

SABER UNIVERSITARIO

Nº 16, julio-diciembre 2026



Nº 16

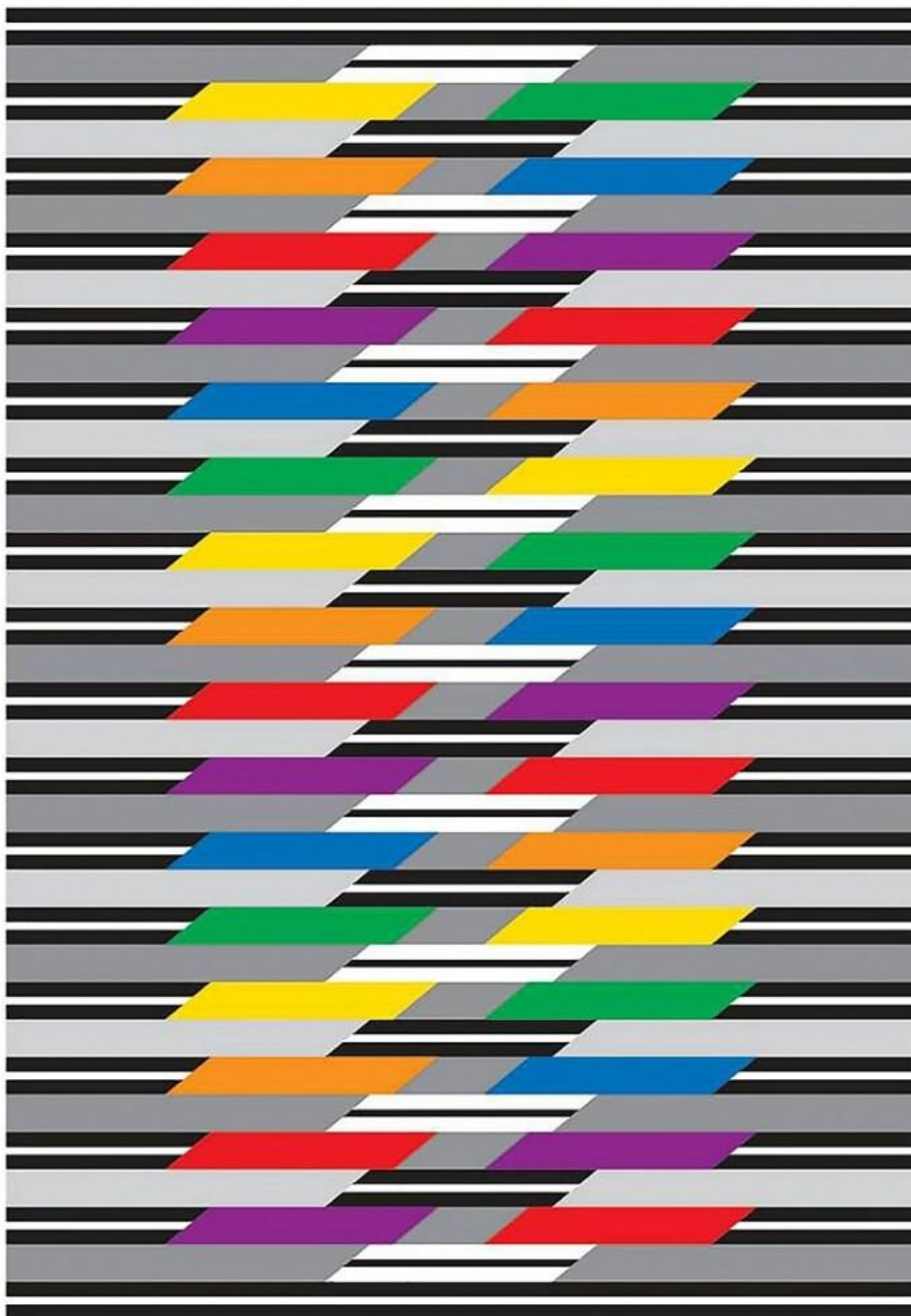


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

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

Transformación educativa como estrategia para favorecer el aprendizaje

Ronny Elena Castelin Alcántara

Unidad Educativa "Simón Rodríguez"

Caripito, Venezuela

ronnycastelin47@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9664-5709>

Resumen

En este trabajo compartimos los resultados de una investigación-acción que buscó transformar la realidad educativa y potenciar el aprendizaje de los estudiantes de tercer grado en la Unidad Educativa "Simón Rodríguez", ubicada en Las Parcelas de Caripito, estado Monagas. Guiados por el paradigma socio-crítico y la metodología IAPT, el diagnóstico inicial nos mostró una realidad preocupante: la apatía de las familias y conductas disruptivas en el aula estaban golpeando el rendimiento de los niños. Ante esto, activamos un plan de doce semanas centrado en involucrar a las familias a través de la "Escuela para Padres", talleres de valores y proyectos productivos. Al final del proceso, vimos cambios muy positivos tanto en la disciplina de las clases como en el refuerzo de valores en las casas. La gran conclusión de esta experiencia es que cuando la escuela y la familia dialogan y trabajan juntas, no solo mejora la convivencia, sino que se abre camino a un aprendizaje real y significativo.

Palabras clave: convivencia escolar, transformación educativa, corresponsabilidad familiar, práctica docente.

Abstract

This project started because we wanted to change how third graders learn at the "Simón Rodríguez" school in Las Parcelas de Caripito, Monagas. We used an action-research approach, guided by the socio-critical paradigm and the ARPT framework. Right off the bat, our first diagnostic check pointed out a heavy issue: parents were mostly disconnected, and messy behavior in class was ruining the kids' grades. We had to act. So, we set up a 12-week plan focused on getting families to take responsibility. We did this through a "School for Parents," values workshops, and small hands-on projects. By the time the twelve weeks ended, the shift was plain to see. Classroom discipline tightened up significantly, and families started backing up those core values at home. The main lesson we took away is pretty straightforward: when schools and parents actually talk and work as a team, classroom life gets better, and the kids finally get to experience real, lasting learning.

Keywords: school coexistence, educational transformation, family co-responsibility, teaching practice.

Introducción

El escenario educativo venezolano contemporáneo nos sitúa ante la necesidad epistémica y ética de interrogar no solo los constructos curriculares abstractos que circulan formalmente en los salones, sino las redes de relaciones humanas, culturales y comunitarias que les otorgan sustento (Freire, 1970; Giroux, 1990). Durante prolongados ciclos históricos, imperó en los sistemas escolares una visión tradicional de corte positivista que reducía la escuela a una isla institucional (Maturana, 1996); un repositorio técnico de saberes fragmentados donde los sujetos de aprendizaje asistían de manera pasiva para ser alfabetizados bajo una lógica instrumental de obediencia y repetición. Hoy en día, ante las transformaciones sociopolíticas y las complejidades contextuales del siglo XXI, dicha mirada resulta pedagógicamente insostenible. La escuela pública, concebida desde los enfoques de la educación popular y emancipadora (Bigott, 2010), constituye el corazón latente de la comunidad, un territorio vivo donde se ensayan las primeras formas de ciudadanía crítica, se moldea la subjetividad axiológica y se aprende la compleja tarea ontológica de cohabitar armónicamente con el otro.

Sin embargo, cuando las transformaciones socioeconómicas, las crisis de infraestructura y las presiones materiales impactan con fuerza las bases estructurales de la sociedad — afectando con especial severidad a los entornos agrarios e indígenas de la periferia provincial— se genera una alteración drástica en las dinámicas organizativas del hogar que repercute de forma directa, lineal e inmediata en el clima de los salones de clase (Bronfenbrenner, 1987). Es precisamente en esa fisura relacional donde tiene su origen la reflexión que da cuerpo a este artículo. En los entornos eminentemente rurales, donde la cotidianidad familiar se organiza en torno a las demandas exigentes de la producción agrícola de subsistencia y el trabajo informal, se ha producido un paulatino pero persistente distanciamiento entre los padres, madres o representantes legales y el itinerario pedagógico-cognitivo de sus hijos. Se ha normalizado de forma errónea en el imaginario social la premisa de que la responsabilidad axiológica, afectiva y conductual recae de manera exclusiva sobre los hombros del docente de aula.

Esta delegación absoluta del rol formador despoja al hecho educativo de su naturaleza inherentemente dialógica y compartida (Aubert et al., 2008). Al quebrarse el lazo histórico-afectivo entre el hogar y el plantel, emergen en el aula de clases múltiples expresiones de malestar relacional: conductas disruptivas, tensiones interpersonales crónicas, brotes de agresividad tanto verbal como física y un desinterés generalizado que termina por erosionar la autoestima del estudiante, su desarrollo motor, su rendimiento intelectual y su bienestar socioemocional. Frente a esto, el docente no puede permanecer como un espectador pasivo limitado a dictar contenidos mecánicos; debe asumir un rol de intelectual transformador que problematice la realidad (Apple, 1996).

A partir de esta honda preocupación ética, el presente texto analiza de forma exhaustiva las vivencias, teorizaciones y hallazgos derivados de un proceso de transformación educativa desarrollado con los estudiantes del tercer grado, sección “U”, de la Unidad Educativa “Simón Rodríguez”, en el sector Las Parcelas de Caripito, estado Monagas. Más allá de presentar la estructura formal, rígida y parametrada de un proyecto de investigación cerrado o de una tesis de grado convencional, este documento se constituye como un artículo de reflexión que busca desentrañar los significados profundos de la práctica docente emergente. Aquí se discurre críticamente sobre cómo la pedagogía del amor, el poder del ejemplo y la estimulación de la curiosidad lúdica poseen la potencia política de subvertir la desidia institucional y el ausentismo familiar, convirtiendo las aparentes carencias materiales del entorno rural en oportunidades tangibles para construir un aprendizaje significativo, crítico, cooperativo y profundamente liberador.

Contexto y diagnóstico

Para comprender verdaderamente los fenómenos conductuales y cognitivos que se dan dentro de un aula de clases, es necesario ir más allá de la teoría. Se requiere cruzar el umbral de la institución y sumergirse en su memoria histórica, sus contradicciones económicas y la vida misma del territorio social que la rodea (García Canclini, 1990). Mi historia con los espacios pedagógicos de la Unidad Educativa “Simón Rodríguez” no es nueva; mi vinculación como docente investigadora en este plantel se remonta al año 2007. Esta permanencia sostenida en el tiempo me ha brindado una atalaya de observación privilegiada para comprender cómo las vicisitudes socio-históricas del sector Las Parcelas de Caripito moldean las subjetividades, los miedos, los lenguajes y las expectativas de nuestros alumnos y sus grupos familiares. La institución se encuentra orgánicamente inserta en el Circuito Educativo N.º 4 “Hugo Rafael Chávez Frías”, compartiendo la tarea formativa comunitaria con planteles hermanos como la Escuela “Pedro Gual” y la Escuela Técnica Agropecuaria “Tito Antonio Vásquez Díaz”, configurando una red de apoyo que intenta dar respuestas contextualizadas a las demandas de una población rural históricamente vulnerable.

Al reconstruir la memoria histórica de la Unidad Educativa “Simón Rodríguez”, salta a la vista un pasado estrechamente ligado al auge industrial y petrolero de Monagas. La escuela abrió sus puertas en 1942, respaldada por la transnacional Creole Petroleum Corporation, y comenzó a funcionar en una infraestructura bastante sencilla de apenas dos salones. Sin embargo, su propósito fue más allá de enseñar a leer y escribir; desde el primer momento, se apostó por una educación para la vida. Así, el plantel integró la enseñanza de oficios prácticos como la carpintería, el corte y costura y la agricultura, adaptándose por completo a la realidad socio-productiva de Caripito. Con el correr de las décadas y el consecuente crecimiento demográfico del sector, dicha estructura física se tornó marcadamente insuficiente.

Las transformaciones políticas e institucionales vividas durante la transición hacia el modelo de Escuelas Bolivarianas, implementado formalmente en el plantel a partir del año escolar

2001-2002, evidenciaron la necesidad crítica de adaptar los espacios disponibles. La necesidad urgente de atender a una matrícula cada vez más grande obligó a dividir internamente las viejas naves coloniales del edificio. Se levantaron paredes provisionales de material ligero, una solución rápida que terminó afectando seriamente la acústica y la iluminación de los salones. En medio de estas limitaciones físicas, el programa de alimentación escolar (CNAE) llegó como un soporte socioeconómico crucial, frenando los niveles de desnutrición y evitando la deserción en las aulas. Bajo esta realidad, el plantel sostiene hoy su compromiso con 157 alumnos inscritos entre educación inicial y primaria.

Detrás de esta cifra agregada se oculta el rostro social de familias cuyos presupuestos económicos se encuentran severamente deprimidos. Las Parcelas de Caripito representa un asentamiento comunitario de aproximadamente tres mil habitantes, estructurado vecinalmente en sectores como El Samán, La Flecha, Los Kilómetros y Valle Solo. La economía local se sostiene básicamente gracias a la agricultura de conuco a pequeña escala, con cultivos de yuca, ocumo, plátano y cacao, además de la cría de animales de corral y la pesca artesanal en los ríos cercanos. En este contexto socioterritorial, la vulnerabilidad económica deja de ser una fría estadística para las ciencias sociales. Al contrario, se convierte en una realidad condicionante: es el factor que define cuánto tiempo real puede dedicar un representante a revisar los cuadernos, dar apoyo afectivo en casa o asistir a las reuniones convocadas por la escuela.

Al procesar los datos empíricos recogidos mediante la aplicación de técnicas dialógicas y asambleas de diagnóstico participativo con el colectivo institucional, logramos cartografiar con precisión las tensiones que fracturan la armonía del tercer grado, sección “U”. Se observó una deprimida asistencia de los representantes a las citas pedagógicas, un desinterés generalizado en el acompañamiento de las tareas escolares en el hogar —que se evidenciaba de forma recurrente en cuadernos vacíos o, en contraste, en asignaciones escritas íntegramente por adultos para evadir la responsabilidad formativa— y una preocupante escalada de conductas agresivas entre los estudiantes. Las interacciones infantiles dentro del salón se encontraban mediadas por el uso del lenguaje violento, apodos denigrantes, provocaciones verbales y empujones físicos durante las horas de receso y actividad académica, lo que revelaba fallas profundas en la internalización de las normas básicas de convivencia, en la canalización biológica de la energía y en el manejo de la frustración en la infancia temprana.

No obstante, frente a este diagnóstico crítico, el análisis de vulnerabilidad institucional arrojó fortalezas inestimables: un colectivo docente éticamente comprometido con la innovación pedagógica y una población infantil que reacciona con un entusiasmo desbordante y una genuina curiosidad intelectual cuando es expuesta a estímulos pedagógicos creativos, dinámicos y lúdicos. La problemática real, por lo tanto, no se anida en una supuesta incapacidad cognitiva intrínseca de los niños para aprender, sino en el vacío relacional y afectivo que se produce cuando la estructura del hogar se desvincula del eje escolar. Las interrogantes que guían este artículo apuntan a desvelar cómo el maestro puede

operar como un mediador social estratégico, capaz de convocar creativamente a la familia y diseñar andamiajes lúdicos que transformen la hostilidad del aula en un ecosistema de paz y alta producción intelectual.

Marco teórico y crítico

Sustentar conceptualmente una propuesta de transformación educativa en el ámbito rural exige entablar un diálogo riguroso con aquellas perspectivas teóricas de las ciencias de la educación que sitúan a la subjetividad humana y la afectividad en el centro neurálgico del hecho pedagógico. No se trata de ensayar la aplicación de recetas metodológicas frías o manuales didácticos importados de realidades urbanas, sino de descodificar con profundidad los procesos psicológicos, culturales y sociales que intervienen en la infancia. En primer término, resulta ineludible rescatar los aportes seminales de Piaget (1932) respecto al desarrollo del juicio moral en el niño. Piaget demostró de forma concluyente que la moralidad y el respeto por la norma no se implantan en la psique infantil a través del autoritarismo, la coacción psicológica o la repetición ciega de discursos moralistas dictados verticalmente por el adulto. Los valores éticos se construyen de manera endógena a través de los procesos de descentración cognitiva e interacción social con sus iguales.

Cuando un niño deja atrás el egocentrismo propio de sus primeros años y avanza hacia la lógica de la cooperación, empieza a entender algo clave por sí mismo: las reglas de juego no son caprichos del maestro, sino acuerdos mutuos y colectivos necesarios para proteger el bienestar de todos. Por eso, un salón de clases donde domina la pedagogía del grito, el castigo punitivo o la humillación pública nunca va a formar ciudadanos democráticos. Al contrario, este tipo de ambientes solo genera una obediencia fingida y pasajera, o una rebeldía silenciosa que terminará estallando con fuerza en las horas de juego.

En perfecta sintonía teórica con esta perspectiva constructivista y humanista, el pensamiento de Pérez Esclarín (2004) se erige como una referencia fundamental al postular que educar es, en su raíz ontológica más profunda, un acto de amor valiente y militante. Para este pensador latinoamericano, la pedagogía se vacía de sentido y se deshumaniza si se desvincula de la dimensión afectiva. En la familia se sientan las bases de la identidad y la estabilidad emocional de cualquier niño. Si ese entorno familiar está marcado por la violencia intrafamiliar, la incomunicación o el descuido debido a la pobreza, el alumno proyectará esas tensiones en la escuela mediante la indisciplina o el desafío a los docentes. La escuela no puede convertirse en un tribunal que juzgue o estigmatice a estas familias golpeadas por la crisis. Al contrario, el aula debe ser un refugio que ofrezca aceptación incondicional, valore los pequeños logros de cada estudiante y use la palabra como una herramienta para sanar y construir convivencia.

Cuando el maestro logra articular la exigencia académica rigurosa con la ternura pedagógica, se activa en el cerebro infantil una motivación intrínseca que optimiza los procesos neurocognitivos de atención, memoria y asimilación conceptual, refinando de manera

paralela sus competencias socioemocionales. Esta dinámica encuentra respaldo en la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1978), quien enfatiza el papel crucial de la interacción social y la mediación en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Asimismo, la atención a la diversidad neurodivergente y el reconocimiento respetuoso de los ritmos individuales de aprendizaje constituyen pilares transversales de una praxis transformadora. Cada estudiante ingresa al aula con un bagaje histórico-cultural único, configurado por sus propias vivencias relacionales y sus ritmos biológicos de desarrollo. La planificación docente no puede orientarse hacia un alumno promedio idealizado que no existe en la realidad concreta; debe diversificar metodológicamente sus estrategias de mediación, emplear la evaluación formativa y cualitativa como un proceso continuo y proponer proyectos significativos que integren el juego, la expresión artística y la oralidad. Como argumenta críticamente Razeto (2016), el involucramiento temprano y estructurado de los padres en la vida escolar constituye el factor predictivo más confiable del éxito escolar y la estabilidad psíquica del educando. El diálogo simétrico entre los saberes populares e históricos de la familia agraria y el conocimiento científico de la escuela rural genera una sinergia cognitiva de alto valor que robustece la autoestima del niño y dota de aplicabilidad práctica a los contenidos escolares.

El marco constitucional y legal venezolano ofrece un respaldo contundente a este planteamiento teórico. Si revisamos el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), encontramos el norte ético del Estado: refundar la República para dar paso a una sociedad democrática, participativa y protagónica. Este espíritu se traslada a la Ley Orgánica de Educación (2009); sus artículos 3 y 17 ratifican la educación como un derecho humano y un motor de transformación, destacando el rol compartido (corresponsabilidad) entre escuela, familia y sociedad. El cierre de este circuito legal lo da la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2015), en su artículo 32-A, una norma que prohíbe los gritos, tratos denigrantes o castigos físicos, obligando a las instituciones a educar desde la cultura del buen trato y el diálogo. En este sentido, la investigación-acción participativa articulada por Kemmis y McTaggart (1988) proporciona el andamiaje metodológico para operacionalizar dichos preceptos en la práctica diaria del aula.

Propuesta transformadora y aplicación

Llevar las teorías a la práctica dentro de la Unidad Educativa “Simón Rodríguez” requirió un diseño de intervención pedagógica específico. Este se estructuró bajo las pautas metodológicas de la Investigación-Acción Participativa y Transformadora (IAPT), buscando que la teoría respondiera directamente a la realidad concreta del plantel. Cada una de las acciones ejecutadas con los niños de tercer grado y sus familias abandonó la condición de simple actividad aislada para cumplir con un cronograma burocrático; por el contrario, cada encuentro se planificó como un dispositivo crítico de cuestionamiento y reconfiguración de los modos de convivencia institucional.

El primer núcleo de acción sistemática se concentró en la sensibilización y convocatoria horizontal de los padres y representantes mediante las denominadas asambleas dialógicas familiares. El propósito primordial de este eje consistió en demoler la barrera de desconfianza y apatía que históricamente mantenía a los adultos alejados del portón escolar. En lugar de replicar la práctica tradicional de convocar a los representantes exclusivamente para transmitir quejas conductuales o exigir contribuciones materiales, se generó un espacio circular de diálogo sincero sobre los proyectos de vida de sus hijos. Durante estas sesiones, los participantes se involucraron en dinámicas de animación sociocultural y talleres de crecimiento personal donde pudieron verbalizar sus angustias cotidianas relativas a la crisis económica, la dureza de las jornadas en las parcelas agrícolas y la carencia de herramientas pedagógicas formales para orientar los deberes de los niños en casa.

Apoyándonos en la pedagogía del ejemplo, rescatamos los testimonios de vida de aquellos representantes que, a pesar de sus limitaciones analfabetas o materiales, lograban estructurar rutinas hermosas de lectura y afecto en el hogar, motivando de manera horizontal al resto del colectivo. El producto socio-jurídico más relevante de estos encuentros circulares fue la construcción participativa de los acuerdos de convivencia áulica, los cuales dejaron de ser un reglamento punitivo impuesto unilateralmente por la maestra para transformarse en un compromiso ético de respeto y palabra empeñada, refrendado solemnemente por los padres, los niños y la docente.

El segundo componente de la intervención curricular integró operativamente el uso de la Valija Didáctica: Valores Ciudadanos, un recurso lúdico-pedagógico desarrollado institucionalmente que sirvió de puente cognitivo para introducir lecturas reflexivas, fábulas y dinámicas interactivas durante los momentos de formación cívica y ética de las mañanas. Estas lecturas colectivas no se limitaron a la mera decodificación literal o al copiado memorístico de los textos; por el contrario, se erigieron como verdaderas asambleas escolares donde los niños asumían roles protagónicos, dramatizaban dilemas morales cotidianos de la escuela y el vecindario, y ensayaban la resolución pacífica de conflictos a través de la mediación verbal. Para el grupo de representantes que asistía en calidad de observadores y participantes activos, estas sesiones operaron como talleres prácticos de crianza humanizada, ofreciéndoles alternativas conductuales no violentas para implementar en sus hogares, demostrándoles empíricamente que el buen trato posee una eficacia formativa infinitamente superior al castigo físico o la agresión verbal.

Un hito fundamental y aglutinador de este proceso transformador estuvo representado por la articulación socio-productiva en los terrenos de la institución a través del diseño de visitas guiadas y jornadas de trabajo comunitario. En un entorno con una fuerte identidad agraria como Las Parcelas de Caripito, el conocimiento técnico y ancestral sobre los ciclos de la tierra, la preparación del suelo y el cuidado de los cultivos constituye un saber de altísimo valor cognitivo y cultural que la escuela tradicional de corte urbano suele invisibilizar o menospreciar. Al organizar jornadas colectivas de saneamiento, desmalezamiento y preparación de canteros destinados a la siembra de rubros agrícolas de ciclo corto (como

cebollín, ají dulce y cilantro) para el abastecimiento del comedor escolar, se produjo un hermoso fenómeno de inversión pedagógica y diálogo intergeneracional de saberes.

Los padres, madres, abuelos y abuelas de la comunidad rural asumieron con orgullo el rol de instructores técnicos de la escuela, guiando los pasos tanto de los estudiantes como de la propia docente en el manejo de las herramientas agrícolas tradicionales y el respeto místico por los recursos naturales. Esta praxis socioproductiva difuminó las jerarquías académicas tradicionales del aula; los representantes sintieron que su cultura y su trabajo eran valorados científicamente por el plantel, mientras que los niños de tercer grado desarrollaron sustancialmente su psicomotricidad gruesa, la coordinación viso-motora, el sentido de responsabilidad compartida, el compañerismo y el amor por el trabajo productivo como fuente de emancipación comunal.

Finalmente, la estimulación de los procesos cognitivos superiores, la concentración mental y el pensamiento lógico-geográfico de los educandos se abordaron creativamente mediante el diseño y ejecución de micro-clases interactivas sustentadas en el uso de recursos lúdicos diseñados con material de provecho, destacando entre ellos "La Ruleta del Saber". Esta herramienta interactiva permitió dinamizar el repaso de contenidos relativos a la geografía local, regional y nacional, superando la tradicional copia monótona de mapas del pizarrón. Los estudiantes, organizados en equipos cooperativos mixtos y acompañados por sus representantes, hacían girar la ruleta para enfrentarse a desafíos cognitivos, preguntas sobre la historia de Caripito, la hidrografía de Monagas o las manifestaciones folclóricas del país. La inserción orgánica del juego en el currículo de educación primaria evidenció que el rigor conceptual no se encuentra reñido con la alegría lúdica. La risa compartida, el entusiasmo por el logro colectivo y la competencia sana redujeron a niveles nulos los brotes de agresividad interpersonal dentro del salón, consolidando un espacio áulico seguro donde el error cognitivo dejó de ser motivo de burla o castigo para convertirse en el insumo didáctico fundamental para la construcción colectiva del nuevo aprendizaje.

El plan de acción implementó estrategias como:

- Asambleas con padres: conversatorios dialógicos sobre convivencia escolar, valores y la corresponsabilidad en el hogar.
- Trabajo colaborativo: dinámicas grupales para fomentar el compañerismo, la solidaridad y el intercambio de ideas.
- Charlas orientadoras: espacios de integración para involucrar a los familiares en las actividades pedagógicas diarias.
- Juegos didácticos: actividades participativas entre maestros, alumnos y representantes para fortalecer el aprendizaje significativo.

Transformación y labor docente

La revisión introspectiva, profunda y sistemática de la praxis pedagógica implementada en el tercer grado de la Unidad Educativa “Simón Rodríguez” permite concluir, con rigor científico, que la transformación educativa verdadera de las instituciones públicas no se decreta mediante circulares ministeriales ni se consolida con el llenado mecánico de formatos administrativos de control burocrático. El cambio real y perdurable acontece cuando el maestro de aula asume una postura epistémica emergente y con conciencia crítica, reconociendo que su función ético-política trasciende la simple transmisión pasiva de contenidos curriculares frente a un pizarrón. En los escenarios de la ruralidad venezolana, profundamente signados por la exclusión socioeconómica, las dificultades de conectividad tecnológica y las limitaciones de acceso a servicios básicos esenciales, la institución escolar debe erigirse como un faro de resistencia cultural, un refugio seguro de afecto y un territorio para la dignificación de la condición humana en la infancia.

La marcada desconexión vincular observada inicialmente entre el entorno familiar y la escuela no se originaba en un supuesto desinterés intrínseco o desamor de los padres hacia el destino escolar de sus hijos; por el contrario, respondía a la ausencia histórica de canales dialógicos horizontales, atractivos, accesibles y respetuosos por parte del personal docente e institucional. Cuando el representante es convocado de forma exclusiva desde la lógica de la queja, la sanción conductual o la exigencia económica, su respuesta psíquica natural es el retraimiento, la hostilidad defensiva y el distanciamiento preventivo. En contraste, al ensayar la apertura democrática de los salones para validar los saberes históricos del campo, promover el juego cooperativo intergeneracional y propiciar espacios de formación axiológica horizontal, la corresponsabilidad de las familias florece de manera natural y espontánea.

Las conductas disruptivas y los brotes de agresividad que amenazaban la estabilidad del tercer grado disminuyeron drásticamente no por la implantación de normativas autoritarias, expedientes sancionatorios o castigos psicológicos, sino porque el ecosistema del aula se tornó plenamente coherente con las expectativas afectivas del hogar: en ambos espacios se comenzó a hablar de forma unificada el lenguaje de la paciencia, el reconocimiento del logro, el buen trato y la pedagogía de la ternura.

Conclusiones

Los estudiantes de tercer grado lograron una modificación sustancial en sus patrones de interacción, transitando desde un clima caracterizado por la hostilidad y conductas disruptivas hacia un ecosistema de paz, donde el respeto y la resolución dialógica de conflictos se erigen como los nuevos pilares de la convivencia.

Se logró romper la barrera histórica de distanciamiento entre el hogar y la escuela. A través de las asambleas dialógicas y la integración socio-productiva, los representantes no solo se

involucraron con entusiasmo, sino que internalizaron su rol como agentes activos y corresponsables en el proceso de formación pedagógica y axiológica de sus hijos.

La integración de la Valija Didáctica y las actividades socioproductivas permitió que los niños desarrollaran competencias no solo cognitivas, sino también motoras, sociales y afectivas, validando que el aprendizaje es más profundo cuando se conecta con la realidad territorial y los saberes ancestrales de la comunidad agraria.

Inquietudes y recomendaciones

Es imperativo que la institución institucionalice las "Asambleas Dialógicas" y la "Escuela para Padres" como parte permanente del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), evitando que estos logros dependan exclusivamente de la voluntad individual del docente de aula.

Se recomienda establecer mecanismos de seguimiento sistemático que permitan verificar la evolución de los hábitos de convivencia alcanzados, garantizando que el compromiso de los padres se mantenga en los niveles superiores de la educación primaria y en futuras transiciones escolares.

Es vital fomentar la sistematización de esta experiencia para compartirla con otros docentes del Circuito Educativo N.º 4, con el fin de que otras instituciones rurales puedan adaptar estas estrategias de pedagogía del amor y trabajo productivo a sus propias realidades.

Referencias

- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Editorial.
- Bigott, L. A. (2010). *Hacia una pedagogía de la descolonización*. Fondo Editorial IPASME.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.453 (Extraordinario), marzo 24, 2000.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.

- Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes [LOPNNA]. (2015). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 6.185 (Extraordinario), junio 8, 2015.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Ediciones Dolmen. Pérez Esclarín, A. (2004). *Educación es enseñar a amar*. San Pablo.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Editorial Beltrán.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 83-102.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" por brindar el espacio académico para la profesionalización. A mi tutora, la MSc. Thais Acosta, por su invaluable guía, paciencia pedagógica y apoyo técnico durante todo el proceso de investigación que permitió la concreción de este Trabajo de Grado.

Síntesis curricular

Ronny Elena Castelin Alcántara. Licenciada en educación integral por la Universidad Nacional Abierta (2006). Se encuentra en proceso de titulación de la Maestría en educación primaria por la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" (2025). Actualmente ejerce como docente de aula titular en la Unidad Educativa "Simón Rodríguez" ubicada en Caripito, estado Monagas.