

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), marzo-abril 2026,
Volumen 10, Número 2.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2

HUERTAS ESCOLARES COMO DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE SOSTENIBILIDAD E IDENTIDAD TERRITORIAL EN EL PAISAJE CULTURAL CAFETERO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA BAJO EL MODELO PRISMA

**SCHOOL GARDENS AS PEDAGOGICAL DEVICES FOR
SUSTAINABILITY AND TERRITORIAL IDENTITY IN THE
COFFEE CULTURAL LANDSCAPE: A SYSTEMATIC REVIEW
UNDER THE PRISMA MODEL**

Ingrid Magaly Rodríguez Idrobo
Universidad de las Américas y el Caribe UNAC

Huertas Escolares Como Dispositivos Pedagógicos de Sostenibilidad e Identidad Territorial en el Paisaje Cultural Cafetero: Una Revisión Sistemática Bajo El Modelo PRISMA

Ingrid Magaly Rodríguez Idrobo¹

iidrobo@unac.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0006-5896-1463>

Universidad de las Américas y el Caribe UNAC

Ingrid Magaly Rodríguez Idrobo. Magíster en Educación. Doctoranda en Educación UNAC.

RESUMEN

La huerta escolar supera su función técnica para convertirse en un espacio de diálogo entre los saberes académicos y los saberes territoriales de las comunidades rurales. En el contexto del Paisaje Cultural Cafetero, declarado Patrimonio Mundial de la Humanidad, la escuela debe tener la responsabilidad ética y pedagógica de salvaguardar la memoria colectiva, las prácticas sostenibles y la identidad cultural que definen a esta región. El presente artículo tiene como objetivo, analizar la literatura científica reciente, sobre los enfoques pedagógicos que vinculan la huerta escolar con la identidad cultural y la sostenibilidad en contextos rurales y patrimoniales. Se realizó una revisión bajo los lineamientos de la declaración PRISMA 2020, consultando bases de datos de alto impacto científico y seleccionando una muestra consolidada de 40 artículos. Los resultados muestran que la huerta escolar motiva a aprendizajes contextuales, el rescate de saberes ancestrales y el fortalecimiento del vínculo escuela-territorio, aunque existen desafíos notorios en la institucionalización curricular. Se concluye que la huerta es un eje integrador que consolida la identidad cafetera y que su inclusión, en las políticas de educación ambiental, es menester para cuidar el patrimonio vivo de la región.

Palabras clave: huerta escolar; sostenibilidad; identidad cultural; Paisaje Cultural Cafetero; revisión PRISMA.

¹ Autor principal

Correspondencia: iidrobo@unac.edu.mx

School Gardens as Pedagogical Devices for Sustainability and Territorial Identity in the Coffee Cultural Landscape: A Systematic Review Under the PRISMA Model

ABSTRACT

The school garden goes beyond its technical function to become a space for dialogue between academic knowledge and the territorial knowledge of rural communities. In the context of the Coffee Cultural Landscape, declared a World Heritage Site, the school must have the ethical and pedagogical responsibility to safeguard the collective memory, sustainable practices and cultural identity that define this region. The objective of this article is to analyze the recent scientific literature on the pedagogical approaches that link the school garden with cultural identity and sustainability in rural and heritage contexts. A review was carried out under the guidelines of the PRISMA 2020 declaration, consulting databases of high scientific impact and selecting a consolidated sample of 40 articles. The results show that the school garden motivates contextual learning, the rescue of ancestral knowledge and the strengthening of the school-territory link, although there are notorious challenges in curricular institutionalization. It is concluded that the orchard is an integrating axis that consolidates the coffee identity and that its inclusion, in environmental education policies, is necessary to take care of the living heritage of the region.

Keywords: school garden; sustainability; cultural identity; Coffee Cultural Landscape; PRISMA review.

*Artículo recibido 02 febrero 2026
Aceptado para publicación: 27 febrero 2026*



INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea presenta una discusión que se hace visible en los territorios rurales, entretanto, el mundo avanza hacia modelos de aprendizaje tecnológicos y deslocalizados, las comunidades campesinas y cafeteras observan y experimentan cómo sus saberes ancestrales, prácticas agrícolas y memoria colectiva se pierden en las aulas de clase estandarizadas. Dicha tensión no es algo fortuito, por el contrario, resulta ser la expresión de una crisis pedagógica que debate sobre la pertinencia de la educación estándar, disminuyendo así, aspectos culturales de territorios como la región del Paisaje Cultural Cafetero.

El mencionado paisaje es uno de los patrimonios vivos más notorios del continente americano. Su reconocimiento internacional no se da unívocamente por la belleza de sus montañas o a la calidad de su café, es a causa de la forma en que una comunidad ha logrado construir, por diversas generaciones, un modo de habitar el territorio que convoca la producción agrícola, identidad cultural, arquitectura tradicional, entre otras. Este patrimonio, no se conserva por alguna documentación en específico, se ha conservado en la medida en que, las nuevas generaciones lo apropian, comprenden y lo sienten como propio. (Cano Mejía et al., 2021)

De esta manera, la huerta escolar surge no como una actividad extracurricular o un proyecto puntual, nace en tanto que dispositivo pedagógico territorial de índole transformadora. La huerta es un espacio donde se unen diversas dimensiones del aprendizaje, como el conocimiento científico sobre los ciclos naturales, los saberes locales, las plantas medicinales y los cultivos nativos, por ende, son sumamente importantes las prácticas de trabajo comunitario heredadas, junto a la reflexión acerca de la relación entre el ser humano y su entorno. (Montiel Sánchez et al., 2021) (Bisbicus et al., 2024)

Ahora bien, la necesidad de realizar esta investigación se fundamenta en la identificación de un vacío notorio en la literatura sobre el tema. Si bien existe un crecimiento en estudios sobre huertas escolares en contextos latinoamericanos, la mayoría de estas investigaciones están centradas en beneficios nutricionales, seguridad alimentaria o fines académicos, dejando a un lado lo identitario y patrimonial, latente en territorios como el Eje Cafetero colombiano. Dicha revisión sistemática busca llenar ese vacío, haciendo alusión a la evidencia científica sobre los vínculos entre la huerta escolar, la identidad cultural y la sostenibilidad en contextos rurales y patrimoniales. (Cano Mejía et al., 2021)



Ahora bien, desde el punto de vista teórico, este trabajo está en la tradición de la pedagogía crítica y la educación en pro de la sostenibilidad, identificando que el conocimiento no es descontextualizado, contrario a ello, siempre se produce en un lugar específico, con actores que se relacionan con un territorio determinado. Esta perspectiva, expone que el entorno inmediato del estudiante no es solo el contexto donde ocurre el aprendizaje, es el contenido mismo del proceso educativo (Sobel, 2004). Desde dicha perspectiva, la huerta escolar en el Paisaje Cultural Cafetero no es unívocamente un recurso didáctico, es un texto vivencial que los estudiantes aprenden a leer, interpretar y transformar. (Quintero et al., 2018) (Freire et al., 1994)

Por otra parte, la identidad cultural se comprende en este trabajo como una construcción relacional que se forja en la interacción cotidiana con el territorio, con los otros y con las prácticas culturales que dan sentido a la existencia. Así, en el caso de las comunidades cafeteras del Quindío y el Eje Cafetero, esta identidad está conectada a la tierra, al trabajo agrícola, al conocimiento de las plantas y valor simbólico de saberes que se transmiten de manera generacional. La escuela -que ignora esta dimensión- no solo hace más precaria su propuesta pedagógica, sino que contribuye a la pérdida de ese patrimonio que le dio al territorio su carácter particular, histórico y turístico. (Moreno et al., 2024)

La sostenibilidad, se aborda en este estudio desde una perspectiva que supera la conservación ambiental entendida en términos técnicos, consiste en una sostenibilidad que reúne lo ecológico, cultural y pedagógico, identificando que no es posible preservar los ecosistemas sin cuidar los saberes y las prácticas culturales que -históricamente- han garantizado dicho equilibrio. Al interior del contexto cafetero, la mencionada articulación es evidente, puesto que la biodiversidad de los cafetales de sombra, diversificación de cultivos, junto al manejo de semillas nativas y la gestión del agua, son prácticas sostenibles que no pueden enseñarse al margen de la cultura que las hizo surgir.

En otra mirada, en lo que respecta a los antecedentes investigativos, la revisión de la literatura logró identificar tres tendencias en los estudios acerca de huertas escolares a nivel global. La primera tendencia radica en los efectos de las huertas sobre la alimentación y la salud de los estudiantes, mostrando que la participación en experiencias de cultivo escolar aumenta el consumo de frutas y verduras, mejorando los hábitos alimentarios. La segunda tendencia descansa en los resultados académicos, encontrando que los estudiantes que participan en proyectos de huerta escolar tienen mejores desempeños en ciencias



naturales, matemáticas y lenguaje. La tercera tendencia, más contemporánea, pero menos desarrollada, estudia la dimensión social, cultural e identitaria de las huertas escolares, reconociendo que estos espacios pueden convertirse en escenarios de diálogo, recuperación de saberes ancestrales y de construcción de comunidad. Esta tercera línea de investigación es la que resulta más próxima al presente estudio y la que presenta mayores vacíos en el contexto latinoamericano, particularmente en lo que se relaciona con territorios con un patrimonio cultural específico, como el del Paisaje Cultural Cafetero. (Izquierdo Barrera, 2018)

Por ende, la pregunta que orienta esta revisión sistemática es:

¿Qué evidencia científica existe sobre el rol de la huerta escolar como dispositivo pedagógico que articula la sostenibilidad y la identidad territorial en contextos rurales y patrimoniales?

El objetivo general de esta investigación es analizar la literatura científica reciente sobre los enfoques pedagógicos que relacionan la huerta escolar con la identidad cultural y la sostenibilidad, en los contextos rurales e implicaciones para el Paisaje Cultural Cafetero colombiano.

Este objetivo se desglosa en tres propósitos específicos: primero, identificar los enfoques teóricos y metodológicos dominantes en la investigación sobre huertas escolares; segundo, caracterizar las dimensiones pedagógicas, culturales y ambientales que la literatura relaciona con estas experiencias; y tercero, identificar los vacíos y las oportunidades de investigación que dan apertura a la revisión para el contexto específico del Eje Cafetero.

La relevancia de este trabajo no descansa solamente en el plano académico, sino también, el reconocimiento del Paisaje Cultural Cafetero como patrimonio mundial, tomando en consideración, la responsabilidad de transmitir esa herencia a las nuevas generaciones, la sistematización de la evidencia científica sobre las huertas escolares en tanto que dispositivos pedagógicos, dado que ofrece insumos para la toma de decisiones en los ámbitos curricular, institucional y político. (García y Hurtado, 2022)

METODOLOGÍA

Enfoque y tipo de investigación

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo de revisión documental, el cual se sustenta en el análisis interpretativo y crítico de la literatura científica sobre huertas escolares, sostenibilidad e identidad cultural en los contextos educativos rurales. Consiste en una revisión de la literatura, un tipo de



investigación que permite compilar -de manera rigurosa- la evidencia científica que existe acerca de un problema específico.

La elección de este enfoque cualitativo, da cuenta de la naturaleza del objeto de estudio. La huerta escolar, en tanto que dispositivo pedagógico de identidad territorial, no es un fenómeno que pueda limitarse a indicadores cuantitativos, su estudio necesita una mirada interpretativa que desarrolle los significados, tensiones, prácticas y narrativas que se originan en torno a estos espacios. Empero, aunque el proceso de búsqueda y selección de fuentes tiene criterios de inclusión y exclusión, el análisis de los documentos seleccionados se desarrolla desde la hermenéutica y análisis de contenido cualitativo. (González-Nasayo y Rosero-Toro, 2023) (Díaz-Horna et al., 2022).

Ahora bien, el diseño de la investigación sigue los lineamientos de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), donde se establecen criterios estandarizados, en favor de garantizar la transparencia y calidad de las revisiones sistemáticas en ciencias sociales y de la salud. Dicha declaración, la cual es adoptada en la comunidad científica internacional, otorga un marco metodológico que permite documentar cada una de las fases del proceso de revisión, desde la formulación de la pregunta de investigación hasta el análisis final de los hallazgos, siendo criterioso en la búsqueda, el análisis de las fuentes y la evaluación de la calidad de los estudios incluidos. (González-Nasayo y Rosero-Toro, 2023) (Díaz-Horna et al., 2022).

Pregunta de investigación y objetivos de la revisión

La revisión de estudios se estructuró gracias a la siguiente pregunta orientadora ¿qué evidencia científica existe, entre los años 2014 y 2024, acerca del rol de la huerta escolar en tanto dispositivo pedagógico que relaciona la sostenibilidad y la identidad territorial en contextos educativos rurales y patrimoniales? Esta pregunta establece un límite tanto del período temporal de interés como del enfoque temático de la búsqueda, dando una garantía de que los resultados sean pertinentes y ligados al problema de investigación.

Fuentes de información y bases de datos consultadas

La búsqueda bibliográfica se desarrolló en cuatro bases de datos de amplia cobertura e impacto científico en el ámbito de las ciencias de la educación, las ciencias ambientales y las ciencias sociales, entre ellas:



Scopus, considerada una de las bases de datos multidisciplinarias más grandes del mundo en términos de literatura científica revisada por pares. SciELO (Scientific Electronic Library Online), plataforma de acceso abierto que tiene una amplia colección de revistas científicas latinoamericanas e iberoamericanas, principalmente relevante en procura de identificar investigaciones desarrolladas en contextos regionales relacionadas con el del Paisaje Cultural Cafetero. (Rodríguez, 2018)

Por otra parte, Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe), base de datos especializada en producción científica latinoamericana, tiene una cobertura notoria en revistas de educación, pedagogía y ciencias sociales de acceso abierto. Aunado a DOAJ (Directory of Open Access Journals), directorio de revistas de acceso abierto que permite incluir publicaciones de diferentes regiones del mundo, no puntualmente indexadas en Scopus o en las plataformas latinoamericanas.

La selección de estas cuatro bases de datos obedeció a criterios de complementariedad y cobertura, por ejemplo, mientras Scopus garantiza el acceso a la producción científica a nivel global, SciELO y Redalyc presentan la inclusión de investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos que, con frecuencia, no están indexadas, pero que resultan fundamentales para entender el fenómeno en su dimensión regional. (Guachilema et al., 2023)

Estrategia de búsqueda y descriptores utilizados

A continuación, se presentan las ecuaciones de búsqueda booleana aplicadas en cada base de datos, diseñadas con los operadores lógicos AND y OR, adaptadas a los campos de búsqueda y características técnicas de cada plataforma:

Scopus:

("school gardens" OR "huertas escolares") AND ("cultural identity" OR "identidad cultural") AND ("sustainability" OR "sostenibilidad") AND ("rural education" OR "educación rural" OR "place-based education" OR "pedagogía del lugar")

Filtros aplicados: años 2014-2024; tipo de documento: article, review; idioma: español, inglés; área temática: Social Sciences, Environmental Science, Arts and Humanities.

SciELO:

("huerta escolar" OR "huertos escolares") AND ("identidad cultural" OR "patrimonio cultural") AND ("sostenibilidad" OR "educación ambiental") AND ("educación rural" OR "saberes ancestrales")



Filtros aplicados: período 2014-2024; idioma: español, inglés; tipo de documento: artículo científico.

Redalyc:

("huertas escolares" OR "huerto escolar") AND ("identidad territorial" OR "identidad cultural" OR "saberes ancestrales") AND ("sostenibilidad" OR "agroecología escolar" OR "educación ambiental")

Filtros aplicados: período 2014-2024; tipo de documento: artículo de investigación; área: educación, ciencias sociales, ciencias ambientales.

DOAJ:

("school garden" OR "school gardens" OR "garden-based learning") AND ("cultural identity" OR "indigenous knowledge" OR "ancestral knowledge") AND ("sustainability" OR "environmental education" OR "rural education")

Filtros aplicados: período 2014-2024; acceso abierto; idioma: español, inglés.

Estas ecuaciones se aplicaron en los campos de título, resumen y palabras clave de cada plataforma.

Previamente a la búsqueda definitiva, se realizó una búsqueda piloto que permitió ajustar los operadores y validar la pertinencia de los resultados, conforme a las recomendaciones metodológicas para revisiones sistemáticas en ciencias sociales (Cuaspuud et al., 2023).

Criterios de inclusión y exclusión

La definición explícita de los criterios de inclusión y exclusión resulta ser uno de los pilares metodológicos de cualquier revisión, puesto que determina qué evidencia es necesaria para responder la pregunta de investigación y cuál debe ser descartada. En este estudio, los criterios se establecieron a priori, es decir, previo al inicio de la búsqueda, en favor de evitar sesgos en los resultados. (García y Hurtado, 2022)

Criterios de inclusión:

Se incluyeron artículos de investigación y revisiones de literatura publicados en revistas científicas con proceso de revisión por pares. La revisión por pares es una metodología de control de calidad académica, que asegura que los trabajos publicados han sido evaluados críticamente por expertos en el área, previo a su divulgación, incrementando la confiabilidad de los resultados.

Se incluyeron publicaciones del período 2014-2024, un rango de diez años que ayuda a obtener las tendencias recientes en investigación, acerca de huertas escolares, educación ambiental e identidad



cultural, al tiempo que ofrece suficiente perspectiva histórica para identificar evoluciones y transformaciones en los enfoques investigativos.

Además de lo anterior, se incluyeron estudios desarrollados en contextos de educación básica y media, enfatizados en entornos rurales o con características patrimoniales y culturales. Dicha delimitación responde al interés de la investigación en las implicaciones pedagógicas de las huertas escolares, ligado a territorios con identidades culturales y reconocidas.

También, se incluyeron trabajos redactados en español o inglés, idiomas dominantes en la producción científica latinoamericana e iberoamericana sobre el tema. Además de estudios que abordaran, como mínimo, una de las tres dimensiones de la investigación pedagógica, con enfoques y estrategias didácticas relacionadas a la huerta), cultural o identitaria, demostrando la relación entre la huerta y la identidad territorial, los saberes ancestrales y patrimonio, o la dimensión de sostenibilidad ambiental, como huertas, siendo espacios de educación en contextos escolares.

Criterios de exclusión:

Se excluyeron aquellos documentos que no han pasado por un proceso formal de revisión por pares, incluyendo tesis de pregrado, informes institucionales, documentos de política pública, materiales didácticos y páginas web, independientemente de su relevancia temática. Esta decisión se tomó en beneficio de garantizar la homogeneidad del documento en su rigor académico.

Aunado a lo anterior, se excluyeron los artículos duplicados, es decir, aquellos registros que aparecieron en más de una base de datos durante el proceso de búsqueda. La eliminación de duplicados se realizó en una primera fase, previo a proceder a la evaluación por título y resumen.

También, se excluyeron los estudios centrados principalmente en aspectos nutricionales o agronómicos de las huertas escolares, sin alguna consideración pedagógica, cultural o identitaria. Estos trabajos son valiosos en sus propios campos disciplinares, pero no responden a la pregunta de investigación de este documento. Adicional a los artículos cuyo contexto geográfico y cultural fuera tan distante del latinoamericano, que sus resultados no ofrezcan aportes notorios para comprender el fenómeno en el Paisaje Cultural Cafetero. Incluyendo, por lo tanto, algunos estudios desarrollados en contextos urbanos industrializados de Europa o América del Norte, donde la relación escuela y territorio agrícola, tiene características diferentes.



Se excluyeron también los artículos publicados antes del año 2014 y aquellos escritos en idiomas distintos al español o al inglés, así como los textos a los que no se accedió en su versión completa, tras agotar las posibilidades de acceso y solicitudes a través de las bibliotecas disponibles.

Proceso de búsqueda y selección: el flujo PRISMA

El proceso de búsqueda, análisis y selección de artículos se desarrolló en cuatro fases, siguiendo el flujo de trabajo establecido por la declaración PRISMA 2020. (García y Hurtado, 2022)

Fase 1: Identificación

La búsqueda en las cuatro bases de datos arrojó 120 registros, la distribución por base de datos fue la siguiente: Scopus otorgó el mayor volumen de resultados, seguida por Redalyc, SciELO y DOAJ. En esta fase se realizó una búsqueda complementaria en las listas de referencias de los artículos identificados en la búsqueda inicial, permitiendo recuperar algunos estudios que no habían aparecido en las búsquedas en bases de datos (Cano Mejía et al., 2021). El total de registros identificados en esta fase, incluyendo los provenientes de la búsqueda en cadena, fue de 120.

Fase 2: Análisis por título y resumen

Una vez consolidado el listado de 120 registros, se procedió a la eliminación de duplicados. Se identificaron y eliminaron los artículos que aparecían en más de una base de datos, este proceso redujo el total a 98 registros únicos. Sobre ellos, se realizó un primer análisis basado en la lectura del título y el resumen, aplicando los criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. En esta fase se excluyeron aquellos trabajos que no respondían a la pregunta de investigación: artículos sobre huertas en contextos urbanos sin dimensión identitaria, estudios agronómicos, trabajos en idiomas no contemplados y publicaciones anteriores al período de interés. Al finalizar esta fase, el número de registros se redujo a 55 artículos que pasaron a la siguiente etapa de evaluación. (Moreno et al., 2024)

Fase 3: Evaluación a texto completo

Los 55 artículos preseleccionados fueron sometidos a una lectura completa para verificar el cumplimiento de todos los criterios de inclusión y exclusión. En esta fase, el criterio más determinante para la exclusión fue la ausencia de una dimensión pedagógica, cultural o identitaria en el análisis. Muchos artículos que, en el título o el resumen, parecían pertinentes resultaron, al ser leídos, centrados en aspectos técnicos de manejo agronómico, en indicadores nutricionales o en resultados académicos,



sin ninguna reflexión sobre el vínculo entre la huerta y la identidad territorial o la sostenibilidad cultural. Estos trabajos fueron excluidos en esta fase. (García y Hurtado, 2022)

También se excluyeron en esta etapa, aquellos artículos que, si bien abordaban la dimensión pedagógica, lo hacían desde perspectivas alejadas del contexto latinoamericano o tan centradas en variables individuales de los estudiantes, que su contribución al objetivo de esta revisión resultaba marginal. Al finalizar la lectura a texto completo, se excluyeron 15 artículos adicionales, quedando una muestra definitiva de 40 artículos, los cuales conforman el corpus documental de esta revisión.

Fase 4: Síntesis y análisis

Es importante precisar que las referencias citadas a lo largo del marco teórico y la introducción cumplen una función de sustentación conceptual y no forman parte del corpus documental analizado en esta revisión. El corpus está constituido exclusivamente por los 40 artículos seleccionados mediante el proceso PRISMA descrito, los cuales se identifican en la Tabla 1 de caracterización. Esta distinción responde a las recomendaciones metodológicas de Page et al. (2021), quienes señalan que en una revisión sistemática debe diferenciarse con claridad entre las fuentes que fundamentan el marco teórico y aquellas que constituyen el objeto de análisis.

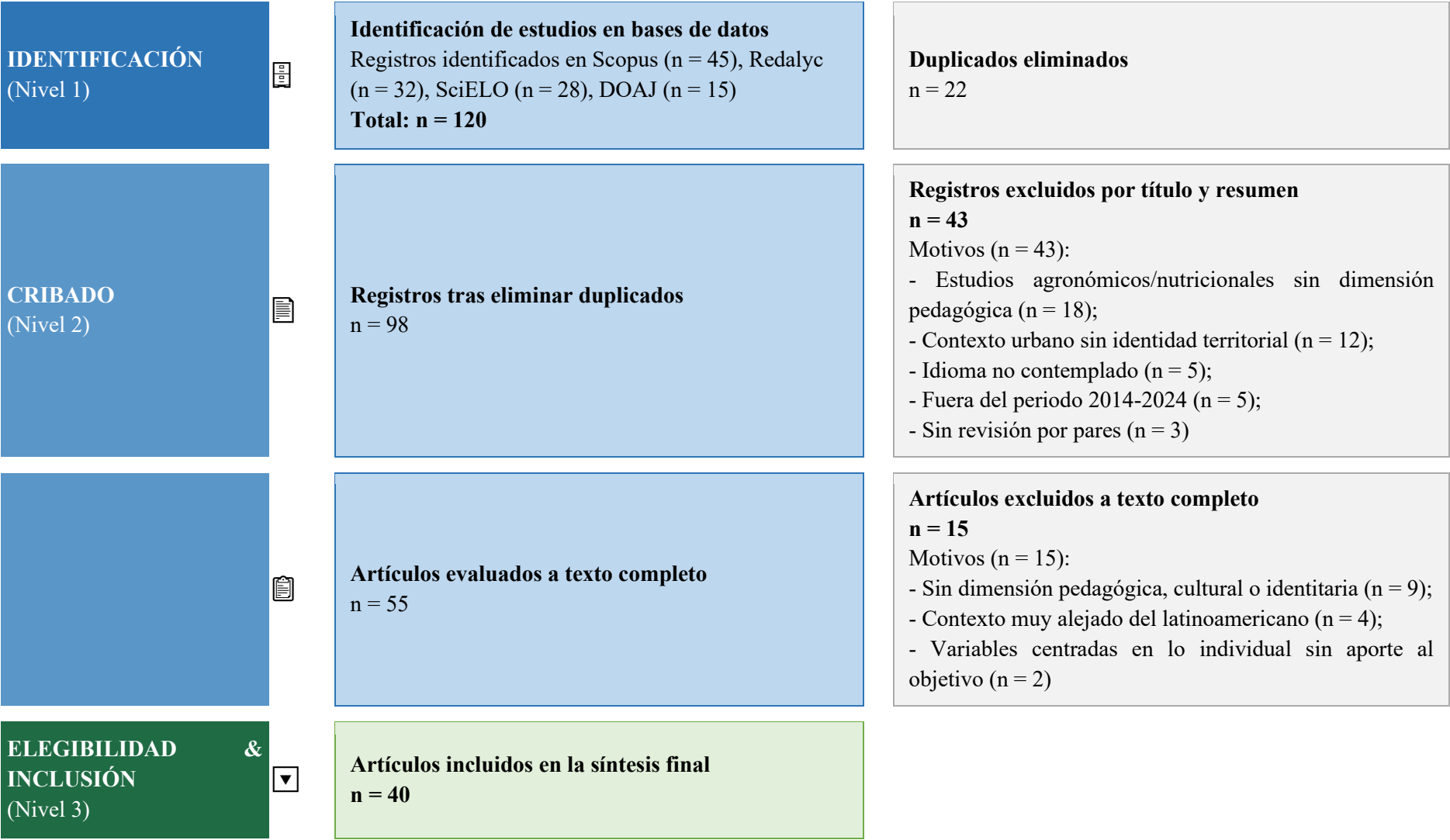
Los 40 artículos incluidos en la muestra final fueron sometidos a un proceso de análisis cualitativo de contenido e intención investigativa, organizando la información en una matriz de resumen que reúne, para cada documento, los siguientes datos, referencia completa, base de datos de origen, contexto geográfico del estudio, enfoque metodológico, dimensiones abordadas, como la pedagógica, cultural y ambiental, así como principales hallazgos y aportes al problema de investigación. Esta matriz es el instrumento analítico menester de la revisión y la base sobre la cual, se construyen los resultados y la discusión que se presentarán en la segunda parte del artículo. (González-Nasayo y Rosero-Toro, 2023). Ahora bien, la construcción de categorías analíticas surgió de manera inductiva, gracias a la lectura de los documentos, siguiendo los principios del análisis cualitativo. Las tres categorías principales que organizan los resultados son sostenibilidad ambiental y agroecología escolar; identidad cultural, saberes ancestrales y memoria territorial; y pedagogía del lugar como eje y enfoque articulador. Dichas categorías no fueron predefinidas previo a la lectura, sino que se consolidaron, en la medida en que patrones frecuentes y significativos, nacían de la necesidad y pertinencia de esta investigación, lo que



garantiza que la síntesis muestre fielmente la evidencia disponible y no establezca autoritariamente sobre ella, una interpretación unívoca o sesgada de la temática aquí presente. (Moreno et al., 2024)



Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para la revisión sistemática (2014-2024)



Identificación de estudios en bases de datos Registros identificados en Scopus (n = 45), Redalyc (n = 32), SciELO (n = 28), DOAJ (n = 15) Total: n = 120	
Registros tras eliminar duplicados n = 98	Duplicados eliminados n = 22

Artículos evaluados a texto completo n = 55	Registros excluidos por título y resumen n = 43 Motivos: - Estudios agronómicos/nutricionales sin dimensión pedagógica (n = 18) - Contexto urbano sin identidad territorial (n = 12) - Idioma no contemplado (n = 5) - Fuera del periodo 2014-2024 (n = 5) - Sin revisión por pares (n = 3)
Artículos incluidos en la síntesis final n = 40	Artículos excluidos a texto completo n = 15 Motivos: - Sin dimensión pedagógica, cultural o identitaria (n = 9) - Contexto muy alejado del latinoamericano (n = 4) - Variables centradas en lo individual sin aporte al objetivo (n = 2)

Fuente: Elaboración propia basada en Page et al. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration. BMJ, 372, n160. (Gemini IA generó la imagen)



Tabla 1. *Caracterización de los 40 artículos incluidos en la revisión sistemática*

Nº	Autor(es) y año	País	Enfoque metodológico	Dimensión principal
1	Acuña & Sánchez (2019)	Venezuela	Cualitativo	Ambiental/Valores
2	Armienta Moreno et al. (2019)	México	Cualitativo	Cultural/Relacional
3	Ávila (2017)	Venezuela	Cualitativo	Ambiental/Valores
4	Bisbicus et al. (2024)	Colombia	Cualitativo	Ambiental/Agroecológica
5	Bonilla et al. (2022)	Colombia	Cualitativo	Alimentaria/Pedagógica
6	Cano Mejía et al. (2021)	Colombia	Cualitativo	Pedagógica
7	Chaparro & Torres (2020)	Colombia	Cualitativo	Cultural/Identitaria
8	Coelho & Bógus (2018)	Brasil	Cualitativo	Alimentaria/Pedagógica
9	Cuaspué et al. (2023)	Colombia	Cualitativo	Pedagógica/Cultural
10	Estrada (2023)	Colombia	Estado del arte	Ambiental
11	García & Hurtado (2022)	Colombia	Cualitativo	Ambiental
12	Giraldo & Noguera (2024)	Colombia	Cualitativo	Pedagógica/Competencias
13	González-Nasayo & Rosero-Toro (2023)	Colombia	Cualitativo	Pedagógica
14	Guachilema et al. (2023)	Ecuador	Cualitativo	Pedagógica/Comunitaria



Nº	Autor(es) y año	País	Enfoque metodológico	Dimensión principal
15	Hernández et al. (2022)	Colombia	Cualitativo	Cultural/Ambiental
16	Herrera (2019)	Colombia	Cualitativo	Cultural/Alimentaria
17	Herrera & Andrade (2021)	Colombia	Cualitativo	Cultural/Pedagógica
18	Herrera Nieves et al. (2024)	Colombia	Revisión sistemática	Pedagógica/Inclusiva
19	Holguín & Ramírez (2021)	México	Cualitativo	Pedagógica/Comunitaria
20	Izquierdo Barrera (2018)	Colombia	Cualitativo/Etnográfico	Cultural/Identitaria
21	Martínez & Jiménez (2020)	Colombia	Cualitativo	Pedagógica/Rural
22	Mejía & Londoño (2023)	Colombia	Mixto	Ambiental/Alimentaria
23	Montiel Sánchez et al. (2021)	México	Cualitativo	Pedagógica/Cultural
24	Moreno et al. (2024)	Colombia	Cualitativo	Ambiental/Alimentaria
25	Mosquera & Gutiérrez (2024)	Colombia	Cualitativo	Ambiental
26	Ortiz-Ordoñez et al. (2023)	Colombia	Cualitativo	Pedagógica/Identitaria
27	Prado & Parco (2021)	Perú	Cuantitativo	Ambiental
28	Prosser Bravo & Romo-Medina (2019)	Iberoamérica	Bibliométrico	Ambiental



Nº	Autor(es) y año	País	Enfoque metodológico	Dimensión principal
29	Quintero et al. (2018)	Colombia	Cualitativo	Pedagógica
30	Ramírez & Lino (2023)	Bolivia/Ecuador	Cualitativo	Ambiental/Pedagógica
31	Riascos et al. (2024)	Colombia	Revisión documental	Ambiental
32	Robles-Piñeros et al. (2019)	Colombia	Cualitativo/Etnobiológico	Cultural/Identitaria
33	Rodríguez (2018)	Colombia	Cualitativo	Pedagógica
34	Rodríguez (2021)	Colombia	Cualitativo	Pedagógica/TIC
35	Sánchez et al. (2023)	Ecuador	Cualitativo	Ambiental/Pedagógica
36	Sepúlveda et al. (2024)	Colombia	Revisión	Territorial/Pedagógica
37	Silva (2017)	Venezuela	Cualitativo	Ambiental/Sostenibilidad
38	Souza & Padilla (2021)	España/Lat.	Revisión	Pedagógica/Innovación
39	Tobar et al. (2020)	Colombia	Cualitativo	Pedagógica/Científica
40	Vega & De Lahoz (2022)	Colombia	Cualitativo	Ambiental/Ecológica

Fuente: Elaboración propia



Limitaciones del estudio

Toda revisión sistemática presenta limitaciones inherentes a su diseño que deben declararse con transparencia para garantizar el rigor científico del trabajo (Page et al., 2021). En el presente estudio se identifican las siguientes:

En primer lugar, la búsqueda se restringió a cuatro bases de datos, Scopus, SciELO, Redalyc y DOAJ, lo que implica que pueden existir investigaciones relevantes publicadas en otras plataformas o repositorios institucionales que no fueron recuperadas. Aunque la selección de estas bases obedeció a criterios de cobertura y complementariedad (Prosser Bravo & Romo-Medina, 2019), no es posible afirmar que se haya agotado la totalidad de la producción científica sobre el tema.

En segundo lugar, la revisión se limitó a publicaciones en español e inglés, lo que excluye investigaciones desarrolladas en otros idiomas que podrían aportar perspectivas relevantes, particularmente desde contextos indígenas o comunitarios con producción académica en lenguas originarias.

En tercer lugar, la ventana temporal 2014-2024, si bien permite capturar las tendencias recientes, deja fuera estudios anteriores que podrían ofrecer una perspectiva histórica más amplia sobre el desarrollo de las huertas escolares como dispositivos pedagógicos en América Latina.

En cuarto lugar, dado el enfoque cualitativo de la revisión, los hallazgos no son generalizables en términos estadísticos. La síntesis realizada es de naturaleza interpretativa y analítica, orientada a comprender patrones y tendencias en la literatura más que a establecer relaciones causales o cuantificar efectos.

Finalmente, la ausencia de estudios específicamente situados en el Paisaje Cultural Cafetero colombiano dentro del corpus analizado constituye en sí misma una limitación y, al mismo tiempo, una de las principales justificaciones para el desarrollo de investigaciones futuras en este territorio.

RESULTADOS

El análisis de los 40 artículos que conforman el corpus de esta revisión ayudó a identificar tres categorías que organizan los hallazgos, sostenibilidad ambiental y agroecología escolar; identidad cultural, saberes ancestrales y memoria territorial; y pedagogía del lugar, en los siguientes apartados se presentan los resultados por categoría. (Santos et al., 2022)



Sostenibilidad ambiental y agroecología escolar

La categoría con mayor presencia en la literatura revisada es la que relaciona la huerta escolar con procesos de educación ambiental y sostenibilidad. Por ende, un número importante de los estudios analizados coincide en que la huerta escolar es un escenario privilegiado para el desarrollo de competencias ambientales en los estudiantes, al permitir el contacto con los ciclos naturales, el manejo de residuos, el compostaje y la producción agroecológica (Bisbicus et al., 2024; Giraldo & Noguera, 2024; Mosquera & Gutiérrez, 2024). (Maturana y Varela, 2003).

Vega & De Lahoz (2022) señalan que la huerta escolar promueve el aprendizaje sobre fundamentos ecológicos que no pueden aprenderse en el aula, debido a que el contacto con la naturaleza genera procesos cognitivos que fomentan la conciencia ambiental. Además, Hernández et al. (2022) denotaron en Buenaventura (Colombia), cómo el sistema de compostaje en la huerta escolar reunió la educación ambiental y recuperación de tradiciones culturales locales, mostrando que la sostenibilidad no puede desligarse de los saberes comunitarios que -históricamente- han garantizado el equilibrio ecológico.

También, Riascos et al. (2024) evidencian que las estrategias pedagógicas direccionadas a la conciencia ambiental en contextos educativos, como la huerta, presentan un alto impacto cuando se relacionan con problemas del entorno de los estudiantes, como el manejo de residuos sólidos o la conservación del agua. Esta perspectiva se vincula con los planteamientos de Estrada (2023), quien concluye que los enfoques contextualizados y situados producen aprendizajes más significativos, a diferencia de los modelos descontextualizados.

En el contexto puntual del Paisaje Cultural Cafetero, estos hallazgos toman una dimensión adicional, la biodiversidad de los cafetales, la diversificación de cultivos y el manejo de semillas son prácticas agroecológicas que son parte del patrimonio vivo de la región y que encuentran en la huerta escolar, un espacio ideal de transmisión intergeneracional. Armienta Moreno et al. (2019) identificaron que los huertos escolares funcionan como espacios para el cultivo, no solo de plantas, sino de relaciones entre generaciones, saberes y territorios, siendo pertinente para comunidades cuya identidad está ligada a la tierra y al trabajo agrícola.



Identidad cultural, saberes ancestrales y memoria territorial

La segunda categoría reúne los estudios que estudian la dimensión cultural de las huertas escolares, una línea de investigación poco desarrollada, pero de una importante relevancia para los objetivos de esta revisión. Robles-Piñeros et al. (2019) plantean que la huerta escolar es un espacio para el rescate de saberes étnicos y biológicos, junto al encuentro con la naturaleza, señalando que, las comunidades rurales e indígenas tienen conocimientos sobre plantas, suelos y ciclos naturales que la escuela tradicional lo trata someramente o no lo hace.

Chaparro & Torres (2020) expusieron una experiencia de huerto escolar pensada como estrategia de rescate cultural, donde los estudiantes realizaron prácticas agrícolas tradicionales de sus familias, integrándolas al currículo escolar. Este tipo de experiencias muestra que la huerta no es solo un recurso didáctico, es un puente entre la memoria colectiva de la comunidad y los procesos de aprendizaje. Herrera (2019) estudia esta perspectiva al denotar que las huertas escolares ayudan a abordar problemáticas de soberanía y seguridad alimentaria, desde una mirada pedagógica que reconoce la diversidad cultural y los saberes locales.

Para el Paisaje Cultural Cafetero, esta categoría es central, puesto que la identidad cafetera no se construye en torno al cultivo del café, es un conjunto de prácticas, saberes y relaciones con el territorio que se inmiscuyen en el conocimiento de plantas medicinales, sistemas de cultivo, arquitectura vernácula y formas de organización comunitaria (Cano Mejía et al., 2021). La huerta escolar, en dicho contexto, puede fungir como fortalecimiento de la memoria territorial que ayuda a las nuevas generaciones a apropiarse de ese patrimonio vivo.

Es así como, Herrera & Andrade (2021) aportan evidencia sobre la diversidad cultural y la soberanía alimentaria como integradoras en la clase de ciencias, gracias a estrategias que reconocen el juego y experimentación como formas de construcción de conocimiento, un enfoque que es coherente con la pedagogía del lugar, desarrollada en contextos rurales. Aunado a lo anterior, Izquierdo Barrera (2018) explora experiencias étnicas, educativas e interculturales con comunidades indígenas que muestran cómo el reconocimiento de los saberes territoriales fortalece la identidad cultural y los procesos de aprendizaje.



Pedagogía del lugar como eje articulador

La tercera categoría convoca a los estudios que vinculan a la huerta escolar desde marcos pedagógicos amplios, entre ellos, la pedagogía del lugar, el aprendizaje basado en el contexto y la educación para la sostenibilidad. Souza & Padilla (2021) denotan que los huertos escolares tienen un potencial importante como innovación educativa -precisamente- porque ruptura con la lógica del aula tradicional y proponen el entorno del estudiante como contenido y contexto del aprendizaje.

Ahora bien, Sepúlveda et al. (2024) expresaron en su revisión de estudios empíricos sobre educación y territorio, que las investigaciones más actuales, reconocen el territorio, no solo como contexto, sino como agente pedagógico, es decir, un espacio que enseña y forma identidades. Esta perspectiva está relacionada con planteamientos de Montiel Sánchez et al. (2021), quienes, desde la pedagogía crítica, explican que los proyectos educativos sobre el territorio, deben gestionarse desde las representaciones sociales de los propios actores comunitarios y no, desde lógicas estandarizadas (currículo con precario cambio).

De esta forma, Martínez & Jiménez (2020) documentaron en contextos rurales colombianos que, las huertas escolares actúan como estrategia didáctica que integra saberes académicos y saberes locales, logrando fortalecer el vínculo entre la escuela y comunidad. Este resultado es menester para el Paisaje Cultural Cafetero, donde la desconexión entre el currículo escolar y prácticas culturales del territorio ha sido uno de los factores más notorios de pérdida patrimonial para las nuevas generaciones.

Holguín & Ramírez (2021) dieron evidencia desde un contexto desértico en México, donde los huertos escolares causan procesos de vinculación comunitaria y formación integral que superan los objetivos académicos tradicionales, sugiriendo que su pedagogía puede ir a diversos contextos geográficos y culturales, incluido el cafetero colombiano. Ortiz-Ordoñez et al. (2023) expresan que, desde el departamento del Cauca, la huerta escolar fortalece el aprendizaje cuando se vincula con la identidad y el contexto cultural de los estudiantes.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión permiten manifestar que la huerta escolar ha obtenido un lugar destacable en la literatura científica latinoamericana, en tanto que, un dispositivo pedagógico de diverso alcance, que supera su función técnica o productiva, en pro de convertirse en un espacio de construcción de



conocimiento, recuperación cultural y formación en ciudadanía. Esta mención es relacionada con lo planteado por González-Nasayo & Rosero-Toro (2023), quienes señalan que la huerta escolar es un escenario pedagógico integral que relaciona dimensiones científicas, culturales y comunitarias del aprendizaje.

Empero, la revisión también muestra una tensión constante en la literatura, donde la mayoría de los estudios analizados observan a la huerta desde sus beneficios -en términos de seguridad alimentaria, competencias científicas o valores ambientales-, mientras que la dimensión identitaria y patrimonial está aún poco desarrollada como objeto de investigación sistemática (Robles-Piñeros et al., 2019; Chaparro & Torres, 2020). Esta tensión es puntualmente la ausencia que el presente trabajo necesita visibilizar y que es de especial relevancia para el contexto del Paisaje Cultural Cafetero.

En tal sentido, los resultados de esta revisión conversan con los planteamientos de Quintero et al. (2018), quienes desde el contexto colombiano demostraron que la huerta escolar fortalece y enriquece el aprendizaje, cuando se vincula con la realidad cultural y territorial de los estudiantes. La diferencia que aporta el presente trabajo descansa en que no se limita a constatar ese vínculo, por el contrario, lo ubica en un territorio específico, con reconocimiento patrimonial internacional, el Paisaje Cultural Cafetero, donde la transmisión de saberes agrícolas y culturales requiere implicaciones que van superando el aula y afectan el mantenimiento de un patrimonio vivo declarado por la UNESCO.

Es así como, la discusión con los antecedentes también muestra que existe un desplazamiento en la literatura desde los meros enfoques investigativos de la huerta, centrados en resultados unívocamente cuantitativos como rendimiento académico o consumo, hacia enfoques más comprensivos que reconocen la huerta como espacio de diálogo cultural y construcción de identidad (Armienta Moreno et al., 2019; Herrera & Andrade, 2021; Sepúlveda et al., 2024). Dicho desplazamiento es una muestra idónea para el campo, aunque los estudios que adoptan esta perspectiva continúan siendo mínimos al interior del corpus visualizado.

Por ende, desde el punto de vista metodológico, la revisión reafirma la pertinencia del modelo PRISMA 2020 para organizar revisiones sistemáticas en ciencias sociales y educación, por tanto, ayuda a documentar cada decisión del proceso investigativo, junto a la garantía de trazabilidad de los resultados (Page et al., 2021). Al mismo tiempo, el enfoque cualitativo, adoptado para el análisis del corpus,

permitió establecer marcos interpretativos que un análisis bibliométrico o cuantitativo no hubiera podido identificar, principalmente en lo que se relaciona con las tensiones, entre enfoques pedagógicos y emergencia de la dimensión identitaria como categoría de análisis (González-Nasayo & Rosero-Toro, 2023).

Para finalizar, la discusión ayuda a identificar una oportunidad de investigación notoria, el Paisaje Cultural Cafetero colombiano, el cual, a pesar de su riqueza patrimonial y de la existencia de prácticas agrícolas y culturales, arraigadas en su espacio comunal, no tiene una producción científica sistemática que documente el rol de la huerta escolar, en tanto que dispositivo de fortalecimiento de esa identidad territorial. Esta ausencia no es un dato menor o aislado, es una invitación necesaria y menester a la comunidad académica de la región, en favor de desarrollar investigaciones contextuales que pongan en diálogo la escuela, el territorio y el patrimonio cafetero.

5. CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática, la cual fue desarrollada gracias a los lineamientos del modelo PRISMA 2020 y sustentada en el análisis de 40 artículos científicos, publicados entre 2014 y 2024, permitió llegar a conclusiones que aluden a los objetivos planteados y que dan apertura a nuevas y diversas rutas de indagación en beneficio del contexto educativo del Paisaje Cultural Cafetero colombiano.

En primera medida, la evidencia científica analizada afirma que la huerta escolar ha evolucionado en la literatura latinoamericana, tanto desde su concepción como recurso didáctico, hacia su reconocimiento como dispositivo pedagógico territorial. Dicha evolución requiere que la huerta no puede seguir siendo tratada como una actividad extracurricular o un proyecto de aula alejado de la articulación contextual, sino que debe integrarse en políticas curriculares institucionales, en tanto que un eje articulador de saberes académicos, culturales y ambientales (Bisbicus et al., 2024; Ortiz-Ordoñez et al., 2023; Tobar et al., 2020).

En segundo lugar, los resultados muestran que, la dimensión identitaria y cultural de las huertas escolares, si bien presente en la literatura, permanece subdesarrollada en comparación a las dimensiones ambiental y académica. Representando así, una limitación del campo investigativo, y una oportunidad para el Paisaje Cultural Cafetero, territorio que cuenta con las condiciones patrimoniales, culturales y comunitarias, en favor de convertirse en referente de investigación, acerca de huertas escolares como



espacios de memoria territorial y construcción de identidad (Chaparro & Torres, 2020; Robles-Piñeros et al., 2019; Herrera, 2019).

En tercer lugar, la revisión demuestra que el vínculo escuela-territorio es una condición menester para que la huerta escolar cumpla con su potencial pedagógico. Cuando la huerta se desconecta del contexto cultural y territorial de la comunidad, se reduce a un ejercicio de clase con un impacto limitado. Cuando, por el contrario, se convierte en un espacio de diálogo entre el conocimiento académico y los saberes locales, consolida procesos de aprendizaje significativo, fortalecimiento identitario y construcción de comunidad que trascienden los muros del aula (Martínez & Jiménez, 2020; Armienta Moreno et al., 2019; Holguín & Ramírez, 2021).

Para el Paisaje Cultural Cafetero, estas conclusiones tienen implicaciones puntuales. La escuela rural cafetera cuenta con la responsabilidad y la oportunidad de convertir la huerta en un escenario vivencial donde los estudiantes aprendan a leer, interpretar y transformar su territorio. Esto necesita voluntad institucional, en beneficio de integrar la huerta en el Proyecto Educativo Institucional, formación docente en pedagogías territoriales y políticas públicas de educación ambiental que reconozcan el valor patrimonial de los saberes agrícolas y culturales de la región.

Por último, esta revisión reafirma la necesidad de desarrollar investigaciones situadas en el Eje Cafetero que documenten y evidencien experiencias concretas de huertas escolares en tanto que dispositivos de identidad territorial. La producción científica regional sobre este tema es aún precario y su desarrollo genera una deuda académica con un territorio que ha sido reconocido por la humanidad como patrimonio turístico y que merece ser comprendido, narrado e investigado desde el interior de su contexto más puro y esencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, B., & Sánchez, C. (2019). El huerto escolar: estrategia didáctica para la promoción de valores ambientales en la educación inicial. *Revista de Propuestas Educativas*, 1(2), 95–113.
<https://propuestaseducativas.org/article/view/40>
- 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://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732019000200161>



Ávila, D. E. P. (2017). Huerto escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los valores ambientales. *Revista Scientific*, 2(Ed. Esp.), 82–94.

http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/68

Bisbicus, J. A. R. T., Bisbicus, A. A. N., & Quintero, L. C. B. (2024). Cultivando aprendizaje: Estrategias pedagógicas en la huerta escolar para fomentar la cultura ambiental y la educación agroecológica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 7221–7234.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14136>

Bonilla, J. E. C., Perlaza, S. T., & Noguera, L. J. C. G. (2022). Estrategias pedagógicas para la promoción de la seguridad alimentaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2251–2266. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2376>

Cano Mejía, S., Correa Colorado, E., & Hernández Vallejo, V. (2021). La huerta escolar como dispositivo pedagógico en el proceso de configuración de la autonomía emocional de niños y niñas [Disertación doctoral, Unilasallista Corporación Universitaria]. Repositorio Unilasallista. <https://repository.unilasallista.edu.co/items/d6ccef3d-63dc-46ee-aab2-760d7152e6ef>

Chaparro, C. P. M., & Torres, D. F. N. (2020). Huerto escolar "una estrategia pedagógica y de rescate cultural". *Experiencias Investigativas y Significativas*, 6(6), 13. <https://revistaeis.iejuliussieber.edu.co/index.php/Exp-inv/article/view/57>

Coelho, D. E. P., & Bógus, C. M. (2018). Vivencias en huertos escolares: la construcción de una estrategia pedagógica para la alimentación adecuada y sana. *Campo Abierto*, 37(1), 19–32. <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/3268>

Cuaspad, H. A. R., Izquierdo, L., & Rosero, S. (2023). Huerta escolar mediada por la chagra como estrategia pedagógica para facilitar la transición a la modalidad técnica agropecuaria en los estudiantes de quinto de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 5993–6013. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8195>

Díaz-Horna, Í., Pino-Apablaza, F., & Menéndez-Álvarez, E. (2022). Revisión de publicaciones relacionadas con la Educación ambiental y la conservación del medio ambiente en Latinoamérica, aplicando la metodología PRISMA. *Revista de Investigaciones de la*



Universidad Le Cordon Bleu, 9(1), 94–109.

<https://revistas.ulcb.edu.pe/index.php/REVISTAULCB/article/view/222>

Estrada, N. J. P. (2023). Estado del arte sobre la enseñanza de la educación ambiental. Revista

Electrónica EDUCyT, 14(Extra), 1117–1135.

<https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/406>

García, Y. A., & Hurtado, B. (2022). La huerta escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la cultura ambiental en los estudiantes de grado quinto de básica primaria.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 11705–11729.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4223>

Freire, P., Torres, R. M., & Mastrangelo, S. (1994). Cartas a quien pretende enseñar (Vol. 2). Siglo XXI.

<https://des-tuc.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2023/10/FREIRE-Cartas-a-quien-pretende-ensenar.pdf>

Giraldo, M. A. L., & Noguera, L. G. (2024). Incidencia de las huertas escolares y la agroecología en la formación por competencias. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (55), 330–333.

<https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/21081>

González-Nasayo, M. A., & Rosero-Toro, J. H. (2023). Huerta escolar: escenario pedagógico para la enseñanza en las ciencias naturales. Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica

y Emancipadora, 2(02), 185–196.

<https://journalusco.edu.co/index.php/LadECiN/article/view/4345>

Guachilema, M. D. C., Macías, L. R. M., Noboa, M. P. P., Zurita, J. H. C., & Herrera, D. M. A. (2023).

Huertos comunitarios escolares: hacia la construcción de proyectos educativos interdisciplinarios desde la pedagogía crítica. Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(2), 219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9586065>

Hernández, M. A. M., Sinisterra, D. M. R., & Rosero, E. M. M. (2022). Estrategia pedagógica para la enseñanza de la educación ambiental y de la tradición cultural mediante el sistema de compostaje en la huerta escolar de las instituciones educativas en el Distrito de Buenaventura.

Sextante, (27), 18–25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8729036>



Herrera, M. P. M. (2019). Reflexiones sobre el uso de huertas escolares como propuestas pedagógicas y didácticas para el abordaje de la problemática en soberanía y seguridad alimentaria, en el nivel escolar de básica secundaria. *Bio-grafía*, 235–245.

<https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/10853>

Herrera, M. P. M., & Andrade, A. M. (2021). Diversidad-diferencia cultural, soberanía-seguridad alimentaria y el juego en la clase de ciencias. Primeras aproximaciones. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 907–913. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15213>

Herrera Nieves, L. B., De la Hoz-Vargas, V., Suarez-De la Peña, A. M., & Ojeda-Álvarez, Y. (2024). El huerto escolar como estrategia pedagógica para promover la educación inclusiva: revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(1), 136–157.

<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/10313>

Holguín, E. C., & Ramírez, F. A. (2021). Huerto escolar en el desierto. Experiencias de vinculación, innovación y formación en preescolar. *Investigación en la Escuela*, (103), 94–105.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/15446>

Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí-Mistrató, Risaralda-Colombia. *Zona Próxima*, (29), 3–22.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442018000200003&script=sci_arttext

Martínez, Y. G., & Jiménez, J. A. M. (2020). Huertas escolares, una estrategia didáctica para la educación rural. *Warisata-Revista de Educación*, 2(5), 112–129.

<https://revistawarisata.org/article/view/151>

Mejía, A. G. J., & Londoño, C. E. H. (2023). Educación ambiental y producción agropecuaria sostenible: una estrategia para la seguridad alimentaria. *Ánfora*, 30(55), 105–141.

<https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/download/945/751>

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2003). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano (p. 172). Lumen.

https://www.academia.edu/download/47510375/El_arbol_del_conocimiento_Humberto_Maturana_Francisco_Varela_1.pdf



- 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.
- https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-62662021000100134&script=sci_arttext
- Moreno, D. G. C., Cuasquer, L. D., & Avellaneda, E. E. G. (2024). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer la seguridad alimentaria. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(5), 8623–8640. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9848596>
- Mosquera, K. E. A., & Gutiérrez, F. L. G. (2024). Gestión ambiental y huertas agroecológicas en territorios urbanos. *OIDLES: Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social*, 18(36), 1–24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9634264>
- Ortiz-Ordoñez, M. L., Oyaga-Martínez, R., & Vides, F. P. (2023). La huerta escolar como estrategia pedagógica para el fortalecimiento del aprendizaje significativo en estudiantes de instituciones educativas en el departamento del Cauca en Colombia. *Boletín de Innovación, Logística y Operaciones*, 5(1), 111–120. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/bilo/article/view/4953>
- Ortiz, K. E. H., & Zarco, F. R. (2022). Construcción del concepto de desarrollo sostenible mediante el recurso didáctico: huerta escolar. *CiiD Journal*, 3(1), 1–17.
- <http://ciidjournal.com/index.php/abstract/article/download/44/29>
- Prado, H. G. C., & Parco, R. A. R. (2021). Estrategias metodológicas para la Educación Ambiental de los estudiantes. *Epistemia Revista Científica*, 5(1).
- <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/EPT/article/view/1884>
- Prosser Bravo, G., & Romo-Medina, I. (2019). Investigación en educación ambiental con menores en Iberoamérica: Una revisión bibliométrica de 1999 a 2019. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1027–1053. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000401027>
- Quintero, Y. Z., Roja, C. R., Vanegas, G. F., Montaña, L. N., Jiménez, J. J., & Samnández, L. N. (2018). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 457–464. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823537>



- Ramírez, X. M. B., & Lino, R. X. G. (2023). El huerto escolar como estrategia pedagógica para cuidar la naturaleza en educación inicial. *Warisata-Revista de Educación*, 5(15), 22–37. <https://revistawarisata.org/index.php/warisata/article/view/1177>
- Riascos, A. M. A., Alomia, M. C. G., & Noguera, L. G. (2024). Revisión documental de estrategias pedagógicas para fomentar conciencia ambiental sobre el manejo de residuos sólidos inorgánicos en escenarios escolares. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 7247–7269. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15418>
- Robles-Piñeros, J., Ramírez-Olaya, L. C. J., & Baptista, G. C. S. (2019). Estrategias educativas etnobiológicas: la huerta escolar como espacio para el rescate de saberes y el reencuentro con la naturaleza. *Gaia Scientia*, 12, 60–74. <https://www.researchgate.net/publication/332409560>
- Rodríguez, L. S. (2021). La huerta escolar con el uso de las TIC, la excusa perfecta para resolver problemas matemáticos. *Sophia*, 17(2), 16–26. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322021000200016&script=sci_arttext
- Rodríguez, P. (2018). Diseño de una huerta escolar como estrategia pedagógica para fomentar la investigación. *Módulo Arquitectura-CUC*, 20, 81–94. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/moduloarquitecturacuc/article/view/2056>
- Sánchez, E. Y. U., Delgado, L. B. B., & Guanga, M. C. C. (2023). La formación ambiental desde la pertinencia de la huerta escolar. *Revista Social Fronteriza*, 3(4), 71–100. <http://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/82>
- Santos, B. D. S., Rivera-Vargas, P., Ferrante, L., & Herrera-Urizar, G. (2022). Epílogo. Hacia una educación de la resistencia. *Diálogo con Boaventura de Sousa Santos*. Izquierdas, (51), 1–11. <https://cyberleninka.ru/article/n/ep-logo-hacia-una-educaci-n-de-la-resistencia-di-logo-con-boaventura-de-sousa-santos>
- Sepúlveda, Á. A. R., Álvarez, E. A. Q., & Martínez, V. F. (2024). Líneas investigativas sobre educación y territorio. Una revisión de estudios empíricos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, (17), 1–22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9583605>
- Silva, N. D. V. R. (2017). Huerto escolar como estrategia pedagógica de la sustentabilidad en la educación ambiental. *Revista Scientific*, 2(Ed. Esp.), 355–375.



http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/82

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. *Education for Meaning and Social Justice*, 17(3), 63–64.

<https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/issue/download/268/131#page=65>

Souza, T. D. J. M., & Padilla, M. C. (2021). Los huertos escolares y su potencial como innovación educativa. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(2), 163–180.

<https://ensciencias.uab.cat/article/view/2886>

Tobar, D. N., Carabalí-Banguero, D. J., & Bonilla, D. S. (2020). La huerta escolar como estrategia en el desarrollo de competencias y el pensamiento científico. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 13(1), 101–112.

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/5462>

Vega, M. E. M., & De Lahoz, M. B. V. (2022). Huerta escolar como estrategia didáctica facilitadora de aprendizajes sobre fundamentos ecológicos ambientales para el desarrollo sostenible. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 1779–1792.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2696>

