

SABER UNIVERSITARIO

Nº 15, enero-junio 2026



Nº 15

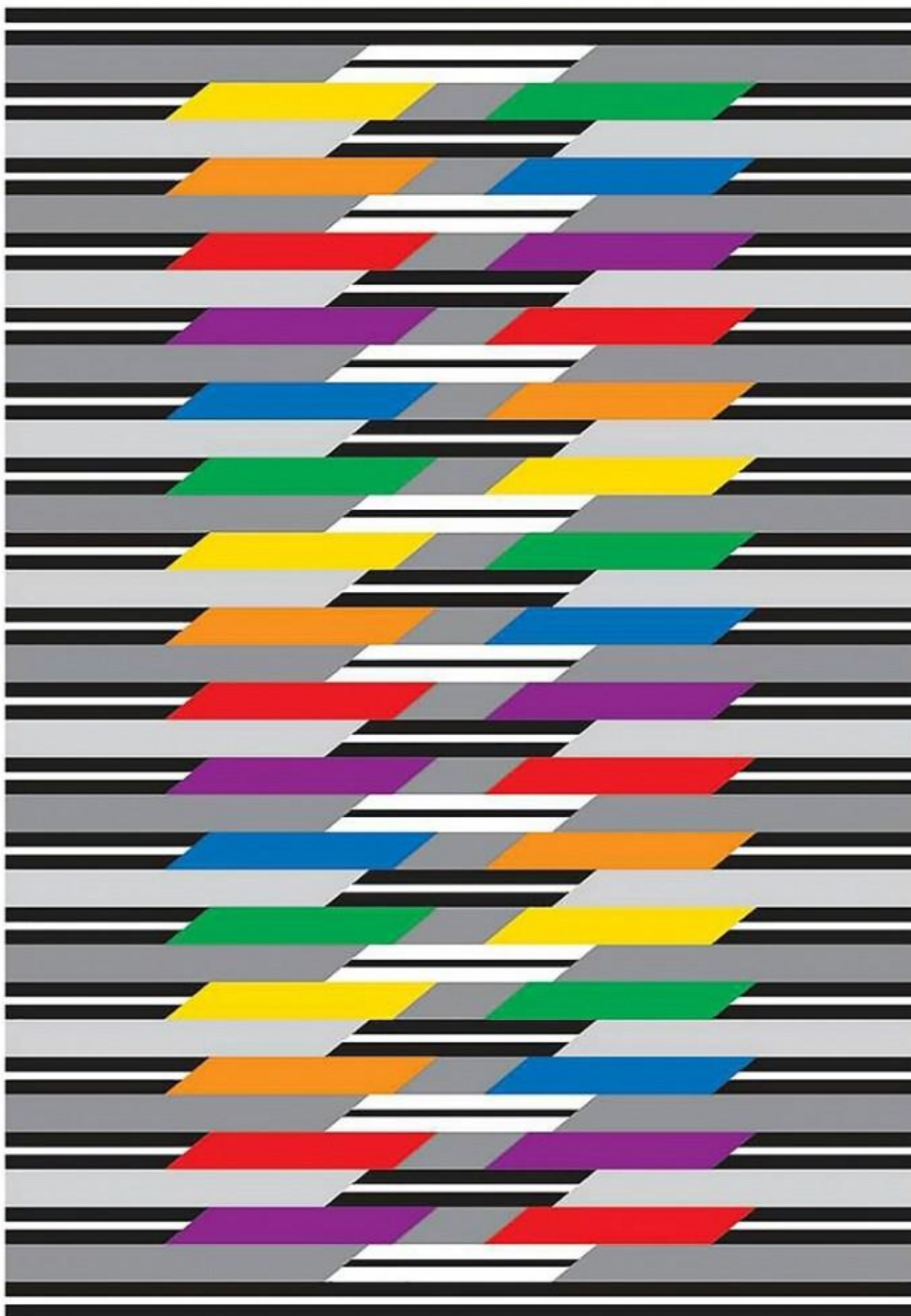


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*
Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Irdemaro Gil-Albert Almeida

Rector

Mairett Cermeño Medina

Responsable del Área

Académica

Responsable del Área

Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello

Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño

Directora

Luis Peñalver-Bermúdez

Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFE
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

El huerto escolar como estrategia de integración con el poder comunal en el C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita", Caicara, municipio Cedeño.

Mariella del Valle Carpio Romero

Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson"

C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita"

Caicara, Venezuela.

mariellacarpio2@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-4844-8947>

Resumen

El programa todas las manos a la siembra representa una estrategia para la formación integral de los individuos la cual procura desarrollar el potencial de los estudiantes hacia la transformación de la seguridad y soberanía alimenticia las cuales se aseguran a través de la enseñanza de las labores productivas endógenas y la disposición de los docentes en cuenta al desarrollo de huertos escolares como herramienta para el desarrollo productivo y la factibilidad desde el punto de vista técnico, humano, económico. Tomando como anclaje a los señalamientos anteriores, esta investigación se orientó a dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el conocimiento teórico y práctico del programa todas las manos a la siembra?, ¿Qué importancia tienen los componentes de los programas pedagógicos fundamentado en el programa todas las manos a la siembra como estrategia de integración del poder comunal escolar? ¿Cuáles son las causas que generan la desintegración y el no cumplimiento del proyecto de desarrollo endógeno? En función a estas inquietudes es importante determinar si este programa pedagógico fundamentado en el huerto escolar garantiza el aprendizaje teórico y practico sobre la agricultura, fomentando valores de responsabilidad, trabajo en equipo y cuidado del medio ambiente. Por tal motivo el gobierno venezolano implementa programas socioeducativos, con lineamientos y acciones dirigidas a mejoramiento no solamente al proceso educativo, sino al logro de una interrelación con los entes intervinientes en el hecho social. En este orden, interesa significar que las instituciones educativas deben darle participación al poder comunal y en conjunto buscar acciones que permitan el mejoramiento de la calidad de la educación.

Palabras clave: huertos, participación, enseñanza, estrategias.

Abstract

The "All Hands to the Fields" program represents a strategy for the comprehensive development of individuals, which seeks to cultivate students' potential for transforming food security and sovereignty. This is achieved through teaching endogenous productive

activities and fostering teachers' commitment to developing school gardens as a tool for productive development and ensuring feasibility from a technical, human, and economic perspective. Based on the above, this research aimed to answer the following questions: What is the theoretical and practical understanding of the "All Hands to the Fields" program? What is the importance of the components of the pedagogical programs based on the "All Hands to the Fields" program as a strategy for integrating school community power? What are the causes of the disintegration and non-compliance of the endogenous development project? Based on these concerns, it is important to determine whether this pedagogical program, grounded in the school garden, guarantees theoretical and practical learning about agriculture, fostering values of responsibility, teamwork, and environmental stewardship. For this reason, the Venezuelan government implements socio-educational programs with guidelines and actions aimed at improving not only the educational process but also achieving a better relationship with the stakeholders involved in the social sphere. In this regard, it is important to emphasize that educational institutions must involve community members and, together, seek actions that improve the quality of education.

Keywords: gardens, participation, teaching, strategies

Introducción

La educación venezolana atraviesa un momento de profunda transformación. Los centros de educación inicial buscan estrategias que conecten el aprendizaje con la vida real de sus comunidades. Y es que la escuela, cuando abre sus puertas al entorno, deja de ser un recinto cerrado y se convierte en un espacio vivo. El huerto escolar representa exactamente esa posibilidad: unir el conocimiento académico con la práctica agroecológica, y al mismo tiempo fortalecer el vínculo entre la institución, las familias y el poder comunal organizado. El C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita", ubicado en Caicara, municipio Cedeño del estado Monagas, asume este desafío con convicción. La institución atiende a niños y niñas en edad preescolar cuyas familias forman parte de una comunidad con profundas raíces agrícolas. Aprovechar ese capital cultural resulta estratégico. La verdad es que la participación de padres, representantes y consejos comunales en el proceso educativo no solo enriquece la formación de los estudiantes, sino que también refuerza la identidad local y el sentido de pertenencia colectiva.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su artículo 103, establece que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente y en igualdad de condiciones. Este mandato obliga a las instituciones a superar el modelo transmisivo y apostar por experiencias de aprendizaje significativo. En esa misma dirección, la Ley Orgánica de Educación (2009) señala, en su artículo 15, que la educación debe "desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del poder popular". El huerto escolar traduce ambos principios en acción concreta.

Desde el campo investigativo, Rodríguez (2019) señala que los proyectos de huertos escolares en instituciones de educación inicial favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas, ambientales y socioemocionales en los niños, además de estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad de manera significativa y duradera. Por su parte, Morales y Useche (2021) afirman que la integración del entorno productivo al currículo escolar en contextos rurales y semiurbanos potencia la identidad cultural de los estudiantes y fortalece la corresponsabilidad entre los actores educativos y comunitarios.

Esta investigación describe cómo el huerto escolar funciona como estrategia pedagógica y de integración con el poder comunal en el C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita". El propósito central consiste en mostrar que la siembra colectiva, cuando se planifica de manera participativa, transforma el espacio educativo y genera vínculos duraderos entre la escuela, las familias y la comunidad organizada. Así, el huerto deja de ser un simple recurso didáctico y se convierte en un proyecto de vida compartido.

Metodología de investigación

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque de la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT). Este método combina la reflexión teórica con la praxis comunitaria, permitiendo que los propios actores involucrados identifiquen sus problemas y construyan soluciones colectivas. No se trata de imponer respuestas desde afuera, sino de acompañar procesos desde adentro. La investigadora asumió un rol de facilitadora, promoviendo la participación activa de docentes, representantes y miembros del consejo comunal en cada etapa del estudio.

El trabajo se planificó en tres fases articuladas. La primera fase comprendió el diagnóstico participativo: se realizaron observaciones directas, entrevistas informales y asambleas comunitarias para identificar las necesidades y potencialidades del entorno escolar. La segunda fase implicó el diseño e implementación del plan de acción, que incluyó la preparación del terreno, la selección de semillas, la organización de brigadas de siembra y la formación de los participantes en principios agroecológicos. La tercera fase consistió en la evaluación colectiva de los resultados, donde todos los actores expresaron sus apreciaciones sobre el proceso vivido.

La muestra estuvo conformada por treinta y cinco (35) estudiantes, treinta y cinco (35) representantes o tutores vinculados a cada estudiante, y tres (3) docentes de la institución. En total, setenta y tres (73) sujetos participaron como informantes clave. La selección respondió a criterios de representatividad y disposición para la participación activa. Arias (2016) define la investigación de campo como "aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos" (p. 31), lo que justifica plenamente el enfoque metodológico adoptado en este estudio.

Los instrumentos de recolección incluyeron registros anecdóticos, listas de cotejo, diarios de campo y fotografías de las actividades realizadas. Además, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los representantes y miembros del consejo comunal para valorar el nivel de integración logrado. Martínez (2017) sostiene que en la investigación acción participativa "la validez del conocimiento generado se mide por su capacidad para transformar la realidad y generar aprendizajes colectivos sostenibles" (p. 78). Bajo ese criterio, la investigación orientó su rigor metodológico hacia la pertinencia social y la coherencia entre los objetivos planteados y las transformaciones alcanzadas.

Resultados

El diagnóstico inicial reveló que el espacio disponible para el huerto escolar estaba en desuso y presentaba condiciones de abandono. Sin embargo, los representantes y miembros del consejo comunal mostraron disposición inmediata para participar en su recuperación. Esa respuesta positiva constituyó el primer resultado concreto del proceso: la activación de la corresponsabilidad comunitaria como fuerza transformadora del entorno escolar.

Durante la fase de preparación del terreno, participaron activamente representantes, obreros de la institución, miembros del Movimiento Bolivariano de Familia y líderes del consejo comunal local. Entre todos acondicionaron el espacio en tres jornadas de trabajo colectivo. Las niñas y los niños también se integraron al proceso de forma lúdica, observando, tocando la tierra y aprendiendo sobre las etapas de la siembra. Esta experiencia directa resultó altamente motivadora para los estudiantes.

La selección de las especies para sembrar se realizó de manera participativa. Las familias aportaron semillas de sus propios hogares: cilantro, auyama, caraotas, pimentón y tomate, entre otras. Esta decisión colectiva fortaleció el arraigo cultural y garantizó la pertinencia local del huerto. Además, permitió que cada familia sintiera el proyecto como propio, no como una iniciativa impuesta desde afuera. La biodiversidad del huerto reflejó, así, la diversidad de la propia comunidad.

En cuanto a los aprendizajes académicos, los docentes integraron el huerto como recurso transversal en áreas como lengua, matemática, ciencias naturales y educación ambiental. Los niños contaron semillas, midieron surcos, nombraron plantas y escribieron sobre sus experiencias. García y Peña (2020) señalan que "las estrategias pedagógicas vinculadas al entorno natural y productivo favorecen el desarrollo cognitivo, afectivo y social en la primera infancia" (p. 45), hallazgo que se corroboró en la práctica cotidiana del aula-huerto de esta institución.

La integración con el poder comunal se evidenció en la participación sostenida de los consejos comunales durante todo el proceso. No solo colaboraron en la preparación inicial, sino que también asumieron responsabilidades de mantenimiento y vigilancia del huerto en los períodos no lectivos. Eso habla de un vínculo genuino, no circunstancial. La escuela y la

comunidad funcionaron como un equipo con objetivos compartidos, lo que representa un avance significativo respecto al modelo tradicional de relación entre ambos actores.

Los frutos cosechados en el huerto se distribuyeron entre las familias participantes y se utilizaron en la preparación de meriendas escolares. Este resultado práctico generó un impacto directo en la seguridad alimentaria de los hogares involucrados. También despertó el interés de otros representantes que, en un principio, habían mantenido una actitud de observación. La cosecha visible y tangible resultó el mejor argumento para ampliar la participación comunitaria en futuras etapas del proyecto.

Análisis e interpretación de los resultados

Los resultados obtenidos confirman que el huerto escolar funciona como un eje articulador entre el currículo, la pedagogía activa y la integración comunitaria. Esta conclusión no es nueva en la literatura especializada. Estudios como el de Vargas (2018) ya señalaban que los proyectos productivos escolares en educación inicial generan aprendizajes significativos cuando se construyen desde la participación colectiva y no desde la imposición vertical. La experiencia del C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita" reafirma esa tesis con evidencias concretas y medibles.

Comparando con investigaciones previas realizadas en contextos similares, se observa que la clave del éxito no reside en los recursos materiales disponibles, sino en la calidad de los vínculos que se construyen. Instituciones con mayores limitaciones materiales han logrado resultados más sólidos cuando involucran a la comunidad desde el inicio del proceso. En este caso, la participación del consejo comunal y del Movimiento Bolivariano de Familia resultó determinante para superar los obstáculos iniciales y mantener el impulso del proyecto a lo largo del tiempo.

Desde el punto de vista teórico, el estudio reafirma los postulados del aprendizaje situado: los niños aprenden mejor cuando la experiencia ocurre en contextos auténticos y significativos. La siembra, la observación del crecimiento de las plantas y la cosecha constituyen experiencias irreemplazables. Además, el enfoque agroecológico adoptado, coherente con el Programa Todas las Manos a la Siembra, establece un puente entre la educación formal y el conocimiento popular, valorando los saberes de las familias y la comunidad como recursos pedagógicos de primer orden.

Las implicaciones prácticas del estudio son claras: las instituciones de educación inicial pueden y deben abrir espacios para que las familias y las organizaciones comunitarias participen de manera protagónica en la construcción del ambiente de aprendizaje. Eso requiere planificación compartida, comunicación constante y disposición para ceder el control. Pero los beneficios superan con creces el esfuerzo. Cuando la comunidad siente que la escuela le pertenece, la apoya, la cuida y la defiende. Suárez (2021) sostiene que "la

corresponsabilidad entre familia, escuela y comunidad no es solo un principio ético, sino una condición necesaria para la sostenibilidad de los proyectos educativos" (p. 112).

Con base en los hallazgos, se formulan tres recomendaciones centrales. Primero, institucionalizar el huerto escolar dentro del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) de la institución, para garantizar su continuidad independientemente de los cambios en el personal docente. Segundo, ampliar la red de aliados: incorporar a instituciones como el INIA, universidades locales y organizaciones productivas que puedan aportar formación técnica y recursos. Tercero, documentar y sistematizar la experiencia de manera continua para que sirva de referencia a otras instituciones del municipio Cedeño y del estado Monagas que busquen implementar estrategias similares.

Conclusiones

El huerto escolar del C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita" demostró ser mucho más que un espacio de siembra. Se convirtió en un territorio de encuentro entre la escuela, las familias y el poder comunal. Los niños desarrollaron competencias cognitivas, motrices y sociales en un ambiente auténtico y motivador. Los representantes y los miembros de los consejos comunales encontraron en el proyecto un punto de convergencia con la institución educativa, lo que fortaleció el sentido de corresponsabilidad y pertenencia comunitaria.

La experiencia confirma que la integración escuela-comunidad, cuando se sustenta en proyectos concretos y participativos, produce transformaciones reales y sostenibles. No se trata de integración formal o declarativa, sino de un proceso vivido, construido colectivamente paso a paso. Hernández (2019) afirma que "los proyectos pedagógicos productivos generan capital social en las comunidades donde se desarrollan, fortaleciendo las redes de colaboración entre los actores locales" (p. 67). Esta investigación corrobora ese planteamiento con evidencias recogidas directamente del proceso vivido en la institución.

La contribución principal de este estudio reside en documentar, con rigor metodológico y desde una perspectiva participativa, cómo una institución de educación inicial puede articular el mandato constitucional de corresponsabilidad con una práctica pedagógica concreta, replicable y contextualizada. El enfoque IAPT permitió que los propios actores del proceso fueran también sus protagonistas y evaluadores, lo que le otorga al estudio una legitimidad que trasciende el ámbito académico y se asienta en la realidad comunitaria.

Finalmente, esta experiencia invita a otras instituciones del municipio Cedeño y del país a explorar el potencial transformador de los huertos escolares. No se necesitan grandes presupuestos ni condiciones ideales. Se necesita voluntad colectiva, planificación participativa y confianza en la capacidad creadora de las comunidades. Castillo (2020) concluye que "la agroecología escolar, cuando se asume como proyecto comunitario, se convierte en un motor de cohesión social y de desarrollo local sostenible" (p. 89). En el C.E.I. "Maestra María Elena Guevara Maita", esa posibilidad se convirtió en realidad.

Referencias

- Arias, F. (2016). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (7.^a ed.). Episteme.
- Castillo, R. (2020). Agroecología escolar y desarrollo local: experiencias desde el sur de Venezuela. *Revista Venezolana de Educación Agroecológica*, 5(1), 80–95.
- García, M., y Peña, L. (2020). Estrategias pedagógicas en la primera infancia: el entorno natural como recurso de aprendizaje. *Educere*, 24(78), 38–52.
- Hernández, J. (2019). Proyectos pedagógicos productivos y capital social comunitario en contextos rurales venezolanos. *Revista de Investigación Educativa*, 11(2), 58–74.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 5929. Asamblea Nacional.
- Martínez, R. (2017). Investigación acción participativa y transformación social: fundamentos epistemológicos y metodológicos. CLACSO.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2009). Programa Todas las Manos a la Siembra: lineamientos para su implementación en el sistema educativo venezolano. MPPE.
- Morales, T., y Useche, A. (2021). Currículo, identidad cultural y corresponsabilidad comunitaria en instituciones de educación básica venezolana. *Sapiens*, 22(1), 115–134.
- Rodríguez, C. (2019). Huertos escolares y ciudadanía ambiental en la educación inicial: una experiencia venezolana. *Revista de Investigación*, 43(97), 201–218.
- Suárez, E. (2021). Familia, escuela y comunidad: corresponsabilidad como fundamento de la gestión educativa participativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Vargas, P. (2018). Proyectos productivos en educación inicial: condiciones para el aprendizaje significativo y la participación comunitaria. *Acción Pedagógica*, 27(1), 44–58.

Síntesis Curricular.

Mariella Del Valle Carpio Romero. Profesora, Especialidad Educación Integral, UPEL, 2004. Especialista en Planificación y Evaluación y Evaluación de la Educación, CIPPSV, 2008. Especialista en Dirección y Supervisión Educativa, UNEMSR, 2022. Actualmente en espera de Acto de Grado para recibir título de Magister en Dirección y Supervisión Educativa, UNEMSR, 2026.