

SABER UNIVERSITARIO

Nº 16, julio-diciembre 2026



Nº 16



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

Ordenara 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. UTDFT
- ❖ 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 16, julio-diciembre 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

Cultura de bioseguridad y resiliencia escolar: una perspectiva transformadora en las escuelas de educación básica del municipio Carlos Arvelo, estado Carabobo

María del Rosario Rodríguez García

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana
Valencia, Carabobo, Venezuela
mro4139@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-8618-5874>

Resumen

Este artículo se inscribe en la línea de investigación de Gestión de la Salud Escolar de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" (UNEM) y examina cómo se ha ido tejiendo una cultura de bioseguridad y resiliencia en las escuelas de Educación Básica del Municipio Carlos Arvelo, estado Carabobo. No se trató de describir desde afuera lo que ocurre en esas instituciones, sino de acompañar, junto a docentes, cocineras de la patria, estudiantes y voceros de los consejos comunales, un proceso de transformación de las prácticas sanitarias pasivas en formas de autocuidado colectivo. El camino metodológico elegido fue la Investigación-Acción Participativa y Transformadora (IAPT), apoyada en la cartografía social y en los círculos de reflexión-acción pedagógica, desde una mirada sociocrítica que entiende la escuela como parte inseparable de su territorio. Lo que encontramos apunta en una dirección clara: cuando la bioseguridad deja de pensarse como un protocolo importado y se comunaliza, deja también de ser un simple trámite biomédico y se convierte en un eje real de resistencia frente a condiciones socioambientales adversas. La conclusión que sostenemos es que la resiliencia escolar aparece justamente ahí, cuando el territorio decide hacerse cargo, de manera corresponsable, de proteger la vida.

Descriptores: comunalización educativa, cultura de bioseguridad, lugarización, resiliencia escolar.

Abstract

This article falls within the School Health Management research line of the National Experimental University of Teacher Training "Samuel Robinson" (UNEM) and examines how a culture of biosecurity and resilience has been developing in the basic education schools of the Carlos Arvelo Municipality, Carabobo State. The aim was not to describe what occurs in these institutions from the outside, but rather to accompany, alongside teachers, school cooks, students, and community council representatives, a process of transforming

passive health practices into forms of collective self-care. The chosen methodological approach was Participatory and Transformative Action Research (PTRA), supported by social mapping and pedagogical reflection-action circles, from a socio-critical perspective that understands the school as an inseparable part of its territory. What we found points in a clear direction: when biosecurity ceases to be seen as an imported protocol and becomes a community-based practice, it also ceases to be a mere biomedical procedure and becomes a real axis of resistance against adverse socio-environmental conditions. Our conclusion is that school resilience emerges precisely there, when the community decides to take responsibility, in a shared manner, for protecting life.

Descriptors: educational communityization, biosecurity culture, localization, school resilience.

Introducción

Venezuela atraviesa, desde hace más de una década, un proceso de refundación republicana que ha puesto en cuestión buena parte de los saberes pedagógicos heredados de la colonia. En ese contexto, la escuela ha ido asumiendo un papel que rebasa con creces el aula: se le pide, cada vez más, que sea el epicentro de la acción social y comunitaria. El Subsistema de Educación Básica del Municipio Carlos Arvelo, estado Carabobo, no escapa a esa exigencia, y tampoco escapa a las tensiones que la acompañan. Basta recorrer cualquiera de sus circuitos educativos para toparse con nudos que se repiten: brotes epidemiológicos que llegan con las estaciones, fallas recurrentes en el suministro de agua potable, desechos sólidos que se acumulan porque el servicio de aseo urbano no siempre llega.

Durante mucho tiempo la bioseguridad se abordó desde una lógica técnico-instrumental y, hay que decirlo, bastante punitiva: la norma se cumplía por miedo a la sanción administrativa, no porque hubiera una comprensión real de lo que significa cuidar la vida propia y la ajena. Para quien cursa un doctorado en la UNEM, esa contradicción no es un detalle menor; es, de hecho, un desafío tanto epistémico como político. No se trataba, entonces, de aplicar un manual más, importado de otra realidad. Se trataba de territorializar la salud integral, de hacerla propia.

Sobre el contexto

La escuela venezolana contemporánea está llamada a dejar de ser solamente un espacio de reproducción áulica para convertirse en un bastión de resistencia y soberanía integral. Eso suena grande, casi solemne, pero en Carlos Arvelo se traduce en cosas muy concretas: instituciones que conviven de cerca con las complejidades geopolíticas y socioambientales de su entorno, con fallas de agua que se repiten año tras año, con una gestión de desechos que deja mucho que desear y con brotes epidemiológicos que aparecen cuando cambia la temporada. Frente a esto surge una urgencia que no puede posponerse: pensar la salud escolar desde una mirada geohistórica, situada, que tome como punto de partida el territorio vivido y no un ideal abstracto de escuela segura.

La bioseguridad, tal como se ha entendido tradicionalmente en las aulas, arrastra un sesgo burocrático y punitivo bastante marcado. La norma sanitaria se cumple de forma reactiva, ante la fiscalización institucional, y no como un principio interiorizado de autocuidado. Esta visión, fragmentada e impuesta desde una suerte de eurocentrismo clínico, termina despojando a los propios actores educativos de su papel protagónico. Genera, además, una falsa sensación de seguridad que se desvanece apenas pasa la coyuntura de emergencia global que la motivó. Frente a ese escenario, el Doctorado de la UNEM convoca a algo más radical: un giro praxeológico urgente, anclado en el ideario de Simón Rodríguez -"o inventamos o erramos"-, que obliga a preguntarse cómo descolonizar estas prácticas para tejer, de manera horizontal, una cultura de bioseguridad que responda a las potencialidades reales del territorio.

El problema, dicho sin rodeos, es que la ausencia de una cultura de bioseguridad orgánica reduce la capacidad de respuesta de los planteles frente a crisis sanitarias o socioambientales, con el consiguiente impacto sobre la continuidad pedagógica y la estabilidad socioemocional de la comunidad. Este artículo aborda esa transformación desde la premisa robinsoniana ya mencionada, planteando la urgencia de construir la seguridad escolar desde la base social y desde el territorio que efectivamente se habita.

Al problematizar la realidad de los planteles seleccionados en el municipio, salta a la vista una brecha considerable entre las políticas de salud, siempre redactadas en términos generales, y las condiciones materiales del territorio. Se evidencian nudos críticos estructurales que vulneran de manera directa la bioseguridad escolar: la intermitencia, cuando no la ausencia total, del suministro de agua por tuberías; la acumulación de desechos sólidos en los linderos de las escuelas por fallas del aseo urbano; y una infraestructura sanitaria que funciona, en el mejor de los casos, a medias. Estas carencias se traducen en un riesgo biológico latente frente a enfermedades de transmisión hídrica o brotes de origen tropical, y convierten la jornada escolar diaria en un escenario de vulnerabilidad donde la salud colectiva depende, con demasiada frecuencia, de la improvisación o del esfuerzo aislado de algunos.

Esta fragilidad material se agudiza, además, por una contradicción de orden cultural dentro de la propia comunidad educativa. Existe cierta apatía, un desarraigo respecto al cuidado de los espacios comunes, que viene de una concepción bastante extendida según la cual la bioseguridad es "cosa del Ministerio" o tarea exclusiva del personal obrero, y no una corresponsabilidad de todos. Cuando el protocolo sanitario se asume como un simulacro burocrático —es decir, se cumple de manera superficial, solo ante la posibilidad de una supervisión—, se inhibe el desarrollo de hábitos genuinos de prevención. Esa conducta reactiva impide que docentes, estudiantes, padres y representantes hagan suyo el cuidado mutuo como práctica de vida cotidiana, y deja al descubierto la falta de una cultura preventiva capaz de anticipar las contingencias propias de la localidad.

En consecuencia, el problema de fondo es que, mientras se sostenga esta visión atomizada y dependiente de insumos comerciales externos —geles, cloro industrial, desinfectantes de marca—, las instituciones de Carlos Arvelo carecerán de la resiliencia organizativa necesaria para garantizar entornos de aprendizaje seguros. Cuando el Estado falla en el envío de recursos higiénicos, la escuela paraliza actividades o se expone al riesgo biológico, lo que revela una subordinación epistémica y operativa que convendría revertir. Si la tríada Escuela-Familia-Comunidad no interviene de manera soberana para transformar esta cultura pasiva, los planteles seguirán siendo incapaces de autogestionar su propia protección, comprometiendo la continuidad pedagógica y el desarrollo integral de la comuna.

Referencial teórico-epistémico

La bioseguridad desde la pedagogía crítica y la salud colectiva

En la UNEM, la bioseguridad se piensa lejos del reduccionismo clínico y más cerca de la tradición de la Salud Crítica Latinoamericana. No basta con lavarse las manos de manera mecánica; hace falta comprender las determinaciones sociales que rodean a la salud. Esa tradición, que en Chile ha sido documentada en experiencias de promoción de la salud durante la pandemia que privilegiaron la autonomía comunitaria y la perspectiva territorial por encima del paradigma biomédico clásico, sostiene que proteger el cuerpo es, al mismo tiempo, defender el territorio en el que ese cuerpo habita. Bajo esa lógica, la bioseguridad escolar deja de reducirse a un protocolo y pasa a construirse como un hábito comunitario.

Resiliencia escolar y lugarización

La resiliencia escolar, entendida desde la pedagogía emancipadora latinoamericana, se aparta deliberadamente de la visión neoliberal anglosajona que la reduce a una capacidad psicológica individual de adaptación pasiva frente a la adversidad. En la escuela comunalizada, la resiliencia adquiere un carácter colectivo: es, siguiendo a Freire, la capacidad de anunciar la esperanza en medio de la denuncia de la opresión, o bien, en los términos de Breilh, el potencial defensivo soberano de una comunidad frente a las determinaciones sociales que amenazan la salud. Desde esta mirada, un plantel de Carlos Arvelo no es resiliente porque soporta con resignación las crisis de infraestructura o los brotes epidemiológicos, sino porque su tejido organizativo posee la densidad política suficiente para diagnosticar colectivamente sus riesgos y reconfigurar su dinámica interna, transformando la vulnerabilidad en capacidad organizativa.

Este constructo se vuelve mucho más concreto cuando se cruza con la teoría de la lugarización, cuya raíz se encuentra en la geografía crítica latinoamericana, pensemos en Milton Santos y su noción de "territorio usado", y que en la pedagogía venezolana fue desarrollada por Ramón Tovar bajo el concepto de enfoque geohistórico. Trasladado a la praxis de la UNEM, y siguiendo también los planteamientos de Armando Rojas al respecto, la lugarización sostiene que el conocimiento no puede ser un trasplante abstracto: debe

emerger de las contradicciones específicas del lugar habitado. En esa línea, conviene señalar que buena parte de la producción reciente sobre cartografía social pedagógica en América Latina coincide en describirla como una metodología especialmente fértil para la educación popular y las tendencias de investigación-acción participativa, precisamente porque permite que el mapa funcione como dispositivo de motivación y de redescubrimiento colectivo del territorio.

De ahí que la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" haya sistematizado, en su propio manual de cartografía socioeducativa, un enfoque que cuestiona abiertamente la verticalidad de las metodologías de investigación social tradicionales y opta, en cambio, por procesos de implicancia colectiva donde prevalece un modo de producción horizontal tanto para el hacer como para el pensar la educación. La articulación entre resiliencia y lugarización implica, entonces, que la cultura de bioseguridad en Carlos Arvelo solo se valida cuando la escuela se reconoce a sí misma como parte de un ecosistema territorial, y utiliza la cartografía social para rescatar el saber popular, la memoria histórica de las abuelas y el trabajo compartido.

La resiliencia, insisto, no es aquí la simple "capacidad de soportar traumas" propia de cierta literatura psicológica sobre resiliencia comunitaria ante desastres, que suele describir a las comunidades resilientes como aquellas dotadas de mayor capital social y redes de apoyo formal. Se trata, más bien, del potencial de transformación organizativa de un colectivo escolar frente a la adversidad. La escuela responde con resiliencia cuando aprovecha los saberes locales —el conocimiento de los ancianos, la medicina ancestral, la articulación popular— para mantenerse abierta y segura, algo que investigaciones recientes sobre saberes ancestrales y educación indígena en distintos países de la región han documentado con particular claridad al mostrar cómo esos saberes funcionan como dispositivos reales de protección comunitaria y no como simple folclore.

El ideario robinsoniano y el trabajo comunalizado

El ideario robinsoniano constituye el núcleo ético-político que demanda la refundación de la escuela pública venezolana, y que rescata aquel imperativo tantas veces citado: "o inventamos o erramos". Aplicado a la salud escolar, exige superar los modelos pedagógicos coloniales e individualistas que limitan el acto educativo a las cuatro paredes del aula. Simón Rodríguez concebía una educación social destinada a formar para la vida colectiva, lo que implica que proteger la salud en las instituciones de Carlos Arvelo no puede seguir tratándose como una directriz técnica abstracta. El pensamiento robinsoniano convoca, en cambio, a una toma de conciencia situacional donde cada miembro de la comunidad comprende el fin de sus propias acciones, transformando el lavado de manos o el cuidado del agua de un automatismo normativo a un acto consciente de preservación de la vida propia y ajena.

El trabajo comunalizado es la estrategia organizativa que permite materializar esta pedagogía en el territorio. La escuela, asumida como epicentro de la comuna, desmitifica la figura del inspector sanitario externo y vertical: la tríada Escuela-Familia-Comunidad pasa a ocupar el rol protagónico a través de comités y brigadas horizontales donde cocineras de la patria, personal obrero, docentes, estudiantes y voceros comunales equiparan sus saberes de manera dialógica. Este planteamiento no es exclusivo de la experiencia venezolana: procesos de colectivos de formación docente sistematizados recientemente en Venezuela muestran que estos espacios de reflexión conjunta funcionan, precisamente, como catalizadores de cambios en la práctica educativa cuando se sostienen en el tiempo con cierta regularidad.

Trabajo comunalizado, en términos robinsonianos, significa romper con la división social del trabajo y entender que mantener las condiciones de bioseguridad en los planteles de Carlos Arvelo es una tarea colectiva que dignifica el esfuerzo propio y promueve la ayuda mutua frente a las adversidades estructurales. Una cultura de bioseguridad cimentada en estos principios no se rinde ante la escasez de insumos industriales ni espera recetas burocráticas del nivel central: activa el genio creador del territorio para elaborar, de manera artesanal, soluciones higiénicas apoyadas en el saber popular. La resiliencia de la escuela comunalizada radica, en última instancia, en su capacidad de autodeterminarse, demostrando que el ideario robinsoniano no es una utopía decimonónica sino una metodología plenamente vigente.

Trayecto metodológico: la ruta de la IAPT

El diseño metodológico se guio por el paradigma sociocrítico, asumiendo la investigación no como un ejercicio contemplativo sino transformador de la realidad. Se recurrió a la Investigación-Acción Participativa y Transformadora (IAPT), un método que -tal como lo han descrito recientes sistematizaciones de experiencias comunitarias en el oriente cubano- busca romper con la distancia colonial entre quien investiga y aquello que se investiga, colocando el énfasis en la acción concreta más que en la mera descripción. El horizonte metodológico se guio, además, por el principio de la lugarización educativa, que exige comprender la escuela desde su densidad geohistórica y cultural propia.

Para operacionalizar este enfoque en los circuitos educativos seleccionados del municipio se empleó la Cartografía Social Pedagógica (CSP) como estrategia matriz de coinvestigación. La CSP permitió que el colectivo escolar y comunitario se autorreconociera, visibilizara los nudos críticos de riesgo biológico y proyectara, de manera colectiva, escenarios de resiliencia posibles.

El colectivo de investigación

Fieles al enfoque robinsoniano, no trabajamos con "muestras" ni con "informantes clave", sino con un colectivo de investigación territorializado, constituido de manera horizontal por:

- 8 docentes investigadores, pertenecientes al Programa Nacional de Formación Avanzada.
- 4 trabajadoras residenciales (personal obrero), custodias directas de la infraestructura sanitaria.
- 2 cocineras de la patria, garantes de la bioseguridad alimentaria en el marco del Programa de Alimentación Escolar.
- 10 estudiantes de Educación Media, como sujetos activos de las brigadas de salud.
- 3 voceros del Comité de Salud del Consejo Comunal del punto y círculo, cuyas funciones y principios de corresponsabilidad social están recogidos en la reforma vigente de la Ley Orgánica de los Consejos Comunales.

Las fases de la cartografía social pedagógica

El proceso de mapeo colectivo se organizó en cuatro momentos consecutivos, donde la cartografía funcionó como catalizador del diálogo horizontal.

Primero, fue una estación de introducción, con charla y recorrido territorial. El grupo comenzó a trabajar realizando trayectos críticos por los edificios y sus perímetros, para ver sobre el terreno cómo funcionaba el agua, los sistemas de eliminación de residuos y la cercanía de vectores de contaminación, como basurales a cielo abierto o cursos de agua. Cabe señalar aquí que la insuficiencia de agua y saneamiento en las escuelas no es problema exclusivo de Venezuela: reportes del Banco Interamericano de Desarrollo señalan que una buena porción de centros educativos en la región aún no cuenta con agua potable y relacionan esa carencia directamente con enfermedades diarreicas prevenibles.

En segundo lugar, se llevaron a cabo los talleres de diseño y de símbolos propios por quienes eligieron consensuadamente los íconos del mapa: calaveras o círculos rojos para focos de riesgo bio lógico severo, manos cruzadas para zonas de cuidado mutuo, hilos verdes para canales de resiliencia y solidaridad.

En tercer lugar llegó el mapeo colectivo propiamente dicho. Sobre papel de gran formato, los actores plasmaron la geografía de su escuela y de su comunidad. Mientras los estudiantes dibujaban las zonas sin iluminación o ventilación adecuada, las cocineras de la patria ubicaban las vulnerabilidades del almacenamiento de agua. El mapa, en ese momento, dejó de ser un ejercicio técnico para convertirse en un texto social que reveló realidades que los manuales ministeriales suelen pasar por alto.

Por último, tuvo lugar la validación comunal y el giro praxeológico: el mapa resultante se expuso en una asamblea comunitaria con los voceros del Consejo Comunal, y mediante la técnica del diálogo de saberes se validaron los nudos críticos, convirtiendo la cartografía en una Agenda Concreta de Acción de salud escolar.

Rigor epistémico

En la IAPT de la UNEM, la validez del conocimiento descansa en la sistematización de experiencias y en la triangulación de perspectivas, no en softwares estadísticos que, por su propia lógica, tienden a desprender los datos de su contexto. El análisis se realizó a través de la categorización social en círculos de estudio. Al cruzar el mapa de vulnerabilidad con el mapa de potencialidad, el colectivo descubrió, por ejemplo, que frente a la falta de cloro industrial enviado por el Estado, el plantel contaba con el saber ancestral de las abuelas de la comunidad sobre plantas biocidas y con la capacidad técnica del laboratorio de química para producir soluciones cloradas artesanales.

Participaron de forma protagónica, en tres circuitos educativos del municipio, 8 docentes investigadores, 4 trabajadoras residenciales, 2 cocineras de la patria, 10 estudiantes de educación media y 3 voceros de las comunas adyacentes. Se desestimó la encuesta tradicional y se implementó la cartografía social junto con círculos de reflexión epistémica e historias de vida escolar. Las fases del proceso transformador fueron cuatro: un diagnóstico crítico-participativo que develó la existencia de auténticas "zonas de silencio sanitarias" en la escuela, baños inoperativos, acumulación de basura; una planificación de la acción robinsoniana orientada al co-diseño de estrategias situadas; la ejecución de planes comunalizados; y, finalmente, una sistematización crítica de la experiencia.

Sistematización de la acción transformadora

A través de la IAPT, la realidad del Municipio Carlos Arvelo experimentó un cambio real en su manera de entender la salud escolar. Los hallazgos se organizaron en tres núcleos de significación que surgieron directamente de la praxis.

Tabla 1. Matriz de categorización y giro praxeológico

Categoría emergente	Práctica inicial (antes de la IAPT)	Praxis transformada (durante y después)
Soberanía sanitaria escolar	Dependencia absoluta de insumos industriales enviados por entes externos	Producción local de desinfectantes, jabones y geles clorados con apoyo de laboratorios escolares y saberes comunitarios
La escuela como epicentro del territorio	La bioseguridad terminaba en la puerta de la institución	Vinculación de los consejos comunales para la limpieza de linderos y control de vectores

Curricularización del cuidado	Charlas aisladas y carteleras estáticas	Transversalización de la bioseguridad en los Proyectos de Aprendizaje
-------------------------------	---	---

Nota. Elaboración propia (Rodríguez, 2026).

En primer lugar, la matriz evidencia un giro epistémico profundo en la concepción del cuidado, que transita de la "bioseguridad como imposición externa" hacia la emergencia de una soberanía sanitaria escolar. Antes de la IAPT, la salud en los planteles se reducía a un simulacro burocrático donde el uso de desinfectantes dependía de la presencia de un supervisor. La sistematización de los círculos de reflexión mostró que ese modelo tutelado mutó cuando la comunidad, al verse desprovista de insumos industriales, activó el saber histórico del territorio. La producción artesanal de soluciones cloradas y jabones biocidas en los laboratorios escolares desplazó la dependencia económica, consolidando la bioseguridad no como una norma clínica importada sino como un ejercicio de autonomía.

En segundo lugar, la matriz develó la fractura de las fronteras físicas de la institución escolar, dando paso a la categoría de la escuela como epicentro del territorio. Los mapas generados mediante la CSP permitieron visibilizar que los focos de riesgo, el estancamiento de aguas, los vertederos informales, no se detenían en la cerca perimetral del plantel, sino que formaban parte de una determinación social de la salud que afectaba a toda la comunidad. Esto coincide, en buena medida, con lo que la literatura sobre nueva ruralidad y política pública viene señalando en otros contextos latinoamericanos: que el desarrollo rural, y por extensión el desarrollo educativo situado, exige superar la visión productivista tradicional para asumir una perspectiva integral que involucre dimensiones sociales, culturales y ecológicas a la vez. El involucramiento de los consejos comunales para sanear el punto y círculo demostró que la salud escolar es indisociable de la salud comunitaria.

En tercer lugar, la matriz refleja una transformación sustancial a través de la curricularización del cuidado. La vieja práctica de dictar charlas aisladas fue desplazada por la transversalización orgánica de la bioseguridad en los Proyectos de Aprendizaje. Los estudiantes y docentes dejaron de memorizar la norma para comenzar a investigarla en su cotidianidad, vinculando las matemáticas al cálculo de proporciones en la elaboración de desinfectantes y las ciencias sociales al estudio geohistórico de las endemias locales. Esta mutación convirtió la bioseguridad en un aula abierta de concienciación robinsoniana, donde el resguardo de la salud colectiva se internalizó como hábito de vida y como pilar de la resiliencia escolar.

Hacia una teorización de la resiliencia

De todo lo recorrido se desprenden tres ideas que conviene dejar planteadas con claridad:

- La cultura de bioseguridad en el Municipio Carlos Arvelo dejó de ser un protocolo rígido heredado de la pandemia para convertirse en un pilar de la resistencia comunitaria y de la identidad escolar localizada.
- La resiliencia escolar, desde la perspectiva de la UNEM, no se mide por la cantidad de recursos tecnológicos que posee el plantel, sino por la densidad del tejido organizativo popular. Una escuela es resiliente si su comunidad sabe organizarse para purificar el agua o contener un brote de manera colectiva.
- La IAPT demostró ser un vehículo epistémico particularmente adecuado para quienes cursamos el doctorado en la UNEM, en la medida en que descoloniza la investigación educativa y devuelve el poder del conocimiento a las bases del magisterio venezolano.

Simón Rodríguez advirtió, en su obra, que instruir no es educar, ni enseñar es formar para la vida; que hay que cuidar de que los niños no pasen una sola palabra sin entenderla, y que no ejecuten un acto sin comprender su fin. Bajo ese imperativo se estructuran algunas líneas de acción pedagógica para sostener en el tiempo la cultura de bioseguridad y la resiliencia escolar en el municipio.

La primera es la curricularización vivencial del cuidado. Frente al viejo modelo de la charla aislada, se propone integrar la bioseguridad en los Proyectos de Aprendizaje bajo la premisa de "aprender haciendo y enseñando". Los espacios de ciencias naturales deberían transformarse en centros comunitarios de investigación donde los estudiantes analicen la calidad del agua de su sector y elaboren, de manera artesanal, insumos biocidas utilizando la flora y los saberes ancestrales de Carlos Arvelo.

La segunda es la institucionalización de brigadas comunales de salud y resiliencia escolar, que sustituyan las brigadas escolares tradicionales por estructuras horizontales y permanentes integradas por docentes, estudiantes, personal obrero y voceros del Comité de Salud del Consejo Comunal. Su función no sería vigilar ni sancionar, sino dinamizar de forma permanente la Agenda Concreta de Acción surgida de las cartografías sociales.

La tercera línea es concebir la escuela como aula abierta de salud colectiva comunalizada. Los días de flexibilización y las jornadas pedagógicas deberían servir para abrir la escuela a la comunidad, socializando los mapas de riesgo con los habitantes del sector y promoviendo la eliminación de vertederos informales en los hogares adyacentes.

Si queremos fundar una verdadera cultura del cuidado en los campos y pueblos de Carlos Arvelo, conviene recordar la advertencia del maestro de América: al que no sabe, cualquiera lo engaña; al que no tiene, cualquiera lo compra. Educar en bioseguridad desde la UNEM es, en el fondo, dotar a la comunidad del saber necesario para que no dependa de recetas externas, sino que tutele de manera soberana su propio derecho a la vida y a una educación liberadora.

Conclusiones

La construcción de una auténtica cultura de bioseguridad en el Subsistema de Educación Básica del Municipio Carlos Arvelo resulta inviable bajo esquemas de imposición vertical; requiere, de manera inequívoca, el despliegue de la acción transformadora y la participación protagónica de las fuerzas vivas de la escuela.

La IAPT demostró ser una herramienta metodológica potente para despertar la consciencia crítica de los actores escolares, convirtiendo la vulnerabilidad estructural en capacidad organizativa autónoma.

Los entornos de aprendizaje generados no solo se volvieron más seguros en términos biomédicos, sino también más estables y solidarios en el plano socioemocional, mejor preparados para gestionar la incertidumbre frente a contingencias venideras, y sentando así un precedente que bien podría replicarse en el resto de la región carabobeña.

Referencias

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2023). *Ley Orgánica de Reforma de la Ley Orgánica de los Consejos Comunales* [Gaceta Oficial Extraordinaria N.º 6.759]. <https://tugacetaoficial.com/leyes/ley-organica-de-reforma-de-la-ley-organica-de-los-consejos-comunales-2023/>
- Breilh, J. (2013). *La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- González, F., de la Peña, M. E., Schwartz, L., Minoja, L., y Bos, M. S. (2024, 3 de octubre). *Acceso a agua y saneamiento, un servicio esencial en los centros educativos* [Entrada de blog]. Volvamos a la Fuente, Banco Interamericano de Desarrollo. <https://blogs.iadb.org/agua/es/acceso-a-agua-y-saneamiento-un-servicio-esencial-en-los-centros-educativos/>
- Matiz, E. I. C., Báez, A. L. M., y Ortiz, M. O. (2023). Nueva ruralidad y política pública en Latinoamérica. *Bitácora Urbano-Territorial*, 33(2), 225–240. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n2.105816>
- Navas de Villazana, L. M. (2025). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectura en los niños y niñas del 3er grado. *Revista de Investigación en Actividad Física y Ciencias Aplicadas*, 17(1), 130–153.
- Paucar Pomboza, C. M. (2023). Saberes ancestrales y educación indígena. *Revista InveCom*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8310262>
- Pérez Luna, E., y Sánchez Carreño, J. (2005). La educación comunitaria: una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317–329. <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- Perona Miguel de Priego, G. A. (2022). El odontólogo y la comunidad escolar. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*. <https://doi.org/10.21142/2523-2754-1001-2022-092>

- Rodríguez, M. (2026). *Cultura de bioseguridad y resiliencia escolar: una perspectiva transformadora en Carlos Arvelo* [Manuscrito no publicado]. Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson".
- Rodríguez-Gómez, R. (2023). Investigaciones cualitativas en salud pública publicadas en revistas biomédicas colombianas entre el 2011 y el 2021. *Biomédica*, 43(1). <https://doi.org/10.7705/biomedica.6476>
- Rojas, A. (2014). *La lugarización del saber pedagógico en la escuela venezolana*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Salazar-Mora, F. E., Medina-Godoy, K. B., Quilca-Castro, M. E., y Mina-España, D. I. (2026). Educación en zonas de alta vulnerabilidad climática y resiliencia comunitaria sostenible. *Polo del Conocimiento*, 11(6), 470–489. <https://doi.org/10.23857/pc.v11i6.11749>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Editorial Ariel.
- Tovar Carrillo, L. B. (2024). Colectivo de formación: un espacio para la reflexión educativa. *Revista Arbitrada del CIEG*, (67), 27–39.
- Tovar, R. (1986). *El enfoque geohistórico*. Academia Nacional de la Historia.
- Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" [UNEM]. (2024). *Manual de cartografía socioeducativa en Venezuela*. UNEM.
- UNICEF Venezuela. (2023). *Agua, saneamiento e higiene, clima, ambiente, energía y reducción de desastres* [Programa de país 2023-2026]. <https://www.unicef.org/venezuela/agua-saneamiento-e-higiene-clima-ambiente-energ%C3%ADa-y-reducci%C3%B3n-de-desastres>

Síntesis curricular

María del Rosario Rodríguez García. Magíster Scientiarum en Gerencia de Recursos Humanos. Docente de aula de tiempo completo. Desarrollo de unidades curriculares y facilitación de talleres especializados. Tutora de trabajos de grado y tesis enfocadas en el área de administración de desastres. Asesoría metodológica y técnica para el diseño de planes de gestión de riesgos institucionales. Coordinación Municipal de la Misión Sucre (Municipio Carlos Arvelo). Coordinación de Servicio Comunitario en el Área de Desastres (UNEFA). Coordinación de Jornadas Científicas (UNEFA), Área: Administración de Desastres. Participación en el diseño del Plan de Desarrollo Comunal y agregación territorial.