria, poco a poco la huerta se fue convirtiendo en un espacio que contrastaba los estereotipos de género, es decir los niños se hacían cargo de actividades que en semanas previas podrían considerarse como femeninas. Mostrando que la escuela y la huerta escolar pueden ser espacios de socialización donde se reproducen (Penagos *et al.*, 2021) pero también se contrastan los estereotipos de género.

Hasta este momento se realizó la implementación de la huerta de manera colectiva entre habitantes y las investigadoras. Se revisaron de manera conjunta los resultados que se iban obteniendo. A la par, se realizaron actividades de planeación (configurando el 2º momento), principalmente encaminadas a la elección de representantes de las infancias en el comité y la elaboración de reglas.

Después de ese momento se suscitó otra etapa de construcción, con el establecimiento del segundo bancal a cargo de tres hombres adultos (ninguno padre) que asistieron a petición de la representante del asentamiento. Los papás manifestaron no tener disponibilidad para colaborar en esas actividades. Los hombres colaboradores temporales de la huerta también asistieron para cambiar la tierra del segundo bancal, a solicitud

del profesor, quien funcionaba como vínculo entre los padres y madres de los estudiantes. En esta etapa se reproducía la división sexual del trabajo, a los hombres adultos se les asignaban actividades más demandantes físicamente.

Hasta aquí se han cumplido más de dos meses de colaboración en la huerta escolar, continuando con la realización de actividades de preservación (tabla 2). Para ello, se optó por dividir al grupo de niños/as en cinco equipos con una función específica: riego, siembra, limpieza, composta y reparación. La composición de los equipos fue una decisión de las infancias, que respondía a sus afinidades a las actividades. En todas las actividades había una académica(o) a cargo del equipo, que estaba formado en mayor proporción por niñas; pero en reparación el encargado era el profesor y estaba formado únicamente por niños. Esto responde a la feminización y masculinización de las actividades de la huerta, reparación es una actividad considerada masculina por los niños. Lo que muestra que la elección de los equipos de la huerta se convirtió en un ámbito que reforzaba los estereotipos de género y por tanto la segregación horizontal de las infancias, las niñas en actividades de mantenimiento y limpieza.

Durante las actividades se otorgaba a las infancias información que los fuera capacitando sobre la temática de los equipos. En algunas de esas capacitaciones se incluyeron a las mamás. En esta etapa de implementación de la huerta el trabajo colectivo permitió generar conocimiento en las infancias e información empírica sobre el rendimiento de la huerta.

En este periodo de mantenimiento se enfrentó la falta de lluvia y agua en el asentamiento. Dos mamás integrantes de la huerta escolar colaboraron principalmente en el periodo vacacional y fines de semana, con el riego de la huerta. Situación que tampoco fue fácil por la falta de recursos de las mamás y papás para conseguir agua que estuviera disponible en la escuela. Algunas mamás manifestaron que acarreaban el agua desde sus viviendas para evitar que las plantas se murieran, lo que desilusionaría a los niños. Esta actividad también reprodujo la segregación de

las actividades de la huerta, feminizando las de mantenimiento.

Otra actividad realizada en ese momento fue la fumigación para las plagas, aunque era con productos no químicos, no la realizaron las infancias. Esta actividad estuvo a cargo de una académica, en colaboración con la líderesa y el profesor, quienes abrían la escuela para permitir la fumigación. Sólo en una ocasión una mamá del comité apoyó en la realización de la actividad, para ello debió tener apoyo de la representante del asentamiento, quien le proporcionó las llaves de la primaria. Aunque la fumigación es una actividad masculina, en la experiencia de huerta fue realizada sólo por mujeres.

A los tres meses de haber iniciado la huerta escolar se obtuvo la 1ª cosecha de zanahorias y rábanos, productos que fueron entregados a la cocina escolar (tabla 2). Éste era un proyecto paralelo a la huerta escolar, administrado por el profesor y un grupo de cinco mamás (también integrantes de la huerta escolar). Apoyaban esta actividad con productos que habían adquirido por cooperación de los padres y madres de familia. Una vez que se obtuvieron cosechas de la huerta escolar, el producto se utilizó para complementar el desayuno escolar. Sin embargo, esa fructífera relación se mantuvo apenas tres semanas. Las mamás encargadas de la cocina escolar detuvieron su participación por problemas internos durante la preparación de los alimentos para los niños, evidenciando limitaciones de la IAP, tales como: falta de confianza entre los miembros de la comunidad, conflictos internos y crisis de liderazgo.

Al observar esta situación, se optó por rifar entre los estudiantes los productos que se cosechaban en la huerta escolar. El sorteo generaba para las infancias sentimientos de orgullo, al ver que colaboraban en la alimentación de la familia. Varias fueron las historias y recetas que se gestaron con dichos productos.

A la mitad del periodo de la huerta se hizo un primer informe ante el Comité de la huerta, configurando el tercer momento de la planeación (tabla 2). La intención fue revisar el objetivo, los procedimientos seguidos, los primeros resulta-

dos, las aportaciones de recurso de la Universidad y de la comunidad. En dicha reunión la participación mayoritaria fue de mujeres (tres mamás) y la representante del asentamiento; el profesor también asistió de manera parcial a la actividad. Dicha reunión fue de utilidad para conocer las aspiraciones e ideas que las mamás tenían de la huerta. Fue significativo que reconocían los conocimientos adquiridos por las infancias y la importancia de esa actividad para su formación. Aunque hasta ese momento ya se habían obtenido cosechas, poco se reconoció la importancia de la actividad para la economía de las familias. Las integrantes del comité decidieron seguir con la actividad y mostraron mayor disponibilidad en su participación; sin embargo, su involucramiento posterior siguió siendo tímido, principalmente en actividades de fumigación y esparcimiento, así como en el acompañamiento a las infancias. Esto se puede explicar por dos razones: en la relación que existía entre las investigadoras y los habitantes se seguía viendo a las primeras como encargadas de la actividad y poseedoras del conocimiento; y el fatalismo con que los habitantes concebían su realidad, haciendo evidentes otras limitaciones de la IAP.

En los últimos talleres se experimentaron robos de plantas y árboles. Los niños/as justificaban esta situación porque la escuela era usada como sitio de reunión de los habitantes del asentamiento los sábados. La situación generó en las infancias y mamás mucha inconformidad. Para limitar las posibilidades de los robos, la representante del asentamiento cambió el sitio de las reuniones sabatinas al kínder, espacio que está desocupado actualmente. La falta de confianza de las y los integrantes de la huerta hacia los habitantes del asentamiento también se materializó como otra limitación del IAP.

La huerta se pausó en el 22º taller, debido al periodo vacacional, aunque se percibe entusiasmo de las infancias y mayor disponibilidad que en un inicio. La participación de las mujeres (especialmente las mamás) sigue siendo tímida, al verse como cuidadoras de las infancias y soporte de su asistencia a la huerta. Han sido pocas las mamás

que se han involucrado en actividades de riego, fumigación y corte de cosechas.

El proyecto piloto de huerta escolar generó una distinción de la escuela en la zona donde se ubica. A nivel municipal ha recibido la visita de políticos que han acudido a conocer la experiencia y entregar apoyos a sus habitantes.<sup>2</sup> Si bien es cierto que las visitas de políticos al asentamiento no iniciaron con la huerta, éste si ha sido escenario de fotografías de las visitas. El reconocimiento también ha llegado de otras entidades gubernamentales como el Departamento de Programas Escolares e Interinstitucionales de la Secretaría de Educación de Michoacán, que se ha acercado a los integrantes de la huerta con el fin de difundir la experiencia en un cortometraje.

## DISCUSIÓN

La investigación ilustró una experiencia de participación de las mujeres en la huerta escolar a través de sus prácticas de hacer hogar. Se reconocen al menos cuatro hallazgos. El primero, las mujeres cuidan a las infancias y participan en la huerta en varias actividades; se ha observado que ellas (mamás, niñas y representante) han estado presentes de manera más representativa en todas las etapas de la huerta: en la construcción con tareas de gestión, siembra y acarreo de tierra; en el mantenimiento con el acompañamiento de las infancias, la realización de tareas de fumigación y el control de acceso a la escuela; y en la planeación con actividades como la conformación del comité y la decisión sobre la continuidad de la actividad. Pero el involucramiento de las mujeres ha sido diverso en algunos momentos, como en el mantenimiento, principalmente en actividades feminizadas, pero en otros como planeación y construcción, en tareas consideradas masculinas. Esto muestra la participación de las mujeres de manera más activa, y no restringida a actividades consideradas femeninas (Neri, 2021) que las

circunscribe en el mantenimiento y adorno del lugar (Young, 1997). En el caso de estudio, se reconoció que el involucramiento de las mujeres fue relevante en actividades consideradas masculinas, contrario a otras experiencias de huerta (Cruz-Yáñez, 2016). Se mostró la relevancia de incorporar el enfoque de género en la huerta escolar (FAO, 2018).

La incursión de las mujeres en tareas masculinas puede que no responda a un movimiento feminista, sino a la satisfacción de necesidades (alimentación, formación) y superación de la pobreza, como han constatado otros estudios en asentamientos empobrecidos en México y Chile (Neri, 2021; Ossul-Vermehren, 2021).

Siguiendo estos planteamientos, la huerta escolar se convierte en un espacio de socialización donde se reproduce la división sexual del trabajo (Instituto Nacional de las Mujeres, 2022), se materializan relaciones de poder, se reproduce la identidad de los habitantes (Blunt y Dowling, 2006), pero es el espacio donde se configura la desigualdad de género (Bondi, 2008). El trabajo de la huerta, los equipos y actividades que las infancias eligen reproducen la división sexual del trabajo.

El reforzamiento de la división sexual del trabajo tiene implicaciones contradictorias en la segregación laboral de las mujeres, éste es el segundo hallazgo. Se encontró que la segregación, concentración de las mujeres en actividades consideradas femeninas, se reforzó a través de las prácticas de mantenimiento; mientras con la inclusión femenina en actividades de planeación, donde ellas adquirieron mayor responsabilidad, contrasta la división sexual y modifica la segregación vertical. La desvalorización de las tareas consideradas femeninas y la reproducción de los estereotipos de género no han sido en la huerta barreras para la participación de las mujeres, como se plantea en otros estudios (Milligan y Wiles, 2010).

El tercer hallazgo, fue que el involucramiento de las mujeres está explicado por varios factores, como el parentesco, la proximidad y la disponibilidad del tiempo. La ubicación de la huerta en un

2. Ejemplo de ello fue la visita de Juan Carlos Barragán Vélez (diputado del Congreso de Michoacán) el 09 de abril del 2022, una vez iniciada la huerta.

equipamiento urbano, la primaria, permitió que fuera mayor el involucramiento de sus usuarias, pero también limitó la participación de niñas y mujeres que no asisten a la escuela. El espacio de la escuela está relacionado con la administración del asentamiento, acorde con lo planteado por Graham (1991), el espacio del cuidado importa. En la huerta se realizan actividades de reproducción como una extensión del hogar.

Durante las prácticas de sembrar, riego, composta y cosecha las mujeres y niñas cuidan la huerta y asentamiento, al mismo tiempo que se construyen. Esto muestra el cuarto hallazgo, que es el enriquecimiento de las perspectivas de las mujeres en las actividades de la huerta, donde ellas aprenden nuevas habilidades, conocimientos y mayor sentido de su poder en el asentamiento, de acuerdo con lo propuesto por Milligan y Wiles (2010). El empoderamiento de las mujeres y niñas con las actividades de la huerta se hizo evidente con la liberación de la primaria de las reuniones sabatinas. En la escala municipal, el asentamiento adquirió en la zona escolar y en el municipio una distinción que se materializó con las visitas de funcionarios gubernamentales que acudían a conocer la experiencia de la huerta y otorgaban ayudas a los habitantes, ayudas que no hubieran sido posibles sin la participación de las mujeres y niñas.

En general el reconocimiento de la huerta y el asentamiento ha tenido implicaciones diversas en la segregación. En la escala municipal, al visibilizar las necesidades de los habitantes frente a otros actores gubernamentales y políticos. En la escala del asentamiento, la segregación del espacio urbano y sus actividades donde se construyen estereotipos de género, involucrando a las infancias en acciones que son entendidas como feminizadas o masculinizadas. Esto permitirá incidir a largo plazo en la división sexual del trabajo y generar mayor participación de las mujeres en las actividades productivas del asentamiento.

La participación de las mujeres también está caracterizada por el control del proceso investigativo, mostrando limitaciones metodológicas del proyecto. Aunque se involucró desde el prin-

cipio a los habitantes, su inclusión en las actividades de la huerta aún se limita a las actividades técnicas y son escasa las de tipo estratégico, donde ellos adquieren mayor poder en la elaboración de propuesta de soluciones y transformaciones sociales y políticas. En el proyecto se han evidenciado limitaciones que han dificultado alcanzar los objetivos planteados, éstas han sido los conflictos, la falta de confianza, la relación investigadoras-habitantes, el fatalismo con que los habitantes conciben la realidad y la crisis del liderazgo (Balcazar, 2003). Actualmente se trabaja para fortalecer la organización social y que los habitantes adquieran mayor control en las actividades de la huerta escolar.

## CONCLUSIONES

Con este trabajo se ilustró una experiencia de las mujeres en las prácticas de hacer hogar, principalmente en la alimentación y el cuidado de los niños. Se encontró que mientras las mujeres realizan actividades relacionadas con la alimentación y el cuidado de las infancias, también hacen hogar y en este caso construyen su asentamiento.

La participación de las mujeres fue constante y dominante en todas las etapas de la huerta, intensa en la construcción, mientras que en el mantenimiento y planeación han tenido un papel relevante. Durante la participación en la huerta, ellas (mujeres y niñas) se han construido, reproducen los estereotipos de género, adquieren mayores capacidades, conocimientos y habilidades. Al mismo tiempo se apropian del espacio de la escuela, del asentamiento, se empoderan con implicaciones contradictorias en la segregación municipal y funcional.

## DEDICACIÓN

Las autoras dedican este documento a las mujeres que cuidan de las infancias y participan además en actividades de hacer hogar, como de la

huerta escolar, y a las niñas y niños de la escuela Ampliación Leandro Valle.

## AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen el apoyo y la colaboración de la representante del asentamiento Ampliación Leandro Valle y del profesor de la escuela. También agradecen al grupo de Ambientes Urbanos y Periurbanos del CIGA-UNAM que colaboró en la obtención de datos retomados en este documento. A las maestras que participaron en la organización e implementación de los talleres de la huerta escolar: Luzorquídea Castro Sánchez, Lesly Janet Martínez Ramírez, Sara Nayeli Torres Morales, Lourdes Sánchez Galván.

El presente estudio es parte del proyecto Segregación Socioespacial en los Territorios Periurbanos en Ciudades Medias DGAPA-PAPIIT (IA300322).

El huerto escolar es una iniciativa llevada a cabo por académicas del grupo de investigación en ambientes urbanos y periurbanos del Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el marco del proyecto interinstitucional titulado “Agrosilviculturas Agroecológicas Urbanas y Periurbanas de México para Nuestras Soberanías (Alimentarias)” con número 0000000021285 de la convocatoria nacional 2021-2024 de Proyectos de Investigación e Incidencia para la Soberanía Alimentaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. (2021). Prácticas promisorias que promueven la igualdad de género y la autonomía de las mujeres en la respuesta al cambio climático en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, pp. 1-52.

Allen, A., Dávila, J., y Hofmann, P. (2006). *Governance of Water and Sanitation Services for the Peri-urban Poor*. Londres: University College

of London-The Development Planning Unit. <https://www.ucl.ac.uk/bartlett/development/case-studies/2011/nov/governance-water-and-sanitation-services-peri-urban-poor>

Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, núm. 4, pp. 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1272956.pdf>

Bardón, F., Cardona, À., de Poo Peña, D., Inmaculada Gimeno, M., González, M. L., López, F., Sánchez, P., Trasancos, M., y Zafra, R. (2013). Guía de corresponsabilidad. La corresponsabilidad también se enseña. *STES-Intersindical Organización de Mujeres*.

Blunt, A., y Dowling, R. (2006). *Home*. Routledge.

Bondi, L. (2008). On the relational dynamics of caring: A psychotherapeutic approach to emotional and power dimensions of women's care work. *Gender, Place and Culture*, 15(3): 249-265. <https://doi.org/10.1080/09663690801996262>

Borda, F. (1979). Cómo investigar la realidad para transformarla. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla* (2ª ed., pp. 11-57). Tercer Mundo.

Conapo. (2020). *Índices de marginación 2020*. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>

Coneval. (2015). *Pobreza municipal 2010-2015*. México: Coneval. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza-municipal.aspx>

—. (2020). *Sistema de indicadores sobre pobreza y género, 2016-2020*. México: Coneval. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobreza-y-genero-en-Mexico-2016-2020.aspx>

Cruz-Yañez, L. A. (2016). El papel de las mujeres en los huertos familiares. *Alternativas en Psicología*, núm. 36, pp. 46-60.

De Oliveira, G. (2015). Investigación acción participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86): 271-290.

FAO. (2018). *Manual y caja de herramientas de perspectiva de género para talleres comunitarios*. <http://www.fao.org/3/i9926es/I9926ES.pdf>

Gómez Bañuelos, D., Huesca-Reynoso, L., y Horbath-Corredor, J. (2017). Estudio de la segregación ocupacional por razón de género en el sector turístico de México. *El Periplo Sustentable*, núm. 33, pp. 159-191.

- Graham, H. (1991). The concept of caring in feminist research: The case of domestic service. *Sociology*, 25(1): 61-78. <https://www.jstor.org/stable/42854787>
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. [https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Datos\\_abiertos](https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Datos_abiertos)
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2022). *División sexual del trabajo: Glosario para consulta en línea*. Inmujeres. <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/division-sexual-del-trabajo>
- Insus, S. (2020). *Política nacional de suelo*.
- Juan, I., Gutiérrez, J., Balderas, M., y Antonio, X. (2008). La mujer campesina y el manejo de huertos. *Leisa*, 25(3): 1-9.
- Macías-Valadez-Márquez, G., y Luna-Lara, M. G. (2018). Validación de una escala de mandatos de género en universitarios de México. *CienciaUAT*, 12(2): 67-77.
- Martín-Llaguno, M., y Navarro-Beltrá, M. (2015). La segregación vertical y horizontal en las agencias de publicidad antes y después de la Ley de Igualdad de Mujeres y Hombres. *Revista Espanola de Investigaciones Sociológicas*, núm. 150, pp. 113-150. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.150.113>
- McEwan, C., y Goodman, M. K. (2010). Place Geography and the Ethics of Care: Introductory Remarks on the Geographies of Ethics, Responsibility and Care. *Ethics, Place & Environment*, 13(2): 103-112. <https://doi.org/10.1080/13668791003778602>
- Milligan, C., y Wiles, J. (2010). Landscapes of care. *Progress in Human Geography*, 34(6): 736-754. <https://doi.org/10.1177/0309132510364556>
- Nelson, L. (2016). Geografía feminista anglosajona: Reflexiones hacia una geografía global. *Geografía feminista de diversas latitudes: Orígenes, desarrollo y temática contemporáneas* (pp. 21-54). México: UNAM.
- Neri, G. M. (2021). Informalidad urbana con perspectiva de género. Asentamientos humanos irregulares en Puebla, México. *Revista Vivienda y Ciudad*, núm. 8, pp. 69-89.
- Ossul-Vermehren, I. (2021). Prácticas de hacer hogar en asentamientos informales de Viña del Mar, Chile. *Bitácora Urbano Territorial*, 31(3): 201-215. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n3.86886>
- Penagos, G., Miranda, S., Ramírez, A. A., y Martínez, J. I. (2021). Construcción de mandatos de género en niñas y niños de edad preescolar en Zinacantán, Chiapas. *Sociedad e Infancias*, 5(2): 99-110. <https://doi.org/10.5209/soci.77811>
- Peredo Beltrán, E. (2003). Mujeres, trabajo doméstico y relaciones de género: Reflexiones a propósito de la lucha de las trabajadoras bolivianas. *Mujeres y trabajo: Cambios impostergables* (pp. 54-65). Veraz Comunicação. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101012022000/7pered.pdf>
- PESA. (s/f). *Huerto familiar integrado*. Serie Divulgativa.
- Ruiz López, C. F., Méndez-Lemus, Y. M., y Vieyra Medrano, J. A. (2021). Propuesta metodológica para analizar la segregación socio-espacial en el periurbano de ciudades intermedias en México. *Estudios Geográficos*, 82(290): e060-e060. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.202072.072>
- Sabatini, F. (2006). *La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina*.
- Selener, D. (1997). Participatory action research and social change. *The Cornell Participatory Action Research Network* (The Cornell). <https://edepot.wur.nl/425683>
- Sirvent, M., y Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa*. Proyecto Páramo Andino.
- Sollova-Manenova, V., y Salgado-Vega, J. (2010). Segregación ocupacional por razones de género en el Estado de México, 1990-2000. *Papeles de Población*, núm. 64, pp. 190-215.
- Urías, D., y Ochoa de la Torre, J. (2020). Huertos urbanos como estrategia de resiliencia urbana en países en desarrollo. *Vivienda y Comunidades Sustentables*, núm. 8, pp. 81-102. <https://doi.org/10.32870/rvcs.voi8.143>
- Vergara-Erices, L., y Garín Contreras, A. (2016). Vivienda social y segregación socioespacial en una ciudad pequeña: El caso de Angol, Chile. *Polis (Santiago)*, 15(44): 1-25. <https://doi.org/10.4067/so718-65682016000200021>
- Young, I. M. (1997). *Intersecting Voices*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv131bvqj>