



El uso de una huerta escolar como recurso pedagógico para la enseñanza de la Geografía en una escuela multigrado en Monte Patria, Región de Coquimbo, Chile

The use of a school garden as a pedagogical resource for teaching Geography in a multi – grade school in Monte Patria, Coquimbo Region, Chile

Recibido: 19/12/2025 - Aceptado: 21/08/2026 – Publicado: 31/08/2026

Eduardo Jaime Muñoz

 0000-0003-4412-0664

Universidad de La Serena, Chile

Licenciado en Educación y Profesor de Estado en Historia y Geografía por la Universidad de La Serena. Diplomado en Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial de la Universidad de Chile, Diplomado en Enseñanza de las Ciencias de la Tierra por la Universidad Autónoma de México, Diplomado en Gestión del Riesgo de Desastres por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Diplomado en Extensión Rural por la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Desarrollo Regional y Medio Ambiente por la Universidad de Valparaíso, Doctor en Geografía por la Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Cita sugerida: Muñoz, E. J. (2026). El uso de una huerta escolar como recurso pedagógico para la enseñanza de la Geografía en una escuela multigrado en Monte Patria, Región de Coquimbo, Chile. *Pleamar. Revista del Departamento de Geografía*, (6), 1-25. <https://revistasfh.mdp.edu.ar/index.php/pleamar>



Este artículo se encuentra bajo [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen

El objetivo de este trabajo es estudiar el uso de la huerta escolar al aire libre como recurso pedagógico para la enseñanza de la Geografía en el colegio multigrado Carmela Prat, ubicado en la comuna de Monte Patria, Región de Coquimbo, Chile. La geografía de este lugar se caracteriza por condiciones semiáridas, la pérdida de conocimientos agrícolas tradicionales y los efectos del cambio climático. Para alcanzar este propósito, se planteó una metodología cualitativa que incluyó la observación geográfica, el análisis de documentos curriculares y el relevamiento de entrevistas semiestructuradas. Además, se tomaron fotografías de los paisajes naturales del área de estudio y, con la ayuda de los planes y programas de la enseñanza escolar chilena, se confeccionó la planificación de la actividad educativa. Finalmente, se aplicaron entrevistas a seis agricultores, un docente y los seis estudiantes de la escuela Carmela Prat. La investigación contó con el apoyo del Departamento de Educación de la Municipalidad de Monte Patria, que es el sostenedor de las escuelas rurales de la comuna. Los resultados se centraron en la confección de un cuadro con información geográfica del área de estudio, la generación de cinco láminas educativas sobre la geografía de la zona, una planificación curricular articulada y el análisis de los testimonios de los agricultores locales. Se concluye que esta iniciativa permite valorar el huerto escolar desde una perspectiva geográfica, posicionándolo como un recurso didáctico fundamental para la contextualización del aprendizaje.

Palabras clave: huerta escolar; geografía; escuela; comunidad educativa

Abstract

This study aims to examine the use of the outdoor school garden as a pedagogical resource for teaching Geography at Carmela Prat multigrade school, located in Monte Patria, Coquimbo Region, Chile. The geography of this area is characterized by semi-arid conditions, the loss of traditional agricultural knowledge, and the effects of climate change. To achieve the aim, a qualitative methodology was adopted, including geographical observation, analysis of curricular documents, and semi-structured interviews. In addition, photographs were taken of the natural landscapes in the study area and, with the help of the Chilean school curriculum and teaching programmes, the educational activity was planned. Finally, interviews were conducted with six farmers, one teacher, and six students from Carmela Prat School. The research was supported by the Education Department of Monte Patria, which is responsible for the rural schools in the municipality. The results focused on the creation of a table presenting geographical information about the study area, the production of five educational posters on the geography of the area, the development of a coordinated curriculum, and the analysis of testimonies from local farmers. The study concludes that this initiative highlights the value of the school garden from a geographical perspective, positioning it as a key teaching resource for contextualizing learning.

Keywords: school garden; geography; school; educational community

Introducción

Las escuelas rurales ubicadas en territorios geográficamente aislados enfrentan el desafío constante de motivar y fomentar la participación activa de sus estudiantes. En este contexto de ruralidad, se hace necesario innovar e implementar estrategias pedagógicas que no solo cautiven el interés de las comunidades educativas, sino que también incentiven en los escolares el uso de la tierra y la valoración del patrimonio cultural campesino, el cual muestra una tendencia hacia la pérdida de conocimientos tradicionales. Desde la perspectiva del quehacer docente en estas localidades rurales, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategia educativa puede diseñarse a partir del uso de la huerta escolar como recurso para la enseñanza de la Geografía?

Tal como expresan Fajardo et al., “En el mundo el uso educativo de tecnología ha producido grandes cambios en la sociedad, teniendo un efecto fuerte y notable en cada aspecto de la vida de las personas y sobre todo dentro de la educación” (2020, p. 461). No obstante, este avance también plantea el desafío de encontrar metodologías de enseñanza novedosas e innovadoras que tengan como punto de partida el uso de tecnologías y, a la vez, recuperen el contacto directo con la naturaleza.

El objetivo propuesto en este trabajo es estudiar el uso de las huertas escolares para la enseñanza de la Geografía. Para alcanzar este objetivo, el trabajo se organiza de la siguiente manera: I) se expone el marco teórico y la metodología; II) se presenta un estudio de caso en el colegio multigrado Carmela Prat, de la localidad de Chañaral de Carén, y se propone una estrategia pedagógica para el uso del huerto escolar; y, finalmente, III) se exponen la discusión, las conclusiones y la bibliografía de referencia.

El Huerto escolar como concepto multidimensional

Según el artículo *Caracterización del diseño e implementación del programa piloto Huertos Escolares: Informe final*, “el huerto escolar corresponde a un recurso didáctico, diseñado para ser utilizado como un elemento de apoyo para la práctica pedagógica” (ClioDinámica, 2015, p. 49). En este espacio, el acto de cultivar, cuidar y cosechar sus propios alimentos promueve una relación positiva con la nutrición, incentivando el consumo de verduras y transformándose en un tema de conversación y práctica que puede extenderse al núcleo familiar.

Sin embargo, su valor más profundo radica en su dimensión social y educativa. En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) menciona que “el huerto escolar es un instrumento pedagógico dinámico que reúne

a estudiantes y docentes en un entorno de aprendizaje al aire libre, generando nuevas estrategias educativas que permiten innovar en la dinámica unidireccional del aula” (FAO, 2009, p. 1). En este laboratorio natural, la teoría se encuentra con la práctica; los aprendizajes no se memorizan, sino que cada estudiante experimenta y, de una manera entretenida, construye el aprendizaje a través de sus vivencias con personas y el contacto con la naturaleza.

La implementación de los huertos escolares en las escuelas rurales procura colocar ideas novedosas al beneficio de los estudiantes, estando destinadas a promover aprendizajes significativos desde el propio entorno natural del establecimiento educacional. El huerto ofrece oportunidades para el desarrollo de habilidades socioeconómicas y de colaboración. Al trabajar en un grupo con un objetivo en común, como preparar la tierra, sembrar y regar, los estudiantes practican e internalizan conceptos fundamentales como la sociabilidad, la cooperación, la responsabilidad individual hacia el colectivo y la paciencia. Según la FAO (2009), esta interacción no se limita a un curso en específico, sino que prepara a los estudiantes para un mejor desarrollo de la vida adulta, ya que los impulsa a integrarse en el grupo social más amplio al que pertenecen, fomentando la conciencia sobre sus derechos y deberes dentro de una comunidad.

Tradicionalmente, el éxito del huerto escolar ha estado sujeto a la voluntad individual de docentes comprometidos y entusiastas, convirtiéndolo en una iniciativa aislada y no en una política institucional emblemática. Uno de los inconvenientes de la estrategia pedagógica del uso de las huertas escolares es que, cuando los docentes que la aplican se trasladan o cambian de funciones, el proyecto se debilita y desaparece. Este problema se agrava por la falta de articulación entre las actividades del huerto y el currículum escolar oficial. Si el huerto es visto como una actividad extracurricular o un mero pasatiempo, y no como una herramienta central para lograr Objetivos de Aprendizaje (OA) en asignaturas como Ciencias Naturales, Matemáticas, Lenguaje, Geografía e Historia, genera desinterés en otros docentes y dificulta su integración permanente en el proyecto educativo. Esta desconexión curricular es una de las causas primarias de la no continuidad de estas prácticas en las escuelas.

La importancia de un huerto escolar va más allá de la creación de un proyecto verde. Es un espacio de aprendizaje significativo y de construcción de identidad. Es el lugar donde los niños y niñas no solo siembran lechugas, tomates, habas o acelgas, sino donde también comunican, forjan amistades, conversan con el docente y comparten historias en torno a

su vida y su entorno. Esta función social es crucial para tejer comunidad dentro de la escuela.

Este punto se alinea con los postulados modernos de la pedagogía que aboga por un currículum contextualizado. Como señala el Ministerio de Educación de Chile (2025), el logro de los objetivos fundamentales debe estar enfocado en valorar la cultura de los niños, sus familias, comunidades y pueblos, integrando el patrimonio local como un elemento obligatorio en los programas educativos. Para la escuela rural, esta misión es primordial. En este sentido, la escuela debe ofrecer a los estudiantes la posibilidad de crear espacios de aprendizaje, como los huertos, que no solo enseñen sobre la naturaleza, sino que sirvan para valorar y preservar el patrimonio agro cultural presente en su comunidad.

Esta acción pone en evidencia la necesidad de crear proyectos comunitarios como una oportunidad de hacer frente al despoblamiento rural y la pérdida de tradiciones. La migración constante hacia las ciudades ha generado una pérdida en la transmisión de los conocimientos ancestrales vinculados a la siembra, los ciclos lunares, las semillas nativas y las prácticas agrícolas tradicionales. Ante esta problemática, los establecimientos educacionales se han transformado en actores claves para promover la continuidad de dichas tradiciones, actuando como guardianes de un patrimonio vivo.

El cambio en la ruralidad y su impacto en las prácticas tradicionales

Para comprender el contexto actual, es necesario analizar la transformación del espacio rural, tal como mencionan Berdegú et al. (2010). El medio rural ha cambiado, dejando atrás una agricultura basada únicamente en la subsistencia y la tradición, para dar paso a una agricultura industrial enfocada en la producción de monocultivos. Por tanto, en la actualidad se observa la convivencia y superposición de "ruralidades" diversas. Algunas vinculadas a dinámicas productivas y comerciales modernas, como es el cultivo de uvas, mandarinas o paltas, asociadas a sistemas de innovación tecnológica, con buena dotación de infraestructura y servicios. Otras, sin embargo, han ido perdiendo su carácter agrícola tradicional, caracterizado por una orientación hacia los huertos frutales de subsistencia. La agricultura industrial de los monocultivos en América Latina no es una solución genuina a los problemas que dice abordar, como el hambre, garantizar la soberanía alimenticia en los territorios y la sustentabilidad para la subsistencia del ser humano. El modelo económico neoliberal externaliza los costos de producción, impactando en la

calidad de vida de las personas, profundizando las desigualdades y la dependencia de los mercados internacionales. Según Pengue:

La agricultura industrial transgénica no viene a resolver los importantes problemas que dice enfrentar. Si, por una parte, se la presenta como una posibilidad en los términos de la sustentabilidad débil de los economistas ambientales liberales para la mejora en algunos casos y situaciones, de ciertos indicadores ambientales (Pengue, 2005, p. 17).

En el caso de Chile:

el desarrollo del sector silvoagropecuario nacional ha sido impulsado en gran medida por un modelo productivo orientado a la exportación. Desde la época colonial, los mercados externos han manifestado una gran influencia en el desarrollo del sector; definiendo usos del suelo, asentamientos humanos y patrones de impacto ambiental, los que hasta hoy son visibles a lo largo del territorio nacional (Odepa, 2017, p. 23).

Esta cita refleja la visión institucional de una agricultura modernizada, competitiva y volcada a los mercados externos, que es la base del agronegocio en Chile.

Esta transformación de la ruralidad ha tenido un impacto profundo en las comunidades rurales. La llegada de empresas agrícolas de escala industrial a muchas zonas, incluida el área de estudio, ha introducido el modelo de monocultivo intensivo, como el de la palta, que necesita abundante agua para producir y está orientado exclusivamente al mercado de exportación. Esta forma de producción ha generado escasez de agua y ha creado una paradoja: mientras se plantan miles de árboles en terrenos que antes se usaban para la agricultura local, los campesinos que aún perseveran en sus tierras encuentran cada vez más difícil competir con los precios de los productos importados o a gran escala.

Como resultado, las personas se han visto forzadas a una reinvención socioeconómica, abandonando sus pequeñas huertas para tomar empleos como mano de obra asalariada en estos mismos fundos, perpetuando un ciclo de dependencia y pérdida de autonomía alimentaria. En este escenario complejo, el huerto escolar se levanta no solo como una herramienta pedagógica, sino también como un acto de resistencia cultural y reafirmación identitaria. Se convierte en un pequeño santuario donde se preservan semillas, se practican técnicas sostenibles y se mantiene viva la memoria de una relación más armoniosa con la tierra, proponiendo un modelo alternativo al imperante y educando a las nuevas generaciones sobre la importancia de la soberanía alimentaria y la sostenibilidad.

El rol activo de la Geografía en la defensa del territorio y de la identidad local

La Geografía, como disciplina científica y educativa, posee un rol fundamental en la comprensión, interpretación y defensa del territorio, especialmente en contextos rurales

sometidos a transformaciones socioambientales aceleradas. Su enfoque integrador se puede articular con aspectos físicos, humanos y ambientales. Esta característica particular convierte a la Geografía en una disciplina central para estudiar los procesos de cambio en el mundo rural, como en este caso asociados a los agronegocios, la crisis hídrica y la pérdida de tradiciones locales (Gómez et al., 2015). Desde la Geografía no solo se describe el paisaje, sino que se problematizan las relaciones de poder que forman parte de un determinado territorio y con ello se visibilizan las voces locales de las distintas comunidades.

En América Latina, varios autores han destacado el rol relevante que desempeña la Geografía en la defensa de los territorios rurales. Santos (2000) menciona que la Geografía debe ser entendida como la *Geografía de la resistencia*, resaltando el protagonismo de la ciencia del estudio del espacio para hacer frente a la dominación espacial y el fortalecimiento de las identidades locales. En Chile, Romero (2009) señala que la enseñanza de la Geografía en realidades rurales debe pasar desde una mera descripción del espacio geográfico a convertirse en una ciencia que potencia la *ciudadanía territorial*, donde los estudiantes aprenden a leer su entorno desde una mirada crítica y reflexiva.

Desde una perspectiva pedagógica, la Geografía escolar tiene la responsabilidad de recuperar los contenidos geográficos locales, como el clima, el relieve, la vegetación, las prácticas agrícolas tradiciones, vinculándolos con las experiencias cotidianas de los estudiantes. Según Henao:

En resumen, es la forma práctica de conocer a partir de lo que aprendemos, o como lo dicen los autores, conocer y practicar como enseñanza activa. Justamente esa es la apuesta que se debería de realizar a partir de propuestas metodológicas como estas, una enseñanza activa que relaciona las prácticas escolares con problemáticas reales, que acerca a los estudiantes a su entorno cotidiano y más cercano y que les permite comprender conceptos y hechos a partir de ejercicios de lectura observación, análisis y reflexión que busca transformar la manera en cómo nos relacionamos espacialmente (Henao, 2019, p. 94).

En el mismo sentido, Cáceres expresa que:

La territorialidad es valorizar la colectividad y negociación de las potencialidades locales o regionales, denominadas por atributos locales o activos específicos. Estas interacciones se darían en el ámbito institucional, socialmente desde las reglamentaciones de acción de los actores locales, centrando el poder entre los diferentes grupos de actores donde la confianza y cooperación son factores centrales para la construcción social en un territorio determinado (Cáceres, 2022, p. 79).

Esta cita refleja la importancia de la valorización colectiva del territorio y la negociación de sus potencialidades, elementos clave para un enfoque geográfico crítico y participativo que fomente el empoderamiento territorial, especialmente en contextos rurales donde la homogeneización cultural y ambiental puede ser una amenaza.

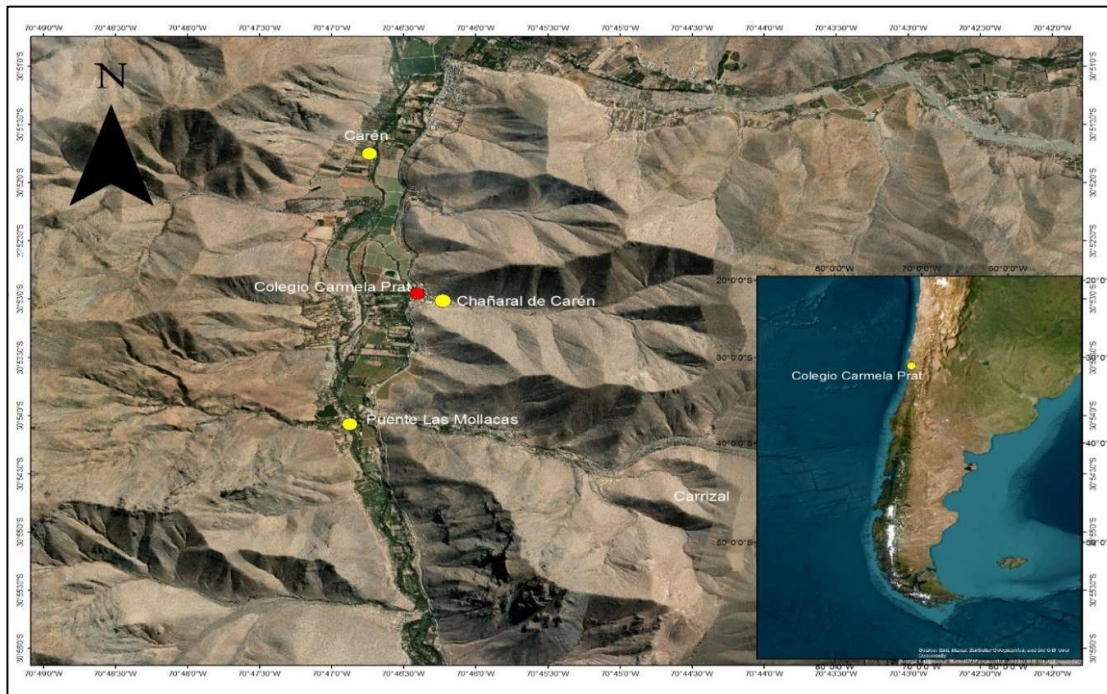
Por lo tanto, la centralidad de la Geografía en la propuesta del huerto escolar no es casual ni accesoria. Es desde esta disciplina que se puede articular de manera coherente el estudio del medio físico con las dimensiones sociales, económicas y culturales del territorio, recuperando saberes locales y promoviendo una conciencia geoespacial crítica. El huerto, en este marco, se convierte en un *laboratorio geográfico* vivo, donde los estudiantes no solo aprenden conceptos, sino que también comprenden su papel en la defensa y revalorización de su entorno.

Metodología

Esta investigación se define como un estudio de caso de carácter cualitativo, cuyo propósito central es el diseño y la propuesta de una intervención educativa en un contexto rural. El estudio se adscribe a un paradigma interpretativo que busca entender las características y dinámicas de un contexto específico, como el del colegio Carmela Prat de Chañaral de Carén y su territorio, para —a partir de su comprensión—, generar una propuesta pedagógica significativa, donde se utilice el huerto como recurso para la enseñanza de la Geografía.

La investigación recibió el apoyo del Departamento de Educación de la Municipalidad de Monte Patria, sostenedor de la escuela. Participaron el docente encargado del establecimiento, sus seis estudiantes y seis agricultores de la zona. La población de estudio corresponde a la comunidad educativa del Colegio Carmela Prat de la localidad de Chañaral de Carén y a los portadores del conocimiento local vinculados con el territorio y las prácticas agrícolas de la comuna de Monte Patria, en la región de Coquimbo, Chile (Figura 1). La selección de esta comunidad obedeció a dos criterios principales: su accesibilidad para colectar la información y, fundamentalmente, el interés manifiesto de la escuela por integrar el uso de la huerta escolar como recurso pedagógico para la enseñanza de la Geografía.

Figura 1. Colegio Carmela Prat en la localidad de Chañaral de Carén, comuna de Monte Patria, Región de Coquimbo, Chile



Fuente: Elaboración del autor sobre la base de ArcMap, 2025

Para registrar la información se emplearon técnicas e instrumentos diversos:

- Análisis documental:** se utilizó una ficha de análisis para examinar el marco curricular de la enseñanza de la Geografía en Chile, los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Registro fotográfico:** para documentar las características geomorfológicas, hidrográficas, climáticas, de suelo y vegetación del paisaje.
- Entrevistas semiestructuradas:** aplicadas a seis agricultores seleccionados por su experiencia en la siembra de chacras en la zona del Tulahuencito. Para aplicar la entrevista también se consideraron los lazos de amistad y experiencia existentes entre los agricultores. Esta técnica permitió explorar de manera sensible sus experiencias, conocimientos y valorizaciones, adaptando preguntas para profundizar en aspectos relevantes que surgieran durante la conversación. El guion de la entrevista se estructuró en torno a las siguientes preguntas base: I) ¿Podría describirme cómo era el paisaje y el uso de la tierra en esta zona cuando usted era más joven?; II) ¿Qué tipos de cultivos eran los más comunes tradicionalmente y qué técnicas de siembra y riego se utilizaban?; III) Desde su experiencia, ¿cuáles han sido los cambios más

significativos en el clima, la disponibilidad de agua y el suelo en los últimos años?; IV) ¿Qué importancia cree que tiene para los niños y niñas de hoy aprender sobre la tierra y las prácticas agrícolas propias de su localidad?; V) Desde su punto de vista, ¿qué elementos o historias de nuestro territorio son importantes que un huerto escolar enseñe a las nuevas generaciones?

En cuanto al procedimiento empleado para la recolección de los datos, se aplicaron tres fases:

- a) Fase preparatoria: revisión bibliográfica de los textos utilizados en el trabajo, diseño de los instrumentos, como el guion de la entrevista, y planificación del trabajo de campo.
- b) Fase de trabajo de campo: realización de entrevistas a los agricultores en un contexto natural, reconocimiento del territorio, registro fotográfico del mismo y reuniones con el docente para recoger sus necesidades pedagógicas. Consistió en recorrer la zona de estudio para analizar las condiciones geográficas como el relieve, la disponibilidad de agua, el tipo de suelo y la vegetación. Fue esencial para garantizar la pertinencia y viabilidad de la propuesta.
- c) Proceso de análisis y síntesis: transcripción de las entrevistas, levantamiento de información geográfica y fotográfica del lugar e integración de todos los insumos en la planificación curricular y el diseño de los letreros educativos.

Resultados

La implementación de un huerto escolar como recurso geográfico en Chañaral de Carén fue desarrollada por el docente del taller de Ciencias y Medio Ambiente apoyado por el Departamento de Educación de la Municipalidad de Monte Patria, el docente encargado de la escuela y los seis estudiantes del establecimiento educacional. A continuación, se presentan los resultados organizados en cuatro categorías principales: I) Caracterización Geográfica, II) Materiales Educativos Diseñados, III) Integración Curricular, y IV) Percepción de la Comunidad.

Caracterización Geográfica del área de estudio

El diagnóstico territorial permitió identificar los elementos clave del entorno del colegio Carmela Prat, que fueron la base para el diseño pedagógico (Cuadro 1).

Cuadro 1. Caracterización geográfica del área de estudio

Categoría	Característica Principal	Implicancia para el Huerto Escolar
Clima	“El régimen torrencial de las lluvias, con un máximo otoñal muy marcado, y la extremada sequedad de los meses estivales encajan en el modelo pluviométrico propio del macroclima Mediterráneo” (Gómez et al., 2015, p. 28).	Debido a las condiciones de bajas precipitaciones, es necesario diseñar un sistema de riego por goteo, seleccionando especies adaptadas a la sequía.
Geomorfología	“En los conos aluviales esta clase es atribuible a su baja vulnerabilidad erosiva por concepto de pendiente y texturas francas, principalmente. Mientras en el fondo de valle destaca su pendiente horizontal y esencialmente texturas francas a franco-arcillosas” (Meza y Castro, 2013, p. 6).	Debido a la pendiente del terreno, se planificaron terrazas o bancales elevados para contener el suelo y optimizar el riego. La pendiente se aprovechó para un sistema de captación de aguas lluvia.
Recursos Hídricos	“La región es considerada como una zona semiárida con presencia de sequías, cuya oferta hídrica depende de las lluvias, nieblas, ríos y aguas subterráneas, es decir de elementos que dependen del clima [...] El valle del Limarí, donde se encuentra el embalse, presenta un régimen nivo-pluvial [...] la región se caracteriza por ser seca en todas las estaciones del año, con primaveras y veranos relativamente calurosos” (Fredes, 2009, p. 17).	Debido a la escasez hídrica que existe en la región de Coquimbo, se propuso un espacio dentro del huerto con plantas nativas.
Cobertura Vegetal	“Descripción: Bosque espinoso abierto dominado por <i>Prosopis chilensis</i> y <i>Acacia caven</i> , con una estrata arbustiva compuesta principalmente por <i>Cestrum parqui</i> , <i>Muehlenbeckia hastulata</i> , <i>Schinus polygamus</i> , <i>Solanum ligustrinum</i> y <i>Proustia cuneifolia</i> . [...] Más ocasionales la presencia de especies esclerófilas como <i>Quillaja saponaria</i> y <i>Lithraea caustica</i> ” (Donoso, 2013, p. 20).	Dentro del huerto escolar se propuso incluir un sector de “Jardín de Flora Nativa Local”, con el fin de conocer las plantas nativas y conservar la biodiversidad.
Uso de Suelo	“En cuanto a la agricultura, la comunidad en estudio se ha caracterizado por el cultivo de tierras de secano (lluvias) en sectores de lomajes con altas pendientes. De acuerdo con el calendario agrícola, la siembra de estos sectores se realiza durante el invierno y el éxito de la cosecha depende exclusivamente de las precipitaciones caídas” (Medina, 2006, p. 92).	El huerto escolar se concibió como un modelo de agricultura a pequeña escala, replicable en los hogares de los estudiantes.

Fuente: Elaboración del autor

Materiales Educativos Diseñados

Como producto central del trabajo de investigación, se crearon cinco láminas educativas que integran el conocimiento geográfico y local. Cada lámina corresponde a un *punto de interés* dentro del sendero educativo del huerto (Figura 2).

Figura 2. Láminas Educativas que se instalarán en el huerto escolar

a) “El Agua, un Tesoro Escaso en Nuestra Tierra”



Frase alusiva a la temática: Una gota de agua con una sonrisa.

Fuente: archivo del autor (octubre de 2025)

b) “El relieve, un paisaje maravilloso en nuestros valles”



Frase alusiva a la temática: Una vista única en nuestra ventana.

Fuente: archivo del autor (noviembre de 2025)

c) “Una vegetación con especies nativas”



Frase alusiva a la temática: Especies nativas adaptadas a la escasez hídrica.

Fuente: archivo del autor (noviembre de 2025)

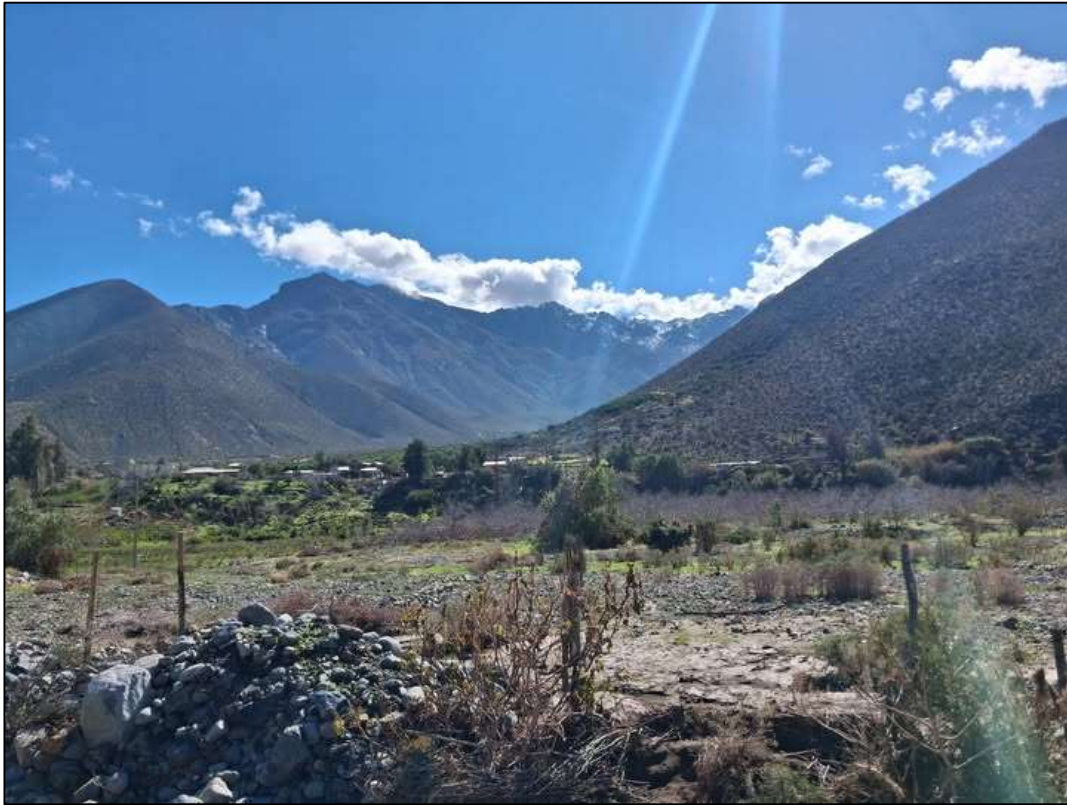
d) “Suelos, para plantar nuestras semillas”



Frase alusiva a la temática: Suelos para conectar con la tierra.

Fuente: archivo del autor (noviembre de 2025)

e) El clima con estaciones frías



Frase alusiva a la temática: Un clima con estaciones secas y frías.

Fuente: archivo del autor (noviembre de 2025)

Integración Curricular

Se desarrolló una planificación curricular para el subsector de Historia, Geografía, Matemáticas y Ciencias Naturales, articulada con los OA de 1° a 6° básico (Cuadro 2).

Cuadro 2. Ejemplo de Actividad Curricular Integrada

Asignatura	Objetivo de Aprendizaje (OA)	Actividad en el Huerto	Evaluación
Historia y Geografía	OA 13 (4° básico): Caracterizar las zonas naturales de Chile.	Recorrido por las estaciones: Los estudiantes identifican en el huerto cómo las especies nativas y adaptadas son propias de la zona de clima semiárido. Los estudiantes escriben el listado de plantas nativas que plantarán en el jardín nativo.	Elaboración de un dibujo “jardín nativo”, ilustrando las plantas nativas y difundiendo los resultados en la radio del pueblo.
Matemáticas	OA 4 (3° básico): Resolver problemas de medición.	Los estudiantes miden la altura de las plantas que crecen en el huerto, comparan el crecimiento con las distintas especies, estableciendo cuáles de ellas son más resistentes a la sequía.	Ficha de trabajo con los muestreos, unidades de medida y procedimientos.
Ciencias Naturales	OA 4 (2° básico): Observar y describir algunos cambios de las plantas.	Diario de los insectos que llegan al huerto escolar: Registran la presencia de insectos, escriben su cantidad y las familias. También reconocen los tipos de suelos, escriben sus potenciales y los productos agrícolas que se pueden producir.	Construcción de un póster científico con la información registrada.

Fuente: Elaboración del autor

Percepción de la comunidad y validación

El diálogo con los agricultores de Monte Patria fue fundamental para enriquecer la propuesta con conocimiento local y experiencia viva. Los testimonios, recogidos a través de entrevistas semiestructuradas, no solo aportan datos, sino que otorgan profundidad histórica y cultural. A continuación, se presenta un análisis organizado en torno a las preguntas clave que guiaron la conversación, integrando las respuestas entregadas por los entrevistados.

I. ¿Podría describirme cómo era el paisaje y el uso de la tierra en esta zona cuando usted era más joven?

Los testimonios evidencian un paisaje natural muy distinto al actual. Los agricultores describen un ecosistema más verde y con mayor producción: “El paisaje aquí en la comuna de Monte Patria era más verde, había más agua y se sembraba mucho más”. Este testimonio permite entender el cambio ecológico y cómo la degradación ambiental ha ido generando efectos como la sequía y el empobrecimiento de los suelos donde los campesinos sembraban.

II. ¿Qué tipos de cultivos eran los más comunes tradicionalmente y qué técnicas de siembra y riego se utilizaban?

En cuanto a las prácticas agrícolas, los relatos dan a conocer que el tipo de semillas utilizadas por los sembradores se adaptaba a las condiciones del secano. Como relatan los agricultores, “Los tipos de cultivos que abundaban más en las huertas y chacras era el maíz, los porotos y los zapallos”. La técnica de siembra era “a rulo” (al voleo), y el riego de la chacra dependía de una ingeniosa construcción de “canales” realizados para llevar el agua a los cultivos. Este testimonio refleja la capacidad de los campesinos para hacer frente a la escasez de agua y a la dificultad de cultivar en áreas de difícil acceso.

III. Desde su experiencia, ¿cuáles han sido los cambios más significativos en el clima, la disponibilidad de agua y el suelo en los últimos años?

Los relatos tienen un punto en común: los problemas ambientales que existen en la zona de estudio. El factor más complejo es la sequía: “El agua ha disminuido mucho en la zona; antes llovía más, ahora menos”. La falta de agua tiene consecuencias muy negativas para la agricultura: “por esta razón ahora las siembras son muy escasas”. Una de las consecuencias es la pérdida de las distintas variedades de semillas: “esto está produciendo que las semillas estén desapareciendo”. En este sentido, queda en evidencia cómo el cambio climático afecta la biodiversidad cultivada.

IV. ¿Qué importancia cree que tiene para los niños y niñas de hoy aprender sobre la tierra y las prácticas agrícolas propias de su localidad?

Los testimonios destacan que la educación es una herramienta valiosa para hacer frente a la sequía. Consideran “importante ya que son los niños los que tienen que aprender a conocer las semillas que se sembraban en las chacras”, permitiendo así “continuar las tradiciones, conservar las semillas”. Estas ideas se sustentan en un principio fundamental: “La ciudad necesita del campo para la seguridad alimenticia”. Esto permite dar relevancia al proyecto de la huerta, no solo como un espacio de aprendizaje, sino como un acto de protección del patrimonio cultural existente en estas localidades alejadas de la ciudad.

V. Desde su punto de vista, ¿qué elementos o historias de nuestro territorio son importantes que un huerto escolar enseñe a las nuevas generaciones?

Es importante educar en torno a nuestras tradiciones que se dan en la huerta escolar: el conocimiento de las semillas, la historia de los campesinos que sembraban en Monte Patria y la valoración de este espacio para la enseñanza escolar.

A continuación, en la Figura 3 se presentan tres fotografías de la huerta escolar en el colegio Carmela Prat, con el fin de mostrar el lugar donde se instalarán los materiales diseñados.

Figura 3. Fotografías de la huerta escolar

- a) Estudiantes de la escuela de Chañaral de Carén regando la huerta, en el fondo —donde se ubica la pandereta— irán los letreros**



Fuente: archivo personal (noviembre de 2025)

- b) Estudiantes de la escuela de Chañaral de Carén regando las plantas de lechuga y cilantro**



Fuente: archivo personal (noviembre de 2025)

c) Plantación de lechugas en la huerta del colegio Carmela Prat



Fuente: archivo personal (noviembre de 2025)

En el Cuadro 3 se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a directivos y estudiantes.

Cuadro 3. Respuesta de docentes y estudiantes

Entrevista al docente encargado de la escuela	Entrevista a estudiante I
¿Por qué es importante el huerto escolar para los niños? Es importante ya que es un recurso educativo para la enseñanza de la Geografía, los estudiantes comparten sus conocimientos y socializan con los compañeros. También desde el punto de vista de las ciencias aprenden el ciclo natural de las plantas, su crecimiento y las transformaciones de energía que se dan en la huerta.	¿Qué te gusta más de la huerta escolar? Me gusta plantar las habas y regar las plantas. Me gusta venir a la huerta a observar los insectos que llegan a las plantas. También observar los suelos, sus colores y textura.
Entrevista a estudiante II	Entrevista a estudiante III
¿Qué semillas has plantado en la huerta? He plantado semillas de habas, arvejas, lechugas, cilantro.	¿Qué has aprendido en la huerta escolar? He aprendido del crecimiento de las plantas, sus partes como los tallos, hojas, frutos. También he podido aprender de plantas, de sus semillas, de la confección de las terrazas diaguitas.

Fuente: Elaboración del autor

Discusión

La implementación de un huerto escolar en la escuela de Chañaral de Carén como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía demuestra ser una estrategia pedagógica

pertinente a los actuales paradigmas educativos que ponen en valor el aprendizaje situado y significativo.

En primer lugar, la efectividad del huerto como un espacio de aprendizaje al aire libre para la Geografía se relaciona con las ideas de Llantén et al., cuando expresan que “en ellos ocurren y transcurren acciones y sueños que influyen en el proceso educativo y en la construcción de identidades, lo que nos plantea desafíos concretos a quienes trabajamos en el ámbito educativo” (2020, p. 88). En este sentido, la propuesta educativa descrita permite al estudiante generar aprendizajes a través de la huerta escolar, poniendo el acento en la Geografía local, en su espacio de frecuentación cotidiana y en su entorno educacional. Este enfoque educativo se vincula con metodologías novedosas al aire libre, como el juego, que “hace que los niños y las niñas se conecten con su entorno sociocultural proyectando las distintas actividades del mundo adulto y practicando futuros papeles a desempeñar” (Figueroa et al., 2022, p. 375). Este tipo de aprendizaje resulta especialmente relevante en las comunidades rurales, donde el entorno natural ofrece a los estudiantes posibilidades de interactuar directamente con la naturaleza y aprender desde su propia realidad.

La integración curricular lograda, mediante la planificación escolar, contribuye a enriquecer el proceso educativo. Tal vez uno de los puntos más críticos es el señalado por Barrón y Muñoz (2015), cuando expresan:

Si analizamos el enfoque pedagógico desarrollado en torno a estos huertos escolares encontramos, en general, una concepción del huerto como recurso educativo que hay que cuidar y mantener, y que sirve para realizar actividades puntuales muy vinculadas a las áreas de ciencias naturales Sin embargo, los huertos escolares pueden ser concebidos de otro modo, como elementos vertebradores de cambio e innovación de la cultura escolar, para ir configurando un enfoque más comunitario y funcional de la enseñanza (Barrón y Muñoz, 2015, p. 220).

En este sentido, es posible diseñar secuencias didácticas que utilicen el huerto escolar para establecer objetivos específicos del currículum nacional de Geografía, transformándolo en un recurso central para la enseñanza.

El diseño de los letreros educativos que serán instalados en la huerta escolar se muestra como una innovación que puede transformar de manera positiva las prácticas educativas. Esta estrategia se enmarca en la producción de Cano (2015):

Pasear por el Valle fue una dinámica muy útil en lo etnográfico, que me permitió acceder a él física y culturalmente: descubrir y observar *in situ* su geografía, su arquitectura (tradicional y contemporánea) y las actividades más moldeadoras de su paisaje. En este paisajear,

el *walkscape* se descubrió dinámico y revelador, pues, al activar mi cuerpo, transformaba también mi conocimiento y mi forma de mirar (Cano, 2015, p. 41).

Analizando los planteamientos del autor, es importante destacar la capacidad de observación que tienen los estudiantes en torno a los fenómenos geográficos que se dan en el ecosistema natural que rodea la escuela y cómo estas observaciones son parte de los aprendizajes de los estudiantes.

La valoración del conocimiento local de los agricultores emerge como un pilar fundamental de la propuesta. Este hallazgo es consistente con los postulados de la ecología de saberes propuesta por Palumbo y Vacca (2020), donde:

Se valoriza la noción de retroalimentación entre marcos teóricos académicos y prácticas políticas de los movimientos sociales organizados, lo que genera transformaciones mutuas. Se realiza un trabajo colectivo en pos de la horizontalidad en la coproducción de conocimiento, respecto de la cual los investigadores tienen un papel específico a la hora de socializar las herramientas técnicas y teóricas acumuladas por el conocimiento científico, a la vez que se abandonan posiciones arrogantes que presuponen su superioridad sobre los saberes ancestrales, colectivos y populares (Palumbo y Vacca, 2020, p. 7).

En este escenario, es importante incorporar el conocimiento experiencial que poseen los actores sociales dentro del territorio, dando a conocer los cambios en el paisaje y las técnicas de cultivo tradicionales. Esta apuesta metodológica contribuye a evitar una mirada colonial del territorio, fortaleciendo la identidad cultural y la valoración que tiene el estudiante desde su entorno, quienes ven cómo los saberes familiares nutren los aprendizajes de la escuela.

Sin embargo, el estudio no está exento de limitaciones y desafíos. La sostenibilidad temporal de la iniciativa es una preocupación latente. "La implementación de huertos escolares en comunidades rurales ha demostrado ser una herramienta pedagógica eficaz para promover la educación ambiental y la integración de diversos actores de la comunidad. Estos huertos fomentan la participación de estudiantes, profesores, padres y miembros de la comunidad que facilitan el aprendizaje práctico sobre agricultura sostenible y la importancia del cuidado del medio ambiente" (Holguin y Cotes, 2025, p. 6). Debido a los cambios de docentes de una escuela a otra, los huertos escolares entran en un ciclo de abandono una vez que finaliza el proyecto. Ante esta situación, surge como propuesta a futuro la formalización del huerto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la creación de academias científicas escolares, estrategias que se han planteado al equipo directivo del colegio para dar continuidad al trabajo realizado más allá de la presencia del equipo investigador. En este sentido, es importante destacar que esta

propuesta puede ser replicada por las demás escuelas multigrado que se encuentran en la comuna de Monte Patria y sus alrededores, siendo una forma innovadora de enseñar Geografía en estos lugares apartados de la ciudad.

La escasez hídrica y la falta de agua para regar la huerta escolar constituyen un problema estructural en la Región de Coquimbo. Frente a esta situación, la propuesta de riego por goteo y plantas autóctonas en un jardín nativo son soluciones. La adaptación al cambio climático exige la renovación de los saberes docentes. Como señalan Carriazo et al., “la consecución de nuevos saberes y la adaptación a la tecnología es una forma estratégica que el docente de estos tiempos debe asumir como herramienta fundamental para absorber los cambios y transformaciones que se experimenta en el área educativa” (2020, p. 93). Estas tecnologías, como el riego por goteo, contribuyen a hacer frente a la sequía que está presente en estos lugares de la región de Coquimbo, siendo una propuesta novedosa para continuar el trabajo en la huerta escolar.

Finalmente, los resultados refuerzan la idea del uso del huerto escolar como una herramienta para la enseñanza de la Geografía. Lejos de una visión naturalista romántica, el huerto, en nuestro diseño, permite problematizar conflictos socioambientales reales, como la escasez de agua o el avance de los monocultivos. Esta perspectiva es compartida en el Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global (Foro Internacional de las Organizaciones No Gubernamentales y Movimientos Sociales, 1992), donde se entiende que la educación ambiental no es neutra, sino ideológica, y es un acto político basado en valores para la transformación social. Aquí se menciona que la educación ambiental es híbrida, está ligada a distintos enfoques políticos, y es una práctica transformadora que parte del análisis del territorio habitado, con sus desafíos y luchas, para formar ciudadanos conscientes y comprometidos.

En conclusión, la discusión evidencia que la propuesta trasciende la mera creación de un espacio verde. Se potencia como una estrategia pedagógica integral que articula de manera virtuosa el currículo nacional, el conocimiento local, la innovación didáctica y la respuesta a desafíos socioambientales contemporáneos, ofreciendo un modelo replicable para escuelas rurales en contextos de semiáridez.

Conclusiones

El estudio permitió concluir que el uso del huerto escolar en el colegio Carmela Prat de Chañaral de Carén, concebido como un dispositivo pedagógico desde un enfoque geográfico, constituye una estrategia pertinente y significativa. La investigación,

promovida por un equipo académico en colaboración con la comunidad educativa, demostró que es posible articular el currículum nacional con el conocimiento local y las condiciones geográficas del territorio a través de este espacio. La pregunta de investigación sobre la pertinencia y factibilidad del huerto para la enseñanza de la Geografía encuentra una respuesta afirmativa en este estudio de caso, siempre que se implementen estrategias para su sostenibilidad.

La evidencia recogida a través de las entrevistas permite establecer una relación clara entre las percepciones de la comunidad y la pertinencia de la propuesta. Los testimonios de los agricultores evidencian la urgencia de recuperar y transmitir los saberes tradicionales, así como la necesidad de educar a las nuevas generaciones sobre la soberanía alimentaria y la adaptación al cambio climático. Las respuestas de los estudiantes muestran un interés genuino por las actividades prácticas en el huerto y una valoración de los aprendizajes vinculados a la naturaleza y el patrimonio local. El docente, por su parte, reconoce el potencial del huerto como un recurso educativo integral que fomenta la socialización y el aprendizaje significativo. Estas percepciones, trianguladas con el análisis curricular y el diagnóstico territorial, fundamentan la pertinencia de la propuesta y su potencial para contribuir a los OA de la asignatura Geografía.

La creación de materiales educativos como las láminas geográficas y la planificación curricular integrada son herramientas concretas que facilitan la vinculación entre el espacio del huerto y los OA de Geografía y otras asignaturas. Asimismo, el diálogo con los agricultores locales resultó fundamental para dotar de sentido y autenticidad a la propuesta, rescatando saberes tradicionales que se encuentran en riesgo de desaparecer. Estos resultados confirman la hipótesis inicial sobre el valor del huerto como un espacio de aprendizaje situado.

Referencias bibliográficas

- Barrón, Á. y Muñoz, J. (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 213-239. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.010>
- Berdegúe, J., Ramírez, E., Reardon, T. y Escobar, G. (2010). *Una tipología de los territorios rurales de América Latina*. Rimisp.
- Cáceres, C. (2022). *Educación e institucionalidad para el desarrollo territorial endógeno en la región del Maule: Una aproximación ante los riesgos del cambio climático en la producción agrícola* [Memoria], Universidad de Chile.

- Cano, N. (2015). Corporalidad y memoria en el paisaje cotidiano. *Alteridades*, 25(49), 39-52. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172015000100004&lng=es&tlng=es.
- Carriazo, C., Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra 3), 87-95.
- ClioDinámica. (2015). *Caracterización del diseño e implementación del programa piloto Huertos Escolares: Informe final*. Ministerio de Desarrollo Social.
- Donoso, C. (2013). *Análisis del estado de la vegetación nativa del cordón montañoso aledaño a la vertiente norte del río Mapocho de la provincia de Talagante, período 1985-2010*, [Memoria], Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/115770>
- Fajardo, M., García, D., Cabrera, L. y Erazo, J. (2020). Influencia de la tecnología en el Proceso Enseñanza Aprendizaje durante la emergencia sanitaria COVID19. *EPISTEME KOINONIA*, III (1), 459-482. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i1.1020>
- FAO (2009). *El huerto escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://www.fao.org/4/am042s/am042s00.htm>
- Figueroa, I., Lambiasi, R. y Cáceres, P. (2022). Actitud lúdica y rol mediador de aprendizajes en educadoras de párvulos: para aprender jugando se necesitan dos. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 371-386. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147020>
- Foro Internacional de las Organizaciones No Gubernamentales y Movimientos Sociales. (1992, 12 de junio). *Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*. Río de Janeiro.
- Fredes, D. (2009). *Relación de la calidad del agua del embalse La Paloma con el volumen embalsado y su evolución en el tiempo* [Seminario de Título], Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/188360>
- Gómez, J., Alcántara, J., Olmedo, J. y Martínez, E. (2015). La sistematización del clima mediterráneo: identificación, clasificación y caracterización climática de Andalucía (España). *Revista de Geografía Norte Grande*, 61, 161-180. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022015000200009>

- Henao, M. F. (2019). *El paisaje como generador de valores éticos y estéticos, para la comprensión del espacio geográfico en la enseñanza de la geografía* [Tesis de maestría], Universidad de Antioquia.
- Holguin Ospino, P. D., y Cotes Brito, P. L. (2025). Los huertos escolares y la identidad socioambiental de estudiantes de básica primaria de una Institución Educativa rural del municipio de Samaná, Caldas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17670
- Llantén, N., Carrasco, P., Manghi, D. y Díaz, F. (2020). Una mirada a los espacios educativos más allá del aula en dos escuelas públicas chilenas desde la perspectiva de la justicia espacial. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 70-91. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1122>
- Medina, A. (2006). *Alternativas de Desarrollo Rural Sustentable para una Comunidad Agrícola Tradicional en proceso de Desertificación: El Divisadero, Comuna de Puntiaqui, IV Región de Coquimbo* [Memoria], Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/100944>
- Meza, M. y Castro, C. (2013). Susceptibilidad erosiva asociada al proceso de reconversión agrícola productiva, cuenca semiárida de Quillota. V Región de Valparaíso, Chile. *IDESIA*, 31(4), 43-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292013000400006>
- Ministerio de Educación. (2025). *Orientaciones para la contextualización del currículum en la escuela rural*. Ministerio de Educación de Chile.
- Odepa. (2017). *Agricultura Chilena: Reflexiones y Desafíos al 2030*. Oficina de Estudios y Políticas Agrarias.
- Palumbo, M. y Vacca, L. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e076. <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Pengue, A. (2005). *Agricultura industrial y transnacionalización en América Latina: ¿La transgénesis de un continente?* UACM.
- Romero, H. (2009). *Desafíos para la integración de la Ecología Política y la Geografía Física en los estudios regionales y urbanos*. [Memoria], Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/118099>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel Geografía.

