

Enredando Enos

Red estatal de agroecología
y cultura alimentaria escolar

Diagnóstico sobre los Huertos Escolares Agroecológicos (HEA) y otras Iniciativas de Agroecología y Cultura Alimentaria Escolar en España

Un **proyecto** de:

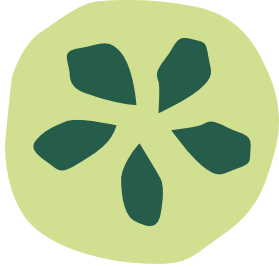
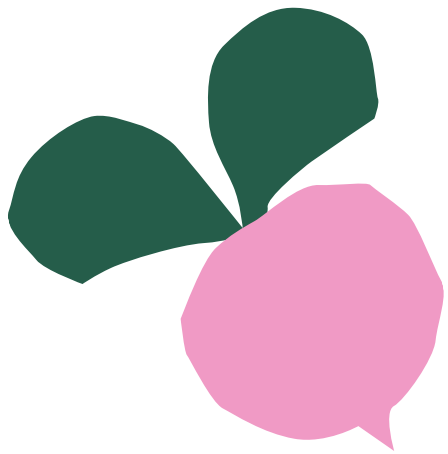
Tangente
ESS intercooperación

 **cerai**
centro de estudios rurales y
de agricultura internacional

Financiado por:



Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de la entidad subvencionada y no refleja necesariamente la opinión del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.



Este diagnóstico es el resultado de varios años de indagación, práctica y aprendizaje sobre el territorio. Gracias a la oportunidad de integrarlo en un proyecto colectivo, hoy toma la forma que aquí presentamos. Gracias de corazón a todas las personas que hacéis posibles los proyectos, iniciativas y procesos que recorren estas páginas. Sin vuestra dedicación, creatividad y empeño cotidiano, nada de esto tendría sentido.

Coordinación

Andrea Estrella Torres

Metodología, análisis y redacción

Andrea Estrella Torres

Revisión técnica y contenidos

Andrea Estrella Torres

Abel Esteban

Donat Bruckert

Diseño gráfico y maqueta

Andrea Estrella Torres

Marta R. Román

Caterina Rimelli

Con la colaboración de:

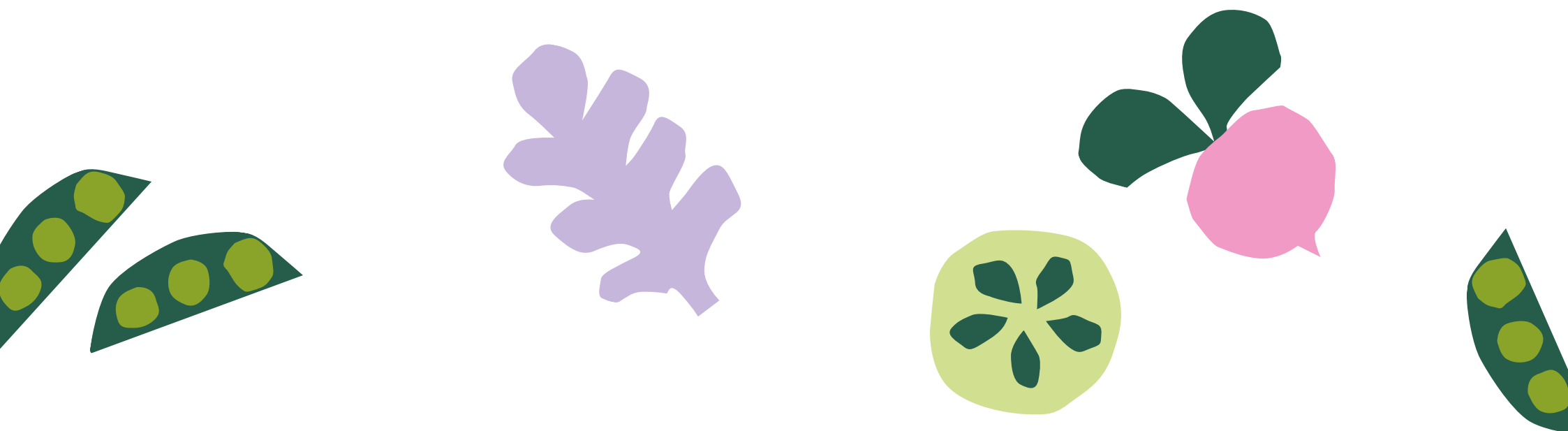
Germán Llerena- Xarxa de Consum Solidari

2025

Cómo citar: Estrella - Torres, A. (2025) Diagnóstico sobre los Huertos Escolares Agroecológicos (HEA) y otras Iniciativas de Agroecología y Cultura Alimentaria Escolar en España. Proyecto Enredándonos.

Índice

Presentación	.....	Pag 4
Introducción	.....	Pag 5-6
Objetivos del diagnóstico	.....	Pag 7
Marco conceptual y normativo	.....	Pag 8-31
Metodología	.....	Pag 32-35
Resultados y análisis	.....	Pag 36-81
<u>Análisis de normativas</u>	.....	Pag 36-38
<u>Resultados del mapeo estatal</u>	.....	Pag 38-43
<u>Caracterización de los centros educativos</u>	.....	Pag 43-62
<u>Programas vinculados al huerto escolar</u>	.....	Pag 62-73
<u>Programas de cultura alimentaria</u>	.....	Pag 73-81
Experiencias inspiradoras: miradas para seguir aprendiendo	.....	Pag 82-85
Conclusiones	.....	Pag 86-88
Recomendaciones	.....	Pag 89-90
Bibliografía y fuentes consultadas	.....	Pag 89-90



Presentación

El presente diagnóstico forma parte del proyecto Enredándonos, una iniciativa orientada a situar la agroecología y la cultura alimentaria escolar como palancas de transformación dentro del sistema educativo, alineadas con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la implementación de la Agenda 2030 en los centros educativos desde una perspectiva ecosocial.

En un contexto de crisis ecosocial, el papel de la escuela como espacio de aprendizaje y transformación cobra una relevancia estratégica. Los huertos escolares agroecológicos (HEA), junto con otras iniciativas de cultura alimentaria, representan herramientas pedagógicas con gran potencial para promover la salud, la participación comunitaria, el pensamiento crítico y la vinculación con el territorio desde una perspectiva vivencial, transversal y transformadora.

Con el objetivo de realizar un diagnóstico a nivel estatal que permita comprender el estado actual, las fortalezas y los desafíos de estas iniciativas, se han llevado a cabo diversas actividades: la identificación de actores clave, el análisis de experiencias significativas, la recogida de información mediante investigación documental y formularios colaborativos y la representación en cartografía digital de parte de la información recopilada.

Este documento recoge los primeros resultados de este proceso, y pretende sentar las bases para fortalecer las redes existentes, visibilizar buenas prácticas e impulsar estrategias y espacios de coordinación futura que permitan incrementar el potencial de la agroecología escolar como herramienta educativa y de transformación ecosocial.



Soñar una red
estatal de
agroecología
escolar...



Introducción

El proyecto **Enredándonos** nace de la certeza de que nos encontramos en un momento crucial para impulsar transformaciones profundas en nuestros modelos de vida, consumo, producción y convivencia. En este contexto, la agroecología y la cultura alimentaria escolar se presentan como ejes vertebradores para una educación orientada a la justicia social y ambiental.

Los huertos escolares agroecológicos (HEA) representan uno de los dispositivos pedagógicos más potentes para trabajar la sostenibilidad desde un enfoque integral: permiten integrar contenidos curriculares, promover hábitos alimentarios saludables y generar experiencias significativas de participación y aprendizaje comunitario. Su papel como catalizadores de iniciativas vinculadas a la alimentación escolar, como los ecocomedores o los talleres de cocina refuerza su valor en un contexto adverso marcado por el aumento del consumo de productos ultraprocesados, el cierre de cocinas en centros educativos y normativas que limitan la manipulación de alimentos en el entorno educativo y amenazan el potencial de una cultura alimentaria social y ecológicamente sostenible.

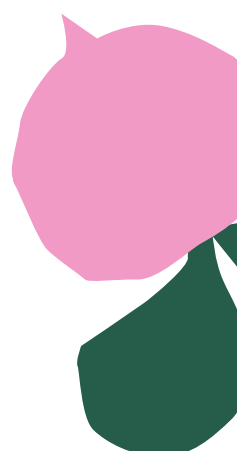
Según el mapeo estatal preliminar impulsado por Germinando, en 2018 se estimaron en España cerca de 4.000 huertos escolares activos (Estrella y Jiménez, 2020), con un alcance potencial superior a 1,8 millones de estudiantes. A pesar de este crecimiento, las experiencias enfrentan múltiples barreras estructurales: escasez de recursos, falta de coordinación entre administraciones, baja implicación del profesorado, y marcos normativos que dificultan el uso pedagógico de los alimentos cultivados.

Al mismo tiempo, han surgido redes y programas que ofrecen formación, acompañamiento técnico y espacios de intercambio a los proyectos vinculados al huerto escolar. Sin embargo, estos espacios todavía presentan un desarrollo desigual, fragmentado y con escasas sinergias entre territorios. Las redes locales o provinciales, cuando existen, rara vez comparten aprendizajes, marcos legales o recursos pedagógicos, lo que genera duplicidades, ineficiencia y, en muchos casos, una “reinención de la rueda”.

Además, la falta de investigaciones académicas específicas y el escaso reconocimiento institucional dentro de los marcos normativos educativos refuerzan la necesidad de generar conocimiento riguroso que visibilice y sustente estas iniciativas. En la actualidad, no existe normativa estatal que regule o promueva los HEA, y las legislaciones autonómicas son limitadas o inconsistentes.

Ante este panorama, el presente diagnóstico tiene como objetivo principal analizar el estado actual de los huertos escolares agroecológicos, confirmando las estimaciones previas, y otras iniciativas educativas vinculadas a la cultura alimentaria en el ámbito estatal, identificando sus principales fortalezas, retos y oportunidades.

Este trabajo se enmarca en el Objetivo 2 del proyecto Enredándonos, orientado a fortalecer el papel de la agroecología escolar en la transición ecosocial (fig.1). Para ello, se ha aplicado una metodología mixta que combina revisión documental, cuestionarios online, análisis de casos de éxito y cartografía participativa.





Este diagnóstico parte de una convicción: una educación verdaderamente transformadora debe atender de manera integral al vínculo entre alimentación, territorio y aprendizaje. Impulsar huertos escolares, pero también comedores saludables y sostenibles o cocinas abiertas al alumnado, todos ellos conectados a los sistemas alimentarios locales, es fundamental para avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en especial los ODS 3 (Salud y bienestar), 4 (Educación de calidad), 12 (Consumo responsable), 13 (Acción por el clima) y 17 (Alianzas para lograr los objetivos).

Desde esta mirada, la agroecología escolar no es solo un recurso educativo o una metodología didáctica: es una herramienta transformadora capaz de movilizar a la comunidad, generar aprendizajes significativos y promover una cultura alimentaria más consciente, justa y sostenible.

Ejes de acción



Diagnóstico y mapeo

Análisis de iniciativas de agroecología escolar a nivel estatal, poniendo especial atención en la participación de las comunidades educativas y su distribución territorial.



Encuentro

Celebración del III Encuentro de Huertos escolares Agroecológicos y cultura alimentaria a nivel estatal en Madrid durante el mes de octubre de 2025



Incidencia política

Encuentro con la Red de Municipios por la Agroecología para trasladar resultados, para contribuir al desarrollo de políticas públicas que incorporen la agroecología escolar.

Objetivos del diagnóstico

Analizar la situación actual de los huertos escolares agroecológicos y otras iniciativas vinculadas a la alimentación sostenible en centros educativos del Estado español, con el fin de identificar sus fortalezas, desafíos y potencial transformador.

Objetivos específicos

- Identificar y mapear iniciativas de huerto y cultura alimentaria escolar en centros educativos del estado español.
- Caracterizar y mapear programas impulsados desde las administraciones , entidades locales y organizaciones sociales que apoyan estas iniciativas.
- Actualizar y ampliar el Mapeo de Huertos Escolares, reflejando la diversidad de experiencias en España.
- Detectar experiencias innovadoras y prácticas replicables.
- Elaborar un decálogo de recomendaciones para consolidar y expandir la agroecología en el ámbito educativo.



Diagnóstico y mapeo

OBJETIVO GENERAL

Analizar la situación actual de los huertos escolares agroecológicos y otras iniciativas vinculadas a la alimentación sostenible en centros educativos del Estado español, con el fin de identificar sus fortalezas, desafíos y potencial transformador.

¿CÓMO?

Formularios para centros educativos y redes/programas de huertos escolares y otras iniciativas vinculadas a la alimentación.

Mapa interactivo de acceso libre de iniciativas de huerto escolar

Análisis de datos y recomendaciones para impulsar la agroecología escolar.

MIRA EL MAPA





Marco conceptual y normativo

La urgencia de una transición educativa y alimentaria

La crisis climática y ecológica representa uno de los mayores retos globales del siglo XXI. La evidencia científica alerta sobre el calentamiento global, la pérdida masiva de biodiversidad, el agotamiento de recursos naturales y el colapso de sistemas ecológicos clave (IPCC, 2023; IPBES, 2019). Estos procesos impactan directamente en la salud humana, la seguridad alimentaria, la equidad social y las dinámicas económicas a nivel planetario. En este contexto, el actual sistema agroalimentario —basado en modelos industriales, intensivos y deslocalizados— es simultáneamente víctima y causante de múltiples crisis (Altieri y Rosset, 2018; FAO, 2023).

El sistema alimentario actual contribuye de manera significativa a las emisiones de gases de efecto invernadero, la contaminación del suelo y del agua, la deforestación y la pérdida de biodiversidad. Según la FAO (2021), el sistema agroalimentario es responsable de más del 30 % de las emisiones globales de gases de efecto invernadero y del 70 % del uso de agua dulce a nivel mundial.

Además, promueve dietas insanas, ultraprocesadas y homogéneas que han contribuido al aumento global de enfermedades crónicas no transmisibles, como la obesidad infantil, la diabetes tipo 2 y problemas cardiovasculares (OMS, 2022; Aladino, 2023). El incremento de la demanda de alimentos destinado a la alimentación humana supone otro importante desafío debido en gran parte al aumento demográfico proyectado a 2050, en este contexto de cambio climático e insostenibilidad (ECODES, 2019).

Esta crisis sistémica exige una transformación profunda de los modelos productivos, distributivos y culturales relacionados con la alimentación, que plantea numerosos desafíos a nivel ecológico, social y sanitario (Saralegui et al., 2025). Como señala la FAO (2025), “ya no podemos pensar y actuar de forma compartimentada cuando se trata de la transformación de los sistemas agroalimentarios”. La transición requiere la acción coordinada entre diferentes niveles de gobierno, sectores y actores implicados, así como un cambio cultural, educativo y comunitario de base.

Estos procesos atraviesan también la vida cotidiana de los centros educativos: la estandarización de los menús escolares, la desaparición de cocinas propias y la dependencia de servicios de catering externalizados (que recurren a monitores/as precarizados/as en lugar del personal propio de los centros o con formación específica) limitan la posibilidad de generar una cultura alimentaria saludable y vinculada al territorio. Del mismo modo, el predominio del cemento en los patios o la ausencia de espacios de contacto con la naturaleza revelan cómo la crisis ecosocial se manifiesta en la escuela a través de sus prácticas alimentarias y ambientales, afectando al derecho a una educación y a una alimentación adecuadas y sostenibles.

Frente a este panorama, los escenarios agroecológicos ofrecen alternativas viables: permitirían, por ejemplo, una reducción del 84 % en el uso de combustibles fósiles en el sistema alimentario y la disminución de 124 Mt de CO₂e, el triple de lo que emiten todos los coches de España en un año (Aguilera y Rivera-Ferre, 2022).

Tal y como recuerda el informe del IPES-Food (2023), “la transformación de los sistemas alimentarios podría generar mayores reducciones de emisiones además de una amplia variedad de beneficios sociales, sanitarios, económicos y medioambientales”. Para que esta transición sea posible, es necesario un cambio cultural y social profundo, comenzando con las políticas públicas (IPES-Food, 2023; FAO 2025) y que también debe ser impulsado desde la escuela.



La transición alimentaria demanda así una transición educativa que transforme la manera en que concebimos la alimentación en el ámbito escolar: mucho más allá de un servicio logístico, el comedor y el huerto deben entenderse como espacios de aprendizaje y de cultura. Esta perspectiva implica revisar los contenidos curriculares, pero también los entornos y prácticas escolares, avanzando hacia un modelo donde el cuidado del planeta y la salud de las personas sean indisociables.

En este sentido, la educación (y particularmente la escuela) emerge como un espacio estratégico para una transición justa, capaz de formar generaciones con mayor conciencia ecológica y habilidades prácticas para afrontar los retos ecosociales, así como para reclamar las medidas necesarias para hacer frente a esta situación (Teachers for Future, 2024). Como recuerda la UNESCO (2021), *“para forjar futuros pacíficos, justos y sostenibles, es necesario transformar la educación misma”*.

Los planes de estudio deberían reforzar un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que no solo facilite el acceso al conocimiento, sino que también fomente la capacidad crítica para cuestionarlo y aplicarlo. “Se trata de avanzar hacia una comprensión ecológica de la humanidad que reequilibre nuestra relación con la Tierra, entendida como un planeta vivo y nuestro único hogar” (UNESCO, 2021),





Agroecología escolar y cultura alimentaria: claves hacia la Agenda 2030

¿De qué hablamos cuando hablamos de agroecología escolar?

Hoy en día, el término «agroecología» presenta múltiples significados según los actores implicados: alude tanto a una disciplina científica o una práctica agrícola, como a un movimiento político o social. Su unidad básica de análisis son los agroecosistemas, incluyendo sus dimensiones socioculturales, económicas, técnicas, y ecológicas, "con el fin de explicar las interdependencias entre conocimiento, política y práctica, fundamentales para un enfoque ecológico holístico de los sistemas alimentarios" (Wezel et al, 2009). Entendida de este modo, la agroecología va más allá de un modelo de producción sostenible: se configura también como un enfoque ético y político que plantea la necesidad de reconducir el manejo de los recursos naturales y los agroecosistemas hacia formas colectivas y participativas capaces de hacer frente a las consecuencias negativas del actual sistema agroalimentario. Propone, además, la construcción de alternativas locales basadas en la equidad, la sostenibilidad y la soberanía alimentaria (Gliessman, 2007; Sevilla Guzmán, 2004). Como señalan Méndez et al. (2013), su significado varía dependiendo del énfasis en las dimensiones científica, práctica o en su potencial transformador.

Aunque la agroecología ha sido ampliamente desarrollada en sus dimensiones científica, agronómica y socio-política, la dimensión educativa-pedagógica ha sido históricamente una de las menos atendidas dentro del campo. Sin embargo, en los últimos años se observa un creciente reconocimiento de iniciativas educativas, tanto en ámbito formal como el no formal, para acompañar la transición ecosocial y promover prácticas alimentarias sostenibles desde edades tempranas (Rivera- Ferre et al, 2021). En un contexto de crisis ecosocial y de insostenibilidad del sistema agroalimentario globalizado, la educación aparece como una vía estratégica para impulsar cambios culturales profundos y duraderos.

Agroecología escolar

En esta línea, diversos autores subrayan la necesidad de avanzar hacia una Educación Agroecológica en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), como vía para afrontar los desafíos del sistema agroalimentario globalizado y sus impactos socioambientales (Egea-Fernández et al., 2016). Esta perspectiva propone incorporar en el ámbito educativo los principios fundamentales de la agroecología —ecológicos, sociales y culturales— para promover formas de producción y consumo más justas, sostenibles y coherentes con la salud humana y del planeta, en consonancia con los principios establecidos por la UNESCO (Egea-Fernández et al., 2016). Como señala García Pérez (2014), ello implica integrar la educación agroambiental (dimensión ecológica y productiva del huerto), la educación agroalimentaria (dimensión socioeconómica y cultural, vinculada a la soberanía y seguridad alimentaria) y una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida.

Otra aproximación es la de la agroecología escolar, que constituye una propuesta pedagógica que trasciende la idea del huerto como recurso didáctico puntual y lo articula como parte de una visión holística de la alimentación en la escuela, a partir del análisis de su propio sistema agroalimentario. Supone, en palabras de Llerena y Espinet (2017), "una praxis educativa que sitúa el sistema alimentario escolar (su producción, transformación, consumo y organización comunitaria) en el centro del aprendizaje", promoviendo la construcción de conocimiento necesario para una transición agroecológica (social) y fomentando dinámicas de cooperación social (Rivera-Ferre et al., 2021) como motor para el desarrollo de competencias ecosociales y para la formación de una ciudadanía crítica y consciente.



Esta perspectiva no se limita a enseñar qué alimentos son más saludables o sostenibles: invita al alumnado a analizar críticamente el modelo agroalimentario hegemónico, sus dinámicas globales y sus efectos en la salud, el medio ambiente, la justicia social o la economía local. Al mismo tiempo, impulsa la creación de alternativas comunitarias y territoriales que promuevan formas de producción y consumo más justas y sostenibles (Llerena y Espinet, 2017; Estrella y Del Valle, 2016). La agroecología escolar se vincula de manera natural con las propuestas de educación agroecológica crítica o para la soberanía alimentaria (AEFS), basadas en la soberanía alimentaria, la justicia social y las pedagogías críticas (Rivera-Ferre et al., 2021).

La transición alimentaria demanda así una transición educativa que transforme la manera en que concebimos la alimentación en el ámbito escolar: mucho más allá de un servicio logístico, el comedor y el huerto deben entenderse como espacios de aprendizaje y de cultura. Esta perspectiva implica revisar los contenidos curriculares, pero también los entornos y prácticas escolares, avanzando hacia un modelo donde el cuidado del planeta y la salud de las personas sean indisociables.

La agroecología escolar es una praxis educativa integral que adapta los principios de la agroecología (la ciencia, el movimiento y la práctica de aplicación de procesos ecológicos en los sistemas de producción alimentaria) al ámbito de la escuela.



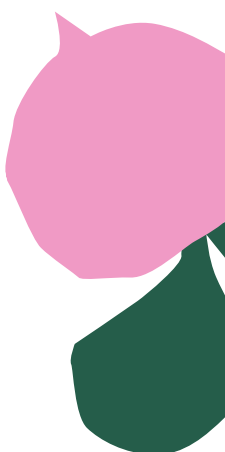
Fuente: adaptado de Mariona Espinet y Germán Llerena



En el marco de este diagnóstico, nos interesa resaltar el potencial pedagógico y comunitario de la propuesta de la agroecología escolar: el huerto escolar no es solo un recurso metodológico, sino un espacio para la experimentación, la cooperación y el desarrollo de competencias ecosociales, promoviendo la corresponsabilidad, el cuidado mutuo y la participación activa de la comunidad educativa, a través de aprendizajes vivenciales que conectan teoría y práctica, aula y territorio, y lo personal y lo colectivo (Estrella y Del Valle, 2016; Llerena y Espinet, 2017). Reconocemos el huerto como ese espacio en la escuela en el que es más fácil conectar “lo agroecológico” con lo “educativo”, pero no el único, como veremos más adelante.

Es importante subrayar que la agroecología escolar no solo tiene relevancia en contextos urbanos. En el medio rural, puede ser una herramienta estratégica para afrontar desafíos como la despoblación, la pérdida de saberes locales y la crisis ecológica. La actividad agraria, que ocupa la mayor parte del territorio y es central para la economía y la cultura rural, ofrece un espacio privilegiado para la educación ambiental y agroecológica (Daniel López, 2008). A través de proyectos escolares basados en la agroecología, las comunidades rurales pueden participar activamente en la sostenibilidad de su territorio, valorando prácticas tradicionales, saberes campesinos y sistemas alimentarios locales.

De esta manera, la agroecología escolar articula dimensiones pedagógicas, comunitarias y territoriales, promoviendo la participación de la comunidad educativa, la conexión con el entorno y la construcción de alternativas al modelo agroalimentario dominante. Este enfoque contribuye a consolidar una educación ecosocial que integra conocimientos prácticos —cultivar, cocinar, alimentarse de forma saludable y cerrar ciclos dentro del entorno educativo y en relación con el territorio— con competencias críticas, colaborativas y comunitarias, situando a estudiantes, docentes y otros agentes del entorno educativo como agentes activos en la construcción de sociedades más justas y sostenibles.



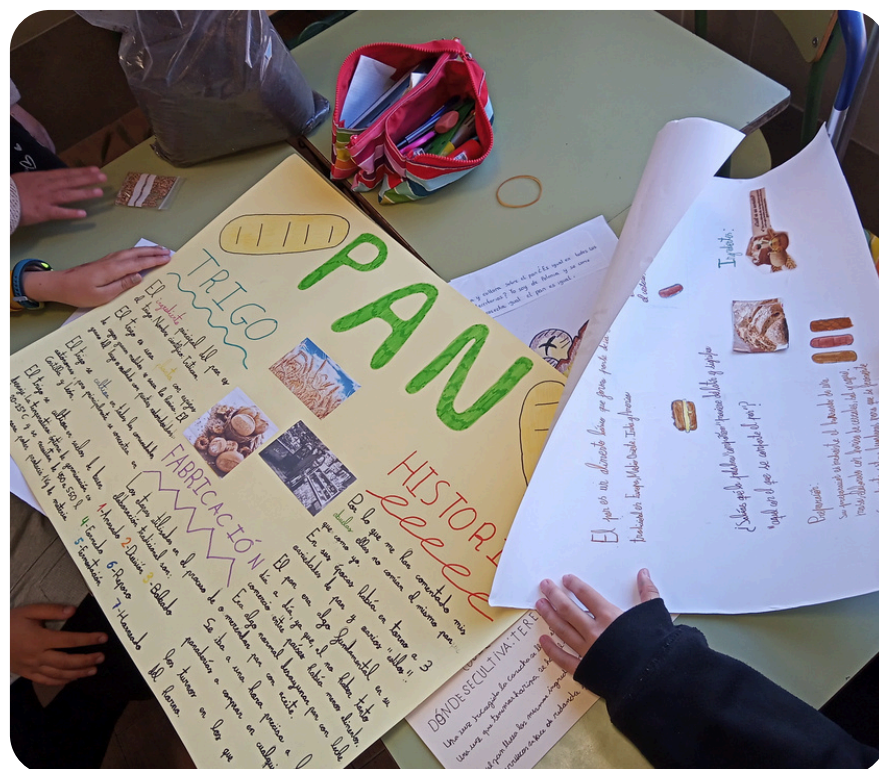


¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura alimentaria?

El acto de comer constituye, simultáneamente, una necesidad biológica vital y una función social esencial. Sus diferentes dimensiones se despliegan entre dos ejes fundamentales: desde lo biológico hasta lo cultural, y desde lo individual hasta lo colectivo. Como señalan Ekmeiro-Salvado y Matos-López (2022), en el hecho alimentario se entrelazan de manera inseparable el ser humano biológico y el ser humano social. La alimentación no es únicamente un proceso fisiológico: es una práctica cargada de significados, normas, emociones, memoria e identidades. En ella se activan tradiciones, hábitos, expresiones simbólicas, y también se manifiestan las estructuras que atraviesan nuestras sociedades y están profundamente inscritas en ella.

La cultura alimentaria, entendida como el conjunto de usos, tradiciones, costumbres, símbolos y saberes en torno a los alimentos, forma parte del patrimonio vivo de cada territorio y expresa las relaciones históricas entre las sociedades y sus entornos: “Nutrirse es un acto fisiológico, alimentarse es también un acto social y cultural, actividades en las cuales se presentan relaciones complementarias, pero también disociadas.” (Marín et al., 2004; Vilaplana, 2011). Los alimentos son identidad, recuerdo, disfrute cotidiano y vínculo con un pasado compartido; pero también son un lugar donde se hacen visibles desigualdades sociales y económicas, tensiones culturales y lógicas del actual sistema agroalimentario (Villagómez, 2023).

Hablar de cultura alimentaria escolar, por tanto, implica reconocer que la alimentación en los centros educativos es mucho más que un servicio complementario: se trata de una dimensión estructural de la vida escolar con un enorme potencial pedagógico, comunitario y ecosocial. Con frecuencia, sin embargo, los comedores escolares, los almuerzos o las celebraciones están desconectados de los contenidos curriculares sobre salud, sostenibilidad y ciudadanía, reproduciendo modelos alimentarios que no siempre favorecen el bienestar, la equidad o el vínculo con el territorio. Integrar una cultura alimentaria saludable, sostenible y crítica en la escuela es, por tanto, un paso imprescindible para avanzar hacia una transición educativa y alimentaria alineada con los principios de la agroecología escolar y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.





El huerto escolar ha sido uno de los espacios que tradicionalmente se han vinculado al trabajo curricular en torno a la alimentación saludable y, más recientemente, sostenible. Pero más allá del huerto, en el día a día de cualquier comunidad escolar existen diferentes “momentos alimentarios” que, abordados desde una perspectiva de cultura alimentaria saludable, sostenible y crítica, tienen un enorme potencial educativo: el comedor, el servicio de horario ampliado con desayuno, las aulas/talleres de cocina o los eventos festivos/comunitarios de los centros educativos. De hecho, en el contexto actual agroalimentario descrito en el apartado 3.1, no abordar estos espacios desde la cultura alimentaria aquí propuesta los convierte en dispositivos de aprendizaje y normalización de un modelo alimentario nefasto para la salud de las personas y los ecosistemas.

Así, el comedor escolar constituye uno de los principales escenarios donde se configura la cultura alimentaria del alumnado. Ampliar su dimensión pedagógica significa dejar de entenderlo como un servicio logístico imprescindible para la conciliación de cientos de miles de familias, para reconocer su función educativa y comunitaria. Esto implica fomentar la participación del alumnado en su gestión cotidiana (selección de menús, poner y quitar la mesa, servir platos, reducción del desperdicio alimentario, etc.), promover entornos de alimentación que favorezcan hábitos saludables, e introducir criterios de sostenibilidad y justicia social en la gestión o contratación del servicio.

De acuerdo a Villagómez (2025) “educación y alimentación están intrínsecamente vinculadas en una relación de afectación mutua y, por lo tanto, su atención, en tanto derechos, no puede jerarquizarlos o privilegiar uno sobre otro”. En nuestra sociedad actual es el Estado y las administraciones quienes deben ser garantes de que estos derechos se cubren en el entorno educativo, especialmente en las etapas obligatorias. La nueva normativa estatal (RD 315/2025) para el fomento de una alimentación saludable y sostenible en los centros educativos, abre una ventana de oportunidad para impulsar cafeterías y comedores en espacios coherentes con la salud y la sostenibilidad a nivel estatal.

Esto permitiría garantizar un principio básico de igualdad entre comunidades autónomas, donde la implantación de políticas de alimentación escolar saludable y sostenible sigue siendo muy desigual: mientras algunos territorios llevan años desarrollando iniciativas integrales y de fuerte compromiso público (como el programa de Ecocomedores de Canarias), otros continúan operando mayoritariamente a través de modelos externalizados basados en la “línea fría”, que supone importantes deficiencias a nivel nutritivo, ecológico y social, además de una limitada capacidad de intervención educativa (Villadiego y Castro, 2018).





Junto al comedor, el aula de cocina emerge como un espacio privilegiado para integrar salud, sostenibilidad y cultura alimentaria desde una perspectiva vivencial. Cocinar (de forma sencilla, segura y adaptada a cada edad) permite trabajar competencias clave de manera transversal: desde la comprensión lectora a operaciones matemáticas, desde la creatividad hasta la autonomía, la cooperación, la resolución de problemas, la comprensión de procesos ecológicos o el uso responsable de los recursos. Experiencias como las de las aulas de cocina o talleres de cocina sostenible muestran cómo la manipulación directa de alimentos puede convertirse en una estrategia pedagógica potente para abordar el currículo educativo, reforzando hábitos saludables, favoreciendo la inclusión y generando comunidad. La cocina funciona como laboratorio donde el alumnado comprende de forma tangible la relación entre lo que come, el territorio, la salud y los ecosistemas.

Una experiencia de aula de cocina

Del mismo modo, los eventos escolares (fiestas, celebraciones culturales, desayunos compartidos) son momentos cargados de simbolismo y emoción, y por tanto espacios pedagógicos de enorme valor. Repensarlos desde una perspectiva de cultura alimentaria sostenible significa sustituir la lógica del consumo de ultraprocesados por propuestas saludables, accesibles, festivas y coherentes. También ofrece oportunidades para visibilizar la creciente diversidad cultural de los centros educativos, generando espacios de intercambio de recetas, saberes alimentarios y prácticas comunitarias.

El avance hacia una cultura alimentaria escolar crítica y sostenible se encuentra con obstáculos significativos: la falta de tiempos y espacios específicos para desarrollar actividades vinculadas a la alimentación, las dudas o restricciones a nivel sanitario, o las limitaciones estructurales derivadas de modelos de comedor escolar externalizados y poco conectados con la comunidad educativa. Estas barreras no son solo pedagógicas y organizativas: expresan tensiones estructurales sobre cómo entendemos la alimentación en las escuelas y sobre el lugar que debe ocupar en el proyecto educativo.



En este sentido, la cultura alimentaria escolar y la agroecología escolar no son ámbitos independientes, sino dimensiones complementarias de un mismo proyecto pedagógico. Si el huerto permite comprender cómo producimos los alimentos y cómo nos relacionamos con los ecosistemas (Eugenio, 2024), la cultura alimentaria escolar permite comprender cómo los consumimos, compartimos y transformamos en prácticas sociales vinculadas al territorio.

Volviendo a la idea de que educación y alimentación son derechos humanos interdependientes, su ejercicio pleno requiere enfoques integrados, donde la alimentación forme parte integrada del proyecto educativo.



La escuela como ecosistema: el huerto y otros espacios de educación alimentaria

Concebir los centros educativos como ecosistemas implica reconocer que en ellos confluyen dinámicas complejas (materiales, sociales, culturales y simbólicas) que exceden con mucho el perímetro del aula. La escuela no es únicamente un espacio de transmisión de contenidos, sino un organismo vivo que se configura en interacción permanente con sus entornos naturales, sociales e históricos. Como señala Estrella (2025), el reto no consiste solo en “ecologizar el currículo”, incorporando contenidos ambientales dentro de estructuras escolares tradicionales, sino en repensar organizativa y cognitivamente la propia institución educativa como un ecosistema que “es afectado y autoafectado en su interacción con sus entornos”.

Desde esta mirada ecosistémica, se hace evidente que los centros educativos disponen (o pueden disponer) de múltiples espacios de aprendizaje más allá del aula convencional: el comedor, la cocina, los patios, los huertos, los talleres y los entornos próximos al centro forman parte de un territorio educativo ampliado. Sin embargo, tal como advertía Assadoruain (2017), las escuelas siguen haciendo muy poco para preparar al alumnado para las realidades sociales y ecológicas a las que pronto se enfrentará. Ante la crisis ecosocial actual, ampliar la mirada implica avanzar hacia enfoques educativos que permitan comprender las relaciones complejas entre sociedad y biosfera, así como prepararse para escenarios de cambio profundo (Assadoruain, 2017).

En este sentido, la alfabetización ambiental (ALFAM), tal como la desarrollan Guerrero-Fernández et al. (2021), ofrece un marco relevante para entender la escuela como ecosistema, más allá de la educación para la sostenibilidad. Estas autoras, apoyadas en diversos autores, definen la ALFAM como un “proceso que posibilita comprender las redes e interrelaciones existentes entre la sociedad y la biosfera, y emprender intervenciones fundamentadas en evidencias científicas”. En el contexto de una crisis ecológica que exige estrategias de resiliencia y adaptación, la ALFAM se convierte en una herramienta para preparar a la ciudadanía desde una visión compleja, capaz de interpretar críticamente la transición de un metabolismo social lineal a otro circular, ajustado a los ciclos de la materia y a los flujos de energía en la biosfera (Guerrero-Fernández et al., 2021).

La necesaria transición ecológica, que incluye el paso de un modelo industrial a otro agroecológico, demanda transformar no sólo los contenidos, sino también las prácticas, las relaciones y los propios dispositivos escolares. Desde este diagnóstico, entendemos que la educación para la sostenibilidad debe incorporar necesariamente este enfoque, junto a la mirada ecosocial crítica que vincule alimentación, territorio y justicia social en el marco de esta crisis.





Considerando, como propone Herrero (2022), que la gastronomía es cultura, y en que las escuelas son instituciones culturales, resulta especialmente revelador que históricamente no se haya articulado una integración profunda entre ambos ámbitos, convirtiendo el acto alimentario en un elemento más de la acción pedagógica. Esta disociación ha contribuido a relegar la alimentación (y los espacios donde ocurre) a funciones logísticas, cuando en realidad constituyen escenarios privilegiados para trabajar cultura, salud, sostenibilidad y ciudadanía. Reconocer la escuela como ecosistema supone, precisamente, ampliar la noción de espacio educativo, situando en el centro aquellos lugares y prácticas vinculadas a la alimentación que articulan vida cotidiana, cultura y territorio.

En este contexto, el huerto agroecológico escolar (HEA), la cocina escolar, el comedor y otros espacios vinculados a la alimentación pueden funcionar como auténticas aulas vivas. En ellos se entretienen saberes teóricos y experiencias prácticas que permiten al alumnado comprender los ciclos de la naturaleza, la procedencia de los alimentos, el trabajo agrícola, los ritmos del territorio y los impactos sociales, sanitarios y ecológicos de las decisiones alimentarias cotidianas. Cuando estas experiencias se diseñan desde un enfoque crítico, participativo e interdisciplinar, fomentan aprendizajes significativos y transformadores, fortalecen vínculos intergeneracionales, reconectan con los saberes campesinos y culinarios del territorio y contribuyen al bienestar físico y emocional del alumnado (Escutia, 2009; Llerena y Espinet, 2017; Estrella- Torres y Jiménez- Bailón, 2020).

Iniciativas que conectan la escuela con la gestión sostenible del territorio (como las experiencias de siembra de agua, la recuperación de variedades tradicionales, el consumo en el comedor de productos del sector productivo local, etc.) muestran el potencial transformador de entender el centro educativo como parte activa de un ecosistema mayor. Integrar estas perspectivas en los proyectos educativos permite generar una comprensión más profunda del metabolismo social y ecológico, y formar a las nuevas generaciones para afrontar, con criterios de justicia y sostenibilidad, los retos del mundo que ya están habitando.

La agroecología escolar y la Agenda 2030

La crisis ecosocial no puede abordarse únicamente desde políticas ambientales o económicas: requiere una revisión integral de la manera en que educamos, alimentamos y organizamos la vida cotidiana en los centros educativos. En este sentido, la agroecología escolar se configura como una palanca estratégica para materializar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde el ámbito educativo, convirtiendo el huerto, el comedor, la cocina y otros espacios de aprendizaje en motores de ciudadanía global, justicia social y resiliencia ecosocial.

Los huertos escolares (o ecodidácticos) y la agroecología escolar son una herramienta fundamental para el desarrollo de la educación para la ciudadanía global y el aterrizaje de los ODS en los centros educativos (Estrella-Torres, 2020).

La agroecología permite comprender de manera crítica el sistema agroalimentario globalizado y sus consecuencias socioambientales (la pérdida de biodiversidad, la degradación del suelo, la contaminación de acuíferos o las emisiones asociadas a la producción y transporte de alimentos) y, al mismo tiempo, propone alternativas locales basadas en la sostenibilidad, la equidad y la participación comunitaria (Sevilla- Guzman, 2004). En su dimensión educativa, la agroecología escolar convierte el centro educativo en un pequeño sistema agroalimentario donde el alumnado puede observar, analizar y transformar cada una de sus etapas: producción (huerto), transformación (cocina), consumo (comedor), gestión de residuos (compostaje) y participación comunitaria (Llerena y Espinet, 2017, Estrella- Torres, 2020).

La agroecología escolar no es un complemento al currículo o un elemento más a “transversalizar”: es un marco pedagógico capaz de articular aprendizajes significativos, transdisciplinares y orientados al bien común.



En cuanto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible:

- **ODS 2. Hambre cero (meta 2.4).** La agroecología escolar permite comprender prácticas agrícolas resilientes, valorar la soberanía alimentaria y reflexionar sobre el acceso equitativo a alimentos saludables y de calidad.
 - **ODS 4. Educación de calidad (metas 4.1 y 4.7).** La agroecología escolar promueve aprendizajes inclusivos, significativos y transdisciplinarios; fomenta la participación del alumnado en su entorno y realidad; y desarrolla competencias vinculadas al desarrollo sostenible, la ciudadanía global y la corresponsabilidad.
 - **ODS 13. Acción por el clima (meta 13.3).** Estos espacios favorecen la educación, sensibilización y creación de capacidades para la mitigación y adaptación al cambio climático, a través del aprendizaje vivencial en torno al suelo, el agua, la energía, la biodiversidad o la gestión de residuos.
 - **ODS 15. Vida de ecosistemas terrestres.** La agroecología escolar fomenta la conservación de la biodiversidad, la protección de polinizadores, el cuidado del suelo y la comprensión de las interdependencias entre seres vivos. Los huertos, y su vinculación con el resto de elementos del sistema alimentario escolar permiten comprender de manera vivencial la interdependencia de estos elementos y nuestra ecoddependencia.
 - **ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos.** La agroecología escolar se basa en la cooperación entre profesorado, familias, asociaciones, universidades, centros de investigación, empresas de comedores y administraciones públicas. Estas alianzas refuerzan la corresponsabilidad y el intercambio de saberes, y contribuyen a las metas 17.10 y 17.11 relativas al fortalecimiento institucional y a la cooperación para un desarrollo sostenible.
- **Meta 2.4.** Asegurar la sostenibilidad de los sistemas de producción de alimentos y aplicar prácticas agrícolas resilientes.
- **Metas 4.1 y 4.7.** Apuntar a una educación equitativa, significativa y productora de aprendizajes pertinentes y efectivos, incluyendo los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible.
- **Meta 13.3.** Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana
- **Meta 15.5.** Fomentar la protección de la biodiversidad
Meta 15.3. Promover la restauración de suelos y evitar su degradación.
Meta 15.9. Integrar valores ecosistémicos y de biodiversidad en la planificación educativa y comunitaria.
- **Meta 13.3.** Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación al mismo, la reducción de sus efectos y la alerta temprana.

La agroecología escolar integra producción, transformación, consumo, cultura, comunidad y territorio. Esta visión sistémica incorpora el conocimiento científico, pero también los saberes campesinos y el conocimiento tradicional asociado a la producción local de alimentos, así como las dimensiones económicas vinculadas a modelos de abastecimiento sostenibles (como los ecocomedores) que fortalecen los circuitos cortos, la economía territorial y la justicia alimentaria. Entendida de este modo, la alimentación se revela como un eje estructural para construir sociedades más justas, saludables y sostenibles.

Desde esta perspectiva ampliada, los centros educativos pueden convertirse en espacios de experimentación democrática, resiliencia ecosocial y cooperación intergeneracional, capaces de materializar la Agenda 2030 desde lo local y de generar transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas y la cultura alimentaria. Todo ello debe acompañarse de cambios en las políticas públicas, que faciliten estas transformaciones.



Antecedentes y evolución de los huertos escolares en España

La evolución de los huertos escolares en España constituye un punto de partida fundamental para comprender el desarrollo de la agroecología escolar en nuestro país. Aunque hoy disponemos de un marco más amplio que integra alimentación, territorio, cultura y sostenibilidad, lo cierto es que el término agroecología escolar aún no está extendido de manera homogénea en el ámbito educativo ni institucional. Por ello, este diagnóstico se centra deliberadamente en el huerto escolar, que ha sido históricamente el dispositivo más visible, extendido y documentado, y que sirve como puerta de entrada para analizar las prácticas ecosociales en los centros educativos. No obstante, se incorporan en el análisis también iniciativas de cultura alimentaria escolar (un ámbito más incipiente, pero clave para articular una visión integral de la educación alimentaria y ecosocial) a fin de ampliar la mirada sobre los procesos que conforman el sistema alimentario escolar.

Quedan fuera de este análisis otras prácticas complementarias que, desde la agroecología escolar, contribuyen igualmente a la transición ecosocial en las escuelas. Entre ellas destacan el compostaje escolar o modelos de abastecimiento agroecológico como los ecocomedores, con experiencias de referencia como el programa Ecocomedores de Canarias o la Red de Escuelas que Compostan.

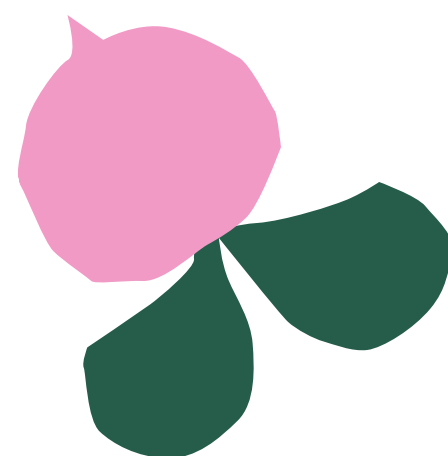
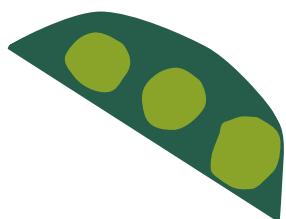
Red de Escuelas que compostan



Ecocomedores de Canarias



En este apartado analizamos la evolución de los huertos escolares en el Estado español, desde las primeras experiencias aisladas hasta la consolidación de programas institucionales, atendiendo a los marcos legislativos y al papel desempeñado por universidades, organizaciones sociales y entidades del tercer sector.





De experiencias aisladas a programas institucionales

Hasta finales del siglo XX, los huertos escolares en España se caracterizaron mayoritariamente por ser experiencias aisladas, impulsadas gracias a la motivación, compromiso y creatividad de las comunidades educativas que decidían incorporarlos a sus centros. En el caso español, aunque existen antecedentes desde la segunda mitad del siglo XIX (Ceballos, Escobar y Vílchez, 2014), la expansión más significativa de los huertos escolares tiene lugar desde los años ochenta, en paralelo a la consolidación de la educación ambiental y, más tarde, de la educación para la sostenibilidad (Eugenio- Gozalbo y Aragón, 2016).

Tal como apuntan Barrón y Muñoz (2015), el establecimiento de políticas de educación ambiental durante estas décadas facilitó que los huertos escolares comenzaran a formar parte de las infraestructuras educativas y de la práctica docente cotidiana. Como señalaba Montse Escutia hace casi dos décadas, “hoy en día ya nadie pone en duda que el huerto es una herramienta educativa casi perfecta que hay que promocionar y potenciar” (Escutia, 2009). Su afirmación anticipaba un cambio de ciclo: la lenta transición desde iniciativas espontáneas y marginales hacia un proceso de progresiva institucionalización, que en la actualidad se refleja en múltiples programas y redes de alcance municipal, autonómico e incluso estatal, que está llegando también a las universidades, como se verá más adelante.

Una parte importante de esta expansión inicial se vinculó a las Agendas 21 locales, impulsadas tras la Cumbre de Río (1992) para promover modelos de desarrollo sostenible en los municipios. Aunque su implantación fue irregular y en muchos casos limitada a la firma del compromiso inicial, contribuyeron a visibilizar el huerto escolar como herramienta de participación y sostenibilidad. No obstante, diversos análisis muestran que la interacción entre administraciones locales y centros educativos fue insuficiente. Como señalaba Aznar- Minguet (2004), la falta de información, la comunicación deficitaria y la ausencia de estrategias formativas sólidas limitaron su impacto real. No obstante, estos programas supusieron un importante hito en cuanto a la consolidación de la educación ambiental y en muchos lugares supusieron el inicio de los programas de educación ambiental que a día de hoy continúan (por ejemplo en la ciudad de Madrid).

A partir de los años 2000 se observa un crecimiento exponencial de los huertos escolares, acompañado de la aparición de programas municipales, comarcales y autonómicos que comienzan a brindar apoyos estructurales. Estas iniciativas, con diferentes grados de formalización, han ido configurando un panorama plural donde conviven programas y redes, impulsados tanto desde la administración pública como por entidades del tercer sector, o por una colaboración entre agentes de los dos ámbitos.





Los programas suelen centrarse en proporcionar recursos materiales, formación y acompañamiento técnico; mientras que las redes, más allá de ofrecer apoyo, intentan impulsar comunidades de práctica, espacios de intercambio y sinergias entre centros.

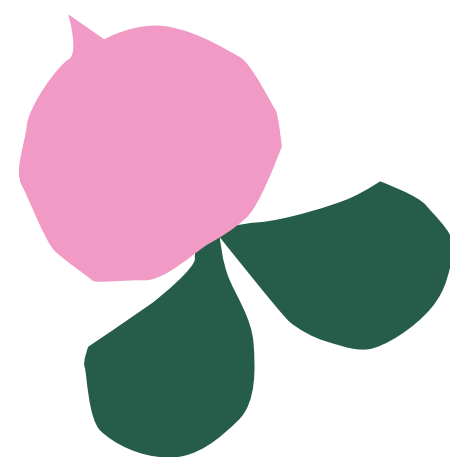
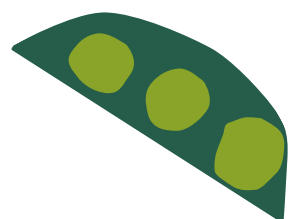
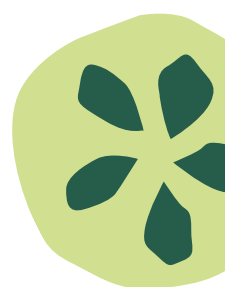
Muchos se inician como programas y luego evolucionan a redes: en Madrid, por ejemplo, aunque el Ayuntamiento inició el apoyo a proyectos de huerto escolar en el curso 2005–2006 dentro del programa de Educación ambiental (con 5 centros participantes), no fue hasta 2013/2014 cuando se constituyó formalmente la Red de Huertos Escolares Sostenibles de Madrid, integrada en ese momento por 82 centros. En el curso 2025–2026 la Red cuenta con 253 centros participantes.

En la práctica, muchas iniciativas de red funcionan como programas, y no logran alcanzar el funcionamiento horizontal y cooperativo que caracteriza a una red real. Esta diversidad y heterogeneidad territorial, unida a la ausencia de un marco estatal común, da lugar a apoyos institucionales fragmentados, desigualdades en cuanto a la dotación de recursos entre comunidades autónomas y una escasa comunicación entre territorios, lo que dificulta el intercambio sistemático de aprendizajes y la articulación nacional de estas experiencias (Estrella y Jiménez, 2020). De hecho, muchos centros educativos impulsan proyectos de huerto escolar prácticamente sin apoyos institucionales o recursos suficientes.

Estos procesos presentan riesgos importantes si no se abordan con una perspectiva crítica. Entre ellos se encuentra la posibilidad de que los huertos escolares sean entendidos como actividades complementarias desprovistas de sentido ecosocial, limitándose a un recurso puntual o meramente ornamental, sin continuidad o proyección en los proyectos educativos. A ello se suma la frecuente delegación de su sostenibilidad en una única persona del claustro, lo que compromete la continuidad del proyecto y dificulta su integración curricular y comunitaria.

Estos desafíos evidencian la necesidad de insertar los huertos escolares en políticas educativas y ambientales de mayor alcance, que garanticen estabilidad, recursos suficientes y una coherencia entre niveles administrativos. Ello implica, entre otros aspectos, una mejor coordinación entre administraciones educativas, ambientales y locales, así como el fortalecimiento de la articulación territorial y normativa.

Pese a estas limitaciones, el alcance potencial de los programas y redes existentes es enorme: permiten llegar a miles de centros educativos y a millones de estudiantes y comunidades educativas, constituyendo una oportunidad estratégica para incorporar la educación ecosocial, la acción climática y la Agenda 2030 en el sistema educativo. La tarea pendiente es avanzar hacia mecanismos de cooperación supraautonómica, así como hacia una mayor coordinación intersectorial dentro de los municipios, que permitan reforzar estas prácticas, garantizar su equidad territorial y situarlas como una pieza central en una transición educativa y ecosocial justa.





Una aproximación al marco legislativo en España

Como se ha mencionado, en España los huertos escolares han transitado desde experiencias puntuales impulsadas por docentes, familias o colectivos locales, hacia su inclusión dentro de programas institucionales de educación ambiental, salud, innovación educativa o sostenibilidad. Este proceso ha facilitado que los proyectos de huerto escolar se integren progresivamente en los Proyectos Educativos de Centro (PEC), en las Programaciones Generales Anuales (PGA) y en las programaciones docentes. Sin embargo, su reconocimiento legislativo sigue siendo limitado: no existe una regulación estatal específica sobre huertos escolares o agroecología escolar, y su incorporación depende del marco competencial autonómico y municipal, así como de la iniciativa de los propios centros educativos.

Marco legislativo estatal: la LOMLOE

De acuerdo con Ortega-Cubero y Eugenio-Gozalbo (2024), la actual crisis ecosocial sitúa a la educación ambiental como “un área prioritaria en la educación formal de niños/as y jóvenes”, algo que comienza a reflejarse en los currículos oficiales. En este sentido, la LOMLOE (LEY Orgánica 3/2020), vigente desde enero de 2021, constituye el marco de referencia estatal clave. Aunque no menciona explícitamente los huertos escolares, introduce elementos fundamentales que legitiman su presencia curricular (así como la de otras iniciativas de agroecología escolar), al situar la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la ciudadanía mundial como ejes transversales del sistema educativo.



En su preámbulo, la ley establece:

“Se reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030 [...] la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentales y asumir un papel activo a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo”. (Preámbulo LOMLOE 2020).”

Y en su artículo 110:

“Se reconoce la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030 [...] la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentales y asumir un papel activo a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo”. (Preámbulo LOMLOE 2020).”



De esta forma, la ley abre la puerta a una transversalización real de la educación ambiental, situando la sostenibilidad “no como un contenido aislado, sino como un eje vertebrador de todo el proceso educativo” (TFF, *La LOMLOE en clave ambiental*, 2021). Ambos párrafos dan legitimidad a proyectos como los huertos escolares agroecológicos (HEA) y otras iniciativas de cultura alimentaria saludable y sostenible, que concretan en la práctica los objetivos de la Agenda 2030 y los ODS, especialmente el ODS 4.7 (educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles).

Los Reales Decretos que desarrollan la LOMLOE refuerzan este marco:

- **RD 95/ 2022** (Educación Infantil): menciona la sostenibilidad como elemento de la competencia ciudadana, así como en los saberes básicos del Área 2. Descubrimiento y Exploración del Entorno y destaca que las situaciones de aprendizaje deben “favorecer el desarrollo progresivo de un enfoque crítico y reflexivo, así como el abordaje de aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad, el respeto a la diferencia o la convivencia, iniciándose en la gestión de las posibles situaciones de conflicto mediante el diálogo y el consenso”.
- **RD 157/2022**, (Educación Primaria), introduce el concepto de “conciencia ecosocial” dentro del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y la competencia ciudadana.
- **RD 217/2022** (ESO), refuerza la misma línea en el Perfil de salida del alumnado, donde la sostenibilidad se incorpora como principio transversal, prácticamente todas las competencias clave, mencionando también los conceptos “ecosocial” y “ecodependencia”.
- **RD 243/2022** (Bachillerato), subraya la necesidad de formar en una “conciencia ecológica” y en “comportamientos responsables con el medio ambiente desde la dimensión ecosocial”, incorporando esta última en algunas competencias específicas de asignaturas como geografía (Ej. Bloque C de contenidos: “La ordenación del territorio en el enfoque ecosocial”).

Desde la sociedad civil, colectivos como Teachers for Future Spain han reclamado avanzar aún más, proponiendo la incorporación de una competencia climática, un currículo plenamente ecosocial y planes de formación docente en cambio climático (TFF, 2021). Estas demandas se vinculan directamente con prácticas como los huertos escolares, los comedores sostenibles o la cultura alimentaria (no solo saludable, también sostenible).

Marco legislativo autonómico

Un elemento clave del marco normativo del sistema educativo en el estado español es el sistema de niveles de concreción curricular, que determina cómo se despliega el currículo desde lo estatal hasta la práctica de aula. Tras el primer nivel, definido por el Estado y las comunidades autónomas, el segundo nivel de concreción corresponde a las instituciones educativas, que deben recoger sus decisiones pedagógicas en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y concretarlas anualmente en sus programaciones generales y didácticas (PGA).

Finalmente, es el profesorado quien, en el tercer nivel, planifica la acción educativa en el aula, adaptando los elementos curriculares a las características socioculturales y ambientales de su contexto. Este esquema se sostiene sobre el principio de autonomía de los centros, reconocida por el sistema educativo español (en sus dimensiones organizativa, pedagógica y de gestión), que habilita a cada comunidad educativa para desarrollar enfoques propios dentro del marco común.

De esta forma, las comunidades autónomas desarrollan sus propios decretos de currículo en coherencia con la LOMLOE. Aunque no se ha encontrado en la bibliografía un análisis comparado exhaustivo de estos decretos en relación con la sostenibilidad o los huertos escolares, la revisión preliminar realizada para este diagnóstico muestra dos tendencias claras:



1. Ningún decreto autonómico menciona de forma explícita el “huerto escolar” o la “agroecología escolar”. No existe (o no es accesible públicamente) un análisis sistemático o comparado sobre cómo los decretos autonómicos de currículo incorporan la educación para la sostenibilidad o espacios como el huerto escolar. Esto es coherente con la ausencia de regulación estatal específica y refuerza la idea de que la expansión de los huertos depende principalmente de programas complementarios a nivel municipal (educación ambiental, salud, innovación educativa...) y del impulso de los centros.
2. La mayoría de decretos sí incorporan referencias que constituyen un marco normativo suficiente para justificar el huerto escolar: se mencionan explícitamente la sostenibilidad y competencia ecosocial, Educación para el desarrollo sostenible y Agenda 2030, la importancia del contacto con la naturaleza, la relación con el entorno y el territorio, el uso de los espacios Exteriores como contexto de aprendizaje o el fomento de hábitos saludables o bienestar.

Algunos de estos decretos, como los de País Vasco o Cataluña, incorporan formulaciones especialmente claras (contacto diario con la naturaleza, ODS explícitos, enfoque territorial). Otros lo hacen de manera más general, pero aún así compatible con la incorporación de huertos escolares. Un análisis más detallado se desarrolla posteriormente en el apartado de resultados. En conjunto, la revisión muestra que la falta de una regulación estatal y autonómica explícita genera desigualdades territoriales y una elevada dependencia de programas específicos; sin embargo, también abre oportunidades para que cada centro legitime su proyecto ecosocial dentro del currículo, especialmente cuando este se articula con la sostenibilidad, los ODS, el territorio y los hábitos de vida saludable.

El marco estratégico estatal

La Estrategia Española de Desarrollo Sostenible (EEDS 2030), aprobada en 2021, es el principal marco de referencia para la implementación de la Agenda 2030 a nivel estatal. Su enfoque sitúa la sostenibilidad como eje transversal de las políticas públicas y reconoce la necesidad de fortalecer la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) en coherencia con el ODS 4.7. Aunque no reconoce explícitamente a los huertos escolares ni a la educación alimentaria con enfoque agroecológico, sí sitúa la sostenibilidad, la equidad territorial, la transición ecológica y la economía social como pilares estratégicos que conectan de forma directa con las prácticas de agroecología escolar.

En relación con el **Reto País 1 (Reducir las desigualdades)**, la estrategia señala la importancia de identificar brechas territoriales y desigualdades en el acceso a recursos públicos. Esta perspectiva es relevante para el diagnóstico, cuyo objetivo incluye analizar las diferencias entre centros y territorios en materia de apoyo, financiación y acompañamiento institucional a los proyectos de agroecología y cultura alimentaria escolar. Reconocer estas desigualdades es fundamental para comprender por qué el despliegue de los HEA es tan desigual y depende en gran medida de la iniciativa de cada comunidad educativa y de los programas disponibles en cada territorio.

El **Reto País 2 (Avanzar hacia un modelo de sostenibilidad ambiental)** enlaza de forma directa con la agroecología escolar, en línea con lo recogido tanto en la EEDS 2030 como en el Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS 2021–2025). Este último incluye, en su Eje 3, la necesidad de integrar la sostenibilidad en el sistema educativo, fomentar experiencias educativas en el entorno y reforzar la formación del profesorado en clave ecosocial (acción 3.4.3). Aunque el PAEAS sólo menciona tangencialmente los huertos escolares, estas orientaciones legitiman su papel como espacios pedagógicos para la acción climática, el aprendizaje experiencial y la comprensión de la transición ecológica, así como su contribución a la infraestructura verde escolar y al compostaje como herramienta de reducción de residuos. Estos espacios permiten difundir y poner en valor el papel de la agricultura y la ganadería en la transición ecológica.





Por último, el **Reto País 6 (Fortalecer la gobernanza y la coordinación de políticas públicas)** es especialmente pertinente en relación con los huertos escolares agroecológicos y la cultura alimentaria escolar. La EEDS destaca la necesidad de mejorar la articulación entre niveles administrativos, una cuestión clave dada la actual coexistencia de múltiples programas y normativas (educación ambiental, salud, innovación educativa, comedores escolares, sostenibilidad) que, sin coordinación, generan heterogeneidad territorial y dificultan la consolidación de proyectos a medio y largo plazo.

Como ya se ha visto previamente, este marco estratégico se complementa con la LOMLOE, cuyo preámbulo, artículos dedicados a la sostenibilidad y la Disposición adicional sexta refuerzan el mandato de integrar la educación para el desarrollo sostenible en todo el sistema educativo. La exigencia de que todo el profesorado esté formado en EDS en 2025 y la incorporación de la sostenibilidad como principio transversal en los currículos desarrollados por los Reales Decretos abren un espacio claro para prácticas como los huertos escolares agroecológicos, que operan precisamente en la intersección entre currículo, territorio, alimentación y transición ecológica.

La EEDS 2030, la LOMLOE y el PAEAS configuran un marco que reconoce la centralidad de la sostenibilidad, la equidad y la acción climática en la educación formal. Sin embargo, la ausencia de referencias explícitas a los huertos escolares y la falta de una política estatal específica limitan su institucionalización y financiación estable. Aun así, estos documentos ofrecen una base suficiente para que los centros educativos y las administraciones vinculen los proyectos de agroecología escolar con los compromisos nacionales en desarrollo sostenible, educación para la ciudadanía global y transición ecológica.

Nivel / Marco	Elementos clave	Relación con la agroecología escolar
Agenda 2030	-Marco internacional de referencia. -ODS 2, 4, 12, 13, 17 especialmente relevantes, aunque todos ellos pueden trabajarse en mayor o menor medida desde la agroecología escolar.	-Refuerzo normativo y político para la integración curricular de prácticas de agroecología escolar.
LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020)	-EDS y ciudadanía mundial como ejes transversales. -Centros como espacios de sostenibilidad (Art. 110). -Disposición adicional sexta: formación docente obligatoria en EDS antes de 2025.	-Legitima curricularmente los HEA. -Establece como objetivo la formación docente en sostenibilidad. -Marco normativo para integrar sostenibilidad, cultura alimentaria, territorio y acción climática en el proceso educativo.
Reales Decretos LOMLOE	-Sostenibilidad y conciencia ecosocial en todos los niveles. -Mención a codependencia, entorno, espacios naturales, estilos de vida sostenibles.	-Refuerzan la presencia curricular de actividades vinculadas a huertos escolares, compostaje, alimentación sostenible, conexión con el territorio.
Estrategia Española de Desarrollo Sostenible 2030 (EEDS)	-Reto País 1: reducción de desigualdades. -Reto País 2: transición ecológica. -Reto País 6: gobernanza multinivel.	-Ofrece un marco político para abordar desigualdades territoriales. -Conecta los HEA con la transición ecológica y la acción climática. -Refuerza la relevancia de redes y la cooperación entre entidades. -Señala la necesidad de coordinación entre administraciones.
PAEAS (2021–2025)	-Eje 3: Integración de la sostenibilidad en el sistema educativo y formativo.	-Promoción de iniciativas educativas vinculadas al entorno: “Experiencias agroecológicas que frenen emisiones de carbono en los centros”.
Curriculos autonómicos	-Mención generalizada a sostenibilidad, Agenda 2030, bienestar, hábitos saludables, contacto con la naturaleza. -Heterogeneidad territorial.	-Permiten justificar HEA aunque no los mencionan explícitamente. -Reflejan desigualdades en reconocimiento y apoyo institucional.



Actores clave en la articulación de la agroecología escolar

La consolidación de la agroecología escolar no depende únicamente del marco legislativo, el compromiso de las instituciones públicas o de la voluntad de los centros educativos, sino de un ecosistema ampliado de actores que sostienen, acompañan y enriquecen estos procesos.

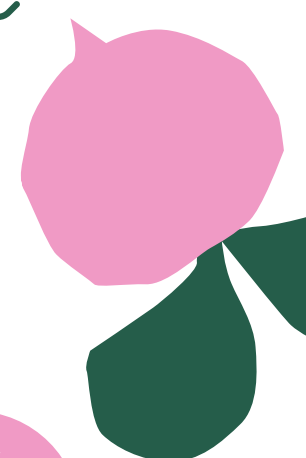
Universidades, organizaciones sociales y entidades del tercer sector desempeñan un papel fundamental en la formación docente, la producción de conocimiento, la dinamización comunitaria y la construcción de propuestas colectivas que permiten conectar la escuela con el territorio y con la transición ecológica. Su aportación resulta especialmente relevante en un contexto marcado por la creciente exigencia de integrar la educación para el desarrollo sostenible en el sistema educativo, tal como recogen la LOMLOE, el PAEAS y la Estrategia Española de Desarrollo Sostenible 2030.

En este marco, la universidad emerge como un agente estratégico para impulsar enfoques ecosociales en la educación formal, tanto a través de la formación inicial del profesorado como mediante la investigación aplicada y la innovación educativa. De forma complementaria, las organizaciones sociales y el tercer sector aportan acompañamiento técnico, metodológico y comunitario, generando redes de colaboración que facilitan la continuidad de los proyectos.

Dentro de este entramado destaca la figura del educador o educadora agroambiental, que va más allá del perfil tradicional de la educación ambiental al integrar saberes agrarios, pedagógicos y comunitarios necesarios para sostener los procesos de agroecología escolar. La articulación entre estos actores constituye, por tanto, una pieza clave para superar las limitaciones detectadas y avanzar hacia modelos educativos más coherentes con los retos ecosociales contemporáneos.



Video resumen III Encuentro de Encuentro Estatal de Huertos Escolares Agroecológicos y Cultura Alimentaria Escolar





Universidad y agroecología: sembrar hoy lo que llegará a las aulas mañana

El PAEAS (2021–2025) subraya la necesidad de que la universidad asuma un rol más decidido en la transición hacia la sostenibilidad, no solo como institución formadora, sino como agente productor de conocimiento, comunidad de práctica y espacio generador de cultura ambiental. Tal como señala el propio plan, “la universidad necesita desempeñar de forma más contundente su rol como ámbito de investigación aplicada en la sociedad y adoptar un papel fundamental en la generación de cultura de sostenibilidad” (PAEAS, 2021) . La propia LOMLOE explicita que “los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente” (LOMLOE, 2020).

En este marco, la contribución de la Universidad resulta estratégica para el impulso de la agroecología escolar, especialmente a través de tres ámbitos:

1. la formación del profesorado.
2. la investigación aplicada y la innovación educativa.
3. la interacción con escuelas, comunidades y territorios.

Los huertos universitarios, donde reciben más bien el nombre de Huertos Ecodidácticos (HED), se están consolidando también como espacios de alto valor pedagógico donde convergen docencia e investigación, pero también procesos comunitarios. Bien como iniciativa del alumnado, en proyectos generalmente relacionados con la agroecología y la soberanía alimentaria, o bien como iniciativa del cuerpo docente, Departamentos o Centros de las distintas facultades (Eugenio- Gozalbo y Aragón Nuñez, 2016 b). En este último caso, el uso de los huertos puede impulsarse:

1. desde departamentos más vinculados a la agricultura o las ciencias donde el huerto se usa para prácticas y experimentos de las propias titulaciones. Por ejemplo en la asignatura transversal de la Universidad de Alcalá, que se oferta desde el Grado de Ciencias Ambientales, Agroecología Práctica.
2. desde las facultades de magisterio, donde el huerto se utiliza para formar al futuro profesorado en sostenibilidad o para abordar contenidos de la didáctica de las ciencias experimentales. Por ejemplo el huerto ecodidáctico de la Facultad de Educación de Soria (Universidad de Valladolid, UVA), o de la Facultad de Educación y Deporte (Sección Magisterio) de Álava (Universidad del País Vasco, UPV/EHU). (Eugenio- Gozalbo, Zuazagoitia- Baltar, y Ruiz-González, 2017)
3. o incluso como elemento para introducir la sostenibilidad en los campus universitarios, como el proyecto de huerto de la Universidad de Comillas dentro de su programa de Ecología Integral.

Una iniciativa destacada en este ámbito es la Red de Universidades Cultivadas (RUC), que desde 2015 articula esfuerzos para consolidar el huerto como herramienta formativa en el ámbito universitario. La red promueve espacios de encuentro, publicaciones científicas y experiencias compartidas que refuerzan la necesidad de integrar estos enfoques en los planes de estudio. La red se concibe como un espacio de intercambio, colaboración y desarrollo conjunto, donde las universidades comparten experiencias, conocimientos y aspiraciones relacionadas con la implementación y promoción de huertos en el entorno académico (Eugenio- Gozalbo y Aragón Nuñez, 2016 b).

Red de universidades cultivadas

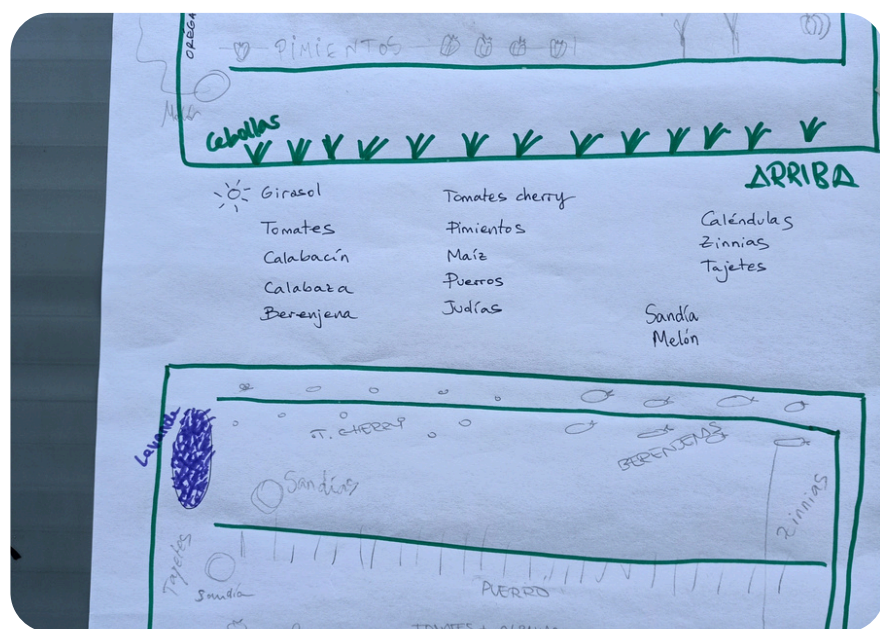




Diversas experiencias impulsadas por universidades han demostrado el potencial del huerto como recurso pedagógico en la formación inicial del profesorado. A través del trabajo interdisciplinar, el aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza al aire libre o la puesta en práctica de proyectos vinculados a la didáctica de las ciencias experimentales, los y las futuras docentes desarrollan competencias profesionales que integran la sostenibilidad como eje transversal de su práctica educativa. Más allá de los contenidos académicos o curriculares, los huertos en las universidades invitan a formar profesionales conscientes, capaces de integrar la sostenibilidad como eje vertebrador de su futura práctica educativa.

La participación en estos espacios ofrece una formación integral que va más allá del contenido disciplinar. Los y las futuras docentes aprenden sobre agroecología, soberanía alimentaria, salud ambiental y resiliencia comunitaria, al tiempo que desarrollan habilidades pedagógicas, sociales y emocionales esenciales para su futuro profesional. El trabajo colaborativo, la planificación de actividades educativas y la gestión colectiva del huerto refuerzan valores como la responsabilidad, el cuidado y la cooperación. (Aragón, 2014; Eugenio- Gozalbo y Aragón- Nuñez, 2016a; Eugenio-Gozalbo, Zuazagoitia- Baltar, y Ruiz-González, 2017; Zuazagoitia, Eugenio-Gozalbo, Ruiz- González y Torralba- Burrial, A. 2024).

Desde la perspectiva de la agroecología escolar, constituyen laboratorios vivos para el desarrollo de competencias ecosociales en el futuro cuerpo docente y para la experimentación de metodologías activas de aprendizaje, que después pueden llegar a los centros educativos. En este sentido, el prácticum representa una oportunidad clave para que el alumnado en formación participe en experiencias reales de HEA, favoreciendo un diálogo transformador entre escuelas y universidades. Esta bidireccionalidad permite que las escuelas también inspiren a la universidad, favoreciendo un diálogo formativo que supera el aislamiento entre teoría y práctica (Ruiz-González, Zuazagoitia, Mauleon, y Ruipérez, 2020; Napal, Rodríguez-Loinaz, y Zuazagoitia, 2024).



Además de la formación, las universidades pueden liderar procesos de investigación aplicada e innovación educativa que fortalezcan el vínculo entre agroecología y escuela. Estudios recientes evidencian el impacto positivo de los HED en la alfabetización ambiental, el desarrollo de competencias socioemocionales y la mejora de la motivación estudiantil. El huerto se convierte así en una plataforma para ensayar nuevas metodologías activas y vivenciales, con una base científica que legitima su incorporación al currículo (Aragón- Núñez, 2014; Aragón Núñez y Cruz Lorite, 2016; Andaluz y Eugenio-Gozalbo, 2024).



En 2024 la Red de Universidades cultivadas realizó su propio diagnóstico interno. Entre otras cosas, se hicieron propuestas como la creación de asignaturas específicas sobre huertos escolares en las facultades de Formación de Profesorado, el diseño de programas de formación docente centrados en la agroecología, la introducción de la figura del técnico o animador de huerto que acompañe estos procesos (para garantizar un enfoque profesional en el mantenimiento de los huertos universitarios, pero también como facilitador de los procesos comunitarios con el alumnado). También se planteó la necesidad de apoyo institucional mediante oficinas de sostenibilidad, presupuestos estables y la integración transversal del enfoque agroecológico en las titulaciones educativas (Zuazagoitia et al, 2024).

La universidad no solo forma al futuro profesorado: también contribuye a que estas prácticas se expandan y se sostengan en el tiempo. Su capacidad para generar conocimiento, conectar actores y ofrecer espacios estables de trabajo hace que pueda actuar como un punto de apoyo clave para que la agroecología escolar gane presencia, continuidad y legitimidad

Las organizaciones sociales, el tercer sector y la figura del educador/a agroambiental

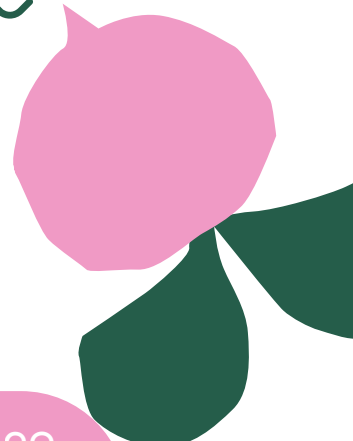
La expansión de la agroecología escolar en el Estado español no puede entenderse únicamente desde el marco normativo o desde las dinámicas internas de los centros educativos. Una parte sustancial de su desarrollo (conceptual, metodológico y político) procede del trabajo realizado por organizaciones sociales, movimientos agroecológicos y entidades del tercer sector. Históricamente, la educación crítica en sistemas alimentarios ha surgido y se ha consolidado en el ámbito no formal, donde ONG, sindicatos agrarios, movimientos campesinos y colectivos vinculados a la educación para el desarrollo han generado espacios de formación, reflexión y acción que más tarde han influido en la educación formal (Rivera et al. 2021).

En este contexto, las organizaciones del tercer sector cumplen funciones diversas y complementarias. Por un lado, ofrecen formación no formal en agroecología, soberanía alimentaria o crítica de los sistemas alimentarios globalizados, con diversas experiencias impulsadas por sindicatos agrarios como EHNE, organizaciones ecologistas como Ecologistas en Acción u ONGs como CERAI. Estas iniciativas, vinculadas a menudo a la investigación militante y al activismo social, han sido fundamentales para dotar de contenido político y pedagógico a la agroecología escolar. También desarrollan campañas de sensibilización e incidencia, como la campaña “Una educación Agroalimentaria” de UAG–COAG para integrar una educación agroalimentaria en los currículos de Primaria y Secundaria, o la campaña “Escuelas que saben” (CERAI y Mundubat), que promueve comedores escolares saludables, sostenibles y de proximidad. Estas herramientas ayudan a sensibilizar a la población en general y generan discurso público, materiales pedagógicos y propuestas de política pública directamente relacionadas con la alimentación escolar.

Campaña “Una educación Agroalimentaria” (COAG)



Campaña Escuelas que saben (CERA- Mundubat)





Por otro lado, el tercer sector desempeña un papel clave en el acompañamiento directo a los centros educativos. Muchas de estas entidades proveen formación docente, dinamizan huertos escolares y diseñan actividades curriculares. Además, las organizaciones sociales suelen operar en diferentes escalas (municipal, comarcal o autonómica) y facilitan espacios de encuentro, jornadas temáticas e intercambios entre escuelas, lo que permite que los centros no trabajen de manera aislada sino dentro de redes más amplias.

Su trabajo también facilita que las escuelas conecten con fincas agroecológicas del territorio, redes de consumo, productores locales o iniciativas comunitarias, contribuyendo a abrir el centro educativo hacia su entorno y a fortalecer la dimensión comunitaria de la agroecología escolar. Entre otros muchos ejemplos, que veremos más adelante, pueden citarse:



CERAI. Proyecto Una llavor a l'escola.



Teachers For Future




Amigas da Terra. Rede de EcoHortas Escolares.



FUHEM. Materiales Ecosociales adaptados a la LOMLOE

No obstante, el trabajo de estas entidades afronta diversas dificultades. La falta de recursos económicos, la discontinuidad de los proyectos y la dependencia de convocatorias públicas con criterios fundamentalmente económicos limitan su capacidad de acción. En muchos casos, la adjudicación de contratos a la oferta de menor precio genera competencia desleal a la baja, precariza las condiciones laborales y compromete la calidad de los proyectos educativos. Estas dinámicas dificultan la consolidación de equipos estables y la continuidad de los procesos pedagógicos en los centros.

En este entramado ha emergido una figura profesional específica: la del educador o educadora agroambiental (EAg) (Llerena y Espinet, 2014). Procedente de la convergencia entre la educación ambiental, la agroecología y la dinamización comunitaria, esta figura amplía las funciones que tradicionalmente desempeñaban los y las educadoras ambientales. Aunque suele presentar condiciones laborales precarias (al igual que quienes se dedican a la educación ambiental “tradicional”) y no cuenta aún con reconocimiento profesional ni regulación específica, el perfil del EAg se ha consolidado como un recurso clave para sostener procesos de agroecología escolar. Su trabajo abarca desde el mantenimiento y gestión del huerto, hasta el apoyo curricular, la dinamización de grupos, la conexión con el territorio y la colaboración con redes agroecológicas. En muchos casos, esta figura actúa como un “agente limítrofe”, capaz de moverse entre el mundo escolar y el social, facilitando vínculos, proyectos conjuntos y aprendizajes mutuos (Llerena y Espinet, 2014).



Esta combinación de competencias (agrarias, pedagógicas y comunitarias) lo convierte en un perfil singularmente valioso para avanzar hacia modelos de educación ecosocial. No obstante, estas funciones también generan tensiones: la falta de encaje formal en los equipos docentes, la carga de trabajo, la precariedad o la insuficiente formación pedagógica dificultan su consolidación.

A pesar de estas limitaciones, las organizaciones sociales y las personas que desempeñan el rol de educadoras agroambientales cumplen un papel fundamental en la viabilidad de los proyectos de agroecología escolar. Su presencia permite dar continuidad a iniciativas que, de otro modo, dependen únicamente del voluntariado docente y sufren una elevada rotación. Asimismo, aportan una mirada crítica y comunitaria que sitúa la alimentación, el territorio y la justicia social en el centro del proyecto educativo. Su capacidad para generar alianzas, conectar actores, acompañar procesos y proponer cambios estructurales es imprescindible para fortalecer el ecosistema que sostiene la agroecología escolar y avanzar hacia políticas públicas más coherentes y estables.

Este enfoque coincide con el espíritu de la LOMLOE, que establece que:

«Los centros, como espacios abiertos a la sociedad de los que son elemento nuclear, promoverán el trabajo y la coordinación con las administraciones, entidades y asociaciones de su entorno inmediato, creando comunidades educativas abiertas, motores de la transformación social y comunitaria» (LOMLOE, 2020).

La colaboración con el tercer sector y con figuras como el EA_g se sitúa, así, en el centro de esta visión de escuela conectada con su territorio y orientada a la transformación ecosocial.





Metodología

Este diagnóstico parte de un proceso acumulativo iniciado en 2018 por la cooperativa Germinando, que comenzó a mapear iniciativas de huertos escolares a nivel estatal. El punto de partida metodológico fue el trabajo realizado por por Gregorio Ballesteros sobre el crecimiento de los huertos urbanos comunitarios, cuya aproximación sirvió como referencia metodológica para el caso de los huertos escolares. Este trabajo permitió identificar la ausencia de datos sistematizados a escala estatal sobre los huertos escolares y la necesidad de desarrollar un enfoque que atendiera a la diversidad territorial y competencial del sistema educativo español.

La primera pregunta que orientó este trabajo fue: **¿Cuántos huertos escolares existen actualmente en el territorio español y cuál es su alcance como herramienta educativa transformadora?** A partir de esta cuestión central, se formularon otras preguntas clave que guiaron el proceso de investigación:

- **¿Cuáles son las formas organizativas más comunes en los huertos escolares?**
- **¿Qué dificultades enfrentan y cómo las abordan?**
- **¿Cuál es el grado de participación del alumnado?**
- **¿Cómo se implica el conjunto de la comunidad educativa?**
- **¿Se está utilizando el huerto como herramienta para trabajar la Agenda 2030 y los ODS?**

Estas preguntas se vincularon de forma directa con las técnicas empleadas para recopilar, analizar y elaborar la información y su sistematización, tal y como se detalla a continuación.

Diseño metodológico

El diagnóstico sigue un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Tiene un carácter exploratorio, participativo y acumulativo, ya que se ha desarrollado en fases entre 2018 y 2025. Este enfoque responde a tres necesidades identificadas desde el inicio:

- la inexistencia de un registro oficial de huertos escolares,
- la característica descentralización del sistema educativo español, que obliga a un análisis multi-escalar,
- la necesidad de captar tanto volumen de iniciativas como diversidad de prácticas pedagógicas y organizativas.

Las principales estrategias han sido:

- 1.Revisión documental y bibliográfica.** Incluye análisis de informes institucionales, planes autonómicos, artículos académicos y documentación vinculada a programas de agroecología escolar y cultura alimentaria. Esta revisión permitió construir el marco teórico y contextualizar los resultados.
- 2.Seguimiento de alertas informativas.** Desde 2019 se activó una alerta en Google con palabras clave (“huertos educativos”, “huertos escolares”), lo que permitió recopilar noticias procedentes de medios digitales, boletines institucionales, blogs educativos y otras fuentes relevantes. Tras una revisión manual, se clasificaban y se incorporaban a una base de datos para su análisis posterior. Se descartaron duplicidades, noticias sin relevancia directa o procedentes de América Latina, dado que el diagnóstico se circunscribe al Estado español. Este mecanismo se ha mantenido activo hasta la actualidad, permitiendo un seguimiento longitudinal.
- 3.Diseño y difusión de cuestionarios.** Se diseñaron y difundieron tres cuestionarios diferenciados, dirigidos a los siguientes perfiles:
 - Centros educativos con experiencia en huerto escolar.
 - Iniciativas o programas institucionales de apoyo a huertos escolares.
 - Iniciativas o programas centrados en la cultura alimentaria en el ámbito educativo.



Los cuestionarios incorporan datos cuantitativos (características, organización, recursos) y cualitativos (percepciones, dificultades, prácticas pedagógicas). La fase de 2024–2025 permitió actualizar y contrastar datos previos.

4. **Cartografía digital.** La información se ha sistematizado en distintas bases de datos y representada visualmente en un **mapa interactivo** disponible en la plataforma MapHub. El objetivo no es tanto ubicar geográficamente las iniciativas, sino visualizarlas y facilitar que se puedan generar relaciones y sinergias entre los centros identificados. Se trata de un mapa vivo, en constante actualización.

Cada centro identificado o que ha respondido los formularios se ha registrado mediante una ficha estandarizada en el mapa. Estas fichas incluyen información básica del centro y localización, junto a una breve descripción del proyecto, el vínculo a redes o programas en los que participa, el año de inicio (cuando está disponible) y enlaces públicos o materiales asociados que los centros han compartido.

Además de facilitar una visualización homogénea de las experiencias, permitir el análisis comparado y la identificación de patrones geográficos, el objetivo principal de estas fichas es fomentar las sinergias entre centros, favoreciendo el conocimiento mutuo, el intercambio de recursos y la posibilidad de establecer colaboraciones entre iniciativas que, de otro modo, permanecerían desconectadas. El mapa interactivo funciona así como una herramienta que refuerza la visibilización colectiva del ecosistema de huertos escolares.

Aunque el diagnóstico no se articuló formalmente como un proceso de investigación-acción, su desarrollo ha mantenido un carácter participativo, dado que en las distintas fases se ha intercambiado impresiones con profesorado, equipos directivos, educadoras y educadores agroambientales, entidades del tercer sector y personal técnico de administraciones locales y autonómicas. Estas interacciones (vinculadas a la difusión de los formularios, la identificación de iniciativas, la resolución de dudas, la contrastación de información o el encuentro celebrado en el marco del proyecto) han contribuido a enriquecer el proceso, ampliar la muestra y fortalecer la validez de los datos recogidos.

A lo largo de estos años se han utilizado distintos formularios para identificar centros y programas de huerto escolar, con estructuras y niveles de detalle variables. Los formularios de las primeras fases han sido esenciales para construir el mapeo estatal y detectar actores, pero su capacidad para responder en profundidad a las preguntas de investigación es limitada. Por ello, en el caso de los programas, el análisis detallado se realizará exclusivamente sobre las respuestas de la convocatoria 2024–2025, cuyos formularios fueron revisados y ampliados para esta fase y permiten abordar con mayor precisión algunos de los aspectos que queríamos abordar en el presente diagnóstico. Los datos de años anteriores se han utilizado principalmente para actualizar el mapeo de huertos escolares y para identificar tendencias, pero no para el análisis profundo.

Criterios de inclusión, clasificación y validación de datos

Para garantizar la calidad del mapeo y evitar duplicidades, se establecieron criterios comunes a todas las fases:

- Se han incorporado exclusivamente iniciativas verificables mediante fuentes públicas, participación en cuestionarios o publicaciones oficiales.
- Cuando una iniciativa aparecía tanto en una alerta informativa como en un formulario, se validaba manualmente y se integraba como un único registro.
- Se han excluido casos ambiguos (proyectos no consolidados, anuncios sin continuidad demostrada o menciones tangenciales en prensa).
- La clasificación se realizó según tipo de iniciativa (centro educativo, programa/red institucional, entidad de apoyo) y comunidad autónoma.



Fases del proceso

Este proceso de mapeo y diagnóstico se ha desarrollado en tres fases:

- Fase I (2019-2021): Mapeo inicial de experiencias y activación de alertas informativas. Primeras bases de datos.
- Fase II (2020-2023): Sistematización de información y presentación de los primeros datos en el IX Congreso Internacional de Agroecología.
- Fase III (2024-2025): Gracias a la financiación del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, esta fase permitió formalizar el diagnóstico, actualizar cuestionarios y ampliar la muestra. Esta etapa profundizó en la caracterización del ecosistema de huertos escolares y programas de apoyo.



Limitaciones del diagnóstico

Este diagnóstico presenta diversas limitaciones, que es necesario señalar con el fin de contextualizar adecuadamente los resultados que se presentan en el apartado siguiente. Las principales, sobre las que se reflexiona también en las conclusiones, son las siguientes:

Limitaciones derivadas del proceso de recogida de datos

- La participación en los formularios ha sido voluntaria, lo que puede generar una infrarrepresentación de ciertos territorios o tipos de centros.
- En algunos casos ha resultado complicado contactar con centros y administraciones, especialmente cuando las direcciones de correo no estaban actualizadas o no permitían adjuntar documentación.
- Los formularios, aun siendo necesarios para captar la complejidad de las experiencias, han resultado extensos, lo que puede haber limitado el número de respuestas completas.

Limitaciones asociadas a la información disponible.

- Las páginas web de algunas administraciones ofrecen información insuficiente o fragmentaria, a menudo limitada a notas de prensa puntuales sobre iniciativas concretas, lo que dificulta identificar responsables o validar ciertos datos.

Limitaciones técnicas y normativas.

- La Ley de Protección de Datos ha limitado la posibilidad de contactar directamente con personas participantes en fases anteriores del proceso, lo que condiciona el seguimiento longitudinal de algunas experiencias.
- Una limitación importante relacionada con la representatividad territorial es la sobrerrepresentación de la Comunidad de Madrid en la muestra analítica. De los formularios recibidos, 54 centros proceden de Madrid (34 de fases previas y 16 de la convocatoria 2024-2025), una cifra notablemente superior a la de otras comunidades autónomas. Este sesgo se explica en parte por la trayectoria previa de la cooperativa Germinando/Tangente en este territorio, que ha facilitado el contacto con los centros y la difusión de los formularios. Aunque esta sobrerrepresentación no afecta al mapeo estatal (construido a partir de múltiples fuentes independientes) sí condiciona la composición de la muestra utilizada para el análisis cualitativo y cuantitativo en profundidad, por lo que los resultados deben interpretarse teniendo en cuenta esta desigualdad en la distribución de las respuestas.



A pesar de estas limitaciones, el volumen y diversidad de fuentes analizadas permiten ofrecer un panorama sólido y representativo del ecosistema de huertos escolares y programas vinculados a la cultura alimentaria en el Estado español.

Principales cifras del trabajo realizado

Alertas y noticias analizadas

A principios de 2019 se creó una alerta en Google con las palabras clave “Huertos educativos/ huertos escolares”, a partir de la cual se fue recogiendo un registro de noticias provenientes de medios digitales, boletines institucionales, blogs educativos y otras fuentes relevantes. Una vez recibida la alerta se revisaba y se incluía en una base de datos general para su posterior análisis. Desde 2019 se han procesado más de 1200 alertas, de las cuáles más de 350 corresponden al periodo comprendido entre octubre de 2024 y octubre de 2025.

Formularios recibidos

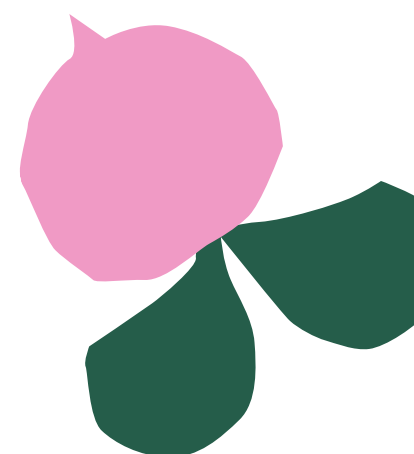
Hasta el momento se han recibido:

- 340 respuestas de centros educativos (Logitudinal_2019-2025)
- 22 de programas institucionales (2025)
- 10 de iniciativas de cultura alimentaria escolar (2025)

Formularios recibidos

Dicha información ha sido organizada en tres bases de datos diferenciadas, pero interrelacionadas:

- **Base de datos de noticias verificadas:** alimentada a partir de la alerta automatizada de Google en la que se han recogido noticias relevantes para el diagnóstico. Esta información ha sido clasificada y analizada para identificar tanto centros educativos como programas que impulsan estas iniciativas.
- **Base de datos de centros educativos:** en ella se recogen los centros identificados a través de las noticias, así como aquellos que han participado directamente en el diagnóstico mediante la cumplimentación del formulario diseñado
- **Base de datos de programas de huerto y cultura alimentaria:** recoge información sobre programas institucionales de apoyo a los huertos agroecología escolar, identificados a partir del análisis de noticias, la revisión documental y bibliográfica, así como de las respuestas recibidas mediante un formulario específico enviado a responsables técnicos.





Resultados y análisis

A través de este diagnóstico se buscaba reconocer tanto las iniciativas ya existentes como los actores clave, las dinámicas de colaboración, los programas institucionales y las experiencias destacadas que permiten visibilizar buenas prácticas, comenzar a diseñar estrategias para fortalecer redes y proponer líneas de mejora para un mayor alcance de la agroecología y la cultura alimentaria escolar.

Análisis de normativas

La revisión comparada de los decretos autonómicos analizados (Cataluña, País Vasco, Madrid, Comunidad Valenciana, Andalucía y Galicia) evidencia un patrón común: ninguna comunidad autónoma menciona explícitamente el “huerto escolar” o la “agroecología escolar” como dispositivos/ prácticas curriculares reguladas. Sin embargo, todas incluyen marcos normativos que permiten y legitiman su incorporación dentro del PEC y de las programaciones docentes.

Aunque los decretos no mencionan los huertos de manera literal, sí incorporan referencias directas a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), la alimentación, los hábitos alimentarios saludables y el consumo responsable. En todas las comunidades aparecen contenidos vinculados a la salud alimentaria, los estilos de vida sostenibles, la alimentación equilibrada o el patrimonio alimentario local. Estos elementos constituyen un anclaje curricular sólido para el trabajo en cultura alimentaria, comedores escolares sostenibles o proyectos de agroecología escolar, en coherencia con la competencia ecosocial y con las finalidades educativas de la LOMLOE.

La selección de estos seis decretos responde a criterios de representatividad territorial y diversidad de enfoques curriculares: se han incluido comunidades grandes y pequeñas, con modelos educativos distintos, diferentes grados de desarrollo de políticas de sostenibilidad y con aproximaciones diversas a la relación entre currículo, territorio y medio ambiente. Aunque no constituye un análisis exhaustivo del conjunto estatal, esta muestra permite identificar tendencias normativas significativas que condicionan la expansión y consolidación de los proyectos de agroecología escolar. En las siguientes tablas se resumen algunas de sus principales diferencias.

CCAA Decreto	Sostenibilidad o competencia ecosocial	EDS / Agenda 2030 (explícita)	Contacto con la naturaleza	Relación con entorno / territorio	Espacios exteriores como contexto de aprendizaje	Hábitos saludables / alimentación	Mención explícita a “huerto escolar”
Cataluña Decreto 175/2022 (Educación básica)	Sí, con fuerte presencia de sostenibilidad y competencia ecosocial	Sí, ODS y Agenda 2030 mencionados explícitamente	Implícito mediante exploración del entorno y medio natural	Sí, fuerte énfasis en territorio, contexto y comunidad	Implícito: el entorno inmediato como espacio educativo	Sí, hábitos saludables y bienestar presentes	No aparece
País Vasco Decreto 75/2023 (Ed. Infantil)	Sí, sostenibilidad y cuidado del entorno muy presentes	Sí, referencia explícita a ODS	Sí, explícito: contacto directo con la naturaleza	Sí, reconocimiento del entorno próximo	Sí, intentar trabajar diariamente en exterior	Sí, hábitos ecosaludables, pero sin mención a alimentación sostenible	No aparece
Valencia Decreto 100/2022 (Ed. infantil)	Sí, sostenibilidad como eje y fomento del enfoque crítico y reflexivo	En varias partes aparece la Agenda 2030 a trabajar según nivel	Sí, contacto con entorno natural	Sí, contextualización territorial clara	Sí, fomento de los espacios exteriores como ecosistemas	Sí, salud y hábitos saludables	No aparece



CCAA Decreto	Sostenibilidad / competencia ecosocial	EDS / Agenda 2030 (explícita)	Contacto con la naturaleza	Relación con entorno / territorio	Espacios exteriores como contexto de aprendizaje	Hábitos saludables / alimentación	Mención explícita a “huerto escolar”
Galicia Decreto 150/2022 (Ed.Infantil)	Sí, sostenibilidad como contenido transversal	Sí, EDS aparece; Agenda 2030 indirecta	Sí, contacto con naturaleza	Sí, referencia a territorio y patrimonio	Sí, uso del entorno próximo para el contacto con la naturaleza	Si, mención explícita a los hábitos ecosaludables	No aparece
Madrid Decreto 61/2022 (Ed. Primaria)	Sí, sostenibilidad integrada en Conocimiento del Medio	EDS presente de manera general (no siempre literal la Agenda 2030)	Sí, entorno como espacio de aprendizaje	Sí, referencia explícita a patrimonio natural y entorno	Sí, actividades en exterior posibles	Sí, bienestar y hábitos saludables	No aparece
Andalucía Decreto 101/2023 (Ed. Primaria)	Sí, sostenibilidad integrada en area STEM y competencia ciudadana	Sí, EDS incorporada; Agenda 2030 indirecta	Sí, naturaleza como espacio de aprendizaje	Sí, referencia a entorno como elemento determinante de la calidad de vida, y el patrimonio natural	Sí, uso de espacios exteriores	No aparece	No aparece

Una de las hipótesis que surgen del análisis es que los huertos escolares y otras iniciativas de agroecología escolar han evolucionado principalmente de manera orgánica y desde la práctica docente/comunitaria, sin una regulación específica que garantice su continuidad, reconocimiento y estabilidad en el tiempo. Esto genera dependencia de la motivación del profesorado y de las redes municipales o autonómicas que los sostienen.

En los seis decretos se identifican referencias explícitas o implícitas a la sostenibilidad, la competencia ecosocial, la educación ambiental, la importancia del entorno y los espacios exteriores, así como contenidos asociados a los hábitos saludables y a la alimentación. Estas formulaciones ofrecen una base curricular suficiente para integrar proyectos de agroecología escolar dentro de la PGA y del PEC.

El caso del País Vasco resulta especialmente relevante. Su decreto es el más explícito y ambicioso en la relación entre aprendizaje y naturaleza, al establecer que las actividades del alumnado deben desarrollarse tanto en el aula como en zonas abiertas del exterior, procurando que estas se realicen diariamente, y promoviendo de manera expresa el contacto directo con la naturaleza (Decreto 75/2023. Artículo 15.4) . Esta formulación convierte al currículo vasco en uno de los marcos más favorables para la agroecología escolar, pues legitima de forma directa y cotidiana el uso pedagógico del entorno exterior, incluyendo los huertos escolares, los espacios verdes y otros dispositivos de aprendizaje ecosocial.

También es especialmente reseñable el caso de Valencia, cuyo Decreto 100/2022 incorpora una de las formulaciones más explícitas sobre el papel educativo del entorno exterior. En su artículo 15.3 establece que “los espacios exteriores tienen que contar con elementos naturales que permitan actuar e interactuar en contacto con el medio natural y social. Asimismo, tienen que poder convertirse en ecosistemas teniendo en cuenta la fauna autóctona”. Esta orientación sitúa al espacio exterior como un auténtico ecosistema de aprendizaje, reforzando la legitimidad curricular de los huertos escolares, los jardines biodiversos, el compostaje y otras infraestructuras propias de la agroecología escolar. Al reconocer la necesidad de diseñar entornos educativos naturalizados y ecológicamente funcionales, Valencia ofrece un marco normativo especialmente favorable para proyectos que integran territorio, biodiversidad, salud y sostenibilidad.

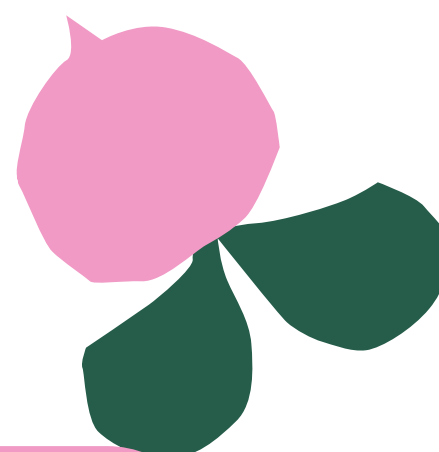
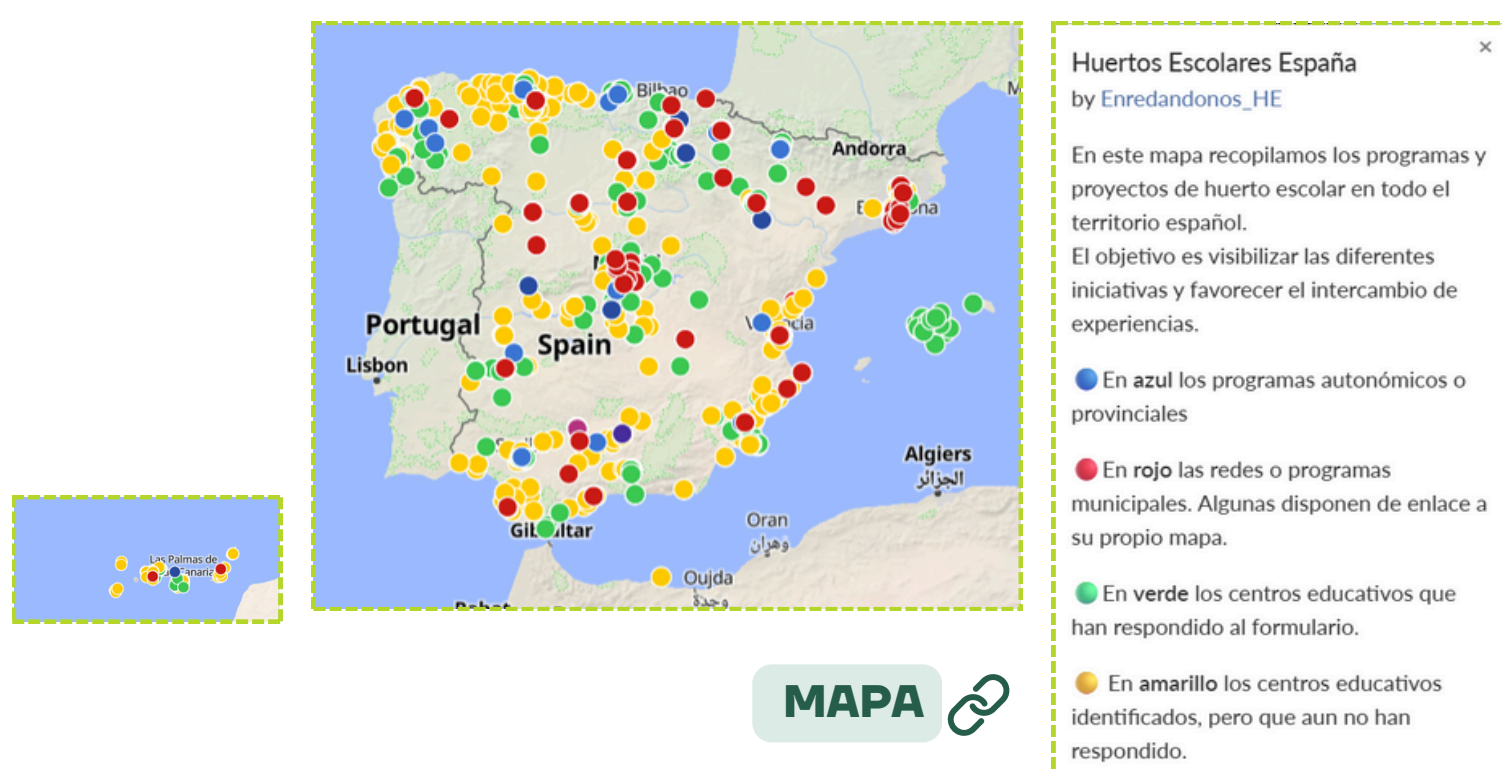


En Madrid, Andalucía y Galicia, los decretos incorporan referencias a la sostenibilidad, el entorno natural y los hábitos saludables, aunque con niveles variables de especificidad. Ninguno regula de forma precisa los huertos escolares o la agroecología, pero todos permiten su uso pedagógico de forma justificada en el marco curricular vigente.

Este análisis muestra una diferencia normativa significativa entre comunidades autónomas, lo que se traduce en desigualdades territoriales a la hora de acceder o poder impulsar proyectos de agroecología escolar. Sin embargo, también confirma que los decretos vigentes, pese a su heterogeneidad, ofrecen un marco curricular suficiente para integrar el huerto escolar y la cultura alimentaria en el PEC y en las programaciones docentes. La ausencia de una regulación explícita convierte a los programas autonómicos y municipales (como las redes de huertos escolares, los planes de sostenibilidad, los programas de educación ambiental o las iniciativas de cultura alimentaria) en mecanismos clave para promover que todos los centros dispongan de oportunidades reales para impulsar proyectos de agroecología escolar. Estos programas funcionan como estructuras de acompañamiento que facilitan que la escuela pueda responder, desde su propio contexto educativo, a los retos ecosociales actuales. En coherencia con la LOMLOE, que refuerza la autonomía de los centros, la apertura al entorno y el carácter competencial del aprendizaje, la agroecología escolar se sitúa como una herramienta idónea para articular proyectos educativos contextualizados, vinculados al territorio y orientados al desarrollo de competencias ecosociales.

Resultados del mapeo estatal

El análisis territorial constituye la base sobre la que se asienta todo el diagnóstico. Aunque no existe un registro oficial ni un sistema de recopilación homogéneo entre comunidades autónomas, el mapeo acumulado que presentamos ofrece la radiografía más amplia y sistematizada disponible hasta la fecha. Su lectura permite no solo dimensionar el volumen mínimo verificable de huertos escolares, sino también identificar patrones territoriales, dinámicas de visibilización y las desigualdades territoriales que influyen en la expansión de la agroecología escolar.





Panorama estatal de huertos escolares

Tal como se ha descrito en la metodología, entre 2019 y 2025 se ha construido un mapeo acumulativo de huertos escolares en el Estado español a partir de tres fuentes: alertas informativas y búsquedas manuales, formularios de fases previas (2019–2024) y los formularios ampliados del proyecto Enredándonos (2025).

Tras depurar duplicidades y unificar la información procedente de estos tres conjuntos de datos, se han contabilizado 4.458 centros educativos con iniciativas de huerto escolar. Si se compara esta cifra con los aproximadamente 28.000 centros educativos existentes en España, el mapeo documenta alrededor del 16 % de centros con huerto escolar. No obstante, esta cifra debe entenderse únicamente como un mínimo verificable, ya que la implantación real es considerablemente mayor, especialmente en territorios con programas autonómicos o municipales consolidados.

En total, se han identificado más de 50 programas autonómicos, provinciales o municipales que impulsan los huertos escolares a través de diferentes estrategias, así como al menos 10 programas centrados en la promoción de la cultura alimentaria saludable y sostenible. Este registro constituye, hasta donde ha sido posible verificar, la revisión a nivel estatal más amplia disponible. La ausencia de un censo oficial por parte del Ministerio de Educación o de las comunidades autónomas, junto con la falta de sistemas homogéneos de registro, explica las limitaciones actuales para obtener una cifra exacta de la implantación.

Los 4.458 centros contabilizados proceden de programas y redes cuya información ha podido contrastarse de manera agregada. Entre ellos se incluyen programas de gran escala como Andahuerto (Andalucía), Voz Natura (Galicia) o el programa municipal “Educar hoy por un Madrid más sostenible”. Sin embargo, el programa Huertos de Biodiversidad (aprox. 1.200 centros), que funciona a nivel estatal, no ha podido incorporarse al total porque no ha sido posible depurar si sus centros están ya incluidos en otros programas. Sumar estas cifras sin dicha depuración generaría duplicidades significativas y elevaría artificialmente el total.

Mapa programa Andahuerto 

Mapa Red de Huertos Escolares de Asturias 

Mapa Red de Huertos escolares de Valladolid 

Mapa Xarxa d'horts de centres educatius de País Valencià 

A ello se añade que numerosos centros educativos desarrollan huertos escolares al margen de cualquier programa o red formal, ya sea por iniciativa del profesorado, del AMPA o como parte de proyectos propios del centro. Este conjunto, que no figura en bases de datos públicas ni puede identificarse mediante las fuentes disponibles, contribuye de forma sustancial a la implantación real del huerto escolar.

Por todo ello, aunque el número mínimo verificable asciende a 4.458 centros, la presencia real de huertos escolares en España es claramente superior. Considerando los programas de gran escala no integrados en el recuento y la existencia de centros fuera de cualquier red, puede estimarse de forma prudente que la implantación real se sitúa entre 5.000 y 6.000 centros, si bien esta cifra debe interpretarse como una estimación, no como un valor exacto.



Un mapa vivo: Iniciativas identificadas y cartografiadas

Debe señalarse, además, un aspecto fundamental derivado del carácter longitudinal del mapeo: no todos los centros identificados mantienen actualmente su huerto activo. En algunos casos, los proyectos se han detenido o desaparecido debido a la rotación del profesorado, la falta de recursos, la ausencia de apoyo técnico o cambios en los equipos directivos. En otros, no ha sido posible verificar la continuidad del proyecto.

El mapa debe entenderse, por tanto, como un histórico vivo, en el que conviven experiencias consolidadas, huertos en pausa y proyectos ya inactivos. Esta situación refuerza además una de las principales dificultades identificadas en la agroecología escolar: la escasa capacidad de continuidad en el tiempo, especialmente cuando los proyectos dependen de personas concretas o carecen de estructuras estables de acompañamiento y financiación.

Todas las iniciativas identificadas (centros educativos, programas de huertos escolares, redes de apoyo y proyectos de cultura alimentaria) han sido representadas visualmente en el mapa interactivo alojado en MapHub. Este mapa constituye una herramienta central del proyecto, no solo para analizar la distribución territorial, sino también para visibilizar la diversidad y riqueza de experiencias existentes.

- **En verde los centros educativos que han respondido al formulario.**
- **En amarillo los centros educativos identificados, pero que aun no han respondido.**

MAPA 



Milagros (Burgos)_CRA Valle del Rianza [🔗](#)

El huerto escolar constituye una herramienta multifuncional en la actividad pedagógica y un aula de experiencias. Se trata de un espacio educativo dentro del centro de enseñanza en el que se desarrollan infinitas de valores, actitudes, capacidades y competencias que fomentan el respeto entre participantes y hacia el medio natural. Nuestro proyecto lleva el nombre de HUERTOLOGÍA 3.0 porque consideramos que hay una metodología que relaciona el huerto con el resto de las áreas curriculares y porque implicamos las

[Read more](#)



Galdár (Las Palmas)_ CEIP Antonio Padrón [🔗](#)

A través del Proyecto Huerto Escolar ecológico, trabajamos desde la perspectiva vivencial y de responsabilidad personal. Conocemos técnicas respetuosas con nuestra salud y medio ambiente. Trabajamos, además la cultura más cercana, presente en las personas de más edad. Asimismo, el alumnado trabaja de forma global las distintas áreas. El alumnado trabaja el huerto y aplica los conocimientos adquiridos en áreas como naturales, matemáticas o plástica.

Para afrontar la falta de financiación se ha creado una cooperativa: el alumnado vende lo que cosecha para comprar nuevos productos. El Centro colabora en la compra de semillas y plantones que luego se utilizan en el comedor. La cosecha se utiliza para surtir el comedor de nuestros cultivos ecológicos.

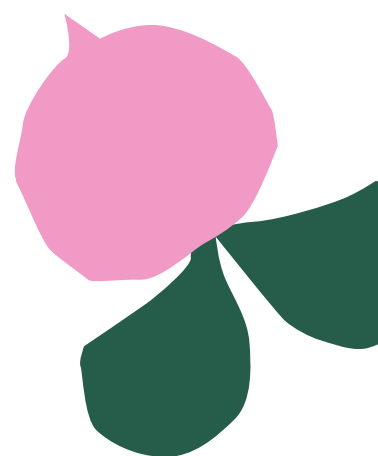
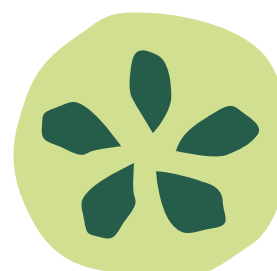
[Read more](#)



- En azul los programas autonómicos o provinciales.
- En rojo las redes o programas municipales. Algunas disponen de enlace a su propio mapa.
- En magenta, los programas de cultura alimentaria escolar.

SCHOOLFOOD 4CHANGE

A stylized illustration of a hand. The hand is green with a yellow cuff at the wrist. The fingers are purple. The hand is positioned as if holding something, with the thumb pointing upwards and the other fingers curled.





Distribución territorial y patrones geográficos

La distribución territorial de los centros identificados muestra un panorama desigual, influido tanto por la existencia (o ausencia) de programas institucionales como por el grado de visibilidad mediática o digital de los centros o de los propios programas.

a) Territorios con alta densidad y mayor visibilidad

En el mapa destacan “clusters” en áreas urbanas o metropolitanas, donde la combinación de redes, recursos y visibilidad permite identificar y documentar un mayor número de huertos escolares. La mayor concentración se observa en comunidades donde confluyen varios factores:

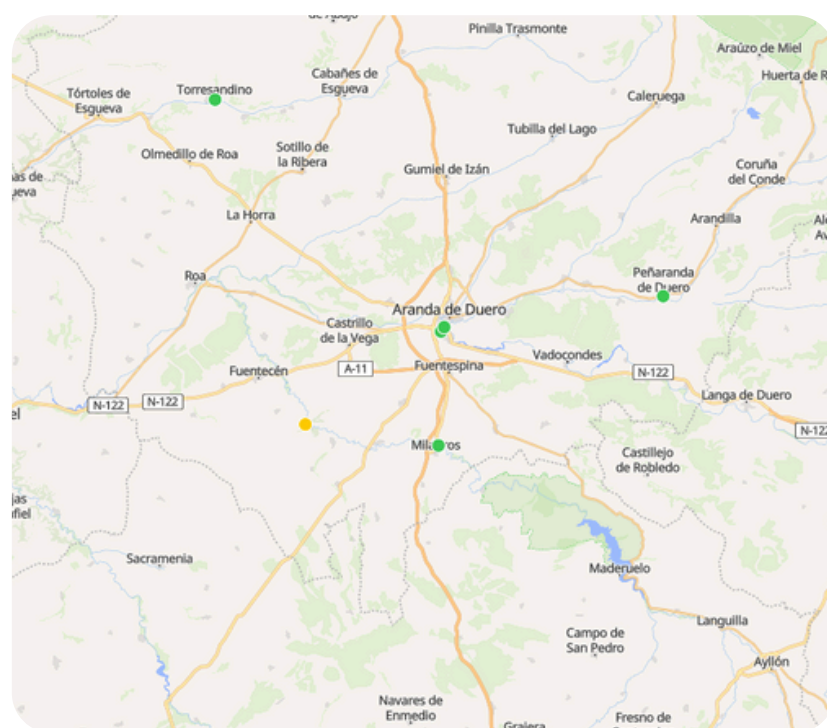
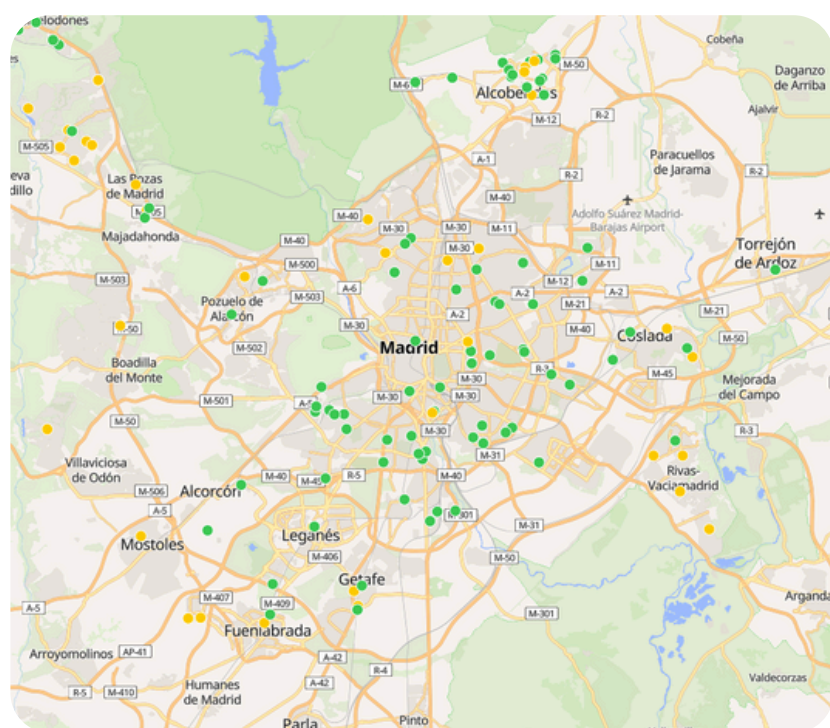
- redes estables que facilitan la identificación y documentación, con programas municipales o autonómicos consolidados,
- acompañamiento técnico continuado,
- ecosistemas urbanos más conectados y con mayor visibilidad mediática, mayor difusión digital de los centros y proyectos.

b) Territorios con menor visibilidad o con presencia dispersa

En otras comunidades, la identificación de centros es significativamente menor. Esta baja visibilidad no implica necesariamente un menor número de huertos, sino que se explica por otros factores:

- ausencia de programas autonómicos o programas poco estructurados,
- iniciativas municipales puntuales o con escasa documentación,
- centros con poca o nula presencia digital (webs, prensa, redes sociales),
- dificultad de contacto directo,
- proyectos no vinculados a redes, por lo que no aparecen en registros públicos.

Esto es especialmente relevante en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura o Cantabria, territorios en los que existen huertos escolares e incluso programas o iniciativas municipales (p. ej., Salamanca, Soria o Zamora), pero la información no es fácilmente accesible o está fragmentada. A ello se suma la existencia de huertos escolares en zonas rurales de la llamada España vaciada, que no se han podido analizar en profundidad a pesar de su alto valor pedagógico y comunitario.



Una parte relevante del ecosistema está constituida por “centros invisibles”: centros con huerto activo y proyectos sólidos, pero sin presencia pública ni vinculación a programas. Estos centros quedan fuera de registros y son difíciles de identificar sin contacto directo.



La muestra de los formularios (278 centros)

Entre los 278 centros que han respondido a los formularios, las comunidades con mayor presencia son:

- Comunidad de Madrid: 54 centros
- Aragón: 23 centros
- Islas Baleares: 19 centros
- Comunidad Valenciana: 18 centros
- Galicia: 15 centros



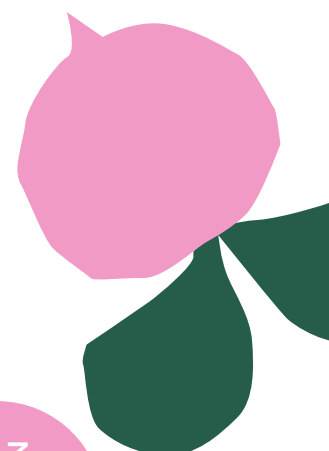
Es importante mencionar que no hay comunidad autónoma sin centros con huerto escolar, y se han identificado iniciativas también en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, lo que confirma la implantación estatal de los huertos escolares. Si bien este sesgo no afecta al mapeo estatal acumulado, sí condiciona la muestra utilizada en el análisis detallado del apartado 6.3 y debe tenerse en cuenta al interpretar los resultados.

Caracterización de los centros educativos

Antes de desarrollar el apartado, conviene realizar una aclaración metodológica. A efectos del análisis, la base principal de datos procede de los 64 centros que respondieron al formulario de la convocatoria 2024–2025, cuya estructura ampliada permite un análisis más profundo de aspectos organizativos, pedagógicos y agroecológicos. No obstante, para determinadas variables (aquellas que ya aparecían en formularios previos) se ha optado por integrar también la información disponible de respuestas anteriores.

La muestra final del diagnóstico, por tanto, está compuesta por 278 centros, una vez depuradas las duplicidades derivadas de actualizaciones y envíos repetidos. Esto permite reforzar la robustez del diagnóstico y mantener el carácter longitudinal y acumulativo del proyecto, aun cuando no todas las preguntas se encuentren presentes en todas las fases. De esta forma, indicadores como la presencia del huerto en el PEC o la incorporación de la Agenda 2030 en los planes de centro pueden analizarse sobre una base más amplia, mientras que aquellas variables introducidas por primera vez en 2025 se examinan exclusivamente a partir de la muestra actual (como el tipo de huerto o las actividades de agroecología escolar complementarias al huerto). En cada apartado se especificará el número de centros considerados para cada pregunta.

El análisis detallado de estos 278 centros permite trazar un perfil sobre cómo se están implementando los proyectos de agroecología escolar en el Estado español. Aunque no constituye una muestra estadísticamente representativa, ofrece una radiografía sólida de tendencias, patrones organizativos y desafíos recurrentes que caracterizan el ecosistema actual de los huertos escolares.





Perfil de los centros participantes

Desde el punto de vista de la titularidad, la presencia de la escuela pública es claramente mayoritaria (216 centros, 77%), seguida por los centros concertados (15%) y, en menor medida, por los centros privados (7%). Esta distribución no implica la ausencia de huertos en centros privados o concertados (de hecho, existen numerosos ejemplos), pero sí evidencia una asimetría estructural: la escuela pública ha contado tradicionalmente con más programas municipales o autonómicos de apoyo, destinados a equilibrar desigualdades en cuanto a los recursos disponibles para los centros educativos.

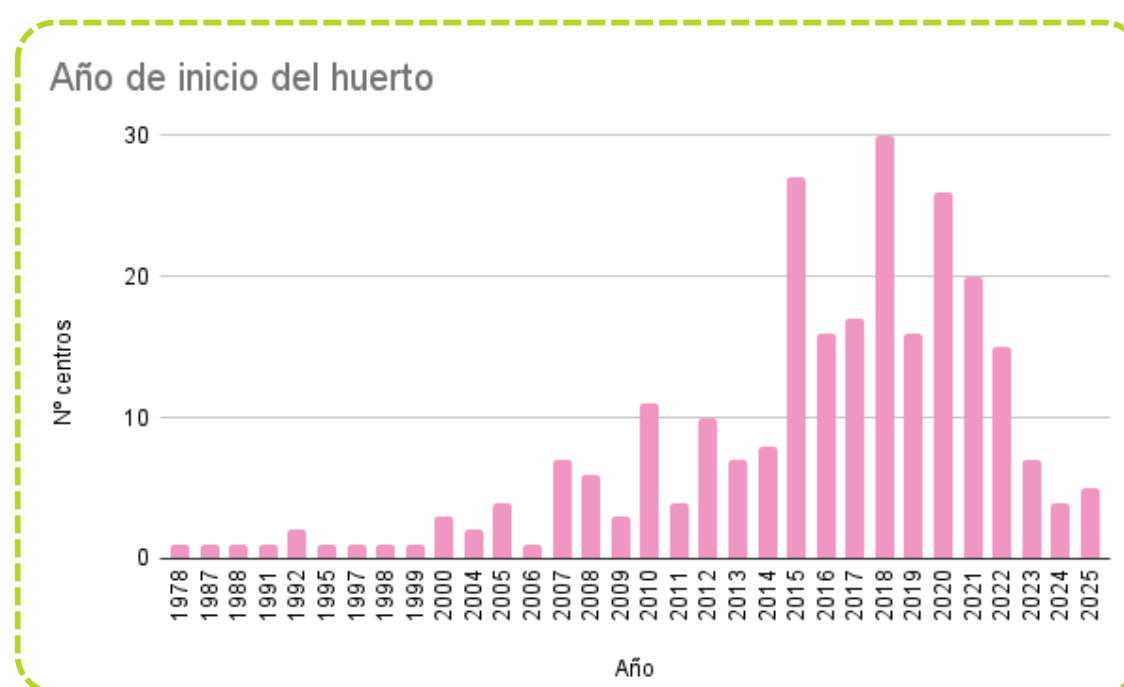
En cuanto al nivel educativo, más de la mitad de los centros corresponden a Infantil–Primaria (155), reflejando la consolidación del huerto como herramienta pedagógica en estas etapas. La presencia de 52 institutos de Secundaria es especialmente significativa, ya que evidencia una expansión del interés hacia proyectos más vinculados con sostenibilidad, alimentación saludable, proyectos STEAM y la Agenda 2030. Además, 50 centros mixtos, mayoritariamente concertados o privados, integran varias etapas (Infantil, Primaria, Secundaria e incluso Formación Profesional), lo que muestra la transversalidad del huerto escolar. La presencia de centros de Educación Especial y de adultos, aunque minoritaria, es indicativa del potencial inclusivo, terapéutico y comunitario del huerto.

CLASIFICACIÓN DE LOS CENTROS POR TIPO DE ENSEÑANZA	Nº
Infantil–Primaria (CEIP, CPR, CRA)	155
Secundaria / Bachillerato (IES)	52
Centro mixto (INF–PRI–SEC–FP)	50
Infantil (0–6 años, tanto públicas como privadas)	16
Educación Especial (CEE)	2
Educación de Personas Adultas (CEPA)	2
FP	1
TOTAL	278

La antigüedad media de los proyectos se sitúa alrededor de 2015, lo que indica que muchos de ellos cuentan con entre ocho y diez años de trayectoria. Esta madurez refuerza la idea de que el huerto escolar no es una actividad puntual, sino una práctica educativa sostenida en el tiempo.

La antigüedad de los proyectos es muy heterogénea y abarca desde iniciativas pioneras de finales de los años setenta (el proyecto más antiguo registrado inicia en 1978) hasta huertos creados en 2025. No obstante, la expansión significativa del huerto escolar se produce a partir de la década de 2010.

El periodo 2015–2021 es el que concentra el mayor número de nuevas iniciativas, con tres picos destacados: 2015 (27 centros), 2018 (30 centros) y 2020 (26 centros). Este patrón apunta a que el huerto escolar ha pasado, en los últimos diez años, de ser una práctica minoritaria a convertirse en una herramienta educativa habitual en los centros escolares.



Casi dos tercios de los centros (63%) participan en algún programa externo (municipal, autonómico o estatal), lo que confirma la importancia que tienen las redes y las estructuras de acompañamiento en el sostenimiento del huerto escolar. La participación en estos programas constituye un factor clave para la continuidad de los proyectos, en contraste con el 18% de centros que declara no formar parte de ninguna iniciativa, lo que puede influir en la estabilidad y proyección de sus huertos.



No obstante, es necesario introducir una precisión metodológica. En numerosos casos, la persona que cumplimenta el formulario no identifica con exactitud el nombre del programa, o lo describe de manera genérica (“Red de huertos”, “programa municipal”), lo que dificulta una clasificación precisa. Además, algunos centros pueden haberse incorporado a redes o programas con posterioridad al envío de su respuesta, especialmente en el caso de los formularios previos a 2025.

El porcentaje de No responde (19%) debe interpretarse con cautela: no implica necesariamente ausencia de participación, sino a menudo desconocimiento, dificultad para identificar el programa concreto o falta de información en el momento de completar el formulario.

Institucionalización del proyecto (PEC/PGA)

En cuanto a la integración del huerto en documentos de centro (PEC y PGA) los datos muestran una fuerte legitimación institucional del huerto escolar:

- **PEC- Proyecto Educativo de Centro:**
 - 203 centros (73%) lo incluyen explícitamente.
 - 68 centros (24,5%) no lo incluyen.
 - 7 centros (2.5%) no aportan datos.
- **PGA Programación General Anual (solo formulario 2025):**
 - **55 centros (86%)** lo integran en su planificación anual.
 - Solo **9 centros (14%)** no lo recogen.

Estos valores confirman que el huerto escolar ha superado, en un número significativo de centros, la fase de “proyecto complementario”, consolidándose como un recurso pedagógico estable.



Vinculación del huerto a otras iniciativas agroecológicas

Para esta fase del diagnóstico se preguntó también sobre otras iniciativas agroecológicas que se estuvieran desarrollando en los centros. Los resultados muestran que el huerto escolar actúa como nodo articulador de otras prácticas agroecológicas, con una presencia muy significativa de iniciativas complementarias. Los proyectos de compostaje (66%) y el fomento del consumo de productos locales y ecológicos (63%) son las dos vinculaciones más extendidas, lo que refuerza la idea de que muchos centros entienden el huerto como un espacio que conecta con la gestión de residuos, la circularidad y la alimentación sostenible. Casi la mitad de los centros (49%) desarrolla talleres de cocina, evidenciando una progresiva integración del huerto con prácticas de educación alimentaria más amplias. Además, un 43% incorpora alimentos del huerto en el comedor escolar, una cifra significativa si se tiene en cuenta que este paso suele requerir una mínima coordinación logística con la empresa de comedor, ciertas restricciones sanitarias y cambios en las dinámicas del comedor.



La categoría “Otros” muestra una gran diversidad de prácticas que complementan y amplían las iniciativas agroecológicas. Entre ellas destacan actividades de transformación alimentaria (mermeladas, jabones o cosmética natural), proyectos de biodiversidad (charcas, bosques comestibles, gallineros o vermicompostaje), acciones de ciencia y experimentación (aulas verdes, bancos de semillas, investigación aplicada) y proyectos comunitarios como voluntariado escolar en el entorno, proyectos de Aprendizaje-Servicio o talleres para familias. También se mencionan colaboraciones con otras entidades o con el sector productivo.

Estas experiencias muestran que, más allá de las iniciativas más extendidas, parece existir un “ecosistema de prácticas” que ayudan a posicionar el huerto como un espacio transversal para trabajar alimentación, biodiversidad, sostenibilidad, ciencia y comunidad. 11 centros declaran que el huerto no está vinculado a otras iniciativas, lo cual no implica ausencia de interés, sino (como ya se ha observado en otras variables) diferencias de madurez del proyecto, disponibilidad docente o falta de estructuras de apoyo.



Perfil de las personas responsables del proyecto


Los proyectos se sostienen mayoritariamente sobre liderazgo docente, con apoyo destacado de equipos directivos y participación de otros agentes de la comunidad educativa. Bajo la categoría de “otros perfiles” se agrupan figuras muy diversas, que incluyen personal técnico municipal, educadoras de programas juveniles, responsables de innovación, profesionales externos vinculados al huerto y personas voluntarias. Esta diversidad, unida a la presencia de educadores/as ambientales y familias, refleja que, en algunos centros, el huerto escolar no es únicamente una responsabilidad docente o directiva, sino que se articula como un espacio comunitario en el que participan agentes externos y perfiles híbridos con funciones socioeducativas o ambientales.

- Docente: 162
- Equipo directivo: 86
- Familias / AMPA: 24
- Educadores/as ambientales: 18
- Otros perfiles: 13

Participación del alumnado

Nº de alumnos/as que participan en el huerto escolar

El conjunto de los centros que han aportado datos cuantitativos registra un total de 56.241 alumnos y alumnas participantes en actividades de huerto escolar. Esta cifra ofrece una primera aproximación al alcance educativo de los proyectos, pero debe interpretarse con cautela debido a la heterogeneidad en la forma de responder a esta pregunta:



**56.241 niños/as y
jóvenes
participan en el
huerto escolar**

- En primer lugar, algunos centros indican simplemente que participa “todo el centro”, sin especificar el número total de alumnado. En estos casos, se ha estimado la participación a partir de la información disponible sobre el tamaño del centro o, cuando esta no estaba presente, se ha recurrido a valores medios razonables para su etapa educativa.
- En segundo lugar, otros centros describen situaciones en las que la participación varía según el curso escolar (por ejemplo, años en los que acuden todos los niveles y otros en los que solo participan algunos cursos de forma regular). Para evitar distorsiones y mantener la coherencia metodológica, el análisis se ha basado en la cifra aportada para el curso de referencia o en la estimación más conservadora.
- Finalmente, en aquellos centros que respondieron indicando únicamente el número de aulas implicadas (sin ofrecer el número total de estudiantes) se ha estimado la participación mediante una media estándar de 25 alumnos/as por aula. Esta aproximación, aunque conservadora, permite homogeneizar los datos y evitar infrarrepresentaciones, si bien es probable que el alcance real sea mayor, especialmente en centros con ratios superiores o con participación ocasional de niveles adicionales.

Estas consideraciones metodológicas implican que la cifra total de 56.241 estudiantes debe entenderse como una estimación mínima del alcance educativo de los huertos escolares. El número real de alumnado que participa, directa o indirectamente, en actividades vinculadas al huerto escolar es previsiblemente superior, al igual que el número total de centros educativos con huerto escolar.

La participación por niveles educativos confirma la amplia implantación del huerto escolar como herramienta pedagógica transversal. La mayoría de los centros que responden al formulario desarrollan actividades en Educación Infantil y Primaria, especialmente en el segundo ciclo de Infantil (3-6 años) y en el conjunto de Primaria.



Este patrón coincide con la tipología de los centros más representados en la muestra (CEIP), donde el huerto suele estar plenamente integrado en el currículo y en las dinámicas de aula. Resulta especialmente significativo el número creciente de centros que trabajan en Secundaria y Bachillerato, así como en Formación Profesional. Esta presencia, cada vez mayor, refleja una diversificación del enfoque agroecológico hacia proyectos vinculados con la sostenibilidad, la alimentación saludable, las competencias STEAM, el trabajo por proyectos, el aprendizaje servicio y la Agenda 2030. En varios centros, además, el huerto constituye un recurso educativo para itinerarios de FP, proyectos de inclusión o programas de cualificación profesional básica.

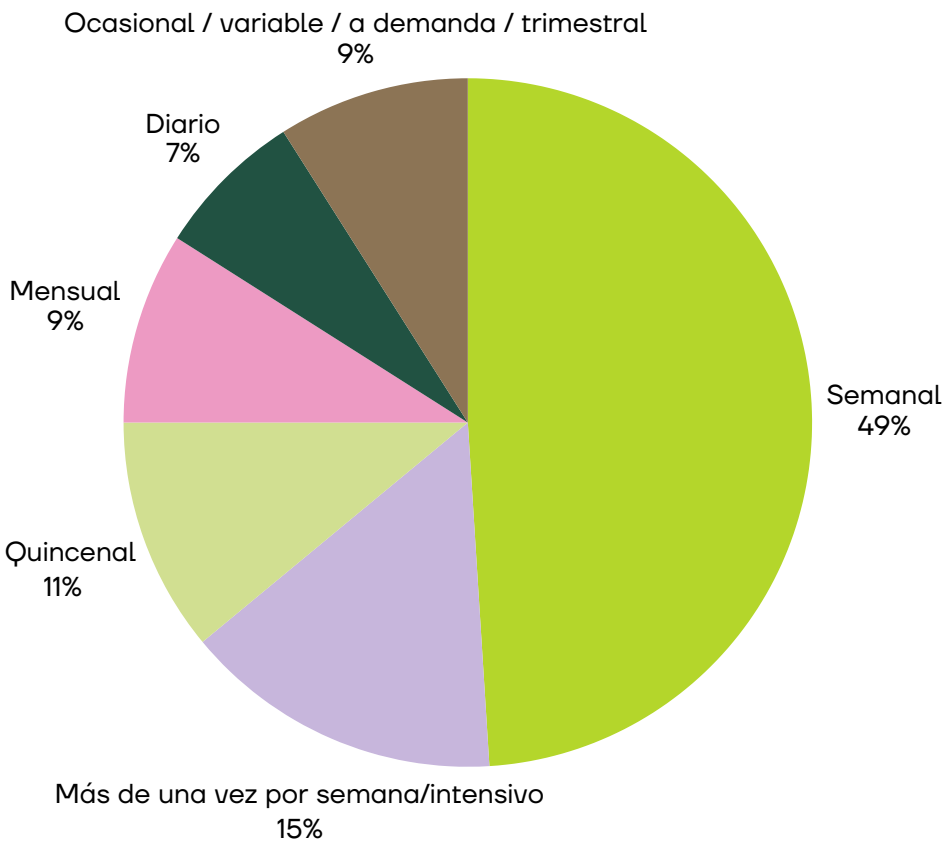
Un conjunto relevante de respuestas procede de centros mixtos (Infantil, Primaria, Secundaria y, en algunos casos, Bachillerato o FP), que desarrollan actividades de huerto en varias etapas simultáneamente. Este patrón evidencia el potencial del huerto como espacio articulador entre niveles, favoreciendo proyectos intergeneracionales, aprendizaje cooperativo y continuidad pedagógica.

La presencia de Centros de Educación Especial, así como de aulas específicas (TEA, TAE, CIL), refuerza además la dimensión inclusiva del huerto escolar, que se configura como un espacio de aprendizaje sensorial, práctico y adaptado, con un alto valor terapéutico y socioeducativo.

Frecuencia de uso del huerto escolar

En cuanto a la frecuencia con la que el alumnado acude al huerto las respuestas son muy diversas, pero predomina el uso semanal (aproximadamente el 46 % de las respuestas), lo que indica que la mayoría de los centros integra el huerto en la programación docente como una actividad curricular o extracurricular periódica. Un bloque significativo (cerca del 15 %) realiza actividades más de una vez por semana (proyectos consolidados, huertos de mayor tamaño, presencia de FP o programas de compostaje) y otro grupo relativamente estable utiliza el huerto con periodicidad quincenal o mensual (11 % y 9 %respectivamente), normalmente por organización por ciclos, disponibilidad docente o menor institucionalización del proyecto.

Frecuencia	% aproximado
Semanal	49%
Más de una vez por semana/intensivo	15%
Quincenal	11%
Mensual	9%
Diario	7%
Ocasional / variable / a demanda / trimestral	9%





En algunos casos la misma respuesta contiene varios ritmos (p. ej. “diariamente y semanalmente” o “semanal/quincenal”), lo que subraya la coexistencia de prácticas estables con usos puntuales intensivos en momentos concretos del ciclo agrícola (siembra, riego intensivo, recolección, actividades culinarias).

La combinación mayoritaria semanal + varias veces/semana (aproximadamente el 61 % en conjunto) confirma que, cuando está institucionalizado, el huerto se usa de forma continuada y planificada; las categorías quincenal/mensual/ocasional describen proyectos con menor grado de integración o con organización por proyectos y momentos del curso.

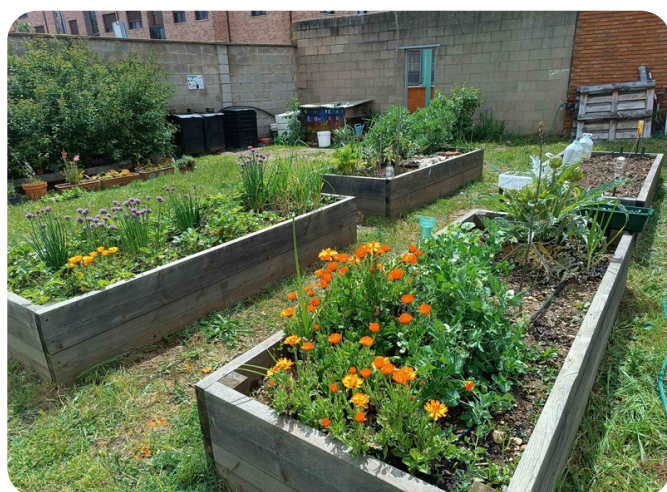
Tipos de huerto y dotaciones

Del análisis de las respuestas se identifican cuatro grandes formatos de huerto escolar: bancales elevados, huerto sobre tierra, mesas de cultivo/maceteros y huerto vertical, además de una categoría residual de “otros”, que básicamente incluyen adaptaciones propias del centro.

- Bancales elevados: opción más frecuente (48 centros).
- Huerto sobre tierra: presente en 32 centros.
- Modelos mixtos (tierra + bancales + mesas de cultivo): frecuentes en más de 15 centros.
- Mesas de cultivo/maceteros: relevantes en centros urbanos y de infantil, con 23 centros.
- Huerto vertical (palets, torres, jardineras verticales...): 9 centros

Los bancales elevados son muy utilizados especialmente en centros urbanos y centros de educación infantil, porque facilitan accesibilidad y control del espacio. El huerto sobre tierra aparece en casi la mitad de los centros, mostrando que, cuando existe superficie disponible, sigue siendo el formato preferente. El huerto vertical aparece como complemento, pero no como formato principal. Aunque las combinaciones son múltiples, se observa la tendencia a diversificar estructuras para adaptar el huerto a las condiciones de espacio, recursos y etapa educativa de cada centro.

También aparecen algunos elementos acompañantes de manera habitual, como los semilleros, rincones de biodiversidad (jardín de mariposas, charcas, hoteles de insectos) zonas de compostaje, pequeños invernaderos, casetas de aperos, sistemas de riego o mesas de trabajo en varios centros. Estos elementos refuerzan la idea de que el huerto escolar está evolucionando hacia un ecosistema educativo complejo, más que hacia un simple espacio de cultivo





El huerto escolar como espacio de inclusión y atención a la diversidad.

La accesibilidad y la participación del alumnado con diversidad funcional constituye un indicador relevante sobre el papel del huerto como espacio educativo. De las 64 respuestas obtenidas en 2025, un 37,5% de los centros declara contar con algún tipo de adaptación, mientras que un 54,7% indica que no dispone de medidas específicas. Un 7,8% no responde a la pregunta.

Las descripciones cualitativas aportadas permiten diferenciar distintos tipos de medidas. Entre quienes afirman contar con adaptaciones (24 centros), las más frecuentes son las adaptaciones físicas del espacio, como bancales y mesas de cultivo elevadas, la creación de itinerarios accesibles, rampas o superficies niveladas que facilitan el uso por parte de alumnado con movilidad reducida y el acompañamiento específico con personal docente especializado (PT, AL), educadores/as ambientales u equipos de apoyo externo. También se mencionan mejoras en accesibilidad cognitiva, como la utilización de pictogramas para anticipar tareas o identificar cultivos, así como herramientas adaptadas o elementos móviles ajustados en altura.

En un número menor de casos las adaptaciones forman parte de proyectos estructurados, desarrollados mediante iniciativas STEM del propio alumnado o a través de colaboraciones con servicios municipales, lo que ha permitido incorporar soluciones técnicas más complejas como plataformas, rampas o bancales elevados diseñados para alumnado en silla de ruedas.

Varios centros describen adaptaciones de carácter pedagógico, basadas en la diversificación de tareas (observación, semilleros, registro de datos), la asignación de bancales propios a aulas específicas o el acompañamiento por parte de personal de apoyo y compañeros. En ocasiones el espacio es utilizado también por entidades del entorno que trabajan con personas con diversidad funcional, ampliando su dimensión comunitaria.



Por último, algunos centros indican que no ha sido necesaria una adaptación específica porque el huerto ya es accesible por diseño (ausencia de desniveles, itinerarios amplios), mientras que un número reducido no detalla las medidas.

El conjunto de respuestas muestra que el huerto tiene un gran potencial para convertirse en un espacio inclusivo y versátil, cuando las condiciones urbanísticas no lo limitan. No obstante, la ausencia de adaptaciones estructurales en más de la mitad de los centros indica una oportunidad clara de mejora, especialmente en materia de accesibilidad física, dotación de equipamientos y apoyo técnico para avanzar hacia entornos plenamente inclusivos.

Organización interna: comisiones de huerto y formas de coordinación

La organización interna es uno de los factores que mejor explica la continuidad del huerto escolar en el tiempo. La existencia de una comisión de huerto o de una figura de coordinación es la norma, no la excepción: según los datos disponibles, alrededor del 78% de los centros declara contar con algún tipo de estructura coordinadora, ya sea formal o informal. Este dato es consistente con la experiencia acumulada en acompañamiento a centros educativos, donde la presencia de una persona o equipo motor suele ser determinante para sostener las actividades frente a la rotación docente o la sobrecarga de tareas.



Formas de organización y coordinación

Las formas de organización son muy diversas, aunque pueden agruparse en dos modelos principales:

1. Modelos estructurados, con reuniones periódicas, planificación anual, distribución explícita de tareas y seguimiento;
2. Modelos flexibles o informales, donde la coordinación se realiza a través de conversaciones cotidianas, grupos de mensajería instantánea o acuerdos *ad hoc*.

Entre los centros con modelos estructurados predominan las reuniones mensuales o trimestrales, los calendarios de trabajo por cursos, la coordinación desde Ecoescuelas o planes municipales, o la existencia de un horario asignado para la persona responsable del huerto. En algunos casos, la planificación incluye reuniones de CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica), Claustro para trasladar acuerdos, definir actividades conjuntas o calendarizar tareas estacionales (siembra, plantación, mantenimiento, compostaje) o con las familias, que generalmente apoyan en labores de mantenimiento, facilitando el trabajo pedagógico del profesorado.

En los modelos más informales, la coordinación descansa en una o dos personas que dinamizan, convocan cuando es necesario, organizan pequeños grupos de alumnado o familias y distribuyen las tareas de manera flexible. En estos centros, la comunicación a través de grupos de WhatsApp y la toma de decisiones “en el día a día” es habitual.

La participación de agentes externos también es significativa en un número reducido pero relevante de centros, donde intervienen técnicos municipales, educadores ambientales, entidades del tercer sector o personas voluntarias de la comunidad que apoyan tareas de mantenimiento, formación o planificación.



Composición de las comisiones

Aunque esta información sólo se recoge de manera explícita en el formulario de 2025, la composición descrita coincide, como ya se ha indicado, con lo observado en centros de fases anteriores y con la experiencia de terreno, por lo que se considera representativa y trasladable a los centros donde consta la existencia de comisión o coordinación. La diversidad es amplia, pero se identifican cuatro perfiles principales (ver tabla).



Composición de la comisión	Descripción	Porcentaje (Aprox)	Ejemplos
Comisiones formadas exclusivamente por profesorado	Comisión interna docente. Son frecuentes en centros pequeños o donde el peso del huerto recae en figuras docentes concretas	44%	<i>Profesorado; dirección + profesorado</i>
Comisiones mixtas de profesorado y familias	AMPA, abuelos/as, voluntariado que apoyan tareas de mantenimiento, talleres o actividades puntuales	23%	<i>"2 maestras y familias", "comisión del AMPA"</i>
Comisiones con participación del alumnado	Mediante delegados/as, comisiones eco, ecodelegados o grupos motores que asumen responsabilidades de seguimiento, mantenimiento o comunicación.	15%	<i>"Comité ambiental con participación juvenil"</i>
Profesorado, familias y alumnado	Comisión mixta comunitaria	10%	<i>"Alumnos, familias y profesorado"</i>
Comisiones intergeneracionales	Profesorado, alumnado y familias de forma simultánea. En algunos casos se suman agentes externos, como educadores ambientales municipales, entidades sociales o asociaciones locales, reforzando la dimensión comunitaria del huerto.	8%	<i>"Educadores ambientales", "técnico de medioambiente del ayuntamiento"</i>

La existencia de equipos motores comprometidos y diversos es esencial para garantizar la continuidad, apoyar al equipo docente, coordinar tareas, impulsar actividades pedagógicas y movilizar a toda comunidad educativa. La consolidación de estas figuras, así como el reconocimiento de su papel en los proyectos de centro, constituye un elemento clave para la permanencia y la calidad de las iniciativas agroecológicas escolares.

Dificultades para la implementación y sostenibilidad del huerto escolar

El análisis de las respuestas muestra un patrón claro y recurrente en las dificultades a las que se enfrentan los centros para mantener y consolidar sus proyectos de huerto escolar. Aunque la naturaleza y magnitud de estos retos varía según el contexto, la tipología del centro y la disponibilidad de recursos, emergen tendencias comunes que atraviesan prácticamente todos los territorios.

La falta de tiempo: el principal obstáculo estructural

La dificultad más señalada (mencionada por cerca del 80% de los centros) es la falta de tiempo. El profesorado describe una sobrecarga de tareas, la insuficiencia de horas asignadas y la rigidez organizativa del currículum como elementos que limitan una participación más amplia y sostenida. Para muchos centros, las tareas del huerto dependen del “tiempo libre” del profesorado, lo que introduce desigualdades internas y, en ocasiones, tensiones dentro de los equipos docentes.



Esta falta de tiempo aparece sistemáticamente asociada a otras dificultades como la falta de continuidad o la baja implicación de parte del claustro.

La segunda dificultad más extendida (casi un 60% de respuestas) se refiere al abandono del huerto durante el verano. Se trata de un problema intrínseco a la estructura del calendario escolar, que contrasta con el ciclo biológico de las plantas hortícolas en la mayor parte de nuestro territorio. Además de la ausencia de alumnado y profesorado, muchos centros señalan condiciones que agravan el abandono: olas de calor, restricciones de riego, cortes de agua o incluso daños de fauna como la “plaga de conejos” mencionada por varios centros. A pesar de ello, la mayoría afronta esta situación mediante turnos voluntarios, apoyo familiar o la colaboración de asociaciones locales, aunque con resultados muy desiguales.

Más de la mitad de los centros mencionan la falta de financiación como un obstáculo persistente. Incluso cuando existe motivación o un grupo motor sólido, la compra de herramientas, la mejora de riegos, la reparación de estructuras o la construcción de mesas de cultivo exige recursos que no siempre pueden asumir. Algunos centros destacan que “cuesta encontrar fondos específicamente para el huerto”, especialmente para infraestructuras como invernaderos o sistemas de compostaje. Alrededor del 53% cita la falta de conocimientos agrícolas, y un 23% identifica dificultades para adaptar el currículo o desarrollar propuestas didácticas contextualizadas. Esta carencia no solo limita el potencial pedagógico del huerto, sino que incrementa la dependencia de una o dos personas “que saben más”, lo que genera vulnerabilidad cuando estas cambian de destino o se agotan.

La falta de implicación de otros docentes aparece en la mitad de los centros y se vincula directamente a la falta de tiempo, la falta de formación y la escasa presencia del huerto en el marco curricular oficial. La percepción de que el huerto “no es una prioridad” o que “quita tiempo de la materia” sigue muy presente. En algunos centros aparece también un elemento emocional: profesorado que “se declara de asfalto”, o que teme “meterse en algo que desconoce”.

La falta de apoyo institucional (25%) y los cambios constantes del profesorado (24%) amplifican esta problemática, especialmente en centros donde la rotación es alta o donde no existe un proyecto de centro sólido que sostenga la iniciativa. Por último, la categoría “otros” incluye aspecto como las características del alumnado o las limitaciones del espacio.



Condiciones del alumnado

- Edad muy pequeña del alumnado, difícil mantenimiento continuo”.
- “Dificultad de implicar a alumnado adolescente (“no quieren manchar las zapatillas”).

Sobrecarga de proyectos

- Estamos en muchos proyectos y hay que priorizar.”
- “El huerto no es la única innovación activa.”

Falta de implicación

- “Apatía del personal no docente.”

Condicionantes del espacio o infraestructura

- “Teníamos un terreno que eran escombros.”
- “Falta de espacio adecuado.” “Pacios de hormigón”
- “Cortes de agua por averías en verano.”
- “Plaga de conejos”
- “Mucha sombra”

Dificultades (Otros)

Frente a estas situaciones, algunos centros subrayan que apenas han tenido dificultades, especialmente aquellos con dotación estable de personal o apoyos externos (por ejemplo, los que cuentan con docencia PROA+ a tiempo completo).

Estrategias y soluciones: Cultivando la paciencia, y la resiliencia

Lejos de paralizar los proyectos, las dificultades descritas por los centros han dado lugar a un abanico muy amplio de estrategias para afrontarlas. En conjunto, estas respuestas muestran tres rasgos comunes: voluntariedad, creatividad pedagógica y alto compromiso comunitario, aunque también dejan entrever los límites estructurales del modelo actual de huerto escolar, dependiente en gran medida del esfuerzo individual del profesorado y de redes informales de apoyo. Entre otras:

- **El tiempo que no existe:** horas extra, voluntariado y reorganización interna. La mayor parte de los centros señalan que la única manera de sostener el huerto ha sido asumir horas adicionales de trabajo, en muchos casos fuera del horario lectivo. El profesorado habla de “picar piedra”, de “lo que podemos”, de reuniones en recreos, tardes y fines de semana. Se establecen grupos de WhatsApp, cuadrantes improvisados que permiten mantener vivo el proyecto. En algunos centros, para evitar que el peso recaiga siempre en las mismas personas, se han creado comisiones más amplias o se han distribuido las tareas entre los ciclos.. En casos puntuales, la asignación de algunas horas de coordinación o la existencia de programas como PROA+ ha permitido estabilizar mínimamente la dedicación.



- **Construir comunidad:** familias, voluntariado y alianzas con el entorno. Muchos centros han recurrido a familias, abuelos, vecinos, asociaciones o entidades municipales, ya sea para el riego en verano, para el mantenimiento básico o para aportar conocimientos agrícolas. En varios casos, son las familias quienes sostienen el huerto en los meses estivales o quienes dinamizan las tareas más exigentes. Aparecen también alianzas estables con organizaciones locales, entidades ambientales, empresas municipales de jardinería o técnicos de ayuntamientos. Estos centros reconocen que estas estrategias convierte el huerto en un espacio de cooperación intergeneracional y comunitaria.
- **Aprender para poder enseñar.** Frente a la falta de conocimiento agrícola o de herramientas pedagógicas, el profesorado ha recurrido a múltiples vías como la formación externa (cursos de educación ambiental, agroecología, talleres municipales), búsqueda autónoma de información por internet, apoyo informal de expertos locales o familias hortelanas; acompañamiento desde programas municipales o entidades especializadas. En muchos casos, la formación ha sido autodidacta, impulsada más por la convicción y la curiosidad que por una política de centro.
- **Creatividad: autofinanciación y soluciones de bajo coste.** La falta de recursos económicos ha sido afrontada con una amplia creatividad: mercadillos solidarios, venta de productos elaborados (lavanda, ambientadores, hortalizas), reutilización de materiales, búsqueda activa de donaciones y financiación.
- **Gestión del verano.** Para evitar el abandono estival, muchos centros han recurrido a turnos voluntarios, riego de familias, visitas periódicas de personas de la comunidad educativa, o bien han decidido ajustar el calendario de siembras para minimizar las tareas en julio y agosto. Algunos centros, conscientes de esta limitación estructural, optan directamente por modelos de cultivo exclusivamente de invierno o por dedicar el verano a la preparación del terreno para el curso siguiente.
- **Cuidar el ánimo colectivo: mantener la ilusión y visibilizar los éxitos.** Una parte importante de las estrategias se orienta a mantener la motivación del profesorado y del alumnado. Por ejemplo visibilizar logros, organizar talleres y jornadas que “enganchen” a más docentes, mostrar ejemplos de buenas prácticas, integrar el huerto en proyectos más amplios del centro. La dimensión emocional (“no perder la energía”, “mantener la ilusión”, “recargar las pilas con los logros del alumnado”) se presenta como un factor clave para sostener el proyecto ante la precariedad estructural.
- **Reorganizar el proyecto y reducir la ambición cuando es necesario.** Algunos centros señalan que la única forma de continuar ha sido ajustar expectativas, reducir el número de actividades o concentrarse en un número limitado de cursos. Esta estrategia, aunque menos visible, es significativa: revela la conciencia de que no siempre es viable sostener un huerto ampliado sin estructura de apoyo, y que priorizar puede ser una forma de resistencia.
- **Convertir el huerto en un proyecto de centro.** Es la estrategia más sólida y menos extendida en las respuestas, a pesar de que muchos de los centros lo han incluido en sus documentos, como se ha mencionado. Allí donde el huerto se ha integrado formalmente en la programación de aula, en los proyectos de centro o en estructuras como Ecoescuelas, la sostenibilidad mejora notablemente. También funciona la presencia de una figura de coordinación estable, reconocida y con dedicación horaria específica.



Iniciativas agroecológicas vinculadas al huerto escolar

Mientras que la presencia del huerto en el PEC o el PGA indica reconocimiento formal y planificación, las iniciativas agroecológicas asociadas (compostaje, talleres, productos locales en el comedor escolar...) permiten identificar el grado de integración cotidiana del huerto o la agroecología en la vida del centro y en su cultura alimentaria. Para identificar la expansión de estas prácticas, el formulario revisado en 2025 incluyó un bloque específico sobre otras iniciativas agroecológicas, más allá del propio huerto. Esto permite trazar un esbozo sobre hasta qué punto el huerto funciona como un eje articulador de la cultura alimentaria con perspectiva agroecológica de los centros.

Compostaje y gestión de residuos orgánicos

Entre los centros que respondieron en 2025, más de la mitad (40 centros) declara realizar compostaje en alguna de sus modalidades, si bien la intensidad y el grado de estructuración es muy variable. Una parte relevante lo desarrolla de forma autónoma (23 centros), mientras que 17 de ellos participan en programas municipales o supra autonómicos (Composta en Red, programas de innovación educativa a través del compostaje o programas locales de ayuntamientos o mancomunidades). Estos programas suelen proporcionar formaciones puntuales, materiales (composteras, estructurante) y seguimiento técnico.

Red de Escuelas que compostan



The Inclusive Circular Lab



En los centros con comedor escolar, el compostaje suele funcionar como un espacio de coordinación entre alumnado, cocina y profesorado, ya sea mediante la separación de residuos, el envío de restos vegetales al huerto o la organización de turnos para gestionar las composteras. En los centros sin comedor, se vincula sobre todo a los restos de los almuerzos o a los generados en el propio huerto.

Aunque el compostaje de residuos de comedor no está muy extendido (solo lo mencionan 21 centros), allí donde existe está bien estructurado: el alumnado recoge los restos mediante turnos organizados, a menudo los pesa y registra antes de llevarlos a las composteras, especialmente en secundaria. Algunos centros señalan limitaciones como un volumen de comensales difícil de manejar, comedores de línea fría que dificultan el control de impropios o problemas logísticos para mantener las composteras en verano.

En conjunto, el compostaje de restos orgánicos distintos a los del comedor es más frecuente y actúa como vía de entrada hacia una gestión más integral de residuos. Como ocurre con los huertos, existe desigualdad territorial en el acceso a programas de apoyo al compostaje, lo que hace que la mayoría de centros desarrollen estas prácticas sin acompañamiento técnico y con mayor carga para el profesorado.

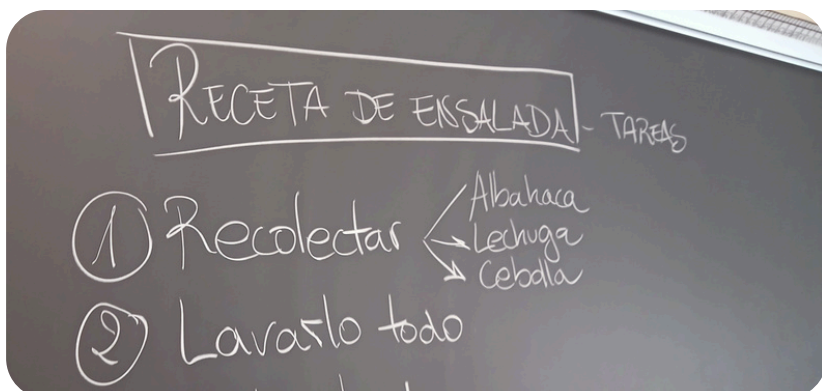


Alimentación saludable y sostenible

La mayoría de los centros desarrolla alguna iniciativa vinculada a los hábitos alimentarios (51 centros), lo que revela que el huerto funciona como puerta de entrada a una visión más amplia de la sostenibilidad alimentaria. El 76% promueve almuerzos saludables o prácticas de recreo residuo cero, y un 60% realiza talleres en aula sobre nutrición, productos de temporada, alimentación sostenible o consumo local.

Casi la mitad de los centros incorporan talleres de cocina como herramienta educativa, en ocasiones conectados con el propio huerto o con el comedor escolar. Asimismo, un número significativo desarrolla campañas de sensibilización más amplias, actividades en colaboración con el comedor o proyectos específicos como “5 al día”, programas de fruta escolar, radio escolar o iniciativas APS centradas en alimentación sostenible.

De los centros analizados, 19 afirman llevar a cabo acciones concretas de reducción del desperdicio alimentario, mientras que 31 no realizan ninguna iniciativa específica y 17 señalan que no les aplica por no disponer de comedor escolar. Las medidas más habituales incluyen la separación sistemática de residuos del comedor y su compostaje, pero también el “control de raciones y fraccionamiento”, “debates y reportajes sobre el tema en la radio escolar” o el “contador de raciones desperdiciadas cada día para la toma de conciencia”. En algunos casos esta práctica se integra en proyectos más amplios de sostenibilidad o en asignaturas específicas (como Alimentación Saludable en 4.º de ESO). En cuatro a la frecuencia con la que se realizan estas actividades, la mayor parte la realiza semanal o mensualmente. Esta combinación sugiere que, aunque algunas actividades se mantienen como hitos puntuales, existe un núcleo significativo de centros que ha incorporado la sostenibilidad alimentaria como rutina pedagógica y no como intervención aislada.



Más allá del dato cuantitativo, este patrón señala una nueva brecha en la integración curricular de las prácticas vinculadas a la alimentación sostenible (más allá de los hábitos saludables). La gestión del desperdicio alimentario sigue apareciendo en muchos casos como una práctica periférica. Esto supone un indicador más de la necesidad de ampliar la mirada y trabajar estas prácticas desde un enfoque curricular y pedagógico, no solo operativo.

Por otro lado, un 9% declara no realizar actividades más allá del huerto. Dado que en su mayoría estas iniciativas son impulsadas por el personal docente y los equipos directivos, estos resultados evidencian la necesidad de seguir acompañando a los centros para profundizar en la integración curricular y comunitaria de la cultura alimentaria.



Resultados observados

A la pregunta sobre los resultados observados tras el desarrollo de actividades en el huerto o vinculadas a otros aspectos de la agroecología escolar (formulario de 2025), 43 centros educativos indicaron haber identificado mejoras. Los resultados más frecuentes se sintetizan en la siguiente imagen, que recoge las principales tendencias señaladas: mejora de hábitos alimentarios, mayor concienciación sobre la relación entre alimentación y sostenibilidad, incremento de la implicación en el huerto y otros proyectos ambientales, y una mejor separación y reducción de residuos.

PRINCIPALES RESULTADOS OBSERVADOS EN EL ALUMNADO



Además de estos resultados, algunas respuestas abiertas introducen matices para interpretar adecuadamente el alcance de estos procesos. Varios centros señalan que, aunque se observan mejoras puntuales (como un huerto mejor cuidado o el disfrute del alumnado al consumir lo que ha cultivado), todavía es pronto para identificar cambios profundos o sostenidos, especialmente en aquellos centros que están dando sus primeros pasos. Otros destacan que ciertos efectos son difíciles de evaluar, ya que muchas actividades son puntuales o no abarcan a todo el alumnado.

Un centro subraya la dimensión estructural del problema, recordando que «se trata de un cambio cultural que no ha hecho más que empezar» y que todavía no puede considerarse arraigado. En esta línea, se menciona también el papel activo de las familias en el impulso de un modelo de comedor escolar más saludable y sostenible (como la campaña ‘SOS Comedores Escolares Sin Cocina’ impulsada por la [plataforma Come Pública](#)), un elemento que trasciende el propio huerto y que apunta a transformaciones más amplias en la cultura alimentaria del centro.

En conjunto, estos comentarios sugieren que, aunque los impactos positivos son ampliamente reconocidos, su consolidación depende de procesos de mayor recorrido y de condiciones estructurales (organizativas, formativas y de comedores escolares) que exceden el ámbito del huerto escolar pero que influyen directamente en su potencial transformador.



Necesidades y apoyos para consolidar la agroecología escolar

Esta pregunta se incluyó únicamente en el formulario de 2025. Respondieron 51 centros, mientras que 13 no ofrecieron respuesta. Las demandas expresadas permiten identificar un conjunto de necesidades muy coherentes con las dificultades recogidas en apartados anteriores. Destacan seis grandes bloques:

- **Formación docente.** Es la necesidad más repetida. Incluye formación tanto agrícola como pedagógica, especialmente en adaptación curricular, alimentación sostenible, educación ecosocial y manejo de huerto. Algunos centros solicitan que se cumpla la normativa en cuanto a la acreditación ambiental del profesorado.
- **Recursos económicos.** Los centros requieren financiación para infraestructuras, riego, herramientas y compostaje, los apoyos en el mantenimiento del huerto y del patio, la compra de materiales didácticos y los apoyos en la dinamización y tiempos de coordinación. Se reafirma como una barrera estructural identificada también en las dificultades.
- **Materiales pedagógicos específicos.** Solicitan materiales curriculares y propuestas listas para aplicar, que conecten el huerto con las áreas del currículo. En numerosos casos esta petición se acompaña de la falta de tiempo para generar recursos propios.
- **Colaboración con expertos/as en nutrición, salud y educación para la sostenibilidad.** Los centros demandan acompañamiento profesional para integrar de manera coherente alimentación, salud, cultura alimentaria y sostenibilidad. También se mencionan educadores/as ambientales, dinamizadores/as comunitarios/as o personal especializado en compostaje.
- **Mayor participación de familias y comunidad.** La participación familiar aparece como elemento clave para asegurar continuidad, especialmente en mantenimiento, actividades, compostaje y verano. Varios centros señalan que esta participación resulta imprescindible para sostener el proyecto ante la rotación docente.
- **Aulas de agroecología / cocinas pedagógicas.** Se solicita contar con espacios adecuados para realizar talleres de cocina saludable, transformación, degustación, etc. Esta necesidad evidencia una transición desde el huerto escolar hacia un enfoque integral de cultura alimentaria en la escuela.
- **Otros apoyos estructurales o normativos.** Incluyen tiempo de coordinación reconocido en la jornada docente, apoyo en tareas agrícolas complejas, normativa favorable a la gestión de residuos y uso de restos de comedor, mejora de la coordinación interadministrativa o la creación de entornos amables en el patio.

APOYOS PARA IMPULSAR LA AGROECOLOGÍA ESCOLAR



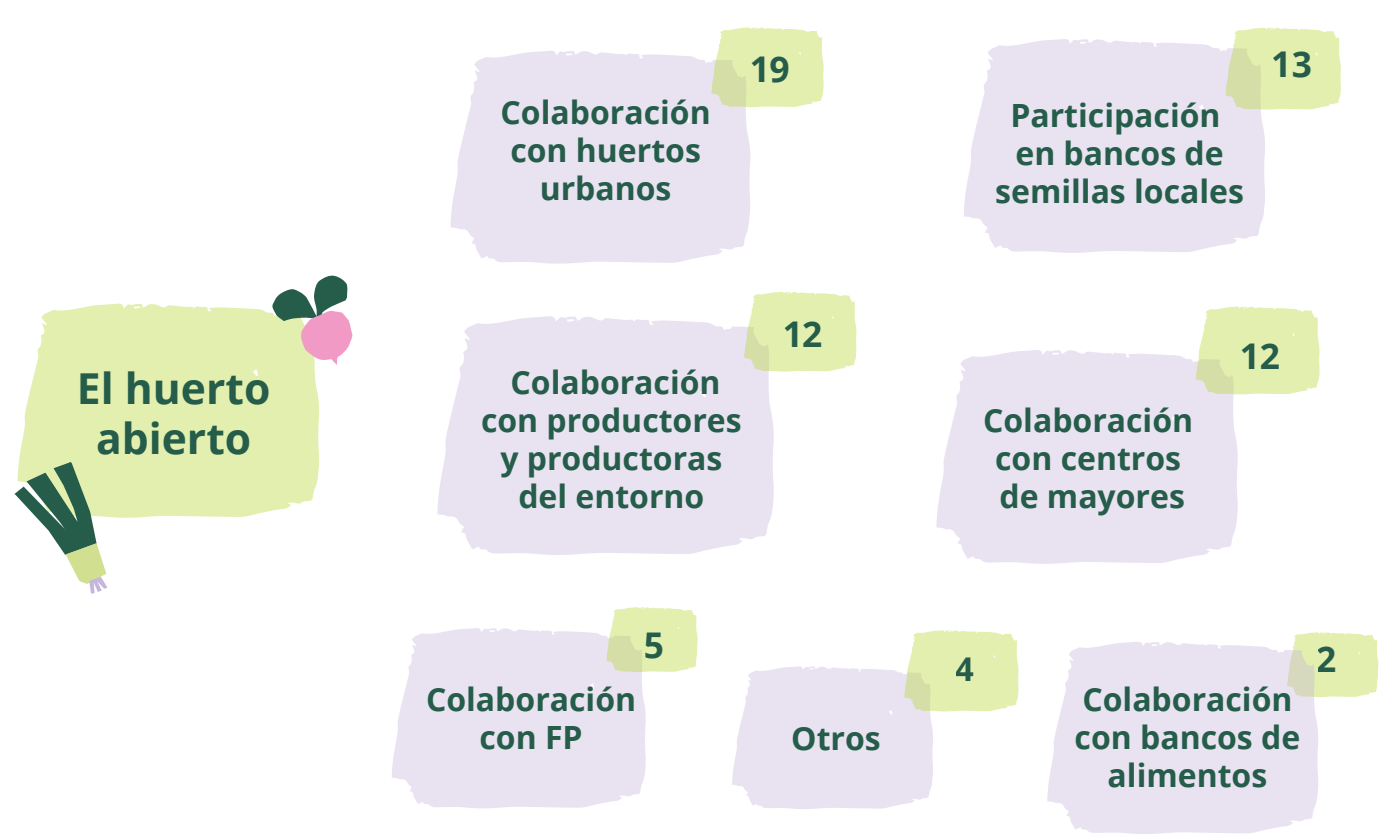


El huerto como espacio de convivencia y vinculación con el entorno

Además de su valor como recurso pedagógico, el huerto escolar actúa en muchos centros como un dispositivo de apertura a la comunidad, facilitando relaciones con actores del entorno y generando espacios de convivencia más amplios. En la pregunta sobre la vinculación de los proyectos de huerto con otras iniciativas del territorio (incluida en el formulario de 2025), 33 centros señalaron mantener algún tipo de colaboración, tal como se sintetiza en la figura adjunta.

Las vinculaciones más frecuentes se dan con huertos urbanos (19 centros) y bancos de semillas locales (13), seguidas de colaboraciones con productores y productoras del entorno (12), centros de mayores (12) y, en menor medida, con ciclos formativos de FP (5) o bancos de alimentos (2). En el apartado “Otros”, cuatro centros mencionan colaboraciones con entidades comunitarias, asociaciones locales o familias con roles activos en las actividades agroecológicas.

VINCULACIÓN DE LOS PROYECTOS DE HE CON OTRAS INICIATIVAS



Pese a la diversidad de experiencias, 31 centros indican no mantener todavía conexiones externas, lo que muestra un potencial aún por desplegar para reforzar el huerto escolar como espacio comunitario y de arraigo territorial. Esta cifra debe interpretarse con cautela, ya que la pregunta solo se incluyó en el formulario 2025 y el volumen real de iniciativas vinculadas es probablemente mayor. La experiencia acumulada muestra que muchas dinámicas de apertura comunitaria no siempre quedan reflejadas en los formularios, pero sí se sostienen en la práctica: participación de familias en comisiones de huerto, colaboraciones informales con asociaciones locales, redes espontáneas entre centros o vínculos con iniciativas del barrio. Estas prácticas ayudan a consolidar el huerto como puente entre escuela y territorio, y a reforzar su papel en la educación ecosocial.

Las experiencias descritas son muy variadas: algunos centros están comenzando y otros cuentan con trayectorias consolidadas. En la mayoría, alumnado y profesorado son los colectivos más implicados, aunque en muchos casos se suman familias, AMPA, ayuntamientos, entidades sociales, huertos urbanos, centros de mayores o ciclos de FP, ampliando el alcance comunitario del proyecto. Entre los principales logros, los centros destacan la motivación del alumnado, la implicación de las familias, la conexión con el territorio, la integración curricular, el aprendizaje experiencial y el reconocimiento externo, desde premios locales hasta proyectos europeos. Muchos señalan que el huerto “se ha convertido en una extensión natural de las aulas”, “un espacio donde se aprende, se convive y se celebra”.



Conexión con la Agenda 2030 y el papel del huerto

Aunque las preguntas abiertas sobre la Agenda 2030 solo fueron contestadas por una parte de la muestra (los centros que respondieron en 2025), la base total del diagnóstico (278) permite identificar tendencias sólidas sobre cómo se articula la sostenibilidad en los centros y qué papel juega el huerto escolar en relación con los ODS.

Inclusión de la Agenda 2030 en los planes de centro

Del total de 278 centros, 124 afirman trabajar explícitamente la Agenda 2030 en sus proyectos educativos, y 106 de ellos (85,5%) señalan que utilizan el huerto como recurso para abordar los ODS (cultivos de temporada, compostaje, consumo responsable, proyectos sobre clima y biodiversidad). Este dato confirma una vinculación significativa entre el huerto y la educación para la sostenibilidad, aunque no siempre formalizada en documentos oficiales.

El cruce con las preguntas anteriores muestra, además, que varios centros que no declaran trabajar la Agenda 2030 de manera explícita sí desarrollan prácticas asociadas a los ODS (como compostaje, reducción del desperdicio, proyectos de biodiversidad, uso responsable del agua o iniciativas de economía circular) lo que revela una distancia entre práctica real y reconocimiento formal en los documentos de centro.

Niveles de integración entre huerto y educación para la sostenibilidad

El análisis cualitativo de la pregunta abierta “¿Nos cuentas cómo?”, junto con los datos cuantitativos disponibles, permite identificar tres niveles de articulación entre el huerto escolar y los ODS:

- **Integración explícita y estructurada.** Corresponde a centros que describen un trabajo sistemático y planificado, con menciones directas a ODS concretos (2, 3, 4, 6, 11, 12, 13, 15, 17). Suelen participar en programas concretos de educación ambiental (Ecoescuelas, Pasaporte 2030, Redes de huertos) o a través de proyectos de innovación educativa, Ecoauditorías ambientales, planes de acción escolar y programaciones curriculares que integran el huerto como aula viva. En general en estos centros, el huerto está institucionalizado y cumple una función estable dentro del proyecto educativo.
- **Integración transversal no formalizada.** Son centros en los que la sostenibilidad se trabaja de forma natural y continua (a través de diversas actividades como talleres de biodiversidad y semilleros, iniciativas de compostaje y reducción de residuos, actividades relacionadas con el agua, energía o alimentación saludable o APS) pero sin un marco explícito de Agenda 2030. Estos centros demuestran hacer mucho más de lo que se documenta, sin tener una estructura formal.
- **Acciones incipientes o puntuales.** En este grupo se sitúan centros que están dando los primeros pasos para incorporar el huerto como herramienta para la inclusión de la agenda 2030 en el centro (“estamos empezando”, “aún lo estamos diseñando”), que describen acciones aisladas (una semana ambiental, reciclaje puntual, semilleros), que reconocen que el trabajo depende de personas concretas y el profesorado no da a basto o mencionan dificultades (“no es sencillo”, “lo tenemos pendiente”).

Es importante mencionar que el análisis cualitativo de las respuestas de los centros que afirman no trabajar los ODS de manera explícita (especialmente en los formularios previos a 2025) revela un patrón muy significativo: la mayoría no descarta la vinculación, sino que la percibe como una posibilidad aún no explorada. En estos casos aparecen expresiones como:

“Se nos había ocurrido, aunque no sabemos bien cómo aplicarlo.”

“No lo habíamos planteado, pero lo vemos interesante.”



“No se nos había ocurrido. Sería posible y lo plantearé.”

“Lo tenemos en mente desde hace un tiempo, y para el curso que viene lo vamos a incluir.”

“Es posible, se está empezando a cambiar el proyecto para incluirlos.”

Las respuestas muestran una disposición positiva y un interés creciente, con una intención explícita de incorporar los ODS a corto plazo, y, sobre todo, conciencia de que el huerto es un espacio idóneo para hacerlo.

Es decir, existe un cuarto estadio **“de oportunidad”**, formado por centros que aún no trabajan los ODS pero están en disposición de hacerlo y que ven en el huerto un camino natural para iniciar o reforzar ese enfoque. Estas respuestas muestran que no se trata, por tanto, de una negativa ni de una falta de interés, sino de un estadio intermedio que podríamos denominar “centros en transición”. Es muy posible que muchos de los centros que entre 2019- 2024 respondieron que no lo habían incluido lo hayan hecho ahora, teniendo en cuenta que la LOMLOE se concretó en 2020 y es entonces cuando la Agenda 2030 aparece como elemento a incorporar en los planes de centro.

Programas vinculados al huerto escolar

El diagnóstico incorpora, además de la mirada centro a centro, una aproximación a los programas, redes e iniciativas que impulsan, acompañan o sostienen los huertos escolares en el Estado español. Este ecosistema es heterogéneo y combina programas institucionales (autonómicos o municipales), iniciativas impulsadas por el tercer sector (cooperativas, ONG, fundaciones y asociaciones) y redes comunitarias o informales que articulan aprendizajes, recursos y cooperación territorial entre centros educativos. Todas estas estructuras cumplen un papel relevante en la consolidación y continuidad de las experiencias de agroecología escolar.

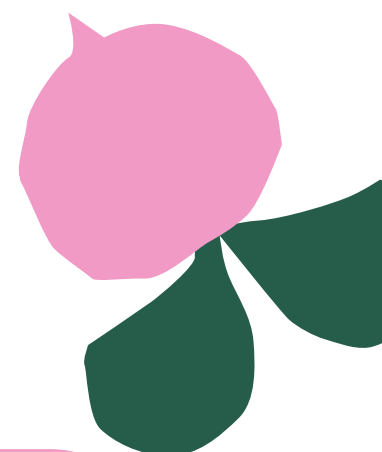
A lo largo de las distintas fases del proyecto se han identificado numerosos programas y redes, con trayectorias, modelos de gobernanza y niveles de implantación muy diversos. Sin embargo, los instrumentos utilizados para su recopilación han variado a lo largo del tiempo, especialmente los formularios anteriores al de 2025, que presentaban formatos y contenidos heterogéneos. Esto dificulta realizar una comparación directa y rigurosa entre todos ellos.

Por esta razón, el análisis se estructura en dos niveles complementarios:

a) Panorama estatal general. Incluye todos los programas, redes e iniciativas identificadas, independientemente del año y del formulario mediante el cual fueron registrados.

b) Caracterización en profundidad de los programas que respondieron al formulario actualizado de 2025. Este formulario ofrece información sistematizada y comparable sobre aspectos clave: como la financiación, recursos, las actividades para alumnado y profesorado, mecanismos de evaluación, coordinación interadministrativa, participación de las familias y vinculación con la Agenda 2030.

Este enfoque pretende garantizar la coherencia metodológica y, al mismo tiempo, reconocer la riqueza de iniciativas existentes en el territorio.





Panorama estatal de programas y redes de huertos escolares

El ecosistema de programas y redes de huertos escolares en España ha crecido de forma rápida y muy diversa en los últimos años. A partir del mapeo realizado, que combina formularios recientes y registros previos, se han identificado más de 60 de iniciativas vinculadas al impulso de los huertos escolares, con una gran diversidad en cuanto a escalas, perfiles institucionales y modelos de acompañamiento. No existe un único modelo, sino un ecosistema vivo de estructuras que operan a diferentes niveles y con funciones variables.

Programas y redes: dos categorías distintas

Revisando las diferentes iniciativas encontradas, podemos distinguir entre dos términos que suelen usarse indistintamente, pero que consideramos necesario clarificar:

- Entendemos por **programas** como aquellas iniciativas estructuradas que ofrecen recursos, formación, financiación, materiales o acompañamiento a los centros. Su objetivo es impulsar y sostener huertos escolares en un territorio. Pueden ser institucionales (administraciones públicas) o del tercer sector.
- Entendemos como **redes** aquellas estructuras que, además de proporcionar recursos, articulan la interacción entre centros, facilitando intercambio de experiencias, encuentros, visibilidad compartida, acompañamiento mutuo y generación de conocimiento colectivo.

Lo relevante de esta distinción es que para que exista red, es necesario que los centros se reconozcan como parte de un conjunto, conozcan a otros nodos y exista cierta coordinación o flujo de información. En la práctica, muchos programas se autodenominan “red”, pero no cumplen necesariamente este criterio de articulación, mientras que otras iniciativas locales sí generan estas dinámicas, aunque sean más o menos informales.

“Trabajar en red con otros centros es esencial, no sólo a nivel digital sino presencial entre los más cercanos, para el intercambio de experiencias y de semillas (esto crea comunidad y cultura de huertos, además de sensibilizar)”
- Responsable de Andalhuerto-

Entre la coexistencia y el solapamiento

En ocasiones coexisten dos iniciativas en un mismo territorio. Situaciones como la de Murcia ilustran bien estas dinámicas:

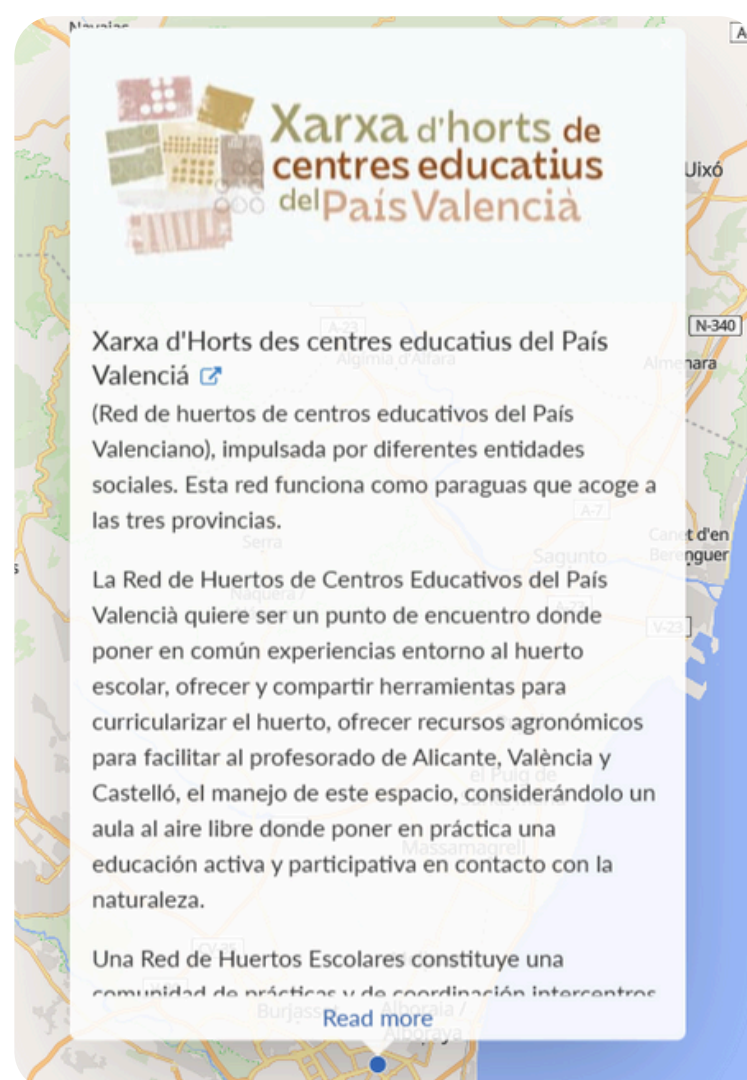
- **Programa educativo autonómico: Huertos Escolares Ecológicos**, dependiente de la Consejería de Educación y Formación Profesional y el Consejo de Agricultura Ecológica de la Región de Murcia.
- **Red municipal: Red de Huertos Escolares del Municipio de Murcia (RHEMU)**, impulsada por el Ayuntamiento de Murcia.

Ambos coexisten en el mismo territorio, aunque parece que no siempre existen mecanismos formales de coordinación, lo que hace que los centros no sepan bien a qué red/programa pertenecen. Casos similares se repiten en otras comunidades y explican la percepción constatada en el trabajo de campo: los programas de huertos escolares “brotan como setas”, con crecimiento rápido, a veces confuso y con escasa o compleja interacción entre ellos.



Por poner otro ejemplo, en el caso de Valencia hay dos iniciativas con carácter de Red que tienen la vocación de ser un espacio de apoyo mutuo y coordinación entre experiencias de huerto escolar. Los centros pueden participar en ambas, que comparten espacios de encuentro y materiales:

- **Xarxa d'horts escolars de València** (Red de huertos escolares Ciudad de Valencia), impulsada desde el Ayuntamiento de Valencia (Área de Educación).
- **Xarxa d'Horts des centres educatius del País Valencià** (Red de huertos de centros educativos del País Valenciano), impulsada por diferentes entidades sociales. Esta red funciona como paraguas que acoge a las tres provincias.



Tipologías identificadas

A partir de la revisión estatal se distinguen diferentes “familias” de iniciativas, según cómo las propias estructuras se presentan:

Redes o programas autonómicos institucionales. Impulsados por Consejerías de Educación, Agricultura o Medio Ambiente. Suelen tener alcance amplio y continuidad temporal.

- Fortalezas: escala territorial amplia, mayor estabilidad institucional y capacidad de llegar a muchos centros;
- Limitaciones: variabilidad de enfoques dependiente de ciclos políticos, heterogeneidad interna entre provincias, burocracia y dependencia presupuestaria.

Ejemplos:

- *Huertos escolares Ecológicos de Canarias.* Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes. Área de Educación Ambiental y Sostenibilidad
- *Red de huertos escolares ecológicos del Principado de Asturias.* Consejo de la Producción Agraria Ecológica del Principado de Asturias (COPAE)
- *Programa Andaluerto.* Junta de Andalucía. Agencia de Gestión Agraria y Pesquera de Andalucía.



Redes o programas provinciales y comarcales. Promovidos por diputaciones, cabildos, mancomunidades o entidades comarcales. Tienen un impacto notable en la cohesión territorial y acompañamiento técnico cercano.

- Fortalezas: conocimiento del territorio, cercanía, coordinación con actores locales;
- Limitaciones: equipos pequeños, financiación inestable, dependencia de convocatorias anuales.

Ejemplos:

- Huertos escolares en el Pirineo Aragonés: "Agricultura ecológica y conservación de la diversidad vegetal", promovido por ADECUARA. Proyecto de Desarrollo Rural del Grupo de Producción Ecológica ligada al territorio aragonés.
- Programa Insular de Huertos Escolares Ecológicos (PIHHEE). Promovido por el Cabildo de Tenerife.

Redes y programas municipales o locales. Ayuntamientos y concejalías impulsan proyectos más o menos consolidados, especialmente en ciudades medianas y grandes.

- Fortalezas: mayor homogeneidad y proximidad, posibilidad de incorporar ordenanzas específicas y facilitar o coordinar recursos logísticos;
- Limitaciones: cambios de gobierno que modifican prioridades, cobertura limitada, falta de conexiones con otros municipios.
- Ejemplos:
 - Red de Huertos Escolares Sostenibles de Madrid. Impulsada por el Ayuntamiento de Madrid. Área de Gobierno de Urbanismo, Medio Ambiente y Movilidad.
 - Huertos ecológicos urbanos y escolares de Vitoria-Gasteiz. Impulsada por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Centro de Estudios Ambientales.
 - Red de Huertos Educativos de Mérida "Cultivándonos". Impulsada por el Ayuntamiento de Mérida.

Iniciativas del tercer sector. ONG, asociaciones, cooperativas y fundaciones acompañan procesos con un enfoque más socioeducativo y agroecológico. Su papel es clave en innovación pedagógica, el enfoque desde la agroecología escolar y la participación comunitaria.

- Fortalezas: visión integral, metodologías críticas, coherencia agroecológica, creación de red informal entre centros;
- Limitaciones: financiación incierta, dependencia del equipo dinamizador, escalabilidad limitada.
- Ejemplos:
 - *Rede de Eco Hortas Escolares* (Galicia). Impulsada por Amigas da Terra.
 - *Programa Siembra Vida* (Cantabria). Impulsado por Ecologistas en Acción.

Proyectos mixtos o interinstitucionales. Son aquellas que combinan actores: administración, entidades sociales, universidades, centros de profesorado, entre otros. Ejemplos:

- *HecoUSAL_Red de Ecohuertos Escolares Comunitarios* (Salamanca). Puesta en marcha por profesores de la Facultad de Educación, en colaboración con la Oficina Verde y las fundaciones Tormes-EB y ASPRODES.

Redes locales autoorganizadas. Impulsadas desde los propios centros, por iniciativa de profesorado o familias que se conectan de manera informal para compartir recursos o resolver problemas comunes. Suelen ser las más flexibles e innovadoras, aunque poco visibles o difíciles de identificar. Ejemplos:

- Red de Huertos educativos y Ecológicos de España (docentes vinculados al programa ALDEA – Cádiz).



Este último ejemplo (la Red de Huertos Educativos y Ecológicos de España), menciona la participación de centros de distintas comunidades, pero no ha sido posible confirmar su funcionamiento, su alcance real ni su estructura de coordinación, por lo que no puede considerarse, de momento, una red estatal operativa.

Red de huertos Educativos y Ecológicos de España

Con ello, podemos afirmar que, en la actualidad, no existe una estructura estatal de coordinación de centros con huerto escolar comparable a otras iniciativas de articulación educativa, como Teachers for Future. Lo que sí existe es un programa de acompañamiento que opera a nivel estatal, Huertos de Biodiversidad, impulsado por Fundación Global Nature- Ecoembes en colaboración con Ecoescuelas. Este programa proporciona materiales, formación y seguimiento técnico, y además impulsa una red de centros coordinada de manera personalizada desde el Programa Ecoescuelas, lo que permite un contacto directo y continuado con los centros participantes. No se trata de una red estatal de huertos escolares en sentido estricto, al no estar abierta a todos los centros y agentes, pero sí representa la estructura más cercana actualmente a una coordinación transversal.

Huertos de Biodiversidad

Un ecosistema diverso y expansivo, pero poco articulado

El ecosistema de huertos escolares en España se organiza, por tanto, mayoritariamente a través de múltiples programas locales, autonómicos y del tercer sector, lo que genera un alto dinamismo e innovación, pero también desigualdad territorial y ausencia de marcos comunes.

El análisis permite afirmar que el panorama estatal es:

- muy diverso, con más de 50 iniciativas registradas;
- expansivo, creciendo a escala municipal y comarcal;
- a menudo desordenado, con solapamientos y falta de coordinación entre administraciones (especialmente entre niveles autonómico-municipal);
- rico en innovación pedagógica, especialmente en iniciativas del tercer sector;
- desigual territorialmente, con comunidades muy activas (Madrid, Galicia, Navarra, Asturias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía) y otras con presencia más dispersa o muy reducida (Castilla La Mancha o Extremadura).

Este mapa, aunque complejo, revela que los huertos escolares se han consolidado como una herramienta educativa transversal valorada por las diferentes administraciones. Sin embargo, la falta de estructuras de coordinación estatal y/o autonómicas-municipales, y el carácter fragmentado de los programas limitan aún la posibilidad de generar aprendizajes compartidos y políticas públicas coherentes a todas las escalas.

Caracterización de los programas que han respondido al formulario

En esta parte del diagnóstico se han analizado las 21 respuestas recibidas a través del formulario dirigido a programas y redes de huertos escolares. Estas respuestas permiten disponer de un retrato comparado y actualizado del ecosistema de apoyo externo que acompaña, impulsa o da cobertura a los huertos escolares en España. Los programas recogidos presentan una amplia diversidad territorial, institucional y metodológica, lo que refleja la heterogeneidad del propio panorama estatal identificado en fases anteriores del proyecto.



Perfil de los programas

El conjunto de programas que han respondido al formulario muestra un paisaje plural y complementario, donde conviven iniciativas municipales consolidadas, redes autonómicas con cobertura amplia, proyectos comarcales y propuestas impulsadas por el tercer sector. Este perfil puede analizarse desde cuatro dimensiones principales:

a) Nivel administrativo

Tipos	Nº	Observaciones
Programas municipales	11	Donostia, Valencia, Valladolid, Málaga, Monzón, Pamplona, San Agustín de Guadalix, Madrid, Zaragoza, San Sebastián de los Reyes, Torrelodones.
Programas autonómicos	6	Canarias, Principado de Asturias, Galicia, Cantabria, Andalucía y Valencia.
Programas provinciales, insulares o comarcales	3	Valle del Ambroz (Extremadura), Fuerteventura, Gipuzkoa.
Programa estatal	1	Huertos de biodiversidad.

Tiene sentido, y es un buen indicador, que la mayoría de programas sean locales/municipales.

b) Distribución territorial

Los programas que han respondido se distribuyen en 13 comunidades autónomas, además del programa Huertos de Biodiversidad, que funciona a nivel estatal:

- Andalucía: Programa Huerto escolar “Siembra y aprende” (Málaga), Proyecto Ecológico Andaluerto (autonómico).
- Aragón: Red de Huertos Escolares Agroecológicos de Zaragoza y Huerto urbano " El Molino" (Ayuntamiento de Monzón).
- Canarias. Dos programas: Proyecto Huertos Escolares Ecológicos de Canarias (autonómico) y Huertos escolares de Fuerteventura (ámbito insular).
- Castilla y León. Red de Huertos escolares de Valladolid.
- Comunidad Valenciana. Red Huertos de la ciudad de Valencia.
- Comunidad de Madrid. Red de huertos escolares sostenibles del Ayuntamiento de Madrid, Red de huertos escolares de San Sebastián de los Reyes, Programa 3C de San Agustín de Guadalix, Programa de Huerto escolar del Ayuntamiento de Torrelodones.
- Extremadura. Red de Huertos Escolares del Valle del Ambroz.
- Galicia. Rede de Eco Hortas Escolares y Fame Cero
- País Vasco. Donostiako Eskola Baratze Sarea (Red de huertos escolares de Donostia) y Nekazal kultura eskoletara (Red de semillas escolar).
- Principado de Asturias. Red de huertos escolares ecológicos del Principado de Asturias.

Esto, como ya se ha mencionado, no indica que no haya redes o programas en el resto de comunidades autónomas: se han identificado en todas ellas menos en las ciudades autónomas.

c) Año de inicio y trayectoria

Los programas presentan trayectorias diversas:

- **Programas consolidados (más de 10–15 años):** Red de Huertos Escolares de Madrid (2005), Canarias (2007), Zaragoza (primer huerto en 1983, programa consolidado desde 2010).



- **Programas con trayectoria media (7–10 años):** Valencia (2017), Valladolid (2017), Pamplona (2017–2018), Málaga (2016), Nekazal kultura (2016), Fame Cero (2018), Rede de Eco Hortas (2018–2019).
- **Programas jóvenes o recientes:** Huerto urbano " El Molino" (Ayuntamiento de Monzón) (2025), redes comarcales en crecimiento (Valle del Ambroz 2020, Fuerteventura 2020), Donostia (2020).

Esto muestra una expansión notable a partir de 2015, coincidiendo con la incorporación del enfoque de sostenibilidad a los currículos, la LOMCE primero y la LOMLOE después, y el auge de políticas locales de renaturalización urbana.

d) Volumen de centros participantes

Existe una gran variabilidad en la magnitud y alcance de los programas:

- **Programas de gran tamaño (más de 200 centros)** como Huertos de Biodiversidad (1.200+), Andaluerto (≈1.500), Huertos Escolares Ecológicos de Canarias (200) o la red de huertos Escolares Sostenibles del Ayuntamiento de Madrid (253).
- **Programas de tamaño medio (20–160 centros):** Pasaporte Verde Málaga (160), Zaragoza: (162), Asturias (141), Valencia (64), Donostia (25), Valladolid (28), San Sebastián de los Reyes (23), Fuerteventura (35).
- **Programas de pequeña escala (<20 centros)** como la Rede de EcoHortas (14), Nekazal kultura (10), Valle del Ambroz (≈7 localidades), Fame Cero (6), 3C San Agustín de Guadalix (3), Torrelodones (7).

Financiación y coordinación entre administraciones

La valoración de los recursos económicos disponibles para los programas de huerto escolar muestra una situación de clara insuficiencia estructural. De las 21 respuestas recibidas, un 38 % considera que los recursos son insuficientes o muy insuficientes, mientras que solo un 19 % los valora como suficientes. Casi la mitad de los programas (48 %) los considera “aceptables”, una categoría que en muchos casos se interpreta como un umbral mínimo que permite sostener la actividad, pero sin margen para su consolidación o crecimiento.

Las necesidades de apoyo identificadas confirman esta percepción. El incremento del presupuesto anual aparece como la demanda más recurrente, mencionada en la gran mayoría de respuestas. A ello se suman necesidades logísticas concretas, especialmente recursos materiales básicos (herramientas, insumos agrícolas, menaje, materiales para el huerto), y en menor medida formación técnica del personal, imprescindible para sostener iniciativas agroecológicas en el tiempo. Algunas respuestas señalan además la necesidad de apoyos adicionales (acompañamiento técnico, cobertura en periodos no lectivos o mejora en la gestión administrativa) que tienen un peso importante en la continuidad de los proyectos.

La coordinación entre administraciones aparece como uno de los ámbitos más frágiles de los programas de huerto escolar. De las respuestas recibidas, un 38 % califica la coordinación entre administraciones como baja o nula, mientras que solo un 14 % la valora como buena. La mayoría de los programas describen una colaboración limitada, intermitente o dependiente de personas concretas, más que de mecanismos formales de cooperación.

En los programas promovidos por entidades del tercer sector, la situación es algo más favorable, aunque igualmente irregular: conviven experiencias con buena coordinación municipal con otras en las que esta es inexistente. En general, la ausencia de marcos estables hace que la colaboración dependa en gran medida de la voluntad de los equipos técnicos y de la sensibilidad de cada administración.



Las dificultades señaladas coinciden ampliamente en todos los territorios. Destacan la burocracia y la rigidez administrativa, la dispersión de competencias entre educación, agricultura y medio ambiente, la falta de alineación normativa, los cambios políticos que afectan a la continuidad de los programas y la escasa disponibilidad de personal técnico con capacidad de decisión. Se menciona también la falta de comprensión del valor educativo del huerto por parte de algunos servicios municipales, lo que genera intervenciones descoordinadas o contradictorias.

Las propuestas para mejorar la colaboración apuntan a la necesidad de reforzar la autonomía del personal técnico, crear espacios estables de coordinación interadministrativa, establecer canales claros de comunicación, definir responsabilidades y roles entre niveles administrativos y avanzar hacia una hoja de ruta común que dé estabilidad a los programas de huerto escolar más allá de los ciclos electorales. En conjunto, estas respuestas evidencian que la coordinación institucional sigue siendo un reto estructural para la consolidación de los huertos escolares en España.

Debilidades y fortalezas de los programas

En relación a la pregunta sobre los resultados relevantes identificados por los propios programas, las respuestas permiten afirmar que los programas presentan logros significativos pese a la diversidad de escalas y recursos. Entre los resultados más mencionados destacan:

- **Crecimiento sostenido de las redes:** varios programas comenzaron con pocos centros y hoy reúnen varias decenas (p. ej., Valencia pasa de 8 a 64 centros; Madrid empezó con 5; Fuerteventura prevé una red insular con más de 35–40 centros).
- **Integración curricular del huerto:** múltiples programas señalan que el huerto se ha convertido en un espacio de aprendizaje consolidado, utilizado de forma transversal y reconocido por los equipos docentes.
- **Mejora de la participación educativa:** crecimiento en la implicación del profesorado, del alumnado (que muestra alta motivación) y, en algunos casos, de las familias.
- **Expansión de iniciativas ambientales asociadas:** la existencia de un programa de huerto actúa como catalizador para otras áreas (biodiversidad, refugios de fauna, gestión del agua, residuos, compostaje, alimentación saludable...).
- **Inclusión educativa:** varios programas destacan el valor del huerto para el trabajo con diversidad, alumnado con necesidades específicas y mejora de las relaciones en el centro.
- **Reconocimientos institucionales:** algunos programas se integran en planes de innovación educativa y formación certificada docente (caso del Plan Proxecta en Galicia o la Red de Huertos Escolares Sostenibles de Madrid).
- **Conexiones globales:** iniciativas como Fame Cero subrayan la creación de redes entre escuelas del Norte y del Sur global, incorporando justicia alimentaria y ciudadanía global.



Formaciones 2025 – 2026: Curso
«Iniciación al huerto escolar» (1,2
créditos)

02/11/2025

huertosyjardinesescolares





En cuanto a las dificultades, aunque las situaciones son diversas, las respuestas muestran un patrón compartido entre los programas y redes que impulsan huertos escolares en el Estado español, muchos de ellos compartidos también por los centros educativos en su formulario. Aunque cada iniciativa opera en contextos distintos y con modelos organizativos propios, las dificultades señaladas presentan una notable recurrencia y se concentran en cinco grandes ámbitos:

a) Dificultades estructurales

- Cambios en el profesorado / relevo constante (17)
- Falta de recursos económicos (13)
- Abandono en época estival (15)
- Falta de implicación desde los centros (7)
- Falta de continuidad en los proyectos (5)

b) Factores pedagógicos y organizativos

- Falta de conocimiento/formación agrícola del profesorado (14)
- Falta de conocimiento sobre cómo adaptar el currículo (10)
- Reticencias del profesorado (perciben actividades complejas) (10)
- Falta de tiempo del profesorado (mencionado en “otros”) (2)

c) Dificultades institucionales y de gobernanza

- Trabas / falta de apoyo de la administración local (7)
- Trabas / falta de apoyo de la administración autonómica (7)

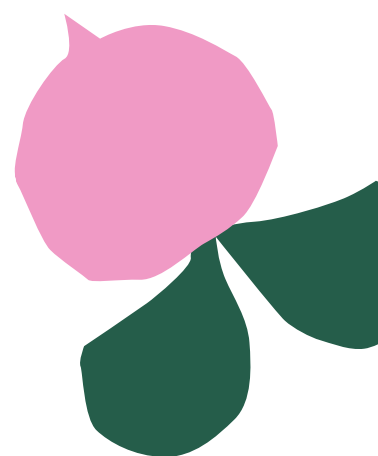
e) Dificultades espaciales o arquitectónicas

- Espacios físicos muy limitados para el cultivo (7)
- Ausencia de espacios equipados y accesibles para la manipulación y consumo de alimentos (3)
- Espacios que requieren de una intervención costosa para la ubicación de un huerto (3)
- Espacios físicos muy limitados para el compostaje (3)
- Limitaciones climáticas / suelo inadecuado (1)

En conjunto, las dificultades reportadas confirman que la sostenibilidad de los programas de huertos escolares depende simultáneamente de factores organizativos (estabilidad de equipos), pedagógicos (formación docente y enfoque curricular), materiales (espacio, infraestructuras y clima) y estructurales (recursos económicos y apoyo institucional). La elevada coincidencia entre programas de territorios diversos indica que estos retos no son puntuales, sino estructurales, y refuerzan la necesidad de políticas públicas más estables y marcos de apoyo más sólidos.

“OTRAS” DIFICULTADES ESPECÍFICAS. Solo se han mencionado una vez cada una, pero resultan relevantes para comprender el panorama general

- Comprensión limitada del papel educativo de la huerta (no es “jardinería”).
- Carga de trabajo docente que impide coordinar el huerto.
- Necesidad de mayor implicación de terceros (familias, otros docentes).
- Dificultad para responder a la alta demanda del programa por falta de recursos para cubrir jornadas técnicas.





Elementos clave para el éxito y lecciones aprendidas desde los programas

El análisis de las respuestas recogidas revela un conjunto de factores que se repiten de manera consistente en las experiencias más consolidadas y son mencionadas también por aquellas con menor trayectoria. Aunque cada iniciativa presenta particularidades propias de su contexto, hay patrones comunes que permiten identificar qué sostiene un proyecto de huerto escolar en el tiempo y qué aprendizajes resultan útiles para otras entidades que deseen impulsarlo.

ELEMENTOS CLAVE PARA EL ÉXITO

Implicación del centro educativo

La participación activa del profesorado y el compromiso del equipo directivo aparecen como condiciones esenciales. La existencia de una persona referente del huerto (figura reconocida por el claustro y con capacidad de coordinación) es uno de los factores más citados. En los centros donde el huerto funciona como un proyecto colectivo, vinculado a la vida del centro y abierto al barrio y a las familias, la sostenibilidad del programa es claramente mayor.

Integración curricular y enfoque pedagógico claro

El huerto escolar es valorado como un espacio de aprendizaje cuando está integrado en el currículo, se reconoce como “un aula más” y forma parte de las programaciones docentes. La conexión con contenidos y competencias de todas las áreas, y su integración como proyecto transversal refuerza su legitimidad educativa y favorece la participación del alumnado.

Acompañamiento técnico y formación docente

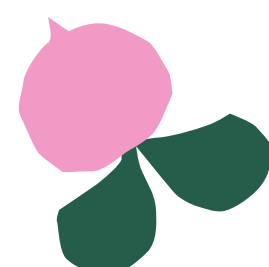
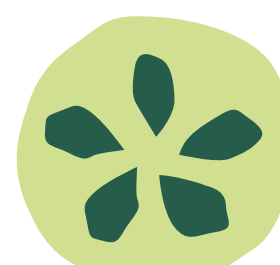
Los programas coinciden en señalar que la formación agronómica y el apoyo técnico continuo aportan seguridad al profesorado y evitan que el proyecto se estanque por dudas operativas o problemas de infraestructura. La documentación (guías, registros, materiales didácticos compartidos) es esencial para que el conocimiento no se pierda con los cambios de profesorado.

Participación de la comunidad educativa

Las experiencias más exitosas son aquellas que movilizan a alumnado, profesorado, familias y personal no docente en torno al huerto. La participación genera sentido de pertenencia, continuidad durante el curso y fortalece el carácter comunitario del proyecto.

Apoyo institucional y disponibilidad de recursos

La dotación básica de recursos (materiales, infraestructura mínima, presupuesto) y el respaldo estable de las administraciones locales o autonómicas son determinantes. Allí donde existe un compromiso político sostenido, el programa se consolida independientemente de cambios en los equipos municipales o autonómicos.





LECCIONES APRENDIDAS

Empezar poco a poco, con centros motivados

Los programas señalan que es preferible comenzar con grupos reducidos de centros realmente comprometidos, antes que expandirse demasiado rápido. Esto permite construir una base sólida que facilite la continuidad y la posterior ampliación.

Escuchar activamente a los centros y evitar modelos verticales

Es importante generar espacios reales de participación en el diseño del proyecto, que incluya encuentros presenciales donde sean los propios centros quienes hagan su evaluación y propuestas. Cuando las propuestas se imponen sin diálogo, aparecen desafección y dependencia; cuando se co-construyen, aumenta la apropiación y la autonomía de los centros.

El acompañamiento continuado marca la diferencia

La experiencia acumulada muestra que el apoyo técnico sostenido es uno de los factores con mayor impacto en la consolidación de los huertos escolares. Un acompañamiento cercano a los centros permite resolver dudas, anticipar dificultades y fortalecer la seguridad del profesorado. Su mantenimiento en el tiempo facilitará la continuidad de los huertos a pesar de los cambios en los equipos docentes.

La red entre centros multiplica el aprendizaje

Las jornadas de intercambio, visitas intercentros y encuentros de buenas prácticas son valoradas como espacios que inspiran, motivan y aceleran la innovación.

Documentar para garantizar continuidad

Conviene dejar por escrito procedimientos, dinámicas y aprendizajes, y sistematizar los procesos de cada centro. Esta documentación es clave para evitar que los proyectos se debiliten con los cambios de profesorado o la rotación en equipos directivos.

Adaptar el proyecto al contexto real de cada centro

No existe un único modelo de huerto escolar. Los programas insisten en la necesidad de ajustarse a los recursos, espacios, tiempos y capacidades de cada comunidad educativa, y de cada espacio de huerto. Es mejor ir poco a poco para que no haya una sobrecarga más.

Priorizar experiencias significativas

Las metodologías prácticas, sencillas y vinculadas a la vida cotidiana del centro se muestran más eficaces que materiales excesivamente técnicos. Para fomentar la implicación del profesorado, especialmente en las primeras etapas, es mejor replicar cada curso actividades y procesos que se haya demostrado que funcionan en ese contexto particular, e ir aumentando de manera gradual la complejidad/diversidad de las acciones.



Programas de cultura alimentaria

Los programas de cultura alimentaria que han respondido al formulario 2025 son pocos, lo que refleja un panorama todavía incipiente en el conjunto del Estado. A diferencia de los huertos escolares (con décadas de desarrollo y una presencia consolidada), las iniciativas que abordan la alimentación escolar desde una perspectiva integral, combinando salud, sostenibilidad y justicia social, son aún emergentes. Durante años, la cultura alimentaria en los centros se ha trabajado principalmente desde la promoción de hábitos saludables, sin integrar de forma sistemática la dimensión agroecológica o ecosocial ni los vínculos con el territorio.

Precisamente por ello resulta relevante incluir estos programas en el diagnóstico. Tal como se plantea en el marco teórico, la cultura alimentaria es un entramado de prácticas, significados y relaciones que atraviesan la manera en que producimos, distribuimos, preparamos y comemos los alimentos. Los huertos escolares no solo reflejan transformaciones culturales en marcha: actúan como agentes activos en la construcción de nuevas sensibilidades hacia la alimentación, ampliando la mirada más allá de la salud individual e incorporando dimensiones ecológicas, comunitarias y de justicia social. Y, como se ha señalado, existen múltiples prácticas más allá del huerto que pueden contribuir a una educación alimentaria verdaderamente integral.

Aunque el número de programas que ha respondido no permite un análisis exhaustivo ni representativo, sí ofrece una aproximación cualitativa a los planteamientos que están emergiendo en materia de cultura alimentaria escolar. Por ello, en lugar de una caracterización cuantitativa, se presenta una revisión cualitativa que destaca los principales aportes de estos programas al avance de la cultura alimentaria desde la perspectiva de la agroecología.

“A pesar de las dificultades que conlleva una transformación profunda del sistema agroalimentario, estamos convencidas de que los centros escolares son espacios de cultura alimentaria fundamentales para llevar a cabo esta transformación”. Reflexión desde el programa Alimentando Córdoba: dignidad alimentaria en centros escolares

Aportes a una nueva cultura alimentaria en las escuelas

En total han respondido al formulario ocho programas de cultura alimentaria, procedentes de distintos territorios del Estado (algunos de alcance estatal, otros autonómicos y otros locales), y todos ellos iniciados después de 2015, lo que confirma el carácter incipiente de este campo en comparación con los huertos escolares. La mayoría están impulsados por entidades del tercer sector, como cooperativas, ONG, fundaciones o grupos de investigación universitarios, en ocasiones en colaboración con administraciones locales o autonómicas. En conjunto, estos programas combinan una amplia variedad de actividades: talleres de cocina, acciones vinculadas al recreo o al comedor escolar, visitas agroecológicas, actividades en el huerto escolar y talleres sobre agroecología, temporada, proximidad, ecofeminismo o producción sostenible. La diversidad de actores implicados y de metodologías utilizadas refleja un panorama emergente que está comenzando a situar la alimentación escolar como un ámbito clave en la transición ecológica.

SchoolFood4Change (SF4C)

SchoolFood4Change (SF4C) es el programa de mayor alcance entre los analizados y tiene dimensión europea. Financiado por Horizon 2020 (CE Europea) y activo en 12 países, impulsa transformaciones profundas en los sistemas alimentarios escolares mediante el Enfoque Integral de la Alimentación en Toda la Escuela (EIAE). Este enfoque holístico aborda no sólo qué comen los niños y niñas, sino también de dónde vienen los alimentos y qué impactos generan en el territorio, el medio ambiente y la salud.



Aplicar el EIAE implica el trabajo conjunto de personal docente, cocineras/os, equipos directivos, familias, administraciones y productores/as locales, convirtiendo el comedor en un espacio educativo central. Entre sus estrategias destaca la creación de vínculos directos entre escuelas y granjas, que permiten al alumnado conocer el ciclo completo del alimento y fortalecer la conexión con quiénes lo producen. El programa también impulsa criterios de compra pública sostenible, fomenta la dieta planetaria, forma al personal de cocina y ofrece herramientas prácticas para transformar los menús escolares. En conjunto, SF4C concibe a las escuelas como catalizadoras de la transición hacia sistemas alimentarios más justos, saludables y sostenibles.

SchoolFood4Change 

La importancia de una buena alimentación en la escuela 

Alimentando Córdoba: dignidad alimentaria en centros escolares

El programa Alimentando Córdoba surge en el contexto del impulso político generado tras la firma del Pacto de Milán por parte del Ayuntamiento de Córdoba en 2016. A partir de este hito, diversas entidades con trayectoria en la construcción de sistemas agroalimentarios sostenibles conformaron un consorcio que ha trabajado para situar la alimentación como una cuestión de derechos, justicia social y sostenibilidad urbana.

Uno de sus ejes centrales fue la defensa del derecho de la población más vulnerable a una alimentación saludable, promoviendo la compra pública sostenible y el papel transformador de los comedores escolares, sociales y sanitarios. El programa incorporó también un fuerte componente comunitario, generando espacios participativos con familias y AMPAs para identificar dificultades, estrategias y propuestas de mejora en torno a la alimentación escolar. Estas dinámicas buscaban democratizar la toma de decisiones, fortalecer la participación y promover criterios de salud, sostenibilidad y proximidad en los menús. En conjunto, Alimentando Córdoba combinó políticas públicas innovadoras, participación social y procesos formativos que apuntaron hacia un modelo urbano de alimentación más justo y agroecológico. El programa funcionó hasta 2024.

Alimentando Córdoba 

Recetario escolar sano y sostenible 

Alimenta Futuro

Alimenta Futuro es un programa impulsado por la cooperativa Garúa en colaboración con la Fundación Fomento Hispania, activo desde 2021 y orientado a mejorar la cultura alimentaria de comunidades escolares madrileñas, especialmente en centros ubicados en zonas con indicadores socioeconómicos bajos. El proyecto parte de una premisa central: conectar a alumnado, familias y personal educativo con el placer de alimentarse bien, poniendo en valor la alimentación saludable y sostenible como experiencia cotidiana, como herramienta pedagógica y como expresión de la diversidad cultural de los barrios.

Para ello, despliega un amplio conjunto de acciones de sensibilización basadas en metodologías innovadoras y prácticas. Entre ellas destacan los talleres de cocina, dirigidos a todas las etapas educativas, en los que el alumnado experimenta con recetas atractivas elaboradas con ingredientes mayoritariamente vegetales, de temporada, ecológicos y de proximidad. En el caso de los institutos, el programa incorpora también *escape rooms* agroecológicos, que proponen desafíos colaborativos vinculados al sistema alimentario, la sostenibilidad y el territorio.



El trabajo con familias ocupa un lugar central. Además de las escuelas de familias, el programa desarrolla los talleres “Menús emocionantes”, que abordan cómo acompañar de manera respetuosa a niños y niñas durante las comidas, analizando la relación entre desarrollo emocional, hábitos alimentarios y dinámicas familiares. Estos espacios permiten repensar la alimentación más allá de lo nutricional, situándola también como un ámbito de cuidados y vínculos.

Alimenta Futuro 

Huerto y cocina escolar: un maridaje perfecto 

El programa se completa con la elaboración de materiales pedagógicos y formaciones (como la Situación de Aprendizaje “SuperChefs por la salud y la sostenibilidad”) y con visitas a proyectos agroecológicos, que acercan al alumnado al origen de los alimentos y a modelos productivos más justos y respetuosos con el medio ambiente.

Alimentación Saludable y Sostenible en las EEl municipales de Valladolid

El programa Alimentación Saludable y Sostenible en las Escuelas Infantiles Municipales de Valladolid se desarrolló entre 2020 y 2022, impulsado por la Fundación Entretantos en colaboración con las concejalías de Medio Ambiente y de Educación del Ayuntamiento de Valladolid. Su intervención se centró en las 11 escuelas infantiles municipales, incluyendo tanto a la comunidad educativa como al personal de cocina y comedor, con el propósito de transformar los entornos alimentarios desde la primera infancia.

La clave del programa radicó en la gestión de la compra pública alimentaria, incorporando criterios de salud, sostenibilidad y proximidad en los pliegos de contratación de las escuelas infantiles. Este enfoque permitió trabajar directamente con las empresas adjudicatarias, generando propuestas de menús de temporada y ecolocal, recetarios adaptados y talleres específicos dirigidos al personal de cocina, educadoras y familias. El objetivo era facilitar la preparación cotidiana de platos frescos, saludables y elaborados con productos de proximidad, a la vez que se construía una cultura alimentaria más consciente en torno a los comedores escolares.

Además del acompañamiento técnico, el programa promovió espacios formativos y de diálogo entre agentes municipales, equipos educativos, familias y entidades proveedoras, contribuyendo a fortalecer la dimensión pedagógica de la alimentación en la primera infancia. Su aportación principal reside en mostrar cómo la contratación pública puede convertirse en un motor de cambio agroecológico, promoviendo menús más sostenibles y accesibles, y dotando a los centros educativos de herramientas para avanzar hacia modelos alimentarios coherentes con la salud de los niños y niñas y con el territorio.

Alimenta Valladolid 

Criterios de alimentación saludable y sostenible en las EEl de Valladolid 



La Sostenibilitat al plat

La Sostenibilitat al Plat es un proyecto educativo impulsado por CERAI en colaboración con la Generalitat Valenciana y diversos ayuntamientos, que sigue en marcha desde su creación en 2016. Su objetivo principal es transformar los comedores escolares en espacios de aprendizaje, promoviendo una alimentación saludable, sostenible y justa e integrando la dimensión alimentaria en la vida cotidiana de los centros.

El programa trabaja con escuelas de distintos municipios de la Comunidad Valenciana para introducir criterios de sostenibilidad en los menús escolares: productos de proximidad, ecológicos y de temporada, reducción del impacto ambiental y fomento de cadenas alimentarias más cortas y justas. Paralelamente, impulsa procesos educativos que permiten al alumnado comprender el origen de los alimentos y sus impactos sociales, económicos y ambientales, conectando la experiencia del comedor con el territorio.

Su enfoque se basa en la participación de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, personal de cocina, productores locales y administraciones), generando un cambio colectivo. Para ello desarrolla diagnósticos alimentarios en cada centro, talleres, acciones de sensibilización y procesos participativos que fortalecen los vínculos entre escuela, comedor y entorno local.

A lo largo de sus años de trayectoria, el proyecto ha contribuido a crear redes estables entre escuelas y productores, promoviendo la soberanía alimentaria, reforzando la educación ambiental y demostrando que los comedores escolares pueden convertirse en piezas clave para la transición alimentaria sostenible y el desarrollo local.

Sostenibilitat al plat 





Cocinando futuro

Cocinando Futuro es un programa formativo impulsado por Garúa, CERAI y Paisaje, Ecología y Género, dirigido a jóvenes de ciclos formativos y universidades con el objetivo de promover un cambio cultural hacia hábitos alimentarios saludables y sostenibles desde edades tempranas. El proyecto se apoya en las metodologías de Aprendizaje-Servicio (ApS) y Aprendizaje Basado en Retos (ABR), formando a estos jóvenes como agentes de transformación capaces de intervenir en centros escolares públicos y acompañar procesos de mejora de su cultura alimentaria. Inició en el curso 2023-2024 y comienza una segunda fase en 2025-2026.



El programa comienza con una fase de formación teórico-práctica, impartida por profesionales de la nutrición, la sostenibilidad alimentaria y la pedagogía. En ella, el alumnado profundiza en la alimentación desde la triple mirada de la salud, la sostenibilidad y la educación, incorporando herramientas metodológicas y recursos para diseñar acciones formativas dirigidas a población infantil. Esta capacitación les permite comprender el sistema alimentario global, sus impactos socioambientales y sanitarios, y su vinculación con el territorio, la temporalidad y la equidad.

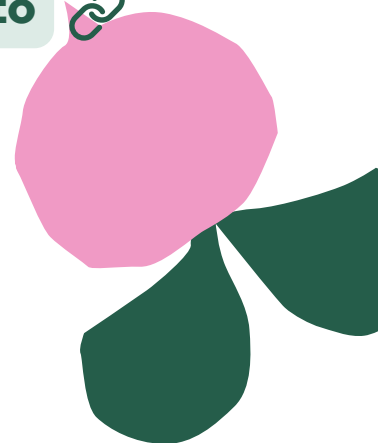
En una segunda fase, los grupos de jóvenes diseñan e implementan talleres de sensibilización en aulas de primaria. Estos talleres, elaborados específicamente para cada centro, abordan temas como la mejora de los almuerzos de recreo, la reducción del desperdicio alimentario, la revisión de los menús escolares o la incorporación de criterios de temporada y proximidad. Paralelamente, acompañan al centro en la definición y desarrollo de un reto alimentario, elegido por la propia comunidad educativa, convirtiendo la intervención en un proceso participativo y situado.

El programa incluye también talleres para familias y la creación de material divulgativo, ampliando el alcance comunitario de la intervención. Todo el proceso es acompañado y coordinado por el equipo técnico del proyecto, que apoya la planificación, facilita la formación y asegura la coherencia pedagógica y agroecológica de las actividades.

Cocinando Futuro



Informe proyecto piloto





Menús Sostenibles, Planeta Saludable

Programa desarrollado entre 2020 y 2023 en 24 escuelas infantiles (0–3 años) de la Red Municipal del Ayuntamiento de Madrid y en cuatro colegios públicos de los distritos de Usera y Villaverde. Desarrollado por Garúa y CERAI, su objetivo principal fue mejorar la cultura y la oferta alimentaria de estas comunidades escolares, situando la alimentación infantil como una palanca para avanzar hacia la sostenibilidad y la equidad, en coherencia con la Estrategia Alimentaria de la ciudad de Madrid.

La intervención combinó asesoría técnica, formación y acciones de sensibilización dirigidas a educadoras, cocineras, personal de comedor, familias y equipos directivos, con el fin de transformar los menús bajo criterios de temporada, proximidad, equilibrio nutricional y sostenibilidad. El trabajo se desarrolló de la mano de los grupos motores de cada escuela, espacios participados por toda la comunidad educativa, que permitieron adaptar las propuestas a la realidad de cada centro y fortalecer el carácter colectivo del proceso.

Además, se impulsaron escuelas de familias en colegios de barrios con mayor vulnerabilidad socioeconómica y diversidad cultural, donde se trabajaron criterios de salud y sostenibilidad mediante talleres teórico-prácticos y recursos aplicables al día a día: guías, recetarios, calendarios de temporada y materiales diseñados específicamente para apoyar la toma de decisiones alimentarias en contextos de presupuestos ajustados.

Video-recursos Menús Sostenibles, Planeta Saludable



Materiales (guías, maleta pedagógica, recetarios, etc.) del proyecto



Erasmus + de alimentación saludable y sostenible en el IES Campos Amaya

El Programa de Alimentación Saludable y Sostenible en el IES Campos de Amaya, desarrollado entre 2023 y 2024 por la Fundación Entretantos en colaboración con ARGEOL y el propio centro educativo, se basa en una metodología de investigación–acción participativa (IAP) que combina aprendizaje y transformación social. El programa implicó a toda la comunidad escolar para analizar colectivamente la realidad alimentaria del centro y promover cambios hacia una cultura alimentaria más consciente, sostenible y saludable.

Su objetivo general fue desarrollar el pensamiento crítico del alumnado respecto al sistema alimentario global, abordando sus impactos socioambientales, sanitarios y económicos. Entre sus objetivos específicos destacan: comprender el funcionamiento del sistema alimentario y sus implicaciones; realizar un diagnóstico participativo del entorno alimentario del centro y de los hábitos personales; poner en valor la actividad agroganadera como opción de futuro laboral; y fomentar hábitos y prácticas coherentes con la sostenibilidad y la salud. El programa también recuperó el valor pedagógico del momento de la comida, impulsó el reconocimiento de la cultura alimentaria local y visibilizó las desigualdades de género presentes en todas las fases del sistema agroalimentario.

Para alcanzarlos, se desarrollaron múltiples actividades: excursiones agroecológicas a productores, mercados y huertos comunitarios; talleres sobre agroecología (temporada, proximidad, sistemas de producción sostenibles, ecofeminismo); acciones educativas en el centro y actividades comunitarias con organizaciones locales. Una parte del alumnado participó además en movilidades internacionales a Italia y Estonia, donde trabajó con jóvenes de otros países sobre las temáticas del proyecto, fortaleciendo competencias lingüísticas, digitales y de trabajo colaborativo.



Lecciones aprendidas para seguir avanzando

Los programas de cultura alimentaria analizados coinciden en una serie de dificultades estructurales que condicionan su desarrollo y continuidad. Entre las más señaladas se encuentra la falta de apoyo institucional, así como los cambios políticos que interrumpen procesos ya iniciados, como ha ocurrido con muchas de las propuestas vinculadas al Pacto de Milán en diferentes ciudades del Estado. A ello se suma la falta de implicación estable de algunos centros educativos, motivada tanto por recelos iniciales (miedos a la reacción de las familias, dudas sobre la seguridad de las actividades o percepción de que son propuestas complejas) como por la alta rotación del profesorado, que dificulta consolidar prácticas a largo plazo. También se mencionan limitaciones materiales y organizativas, como la ausencia de espacios adecuados para manipulación y consumo de alimentos, la falta de recursos económicos y la escasa formación específica del personal de cocina o comedor (amplificada por la alta rotación de monitoras/es de comedor, derivada de la habitual precariedad de sus contratos).

Frente a estas dificultades, los programas destacan fortalezas significativas. En todos los casos se observa un alto interés y motivación del alumnado, especialmente cuando las propuestas son experienciales y conectan con el propio territorio y la manipulación directa de los alimentos. También se valora muy positivamente la participación del profesorado y las familias, que cuando están implicadas permiten extender las prácticas más allá del aula y reforzar su dimensión comunitaria. Además, varios programas subrayan la importancia de contar con servicios de comedor de calidad, equipos técnicos especializados y estructuras de coordinación, ya sea a través de grupos motores, proyectos Erasmus o iniciativas municipales consolidadas. De la misma forma que ocurre con el huerto, allí donde los programas logran integrarse en los Proyectos de Centro o en planificaciones curriculares, se observa una mayor estabilidad y una apropiación real por parte de la comunidad educativa.

Un reto transversal que señalan los programas es la escasa coordinación entre administraciones con competencias en educación, salud, servicios sociales, contratación pública o medio ambiente. En general no existen foros estables para la toma de decisiones conjuntas, y cuando existen su funcionamiento es irregular o poco operativo. La dispersión competencial (especialmente en el caso de las escuelas infantiles municipales, que dependen de la administración local, frente a los colegios e institutos, bajo competencia autonómica) genera duplicidades, vacíos y dificultades para sostener iniciativas de continuidad. A ello se añaden dinámicas de desconfianza, competitividad o enfrentamiento político entre administraciones, así como la ausencia de una cultura de trabajo colaborativo, lo que limita la puesta en marcha de estrategias alimentarias integrales y reduce la eficacia de los recursos disponibles



Junto a estas dificultades, se apuntan a barreras legales y sanitarias que a menudo dificultan la realización de actividades educativas relacionadas con la alimentación: normativas estrictas sobre manipulación de alimentos, restricciones en el uso de espacios educativos para actividades culinarias o limitaciones presupuestarias y administrativas. Para avanzar, las entidades proponen medidas concretas que incluyen: la creación de órganos estables de coordinación interadministrativa; la puesta en marcha de mesas de trabajo con acuerdos vinculantes; la digitalización y compartición de datos; la formación del personal técnico y político en cooperación institucional; y la continuidad entre programas locales y regionales para evitar rupturas entre etapas educativas.



Los programas coinciden en que cualquier iniciativa de cultura alimentaria escolar requiere partir de un enfoque sistémico, evitando limitar la intervención al comedor o a actividades aisladas. Para avanzar hacia transformaciones reales, es clave involucrar desde el inicio a todos los actores (comunidades educativas, administraciones, personal de cocina, proveedores locales y familias).

Entre las recomendaciones para replicar estos programas destacan el uso estratégico de la compra pública para favorecer cadenas cortas y alimentos de temporada; la formación específica del personal educativo y de cocina; y la incorporación de actividades prácticas como huertos, talleres de cocina o visitas a productores, que permiten al alumnado experimentar y comprender la alimentación desde la salud, la sostenibilidad y la justicia social.



LECCIONES APRENDIDAS

- 🌱 Diálogo, transparencia y participación.
- 🌱 El marco legal y de contratación pública debe ser flexible y favorable: Muchos avances dependen de marcos normativos que permitan introducir criterios sostenibles en la licitación de servicios de comedor.
- 🌱 La comida escolar es una herramienta educativa poderosa: Cuando se vincula al currículo, se refuerzan los hábitos saludables y sostenibles desde la infancia.
- 🌱 Pequeños cambios escalonados generan grandes impactos.
- 🌱 Hay que medir el impacto para legitimar y consolidar el cambio ante responsables políticos y administraciones.
- 🌱 Las experiencias prácticas y manipulativas generan aprendizajes mucho más sólidos y rompen las posibles barreras e inercias.
- 🌱 Es fundamental el reconocimiento a la diversidad cultural culinaria para conectar con las realidades de los centros.
- 🌱 Acompañar sin fiscalizar es clave.

“Construir con la comunidad y no para la comunidad”

“Los programas deben ser integrales”

Formación
Incidencia política
Redes de agentes multiplicadores
Comunicación y sensibilización
Alianzas con el sector productivo

“Fortalecer alianzas intersectoriales y territoriales”



Otras iniciativas: una mirada crítica

Más allá de los programas que han respondido al formulario, cada comunidad autónoma impulsa diversas iniciativas vinculadas a la alimentación escolar, aunque con enfoques diversos y no siempre alineados con la perspectiva agroecológica. En la mayoría de territorios existen programas institucionales de distribución de frutas, hortalizas o leche (respaldados habitualmente por fondos europeos), junto con campañas de hábitos saludables o visitas puntuales a explotaciones agrarias. Estas propuestas pueden tener efectos positivos, como favorecer el consumo de determinados alimentos o acercar al alumnado a la producción primaria, pero rara vez abordan de manera integral las dimensiones sociales, ecológicas y territoriales de la alimentación.

Un ejemplo significativo es el del reparto de fruta en Aragón, donde en 2025 surgieron críticas por la adquisición de productos procedentes de terceros países. Diversas entidades denunciaron que este modelo fomenta “un consumo insostenible e injusto con los agricultores del territorio”, además de plantear dudas sobre los estándares de producción fuera del marco regulatorio europeo. Estas controversias ponen de relieve que, cuando los programas no incorporan criterios de sostenibilidad, proximidad o justicia alimentaria, pueden incluso reforzar dinámicas contrarias a los objetivos educativos declarados. Al mismo tiempo, muestran la necesidad de que el reparto de fruta se acompañe de actividades pedagógicas que refuercen el vínculo con el medio rural y el reconocimiento del trabajo agrícola, y no se limite a una acción logística descontextualizada.

La fruta de la vergüenza

El caso de Castilla y León ilustra otra tendencia emergente: la incorporación de programas que buscan mejorar la “imagen” del sector agrario o fomentar la renovación generacional, como Agricultores y Ganaderos del Futuro y Cadena de Valor Joven, ofertados conjuntamente con el Programa escolar de consumo de frutas, hortalizas y leche de Castilla y León para el curso 2025–2026. Aunque se plantean objetivos de sensibilización sobre la importancia del sector primario y de promoción de hábitos saludables, su alcance alimentario es reducido (la distribución se limita a pocas raciones de frutas concretas y únicamente en el último trimestre), y la dimensión educativa se orienta principalmente hacia la valorización económico-productiva del sector. Incluyen elementos que podrían ser valiosos, como el apoyo a huertos escolares o las visitas a explotaciones, pero no conocemos su coordinación con administraciones locales o redes de huertos escolares o su incorporación en las planificaciones educativas. Para que estas iniciativas contribuyan positivamente a la transición ecológica sería esencial que incorporaran explícitamente la perspectiva agroecológica, la participación de la comunidad educativa y la coordinación entre las diferentes administraciones.

Programa consumo de frutas y hortalizas Junta Castilla y León

En Madrid se observa otro reto estructural: la escasa integración de criterios de sostenibilidad en los procesos de contratación pública. Según la cooperativa Garúa, en 2025 el programa de consumo de frutas y lácteos no incorporó obligaciones relativas al origen local, ecológico o con indicaciones de calidad diferenciada. Estos criterios apenas representaban un 20% de la puntuación total, frente a un 80% vinculado al precio, lo que condujo previsiblemente a adjudicaciones basadas en la opción más económica y no en la más sostenible. Este patrón refuerza lo que múltiples entidades vienen señalando desde hace años: que los programas europeos de reparto de alimentos representan una oportunidad desaprovechada para fortalecer las economías locales, mejorar la calidad de los alimentos ofrecidos y vincular la compra pública a los objetivos de sostenibilidad y justicia social.

Fruticoles desde una perspectiva crítica



Experiencias inspiradoras: miradas para seguir aprendiendo

Como se ha visto a lo largo de este diagnóstico, el panorama estatal reúne una gran diversidad de experiencias valiosas en torno a los huertos escolares y la cultura alimentaria. Resulta difícil seleccionar solo unas pocas iniciativas inspiradoras, porque el mapa recoge decenas de proyectos con enfoques, trayectorias y niveles de consolidación muy distintos. Aun así, y únicamente a modo de pequeña pincelada, destacamos aquí algunas experiencias que ilustran la riqueza y la pluralidad de propuestas existentes.



Andalhuerto

- **Ámbito:** Autonómico
- **Localización:** Andalucía (todas las provincias)
- **Entidad impulsora:** Junta de Andalucía (Consejería de Educación y Consejería de Agricultura, Pesca, Agua y Desarrollo Rural)
- **Año de inicio:** 2015
- **Centros participantes:** Más de 1.500 centros educativos.

Descripción: Andalhuerto constituye uno de los programas de huertos escolares más extensos del Estado, tanto por su alcance territorial como por su articulación institucional entre las consejerías de Educación y Agricultura de la Junta de Andalucía. Considera el huerto escolar un recurso educativo de primer orden para reforzar contenidos curriculares, fomentar la cultura ecológica y transmitir la importancia de modelos productivos sostenibles.

Una de sus aportaciones más relevantes ha sido la formación de alrededor de un millar de docentes en técnicas agroecológicas adaptadas al cambio climático, prácticas sencillas para la gestión del huerto y propuestas para su integración curricular. Esta formación está reconocida dentro del Programa CIMA para la innovación y la mejora del aprendizaje, lo que contribuye a su consolidación y difusión.

Es inspirador....

- Por su escala, que alcanza a miles de centros en una comunidad extensa y diversa.
- Por su coordinación interadministrativa, poco frecuente en otros territorios.
- Por su apuesta por la educación ambiental y la agroecología como ejes vertebradores del aprendizaje.
- Por su capacidad de generar comunidad docente, acompañamiento técnico y continuidad formativa.



Red de Huertos Escolares del Valle del Ambroz

- **Ámbito:** Comarcal
- **Localización:** Cáceres (Hervás, Segura de Toro, Gargantilla, Baños de Montemayor, Aldeanueva del Camino, Zarza de Granadilla y Caminomorisco)
- **Entidad impulsora:** Movimiento Extremeño por la Paz (MEP)
- **Año de inicio:** 2020
- **Centros participantes:** 7 centros educativos

Descripción: La Red de Huertos del Valle del Ambroz es una experiencia singular en el medio rural extremeño, donde varios centros educativos trabajan desde hace años de manera coordinada para fortalecer el aprendizaje vivencial, la educación ambiental y el vínculo con el territorio. Su propuesta educativa integra el huerto como un espacio vivo desde el que explorar la cultura rural tradicional, analizar el medio físico y natural, conocer los sistemas agrícolas locales y comprender el impacto de nuestras decisiones alimentarias en el entorno.

La red articula un espacio común de intercambio entre escuelas, en el que circulan ideas, materiales, metodologías y aprendizajes, generando una comunidad educativa comarcal en torno a los huertos.

Es inspiradora....

- Porque en territorios rurales es fundamental construir redes estables de colaboración intercentros, que ayuden a dar continuidad a los proyectos y generen aprendizajes compartidos.
- Porque articula una mirada agroecológica integral, que integra salud, territorio, cultura campesina y sostenibilidad.
- Porque fortalece el arraigo territorial del alumnado, poniendo en valor el patrimonio agrícola, cultural y comunitario del Valle del Ambroz.
- Porque convierte el huerto en un proyecto comarcal, trascendiendo el aislamiento de los centros educativos en municipios rurales y generando identidad colectiva.



Red de Huertos Escolares Agroecológicos de Zaragoza

- **Ámbito:** Municipal
- **Localización:** Zaragoza
- **Entidad impulsora:** Ayuntamiento de Zaragoza
- **Año de inicio:** 2010
- **Centros participantes:** 162

Descripción: Es una de las experiencias más longevas y consolidadas del Estado. Desde que en 1983 se creó el primer huerto escolar de la ciudad, la iniciativa ha crecido de forma sostenida hasta conformar, desde 2010, una red coordinada que hoy integra 162 centros educativos. Impulsada y acompañada por el Ayuntamiento de Zaragoza, la red constituye un espacio multidisciplinar de aprendizaje en el que la comunidad educativa desempeña un papel central.

Su enfoque es claramente agroecológico, poniendo el acento en el cierre de ciclos, la gestión sostenible de los recursos, la biodiversidad cultivada, la conexión con el territorio y la valoración de quienes producen alimentos. La red refuerza de forma explícita la dimensión educativa del huerto, alejándose de una visión productivista y situándolo como herramienta pedagógica, cultural y ambiental.



Es inspiradora....

- Por su trayectoria histórica, sostenida durante más de cuatro décadas.
- Por su enfoque profundamente agroecológico, centrado en los ciclos naturales, el respeto al territorio y la recuperación de variedades locales.
- Porque refuerza la misión educativa (y no productiva) del huerto escolar, convirtiéndolo en un espacio de aprendizaje significativo y transformador.



Huertos sobre ruedas, transformando Talavera

- **Ámbito:** Municipal
- **Localización:** Talavera de la Reina (Toledo)
- **Entidad impulsora:** Red informal de centros educativos de Talavera de la Reina
- **Año de inicio:** 2021
- **Centros participantes:** 5 centros educativos, asociación ATANDI (personas con discapacidad intelectual), una residencia de mayores y una asociación ciclista.

Descripción: La Red de Huertos Escolares de Talavera de la Reina nace en 2021 como una iniciativa impulsada directamente por un grupo de docentes que buscaban alternativas para centros educativos sin espacios de tierra (patios asfaltados, zonas hormigonadas) pero con un fuerte interés en desarrollar proyectos de huertos escolares agroecológicos.

La propuesta se articula en torno a la economía circular: se recuperan contenedores industriales en desuso, que se transforman en bancales de cultivo, invernaderos, composteras... Esta reinvención de materiales urbanos permite renaturalizar patios escolares muy duros y convertirlos en espacios vivenciales de aprendizaje.

Un elemento distintivo del proyecto es la incorporación de la bicicleta como eje articulador. El carril bici de Talavera actúa como un corredor verde que conecta a los distintos participantes. Las rutas escolares en bici facilitan los encuentros intercentros, el intercambio de experiencias y el sentido de pertenencia a una red local viva y activa.

Es inspiradora....

- Porque surge desde un grupo de docentes
- Porque aúna reutilización, huerto escolar, renaturalización de entornos escolares, movilidad sostenible, los hábitos saludables y la inclusión Social.
- Por su visión estratégica: El objetivo es sembrar la semilla de una red de huertos en la ciudad.





Nekazal Kultura Eskoletara – Red Escolar de Semillas de Donostia

- **Ámbito:** Municipal / Comarcal
- **Localización:** Donostia y Zaldibia (País Vasco)
- **Entidad impulsora:** Fundación Cristina Enea
- **Año de inicio:** 2016
- **Centros participantes:** 10 centros educativos

Descripción: La Red de Semillas Escolar de Donostia es una iniciativa pionera que busca acercar el mundo rural y la cultura campesina al ámbito escolar mediante un elemento profundamente simbólico: las semillas. A través de actividades, visitas y talleres, los centros educativos se acercan a los caseríos de la zona para recuperar variedades tradicionales y los saberes agrícolas que las acompañan. Estas semillas se reproducen posteriormente en los huertos escolares y se comparten entre escuelas, generando una red viva de intercambio que mantiene en circulación variedades locales que, en algunos casos, podrían perderse.

El programa combina talleres para alumnado, formación docente, actividades intercentros y propuestas de intercambio de conocimientos entre escuelas y agentes rurales. De esta manera, fomenta un espacio de encuentro que pone en valor la importancia de la agricultura local, la soberanía alimentaria y la biodiversidad cultivada, y que reconoce la raíz campesina como parte fundamental de la identidad cultural del territorio. Este proceso permite al alumnado comprender el ciclo completo de la semilla, su valor ecológico y cultural, y la importancia de mantener vivas las variedades locales.

Es inspiradora....

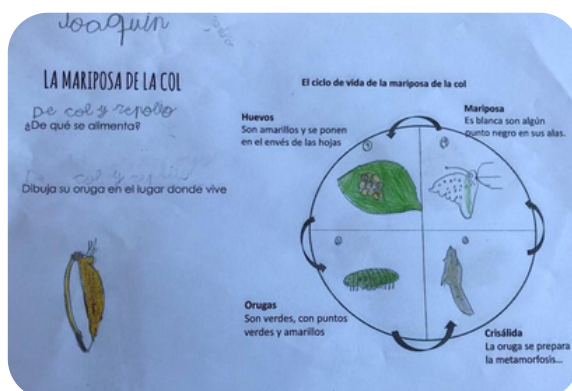
- Porque conecta de forma directa a los centros escolares con su territorio, su historia agraria y la cultura campesina.
- Porque convierte al alumnado en guardianes de biodiversidad, reforzando la custodia colectiva de las semillas locales.
- Porque impulsa una red de intercambio real entre escuelas, creando comunidad.
- Porque impulsa el huerto escolar como herramienta para revitalizar conocimientos tradicionales, fortalecer identidades y generar vínculos intergeneracionales.



Conclusiones

El presente diagnóstico confirma que los huertos escolares agroecológicos constituyen una herramienta educativa en clara expansión, diversa y profundamente creativa, capaz de articular aprendizajes que atraviesan lo ambiental, lo alimentario, lo comunitario y lo cultural. El mapeo estatal realizado, pese a sus limitaciones, constituye el primer ejercicio de este tipo a escala nacional, lo que ha permitido visibilizar por primera vez la magnitud y complejidad del ecosistema de huertos escolares y programas de cultura alimentaria en España: un entramado vivo pero fragmentado, donde conviven iniciativas consolidadas con proyectos emergentes y donde la ausencia de marcos comunes de registro, conceptualización y seguimiento dificulta tanto el análisis como su reconocimiento institucional.

Las ambigüedades detectadas en las respuestas del formulario o las informaciones recogidas en internet muestran, por un lado, que muchos centros hacen más de lo que declaran y, por otro, que no existe aún un lenguaje compartido ni un marco pedagógico común que ordene y acompañe este trabajo. A ello se suma una limitación metodológica relevante: la sobrerrepresentación o ausencia de determinados territorios, la no inclusión de centros a los que no se llegó a través del formulario, la dificultad para comparar datos longitudinales y la diversidad de programas cuya naturaleza desborda los instrumentos de recogida disponibles para la escala del presente trabajo. Este diagnóstico, por tanto, debe entenderse como una fotografía aproximada, insuficiente pero necesaria, que abre camino a futuros estudios más robustos y a sistemas permanentes de seguimiento.



A pesar de estas limitaciones, las fortalezas detectadas son consistentes. Destaca el compromiso docente, la existencia de figuras referentes (ya sea profesorado, educadores/as ambientales o técnicos/as de huerto), el apoyo comunitario, la participación de familias y la creciente vinculación con el entorno próximo. Allí donde estas condiciones se dan, los huertos escolares se consolidan como laboratorios de vida, espacios que activan vínculos entre agentes del sistema alimentario, generan aprendizajes significativos y sostienen prácticas transformadoras incluso en escenarios de inestabilidad política o recorte presupuestario.

Sin embargo, estas fortalezas conviven con barreras persistentes. La financiación inestable, la alta rotación del profesorado, la falta de tiempo y la carga administrativa, la insuficiencia de espacios y recursos básicos o la limitada formación docente actúan como frenos estructurales que condicionan la continuidad de los proyectos. A ello se suma una percepción todavía extendida, especialmente en Secundaria, del huerto como actividad extracurricular, lo que dificulta su integración en las programaciones didácticas y limita su reconocimiento institucional.



En Educación Secundaria, el potencial de los huertos escolares está aún lejos de desplegarse por completo. El predominio de un enfoque disciplinar, la presión de las pruebas externas, la poca familiaridad con metodologías activas y ciertas resistencias culturales explican su menor presencia. Sin embargo, allí donde los proyectos han logrado consolidarse (especialmente vinculados a diversificación, FP o itinerarios de sostenibilidad), se observa una enorme capacidad para trabajar competencias clave, inclusión educativa y orientación profesional ligada a la agroecología. La excepción de Secundaria demuestra, en definitiva, que no es la edad del alumnado la que limita la educación agroecológica, sino el marco pedagógico e institucional que la acoge o la excluye.

Más allá de los huertos, el análisis de programas de cultura alimentaria ofrece pistas valiosas. Aunque incipientes, estas iniciativas demuestran que la alimentación escolar es un terreno fértil para articular aprendizajes integrales que combinan salud, sostenibilidad, justicia social y soberanía alimentaria. También muestran que las comunidades escolares (cuando se sienten acompañadas) se convierten en motores de cambio capaces de transformar no solo prácticas alimentarias, sino relaciones con el territorio, con el sector productor y entre generaciones. La educación alimentaria no puede limitarse al aula o al taller: necesita del comedor escolar, de la cocina, del huerto, de las familias, de los comercios locales, de los caseríos y fincas, de los mercados y de los barrios.

Una de las conclusiones más relevantes es la importancia del enfoque comunitario. Las escuelas funcionan mejor cuando se abren al barrio, al pueblo o a la ciudad; cuando establecen alianzas con otros centros educativos, asociaciones, residencias de mayores, productores locales o comercios de proximidad. El huerto escolar, en estos casos, se convierte en un punto de encuentro entre generaciones, saberes y territorios. La escuela deja de ser una isla y pasa a ejercer un papel activo en la construcción de comunidades más sostenibles, saludables y cohesionadas. Esta dimensión comunitaria, aún desigual y dependiente de la capacidad local de articulación, es un pilar indispensable para el futuro de la agroecología escolar.

Las reflexiones aportadas por docentes y agentes educativos permiten profundizar en el alcance cultural de estos procesos. Los centros educativos operan en una cultura alimentaria dominante que es industrial, lineal, acelerada y desvinculada de los lugares que la hacen posible. La propuesta agroecológica, en cambio, se enraíza en lo local, lo circular, lo nutritivo, lo saludable, lo lento y lo reciclable. Por ello, la agroecología escolar no es solo una metodología o un recurso didáctico, sino una propuesta cultural y política que transforma la relación de las comunidades educativas con la alimentación y el territorio. En un contexto marcado por desafíos ecosociales sin precedentes, esta dimensión cultural resulta tan necesaria como urgente.

La Agenda 2030 aparece como un marco con enorme potencial educativo, aunque todavía poco reconocido y escasamente integrado. Muchos centros desarrollan acciones alineadas con los ODS sin nombrarlas como tales; otros carecen de orientación para traducirlos pedagógicamente o relacionarlos con el currículo. La experiencia demuestra, sin embargo, que cuando existe acompañamiento, los huertos escolares son una vía privilegiada para trabajar competencias, interdisciplinariedad y ciudadanía global. La brecha actual no se debe a la falta de prácticas, sino a la ausencia de sistematización, formación y apoyo institucional.





El diagnóstico revela que la cooperación entre administraciones es uno de los elementos más débiles del sistema. En un contexto educativo descentralizado, es poco probable que la normativa estatal regule de manera específica los huertos escolares o la cultura alimentaria. Pero las comunidades autónomas sí pueden, y deben, reconocer su valor educativo, incluir menciones explícitas en sus normativas, garantizar tiempos dentro del horario docente para su coordinación y reducir la itinerancia del profesorado, una de las barreras más graves para la continuidad de los proyectos.

Al mismo tiempo, es imprescindible fortalecer la coordinación entre comunidades autónomas y municipios. Los ayuntamientos desempeñan un papel fundamental por su competencia en mantenimiento, obra menor, gestión de los edificios escolares y creación de escuelas infantiles, así como por su capacidad para colaborar en la planificación de actividades complementarias. El impulso de ordenanzas específicas, programas de apoyo a equipos docentes y servicios técnicos municipales puede marcar la diferencia entre proyectos que se sostienen y proyectos que desaparecen.

El papel del profesorado es central: son los equipos docentes quienes pueden integrar el huerto en el Proyecto Educativo de Centro y en las programaciones didácticas, convirtiéndolo en un recurso estable y no en una actividad dependiente de voluntades individuales. Para ello, necesitan marcos normativos claros, apoyo municipal y tiempos reconocidos dentro de la jornada laboral.

De hecho, la institucionalización de la agroecología escolar exige una estrategia decidida de formación docente. Las universidades, especialmente las facultades de magisterio, deben recuperar su papel como agentes de transformación pedagógica, incorporando asignaturas específicas sobre agroecología escolar y el uso del huerto como herramienta educativa. Esta formación debe extenderse también al profesorado de Secundaria y FP a través del Máster de Formación del Profesorado.

Una de las lecciones más claras del diagnóstico es la necesidad de reconocer formalmente la figura del educador/a ambiental o técnico/a de huerto, y de las entidades del tercer sector que acompañan estos procesos. Su función dinamizadora complementa la labor docente, permite sostener procesos colectivos, facilita la participación comunitaria y evita que el peso del proyecto recaiga exclusivamente en el profesorado. Su reconocimiento fortalecería de manera decisiva la sostenibilidad de los huertos escolares y otras iniciativas agroecológicas y contribuiría a su integración curricular real.

Los resultados de este diagnóstico muestran que la agroecología escolar, en sus múltiples expresiones, no es un recurso accesorio ni una moda pedagógica pasajera. Tanto los huertos como los programas de cultura alimentaria saludable y sostenible permiten que la escuela piense, practique y experimente la alimentación no solo como un asunto nutricional, sino como un proceso social, ecológico y político. Desde los menús escolares hasta la producción local, desde el recreo hasta el aula, desde la participación familiar hasta la dinamización comunitaria, estas iniciativas abren la puerta a aprendizajes profundos y situados, que conectan a niñas, niños y jóvenes con los ciclos naturales, con quienes producen sus alimentos y con la responsabilidad colectiva de cuidar los ecosistemas de los que dependemos.

La agroecología escolar representa, en última instancia, una apuesta por una escuela más viva, más justa, más saludable y más coherente con los desafíos ecosociales de nuestro tiempo: una escuela que educa desde la práctica y desde el territorio, que fortalece la soberanía alimentaria local y que contribuye a formar generaciones capaces de imaginar y construir futuros sostenibles.



Recomendaciones

Para apoyar este proceso, y a partir de todo lo aprendido en el proyecto Enredándonos, proponemos un decálogo de recomendaciones para administraciones, docentes y entidades colaboradoras. Estas acciones requieren voluntad institucional, recursos económicos estables y una apuesta decidida por parte de los equipos docentes y directivos. No obstante, constituyen pasos necesarios para consolidar un modelo educativo que responda a los desafíos ecosociales de nuestro tiempo.

Soñamos una escuela agroecológica

DECÁLOGO PARA CONSOLIDAR Y EXPANDIR LA AGROECOLOGÍA Y LA CULTURA ALIMENTARIA ESCOLAR

1

Reconocer la Agroecología Escolar como política pública estratégica

Situar la agroecología escolar (huerto, cocina, comedor, espacios verdes y compostaje) como infraestructura educativa ecosocial, no como actividad complementaria.
Incorporarla como línea prioritaria en planes autonómicos y municipales de educación, alimentación y transición ecológica.

2

Crear marcos estables y financiación garantizada

Impulsar líneas presupuestarias plurianuales, subvenciones estables para infraestructura, plantel, materiales, apoyo técnico y formación.

3

Impulsar y mejorar la coordinación interadministrativa

Alinear funciones, evitar solapamientos y generar canales estables de cooperación.
Impulsar mesas de coordinación estables entre las áreas de Educación, Medio Ambiente, Salud, Agricultura y Urbanismo.
Establecer protocolos claros cuando un programa municipal opera en centros que dependen de una consejería autonómica.

4

Fortalecer el papel de los municipios

Impulsar ordenanzas municipales que faciliten huertos escolares, compostaje, agua no potable para riego, patios verdes, etc.
Establecer equipos municipales fijos de apoyo técnico.
Incluir el huerto escolar en los planes municipales de sostenibilidad, como infraestructura verde de los municipios, reconociendo su papel para la adaptación y mitigación del cambio climático, especialmente en los entornos urbanos.



5

Reconocer y dotar la coordinación de agroecología en los centros

Crear la figura de coordinador/a de agroecología escolar como complemento a la figura de coordinación de sostenibilidad, con horas reconocidas y equiparables a otras coordinaciones (TIC, igualdad).

Reducir drásticamente el porcentaje de profesorado interino, clave especialmente en centros rurales y de secundaria.

6

Profesionalizar el acompañamiento mediante educadoras/es ambientales agroecológicas

Incorporar la figura de los educadores/as ambientales con perfil agroecológico en los centros educativos o como apoyo a los equipos técnicos municipales.

Avanzar hacia un convenio propio que dignifique sus condiciones laborales.

7

Integrar el huerto y la alimentación sostenible en el currículo

Incluir la agroecología escolar en la formación docente inicial y permanente específica.

Incorporar la agroecología escolar en los reales decretos de manera específica.

Visibilizar ejemplos de centros referentes y bancos de actividades.

8

Promover la educación en entornos naturales y la renaturalización de centros

Renaturalizar patios con criterios bioclimáticos.

Incluir espacios de huerto, sombra verde y aulas al aire libre en nuevos proyectos de centro (urbanismo escolar).

9

Vincular la escuela con el territorio y la cadena alimentaria local

Fomentar alianzas entre centros y productores/as agroecológicos/as, mercados locales, cooperativas y redes comunitarias.

Impulsar la compra pública alimentaria sostenible en comedores.

Consolidar iniciativas de compostaje escolar y comunitario.

10

Construir y fortalecer redes territoriales

Consolidar redes municipales, comarcales y autonómicas de huertos escolares.

Impulsar una red estatal de referencia (aprovechando el papel de la Red de Municipios por la Agroecología y programas como Huertos de Biodiversidad).

Facilitar encuentros intercentros anuales y bancos de recursos colectivos.



Bibliografía y fuentes utilizadas

Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN). (2023). Estudio ALADINO 2023: Estudio sobre alimentación, actividad física, desarrollo infantil y obesidad en España 2023. Disponible en https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/ALADINO_AESAN.pdf

Aguilera, E., y Rivera-Ferre, M. G. (2022). La urgencia de una transición agroecológica en España: Análisis de escenarios, estrategias e impactos ambientales de la transformación del sistema agroalimentario español. Amigos de la Tierra. Disponible en https://www.tierra.org/wp-content/uploads/2022/06/informe_la-urgencia-de-una-transicion-agroecologica-en-espana.pdf

Altieri, M.A. y Rosset, P. (2018). Agroecología. Ciencia y política. Icaria.

Andaluz, M. S., y Eugenio-Gozalbo, M. (2024). Sembrando interés, cosechando competencia. En D. Zuazagoitia Rey-Baltar, M. Eugenio-Gozalbo, A. Ruiz-González, y A. Torralba-Burrial (Eds.), Huertos universitarios para la transformación ecosocial. Libro de actas del V Encuentro de la Red de Universidades Cultivadas (RUC). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Aragón Núñez, L. (2014). El huerto ecológico universitario: Una propuesta educativa para trabajar por proyectos en el Grado en Educación Infantil. En P. Membiela, N. Casado, y M. I. Cebreiros (Eds.), La enseñanza de las ciencias: Desafíos y perspectivas (pp. 271–275).

Aragón Núñez, L., y Cruz Lorite, I. M. (2016). ¿Cómo es el suelo de nuestro huerto? El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia en Educación Ambiental desde el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 171–188.

Assadourian, E. (2017). Educación ecosocial: Cómo educar frente a la crisis ecológica. En The Worldwatch Institute, Educación ecosocial: Cómo educar frente a la crisis ecológica. La situación del mundo (pp. 25–47). FUHEM Ecosocial e Icaria.

Aznar, P. M. (2006). La Agenda 21 escolar: Proyecto de participación comunitaria en la educación para el desarrollo humano sostenible. III Jornadas de Educación Ambiental de la Comunidad Valenciana, CENEAM.

Barrón Ruiz, Á., y Muñoz Rodríguez, J. M. (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 213–239.

Comunidad de Madrid. (2022). Decreto 61/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid.

ECODES (2019). Prevención de la contaminación e impacto climático en función de la selección de las diferentes alternativas de alimentación.

Egea-Fernández, J. M., Egea-Sánchez, J. M., y Guerrero, M. (2016). Huertos escolares como recurso para la educación agroecológica: El caso de la Región de Murcia.

Ekmeiro-Salvado, J.E. y Matos-López, J.M. (2023). Cultura Alimentaria. Una revisión conceptual. *An Venez Nutr* 2022; 35(2): 117-126.

Escutia, M. 2009. El huerto escolar ecológico.



España. (2025). Real Decreto 315/2025, de 15 de abril, por el que se establecen normas de desarrollo de la Ley 17/2011, de 5 de julio, de seguridad alimentaria y nutrición, para el fomento de una alimentación saludable y sostenible en centros educativos

Estrella, A. 2025. Bocetos para una escuela ecosistémica. [Disponible aquí.](#)

Estrella- Torres A. y Jimenez- Bailon L. (2020). Los huertos escolares en España. Educando para el cambio. [Disponible aquí.](#)

Estrella-Torres, A. (2020). Educación para la ciudadanía Global: Los huertos escolares y los ODS. Comillas Journal of International Relations | nº 19 | 091-099 [2020] [ISSN 2386-5776]. [Disponible aquí.](#)

Eugenio-Gozalbo, M., y Monferrer, L. (2024). El huerto escolar, mucho más que aprender a comer sano. The Conversation.

Eugenio- Gozalbo, M. y Aragón- Núñez, L. (2016a). Experiencias en torno al huerto ecológico como recurso didáctico y contexto de aprendizaje en la formación inicial de maestros/as de Infantil. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 13 (3), 667-679.

Eugenio- Gozalbo, M. y Aragón Núñez, L. (2016b) . Experiencias educativas en relación a la agroecología en la educación superior española contemporánea: Presentación de la Red Universidades Cultivadas. Agroecología, 11(1), 31-39.

Eugenio- Gozalbo, M. Zuazagoitia- Baltar, D., y Ruiz-González A. (2017). Huertos EcoDidácticos y Educación para la Sostenibilidad. Experiencias educativas para el desarrollo de competencias del profesorado en formación inicial.

FAO (2021) Crippa, M., Solazzo, E., Guizzardi, D. et al. Food systems are responsible for a third of global anthropogenic GHG emissions. Nat Food 2, 198–209 (2021).

FAO (2025). El estado mundial de la agricultura y la alimentación 2024: Transformación de los sistemas agroalimentarios orientada hacia el valor. Roma.

Generalitat de Catalunya. (2022). Decret 175/2022 de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica.

Generalitat Valenciana. (2022). Decreto 100/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.

Gobierno de España. (2021). Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030: Un proyecto de país para hacer realidad la Agenda 2030.

Gobierno de España (2021). Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021-2025).Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MITERD) (2021).

Gobierno Vasco. (2023). Decreto 75/2023, de ordenación y currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Guerrero Fernández,A.,Nieto Ramos, M., Herruzo Lucena, R., López Lozano, L.,Rodríguez Marín,F. y GarcíaDíaz, E.(2021). El huerto educativo ante el cambio climático: Propuesta de una hipótesis de transición sobre el agua y la alimentación. Investigación en la Escuela.

Junta de Andalucía. (2023). Decreto 101/2023, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en Andalucía.



Herrero, P. 2022. Los comedores escolares y la fantasía.

IPES-Food, 2023. De la mesa al planeta: la alimentación como motor de los gobiernos locales en la acción por el clima

IPBES (2019): Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services. S. Díaz, J. Settele, E. S. Brondízio E.S., H. T. Ngo, M. Guèze, J. Agard, A. Arneth, P. Balvanera, K. A.

Ibrauman, S. H. M. Butchart, K. M. A. Chan, L. A. Garibaldi, K. Ichii, J. Liu, S. M. Subramanian, G. F. Midgley, P. Miloslavich, Z. Molnár, D. Obura, A. Pfaff, S. Polasky, A. Purvis, J. Razzaque, B. Reyers, R. Roy Chowdhury, Y. J. Shin, I. J. Visseren-Hamakers, K. J. Willis, and C. N. Zayas (eds.). IPBES secretariat, Bonn, Germany.

IPCC. (2023). Climate Change 2023: Synthesis Report. Intergovernmental Panel on Climate Change.

Llerena, G. y Espinet M. (2017). Agroecología escolar.

Llerena, G., y Espinet, M. (2014). El/la educador/a agroambiental del huerto escolar ecológico: una nueva figura en la escuela. REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 31(2), 161-177.

Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), número 3/2020, publicada en el BOE número 314 de 17 de diciembre de 2020.

Napal, M. , Rodríguez-Loinaz, G. y Zuazagoitia, D. (2024). Prospectivas y proyectos para el desarrollo de la Red de Universidades Cultivadas (RUC) en el contexto de huertos universitarios. En Zuazagoitia Rey-Baltar, D., Eugenio-Gozalbo, M., Ruiz- González, A., y Torralba- Burrial, A. (Eds.). (2024). Huertos universitarios para la transformación ecosocial. Libro de actas del V Encuentro de la Red de Universidades Cultivadas (RUC). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Ortega- Cubero, I. y Eugenio- Gozalbo, M. (2024). Los colores que salieron de la tierra: una propuesta Universidad-Escuela para entender el suelo.

Rivera-Ferre, M., Gallar, D., Calle-Collado, A., Pimentel, V. (2021). Agroecological education for food sovereignty: Insights from formal and non-formal spheres in Brazil and Spain. Journal of Rural Studies, Volume 88, 2021.

Ruiz-González, A. Zuazagoitia, D., Mauleon, J. R., y Ruipérez, T. (2020). El huerto ecológico del Campus de Álava: un espacio unificador para la sostenibilidad en la educación superior. En M. Espinet Blanch, L. Aragón Núñez y L. Valdés Sánchez (eds.), Huertos ecodidácticos: el papel de las universidades en la agroecología comunitaria (pp. 13-28).

Saralegui-Díez, P., Aguilera, E., Cerrillo-García, I., González De Molina, M., Guzmán, G. I., López, L., ... Vitoria, J. (2025). Hacia la transformación del sistema alimentario en España: situación actual, impactos y escenarios de futuro. Alimentta.

Sevilla- Guzmán, E. (2004). La agroecología como estrategia metodológica de transformación social.

Teachers for future Spain TFF (2021). La LOMLOE en clave ambiental.



UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Executive summary. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Villadiego, L., Castro, N. (2018). Los comedores escolares en España. Del diagnóstico a las propuestas de mejora. Del Campo al Cole.

Villagómez, P. (2023). La memoria como alimento y el alimento como memoria.

Villagómez, P. (2025). Inseguridad alimentaria en las universidades.

Wezel, A., Bellon, S., Doré, T., Francis, C., Vallod, D. y David, C. (2009). Agroecology as a Science, a Movement and a Practice. <http://dx.doi.org/10.1051/agro/2009004>. 29. 503-515. 10.1007/978-94-007-0394-0_3.

Xunta de Galicia. (2022). Decreto 150/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en Galicia.

Zuazagoitia Rey- Baltar, D., Eugenio- Gozalbo, M., Ruiz- González, A., y Torralba- Burrial, A. (Eds.). (2024). Huertos universitarios para la transformación ecosocial. Libro de actas del V Encuentro de la Red de Universidades Cultivadas (RUC). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. [Disponible aquí](#).



¡GRACIAS!

Un proyecto de:

Tangente
ESS intercooperación



Financiado por:



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO
Y AGENDA 2030

DIRECCIÓN GENERAL
DE AGENDA 2030



Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de la entidad subvencionada y no refleja necesariamente la opinión del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030