

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**Facultad de Psicología
Trabajo final de grado**

Las huertas escolares como herramienta para el aprendizaje.

**Estudiante: Claudia Cabral
C.I:3.006.822-0**

Tutora: Dra Daniela Diaz

Revisora : Dra Monica Da Silva

Montevideo, 2025

ÍNDICE

Introducción.....	2
Desarrollo.....	3
Ruralidad.....	3
Escuelas Rurales.....	4
Huertas escolares.....	4
La huerta desde la mirada de la Psicología cultural y el enfoque de fondos de conocimiento.....	6
La huerta escolar desde la perspectiva de los fondos de conocimientos.....	7
La importancia del contacto con la naturaleza desde los aportes de la psicología ambiental.....	8
La huerta desde la mirada de la pedagogía crítica y educación contextualizada.....	9
La huerta como microsistema de desarrollo humano desde el enfoque ecológico.....	9
Ciudadanía ecológica y sostenibilidad.....	10
Síntesis.....	11
Reflexión.....	11
Bibliografía.....	14

Introducción

El presente ensayo explora la huerta escolar como un espacio integral de aprendizaje, enfocándose en su potencial para generar conocimientos significativos, competencias socioemocionales, identidad ecológica y ciudadanía crítica en contextos rurales, tomando en cuenta principalmente aportes de la psicología cultural.

El interés en la temática surge a raíz de mi experiencia como habitante del medio rural. Actualmente vivo en el campo, conjuntamente con mi familia, procurando que mis hijos establezcan la conexión que, desde mi infancia, siento con el campo. Siempre me ha interesado cómo se aprende en las escuelas rurales y cómo estas pueden aprovechar su entorno natural y cultural para generar aprendizajes significativos. Desde mi punto de vista, aunque estas escuelas enfrentan desafíos como la falta de recursos o la distancia de los centros urbanos, tienen un potencial enorme para ofrecer experiencias educativas que conecten lo académico con la vida cotidiana de los estudiantes. Específicamente, en relación a las huertas escolares, considero que las mismas son herramientas fundamentales: permiten que los alumnos aprendan haciendo, reflexionando sobre su entorno y aplicando lo que descubren de manera práctica y significativa. No solo permiten la adquisición de conocimientos prácticos sobre agricultura y ecología, sino que también fomentan la cooperación, la resiliencia, la valoración de saberes culturales locales y la construcción de vínculos comunitarios. La huerta escolar constituye, de este modo, un escenario de educación integral, capaz de conectar teoría y práctica, cultura y naturaleza, y aprendizaje individual y comunitario.

En el contexto actual, donde prima la desigualdad social y educativa junto con crisis ambientales y transformaciones educativas, las huertas escolares rurales pueden emerger como espacios de gran relevancia tanto a nivel pedagógico, ambiental y comunitario.

Desde la perspectiva de los fondos de conocimiento y fondos de identidad, argumento en el presente ensayo que la huerta escolar no es solo un recurso didáctico, sino un medio para transformación personal y comunitaria, donde se conjugan saberes cotidianos con saberes escolares. En términos más amplios, este tema se puede enmarcar en propuestas que consideran el espacio rural como un espacio de resistencia cultural y de construcción de ciudadanía ecológica en América latina.

Palabras claves: fondos de conocimiento, fondos de identidad, educación rural, huerta escolar.

Desarrollo

Ruralidad

Para empezar, contextualicemos la ruralidad en general para hablar de escuelas rurales y huertas en particular. Como expone Fernández (2008) el concepto “rural” no solo está determinado históricamente, sino que es una construcción social que demarca un fragmento de territorio dispar a otros con cualidades geográficas y físicas, peculiaridades económicas, demográficas y político-administrativas.”(p.10). En la actualidad, las fronteras entre lo urbano y lo rural se han desdibujado como consecuencia de los cambios estructurales derivados del proceso de globalización. Estas categorías se expresan en una amplia gama de formas: desde ciudades plenamente consolidadas hasta núcleos semiurbanos, zonas semirurales con rasgos urbanos e incluso áreas rurales con o sin actividad agraria (García et al., 1995).

En este sentido, Fernández (2008) plantea la importancia de replantear el concepto de lo rural, introduciendo la idea de nueva ruralidad. Esta visión busca dejar atrás los enfoques tradicionales que vinculan lo rural únicamente con la dispersión territorial o con la producción agrícola. En su lugar, propone concebir la ruralidad como un espacio multifuncional, donde el territorio cobra mayor protagonismo que la actividad agraria, y en el que se desarrollan múltiples dinámicas sociales, económicas y culturales que van más allá del ámbito agropecuario.

Escuelas Rurales

La escuela rural en Uruguay ha tenido una vasta tradición histórica en el ámbito de la pedagogía (Soler, 1996) y en los últimos años se destacan estudios sobre el multigrado desde las ciencias de la educación, que dan cuenta de la especificidad didáctica que tiene la escuela rural, así como de la importancia de tomar en cuenta los recursos del medio para la enseñanza de los contenidos (Santos, 2011; Diaz,2021).

En 1917 se aprobó el primer programa para escuelas rurales, incorporando como técnicas importantes la agronomía y la economía doméstica, dirigidas tanto al niño como a su hogar,

con el fin de mejorar las condiciones de vida en el campo del niño, sus familias y las comunidades. Los conocimientos prácticos relacionados al medio han estado en ese sentido presente en las propuestas de las escuelas rurales. Santos et al (2007) menciona que la educación rural es imprescindible ya que llega a zonas que otras instituciones no. El rol docente es especialmente particular, dado que necesariamente implica un trabajo con la comunidad

Por otro lado, en lo que respecta a los conocimientos cotidianos, puede afirmarse que en los entornos rurales el aprendizaje se da principalmente a través de la práctica. Esto favorece el desarrollo de diversas habilidades que permiten a los niños desenvolverse con soltura en su vida diaria. Al formar parte activa de estos conocimientos en su día a día, los niños están más familiarizados con ellos y muestran una mayor disposición al aprendizaje si son utilizados en la escuela. Diaz (2021), en su estudio etnográfico en dos escuelas rurales uruguayas, describe como las docentes utilizaban situaciones y elementos cotidianos de los niños como recursos didácticos en el trabajo con diferentes áreas curriculares. Por ende, podemos ver que los conocimientos rurales o cotidianos pueden aplicarse para exemplificar conocimientos teóricos o científicos, adquiriendo así una mayor familiaridad para los niños haciendoles más fácil su comprensión.

Huertas escolares

Aricapa (2025) define huerta escolar como: "una estrategia pedagógica que permite integrar el conocimiento práctico con el saber cultural y ambiental. Sirve como un laboratorio de aprendizaje donde los estudiantes desarrollan competencias mientras se reconectan con su territorio y su identidad." (p.7)

Esto significa que la huerta escolar es mucho más que un terreno cultivado dentro de una institución educativa. Se trata de un *recurso pedagógico integral* que posibilita el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo y el respeto por el entorno. Desde la perspectiva de la psicología cultural, la huerta escolar se convierte en un escenario donde se construyen significados compartidos, se transmiten saberes locales y se fortalecen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Según Armienta Moreno et al. (2019), los huertos escolares funcionan como *espacios para el cultivo de relaciones*, promoviendo prácticas relacionales sinérgicas entre docentes, estudiantes y familias. En estos espacios se abordan temas como la alimentación saludable, la

ecología, la agroecología y el cuidado del ambiente, todos ellos atravesados por dimensiones culturales que influyen en cómo se perciben y se viven estas prácticas.

En el ámbito rural, las huertas escolares se desarrollan con una marcada orientación agroecológica, entendida no solo como una técnica de producción sustentable, sino como una forma de vida que integra saberes locales, prácticas comunitarias y valores culturales. Esta visión reconoce el vínculo profundo entre las comunidades rurales y la tierra, y promueve el aprendizaje situado, el respeto por los ciclos naturales y la soberanía alimentaria. Lemos (2021) destaca que la huerta escolar agroecológica permite que los estudiantes comprendan la importancia de consumir vegetales y aprendan, desde la práctica, cómo obtener alimentos variados y saludables. Esta experiencia no solo tiene un valor nutricional, sino también simbólico, ya que conecta a los niños con sus raíces culturales y con el ciclo natural de la vida, lo cuál puede ser un importante insumo para los docentes a la hora de trabajar ciertos contenidos curriculares.

Además, de acuerdo a un estudio realizado por González (2022), el huerto escolar es un recurso pedagógico que favorece el desarrollo de competencias en Educación Infantil y Primaria, como son la observación, la experimentación y el pensamiento crítico desde una perspectiva interdisciplinaria. Incluso las tareas en la huerta escolar son vivenciadas como actividades lúdicas para los niños, si bien requieren control de los adultos, quienes ofician de guías enseñando desde la práctica.

Desde el punto de vista didáctico, la huerta permite integrar distintas áreas del conocimiento, como ciencias naturales, matemáticas, lenguaje y educación ciudadana, fomentando aprendizajes interdisciplinarios y contextualizados. Además, potencia habilidades prácticas y cognitivas, como la observación, el análisis de datos, la resolución de problemas y la planificación, vinculando la teoría con la acción y favoreciendo la autonomía en el aprendizaje. En la huerta escolar, los estudiantes trabajan en equipo, negocian roles, resuelven conflictos y comparten saberes, fortaleciendo habilidades sociales como la cooperación, la empatía y la comunicación efectiva.

Montiel Sánchez et al. (2021) destacan que, en contextos rurales, los huertos escolares permiten construir proyectos educativos desde la pedagogía crítica, reconociendo las representaciones sociales que los estudiantes y docentes tienen sobre el trabajo de la tierra así como recupera prácticas agrícolas locales. Estas representaciones están cargadas de

significados culturales, afectivos y simbólicos que refuerzan el sentido de pertenencia y la identidad territorial.

El análisis de la huerta escolar como espacio de aprendizaje integral y transformador requiere un marco teórico que articule dimensiones educativas, psicológicas, ambientales y culturales. Para este ensayo, se consideran principalmente la psicología cultural, la psicología ambiental, la pedagogía crítica y la teoría ecológica del desarrollo humano.

La huerta desde la mirada de la Psicología cultural y el enfoque de fondos de conocimiento

Desde la perspectiva de la psicología cultural, el aprendizaje y el desarrollo humano están profundamente ligados al entorno social y cultural en el que se producen, y no pueden entenderse de forma aislada (Vygotsky, 1993).

Siguiendo los aportes de Sánchez, Herrera y Huichán (2006) citados en Pizzinato A (2010):

“La psicología cultural puede ser entendida como el estudio de la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan el psiquismo humano, resultando no en una unidad psíquica del género humano, sino en las divergencias culturales y étnicas en el cuerpo, la mente, el sí mismo y las emociones” (p.256).

A través de su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Vigotsky (1993) plantea que el conocimiento se construye colectivamente, a través de la interacción con otros más experimentados, sean adultos o pares. En la práctica de la huerta, esta dinámica se vuelve evidente: niños y niñas intercambian saberes, se ayudan, cooperan y construyen soluciones colectivas ante problemas concretos.

Lo anterior se entrelaza con el concepto de *participación guiada* de Rogoff (2003) por el cual los niños en medio rural aprenden mediante su involucramiento activo en actividades significativas junto a miembros más experimentados de su comunidad. En el contexto de la huerta escolar rural, esta participación guiada se manifiesta en la transmisión de saberes agrícolas tradicionales, el uso de herramientas, la observación de los ciclos naturales y la toma de decisiones compartidas. Los niños no solo aprenden técnicas de cultivo, sino que también internalizan valores como la cooperación, el respeto por la tierra y el sentido de pertenencia al territorio. Como señala Rogoff (2003), los niños aprenden observando y

participando en actividades culturales, bajo la guía de otros - pares , adultos- más experimentados que comparten sus conocimientos. Así, la huerta se convierte en un escenario privilegiado para el aprendizaje situado, donde la cultura local y las prácticas cotidianas se integran al proceso educativo, fortaleciendo el vínculo entre escuela y comunidad.

Cada estudiante construye conocimiento en interacción con otros y con los recursos que la comunidad proporciona, de manera que los procesos educativos deben reconocer y articular estos saberes previos. Los fondos de conocimientos según Moll y Greenberg (1990), hacen referencia a conocimientos vinculados a dominios específicos que se transmiten de generación en generación. Estos saberes cotidianos circulan y se construyen a través de redes sociales, lo que permite que una familia esté al tanto de las actividades que realiza un parente o una familia vecina, incluso si no se dedica exclusivamente a ellas.

Este fenómeno es especialmente relevante en contextos rurales, donde es común que los niños interactúen con personas fuera de su núcleo familiar directo, ya sea colaborando en distintas tareas o simplemente observando. Aunque los niños replican conocimientos provenientes de su entorno más cercano, este proceso no debe entenderse como una simple repetición. Por el contrario, cada niño incorpora y pone en práctica dichos saberes de manera singular, en función de su identidad personal y sus propias experiencias.

En este sentido, Guitart (2012) define los fondos de identidad como:

“Aquella red distribuida de recursos físicos (instrumentos como un ordenador, ropa o un automóvil), sociales (personas significativas como la pareja, familia o amigos) y simbólicos (creencias culturales sobre la educación, el desarrollo humano o la muerte), acumulados y desarrollados históricamente, socialmente transmitidos, esenciales para la definición, comprensión y presentación que hace una persona sobre sí misma” (p.591).

La huerta escolar desde la perspectiva de los fondos de conocimientos

En las propuestas de huertas escolares, los docentes pueden tomar en cuenta los fondos de conocimientos de sus estudiantes y de este modo integrar conocimientos heredados de sus familias y comunidades, como técnicas de cultivo, prácticas agroecológicas o saberes tradicionales sobre la tierra y la alimentación. La integración de estos fondos con actividades pedagógicas permite construir aprendizajes significativos, fortalecer la identidad cultural, promover un sentido de pertenencia y favorecer la cooperación. Además, fomenta la responsabilidad hacia el cuidado del entorno y la valorización de los saberes locales, consolidando la educación como un proceso situado.

Debemos considerar como la educación tanto tradicional o rural vienen precedidas por cierta cultura que según aportes de Guitart (2008) afirma que la cultura no responde a algo objetivo y alejado de la vivencia humana, sino que ambas dialogan y se modelizan en una relación constitutiva. Siendo necesario considerar tanto “la construcción sociocultural de la persona (de sus pensamientos, emociones, motivaciones percepciones, su identidad, moral o juicio), así como la construcción sociopersonal de la cultura (las prácticas de sentido y significado que interpretan, crean y manejan la realidad)” (Guitart, 2008, p.18). Relacionado además con el concepto de fondos de identidad “ se entiende por “fondos de identidad”: Aquella red distribuida de recursos físicos (instrumentos como un ordenador, ropa o un automóvil), sociales (personas significativas como la pareja, familia o amigos y amigas) y simbólicos (creencias culturales sobre la educación, el desarrollo humano o la muerte acumulados y desarrollados históricamente , socialmente transmitidos, esenciales para la definición, comprensión y presentación que hace una persona sobre sí misma.”(Guitart,2012,p.591).

La importancia del contacto con la naturaleza desde los aportes de la psicología ambiental

Desde el campo de la psicología ambiental se han desarrollado múltiples investigaciones que evidencian los beneficios del contacto con la naturaleza en el bienestar psíquico y el desarrollo humano. Autores como Stephen y Rachel Kaplan (1989) proponen la teoría de la restauración atencional, que sostiene que los entornos naturales facilitan la recuperación de la atención dirigida y reducen la fatiga mental.

En contextos rurales, donde el entorno natural suele estar más presente pero no siempre es valorizado pedagógicamente, la huerta escolar puede jugar un rol clave en fortalecer la

identidad ecológica de los estudiantes, entendida como el sentimiento de pertenencia a la red de la vida y la asunción de responsabilidades hacia el ambiente.

Del mismo modo, Peter Kahn (2002) plantea la hipótesis de la biofilia, que refiere a una conexión emocional innata con el mundo natural, la cual debe ser cultivada desde edades tempranas o como lo expresa Sanchez (2015) citando a Edward O. Wilson (1989):

“Es la tendencia innata de todos los seres humanos de sentirse identificados con la naturaleza. Esta tiene un origen genético, causado por nuestra evolución en los espacios naturales” (p.4).

Esta conexión favorece también el desarrollo de competencias socioemocionales, como la resiliencia, la paciencia, la empatía y la autorregulación emocional, aspectos fundamentales para la formación integral de los estudiantes y para su capacidad de relacionarse de manera responsable con su comunidad y su entorno.

La huerta desde la mirada de la pedagogía crítica y educación contextualizada

Según Freire (2007), la educación debe ser un proceso de praxis transformadora, donde la reflexión y la acción sobre la realidad permiten construir conocimiento crítico. La huerta escolar ofrece un espacio en el que los estudiantes pueden identificar problemas ecológicos, de alimentación o de gestión de recursos y actuar para mejorar su entorno, articulando teoría, práctica y saberes culturales previos.

Además es de fundamental importancia destacar como la huerta encarna una “pedagogía del hacer”, donde la transformación del entorno implica también una transformación de sí y del otro. En este sentido, Freire sostenía que la educación debía ser un acto de liberación, no de domesticación. Las huertas escolares permiten a los estudiantes aprender haciendo, cuestionar su entorno y reflexionar sobre su realidad alimentaria, ambiental y social.

Este enfoque fomenta un aprendizaje contextualizado, en diálogo constante con la comunidad, el territorio y los fondos de conocimiento de los estudiantes, promoviendo la participación activa, la toma de decisiones conscientes y la comprensión de la propia influencia en el entorno.

La huerta como microsistema de desarrollo humano desde el enfoque ecológico

A este entramado teórico se suma la teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1979), quien propone un modelo sistémico que permite comprender cómo diferentes niveles del entorno (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema) interactúan e inciden en el desarrollo de las personas.

La huerta escolar, en este marco, forma parte del microsistema inmediato del niño, pero a la vez puede tener efectos en otros niveles: fortalece el vínculo entre escuela y comunidad, puede modificar hábitos familiares relacionados con la alimentación o el ambiente (mesosistema) y hasta ser influenciada por políticas públicas rurales (exosistema y macrosistema).

La mirada ecológica de Bronfenbrenner permite comprender que el trabajo en la huerta no ocurre de forma aislada, sino como parte de un entramado complejo de relaciones que configuran la experiencia subjetiva y social del estudiante. Este enfoque evidencia que el aprendizaje en huertas no ocurre de manera aislada, sino como parte de un entramado complejo de relaciones sociales, culturales y ambientales, donde las experiencias concretas se conectan con el contexto más amplio y las políticas educativas.

Ciudadanía ecológica y sostenibilidad

Las huertas escolares cuentan con múltiples beneficios, pero es importante señalar su instrumentalización a nivel pedagógico. Como afirma Durán (2024):

“Las huertas escolares se han convertido en una herramienta pedagógica útil para enseñar ciencia y ecología y promover la responsabilidad ambiental y la seguridad alimentaria” (p.12).

Además, fortalecen la identidad ecológica, fomentan la resiliencia comunitaria y promueven la preservación de saberes tradicionales, contribuyendo a la construcción de una cultura educativa rural valorada y sostenible frente a la globalización y la estandarización educativa.

De este modo, el espacio de cultivo deviene un entorno que favorece no solo la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales

fundamentales para la vida en comunidad además de fomentar la cohesión social necesaria para el desarrollo en las mismas.

Síntesis

En el presente ensayo se ha mostrado cómo la huerta escolar constituye un recurso pedagógico fundamental en las escuelas rurales. Además de promover competencias como la observación, el análisis y comprensión de los procesos naturales, la cooperación y cuidado del medio ambiente, permite reconocer y poner en valor los fondos de conocimiento y de identidad de los estudiantes y sus familias. De esta manera, se integran saberes culturales, tradicionales y cotidianos con aprendizajes académicos.

La huerta escolar trasciende las prácticas concretas de plantar, regar o cosechar, para convertirse en un espacio de educación integral, situado y transformador. Desde la psicología cultural, se evidencia que el aprendizaje se construye en interacción con el entorno y con otros, convirtiendo la educación en un proceso significativo y contextualizado. Asimismo, la huerta escolar se configura como un laboratorio de ciudadanía, responsabilidad y sostenibilidad, donde se articulan dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y éticas.

Reflexiones personales

Al llegar al cierre de este trabajo final de grado, considero que las huertas escolares rurales no solo representan un recurso pedagógico, sino también un símbolo de resistencia cultural y de construcción de ciudadanía ecológica. Tomar como tema las huertas escolares rurales no nació de un interés teórico, sino de mis raíces, de mi historia familiar y de mi experiencia vital en el medio rural. En ellas se expresa el respeto por la naturaleza, la paciencia de los procesos, la esperanza en lo que crece y la importancia del trabajo compartido.

Como plantea Paulo Freire, la educación verdadera nace del vínculo con la realidad concreta del sujeto y de la lectura crítica del mundo que lo rodea. La huerta, en este sentido, no solo se trabaja, también se lee y se interpreta, convirtiéndose en un texto vivo donde los niños aprenden sobre sí mismos, sobre su comunidad y sobre su entorno.

Las escuelas rurales poseen una singularidad que las convierte en espacios privilegiados para la educación integral. En ellas, el conocimiento y la vida se entrelazan: tanto el aula como la cocina o la huerta se transforman en escenarios de aprendizaje. Cada semilla sembrada

encierra una historia, una emoción y un aprendizaje para toda la vida. Esta dimensión afectiva y cultural se complementa con aportes teóricos que permiten comprender la huerta como un microsistema de desarrollo humano. Esta dimensión afectiva y cultural se complementa con aportes teóricos que permiten comprender la huerta como un microsistema de desarrollo humano, especialmente a la luz del enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Desde su teoría, la huerta escolar puede interpretarse como un espacio donde confluyen relaciones, tiempos, ritmos y significados que moldean la experiencia del niño. No es solo un lugar físico, es un entorno relacional donde la interacción con docentes, compañeros, familia y naturaleza construye aprendizajes que se sostienen más allá del aula.

En este microsistema, las prácticas cotidianas sembrar, observar, esperar, cosechar funcionan como escenarios privilegiados para el desarrollo socioemocional, la autorregulación, la toma de decisiones y el sentido de pertenencia. Bronfenbrenner subraya que el desarrollo humano ocurre en sistemas vivos, dinámicos, cargados de cultura; la huerta representa precisamente ese tipo de entorno, donde el niño se reconoce como parte de una red ecológica y comunitaria. Así, las huertas escolares rurales se configuran como espacios que nutren identidades, fortalecen la conexión con el territorio y promueven un modo de aprender que integra cuerpo, emoción y pensamiento.

Mi historia familiar está profundamente vinculada a este mundo. Los relatos de mis abuelos y mi madre, que creció en una escuela rural junto a sus hermanos, me enseñaron que la educación más verdadera es la que se construye desde lo humano: la que enseña no solo a leer o escribir, sino también a compartir, cuidar y agradecer. Esa herramienta sigue viva en mi familia y se proyecta en mis hijos, quienes encuentran en la ruralidad una escuela de vida. Aquí resuena la visión de Vygotsky sobre el aprendizaje situado en la cultura y la comunidad, donde el conocimiento se transmite a través de la interacción, las tradiciones y la memoria colectiva.

Desde una perspectiva académica, este ensayo me permitió articular vivencias personales con marcos teóricos de la psicología cultural, ambiental y crítica, así como con el enfoque ecológico del desarrollo humano. La huerta escolar se revela como un espacio donde convergen saberes locales y escolares, donde se cultivan competencias socioemocionales y donde se construyen identidades vinculadas al territorio. En este sentido, la psicología en el ámbito educativo no se limita al consultorio, sino que se expande hacia las escuelas, los patios y las huertas, acompañando procesos de crecimiento, resiliencia y construcción

comunitaria. Autores como Michael Cole y Rogoff han insistido en que el aprendizaje se inscribe en prácticas culturales significativas; las huertas escolares son justamente eso: prácticas vivas que vinculan experiencia, tradición y conocimiento.

Defender este trabajo de grado es, para mí, defender una forma de vida. Es reconocer que la educación rural tiene un valor inmenso, que forma personas comprometidas, humildes y agradecidas, y que la tierra enseña tanto como los libros. Las huertas escolares son maestras de paciencia y esperanza, y constituyen un puente entre la tradición y la innovación pedagógica.

En conclusión, las huertas escolares rurales deben ser comprendidas como espacios de educación integral, donde se cultivan conocimientos, valores y ciudadanía. Son escenarios que permiten enfrentar los desafíos contemporáneos de desigualdad y crisis ambiental, ofreciendo alternativas pedagógicas que integran teoría y práctica, cultura y naturaleza, comunidad y escuela. Este trabajo es, en definitiva, un homenaje a mis raíces y una apuesta por una educación transformadora, situada y profundamente humana.

Referencias bibliográficas

Alvarado Arias, M. (2007). *José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9(1), 1–19. <https://doi.org/10.22201/iisue.16074041e.2007.9.1.260>

Armienta Moreno, D. E., Keck, C., Ferguson, B. G., & Saldívar Moreno, A. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación Educativa*, 19(80), 161–178. <https://doi.org/10.22201/ipn.16652673.2019.80.161>

Aricapa, J. A. (2025). La huerta escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la cultura ambiental en estudiantes de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(6), 4223–4238. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4223

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Díaz Santos, D. C. (2021). Estudio etnográfico sobre conocimientos cotidianos y escolares en escuelas rurales de Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 116–129. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.8>

Durán, C. A., Agudelo Beltrán, A. Y., Pacheco Valderrama, M. M., Paz Díaz, H. J., &

Palencia Blanco, C. G. (2024). Implementación de huertas escolares como espacios de enseñanza-aprendizaje para contribuir al desarrollo sostenible y a la seguridad alimentaria. En Y. Chirinos Araque, A. Ramírez García, R. Godínez López, N. Barbera Alvarado, & D. Rojas

Nieves (Eds.), *Tendencias en la investigación universitaria: Una visión desde Latinoamérica* (pp. 90–104). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés. <https://doi.org/10.47212/tendencias2024vol.xxiii.7>

Fernández, R. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *EURE (Santiago)*, 34(102), 77–95. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612008000200005>

González San José, M. (2022). *El huerto escolar como recurso pedagógico desde la mirada docente* [Trabajo final de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57515>

Guitart, M. E. (2012). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 18(4), 587–600. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28025469002.pdf>

Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.

Kahn, P. H., Jr. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. En P. H. Kahn Jr. & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 93–116). MIT Press.

Lemos, E. (2021). *La huerta escolar agroecológica como estrategia pedagógica interdisciplinaria en la enseñanza media* [Trabajo final de grado, Consejo de Formación en Educación, Uruguay]. Repositorio CFE. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/3204>

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

Montiel Sánchez, C. E., Aldasoro Maya, E. M., Guzmán Cáceres, M., Saldívar Moreno, A., & Rodríguez Robles, U. (2021). Representaciones sociales de huertos escolares: Hacia la construcción de proyectos educativos desde la pedagogía crítica. *Acta Universitaria*, 31, e3056. <https://doi.org/10.15174/au.2021.3056>

Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175–203. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>

Sánchez Miranda, M. P., & De la Garza González, A. (2015). Biofilia y emociones: su impacto en un curso de educación ambiental. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas (RICSH)*, 4(8), 123–143.

<https://www.redalyc.org/pdf/5039/503950656008.pdf>

Soler Roca, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Instituto del Tercer Mundo.

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia: The human bond with other species*. Harvard University Press.