

Febrero 2026

**Huertas Educativas en Jardines
Municipales de la Capital: Diagnóstico
Institucional y Pedagógico Comparado**
Informe Técnico

Victoria Suarez
Camila Infante
Viviana Gonzalez

RURALIDADES Y TERRITORIOS -
INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO SOCIAL
(INDES (UNSE-CONICET))



UNSE
Universidad Nacional
de Santiago del Estero

ÍNDICE

INTRODUCCION.....	3
CAPÍTULO I: CUESTIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS.....	5
1.1. Una mirada a las huertas educativas desde la agroecología y la educación ambiental.....	5
1.2. Decisiones metodológicas	7
1.2.1. Modalidad y temporalidad del relevamiento.....	7
1.2.2. Universo y participación.....	8
1.2.3. Instrumentos de recolección de información.....	8
1.2.4. Campos analíticos construidos.....	9
1.2.5. Estrategia de análisis.....	9
1.2.6. Alcances y límites del estudio.....	10
CAPÍTULO II: RESULTADOS DEL RELEVAMIENTO.....	11
2.1. Perspectiva de los equipos directivos.....	11
2.1.1. Estado general de las huertas en el sistema municipal.....	11
2.1.2. Trayectorias temporales y heterogeneidad institucional.....	11
2.1.3. Recursos e insumos disponibles.....	13
2.1.4. Destino de la producción.....	14
2.1.5. Principales desafíos identificados por directivos.....	15
2.2. Perspectiva docente.....	16
2.2.1. Participación real de las salas.....	16
2.2.2. Disposición pedagógica, competencias y contenidos trabajados.....	17
2.2.4. Condiciones institucionales y pedagógicas para el fortalecimiento de la huerta.....	19
2.3. Síntesis del capítulo.....	21
CAPÍTULO III: DISCUSIÓN COMPARADA Y CONCLUSIONES.....	22
3.1. Convergencias: una demanda institucional existente.....	22
3.2. Fragmentación interna.....	22
3.3. El nudo crítico: continuidad e institucionalización.....	23
3.4. Formación docente y articulación técnico pedagógica.....	23
3.5. Territorio, agricultura familiar campesina indígena y oportunidad estratégica local.....	24

3.6. Conclusión general del análisis comparado.....	24
IV. PLAN DE FORTALECIMIENTO INTEGRAL DE LAS HUERTAS EDUCATIVAS	
MUNICIPALES.....	26
1. Fundamentación estratégica.....	26
2. Componente I: Ciclo de Capacitaciones Diferenciado	26
2.1 Formación pedagógica para docentes.....	26
2.2 Formación técnico-productiva	27
2.3 Formación organizacional para equipos directivos	27
3. Componente II: Manual Pedagógico de Huertas Educativas Municipales	27
3.1 Marco conceptual situado	27
3.2 Protocolo institucional de implementación	28
3.3 Orientaciones técnico-agroecológicas adaptadas al contexto local.....	28
3.4 Secuencias didácticas y transversalidad curricular	28
4. Componente III: Articulaciones territoriales y construcción de red	29
5. Proyección estratégica.....	29
Referencias bibliográficas	30

INTRODUCCION

El presente informe, se inscribe en el marco del acuerdo de cooperación celebrado entre la Subsecretaría de Educación y Desarrollo Comunitario de la Municipalidad de la Capital de Santiago del Estero y el Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (FHCSyS-UNSE/CONICET). En él se presenta el plan de trabajo propuesto por el grupo de investigación Ruralidades y Territorios. El documento propone por un lado la caracterización y diagnóstico del estado de situación de las huertas como espacios de enseñanza- aprendizaje en el ámbito de la educación inicial. En segunda instancia, y a partir del diagnóstico el diseño y desarrollo de actividades que contribuyan al fortalecimiento de las experiencias de huertas educativas desarrolladas en los Jardines de Infantes Municipales.

Múltiples jardines municipales de la capital provincial han desarrollado, en distintos momentos y con diversas intensidades, experiencias de huerta escolar. Sin embargo, dichas experiencias presentan trayectorias heterogéneas, niveles variables de institucionalización y diferentes grados de integración pedagógica. En este contexto, el relevamiento realizado durante diciembre de 2025 tuvo como objetivo producir un diagnóstico integral que permita comprender no sólo la presencia o ausencia de huertas, sino sus condiciones organizativas, sus sentidos pedagógicos, sus vínculos territoriales y sus desafíos estructurales.

La huerta educativa, tal como ha sido desarrollada en experiencias consolidadas como el Programa de Agricultura Urbana de Rosario y en diversas investigaciones latinoamericanas sobre agroecología escolar, constituye un dispositivo pedagógico complejo. No se limita a la producción de alimentos ni a la enseñanza de técnicas de cultivo, sino que articula educación ambiental integral, construcción de cultura alimentaria, desarrollo del pensamiento científico y fortalecimiento de vínculos comunitarios. En este sentido, la huerta opera como aula abierta, laboratorio vivo y espacio de aprendizaje situado.

No obstante, este informe parte de una premisa central: la especificidad territorial importa. En la provincia de Santiago del Estero convergen una fuerte presencia de agricultura familiar campesina indígena, saberes productivos vinculados al monte santiagueño, prácticas alimentarias tradicionales y una identidad cultural profundamente asociada al territorio. Por ello, el desafío consiste en construir una política educativa local que reconozca esas particularidades y las incorpore al diseño pedagógico.

Desde esta perspectiva, la huerta escolar puede convertirse en un puente entre instituciones educativas y actores estratégicos del territorio: familias productoras, INTA, universidad pública, organizaciones sociales. Puede también constituirse en espacio de recuperación y resignificación de saberes locales, integrando

especies adaptadas al clima regional, frutos del monte y relatos culturales asociados a la alimentación y al cuidado ambiental.

El relevamiento aquí presentado adopta un enfoque comparado, incorporando tanto la perspectiva de equipos directivos como la de docentes en tanto que comprender la huerta como política educativa requiere analizar simultáneamente su dimensión institucional (organización, recursos, continuidad) y su dimensión pedagógica (integración curricular, prácticas de aula, competencias trabajadas). La articulación de ambas miradas permite identificar convergencias, tensiones y nudos críticos, superando análisis fragmentados.

Los resultados muestran que la comunidad educativa municipal de nivel inicial —integrada por equipos directivos y docentes encuestados— valora positivamente el desarrollo de huertas educativas, viene sosteniendo experiencias activas y manifiesta una demanda concreta de fortalecimiento de estas prácticas. En reuniones institucionales mantenidas con otras áreas vinculadas a la gestión educativa municipal (Subsecretaría de Educación, Gabinete Psico-pedagógico, Dirección de Educación), también se ha expresado preocupación por mejorar y consolidar el trabajo en jardines y huertas. No obstante, los datos aquí presentados se circunscriben exclusivamente a las respuestas obtenidas mediante los instrumentos aplicados. Asimismo, se evidencian desafíos vinculados a la continuidad, la planificación estacional, la formación diferenciada y la integración transversal.

Este informe se organiza en tres capítulos. El primero desarrolla el marco conceptual y metodológico que orienta el análisis, integrando aportes de la educación ambiental integral, la agroecología y estudios sobre huertas escolares. El segundo presenta los resultados del relevamiento diferenciando la perspectiva directiva y docente. El tercero propone una discusión comparada y extrae implicancias concretas para el diseño de un Manual Pedagógico y de un ciclo de capacitaciones.

El objetivo final no es únicamente describir un estado de situación, sino ofrecer al Municipio una base sólida para la consolidación de una política pública local de huertas educativas, con enfoque agroecológico, territorial y pedagógicamente integrado.

CAPÍTULO: ICUESTIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

1.1. Una mirada a las huertas educativas desde la agroecología y la educación ambiental

La huerta educativa no puede ser comprendida como una actividad complementaria ni como un recurso didáctico accesorio, sino como un dispositivo pedagógico integral que articula aprendizaje situado, cultura ambiental, identidad territorial y construcción de comunidad. Diversos estudios recientes sostienen que la huerta escolar constituye una estrategia didáctica capaz de mediar el fortalecimiento de la cultura ambiental, integrando prácticas científicas con saberes culturales y tradiciones comunitarias (Bisbicus, Bisbicus, y Quintero, 2024). En este sentido, la huerta no es únicamente un espacio físico donde se cultivan plantas, sino un escenario donde se producen relaciones de conocimiento, vínculos sociales y experiencias formativas significativas.

Desde una perspectiva pedagógica, la huerta funciona como laboratorio vivo y aula abierta, permitiendo que niñas y niños desarrollen competencias científicas a partir de la observación, la experimentación, la formulación de hipótesis y el registro de procesos reales (Cisnero y Bermúdez, 2022). El contacto directo con ciclos naturales —germinación, crecimiento, floración, descomposición— posibilita comprender dinámicas ecológicas que en el aula tradicional suelen abordarse de manera abstracta. Esta dimensión experiencial adquiere especial relevancia en el nivel inicial, donde el aprendizaje se organiza en torno a la exploración sensorial, el juego y la construcción progresiva de hábitos y valores. La huerta, en este marco, no sólo transmite contenidos, sino que configura disposiciones: paciencia, responsabilidad, cooperación, cuidado y respeto por los tiempos de la naturaleza.

La educación ambiental, entendida como proceso transversal, permanente y transformador, encuentra en la huerta un espacio privilegiado para materializarse. Más allá de la transmisión de información, la cultura ambiental implica la construcción de creencias, actitudes y comportamientos que orientan la relación sociedad-naturaleza (Bisbicus, Bisbicus, y Quintero, 2024). En lugar de limitarse a la “concientización”, la huerta posibilita problematizar prácticas concretas vinculadas al uso del suelo, el agua, la biodiversidad y la alimentación. Al sembrar, regar y cosechar, las infancias comprenden que el alimento no surge de manera inmediata ni desvinculada del entorno, sino que depende de procesos ecológicos complejos y del trabajo humano. En contextos urbanos donde la producción de alimentos suele permanecer invisibilizada, esta experiencia resulta especialmente significativa.

El enfoque agroecológico aporta un marco estructurante a esta práctica pedagógica. La agroecología no se reduce a la ausencia de agroquímicos, sino que propone una mirada sistémica que integra dimensiones ecológicas, sociales, económicas y culturales (Altieri, 2001). Implica reconocer el suelo como sistema vivo, promover biodiversidad, reciclar nutrientes mediante compostaje y diseñar espacios productivos adaptados a las condiciones locales. En el ámbito escolar, adoptar este enfoque supone articular saber técnico y saber pedagógico: no basta con “hacer huerta”, es necesario comprender sus fundamentos y traducirlos didácticamente. La literatura subraya que la difusión de la agroecología en espacios urbanos requiere acompañamiento técnico y soporte didáctico articulado, lo que refuerza la necesidad de diseñar procesos formativos específicos para equipos docentes y directivos (Abate, Benedetto, Mazzuca y Sadagorsky, 2011).

La huerta educativa también se vincula con la salud alimentaria y la soberanía alimentaria a escala escolar (Ahumada; Bonicatto; Gargoloff; López Blanco; May; Otero y Perrotta, 2021). Al promover el consumo de verduras y hortalizas y visibilizar su proceso de producción, contribuye a la construcción de hábitos saludables. Sin embargo, en el caso de Santiago del Estero, esta dimensión puede ampliarse incorporando la riqueza alimentaria del territorio: frutos del monte santiagueño, prácticas culinarias tradicionales y experiencias de agricultura familiar que forman parte de la identidad local (Paz, Jara, Suárez, González, Infante, Trejo, y Sánchez, 2025). La articulación entre jardines, familias productoras, INTA y universidad pública abre la posibilidad de que la huerta no solo enseñe técnicas de cultivo, sino que recupere saberes territoriales y fortalezca vínculos interinstitucionales.

Los estudios revisados destacan además que la sostenibilidad de las huertas escolares no depende exclusivamente de la motivación individual de docentes, sino de la construcción de redes sociales e institucionales que trasciendan proyectos aislados (Abate, et al., 2011). Cuando la huerta se sostiene en intercambios docentes, acompañamiento técnico y articulación con otros actores, aumenta su capacidad de permanencia y expansión (Acosta Torres y Luque Rincón, 2025). Este punto es central para el análisis del caso municipal: institucionalizar la huerta implica distribuir responsabilidades, planificar su continuidad en el tiempo y generar espacios de formación e intercambio que eviten su fragilidad.

En suma, la huerta educativa constituye un dispositivo complejo donde convergen educación ambiental integral, enfoque agroecológico, salud alimentaria, identidad cultural y construcción de ciudadanía ambiental. No es una práctica neutral ni meramente instrumental; es una propuesta pedagógica con implicancias políticas y territoriales. En Santiago del Estero, donde los procesos de urbanización conviven con una fuerte presencia de agricultura familiar y una

rica biodiversidad asociada al monte nativo, la huerta escolar puede convertirse en un puente entre saberes académicos y saberes comunitarios, entre escuela y territorio, entre infancia y cultura productiva local. Desde esta perspectiva, el relevamiento realizado no se limita a describir experiencias existentes, sino que se inscribe en una estrategia mayor: consolidar una política educativa municipal que reconozca en la huerta un eje articulador de aprendizaje, ambiente y territorio.

1.2. Decisiones metodológicas

El presente estudio se enmarca en un enfoque exploratorio-descriptivo con orientación diagnóstica, diseñado con el propósito de relevar el estado actual de las huertas educativas en los Jardines de Infantes Municipales de la ciudad de Santiago del Estero y comprender sus condiciones institucionales, pedagógicas y organizativas. El relevamiento fue concebido no sólo como instancia de recopilación de información, sino como punto de partida para la construcción de una política pública educativa situada.

La estrategia metodológica adoptada fue de carácter cuantitativo-descriptivo, basada en la aplicación de encuestas estructuradas dirigidas a equipos directivos y docentes. La elección de este diseño respondió al objetivo de obtener una visión panorámica del estado de las huertas educativas en el conjunto de instituciones de nivel inicial municipal, permitiendo identificar tendencias generales, niveles de implementación, disponibilidad de recursos y formas de participación.

El instrumento incorporó preguntas abiertas que posibilitaron ampliar la comprensión de sentidos, valoraciones y demandas expresadas por los actores educativos. Estas respuestas fueron analizadas mediante categorización temática, complementando la lectura estadística descriptiva con una interpretación cualitativa de carácter exploratorio.

1.2.1. Modalidad y temporalidad del relevamiento

El relevamiento se realizó durante el mes de diciembre del año 2025, período que coincidió con el cierre del ciclo lectivo. Esta temporalidad fue seleccionada deliberadamente por dos razones: en primer lugar, porque permitía a directivos y docentes realizar una evaluación retrospectiva del año; en segundo lugar, porque facilitaba proyectar necesidades y expectativas para el ciclo siguiente.

La modalidad de aplicación fue virtual, mediante formularios estructurados diseñados en plataforma digital y distribuidos a través de los canales institucionales del Municipio. La modalidad autoadministrada permitió garantizar amplia cobertura geográfica y facilitar la participación voluntaria de los equipos.

1.2.2. Universo y participación

El universo institucional estuvo conformado por los 27 Jardines de Infantes Municipales dependientes de la Municipalidad de la Capital. En el caso de equipos directivos, se recibieron 28 formularios, situación que será verificada en función de posibles denominaciones institucionales o respuestas múltiples dentro de una misma institución.

En el caso de docentes, se registraron 104 respuestas, lo cual permite captar diversidad de experiencias dentro de las instituciones y analizar patrones pedagógicos con mayor robustez interna. La inclusión de ambos niveles (directivo y docente) responde a una decisión metodológica central: construir un diagnóstico comparado que permita identificar convergencias y brechas entre las respuestas de ambos grupos.

1.2.3. Instrumentos de recolección de información

Se diseñaron dos instrumentos diferenciados:

a) Encuesta a equipos directivos

El instrumento dirigido a directivos estuvo orientado a relevar dimensiones institucionales y organizativas. Incluyó preguntas cerradas y abiertas organizadas en los siguientes campos temáticos:

- Existencia o no de huerta activa.
- Trayectoria temporal de la experiencia.
- Disponibilidad de recursos materiales (herramientas, agua, insumos).
- Organización interna y responsables del proyecto.
- Destino de la producción.
- Integración al Proyecto Educativo Institucional.
- Principales desafíos identificados.
- Necesidades de apoyo externo.

Este instrumento permitió construir un mapa estructural del sistema, identificar niveles de institucionalización y detectar factores asociados a continuidad o discontinuidad.

b) Encuesta a docentes

El instrumento dirigido a docentes estuvo orientado a captar la dimensión pedagógica y experiencial. Incluyó preguntas cerradas y abiertas agrupadas en los siguientes campos:

- Participación real en actividades de huerta.
- Frecuencia de uso en sala.
- Competencias y contenidos trabajados.
- Integración curricular.
- Percepción de apoyo institucional.
- Participación de familias.
- Obstáculos cotidianos.
- Demandas de capacitación y acompañamiento.

La inclusión de preguntas abiertas permitió recuperar narrativas pedagógicas, identificar categorías emergentes y analizar la profundidad de la integración didáctica.

1.2.4. Campos analíticos construidos

A partir de ambos instrumentos, se definieron cuatro grandes dimensiones analíticas:

- Dimensión organizacional-institucional
- Dimensión pedagógica-didáctica
- Dimensión técnico-productiva
- Dimensión territorial-comunitaria

Esta matriz permitió estructurar el análisis comparado y vincular los resultados con el marco conceptual previamente desarrollado.

1.2.5. Estrategia de análisis

El análisis cuantitativo se realizó mediante procesamiento descriptivo de frecuencias y porcentajes, lo cual permitió identificar tendencias generales del sistema.

El análisis cualitativo se realizó a partir de categorización temática de respuestas abiertas. Se procedió a:

- Lectura exhaustiva de todas las respuestas.
- Identificación de recurrencias léxicas y conceptuales.
- Agrupamiento en categorías emergentes.
- Contraste con categorías teóricas del marco conceptual.

Asimismo, se desarrolló un análisis comparado entre respuestas directivas y docentes, buscando:

- Convergencias diagnósticas.
- Tensiones internas.
- Brechas entre discurso institucional y práctica pedagógica.
- Oportunidades de intervención.

1.2.6. Alcances y límites del estudio

El estudio presenta un alcance diagnóstico. Permite identificar tendencias, fortalezas y nudos críticos del sistema municipal en relación con huertas educativas.

No se realizaron observaciones de campo ni estudios etnográficos en profundidad, por lo que los resultados describen percepciones y prácticas reportadas. No obstante, la amplia participación docente y directiva otorga consistencia al diagnóstico general.

Se propone, como etapa futura, complementar este estudio con visitas a campo y estudios de caso en instituciones seleccionadas, a fin de profundizar en procesos de implementación y sistematizar buenas prácticas.

CAPÍTULO II RESULTADOS DEL RELEVAMIENTO

El presente capítulo expone los resultados del relevamiento realizado a equipos directivos y docentes de los Jardines de Infantes Municipales de la Capital. La presentación se organiza en dos grandes apartados —perspectiva institucional (directivos) y perspectiva pedagógica (docentes)— con el objetivo de construir una lectura comparada. Cada bloque incorpora una interpretación analítica a la luz del marco conceptual desarrollado previamente.

2.1. Perspectiva de los equipos directivos

2.1.1. Estado general de las huertas en el sistema municipal

Del total de instituciones relevadas (28 respuestas), el 57% manifestó desarrollar actualmente actividades de huerta escolar, mientras que el 43% indicó no estar implementándolas en el presente. Entre estas últimas (12 respuestas), una parte significativa (67%) señaló haber desarrollado huerta en algún momento, pero discontinuó la experiencia.

Este dato, lejos de ser un simple indicador de presencia/ausencia, revela un patrón relevante: las huertas no constituyen una política plenamente consolidada en el conjunto de instituciones y equipos que conforman la educación inicial municipal, sino que presentan trayectorias heterogéneas y, en algunos casos, interrumpidas. Las razones señaladas para la discontinuidad refieren principalmente a limitaciones de espacio físico, falta de tiempo institucional frente a prioridades emergentes, ausencia de capacitación y organización sostenida, y carencia de insumos básicos para el manejo agroecológico del suelo.

A la luz del marco conceptual, esto permite afirmar que el principal desafío no radica en “instalar” huertas, sino en garantizar su institucionalización. Como se ha señalado, las experiencias sostenibles requieren redes, planificación y distribución de responsabilidades (Abate et al., 2011). La discontinuidad detectada sugiere que muchas iniciativas aún dependen de dinámicas coyunturales más que de una estructura organizativa estable.

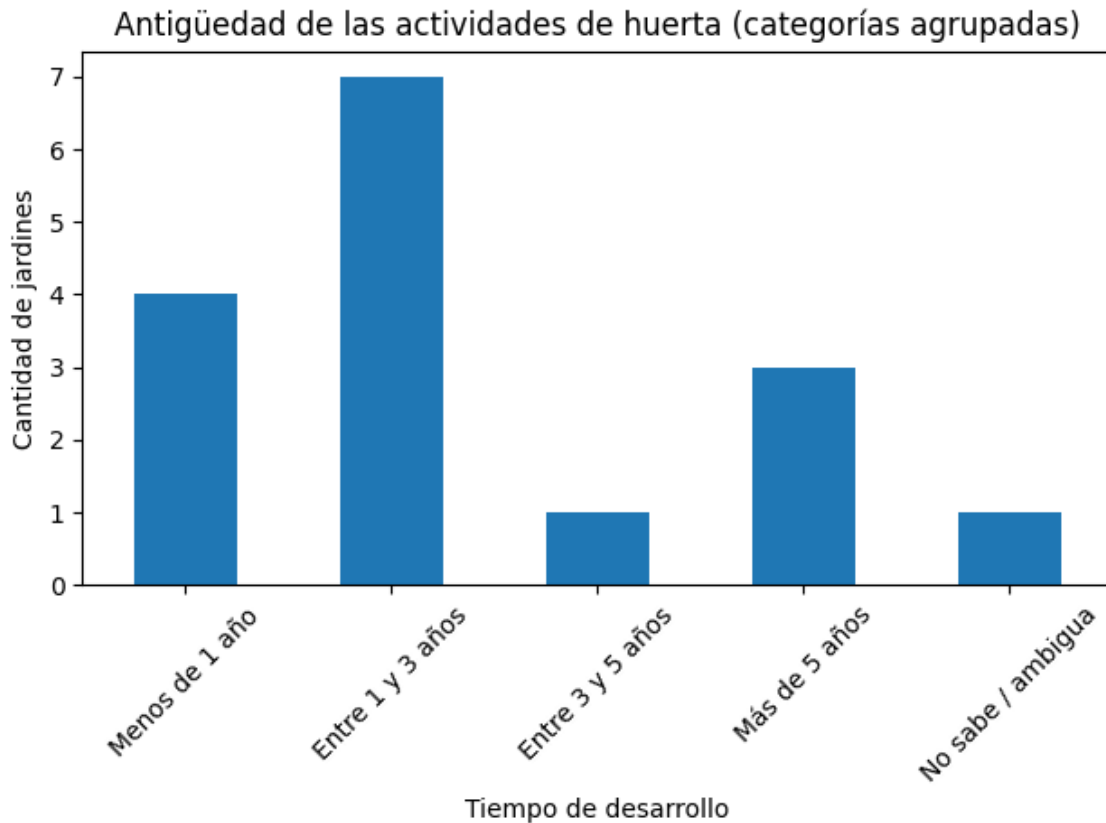
2.1.2. Trayectorias temporales y heterogeneidad institucional

Entre las instituciones que desarrollan huerta activa, se observan diferencias notables en la antigüedad de las experiencias tal como muestra la figura 1: algunas superan los cuatro o cinco años, mientras que otras han comenzado recientemente. Esta heterogeneidad indica que no existe un modelo único de implementación ni lineamientos municipales que ordenen las prácticas. Desde la perspectiva agroecológica, la sostenibilidad no depende únicamente de la técnica, sino de la planificación y del acompañamiento continuo (Cisnero y

Bermúdez, 2022). La variabilidad temporal observada refuerza la idea de que el ecosistema educativo municipal se encuentra en una etapa de desarrollo incipiente y fragmentado, donde coexisten experiencias consolidadas con otras emergentes o frágiles.

Figura 1

Antigüedad de las actividades de huerta en los jardines de infantes municipales



Nota: Elaboración propia a partir de relevamiento realizado en diciembre 2025

Las respuestas a la pregunta referida a las condiciones necesarias para concretar o sostener la incorporación de la huerta permiten comprender con mayor profundidad esta heterogeneidad. Los equipos directivos identifican como requerimientos centrales la disponibilidad de espacio físico adecuado (incluyendo alternativas como huertas verticales o en cajones ante limitaciones de suelo), la mejora de las condiciones edáficas —particularmente en contextos con presencia de salitre—, la provisión de insumos básicos (tierra abonada, semillas adaptadas, herramientas) y, de manera reiterada, la necesidad de capacitación y asesoramiento técnico-pedagógico. Asimismo, se menciona la importancia de una organización institucional que garantice continuidad y mantenimiento durante períodos no lectivos.

Estas demandas muestran que las trayectorias no dependen únicamente de la voluntad institucional, sino de condiciones materiales, formativas y organizativas que, cuando no están garantizadas, tienden a interrumpir o debilitar las experiencias. En este sentido, la heterogeneidad temporal no debe interpretarse como falta de compromiso, sino como expresión de desigualdades estructurales en infraestructura, acompañamiento técnico y planificación institucional.

2.1.3. Recursos e insumos disponibles

La mayoría de los jardines con huerta activa dispone de herramientas básicas (mangueras, palas, rastrillos) y acceso al agua. La disponibilidad de insumos muestra un patrón claramente asimétrico. Mientras que el acceso al agua se encuentra prácticamente garantizado (93,8% de los jardines), la presencia de insumos productivos fundamentales es marcadamente limitada: solo el 25% dispone de semillas, el 18,8% cuenta con compost y un porcentaje equivalente con plantines. Resulta especialmente significativo que no se registre disponibilidad de humus de lombriz, estiércol, fertilizantes ni biofertilizantes.

Este panorama evidencia que la infraestructura básica de riego está resuelta en la mayoría de los casos, pero la base biológica del sistema productivo —es decir, el suelo y su fertilidad— no se encuentra estructuralmente fortalecida. Desde una perspectiva agroecológica, esta situación es crítica. La agroecología no se sostiene sobre el riego y la siembra aislada, sino sobre el manejo del suelo vivo, la incorporación de materia orgánica, la regeneración de nutrientes y la diversificación vegetal (Cisnero y Bermúdez, 2022). La ausencia de insumos vinculados a la fertilidad orgánica sugiere que muchas huertas podrían estar funcionando con sustratos empobrecidos o sin un esquema sistemático de mejoramiento del suelo.

Asimismo, la baja disponibilidad de semillas limita la planificación estacional y la diversificación de cultivos, restringiendo la posibilidad de construir sistemas resilientes y adaptados al contexto climático local. En este sentido, emerge nuevamente una oportunidad estratégica: la articulación con bancos de semillas nativas y criollas promovidos por organizaciones de la agricultura familiar, campesina indígena de la provincia. Esta vinculación no solo permitiría garantizar insumos adaptados al clima semiárido santiagueño, sino también fortalecer la dimensión territorial e identitaria de la huerta escolar.

En síntesis, el “piso material mínimo” no puede definirse únicamente por la presencia de agua y herramientas. Una huerta diseñada desde criterios agroecológicos requiere consolidar su base biológica mediante prácticas sistemáticas de compostaje, recuperación de materia orgánica y planificación diversificada. De lo contrario, corre el riesgo de sostenerse como experiencia

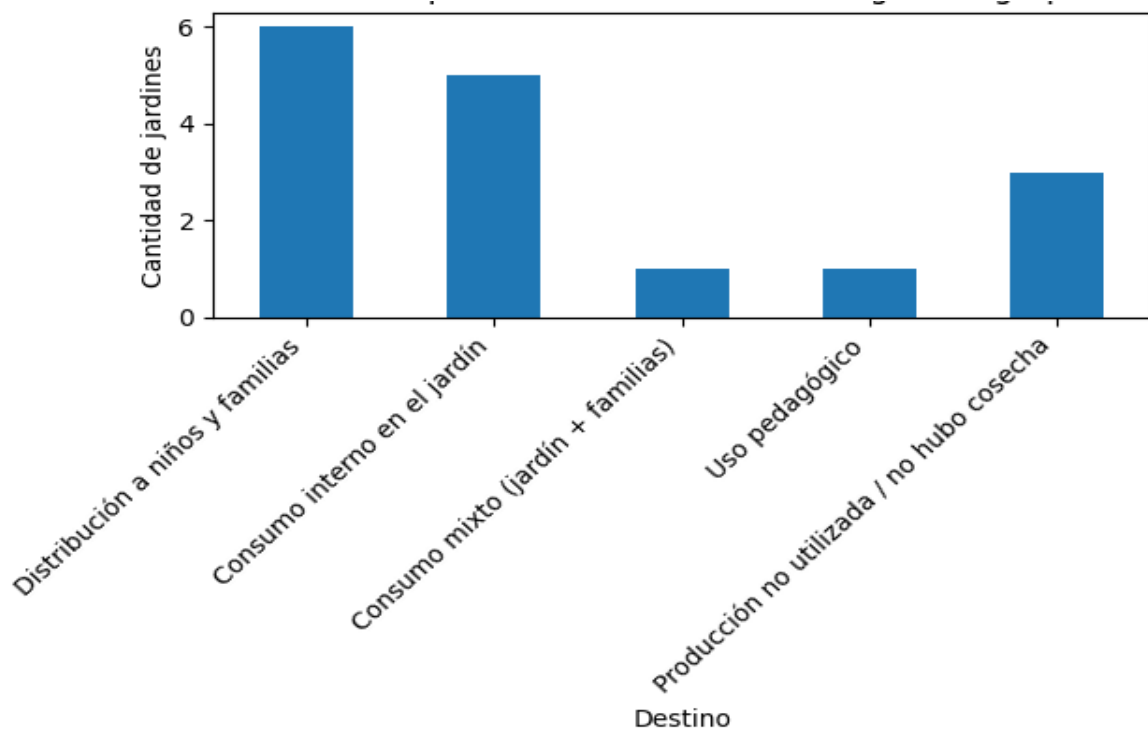
dependiente de insumos externos o limitada a ciclos productivos de baja intensidad.

2.1.4. Destino de la producción

El análisis del destino de la producción permite identificar tres orientaciones predominantes en los jardines de infantes municipales tal como lo muestra la figura 2.

Figura 2

Destino de la producción obtenida en los jardines de infantes.



Nota: elaboración propia a partir de relevamiento realizado en diciembre de 2025

En primer lugar, una proporción significativa de jardines distribuye lo producido entre niños y familias. Esta modalidad evidencia una dimensión territorial activa, en la que la huerta trasciende el espacio escolar y establece vínculos con los hogares. Desde el marco conceptual desarrollado, esta práctica puede interpretarse como un indicador de proyección comunitaria y potencial articulación con cultura alimentaria local y agricultura familiar campesina indígena.

En segundo lugar, el consumo interno en el jardín aparece con una frecuencia similar. Esta modalidad fortalece la dimensión alimentaria y de hábitos saludables, permitiendo que la producción se integre a experiencias de

alimentación escolar y a procesos de aprendizaje vinculados al origen de los alimentos.

En tercer lugar, la presencia de casos donde la producción no fue utilizada o no se alcanzó la etapa de cosecha resulta relevante. Este dato dialoga directamente con los desafíos señalados por directivos respecto a la continuidad y planificación estacional. Desde el enfoque agroecológico, la ausencia de cosecha puede indicar debilidades en diseño, manejo o acompañamiento técnico, reforzando la necesidad de formación específica y protocolos de sostenibilidad.

El uso exclusivamente pedagógico, aunque minoritario, muestra que en algunos casos la huerta se concibe más como experiencia didáctica que como espacio productivo, lo cual abre interrogantes sobre la integración equilibrada entre dimensión educativa y dimensión alimentaria.

En síntesis, el destino de la producción revela que en los jardines de infantes municipales con huerta educativa existe circulación hacia familias y consumo interno. Sin embargo, la presencia de experiencias sin cosecha o sin uso productivo evidencia fragilidades que requieren abordaje organizativo y técnico.

2.1.5. Principales desafíos identificados por directivos

Las respuestas de los equipos directivos permiten identificar un conjunto de desafíos estructurales que exceden la dimensión técnica del cultivo y se sitúan en el plano organizativo, pedagógico y territorial. Si bien la categoría “continuidad” aparece de manera reiterada, su significado se complejiza al analizar el conjunto de respuestas.

En primer lugar, el desafío de la continuidad no se refiere únicamente a sostener la huerta durante el año, sino a consolidarla como proyecto institucional estable y no como actividad circunstancial. Se señala explícitamente la dificultad de mantener el trabajo durante períodos no lectivos (vacaciones, fines de semana), así como la tendencia a concentrar esfuerzos al inicio del ciclo escolar y luego perder regularidad. Esta preocupación revela que la huerta aún no se encuentra plenamente integrada en la planificación anual ni en acuerdos institucionales sostenidos.

En segundo lugar, emerge con fuerza la necesidad de integración curricular sistemática. Varios directivos plantean que el principal desafío es incorporar la huerta de manera transversal a las áreas curriculares, evitando que dependa de iniciativas individuales. La demanda de articulación con matemática, lengua, ciencias naturales y formación en valores muestra que existe conciencia de su potencial interdisciplinario, pero también reconocimiento de que dicha integración requiere planificación y acompañamiento pedagógico.

En tercer lugar, la formación docente y el asesoramiento técnico aparecen como una demanda reiterada. Se solicita capacitación específica en aspectos productivos (suelo, siembra, fechas estacionales, manejo de plagas, huertas verticales ante limitaciones de espacio) y también acompañamiento pedagógico para resignificar la huerta como espacio de aprendizaje integral. La referencia frecuente a la necesidad de profesionales idóneos y a la experiencia positiva de articulación con el ex programa ProHuerta e INTA indica que la asistencia técnica externa es valorada como factor clave de fortalecimiento.

En cuarto lugar, se identifican limitaciones materiales e infraestructurales: falta de semillas, compost, herramientas adecuadas, problemas de suelo (salitre, hormigueros), y en algunos casos limitaciones de espacio físico que requieren soluciones como huertas en cajones o verticales. Estas condiciones inciden directamente en la viabilidad y sostenibilidad de la experiencia.

Finalmente, se destaca la dimensión comunitaria. La participación de familias y la colaboración con instituciones del medio son señaladas como factores estratégicos para afianzar el proyecto. La huerta es concebida no solo como práctica escolar, sino como espacio de construcción colectiva que involucra docentes, alumnos y comunidad.

Desde el enfoque conceptual adoptado, estos desafíos pueden agruparse en cuatro dimensiones interrelacionadas: institucional (acuerdos, organización, continuidad), pedagógica (integración curricular y formación), técnico-productiva (manejo del suelo, insumos, infraestructura) y territorial (articulación con familias e instituciones externas). La reiteración de estas demandas confirma que la fragilidad no radica en la falta de motivación, sino en la ausencia de un marco organizativo común y de acompañamiento sistemático.

En síntesis, desde la perspectiva directiva, el conjunto de instituciones y equipos que conforman la educación inicial municipal presenta disposición y experiencias activas, pero requiere avanzar hacia una institucionalización más sólida que garantice continuidad anual, integración curricular efectiva, formación diferenciada y articulación territorial estratégica. La literatura especializada coincide en que la sostenibilidad de procesos agroecológicos escolares depende de redes, planificación y acuerdos institucionales explícitos (Abate et al., 2011), elementos que los propios directivos identifican como necesarios para consolidar la huerta como herramienta pedagógica permanente.

2.2. Perspectiva docente

2.2.1. Participación real de las salas

El relevamiento docente (106 respuestas) indica que el 53,8% de las salas desarrolla actualmente actividades vinculadas a la huerta escolar, mientras que

el 46,2% no las implementa en el presente ciclo lectivo. Esta distribución evidencia que la huerta no constituye aún una práctica transversal consolidada en el conjunto de las salas, sino que su implementación depende de decisiones pedagógicas particulares, condiciones contextuales y prioridades anuales.

Las razones señaladas para la discontinuidad permiten comprender esta heterogeneidad. No se trata únicamente de desinterés, sino de una combinación de factores: cambios en los ejes temáticos definidos para el ciclo lectivo, abordaje de contenidos vinculados a identidad cultural u otras prioridades institucionales, limitaciones de espacio físico o condiciones poco favorables del suelo, reorganizaciones institucionales, y el impacto residual de la pandemia. En algunos casos, la huerta continúa desarrollándose en otras salas del mismo jardín, lo que indica que la experiencia no desaparece completamente, pero sí pierde carácter transversal.

Este patrón sugiere que la huerta opera actualmente como proyecto optativo o situacional, más que como eje curricular integrado. Desde el marco conceptual adoptado, la huerta adquiere carácter de dispositivo pedagógico integral cuando atraviesa de manera sistemática la planificación institucional y se articula con múltiples áreas del currículo. La dependencia de decisiones anuales o de intereses específicos de cada grupo evidencia que aún no se ha alcanzado ese nivel de institucionalización.

Asimismo, los factores estructurales mencionados —limitaciones de espacio o suelo poco propicio— ponen de manifiesto que la ausencia de soluciones técnicas adaptadas puede convertirse en argumento de abandono. En contextos urbanos con restricciones físicas, alternativas como huertas verticales, cajones elevados o mejora sistemática de sustrato no deberían ser excepciones, sino parte de un diseño planificado desde el inicio.

En síntesis, la brecha entre existencia institucional de la huerta y participación efectiva en todas las salas revela una etapa de transición: existe reconocimiento de su valor pedagógico, pero aún no se ha consolidado como política curricular estable y transversal. Esta situación refuerza la necesidad de lineamientos institucionales comunes, formación docente específica y acuerdos organizativos que permitan superar la lógica de proyecto aislado y avanzar hacia una integración estructurada en el ecosistema educativo municipal de nivel inicial.

2.2.2. Disposición pedagógica, competencias y contenidos trabajados

El análisis conjunto de la disposición docente y de las competencias y contenidos identificados como resultado del trabajo con huertas permite construir una lectura integral sobre la dimensión pedagógica del proyecto.

En primer lugar, la disposición es ampliamente favorable. Más del 90% de los docentes manifestó interés en que sus alumnos participen en actividades

vinculadas a la huerta escolar. Este dato es estructural: no existe resistencia pedagógica significativa frente a la propuesta. Por el contrario, se observa una legitimación clara de la huerta como herramienta formativa. En términos de política pública, esto implica que el desafío no radica en convencer a los equipos docentes sobre su valor, sino en ofrecer condiciones organizativas y formativas que permitan profundizar y sistematizar su integración.

Ahora bien, cuando se analizan las competencias y contenidos destacados por los docentes, se advierte que la huerta ya está siendo concebida como un dispositivo pedagógico integral, en coherencia con el marco conceptual desarrollado en este informe.

Las respuestas permiten identificar al menos cinco grandes núcleos formativos:

1. Educación ambiental y cuidado del entorno.

Es la dimensión más reiterada. Los docentes señalan el desarrollo de conciencia ambiental, respeto por la naturaleza, valoración del agua y de los recursos naturales, sensibilización frente a la necesidad de cuidar el ambiente y prácticas sustentables. La huerta aparece como espacio concreto para construir actitudes de cuidado y responsabilidad ambiental desde la primera infancia.

2. Ciencias naturales y pensamiento científico.

Se destaca el reconocimiento de partes de las plantas, ciclos de vida, condiciones necesarias para el crecimiento (tierra, agua, luz), observación de cambios, clasificación, formulación de preguntas y resolución de problemas vinculados a procesos naturales. La huerta es conceptualizada como laboratorio vivo que permite el aprendizaje a partir de la experiencia directa, la indagación y la experimentación.

3. Hábitos saludables y cultura alimentaria.

Numerosas respuestas mencionan la alimentación saludable, la valoración de verduras y alimentos naturales, el reconocimiento del origen de los alimentos y la disposición a probar nuevos productos cultivados. Este eje conecta la dimensión ambiental con la formación en salud y seguridad alimentaria.

4. Competencias socioemocionales y valores.

Trabajo colaborativo, responsabilidad, respeto por turnos y acuerdos, paciencia, perseverancia, autonomía e iniciativa aparecen como aprendizajes significativos. La huerta es percibida como espacio de construcción de valores y convivencia.

5. Integración curricular interdisciplinaria.

Algunos docentes mencionan explícitamente articulaciones con lengua (ampliación de vocabulario, relatos, instructivos), matemática (conteo, medición,

comparación), y formación social y natural. Esto evidencia conciencia del potencial transversal de la propuesta.

Este conjunto de respuestas confirma que, cuando la huerta se implementa, no se reduce a actividad exclusivamente productiva, sino que es interpretada como experiencia formativa amplia, capaz de integrar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Sin embargo, también aparecen respuestas que indican que en el presente ciclo no se trabajó la temática o que la implementación fue tardía, lo cual dialoga con la brecha identificada en el apartado anterior sobre participación real en las salas. Esto refuerza la idea de que la potencialidad pedagógica está claramente reconocida, pero su desarrollo depende aún de condiciones organizativas y de planificación que no están garantizadas de manera homogénea.

Desde el marco conceptual adoptado, los resultados muestran que la huerta ya opera como dispositivo pedagógico integral en aquellas salas donde se implementa. El desafío consiste en transformar esa experiencia parcial en política curricular sistemática, asegurando transversalidad, continuidad y acompañamiento formativo que permita sostener y expandir las competencias identificadas por los propios docentes.

2.2.4. Condiciones institucionales y pedagógicas para el fortalecimiento de la huerta

El 93,4% de los docentes considera que el trabajo con la huerta escolar puede fortalecerse. Este dato confirma, una vez más, que no existe rechazo ni agotamiento de la propuesta, sino conciencia de su potencial y de la necesidad de consolidarla. La percepción mayoritaria no es de fracaso, sino de oportunidad de mejora.

El análisis cualitativo de las respuestas permite identificar un conjunto coherente de condiciones necesarias para dicho fortalecimiento, que pueden agruparse en cinco dimensiones interrelacionadas.

1. Institucionalización y continuidad.

Se destaca la necesidad de convertir la huerta en un proyecto institucional transversal, integrado al tramo curricular y sostenido durante todo el ciclo lectivo. Aparecen reiteradamente expresiones como “proyecto anual”, “planificación por etapas”, “continuidad en el tiempo”, “acuerdos institucionales claros” y “calendarización del mantenimiento”. Esto indica que el fortalecimiento no se asocia a acciones aisladas, sino a una estructura organizativa estable.

2. Integración curricular sistemática.

Los docentes proponen incorporar la huerta de manera transversal a las áreas, articulando ciencias naturales, matemática, lengua y formación ética. Se mencionan prácticas como registro de procesos, observación sistemática, medición del crecimiento, comparación de resultados y formulación de preguntas. Esto evidencia una comprensión del potencial interdisciplinario, pero también la necesidad de lineamientos claros que orienten esa integración.

3. Formación y acompañamiento técnico-pedagógico.

La capacitación aparece como demanda reiterada: asesoramiento de profesionales, acompañamiento de INTA o ProHuerta, talleres, instancias de formación continua. La solicitud no se limita al plano técnico-productivo, sino que incluye acompañamiento pedagógico para resignificar la huerta como espacio de aprendizaje integral. Este punto dialoga directamente con el enfoque agroecológico que plantea la articulación entre saber técnico y saber pedagógico.

4. Participación familiar y trabajo en red.

Las respuestas muestran fuerte énfasis en involucrar a las familias, generar huertas domiciliarias, realizar jornadas compartidas y articular con instituciones del medio. La huerta es concebida como espacio comunitario, no exclusivamente escolar. Asimismo, se menciona el intercambio con otros jardines y el trabajo en red como estrategia de fortalecimiento.

5. Recursos e infraestructura.

Se señala la necesidad de herramientas adecuadas, composteras, mejora del suelo, espacios específicos y materiales para sostener la tarea. Sin embargo, el énfasis no se centra exclusivamente en la provisión material, sino en la organización y el uso sistemático de dichos recursos.

En conjunto, las respuestas muestran que el fortalecimiento no depende de un único factor, sino de la articulación entre planificación institucional, integración curricular, formación docente, participación comunitaria y soporte técnico. La alta coincidencia en estas dimensiones confirma que el ecosistema educativo municipal de nivel inicial se encuentra en una etapa de consolidación potencial: existe claridad sobre lo que se necesita, pero aún no se ha estructurado un marco común que ordene y sostenga esas condiciones.

Desde el marco conceptual adoptado, estas demandas refuerzan la idea de que la huerta solo puede consolidarse como dispositivo pedagógico integral cuando se institucionaliza, se planifica estacionalmente y se articula con redes territoriales. La voluntad docente está presente; el desafío radica en transformar esa disposición en política educativa organizada y sostenible.

2.3. Síntesis del capítulo

Los resultados muestran docentes y directivos con disposición favorable y experiencias activas, pero atravesado por fragmentación interna y fragilidad organizacional. Directivos y docentes coinciden en la valoración positiva de la huerta y en la necesidad de fortalecimiento. La principal debilidad no radica en la ausencia de interés, sino en la falta de institucionalización, formación y articulación territorial planificada.

En diálogo con el marco conceptual, puede afirmarse que la huerta educativa en Santiago del Estero se encuentra en una etapa de potencialidad abierta: posee bases materiales y voluntad pedagógica, pero requiere consolidarse como política estructurada que articule educación ambiental integral, enfoque agroecológico y vínculo con la agricultura familiar campesina indígena y el territorio.

CAPÍTULO III DISCUSIÓN COMPARADA Y CONCLUSIONES

El análisis comparado de las perspectivas de equipos directivos y docentes permite avanzar desde la descripción hacia una lectura más amplia del estado de las huertas educativas en los Jardines de Infantes Municipales de la Capital. Los datos muestran coexistencia de experiencias activas, disposición pedagógica favorable y fragilidad organizacional.

3.1. Convergencias: una demanda institucional existente

Un primer hallazgo relevante es la coincidencia entre niveles institucionales. Tanto directivos como docentes valoran positivamente la huerta escolar y reconocen su potencial pedagógico. Los equipos directivos identifican la huerta como herramienta significativa de educación ambiental y proyección comunitaria; los docentes destacan su aporte al desarrollo del pensamiento científico, la conciencia ambiental, el trabajo colaborativo y los hábitos saludables.

Esta convergencia no es menor. Indica que la huerta ya forma parte del imaginario pedagógico del sistema municipal. No se trata de instalar un tema exógeno, sino de fortalecer una práctica que ya posee legitimidad interna. Desde el marco conceptual desarrollado, esta disposición constituye una condición estructural favorable para avanzar hacia su institucionalización.

Los estudios revisados señalan que las huertas escolares exitosas no parten de la imposición externa, sino del reconocimiento de su valor por parte de los actores educativos (Bisbicus, Bisbicus y Quinteros, 2024). En este sentido, el desarrollo de huertas educativas en los jardines de infantes municipales se encuentra en una etapa propicia: existe acuerdo entre docentes y directivos sobre la importancia del dispositivo, pero ese acuerdo no se ha logrado traducir aún en una forma organizativa que integre y potencie las experiencias en un sistema que sea producto de una planificación estratégica que articule y amplíe la red.

3.2. Fragmentación interna

El análisis comparado revela una tensión central: aunque más de la mitad de los jardines cuentan con huerta activa, no todos los docentes trabajan con ella en sus salas. Esto evidencia una fragmentación interna que se evidencia en la heterogeneidad de trayectorias y la dependencia de iniciativas individuales.

Desde el punto de vista conceptual, la huerta solo puede considerarse un dispositivo pedagógico integral cuando atraviesa la práctica institucional de manera transversal. La fragmentación detectada sugiere que, en varios casos,

la huerta opera como proyecto específico o experiencia localizada, pero no como eje estructurante del proyecto educativo.

Esta situación coincide con lo planteado en experiencias comparadas: cuando la huerta depende de docentes particularmente motivados y no de una estructura institucional compartida, su continuidad se ve amenazada (Abate et al., 2011). En consecuencia, la principal brecha identificada no es material, sino organizacional.

3.3. El nudo crítico: continuidad e institucionalización

Uno de los aspectos más reiterados en las respuestas directivas es la dificultad de sostener la huerta en el tiempo. La continuidad aparece como desafío estructural. Esta preocupación encuentra eco en la literatura, que destaca la necesidad de redes y planificación para evitar la discontinuidad (Abate et al., 2011). La coincidencia entre directivos y docentes en señalar la necesidad de fortalecimiento formativo indica que el problema no es la falta de interés, sino la ausencia de un marco organizativo común que distribuya responsabilidades, planifique estacionalmente y establezca protocolos para períodos de receso.

Desde el enfoque agroecológico, la sostenibilidad implica diseñar sistemas adaptados a las condiciones locales y al calendario institucional. La ausencia de esta planificación puede explicar por qué algunas experiencias no alcanzan la etapa de cosecha o se interrumpen.

3.4. Formación docente y articulación técnico-pedagógica

Las encuestas docentes muestran una demanda explícita de capacitación, intercambio de experiencias y acompañamiento técnico. Esta demanda coincide con lo planteado por directivos y con los antecedentes teóricos, que subrayan la necesidad de articular soporte técnico y didáctico en procesos agroecológicos urbanos.

La huerta exige una doble competencia: saber cultivar y saber enseñar con lo cultivado. Sin formación específica, la práctica puede quedar reducida a actividad práctica sin densidad conceptual. El análisis cualitativo de competencias trabajadas muestra potencial —observación científica, cuidado ambiental, trabajo en equipo— pero también integración desigual.

La formación diferenciada para docentes, directivos y personal de maestranza se configura, así como una condición necesaria para consolidar el enfoque integral propuesto en el marco conceptual.

3.5. Territorio, agricultura familiar campesina indígena y oportunidad estratégica local

Un elemento que emerge con fuerza es la proyección territorial potencial de la huerta. Algunos jardines distribuyen producción a familias; los docentes reconocen la dimensión alimentaria y ambiental; los directivos mencionan articulaciones incipientes.

La huerta puede funcionar como puente entre escuela y territorio, integrando saber científico y saber campesino. En Santiago del Estero, esta posibilidad adquiere un significado particular: la presencia de agricultura familiar, frutos del monte y prácticas alimentarias tradicionales ofrece un capital cultural que puede ser incorporado al diseño pedagógico.

Ampliar la dimensión territorial emerge como una oportunidad, pero requiere planificación y articulación institucional con INTA, UNSE y actores comunitarios.

Entonces, el sistema municipal presenta:

- Condiciones materiales básicas relativamente presentes.
- Disposición pedagógica favorable.
- Valoración positiva del dispositivo.
- Demanda explícita de fortalecimiento formativo.

Sin embargo:

- No existe aún un marco institucional común.
- La integración curricular es desigual.
- La continuidad depende en gran medida de voluntades individuales.
- La dimensión territorial no está sistematizada.

En consecuencia, el problema central no es la ausencia de huertas, sino la falta de estructuración organizativa y pedagógica.

3.6. Conclusión general del análisis comparado

La evidencia empírica permite afirmar que el sistema municipal no parte de cero ni enfrenta resistencia interna. Por el contrario, existe un terreno fértil para consolidar una política pública local de huertas educativas con enfoque agroecológico y territorial.

El desafío consiste en:

- Institucionalizar la práctica.
- Diseñar formación diferenciada.
- Establecer protocolos de continuidad.
- Integrar agricultura familiar y cultura alimentaria local.
- Construir red municipal de intercambio.

Si se abordan estos ejes, la huerta podrá trascender la condición de proyecto aislado y convertirse en eje articulador de educación ambiental integral, identidad territorial y ciudadanía ambiental en la primera infancia.

IV. PLAN DE FORTALECIMIENTO INTEGRAL DE LAS HUERTAS EDUCATIVAS MUNICIPALES

1. Fundamentación estratégica

El diagnóstico realizado a partir de las encuestas a equipos directivos y docentes evidencia un escenario institucional favorable para consolidar las huertas educativas como política pública municipal. Existe una base activa de experiencias en funcionamiento, una valoración pedagógica ampliamente compartida y una demanda explícita de fortalecimiento en dimensiones organizativas, formativas y técnico-productivas.

No se trata de instalar una práctica inexistente, sino de organizar, sistematizar y potenciar experiencias dispersas. Las brechas identificadas —continuidad anual, integración curricular transversal, formación diferenciada, provisión de insumos agroecológicos y articulación territorial— orientan el diseño de un Plan de fortalecimiento integral que articula tres componentes estratégicos interdependientes: el Manual Pedagógico, el Ciclo de Capacitaciones y las Articulaciones Territoriales y en Red.

Estos componentes no operan de manera aislada. Su efectividad radica en su implementación coordinada y progresiva.

2. Componente I: Ciclo de Capacitaciones Diferenciado

La demanda formativa fue reiterada tanto por docentes como por equipos directivos. En consecuencia, el ciclo de capacitaciones no debe ser homogéneo ni exclusivamente teórico, sino diferenciado según roles y responsabilidades. Cabe destacar que el ciclo de capacitaciones ya viene siendo planificado con la propuesta de tres primeros encuentros sobre educación ambiental integral a partir de la articulación con el equipo de investigación del INDES: Educación, ambiente, hábitats y territorios (EAHT).

Se proponen tres líneas formativas complementarias:

2.1 Formación pedagógica para docentes

Enfocada en:

- Integración curricular transversal.
- Diseño de secuencias didácticas.
- Evaluación de aprendizajes ambientales.
- Educación ambiental crítica y situada.
- Registro y documentación pedagógica.

2.2 Formación técnico-productiva

Dirigida a docentes y personal de maestranza:

- Principios agroecológicos.
- Manejo estacional y planificación de cultivos.
- Compostaje y mejora de suelos salitrosos.
- Diseño de huertas verticales o en espacios reducidos.
- Resolución de problemas frecuentes (plagas, riego, clima).

2.3 Formación organizacional para equipos directivos

Centrada en:

- Institucionalización del proyecto.
- Gestión del tiempo y continuidad anual.
- Organización de roles y responsabilidades.
- Articulación interinstitucional.
- Monitoreo y evaluación del proyecto.

Este diseño responde directamente a las brechas identificadas en el diagnóstico comparado.

3. Componente II: Manual Pedagógico de Huertas Educativas Municipales

El diagnóstico muestra que la principal debilidad no es exclusivamente productiva, sino organizacional y pedagógica. Por lo tanto, el Manual no puede limitarse a una guía técnica de siembra y cosecha, sino constituirse como herramienta de institucionalización.

Se propone que el Manual integre cuatro dimensiones articuladas:

3.1 Marco conceptual situado

Debe fundamentar:

- La huerta como dispositivo pedagógico integral.
- La educación ambiental integral y transversal.
- El enfoque agroecológico como marco productivo y ético.
- La cultura alimentaria local, la agricultura familiar y la soberanía alimentaria.
- La vinculación con el monte santiagueño y los saberes territoriales.

Este marco permitirá orientar decisiones didácticas, organizativas y técnicas desde una perspectiva situada y no replicar modelos descontextualizados.

3.2 Protocolo institucional de implementación

Dado que la continuidad fue identificada como nudo crítico, el Manual deberá ofrecer orientaciones claras para:

- Integrar la huerta en el Proyecto Educativo Institucional.
- Definir roles y responsabilidades (equipo directivo, docentes, maestranza).
- Establecer planificación anual y estacional.
- Diseñar estrategias para períodos de receso.
- Implementar sistemas simples de registro, seguimiento y evaluación.

Este componente es clave para que la huerta deje de depender de voluntades individuales y se consolide como política institucional estable.

3.3 Orientaciones técnico-agroecológicas adaptadas al contexto local

En función de los déficits de insumos y manejo del suelo detectados, el Manual deberá incluir:

- Diseño de huertas de bajo mantenimiento.
- Manejo agroecológico del suelo y compostaje.
- Diversificación de cultivos.
- Adaptación al clima semiárido santiagueño.
- Incorporación de especies locales y frutos del monte.
- Alternativas para espacios reducidos (huertas verticales, cajones elevados).

Aquí la articulación con INTA, Promotores ambientales y experiencias de agricultura familiar será estratégica.

2.4 Secuencias didácticas y transversalidad curricular

El diagnóstico evidenció que los docentes ya reconocen múltiples aprendizajes vinculados a la huerta. El Manual deberá ofrecer:

- Secuencias didácticas diferenciadas por edad.
- Ejemplos de integración con ciencias naturales, matemática, lengua y formación ética.
- Estrategias de evaluación formativa.
- Propuestas de trabajo con familias y comunidad.
- Actividades vinculadas a alimentación saludable y soberanía alimentaria.

El objetivo es transformar potencial pedagógico en integración sistemática.

4. Componente III: Articulaciones territoriales y construcción de red

El diagnóstico evidenció una fuerte demanda de trabajo en red e intercambio. La sostenibilidad de los procesos agroecológicos escolares depende de la existencia de vínculos territoriales estables.

Se propone:

- Articulación con INTA y Promotores ambientales.
- Vinculación con productores de agricultura familiar campesino indígena tanto de contextos urbanos como rurales y periurbanos.
- Integración de bancos de semillas nativas y criollas.
- Participación de familias en jornadas y proyectos domiciliarios.
- Intercambio entre jardines con experiencias consolidadas.

Asimismo, se propone la creación de una **Red Municipal de Huertas Educativas**, que contemple:

- Encuentros anuales de socialización de experiencias.
- Espacios virtuales de intercambio.
- Sistematización de buenas prácticas.
- Reconocimiento institucional a proyectos destacados.

La red permitirá transformar prácticas aisladas en comunidad pedagógica activa y fortalecer identidad territorial.

5. Proyección estratégica

El relevamiento comparado demuestra que el conjunto de actores que conforman la educación inicial municipal posee condiciones favorables para consolidar una política pública robusta de huertas educativas.

El desafío no es comenzar desde cero, sino organizar mejor. Transformar experiencias dispersas en política institucional implica integrar:

- Marco conceptual claro.
- Estructura organizativa definida.
- Formación diferenciada.
- Articulación territorial.
- Seguimiento sostenido.

Si estos elementos se implementan de manera articulada, la huerta educativa podrá consolidarse como eje estructurante de educación ambiental integral, agroecología, construcción de ciudadanía ambiental y promoción de soberanía alimentaria desde la primera infancia en la Capital de Santiago del Estero.

Referencias bibliográficas

Abate, A.; Benedetto, V.; Mazzuca, A.; Sadagorsky, M. C. (2011). La huerta en la escuela: Guía para Docentes. Municipalidad de Rosario. <https://www.agriurbanariosario.com.ar/archivos/manual-huertas-educativas-texto-completo.pdf>

Acosta Torres, S. P., & Luque Rincón, W. R. (2025). Los ambientes de aprendizaje y el papel de la huerta escolar en el desarrollo integral de niños en preescolar. Tesis de Maestría en Educación. Fundación Universitaria Los Libertadores. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Bogotá. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/1acc5718-e5ca-4002-b64a-82bc3df45b69/content>

Altieri, M. (2001) Agroecología: principios y estrategias para diseñar una agricultura que conserva recursos naturales y asegura la soberanía alimentaria. Universidad de California: US. https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/livro_do_altieri.pdf

Ahumada, A., Bonicatto, M. M., Gargoloff, N. A., López Blanco, M. F., May, M. P., Otero, J., & Perrotta, V. G. (2021). Huertas comunitarias y escolares: aporte a la conservación de la biodiversidad y la soberanía alimentaria. In II Congreso Argentino de Agroecología (Chaco, 13 al 15 de octubre de 2021). https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/162665/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14136

Cisnero, K. G., & Bermúdez, G. M. Á. (2022). El huerto escolar agroecológico como recurso de enseñanza y escenario de aprendizaje en una escuela primaria de Córdoba, Argentina: experiencia de un proyecto de extensión universitaria. Revista de educación en biología, 25(2), 42-57. <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v25.n2.35426>

Paz, R. G., Jara, C. E., Suárez, M. V., González, V. G., Infante, C. M., Trejo, M. B., y Sánchez, L. P. (2025). Estructura productiva de alimentos en Santiago del Estero y el papel clave de la agricultura familiar, la agroecología y los mercados de cercanía. Informe técnico. Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (CONICETUNSE), Sistemas Alimentarios Sostenibles para el desarrollo de la infancia (SAS) – Alimentaris. <https://drive.google.com/file/d/1ifcati4Mgw5yyJrkSJfaexfjhzs06A2/view>

Ley 27.621 de Educación Ambiental Integral (República Argentina).