

# La Escuela Agroecológica Chinampera: fondos de identidad y comunalidad en las experiencias pedagógicas narradas por sus estudiantes

## The Chinampera Agroecological School: Funds of Identity and Commuality in the Pedagogical Experiences Narrated by its Students

Liliana Valladares (coord.)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO,  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, MÉXICO  
lilianavalladares@filos.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9616-7021>

GRUPO PILOTO DE LA ESCUELA CHINAMPERA

<https://orcid.org/0009-0009-9988-3168>

GRUPO-RED DE EDUCACIÓN CIENTÍFICA INTERCULTURAL (GRECI)

<https://orcid.org/0009-0003-3435-523X>

### RESUMEN

En este artículo se sistematizan las experiencias del estudiantado participante en la conformación de la primera Escuela Agroecológica Chinampera de la Ciudad de México. Mediante el análisis de sus narrativas, se argumenta la relevancia que para sus vidas ha tenido la creación de una escuela vivida como comunidad educativa, entendida como aquella en la que priman las relaciones pedagógicas solidarias, se visibilizan las interdependencias intersubjetivas e interobjetivas que establecemos unos con otros y todos con el ambiente, y se promueve y desarrolla una escuela para construir “lo común”. Interpretadas como fondos de identidad, las experiencias de los jóvenes dan cuenta de la relevancia ambiental, social y cultural de las chinampas como alternativa pedagógica para transformar, desde esta comunalidad, las prácticas alimentarias, sociales y extractivistas neoliberales, y para superar el paradigma del déficit comúnmente asociado a la vida rural y a la educación en contextos rurales.

Palabras clave: escuela chinampera, comunalidad, fondos de identidad, comunidad educativa vivida, educación rural

### ABSTRACT

This article systematizes the young students' experiences of participating in the first Chinampera Agroecological School in Mexico City. Through the analysis of their narratives, it is described the relevance that the creation of the school has had for their lives. Chinampera School has been experienced as a living educational community, understood as one in which prevail solidary pedagogical relationships, where the intersubjective and interobjective interdependencies that we establish with each other and with the environment are made visible, and where the school is oriented to build “the common”. Interpreted as funds of identity, the young people's experiences reveal the environmental, social, and cultural importance of chinampas as a pedagogical alternative to transform, from communality, neoliberal food, social and extractive practices, and to overcome the deficit thinking commonly associated with rural life and education in rural contexts.

Keywords: chinampera school, communality, funds of identity, living educational community, rural education

## EL SISTEMA DE CHINAMPAS Y LA ESCUELA AGROECOLÓGICA CHINAMPERA<sup>1</sup>

La Chinampa (del náhuatl *chinampan*: cercado de cañas) es un sistema agroproductivo ancestral que comprende porciones de tierra fértil y se construye con troncos y raíces dentro de lagunas, canales y pantanos; está rodeada de agua y fijada por hileras de árboles llamados ahuejotes (González y Torres, 2014; González, 2017). Se trata de un método de cultivo creado desde hace más de 500 años y aprovechado por culturas prehispánicas para ampliar el territorio en zonas lacustres del Valle de México. Este espacio permite obtener hasta cinco cosechas al año para el autoconsumo y el mercado local, por lo que es un sistema de producción sustentable, ingenioso y creativo, que expone el alto desarrollo tecnológico-agrícola precolombino (González y Torres, 2014).

Dado que comprende porciones de tierra en medio del lago, el agua es un elemento central del sistema chinampero para regular otras variables tales como: “suelo (con lodo y abono orgánico), cultivo (con almácigos y chapines), microclima (con los ahuejotes) y espacio (con siembras asociadas)” (González y Torres, 2014, p. 703). El componente productivo del sistema chinampero incluye cultivo rotativo de frijol, calabaza, maíz, jitomate, chile, quelites, huazontles, amaranto, chía, entre otros; mientras que el componente cultural comprende actividades religiosas asociadas a los ciclos agrícolas (González y Torres, 2014), manifestados en múltiples fiestas y tradiciones que constituyen el patrimonio inmaterial chinampero, que es a la vez productivo, natural y cultural (González, 2017).

De acuerdo con González (2017), el sistema agrícola chinampero representa la base de la Declaratoria como Patrimonio Cultural

---

<sup>1</sup> Participaron en este grupo piloto (en orden alfabético): Mixtli Barrera Fernández, Fabiola Guadalupe Buendía Barbosa, Katherine Marlene Jiménez Dueñas, Luz María Jiménez Nieto, Aldo Martínez Rentería, Jaciel Martínez García, Josué Daniel Martínez Freire, Juan José Iván Ramos Gómez y Cintia Jiménez Rentería. La Escuela Chinampera es resultado de la unión de esfuerzos entre la Escuela Los Tres Pescaditos, las organizaciones Chinampayolo, Casa Badiano-de la Cruz y Ollintli y la SEMARNAT a través de la Subsecretaría de Planeación y Políticas Ambientales y la Dirección de Agroecología. Más recientemente, se ha recibido el apoyo de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI) del Gobierno de la CdMx, a través de la Red de Laboratorios para la Sustentabilidad Alimentarias (Red LABSA). Destacan las participaciones de la UNAM, a través del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, y de la UAM, a través de la Unidad Xochimilco.

de la Humanidad otorgada por la UNESCO a una zona de 7 534 localizada en las alcaldías Xochimilco, Tláhuac y Milpa Alta, en Ciudad de México (CDMX). De esta zona, el sistema chinampero ocupa una superficie de 30% del área total patrimonial (2 215 ha), de la cual 74% se ubica en Xochimilco y el 26% restante en Tláhuac. De los 36 poblados rurales en suelo de conservación de la CDMX, en sólo cinco de ellos se conservan chinampas. De estas cinco zonas chinamperas, tres se ubican en Xochimilco, dos en Tláhuac, y todas presentan características estrictamente rurales, conservadas por pueblos prehispánicos (González, 2017).

En 2017, las chinampas de la CDMX fueron el primer sistema agrícola de Norteamérica reconocido como Sistema de Importancia del Patrimonio Agrícola Mundial (SIPAM), por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (SRE, 2017). El sistema chinampero, aunque es ejemplo de conservación patrimonial, corre el riesgo de desaparecer debido a la presión urbana (González y Torres, 2014). En este territorio, advierte González (2017), confluyen distintos intereses y presiones sociales, económicas y políticas, que desafían su permanencia y legado, polarizando la vida rural (Mariaca, 2021). La agricultura industrial, cada vez más dominante, se basa en el uso de agroquímicos y semillas mejoradas genéticamente, y genera un pequeño sector altamente favorecido y otro fuertemente empobrecido, al que se le obliga a pagar cada vez más por insumos que incrementan su dependencia, y a soportar bajos precios a sus cosechas. En contraste, las prácticas agroecológicas como las chinampas buscan una producción sana, justa y equitativa, basada en estrategias bioculturales milenarias de supervivencia de los pueblos originarios (Mariaca, 2021).

En México, la urgente transición hacia la agroecología ha encontrado, desde 2018, una mayor resonancia estatal. A través de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat) se ha fortalecido su difusión y promoción para la defensa del patrimonio biocultural. Entre estas acciones destaca la formación de Escuelas Agroecológicas para la Sustentabilidad, entre las que se encuentra la Escuela Agroecológica Chinampera (Mariaca, 2021). El proyecto de Escuelas Agroecológicas retoma como modelo pedagógico la educación popular combinada con las experiencias previas educati-

vas de campesino a campesino y, desde 2020, se enfoca en recuperar y revitalizar sistemas tradicionales productivos como la chinampa, el tecorrall, el ecuaro, el *metepantli* y el *kuojtakiloyan*, entre otros.

Como parte de este proyecto, y en coordinación con una organización campesina, como la Sociedad Cooperativa Chinampayolo<sup>2</sup> y otras agencias estatales,<sup>3</sup> se ha organizado la primera Escuela Agroecológica Chinampera, pionera en su tipo, en cuanto articula el conocimiento tradicional campesino chinampero y su ritualidad, con conocimientos científico-tecnológicos, para la transición agroecológica. La Escuela Chinampera tiene el propósito de sensibilizar, difundir y contribuir a que las nuevas generaciones conozcan y participen en la conservación, revitalización y salvaguarda de las prácticas agroecológicas y los conocimientos tradicionales chinamperos, para hacer posible “conservar-produciendo, y producir-conservando” (Gobierno de México, 2020, pant. 1). La organización curricular de la Escuela está conformada por cuatro ejes: 1) producción agroecológica chinampera; 2) cocina tradicional chinampera; 3) medicina tradicional de la chinampa, y 4) arte y cultura populares. Los programas curriculares de cada eje se construyeron en diálogo de saberes entre productores, maestros-chinamperos y académicos (Chinampayolo *et al.*, 2020).

El eje de producción agroecológica se centra en la enseñanza-aprendizaje de la estructura, funcionamiento y manejo del sistema chinampero, el uso de bioinsumos, ecotecnias, así como el conocimiento de la agrobiodiversidad, la integración de paisajes y cadenas de comercialización. A su vez, el eje de la medicina tradicional de la chinampa se concentra en el estudio del binomio salud-enfermedad sustentada desde la alimentación, las plantas, hongos y minerales medicinales, y la sabiduría médica de los pueblos originarios lacustres (Chinampayolo *et al.*, 2020). El eje de la cocina tradicional se enfoca en el estudio de los sistemas alimentarios tradicionales para

<sup>2</sup>Sociedad cooperativa integrada por 10 productores chinamperos de Xochimilco, Ciudad de México, comprometidos con el rescate y conservación de La Chinampa y cuyos representantes son Pedro Méndez y Felipe Barrera, profesores-fundadores de la Escuela Agroecológica Chinampera.

<sup>3</sup>Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI), Secretaría de Medio Ambiente (Sedema) y Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes de la CDMX (SEPI).

que la comunidad se reapropie de aquellos platillos originarios de la chinampa que han ido desapareciendo en la dieta de la CDMX y para que los productos chinamperos vuelvan a la mesa. Por su parte, el eje de arte y cultura popular tiene como propósito revitalizar y reapropiarse del sentido y tradiciones culturales y artísticas populares locales, en los ámbitos de música, danza, escultura, tallado, pintura, tejido, bordado, grabado, entre otros (Gobierno de México, 2020).

El enfoque pedagógico de la Escuela Chinampera prima el diálogo de saberes entre guardianes del territorio (sabios locales, profesionistas, campesinos, médicos tradicionales, artistas populares) y especialistas de etnociencias, agroecología, antropología, gastronomía, arte y cultura populares (Chinampayolo *et al.*, 2020). En tal sentido, la experiencia que ofrece esta escuela consiste en integrarse a una comunidad de práctica, que hace, piensa y siente la vida chinampera, generando lo que para Martínez-Luna (2017) sería una pedagogía de la comunalidad, que fomenta el aprendizaje desde el territorio que se habita, reconociendo la dimensión pedagógica de las prácticas sociales de los pueblos originarios y reivindicando su importancia social, con justicia y dignidad para todos y todas (Chinampayolo *et al.*, 2020).

Hablar en la actualidad de la escuela rural y campesina resulta complejo y difícil, como apunta Nuñez (2004), debido a las múltiples externalidades que han intervenido y desdibujado estos conceptos. La revalorización de lo rural como una opción de vida otorga a la Escuela Chinampera un horizonte muy amplio de significaciones que necesitamos investigar. Al tratarse de una opción educativa crítica del modelo agroproductivo hegemónico es fundamental comprender a fondo su propuesta pedagógica y la experiencia educativa que ofrece. ¿Cómo se vive una escuela basada en la comunidad? ¿Cómo la escuela puede abonar a la transformación de las relaciones entre seres humanos, su ambiente y sus modos de producción de alimento? ¿Cuál es la experiencia pedagógica de participar en la Escuela Chinampera? ¿Cómo ésta impacta en la vida de sus estudiantes? El presente trabajo espera dar cuenta de la experiencia de las y los jóvenes que participaron en la primera generación de la Escuela

Chinampera, para entender la relevancia, sello y matiz pedagógicos característicos de esta propuesta.

## OBJETIVO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los antecedentes de la Escuela Chinampera se remontan a 12 años atrás, cuando se desarrolló localmente la “Escuela Los Tres Pescaditos”, dedicada a enseñar prácticas chinamperas a la niñez de San Gregorio Atlapulco, en Xochimilco. Estos esfuerzos se retomaron en 2019 con la convicción de que es posible construir formas alternativas de enseñanza y aprendizaje a partir del saber, del hacer y del imaginar un futuro para la cultura chinampera, capaz de preservar el sistema agroecológico del que se han encontrado vestigios que datan de hace casi 4 500 años, y que consolidaron una estrategia agrícola inédita de riego por infiltración (Argueta, 2023).

Al estar configurada, no como un proyecto de escritorio (Argueta, 2023), sino alrededor de las propuestas y aspiraciones de personas, organizaciones de chinamperos e instituciones públicas, la Escuela Chinampera contrasta con la noción más tradicional de escuela, organizada como aparato burocrático, con un sistema de reglas rígidas y uniformes (Balduzzi, 2021), por lo general abstraída de su contexto local y desvinculada de la comunidad en la que se ubica. Como iniciativa educativa, la Escuela Chinampera se corresponde más con el modelo escolar descrito por Meirieu (2022), fundado en la construcción del bien común y caracterizado por proponer a la escuela como un espacio: i) de desaceleración, donde se da tiempo para la reflexión y la autoevaluación; ii) de descubrimiento del gusto y placer por aprender; iii) de solidaridad entre seres humanos, donde se favorece la ayuda entre todos para construir lo común. La Escuela Chinampera representa, por tanto, un caso de estudio para analizar este contraste y comprender de qué manera es vivenciado un proyecto educativo diseñado comunitariamente, para contribuir al mantenimiento y desarrollo del sistema chinampero como un territorio de vida en la CDMX

El presente estudio tiene por objetivo contribuir a interpretar y dotar de sentido a las experiencias del estudiantado participante en la Escuela Chinampera, como estrategia para construir evidencia de

tipo cualitativo que permita identificar en qué medida la Escuela Chinampera responde o no a este modelo escolar alternativo, configurado en torno a la vida comunitaria de las chinampas; con ello, se genera un insumo informativo orientado a valorar si se trata o no de un proyecto sostenible y apropiable entre las y los jóvenes. Las preguntas de investigación son:

1. ¿De qué manera las narrativas de las y los jóvenes expresan los fondos de identidad que se ponen en juego en la Escuela Chinampera?
2. ¿Cuáles son los fondos de identidad que predominan en la experiencia de la Escuela Chinampera?
3. ¿Qué caracterización de la Escuela Chinampera, como modelo alternativo arraigado a la comunidad, deriva centralmente de los fondos de identidad expresados en las voces del estudiantado?

## LAS NARRATIVAS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA CHINAMPERA COMO FONDOS DE IDENTIDAD

La primera generación de estudiantes se implicó en las actividades de la Escuela Chinampera desde 2020, y en 2021 las integrantes del Grupo-Red de Educación Científica Intercultural<sup>4</sup> tuvimos un primer encuentro con ellos. El objetivo de este encuentro fue conocer las actividades de esta escuela campesina y explorar cómo había sido su experiencia. Tomamos como hipótesis la idea de que la escuela chinampera es una entidad de y para la comunalidad, es decir, que se trata de una escuela resignificada por y abierta hacia la comunidad, donde el papel del docente se transforma hacia el de mediador intergeneracional, visibilizando el conocimiento salvaguardado comunitariamente y coconstruyéndolo mediante la práctica. Las relaciones de poder entre estudiantes y estudiantes-docentes se replantean, centrando el protagonismo en la comunidad de práctica como espacio

<sup>4</sup> Colectiva de investigación conformada por (en orden alfabético): Alejandra García Franco (UAM-Cuajimalpa), Alma Adrianna Gómez Galindo (Cinvestav-Monterrey), Luz Lazos Ramírez (FFYL-UNAM), Eurídice Sosa Peinado (UPN-Ajusco) y Liliana Valladares Riveroll (FFYL-UNAM).

propicio para el intercambio de saberes. En términos de Maldonado y Maldonado (2018), los procesos pedagógicos parten de la vida comunal, son experienciales, pues implican un aprender-haciendo y expresan conocimientos y realidades culturalmente situadas que sirven para comprender el mundo.

La noción de comunalidad, desarrollada por intelectuales como Martínez-Luna (2017) o Maldonado (2003), refiere a cómo se construyen las estructuras sociales indígenas a partir de cuatro elementos: territorio, trabajo, poder y fiestas comunales, cruzados por la cultura, es decir, la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, entre otros (Jablonska, 2015). El territorio es donde se desenvuelve la vida de la comunidad originaria, compuesta por familias interrelacionadas que interactúan a partir de la reciprocidad y la participación en actividades comunales de trabajo, poder y fiesta organizadas para lograr objetivos colectivos.

Paralelamente, consideramos que la investigación narrativa, que consiste tanto en la comprensión de la acción humana a través de las voces de las personas que se narran a sí mismas y a otros, como en la interpretación de significados del otro a partir de la propia subjetividad (Gutiérrez, 2020), es una estrategia metodológica adecuada para capturar las experiencias de las y los estudiantes. Asumir este giro narrativo en la educación reivindica la relevancia de los procesos intra e intersubjetivos en la coconstrucción del mundo social y natural.

Dado que, como apuntan Díaz-Barriga y sus colaboradores, el aprendizaje en una comunidad educativa implica tanto la apropiación de saberes disciplinares como procesos de subjetivación y afiliación para conformar identidades colectivas e individuales basadas en sentidos compartidos comunitariamente, coincidimos con estos autores en que las narrativas plasmadas en imágenes y textos, a través de la fotovoz, “constituye un dispositivo pedagógico pertinente para promover la emergencia de los aspectos simbólico-emocionales que han sido subjetivados a partir de la experiencia, y que de manera iterativa permiten arribar a nuevos significados y formas de acción” (Díaz-Barriga *et al.*, 2021, p. 101). La fotovoz es un recurso educativo para crear y recuperar memoria con carga visual y emocional que da cuenta “del *ethos* de la institución y de su memoria histórica”



(Díaz-Barriga *et al.*, 2021, p. 85). A la vez que las fotos tomadas por las y los participantes de la escuela capturan la cotidianidad de la comunidad de pertenencia, las narrativas son “instrumentos mediadores de procesos de reflexión y de aprendizaje” (Díaz-Barriga, 2019, p. 41).

Como dispositivos pedagógicos, las narrativas tienen un referente experiencial, vivencial y subjetivo, y resultan de una actividad discursiva orientada a narrar una historia o situación, por lo que promueven y refuerzan el sentido de los aprendizajes escolares (Díaz-Barriga, 2019). En particular, las narrativas sobre situaciones de aprendizaje equivalen, según Díaz-Barriga (2019), a experiencias subjetivas de aprendizaje que reflejan la vivencia del narrador, y le permiten que la reconstruya y resignifique recursivamente. En la fotovoz de estudiantes chinamperos, suponemos que se manifiestan los fondos de identidad en juego, que estructuran y dan sentido a sus experiencias subjetivas de aprendizaje (Subero, 2021).

Los fondos de identidad comprenden “artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados, socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (Esteban-Guitart y Saubich, 2013, p. 201). Estos fondos son resultado de la participación en distintas prácticas y situaciones sociales, mediante las cuales las personas se van apropiando de conocimientos que se convierten en testimonios, registros o memorias distribuidas de identidad (Esteban-Guitart y Saubich, 2013). Indagar en estos fondos permite reconocer cómo los estudiantes van incorporando y materializando prácticas y dinámicas educativas explícitas.

Los fondos pueden clasificarse, según Esteban-Guitart y Saubich (2013) en:

1. Geográficos: cualquier área o territorio (un río, país, aldea, montaña) que se convierte en fuente de autoidentificación.
2. Prácticos: cualquier actividad significativa como trabajo, deporte, música.
3. Culturales: artefactos tales como símbolos religiosos, banderas, himnos o cualquier categoría social como edad, etnia o género.

4. Sociales: personas significativas como familiares, amigos o compañeros.
5. Institucionales: cualquier institución (familia, matrimonio, iglesia) identitariamente importante.

Siguiendo a Díaz-Barriga (2019, p. 6), puesto que cuando aprendemos algo, no sólo aprendemos contenidos, sino que “aprendemos también algo sobre nosotros mismos”, las narrativas son una vía tanto para conservar los sentidos compartidos y organizar la experiencia y la identidad, como para investigar, resignificar y reforzar las experiencias pedagógicas en la Escuela Chinampera.

## METODOLOGÍA

La investigación sobre la experiencia formativa en la Escuela Chinampera por parte de la primera generación de estudiantes fue exploratoria y cualitativa. Los datos se recopilaron a través de tres instrumentos aplicados entre octubre de 2021 y agosto de 2022.

1. Encuesta autoadministrada, con 22 ítems semiestructurados.
2. Desarrollo de una dinámica “de reloj”, llevada a cabo en una chinampa, donde las y los jóvenes intercambiaron respuestas (orales y escritas) a la pregunta acerca de ¿qué es lo más importante que he aprendido en la escuela chinampera y qué me llevo a mi comunidad?
3. Llenado de un cuadernillo titulado “Mi experiencia en la Escuela Chinampera a través de la fotovoz”.

Este Cuadernillo se construyó en forma de anuario que recopila las 22 fotos compartidas por las y los estudiantes en la encuesta y que fueron seleccionadas por cada uno como las más representativas de su experiencia en la Escuela Chinampera. Cada foto fue tomada por algún estudiante y era portadora de un significado personal acerca de los momentos, personas, paisajes, artefactos u objetos, técnicas, emociones, conocimientos presentes en la Escuela Chinampera.

A través del Cuadernillo se les invitó a dejar huella en fotovoz, de lo que ha sido vivir esta experiencia de inmersión educativa-cultural. Se explicó al estudiantado en qué consistía esta estrategia, como manera de capturar y documentar la experiencia vivida. La fotovoz es una técnica de fotografía participativa en la que, a partir

de una fotografía o imagen (narrativa visual) se comparte un texto (narrativa escrita) en el que se expresa la voz propia sobre una situación/momento en particular. En la fotovoz, la imagen siempre se acompaña de un texto que permite reflexionar y representar lo importante para las personas y su comunidad.

El llenado del Cuadernillo consistió en que los estudiantes narraron con sus propias palabras lo que las fotografías, tomadas por ellos mismos o por compañeros, les evocaban, de modo que pudieran expresar por escrito lo que veían, sentían y pensaban ante cada imagen, así como los conocimientos, paisajes, actividades, personas, emociones evocadas en relación con la cultura chinampera. Para facilitar la redacción de textos se compartió con el estudiantado cuatro pautas de inicio y algunas estrategias de alfabetización artefactual (Burritt, 2018). Del total de cuadernillos distribuidos se recuperaron seis; las narrativas desarrolladas por cada estudiante y plasmadas en dicho cuadernillo, fueron interpretadas y categorizadas, con apoyo del *software* Atlas.ti 8, como fondos de identidad en juego y se clasificaron como geográficos, prácticos, culturales, sociales e institucionales (Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Díaz-Barriga *et al.*, 2021). Toda la información recopilada mediante los tres instrumentos fue analizada en su contenido y triangulada para validar su consistencia; las y los estudiantes fungieron como revisores/autores del presente análisis en el que se recuperan citas textuales de sus narrativas.<sup>5</sup>

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Los perfiles de los estudiantes

La primera generación de la Escuela Chinampera estuvo conformada por ocho jóvenes (cuatro mujeres y cuatro hombres), que habían realizado una estancia previa en otra escuela agroecológica en Islas Marías (Nayarit-México) de la Semarnat y que continuaron su for-

<sup>5</sup> Para identificar la autoría de las citas textuales se utilizaron los códigos A1-A6, donde: A1= Mixtli Barrera, A2=Fabiola Buendía, A3=Katherine Jiménez, A4= Aldo Martínez, A5=Josué Martínez, A6=Cintia Jiménez, A7=Juan José Ramos, A8= Luz María Jiménez. Los códigos ENC/A-Z/1-10 corresponden a aportes anónimos del estudiantado.

mación en los conocimientos agrícolas y culturales de la chinampa. A este grupo de jóvenes se unieron entre tres y cinco jóvenes más, en calidad de voluntarios. De acuerdo con la encuesta (respondida por siete jóvenes en total), sus edades oscilan entre 21 y 27 años, siendo 24 la moda. La mayoría reporta haber cursado estudios previos de licenciatura y vivir en la CDMX (alcaldías de Coyoacán, Milpa Alta y Xochimilco).

### **Las motivaciones**

Entre los motivos para participar en esta experiencia educativa, las y los jóvenes expresan su interés por la biodiversidad, la cultura y los saberes tradicionales, así como un genuino deseo y gusto por continuar aprendiendo. De manera destacada algunos de ellos reconocen un fuerte vínculo con la naturaleza y los ecosistemas, y su relevancia social e identitaria. Entre las motivaciones hubo quien refirió que “la mejor escuela es el campo y la chinampa tiene todo el conocimiento que ofrecer” (ENC/F/2), mientras que otra persona estudiante señaló: “soy de una comunidad indígena del sur de la Ciudad de México y el campo o el bosque nunca fueron ajenos, siempre me complace mucho comer algo que vi crecer en la tierra desde semilla” (ENC/F/4). De forma similar, otro estudiante expresa “nacé en Xochimilco y he vivido en este mágico lugar varios años de mi vida, he descubierto una identidad y un sentido de pertenencia en Xochimilco” (ENC/F/6). También se expresa como motivación, el interés por contribuir a la conservación del patrimonio al que reconocen como herencia ancestral, tangible e intangible: “me gustaría que este conocimiento no se pierda, porque es una herencia de nuestros antepasados que debe conservarse” (ENC/F/5). Otros estudiantes resaltan como motivaciones, las relaciones sociales que se establecen y fortalecen al participar en estas actividades: “la armonía comunitaria que se percibe cada que voy a chinampear” (ENC/F/8).

Estas relaciones sociales también están presentes en lo que el estudiantado reporta como lo más disfrutable de su experiencia en la escuela chinampera. Así, por ejemplo, refieren a: “la convivencia” (ENC/R/3), “las personas que conocí” (ENC/R/6), “la comunidad que se ha formado y la confianza de preguntar cualquier duda”

(ENC/R/7) y “la compañía” (ENC/R/8). Se suman como parte del disfrute: “el contacto con la naturaleza suave y amorosa” (ENC/R/2), “la aventura” (ENC/R/4), y “la práctica” (ENC/R/5).

## Los componentes curriculares y los aprendizajes

De la experiencia general, la mayoría del estudiantado concuerda en que el componente curricular del que aprendieron mucho fue el de producción agroecológica chinampera. De la siembra en la chinampa se llevan como aprendizaje para toda la vida: “el chapin” (ENC/K/2), el respeto y dependencia de la tierra, los ciclos de siembra y su relación con otros procesos tanto simbólicos como naturales, como las fases lunares y las fiestas patronales, y “el amor, la pasión y el trabajo de las personas involucradas, es un aprendizaje que durará por siempre en mí” (ENC/K/7). La mayoría destaca la relevancia de haber aprendido que es posible sostener un cultivo respetuoso de la tierra, sin daño al ecosistema, basado en biofertilizantes.

También lograron reconocer cómo la producción local va de la mano con el consumo local y su impacto y tránsito hacia una alimentación rica, variada, nutritiva: “aprendí aquí, el respeto a cada componente de la naturaleza, la importancia de la alimentación digna, soberana y agroecológica, la dignificación del campo” (A3). Esta dignificación del campo es reconocida por esta estudiante como una posibilidad de revalorizar la vida rural y de campo, la cual reconoce infravalorada y minimizada desde la misma escuela, donde se inculca que hay “otras escuelas (que) son mejores para la vida” (A3).

La revalorización de la vida rural y su potencial transformativo del modelo hegemónico dominante, la comparte también otro estudiante que apunta que: “el campo es un lugar único en dónde puedes conectarte con la tierra y tus compañeros y contigo mismo, que podemos llevar un pedazo de campo a nuestros hogares y desde ahí empezar a darle su lugar a nuestro planeta” (A4).

Del componente sobre arte y cultura populares, la mayoría reconoce haber aprendido algo, sobre todo música chinampera y sus fiestas. Destacan de este componente, su relación con el proceso de siembra y: “la unión que provocan, lo comunitario y que hay otras formas de apreciar la naturaleza y manifestarlo ya sea con la mú-

sica u otras manifestaciones culturales, como el baile” (ENC/L/3). Aunque del componente de cocina tradicional chinampera sienten que han aprendido poco, es el de la medicina tradicional de la chinampa del que manifiestan haber aprendido menos. De este último componente, sin embargo, un par de estudiantes identifican como aprendizaje que “de la naturaleza viene todo, y ahí residen muchas respuestas a males antiguos y actuales” (ENC/N/3) y cómo ésta “ya nos dejó las curas regadas por ahí esperando que las descubriéramos” (ENC/N/4).

El estudiantado manifestó de distintas maneras la comprensión de su papel en la salvaguarda y difusión de la chinampa: “la cultura chinampera es una herencia milenaria: lo que vemos hoy es la continuidad de una serie de saberes preciosamente transmitidos” (ENC/O/2). Ven en la cultura chinampera “un vestigio en resistencia frente a las amenazas ecológicas y un resguardo biocultural valiosísimo” (ENC/P/2), con implicaciones en la economía local y en los sistemas agroalimentarios. Algunos resumen, como parte central de su experiencia: “la magia de sentir la tierra y lo gratificante que es comer algo que tú viste crecer, estar seguro de que eso está lleno de vitaminas con micro y macronutrientes” (ENC/P/4), así como “el gozo de estar ahí” (ENC/T/2), destacando lo trascendente que es el aprendizaje experiencial, *in situ*, como vía para poner en práctica los saberes campesinos. Tal como lo expresa un estudiante, la clave de las estrategias de enseñanza-aprendizaje está en “aprender haciendo. Una vez que metes las manos te queda todo un poco más claro” (ENC/Q/4).

El “estar ahí” les ha permitido constatar el valor de esta cultura chinampera, el “amor a la tierra, amor a México y autodescubrimiento” (ENC/V/6), pero también “el día a día de la vida en la chinampa” (ENC/V/4). Esta cotidianeidad de la chinampa hace posible contar con tierras fértiles dentro del contexto urbano de la CDMX y “hacer agricultura sustentable de acuerdo con el lugar donde se resida, las técnicas ancestrales y el intercambio de saberes” (A2).

A través de la práctica y del “aprender haciendo”, la escuela les enseñó que “la chinampa no sólo es un pedazo de tierra en medio del lago, sino que la chinampa es cultura tradición y una manera de

conectarnos con el ecosistema” (A7). En tanto cultura, la chinampa es para algunos estudiantes “un estilo de vida [a] aprender a cuidar y rescatar” (A8), e incluso una estudiante lo define como “una forma de meditación y de ver diferente la vida, la naturaleza, las relaciones interpersonales [las formas] de relacionarse y convivir” (A3). Mientras que para otros representa la posibilidad de replantearse “la forma de convivir persona-naturaleza” con una armonía entre individuos que viven en el sitio” (A4). Este replanteamiento implica dejar atrás “la agricultura industrial [que] busca producir en grandes cantidades y con químicos [y que] esto trae como consecuencia la pérdida de ecosistemas y desgaste de suelo” (A2).

Otros destacan la relevancia que en la escuela tuvo el establecimiento de vínculos sociales y afectivos: “creo no sólo hemos aprendido el conocimiento, sino que esto nos ha permitido crear redes entre diferentes personas” (ENC/T/5). Estos vínculos “forman los tejidos sociales que rodean el sitio de trabajo” (A4) y pueden caracterizarse como horizontales, tal como lo expresa una de las estudiantes: “la escuela chinampera es el sueño de compartir el conocimiento de formas horizontales y profundas, de hacer amistad... a través del reflejo hermoso y el reconocimiento de cada uno de los que somos. Todos somos maestros y alumnos” (ENC/V/2). Aprender-haciendo implica no sólo un cambio en la relación entre teoría y práctica, sino también un cambio en la relación entre docentes y estudiantes, pues como señala otra estudiante: “lo que nos gusta de esta escuela es que es pura práctica, la relación entre maestros y alumnos es diferente, es más cercana que la educación normal” (A3).

En lo que sigue, y recurriendo a los fondos de identidad como marcos interpretativos de las imágenes y narrativas de las y los estudiantes se argumenta cómo este cambio en las relaciones sociales que se establecieron y consolidaron durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, apuntan a plantear que la Escuela Chinampera es una comunidad educativa vivida (Balduzzi, 2021), de aprendizaje experiencial que puede ser bien caracterizada como una escuela de y para la comunalidad (Martínez-Luna, 2017; Jablonska, 2015).

## **La experiencia pedagógica a través de la fotovoz: fondos de identidad, componentes curriculares y aprendizajes**

Para las y los estudiantes, las fotos del Cuadernillo-Anuario Chinampero “representan aprendizaje, felicidad y vida” (ENC/V/7) y “significan un espacio de aprendizaje permanente con mucha buena comida” (ENC/V/8). Cuando sus narrativas se analizan como fondos de identidad (Esteban-Guitart y Saubich, 2013; Díaz-Barriga *et al.*, 2021), se observa cómo éstos entran en juego en los procesos de subjetivación y las experiencias de aprendizaje en la Escuela Chinampera.

Por la frecuencia en que aparecen en las expresiones escritas de las y los estudiantes, es posible identificar la presencia mayoritaria y vertebral de los fondos de identidad prácticos. Por su frecuencia en los enunciados e ideas clave de las narrativas, este tipo de fondos quedan expresados en 86 ocasiones dentro de los cuadernillos. A este tipo de fondos, le siguen en frecuencia los fondos sociales que quedan referidos en 50 enunciados. Le siguen los fondos geográficos, expresados en 41 ocasiones y los fondos culturales reflejados en 32 enunciados. Los menos frecuentes fueron los fondos institucionales, presentes en un par de expresiones dentro de las narrativas. Este patrón sugiere la estrecha relación que tiene la práctica chinampera (fondos prácticos) como una forma de socialización (fondos sociales), localizada en un espacio geográfico específico (fondos geográficos), cargado de simbolismos, rituales y pautas culturales (fondos culturales), dejando al margen los fondos institucionales característicos de las escuelas no-campesinas y más tradicionales. La Escuela Chinampera es una escuela de la práctica, centrada en actividades socioculturales y comunitarias, donde se aprende-haciendo comunalidad, es decir, se aprende a hacer, a ser, con y para los otros, a través del trabajo, la fiesta, el respeto, la reciprocidad (Martínez-Luna, 2017; Jablonska, 2015).

### **Fondos prácticos de identidad**

De acuerdo con Díaz-Barriga *et al.* (2021), los fondos de identidad prácticos refieren a actividades relevantes y prácticas socioculturales que se realizan en la comunidad y que reflejan cómo se percibe y



valora lo que se hace de forma cotidiana y la puesta en juego del conocimiento. En estas prácticas se expone claramente el saber-hacer de la chinampa y que la distingue de otras formas agroproductivas. En su experiencia escolar las y los estudiantes pudieron: “obtener el conocimiento por medio de la práctica y el realizar las cosas, la manera principal de enseñanza en la chinampa. Mientras lo realizas, vas aprendiendo de las cosas. La teoría está en la práctica” (A1).

Estos fondos prácticos fueron una parte medular del componente curricular de producción agroecológica, del que los aprendices reconocen mayores aprendizajes. La práctica más recurrente en sus narrativas y reflejada en sus fotos es la siembra, pero no una siembra aislada o de laboratorio, sino una práctica de siembra situada, en un lugar geográfico específico, que sigue una “técnica milenaria para la germinación de semillas” llamada “chapin” que “da más de 90% de efectividad para el nacimiento de las plantas” (A4), lo que la vuelve muy efectiva para espacios reducidos, guarda la humedad y permite la transportación y el trasplante.

La chinampa es un sistema agroalimentario reconocido “por la FAO” (A2); en contraste con otros sistemas permite “hasta seis cosechas al año” (A4) y es legado del “gran conocimiento” (A4) de “una civilización dentro de un lago carente de tierra firme, los cuales se adaptaron con los recursos que tenían a su alrededor” (A4). Como queda plasmado en sus fotografías, también aprendieron a identificar y apreciar la belleza y diversidad de productos (calabazas, maíz, girasoles, zanahorias, rábanos, jitomates, lechugas, etc), en sus distintas variedades y colores (incluso colores que no imaginaban que existían), que pueden cosecharse en la chinampa. La enorme diversidad fue motivo de sorpresa para muchos porque les permitió cuestionar y romper con los prejuicios de una alimentación industrial y homogeneizada: “en varias ocasiones se nos busca que encajemos con un estereotipo” antes de conocer las chinampas conocía dos tipos de lechuga, cuando llegué a este lugar me di cuenta de que había una diversidad de especies que simplemente están quedando en el olvido” (A2).

Asimismo, identificaron algunos de los principales usos de estos productos, su importancia alimentaria y sus interacciones con otros elementos. Por ejemplo, de “la calabaza se consumen muchas partes

de la planta, principalmente para la alimentación” unas “se utilizan para postres y otras para guisados; por su hoja grande se pone junto a la milpa para que las proteja de la maleza y la evaporación de agua” (A4). También comprendieron el carácter holístico del sistema, en donde ciertas plantas e insectos ayudan a controlar plagas, otras a atraer polinizadores, o a hacer simbiosis “completando redes de cadenas tróficas e intercambio de energía” (A1).

Además de la siembra, en las narrativas e imágenes se reconoce la práctica de navegación en los canales de la chinampa como un “arte” (A4), “una actividad necesaria y antigua [que] implica una técnica” (A3), donde no es lo mismo utilizar un “cayuco” una trajinera” o un kayak” (A5), que una canoa “con remo, aunque tardas más tiempo que en una con motor, causas menor impacto o cambios en el lugar” (A6). La navegación se aprecia como arte: “no es tan sencillo como hacen ver los expertos, dar la dirección, que siga en línea recta o dar la vuelta es algo que sólo con la práctica y empeño se puede lograr” (A5). A diferencia del resto de las actividades, remar “se hace fuera de la chinampa, es decir no forma parte de lo que se hace dentro de la misma, pero es parte de las actividades diarias” (A1).

Aunque las narrativas reflejan un mayor énfasis en las acciones realizadas de manera cotidiana en la chinampa, uno de los estudiantes reconoció el papel clave de ciertas herramientas materiales de trabajo, desde “palas, asador, trinches” (A5), hasta el “cayuco, medio de transporte que te lleva a las chinampas. En éste también se sacan los productos” para su venta o consumo, también se llevan las herramientas” (A5).

En sus imágenes y narrativas, las y los estudiantes coinciden en la satisfacción y gratificación sentida al obtener los productos de la práctica y de su trabajo en la chinampa. Frases como “la felicidad de cosechar tu propio alimento” (A2) o “consumiendo ando y chinampeando ando” (A2) dan cuenta de ello. La chinampa les permitió reflexionar sobre la calidad de alimentos que consumen, y “el proceso que hay detrás de nuestros alimentos” (A1). Esto conlleva a valorar la soberanía alimentaria y la relevancia de contar con productos locales y agroecológicos, tanto por su accesibilidad como por sus mejores propiedades nutricionales que incluso “nos alimenta el alma” (A1). Lograron notar “la diferencia con alimentos procesados o transgénicos” (A1), y desarrollaron un sentido de agradecimiento a la tierra, a la que hay que

cuidar y respetar porque “va a darte aquello que necesitas para sobrevivir” (A1). La práctica agroecológica los habilitó para asegurar que “podemos tener la confianza de que nuestros alimentos no contienen químicos” (A2), asunto clave ante la “crisis alimentaria que estamos viviendo” (A1), pues al cultivar el propio alimento “tú tienes el tiempo para decidir cuál comer, hasta puede ser durante el trabajo” (A5).

### Fondos sociales de identidad

Consisten en las personas, redes sociales y relaciones más significativas con las que contamos; incluyen referencias a historias de vida y legado de personas importantes para la comunidad que son modelos de vida a seguir y que proyectan símbolos de identidad (Díaz-Barriga *et al.*, 2021). “La banda chinampera” (A6), “la bandera” (A5), “mi familia chinampera” (A2), “comunidad” (A3) son algunos de los nombres con los que las y los estudiantes definen a su grupo de compañeros y amigos. La importancia de los lazos y afectos establecidos queda patente en muchas referencias que hacen en sus narrativas, escritas en plural, denotando que cada actividad fue realizada en compañía de otros, siempre en colectivo y no individualmente. La importancia de esta socialización queda revelada, por ejemplo, en textos como:

La escuela chinampera ha sido un punto muy importante de unión de ideas y crear lazos con personas de diferentes lugares que me han permitido crecer como persona. El día de sembrar maíz es un día muy importante, pues se reúnen las energías de todos los compañeros para sembrar uno de los alimentos más importantes de nuestra cultura... es un ritual donde se comparte para que una vez que surja el maíz, el alimento pueda ser repartido entre los compañeros, sembrar juntos y cosechar juntos crea y refuerza los lazos de amistad y cariño (A1).

O en “Nada es legendario en esta vida si no están tus amigos ahí. Esta foto es realmente especial porque están las personas más importantes de mi vida, gracias a las chinampas he podido conocer y crear vínculos con muchas personas” (A2). Los vínculos generados eran fortalecidos también mediante actividades culturales y rituales compartidos, como la banda musical que conformaron, o los festejos,

preparación de comidas organizadas en torno al trabajo realizado: “juntamos las tradiciones, la cosecha, la cocina tradicional y la música” (A6). La banda musical incluía ensayos y bailes que redundaron en una amistad cada vez más sólida.

El sentimiento de empatía y solidaridad propio de la comunidad que primaba en la escuela coexistía con un aprecio por sus diferencias, como puede leerse en una estudiante que manifiesta cómo:

El que todos seamos diferentes y provengamos de distintas partes del país y con diferentes vivencias ha convertido nuestro grupo en un lugar con muchas aportaciones y puntos de vista... Muchos de nuestros compañeros tienen que atravesar largas distancias a través de la ciudad para poder llegar con nosotros a compartir. Sus corazones de oro y espíritu inquebrantable los llevan a rifarse con la chamba y el transporte (A1).

Las y los estudiantes ven a la escuela como un logro colectivo y acción de resistencia campesina, donde confluyen tanto el papel de los maestros-chinamperos por preservar y difundir sus saberes, y que sirvió de motor para su conformación, como el interés de las generaciones jóvenes motivadas por aprender y “salvar la técnica de las chinampas” (A2). La Escuela Chinampera es percibida como alternativa a la denigración del campo, donde el trabajo, aunque es pesado “es el que da de comer a las ciudades” (A2).

### **Fondos geográficos de identidad**

Son los espacios, territorios significativos y lugares donde se vive la cotidianidad comunitaria o aquellos acontecimientos significativos, y con los que las personas muestran una importante vinculación e identificación (Díaz-Barriga *et al.*, 2021). La imagen de la Chinampa “La Adela” fue relevante para que las y los estudiantes expresaran cómo cada chinampa tiene un sello propio, dado por la mano del maestro-chinampero, que la hace un sitio único y particular. No es lo mismo la Chinampa “del profe Mario” (A6), que “La Adela”, o la de “San Gregorio”. Una estudiante aclara: “cada chinampa es un sitio irrepitible, cada maestro chinampero cuida

su chinampa de diferente forma, cada una tiene diferentes elementos, diferentes cosechas. A diferencia de la agricultura convencional, en las chinampas no hay una sola forma de cuidar, sino que es un intercambio de conocimientos” (A2). Otra estudiante agrega sobre la Chinampa de San Gregorio: “fue la chinampa ‘más difícil’ tuvimos que deshierbar, barbechar, y así continuamente, además era la única chinampa a la que se podía acceder caminando” (A3). Mientras que la Chinampa “Adela”, del maestro Felipe y cuyo nombre “es por una historia familiar”. Siempre fue y es muy abundante, vivimos muchos aprendizajes, pláticas y momentos felices” (A3).

También el camino diario de ida y vuelta hacia las chinampas resulta significativo, pues en una de las fotos se aprecia un “bello mural (que) nos delimita nuestro camino hacia el embarcadero” (A5). Todas las actividades narradas siempre llevan como fondo el lugar geográfico donde se llevaron a cabo, y cada lugar tiene componentes y propiedades únicas, dando cuenta de la especificidad del saber campesino en la lectura del paisaje y del papel humano en la transformación del ambiente y de la alimentación. La conexión con el territorio también fue experimentada en la dimensión psicológica, estética y espiritual, por ejemplo, una estudiante narra cómo transitar por el lago “siempre daban (y dan) tranquilidad esas vistas, pasar por ahí, alberga muchos significados, saberes, experiencias personales y colectivas” (A3). El lago es también un “paisaje sonoro” (A3) y “un lugar muy importante simbólicamente para rituales de los chinamperos” (A3). Los fondos geográficos de identidad se conectan así con los fondos culturales e históricos, pues desde la comunalidad, el territorio, además de ser espacio material para reproducir la vida, es también espacio espiritual (Jablonska, 2015).

### **Fondos culturales e históricos de identidad**

Comprenden artefactos culturales, simbólicos o físicos, e instrumentos que dan sentido de pertenencia a la comunidad, y son empleados para autoexpresarse o autodefinirse. También sumamos en esta categoría a los fondos históricos que marcan eventos importantes en el devenir de la comunidad y donde se reflejan retos, logros, esfuerzos y luchas comunes (Díaz-Barriga *et al.*, 2021).

El estudiantado destaca en sus narrativas la fuerte vinculación entre los fondos de identidad prácticos y los culturales e históricos. Reconoce que los ciclos y días de siembra están marcados por las festividades, rituales y simbolismos que definen un calendario agrícola particular. Por ejemplo, una foto refleja uno de los días de siembra en la fecha de San Isidro Labrador, en la cual “habían caído las primeras lluvias, lo cual nos ayudaría a tener una excelente germinación y asegurar la cosecha” (A4), mientras que otra ubica el día de San Miguel como “cuando se obtienen las primeras cosechas de algunos cultivos como el maíz” (A4) y que son fechas de convivencia y agradecimiento con amigos y familiares. Se reconocen herederos en un flujo continuo de conocimiento: “gracias a los saberes de los abuelos se han mantenido las prácticas que ahora los maestros chinamperos llevan a cabo para la salud de sus chinampas” (A4). Asimismo, comprendieron la importancia de compartir saberes y “no acaparar el conocimiento” es algo crucial e importante para solucionar los problemas actuales” (A1).

Mientras aprendían de las técnicas agroecológicas también aprendían a “reconocer de donde provienen nuestros orígenes” (A1). De igual manera aprendían las costumbres y rituales asociados a la chinampa, por ejemplo, que las flores conocidas como “*statice* se usaban para día de muertos” (A3). Precisamente el “día de muertos” (1 y 2 de noviembre) es una fecha de relevancia cultural y simbólica para la región chinampera y justo ese día organizaron una acampada cuya experiencia estuvo permeada de simbolismos propios de la fecha: “pudimos sentir energías y presencias que estaban alrededor de nosotros por el lugar de respeto y tan antiguo sin ruidos ni luces humanas o casas que pudieran interrumpir la conexión y presencia de ellos” (A1).

Ya sea en la siembra o en la navegación, en la chinampa estos jóvenes constataron la interconexión entre todos los elementos de un ecosistema, y el imbricado de acciones que se entretajan en la vida chinampera. Como lo resume una estudiante: “aprendimos que el quehacer chinampero completo va más allá de la actividad de siembra, sino que se tiene un modo de vida y una manera de pensamiento” (A1).

## CONCLUSIONES. LA ESCUELA CHINAMPERA COMO COMUNIDAD EDUCATIVA VIVIDA Y EXPERIENCIA DE LA COMUNALIDAD

Las narrativas de estudiantes chinamperos han sido una ventana para acceder a sus experiencias pedagógicas (Gutiérrez, 2020). El discurso narrativo permitió organizar la singularidad de su experiencia vivida, capturar tanto la construcción y recreación de significados acerca de la vida en la chinampa, así como plasmar los aprendizajes logrados, las interacciones y la carga emocional de los procesos de subjetivación que desarrollaron las y los jóvenes al participar en este proceso educativo.

Coincidimos con Ruiz y Álvarez (2023) en cuanto al potencial que tiene la investigación narrativa en la construcción de conocimiento social y educativo, pues recuperar las voces de estos estudiantes sirvió como estrategia para conocer tanto sus subjetividades como las relaciones intersubjetivas e interobjetivas que se cuestionaron y establecieron en la dinámica escolar. No fue sólo el relato individual, sino la acumulación de relatos (Ruiz y Álvarez, 2023) y la triangulación de narrativas lo que permitió derivar una imagen de las relaciones sociales que se establecieron entre estudiantes, entre estudiantes y maestros chinamperos, y entre estudiantes, maestros y el entorno biofísico y comunitario inmediato.

Frente a la pregunta acerca de cómo las narrativas de las y los jóvenes expresan los fondos de identidad que se ponen en juego en la Escuela Chinampera, se asume que éstas recogen y describen las experiencias personales en su complejidad, y son un medio de traslado y reconstrucción del sitio de aprendizaje y de los elementos sociomateriales y ambientales donde acontecieron las experiencias vividas. Las narrativas son también una forma de acceso al contenido social que condiciona y permea la mirada individual, la cual se desarrolla y se moldea en el sistema de relaciones e interacciones creado en las situaciones de aprendizaje ofrecidas *in situ* por la Escuela Chinampera.

El impacto vivencial generalizado de esta experiencia en el sentir de las y los estudiantes es que la Escuela Chinampera les marcó y cambió sus vidas. En este proceso, las narraciones fueron vehículo

para dar cuenta del devenir personal y de la constitución y reproducción cultural, revelando que, efectivamente, mediante el pensamiento narrativo, construimos y compartimos significados sobre el mundo y nuestro sitio en él (Díaz-Barriga, 2019). En la Escuela Chinampera se entremezclan los saberes salvaguardados, hibridados, sustituidos y emergentes producto de las relaciones intergeneracionales campesinas (Núñez, 2004).

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, los fondos de identidad, por su parte, permitieron organizar y dar sentido a la experiencia pedagógica, identificando aquellos elementos de la vida comunitaria que no sólo representan dimensiones donde se desenvuelve la cultura chinampera (lo práctico, lo social, lo geográfico, lo histórico-cultural), sino que al ser personalmente significativos para las y los estudiantes, funcionan como mediadores para el aprendizaje experiencial. Los fondos de identidad sistematizan los recursos tangibles e intangibles, histórica y socialmente constituidos, de los que las y los estudiantes fueron apropiándose en las dinámicas escolares, y que consideran valiosos para mantener, reproducir y recrear la identidad chinampera. Los fondos de identidad predominantes en la Escuela Chinampera fueron los fondos prácticos, dado que la actividad campesina es la más significativa socialmente, y a partir de la cual se estructura lo educativo como un aprender-haciendo. Como práctica social, esta actividad campesina es resultado de un saber distribuido que, si bien tiene sus rutinas regularizadas y pautadas, lo que da identidad a la cultura chinampera, en el día a día esta práctica social permitió al estudiantado la recreación y resignificación contextual característica del aprendizaje situado, pues nunca un día es igual al otro, y cada día ofrece interacciones nuevas con el entorno y, por consiguiente, oportunidades nuevas para aprender.

Aunque es imposible recuperar la riqueza de lo escrito por las y los estudiantes chinamperos, el análisis de los fondos de identidad deja apreciar que la Escuela Chinampera significada en las voces estudiantiles es vivida como un lugar de práctica y convivencia social que se desenvuelve en un territorio geográfico, cultural e histórico. Un lugar de y para la comunalidad en el sentido de que en esta Escuela se entrelazan el territorio, el trabajo, el poder y las fiestas (Jablonska, 2015).



En cuanto a la tercera pregunta de investigación, la caracterización de la Escuela Chinampera que deriva centralmente de los fondos de identidad es la de una escuela práctica, en la que se desarrollan, heredan y celebran saberes social, cultural y económicamente relevantes, que ocurren en un territorio de valor patrimonial, pero en riesgo. Este territorio se crea y mantiene por la acción humana, y para su continuidad histórica, las y los estudiantes logran identificarse como piezas necesarias en la transmisión intergeneracional, pues han recibido este legado de los maestros chinamperos.

Si bien los fondos de identidad resultan una herramienta útil para organizar e interpretar las voces del estudiantado, ha sido la noción de comunalidad la que ha ofrecido un significado más lúcido de lo vivido en la escuela. La comunalidad permitió entretejer una intertextualidad necesaria para amalgamar y resignificar los relatos sueltos de las y los jóvenes (Ruiz y Álvarez, 2023); sus componentes (territorio, trabajo, poder y fiestas) quedaron expresados y contenidos en los fondos de identidad analizados, facilitando una caracterización más nítida de la Escuela Chinampera como modelo alternativo de educación en el contexto de la CDMX.

En la comunalidad, el territorio es el espacio material y espiritual donde se reproduce la existencia de la comunidad, como lo plasman los fondos geográficos de la experiencia chinampera, por tanto, se le asume concreto, propio y apropiado simbólicamente, sacralizado y compuesto de personas, naturaleza y fuerzas e interdependencias mediadas ritualmente. El trabajo, de carácter colectivo y obligatorio quedó manifestado en los fondos prácticos de identidad del estudiantado, buscando el beneficio común, como en la comunalidad; éste se produce en las relaciones familiares, interfamiliares e intercomunitarias con la naturaleza, para transformarla, y se atraviesa por la reciprocidad y la participación en tres niveles: en el ejercicio del poder, en la vida económica, y en la identidad (fiestas y rituales). El poder se asume como autoridad horizontal y organizativa y se ejerce mediante el servicio gratuito y la toma colectiva de decisiones. El énfasis en las interdependencias necesarias para sacar adelante el trabajo comunitario, así como en las interdependencias de los seres humanos, y de todos los seres vivos entre sí y con el ambiente, refleja una manera distinta de pensar las relaciones de poder. Finalmente, la

fiesta, expresada en los fondos culturales e históricos, pero también entremezclada con los fondos sociales, es el espacio para convivir, intercambiar y enriquecer experiencias con otros, para un desarrollo colectivo y armónico (Jablonska, 2015).

La comunalidad, según Martínez-Luna (2017), es acción permanente que construye vida a través del trabajo, el respeto y la reciprocidad, cuestionando la atomización y la individualidad. La Escuela Chinampera pone en práctica esta comunalidad en la implicación en el día a día del cultivo, para reconocer lo que se hace para vivir, y su filosofía es congruente con el énfasis en la acción y con la crítica a la tendencia escolar esquizofrénica de “registrar la vida, sin vivirla” (Martínez-Luna, 2017, p. 5), cosificando la existencia como materia inerte y objeto de control.

Como en la Escuela, el trabajo y la reciprocidad son claves para la comunalidad porque concretan la existencia integral de las comunidades, y porque son el medio para compartir la vida, ayudarse mutuamente, celebrar, festejar, comprender; es “hacer la vida con el otro, con los demás, es no entenderse solo” (Martínez-Luna, 2017, p. 9), cuestionando la verticalidad del poder para construir horizontalmente. Esta construcción horizontal fue reconocida en los relatos del estudiantado, como un modo diferente de relacionarse unos con otros y de hacer/vivir la escuela, reactivando el diálogo intergeneracional.

De forma similar, el razonamiento comunal entiende a la naturaleza como unidad, de la que el ser humano participa como un elemento más. Este conjunto de interdependencias, donde necesitamos de todo y de todos (Martínez-Luna, 2017), también se hizo presente entre el estudiantado, que identificó la importancia socioambiental que para la reproducción de la vida tiene desarrollar prácticas respetuosas, sustentables y sanas.

La fiesta, fuertemente presente en muchas jornadas chinamperas como lo narran las y los estudiantes, es para la comunalidad un resultado de la creatividad que surge del trabajo, del movimiento, de la producción, de la naturaleza que aporta lo necesario y de la organización social que fortalece los resultados (Martínez-Luna, 2017). A través de ella se hace patente el goce y la diferencia entre competir y compartir, gastar y guardar, porque en la vida comunal “lo que

importa es ser feliz hoy, no mañana... la vida se va y hay que vivirla, no se diseña el futuro, se realiza el presente” (Martínez-Luna, 2017, p. 24).

Finalmente y, en consonancia con el modelo que Meirieu (2022) esboza para reformular a la escuela pública, la Escuela Chinampera desacelera la dinámica urbana de la megápolis de la CDMX, replanteando los tiempos escolares en función del calendario socioecológico marcado por las fechas de siembra y de cosecha; favorece el placer y disfrute de lo que se hace cotidianamente, propone a las y los jóvenes otra forma de vivir y de estudiar la naturaleza y la sociedad en la que, al mismo tiempo que son capaces de producir sus propios alimentos, pueden cuestionarse el modelo económico hegemónico de desarrollo y problematizar las cadenas de distribución, a través del aprender-haciendo; asimismo, esta escuela alternativa les muestra la importancia de la cohesión social y las interdependencias solidarias no sólo entre seres humanos, sino entre éstos con el ambiente, reformateando las relaciones de poder maestro-alumno y naturaleza-cultura.

En suma, la Escuela Chinampera se ha experimentado como una comunidad educativa vivida en la que: 1) se promueven y cuidan los bienes relacionales (bienes indivisibles, que creamos y poseemos en común, que sólo existen en la relación interpersonal), 2) mediante vinculaciones y afectos constitutivos de la construcción identitaria. Con estos dos rasgos Balduzzi (2021) distingue entre una escuela concebida como organización, organizada como aparato de reglas rígidas y uniformes de alcance nacional, y una escuela al servicio de la comunidad y la responsabilidad (inter)personal, esto es, vivida como comunidad. En esta última, 1) las interdependencias son sentidas; 2) hay una vinculación profunda entre las personas; 3) se promueve y desarrolla una idea construida por todos juntos para crear y compartir una experiencia auténtica de vida en común, que es el espíritu de comunalidad prevaleciente en la primera Escuela Chinampera.

## REFERENCIAS

- Argueta, A. (2023, 17 de junio). Tlamachtlioyan Chinampaneca: La Escuela Chinampera. *La Jornada del Campo*, 189. México: Periódico La Jornada. [https://www.jornada.com.mx/2023/06/17/delcampo/articulos/escuela\\_chinampera.html](https://www.jornada.com.mx/2023/06/17/delcampo/articulos/escuela_chinampera.html)
- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 179-194.
- Burritt, A. (2018). Pedagogies of the object: artifact, context and purpose. *Journal of Museum Education*, 43(3), 228-235.
- Chinampayolo, Huentli, Semarnat, UPN y GRECI (2020). *Proyecto de la Escuela Agroecológica Chinampera. Resumen Ejecutivo*. Documento de trabajo.
- Díaz-Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: SM.
- Díaz-Barriga, F., Barroso, R., y López, E. (2021). Fondos de Identidad y Justicia Social a través de la Fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de Tortugas”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103.
- Esteban-Guitart, M., y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la educación*, 25(2), 189-211.
- Gobierno de México (2020). *Semarnat impulsa la primera escuela agroecológica chinampera*. México: Semarnat. <https://www.gob.mx/semarnat/prensa/semarnat-impulsa-la-primera-escuela-agroecologica-chinampera>
- González, A. (2017). *Las Chinampas: Patrimonio mundial de la Ciudad de México*. México: Gobierno de la CDMX/UAM.
- González, E., y Torres, C. (2014). La sustentabilidad agrícola de las chinampas en el valle de México: caso Xochimilco. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 34, 699-709.
- Gutiérrez, N. (2020). La investigación narrativa sobre la diversidad cultural en educación y las formas autorreflexivas del investigador. En N. Gutiérrez y S. Oropeza (coords.), *La investigación narrativa en educación* (pp. 23-35). México: CRIM, UNAM.
- Jablonska, A. (2015). La Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl: un proyecto político, cultural y pedagógico. En P. Medina-Mel-

- garejo (ed.), *Pedagogía Insumisas* (pp. 235-254). México: UNICACH/CESMECA/Juan Pablos Editor.
- Maldonado, B. (2003). *La comunalidad indígena*. México: INAH. [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/politica/comunalidad/comunalidad.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/comunalidad/comunalidad.html)
- Maldonado, B., y Maldonado, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (50), 1-17.
- Mariaca, R. (2021). Agroecología dentro de la Semarnat. *La Jornada del Campo*. México: Periódico La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2021/09/18/delcampo/articulos/agroecologia-semarnat.html>
- Martínez-Luna, J. (2017). *Comunalidad, camino que se hace al andar*. México: IIS-UNAM.
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81.
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60.
- Ruiz, M. M., y Álvarez, M. F. (2023). La narrativa y sus aportes a la construcción del conocimiento social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LIII(2), 385-400.
- SRE (2017). *Comunicado 271: FAO reconoce al sistema de chinampas como SIPAM*. México: SRE. <https://www.gob.mx/sre/prensa/fao-reconoce-al-sistema-de-chinampas-como-sistema-importante-del-patrimonio-agricola-mundial-sipam?idiom=es>
- Subero, D. (2021). Desarrollando Fondos de Conocimiento: Prácticas Educativas Socialmente Justas en el Contexto Español. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 13-25.