



REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)

ISSN: 1980-4164

ISSN: 1413-2311

Escola de Administração da UFRGS

Pabello, Giovanna Mazzotti; Nasupcialy, Kay Nicté Nava
COMUNALIDAD Y TRANSMODERNIDAD EN LAS PRÁCTICAS
ORGANIZATIVAS DE LA RED DE HUERTOS EDUCATIVOS EN MÉXICO 1

REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre),
vol. 25, núm. 3, 2019, Septiembre-Diciembre, pp. 203-222
Escola de Administração da UFRGS

DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.275.97638>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401172021009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

**COMUNALIDAD Y TRANSMODERNIDAD EN LAS PRÁCTICAS
ORGANIZATIVAS DE LA RED DE HUERTOS EDUCATIVOS EN MÉXICO¹**

Giovanna Mazzotti Pabello²

Kay Nicté Nava Nasupcialy³

<http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.275.97638>

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo proponer una ruta crítica de análisis sobre las formas de conocimiento y las prácticas organizativas de colectivos sociales autónomos con principios comunitarios que subsisten en espacios urbanos. Se retoma la propuesta crítica de la colonialidad epistémica a la teoría de la organización y al paradigma administrativo/management y se suma a la invitación para generar saberes organizacionales de América Latina que se alejen de la abstracción del artificio organizacional que supone la teoría en la que se sostiene la modernidad. Como propuesta se incorpora la noción de transmodernidad y las nociones de ámbitos de comunidad, comunalidad y pedagogía de la comunalidad para dar cuenta de los principios articuladores que organizan las prácticas del colectivo independiente la Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa (RHEC), Veracruz, México, que está enfocado en el

¹ Recebido em 30/8/2019, aceito em 22/10/2019.

² Universidad Veracruzana - Facultad de Contaduría y Administración; Veracruz, Xalapa (México) – <http://orcid.org/0000-0002-0852-5480>, sindestinatario@hotmail.com

³ Universidad Veracruzana - Doctorado en Ciencias Administrativas y Gestión para el Desarrollo, Facultad de Contaduría y Administración; Veracruz, Xalapa (México) – <http://orcid.org/0000-0002-1166-182X>, kayninava@gmail.com

intercambio de experiencias y aprendizajes generados a partir del trabajo en los huertos agroecológico.

Palabras clave: Colonialidad epistémica. Transmodernidad. Organización. Comunalidad.

COMMUNALITY AND TRANSMODERNITY IN THE ORGANIZATION PRACTICES OF THE NETWORK OF EDUCATIONAL ORCHARDS IN MEXICO

ABSTRACT

This work aims to propose a critical route of analysis on the forms of knowledge and organizational practices of autonomous social groups with community principles that remain in urban spaces. The critical proposal of epistemic coloniality to the theory of organization and the administrative/management paradigm is resumed and adds to the invitation to generate organizational knowledge of Latin America to move away from the abstraction of the organizational artifice that implies the theory in which modernity is held. As a proposal, the notion of transmodernity and the notions of community areas, communality and pedagogy of communality to account for the articulating principles that organize the practices of the collective are incorporated Independent of the Network of Educational and Community Orchards of Xalapa (RHEC), Veracruz, Mexico, which is focused on the exchange of experiences and learnings generated from work in agroecological orchards

Keywords: Epistemic Coloniality. Transmodernity. Organization. Communalidad.

COMUNALIDADE E TRANSMODERNIDADE NAS PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS DA REDE DE HORTAS EDUCATIVAS NO MÉXICO

RESUMO



Este trabalho tem como objetivo propor uma trilha crítica de análise sobre as formas de conhecimento e práticas organizacionais de grupos sociais autônomos com princípios comunitários que permanecem nos espaços urbanos. Retoma-se a proposta crítica de colonialidade epistêmica à teoria da organização e ao paradigma administrativo/gerencial. Soma-se a isso o convite para gerar conhecimento organizacional da América Latina Estados Unidos afastando-se da abstração do artifício organizacional envolvendo a teoria em que a modernidade se sustenta (Ibarra, 2008). Nessa proposta, destacam-se as noções de transmodernidade e de áreas comunitárias comunabilidade e pedagogia da comunhão, que aqui são incorporadas para levar em conta os princípios articulatórios que organizam as práticas do coletivo independente da rede de hortas educacionais e comunitários de Xalapa (RHEC), Veracruz, México, que se concentra na troca de experiências e aprendizados gerados a partir do trabalho em hortas agroecológicas.

Palavras-chave: Colonialidade epistêmica. Transmodernidade. Organização. Comunabilidade.

INTRODUCCIÓN

Necesitamos ... acotar la naturaleza de la búsqueda, que nacerá de la lucha misma, no de especulaciones [...] ; será plural...pues ha dejado de tener sentido una verdad única; no será una ruptura con el pasado, como la de la era moderna [...]; expresará acuerdo (de cor, cordis, corazón) más que entendimiento; y dará cabida al empeño de intelectuales encarnados que pueden cumplir función de articulación y de documentación y formalización de experiencias.

Gustavo Esteva, Regenerar el tejido social de la esperanza 2012

El punto de partida de este trabajo es la propuesta crítica de Eduardo Ibarra (2006) hacia la colonialidad epistémica de los Estudios Organizacionales y del paradigma administrativo/management (MISOCZKY; DORNELAS CAMARA, 2015) así como de la adopción de la categoría de *organización* entendida como el ordenamiento estructural cuyo factor imprescindible es la productividad (LÓPEZ, 1999; IBARRA, 2004). A tal propuesta le hemos incorporamos la referencia a la modernidad organizacional por considerar que engloba la crítica al “proceso de institucionalización del conocimiento como conocimiento científico permite la integración de élites nativas en la ideología dominante Anglo-Euro-Céntrica de la modernidad”

(IBARRA 2006, p.65) y permite precisar la disputa de la definición de la categoría de la *organización* en el marco de la modernidad-colonial comprendida como anverso y reverso de un mismo proceso: la modernidad como productora de colonialidad. De ahí que retomaremos la propuesta de la transmodernidad (DUSSEL, 2012a en MISOCZKY; DORNELAS CAMARA, 2015) para de este modo, como propone Ibarra (2008, p. 2) estaremos en condiciones de:

[...] ver los problemas de organización en América Latina desde su propia exterioridad, es decir, como naciones colonizadas que buscan reinventarse mediante el reconocimiento de sus formas originarias de organización y gestión, y mediante el rescate de formas cognitivas no científicas, tan arraigadas en nuestros países, que suponen nuevas oportunidades.

De la mano de la mencionada propuesta de lo transmoderno (DUSSEL, 2012a en MISOCZKY; DORNELAS CAMARA, 2015, p. 299)) recuperamos el “pensamiento crítico de tradiciones epistémicas propias de culturas universales que han asumido el desafío de la modernidad, e irrumpen en una exterioridad transformativa que es siempre distinta a la modernidad y de la pos-modernidad europea/norteamericana, pero que responde desde otro lugar, de otra localización. Y, siguiendo de cerca el planteamiento de Eduardo Ibarra (2008, p. 3) avanzaremos en la producción de un pensamiento organizacional de América Latina construido desde la alteridad “desde el reconocimiento de la historia de su conformación económica y política y de su enorme herencia cultural, esa que operan bajo otros modos de racionalidad que desbordan con mucho la vocación instrumental del Centro.

En consecuencia, presentaremos las nociones de ámbitos de comunidad, comunalidad y pedagogía de la comunalidad, como elementos articuladores de los principios organizativos del colectivo independiente la Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa (RHEC), Veracruz, México y situaremos la reflexión dentro de la propuesta de la transmodernidad organizacional de América Latina considerando que **comunalidad** y **pedagogía de la comunalidad** son nociones que hacen referencia a la perspectiva de un mundo reflejada en prácticas de vida y en horizontes de sentido (ÁNGELES, 2017) que atraviesan todos los aspectos de la vida social de las comunidades indígenas del sur de México, de la forma de vida originada y arraigada por la historia de despojo colonial y de explotación de la tierra (MARTÍNEZ-LUNA, 2002, p. 20). Y que la noción de ámbitos de comunidad permite referir a todos aquellos espacios que, como lo describe Esteva (2012) están fuera del umbral de lo privado pero no se definen

como públicos. Que no son espacios de circulación ni meros refugios colectivos, sino espacios colectivos de participación y de acceso en los que la preocupación principal no son los recursos o los bienes a “administrar” sino las formas de vida que se deben de mantener.

Cabe subrayar que las nociones que aquí recuperamos refieren a prácticas organizativas que están creando “modos de hacer con otros” (ZIBECHI, 2015 pp. 55-79) que resultan de “la articulación disciplinada y rigurosa de las experiencias y esperanzas de las mayorías, bajo el supuesto de su diversidad y pluralismo” (ESTEVA, 2015, p. 284) por lo que no se trata de nociones que tengan una pretensión únicamente discursivas y académica sino que reflejan una postura política que se materializa y se amplía en la práctica, pues para aprenderla se requiere experimentar su forma de organizarse, o como dice Martínez-Luna (2002, p. 21-22), “vivir su estructura”, “integra[ndo] un modelo de aprendizaje que se oriente y se fundamente en los pilares organizativos y de conocimiento de la comunidad”.

1 LA COLONIALIDAD EPISTÉMICA DE LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN Y RUTA CRÍTICA PARA UNA TRANSMODERNIDAD ORGANIZACIONAL

Empezar el debate desde la crítica a la colonialidad epistémica no es ocioso, por el contrario, reconocer que “al abordar los Estudios de la Organización, estamos tratando con una de las formas más importantes de colonialidad epistémica de los últimos 150 años.” (IBARRA, 2006, p. 466) posibilita el distanciamiento necesario de la tradición de las escuelas de estudios críticos institucionalizadas: tanto de la escuela surgida en Inglaterra que se limita a “generar correctivos sistémicos en apoyo al *management*, y evita cuestiones sobre el *management* y el gerencialismo, nunca buscando terminar la dominación y nunca promoviendo la causa de la emancipación” (KLIKHAUER, 2013 en MISOCZKY, 2017, p. 144) basándose en el desarrollo de críticas metodológicas que permanecen sin cuestionar la posición del investigador y sus relaciones frente a la realidad y que además, “no se propone contribuir a la alteración de las relaciones estructurales vigentes” (MISOCZKY; AMANTINO-DE-ANDRADE, 2005, p. 143). Como de la escuela de pensamiento que se sigue en los estudios de las organizaciones en América Latina que se han realizado desde abordajes teóricos importados y, si acaso, tropicalizados, tal como dice Eduardo Ibarra (2008, p. 3), “hablar de Estudios Organizacionales

en América Latina significa esencialmente hablar del traslado y la traducción, digamos, de la repetición de los conocimientos producidos en el mundo anglo-sajón”.

En síntesis, se trata de una colonialidad del saber sobre la organización que no es otra que la institucionalización del conocimiento de las élites anglo-europeas y su conversión en conocimiento científico, basado en la ingeniería primero, en la psicología y las ciencias del comportamiento después y finalmente en la gestión (IBARRA, 2006). Y este hecho explica de que los referentes teóricos y las categorías con los que se cuenta para comprender, definir, caracterizar a las organizaciones han sido establecidos por los saberes producidos desde ciertos lugares específicos de enunciación –élites anglo europeas- cuya subjetividad, contextualidad e interés han quedado oculta gracias al carácter de pretendida objetividad científica de dichos conocimientos, que generan la “naturalización de las relaciones de dominación y legitima la celebración del mercado” (MISOCZKY, 2010, p. 14). En efecto, esta línea paradigmática fundamentada en la razón y la ciencia “exaltó la importancia del cálculo y la racionalidad técnica para diseñar estructuras que garantizaran el funcionamiento eficiente de las organizaciones (IBARRA, 2004, p. 3) a partir de la “racionalidad pragmática, que reduce las posibilidades del saber a lo exclusivamente útil y productivo” (PODESTÁ; JURADO, 2003, p. 98).

De acuerdo a Podestá y Jurado (2003) desde la primera década del siglo XX en el contexto de la Revolución Industrial en el espacio de la empresa, los estudios científicos en la administración se comprendieron “como medio para la regulación del trabajo productivo de los obreros y como forma de organizar técnicamente los talleres y garantizar la eficiencia de sus procesos productivos” (PODESTÁ; JURADO, 2003, p. 85). Primero con la ‘racionalización del trabajo’ de H.F Taylor y posteriormente, en las décadas de 1930 y 1940, al incorporar los estudios de la psicología y la antropología para analizar las relaciones humanas en los espacios laborales, la ampliación del objeto de estudio, según los autores, introdujo en la administración el uso del término indiscriminado y descontextualizado de las organizaciones. Por su parte Ibarra (2004) menciona que la sustitución del término empresa o industria por el de organización, llevado a cabo en los años cincuenta, no solo elimina toda connotaciones políticas de una forma organizacional determinada sino que, de la mano con la institucionalización de la teoría de la organización y la tendencia a “naturalizar la racionalidad del mercado” (IBARRA, 2008, p. 11) transforma a la empresa en el referente organizacional por excelencia.

De este modo, a la par del desarrollo de este tipo de conocimiento ordenado y simplificado del mundo mediante la racionalidad instrumental, de acuerdo con Ibarra (2004, 2006) se ha desarrollado el concepto de organización como el ordenamiento estructural para dominar la naturaleza mediante el ejercicio de la razón que exige una serie de reglas para su correcto funcionamiento dando pie al proyecto de modernidad organizacional que se fundamenta a partir del establecimiento de una única unidad de análisis: la empresa y la institución como organizaciones modernas ligadas a la racionalidad instrumental basada en las cuestiones de productividad, competitividad, calidad y eficiencia (ETZIONI, 1975).

Por ello, comprender la modernidad organizacional a través de su oculto impulso colonial tal como lo plantean Mazzotti, Ricárdez y Arieta (2016) no sólo demuestra que las formas de organización sociales y políticas desarrolladas al margen de los esquemas teóricos instituidos, y de los preceptos de la racionalidad instrumental y la productividad han sido marginalizadas e invisibilizadas, sino que abre el horizonte para analizar el aspecto netamente político de la colonialidad epistémica de la instauración del discurso administrativo y de gestión a la gramática del modelo de organización, y junto con ello dejar de asumir “interpretaciones incompletas de los problemas sociales, a la aceptación tácita de las realidades cotidianas en la que nos encontramos inmersos, lo que nos lleva a la aceptación de que no se puede hacer nada” (IBARRA, 2006, p. 10) y negarnos a “mantener y reproducir la diferencia colonial en el contexto de la globalización, legitimando así el predominio corporativo en la conducción de la economía mundial” (IBARRA, 2008, p. 7).

A partir de lo anterior Ibarra (2008) invita a reconsiderar las realidades organizacionales de la región –América Latina- desde lo que él llama las tensiones entre **su modernidad imaginada y sus no-modernidades sumergidas**. Y sostiene que la pregunta esencial que debemos hacernos refiere al lugar que dentro de este espectro histórico y cultural ocupan las organizaciones modernas entre cuando menos tres espacios de existencia distintos: a) los altos grupos sociales que actúan al ritmo que les van marcando las necesidades asociadas a los nuevos circuitos del intercambio global; b) otros grupos sociales asociados a una modernidad burocrática nunca plenamente instalada en nuestros países, que se resisten mediante prácticas informales que esquivan las reglas y la autoridad formal; y c) algunas comunidades que viven en el encierro de

su localidad y representan los amplios espacios no-modernos de la región. (IBARRA, 2008, p. 13-14)

Al respecto, consideramos necesario complementar esta propuesta introduciendo, frente a esta última idea de espacio “no moderno”, la noción de espacio transmoderno tomando en cuenta que:

Lo transmoderno permite indicar la radical novedad de la irrupción -como que emergido de la nada- de una exterioridad transformativa que es siempre distinta de culturas universales en proceso de crecimiento y que asume el desafío de la modernidad, y también de la pos-modernidad europea/norteamericana, pero que responde desde otro lugar, de otra localización. (DUSSEL, 2012a en MISOCZKY; DORNELAS CAMARA, 2015, p. 299)

Esto significa que se propone entender a las experiencias de las comunidades y movimientos sociales en América Latina que “han descansado por siglos en saberes no científicos, es decir, en conocimientos prácticos y en la experiencia acumulada que se deriva de un diálogo continuado con la naturaleza, dando lugar a rituales y creencias que hacen del trabajo una actividad que escapa a la simple lógica de la acumulación” (IBARRA, 2008, p. 14) no en el espacio de no modernidad –porque no están aislados, ni “puros”- sino en el marco de un espacio de transmodernidad, es decir, como expresiones organizadas desde la exterioridad alternativa de la modernidad que se nutre desde sus propias culturas originales y universales pero que, sostenemos, no es ni puede ser considerado como “no moderno” porque responde desde su **otra localización** a los desafíos que la modernidad les impone.

Por lo tanto, afirmamos que el reconocer la existencia del espacio de transmodernidad de una gran diversidad de organizaciones exige la reconstrucción de lógica/s que vayan más allá de la producción del superávit y la eficacia como medida de evaluación, para tratar de comprender las distintas racionalidades que motivan, articulan y sostienen estas formas de organización cuya vertebralidad, a diferencia de la “perspectiva individualista y acumulativa” ligada a la sociedad occidental capitalista, está dictada por la posibilidad de ordenar la cooperación de un mayor número de individuos y fomentar relaciones de comunidad para llevar una vida “con autonomía” (BONFIL, 2003, p. 57 y ss. en GONZÁLES, 2011, p. 83-84).

Lo cual conduce a pensar en la transmodernidad organizativa como un pluriverso de prácticas y aprendizajes a partir de las cuales, diversos colectivos humanos toman decisiones, generan proyectos, realizan actividades en torno a un bien común, las formas en que se organiza

la acción colectiva y se concibe dicho bien común, en que las personas producen condiciones para transformar y mejorar tanto a nivel personal como colectivo de manera autónoma (MISOCZKY; MORAES, 2011). Pero sobre todo, nos lleva a reconocer la existencia de los colectivos sociales en los que el dilema principal no está en la administración de los recursos o “bienes colectivos”. (OSSTROM en ESTEVA, 2012) sino en la recuperación, restauración, ampliación o defensa de los espacios de reproducción de la vida colectiva o ámbitos de comunidad. Por lo que se trata también de concebir un esquema de pensamiento, por fuera de la colonialidad epistémica de la teoría de la organización dominante, que permita pensarlas más allá de la monocultura de la racionalidad moderna instrumental que se impone bajo la lógica de la gestión, y abrir la comprensión, desde una perspectiva organizacional, a aquellas prácticas que dan pie a la existencia de espacios colectivos que son espacios de reproducción de la vida que están creando otras organizaciones u otros “modos de hacer con otros” (ZIBECHI, 2015, p. 55-79) en el sentido que lo describe Martínez Luna (2009, p. 63-64): “Definitivamente no tenemos espíritu empresarial [...] nuestra economía está dirigida hacia dos aspectos: el autoconsumo y la acumulación para la compartencia con la comunidad. De ahí que la acumulación no signifique capitalización sino una oportunidad para hacer comunidad.” Así, sostenemos que la pregunta sobre si puede existir un campo de reflexión sobre la organización que no se conciba desde los referentes impuestos por la modernidad, planteamos a la transmodernidad organizacional y a todas aquellas nociones que, concebidas y recreadas junto con los colectivos y las acciones organizadas en las que colaboramos nos permitan pensar, a la vez que construir, desde exterioridad alternativa de la modernidad organizacional, respuestas organizativas que emanen de otras culturas –propias y universales- para responder a los desafíos que se imponen.

Desde esta perspectiva, en el siguiente apartado estaremos recuperando el pensamiento crítico latinoamericano y los conocimientos generados en las organizaciones ligadas a luchas sociales que se sitúan en las problemáticas locales (MISOCZKY, 2017; IBARRA, 2008) presentando los trabajos de la Red de Huertos Educativos y Colectivos (RHEC) a través de las nociones de **comunalidad y pedagogía de la comunalidad**, que, como se mencionó al principio, son nociones que van más allá de los discursos que las contienen, se orientan hacia la descripción de los modos de vida que atraviesa todos los aspectos de las comunidades indígenas del sur de México pero que han sido adoptados por diversos colectivos como una perspectiva de mundo

reflejada en prácticas de vida y en horizontes de sentido (ÁNGELES, 2017). Tratan, por tanto, de postura política que se materializa y se amplía en la práctica, en la propia organización social, que para aprenderla se requiere experimentar su forma de organizarse, o como dice Martínez-Luna (2002, p. 22), “vivir su estructura”, y de la noción de ámbitos de comunidad propuesta por Gustavo Esteva (2015, p. 183-184) para referir a los diversos espacios de vivencia y reproducción de la comunidad como

[...] la célula de una forma de existencia social que desplaza a las que definen el capitalismo, el individuo y la mercancía, y que esa forma comunitaria ya no está confinada al mundo rural”. Unas veces, se trataba de un empeño de regeneración de lo suyo por parte de quienes habían logrado protegerlo del cercamiento que hizo posible el capitalismo (the enclosure of the commons). [...] Finalmente, se trataba también de la creación de nuevos ámbitos de comunidad, en las ciudades, por quienes no resistían ya la prisión individualista que se les había impuesto.

2 LA RED DE HUERTOS EDUCATIVOS Y COMUNITARIOS DE XALAPA (RHEC)

Para la presentación de la Red de Huertos Educativos y Comunitarios de Xalapa (RHEC), Veracruz, México, que es un colectivo independiente que colabora con diversas escuelas principalmente de nivel básico, tanto públicas como privadas de manera gratuita que desde septiembre del 2015 y que desde entonces está enfocado al intercambio de experiencias y aprendizajes generados a partir de los diversos aspectos que integran el trabajo colectivo en el huerto escolar agroecológico. Se retoman nociones que forman parte de:

Una corriente de pensamiento y acción cada vez más vigorosa, inspirada claramente en los pueblos indios, abandona las separaciones cartesianas en todos los órdenes. [...] En el del conocimiento, apela a la idea de sentipensar. Frente a la memoria, como congelación de la realidad construida en el molde de la textualidad, se levanta la oralidad letrada y se reivindica el recuerdo, con su carácter cambiante y su origen en el corazón. Se intenta traer de nuevo la política (como compromiso con el bien común), junto con la ética, al centro de la vida social, desplazando de ahí a la economía. Y todo ello en el marco del empeño por crear un mundo en que quepan muchos mundos, como sugirieron los zapatistas (ESTEVA, 2015, p.184).

Como organización, la RHEC está motivada por la “producción social de modos de cooperación, siempre inestables y en movimiento” (MISOCZKY, 2010, p. 27) y en el centro del debate está la construcción de formas colectivas de organización y toma de decisiones; por lo que puede decirse que el proceso mismo de organizarse es en sí lo valioso, pues implica múltiples aprendizajes en el hacer con otros. Desde su inicio, se propusieron mensualmente diversas

metodologías participativas que sirvieron como base para definir a la red (RHEC) como una organización independiente, autogestiva y de carácter horizontal, cuyas actividades estarían al alcance de cualquiera que tuviera interés, por lo que se estableció que fueran gratuitas y extensivas, es decir, no se restringen a estudiantes y docentes, sino que cualquier persona puede participar. Cabe mencionar que hasta ahora, por decisión de sus miembros, la red ha decidido no conformarse en alguna de las opciones de figura legal pues, cualquiera de estas, requiere presentar estructuras que van en contra del ejercicio organizativo que tienen como propuesta central: que se basa en el reconocimiento de que es una red colaborativa de interaprendizajes en la que todos los participantes tienen algo que aportar y algo que recibir de los demás a través del trabajo colectivo en los huertos escolares concebidos como laboratorio para conocer, explorar y generar; para intercambiar saberes y experiencias. En este sentido, la organización colectiva y participativa se entiende como “medio para la emancipación, como actividad en que cada participante aprende a cumplir responsabilidades diferentes, siempre en el espacio de la unidad del consenso producido en colectivo” (MISOCZKY, 2010, p. 39).

De acuerdo con los términos que hemos establecido, la RHEC puede considerarse como organización transmoderna porque surge en un contexto urbano totalmente atravesado por los espacios organizativos de modernidad y las demandas individuales que imponen las ciudades, y son precisamente esos espacios que busca intervenir y transformar mediante el acompañamiento en la creación de huertos agroecológicos en escuelas, que han sido concebidos como espacios de interacción y aprendizaje, de prácticas de relaciones horizontales y de interdependencia, tanto entre los miembros de la comunidad, como con la naturaleza. Y lo buscan a través de formas de organización que produzcan comunalidad. Parece simple, pero considerando que esta labor se lleva a cabo en las instituciones educativas en México que son organizaciones burocráticas que se rigen de manera vertical por reglas impersonales, centralización de decisiones, aislamiento entre posiciones jerárquicas y desarrollo de relaciones de poder paralelas. Todo lo cual termina reflejándose también en la manera en que se enseña a los estudiantes. Así, el cúmulo de dominaciones sutiles que implica la labor docente, aunadas a las presiones administrativas por el cumplimiento en tiempo y forma y por las evaluaciones docentes deja poco margen para que los profesores indaguen en formas distintas de enseñar y aprender en conjunto con sus alumnos. En ese contexto lleva a cabo “una de las acciones políticas más básicas es desnaturalizar la

articulación hegemónica de la organización. Este es un acto de exposición que torna posible la imaginación de diferentes mundos y sociedades” (MISOCZKY; FLORES; BÖHM, 2008, p. 182).

De este modo, es la práctica de transformación a la que induce el trabajo colectivo del huerto escolar que promueve la RHEC la que transforma “su resistencia al desarrollo y a las formas económicas de vida en un empeño de liberación que los lleva a reivindicar y regenerar sus ámbitos de comunidad o a crear otros nuevos; [...] ámbitos de comunidad que suponen una forma de poner la esfera económica en el margen de sus vidas; y a la interacción en el seno...” (ESTEVA, 2012, p. 9) en esa medida, continua el autor, los ámbitos de comunidad, serían un nuevo paradigma generador de opciones para escapar de la economía de mercado y resistir al orden arcaico de jerarquías centralizadas que no les permiten tener voz y responsabilidad significativas (BOLLIER; HELFRICH, 2012, p. xi en ESTEVA, 2012) para crear modos de vida más completos

Son los huertos escolares un espacio de encuentro que subvierte el orden jerárquico, las ordenaciones individualizantes y el encierro propio de las instituciones pertenecientes al sistema educativo tradicional, ya que su creación implica la apropiación y la transformación de un espacio en un ámbito de comunidad: en un territorio común; ordena la participación de un mayor número de personas, con independencia del lugar que ocupen en la jerarquía de la institución, bajo la dinámica de trabajo colectivo voluntario y de compromiso; instituye prácticas de toma de decisión colectiva, diálogo y del compartir, e introduce la temporalidad cíclica de la siembra y la cosecha, de los rituales y la fiesta, en los ámbitos tradicionalmente regidos por el tiempo lineal, el reloj checador y el aislamiento de las aulas. En su organización y en sus prácticas, tanto como en el despliegue de sus acciones, que la RHEC- Xalapa participa de un proyecto político que consiste en la ampliación de los ámbitos de comunidad y la recreación de “formas de estar, vivir, entender, hablar y habitar en un espacio común hecho territorio” (ÁNGELES, 2017, p. 90) asumiendo los desafíos de la modernidad respondiendo desde **otra localización**

Esa **otra localización** está representada en la noción de a comunalidad –creada por separado de acuerdo con Guerrero (2015) por Floriberto Díaz y de Jaime Martínez Luna- que como tal identifica el territorio y el espacio común; el trabajo colectivo; la autoridad o los espacios de acuerdo (asamblea) y la fiesta, como elementos constitutivos –inmanentes- de la

comunidad. Es decir, tal como la entiende Arturo Guerrero (2015, p. 115) trata de los “pilares, los principios y las veredas no están aparte, en un mundo ideal platónico, sino que conforman el horizonte dentro del cual se formula, recuerda y ejecuta lo consensuado, lo tenido por correcto”. El trabajo colectivo como obligación hacia la comunidad (tequio), el trabajo colectivo como servicio hacia los otros (apoyo mutuo o mano vuelta) y las fiestas o las ceremonias es la expresión del don comunal en los que se recrea el Nosotros (GUERRERO, 2015, p. 117) En este sentido, la comunalidad, será comprendida como un componente estructural que articula los diferentes aspectos sociales de vida implicando “formas de estar, vivir, entender, hablar y habitar en un espacio común hecho territorio” (ÁNGELES, 2017, p. 90). Y como tal implica, en su proceso de creación y recreación, la generación de conocimientos como activos generados en la experiencia comunal y por tanto pertenecen al colectivo. Y añade que “la comunidad en comunalidad es una construcción social que nos lleva a una relación vinculante, de reciprocidades indeterminadas y quizás infinitas, puesto que hay una configuración del plano societal como una relación interdependiente, en donde lo que hace posible la relación entre los sujetos es lo que pueden aportar al común, con el común y en el común” (ÁNGELES, 2017, p. 90).

En adelante revisaremos brevemente las prácticas en las que la RHEC ha adoptado principios de la comunalidad como horizonte de sentido, así como los dilemas y contradicciones que trae consigo el hacerlo en interacción constante con estructuras organizativas de la modernidad. Para hacerlo equipararemos los elementos de comunalidad que menciona Ángeles (2017) con las acciones de la RHEC, y revisando a su vez las categorías propuestas Floriberto Díaz (2007 en ÁNGELES, 2017) uno de los principales pensadores de la comunalidad, identifica cinco elementos y estos mismos son retomados por Ángeles (2017, p. 41 y p. 90-91) para el análisis de estas comunidades:

Cuadro 1: Aprendizajes implícitos en los elementos/procesos de la comunalidad

Elementos	Aprendizajes
i. Espacio vital-territorio	La apropiación del espacio como detonante de aprendizajes significativos. Conocimiento situado, re-conocer, re-valorar y re-significar.
ii. Junta comunal o asamblea	Espacio donde se materializan los conocimientos y saberes comunales para generar procesos organizativos. En el diálogo colectivo se construyen conocimientos y generan aprendizajes.

iii. Poder comunal o sistema de cargo	Proceso de aprendizaje integral al asumir responsabilidades con la comunidad. Capacidad de toma de decisiones en congruencia con los deseos comunales, constitución de consciencia social
iv. Trabajo comunal o tequio	Aprender haciendo
v. Ritos, ceremonias y fiesta	Espacio de aprendizaje desde el disfrute y la convivencia, en este espacio los sujetos muestran sus habilidades y creaciones, detona procesos autónomos y autogestivos al buscar soluciones prácticas para el logro de los compromisos adquiridos con la comunidad, implica aprendizaje en toma de acuerdos y consensos y conformación de equipos de trabajo (Ángeles, 2017, p. 351)

Generado a partir de Díaz (2007) y Ángeles (2017).

i. **Espacio vital o concepción del territorio.** Puede pensarse la RHEC-X como una red de actores colectivos e individuos que existe en función del territorio. No obstante, al ser los huertos escolares la representación del territorio, este no es propiamente un espacio de reproducción de vida material, sino que son espacios de convivencia y son espacios simbólicos para la reconstrucción de la relación humano-naturaleza, lo cual deberá impactar más allá que el lugar de vida, son momentos para asumir corresponsabilidades sobre el deterioro medioambiental.

ii. **Organización comunal o estructura horizontal** La noción de organización comunal es un horizonte claro de acción, pero es el más complejo, pues al estar la red compuesta por individuos que desarrollan sus actividades productivas de vida en distintas organizaciones e instituciones modernas y mantienen pautas individualizadas en las formas de vida urbana, la experiencia de colectividad existe únicamente en los espacios de interacción del propio colectivo, lo que, a su vez, es fuente de tensiones constantes con el resto de espacios de interacción que conforman la vida diaria de los miembros del colectivo. No obstante, la constante generación de espacios de interacción e intercambio y la apertura a la participación de diversos individuos involucrados, incentiva la formación del nosotros-comunal y la rotación de roles y la toma de decisiones de acuerdo a los compromisos que como colectivo puede asumir. Es en este rubro donde podemos encontrar presentes las cinco categorías que funcionan como principios de trabajo colectivo y que retoman de las pautas de buen gobierno zapatista que son: mandar-obedeciendo, participación directa, decisiones colectivas, delegación autorizada y corresponsabilidad.

iii. **Junta comunal o asamblea:** Las reuniones organizativas son un momento fundamental en la RHEC-X pues es ahí donde busca reforzarse la reflexión sobre nociones de colectividad, comunalidad, reciprocidad, y corresponsabilidad. Estas reuniones adoptan el formato de asamblea, donde todos los asistentes tienen libertad de palabra y las decisiones se toman en consenso. Esta práctica dialógica y forma de solucionar necesidades y problemáticas que repercuten directamente en la organización implica la participación directa de todos y con ello la toma de decisiones colectivas. Es en las asambleas mensuales donde se construye el devenir de la RHEC-X y donde se definen las vinculaciones que se generarán. Es también importante reflexionar sobre el devenir de estos espacios asamblearios, pues en ellos podemos ver reflejadas las formas en que se distribuye el poder dentro de la organización, es decir, en qué grupo de individuos se centra el poder de decisión, si bien, de acuerdo con la dinámica que rige la asamblea y la distribución por cargos, el poder está relacionado con la capacidad de trabajo y de cumplir con los compromisos.

iv. **Trabajo comunal y tequios:** Parte importante del trabajo comunal que se lleva a cabo en la RHEC es por medio de talleres y los tequios que son momentos de trabajo colaborativo en los que se aporta de manera directa en los espacios educativos de los miembros del colectivo. Estos trabajos son cada mes y se realizan de manera rotativa entre las escuelas participantes procurando no repetir en el ciclo escolar los espacios sede. El tema a abordar en el taller/tequio se define también de forma colaborativa entre los miembros de la RHEC con la escuela anfitriona y las o los facilitadores adaptarán la planeación de acuerdo a las características particulares de cada comunidad educativa. Es en la asamblea donde se define al grupo responsable de planear, organizar y llevar a cabo los talleres y tequios, la definición del facilitador impacta en la forma en que se desarrollará, y es también en la asamblea donde se hará la evaluación colectiva de la actividad. Esto permite reflexionar sobre el grado de participación, la manera en que se organizó el equipo y los diferentes aspectos del taller. Este momento se asume como una autoevaluación de la red y no únicamente del equipo responsable, por lo que los puntos de mejora son asumidos por todos como puntos de mejora personales que impactarán en el trabajo colectivo.

v. **La fiesta: ritos y ceremonias.** De la misma manera que en las comunidades, para RHEC-X los espacios de convivencia en el espacio de la fiesta es sumamente importante. Al

término de cada ciclo escolar se realiza un evento que se llama el Festival de la Cosecha. Este festival dura un día y se conforma de diversas actividades como talleres, conversatorios, charlas, recorridos a los huertos, expresiones artísticas, mercadito solidario, ludotecas, entre otras actividades. Su acceso es abierto y gratuito y se financia gracias al aporte solidario de diversos colectivos quienes comparten de manera gratuita sus experiencias y saberes. Los gastos monetarios que se generan se cubren con la realización de una rifa de canastas con productos de la región, los cuales son donados por los participantes del mercadito. El Festival de la Cosecha es un espacio de compartencia y reciprocidad no sólo con quienes están integrados a la red, sino con aquellos que comparten la postura de vida desde el cuidado al medio ambiente, la solidaridad y la autonomía. Es un momento para construir comunidad.

REFLEXIONES NO FINALES...

En la medida que la RHEC- Xalapa busca responder a los desafíos que la modernidad le impone ampliando ámbitos de comunidad y rigiéndose bajo los principios y los pilares organizativos de la comunalidad -recuperados desde el otro lugar que representa la exterioridad alternativa de la modernidad- pero que las desarrolla en ambientes altamente determinados por una modernidad institucionalizada, no puede ser pensada en relación a los espacios de existencia de modernidad o no- modernidad propuestos por Eduardo Ibarra (2008 p. 13-14) en los que establece que estos últimos son “comunidades que viven en el encierro de su localidad y representan los amplios espacios no-modernos de la región”. De acuerdo con los términos que hemos establecido, sostenemos que la RHEC puede considerarse como organización transmoderna porque surge en un contexto urbano totalmente atravesado por los espacios organizativos de modernidad y las demandas individuales que imponen las ciudades, y son precisamente esos espacios que busca intervenir y transformar mediante el acompañamiento en la creación de huertos agroecológicos en escuelas, que han sido concebidos como espacios de interacción y aprendizaje, de prácticas de relaciones horizontales y de interdependencia, tanto entre los miembros de la comunidad, como con la naturaleza. A través de formas de organización colectivas que invitan a la cooperación para fomentar relaciones de comunidad para llevar una vida “con autonomía”. Dicha propuesta marca, por lo tanto, el principio ético

fundamental del respeto a la diferencia, y va más allá al apuntar al diálogo y la convivencia entre la diversidad de colectividad.

Es en el propio quehacer de la RHEC que se concibe a la comunidad como un entorno epistémico de conocimiento en grupo, de procesos de conocer y hacer, de saber hacer con otros, en el mismo sentido que lo describe Silvia Rivera (ECUADOR TO THE WORLD 10, 2016). Y se adoptan los pilares o principios constitutivos de la comunalidad para la ampliación de ámbitos de comunidad en ambientes determinados por las relaciones jerárquicas establecidas en los procesos institucionalizados de enseñanza tradicional y el conjunto de dominaciones sutiles impuestas por las regulaciones político-administrativas que controlan los tiempos y los espacios de interacción.

La labor del huerto como reclama la recuperación de otro tipo de relación entre la mano, la tierra y el cerebro que emana del sembrar y cosechar de la que surge otra relación con el tiempo y con los alimentos, con la fiesta y el ritual, que es radicalmente distinta a la que ha sido instaurada por la modernidad-colonial y perpetuada como forma de vida por las organizaciones modernas. En esa medida la RHEC es además una propuesta ética-práctica de pedagogía de la comunalidad que promueve los aprendizajes en el trabajo colectivo, en el cuidado de un territorio común, en la prácticas de toma de decisiones colectivas y en las relaciones de interdependencia y colaboración basadas en los parámetros de la siembra y la cosecha, y de fiesta y los rituales.

Así, considerando que los huertos educativos son iniciativas que desde la agroecología tienen la capacidad de ser referentes políticos que impacten en la niñez y en sus familias para lograr modificar estas formas de relacionarnos con el entorno concebido como la interdependencia entre lo humano y no humano. En esa medida se busca reinventar la forma de concebir la tierra, las relaciones entre los sujetos y las formas en que los conocimientos son generados y compartidos. El huerto es comprendido como un espacio político y desde éste pueden gestarse alternativas de vida.

Los huertos escolares pueden ayudar a revertir la espiral de degradación cultural y ecológica al abrir a los productores locales, sus prácticas y conocimientos, un espacio al interior de la educación formal. Reconocer y explorar la complejidad de la agricultura y la cocina locales promueve relaciones más cercanas entre la escuela y su

entorno. Así la escuela se vuelve más sensible a las necesidades locales y, a la vez, el huerto puede servir como incubadora para la innovación agroecológica. Comúnmente, las familias de los estudiantes se interesan en las técnicas agroecológicas aplicadas en el huerto y las empiezan a usar en la producción de sus propios alimentos. (Red Internacional de Huertos Escolares, 2018, *en línea*)

Los huertos escolares pueden ayudar a revertir la espiral de degradación cultural y ecológica al abrir a los productores locales, sus prácticas y conocimientos, un espacio al interior de la educación formal. Reconocer y explorar la complejidad de la agricultura y la cocina locales promueve relaciones más cercanas entre la escuela y su entorno. Así la escuela se vuelve más sensible a las necesidades locales y, a la vez, el huerto puede servir como incubadora para la innovación agroecológica. Comúnmente, las familias de los estudiantes se interesan en las técnicas agroecológicas aplicadas en el huerto y las empiezan a usar en la producción de sus propios alimentos (RED INTERNACIONAL DE HUERTOS ESCOLARES, 2018, *en línea*).

REFERENCIAS

ÁNGELES, I. **Pedagogía de la comunalidad**: herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu.: México: Fundación Comunalidad A.C., 2017.

DÍAZ, F. **Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe** Ayuujksēnää'yēn-Ayuujkwēnmää'ny- Ayuujk mēk'ajtēn. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Programa Universitario México Nación Multicultural: México, 2007.

ESCOBAR, A. El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. In: MATO, D. (coord.) **Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización**. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2005, p. 17-31.

ESTEVA, G. Regenerar el tejido social de la esperanza, **Polis** [En línea], n. 33, 2012. Recuperado de: <http://polis.revues.org/8487>. Acceso en: 25 nov. 2016.

ESTEVA, G. Para sentipensar la comunalidad, **Bajo el Volcán**. v. 15, n. 23, sep.-feb. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2015, p. 171-186.

GONZÁLEZ de la Fuente, I. Comunidad, sistema de cargos y proyecto social: una propuesta analítica de sociedades locales en México. **Revista de Antropología Iberoamericana**, v. 6, n. 1, ene.-abr. 2011, p. 81-107. Recuperado de www.aiabr.org. Acceso 7 ene. 2017.



GUERRERO, A. La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral, **Bajo el Volcán**, v. 15, n. 23, sep.-feb., 2015. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28643473007>. Acceso en 23 feb. 2019.

IBARRA, E. Ante la colonialidad epistémica, pensamiento de las diferencias desde los márgenes: el caso de los Estudios Organizacionales en América Latina. In: DELGADO Parra, M. C (ed). **En las lindes de las ciencias sociales: ensayos críticos**. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008, p .219-266.

IBARRA, E. Organization studies and epistemic coloniality in Latin America: thinking otherness from the margins, **Organization**, v. 13, n. 4, p. 463-488, 2006. Disponible en: 10.1177/1350508406065851. Acceso en 2 mar. 2019.

IBARRA, E. Nueve tesis en torno a la modernidad y la burocracia en el nuevo siglo: del sueño postmoderno a la sociedad de control. **Seminario Internacional Reconstruyendo instituciones bajo incertidumbre**: definiendo a las organizaciones del nuevo siglo. México, CIDE, 15 y 16 de enero de 2004.

LÓPEZ, F. La administración como sistema gnoseológico: en búsqueda de un objeto de estudio. **Revista Universidad EAFIT**, v. 35, n. 113, ene-mar., 1999, p. 19-40. Recuperado de: < <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1080>>. Acceso el 13 mar. 2019.

MARTÍNEZ, J. **Creación de conocimiento**: el caso del Servicio Telefónico Integral S.A. Tesis de Doctorado (Doctorado en Estudios Organizacionales). Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. México, 2014.

MARTÍNEZ-LUNA, J. Cotidianidad y comunalidad, **Erectus**, (s/n), sep., 2012, p. 21-25.

MARTÍNEZ-LUNA, J. **Eso que llaman comunalidad**. Colección Diálogos: Oaxaca, 2010.

MAZZOTTI, G.; RICÁRDEZ, J.; ARIETA, P. El Giro Decolonial y la Crítica a la Modernidad – Colonial de la Teoría Organizacional como Campo de Conocimiento: Apuntes para la Reflexión. **XIV Congreso Internacional de Análisis Organizacional**: educación superior y desarrollo sustentable, México, 2016, p. 1-17.

MAZZOTTI, G.; RICÁRDEZ, J. Transmodernidad organizacional: la comunidad y la convivialidad como elementos articuladores de la organización. **XV Congreso Internacional de Análisis Organizacional**, México, 2017, p. 1-13.

MIGNOLO, W. **Local histories/Global Designs**: coloniality, subaltern knowledges and border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MISOCZKY, M. Das práticas não-gerenciais de organizar à organização para a práxis da libertação. In: MISOCZKY, M. C., FLORES, R.; MORAES, J. (orgs.). **Organização e práxis libertadora**: Porto Alegre Dacasa Ed., 2010, p. 3-28.

MISOCZKY, M.C. ¿De qué hablamos cuando decimos crítica en los estudios organizacionales?. **Administración & Desarrollo**, Bogotá, v. 47, n. 1, p. 141-149, 2017. Recuperado de: < <https://revistas.esap.edu.co/index.php/admindesarro/article/view/310>>. Acceso en 20 may. 2018.

MISOCZKY, M. C.; DORNELAS CAMARA, G.. Enrique Dussel: contribuições para a crítica ética e radical nos Estudos Organizacionais. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 2, p. 286-314, Jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512015000200006&lng=en&nrm=iso. Acceso en 12 mar. 2019.

MISOCZKY, M. C.; FLORES, R. K.; BÖHM, S. A práxis da resistência e a hegemonia da organização. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 45, art. 12, p. 181-193, 2008. Acceso en 12 mar. 2019

MISOCZKY, M.C.; MORAES, J. **Práticas organizacionais em escolas de movimentos sociais**. Porto Alegre: Dacasa, 2011.

MORRIS, B. **El reencantamiento del mundo**. Chile: Cuatro vientos, 1987.

PODESTÁ, P; JURADO, J. Fundamentos del saber administrativo. **ESAN Cuadernos de Difusión**, v. 15, n. 8, p. 81-100, dic., 2003.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, E. (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. v. 1 Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-246.

RIHE. Red Internacional de Huertos Escolares. (s/f). ¿Para qué los huertos escolares?. Tomado de: <http://www.redhuertos.org/para-que-los-huertos-escolares/> Acceso en 18 nov. 2018.

SANTOS, B. Despensar para poder pensar. In: SANTOS, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010, p.11-24.

VON KROGH, G. Care in knowledge creation, **California Management Review**, Los Angeles, v. 40, n. 3, p. 133-153, 1998.

ZIBECHI, R. La emancipación como producción de vínculos. In: CECEÑA, A. E. **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado**. Buenos Aires: CLACSO, 2015, p. 123-149.

RIVERA Cusicanqui, S. Sobre la episteme indígena, **Ecuador to the World** 10, nov. 2016. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=oOQCTOKfMcg>. Acceso en 4 abr. 2018.