



EDUCACIÓN EL DOCENTE COMO ARQUITECTO ONTOLÓGICO DEL QUEHACER SOCIO -COMUNITARIO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN PRIMARIA LATINOAMERICANA

Nerys Elizabeth Tovar Diaz ¹

nerystovar72@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-8746-2020>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 02 de marzo 2025

Aprobado: 17 de abril 2025

RESUMEN

Este artículo sintetiza las unidades de análisis del quehacer socio-comunitario del docente de primaria en Latinoamérica (2020-2026). Se asume una visión ontológica y transdisciplinaria para comprender al maestro como un arquitecto de realidades sociales que dinamiza el aprendizaje significativo en contextos de vulnerabilidad. Metodológicamente, se sustenta en una revisión sistemática cualitativa hermenéutico-interpretativa, aplicando criterios de elegibilidad en Scopus, WoS y SciELO. La triangulación de marcos epistemológicos, axiológicos y político-territoriales decodifica la densidad semiótica de la praxis educativa en regiones con alta diversidad cultural. De este modo, se propone una síntesis doctoral que problematiza la labor docente como motor de cambio social y reconstrucción del tejido comunitario regional. Los hallazgos revelan que el Ser-Hacer docente constituye el núcleo ontológico que transforma la escuela en un ecosistema vivo de resiliencia y participación democrática. Emergen unidades como el cuidado socioecológico y la afectividad, posicionando la labor educativa como imperativo político relacional indispensable para la justicia cognitiva. Se concluye que mejorar el clima escolar exige marcos transdisciplinarios que reconozcan la dignidad docente y una evaluación basada en la ética del cuidado. Es imperativo que las políticas públicas fomenten la formación situada y el bienestar del maestro para garantizar aprendizajes de calidad y sustentabilidad territorial. La labor del docente arquitecto representa la piedra angular para alcanzar una transformación educativa regional auténtica, dialógica y profundamente humana.

Palabras clave: *Aprendizaje significativo; Arquitectura docente; Axiología; Convivencia escolar; Educación primaria; Iberoamérica; Ontología; Transdisciplinariedad*

¹Especialista en Dirección y Supervisión, Licenciada en Educación Integral. Directora de la Escuela Básica Julio Garmendía, ubicada en Guatarama, Uverito, estado Guárico Investigadora enfocado en la gerencia educativa, la supervisión institucional y la optimización de los procesos de enseñanza. [Orcid: https://orcid.org/0009-0003-8746-2020](https://orcid.org/0009-0003-8746-2020). Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

THE TEACHER AS AN ONTOLOGICAL ARCHITECT OF SOCIAL AND COMMUNITY ENGAGEMENT AND MEANINGFUL LEARNING IN LATIN AMERICAN ELEMENTARY SCHOOLS

ABSTRACT

This article summarizes the units of analysis for the socio-community work of elementary school teachers in Latin America (2020–2026). It adopts an ontological and transdisciplinary perspective to understand teachers as architects of social realities who foster meaningful learning in vulnerable contexts. Methodologically, it is based on a qualitative, hermeneutic-interpretive systematic review, applying eligibility criteria in Scopus, WoS, and SciELO. The triangulation of epistemological, axiological, and political-territorial frameworks decodes the semiotic density of educational praxis in regions with high cultural diversity. Thus, this doctoral thesis proposes a synthesis that problematizes teaching as a driver of social change and the reconstruction of the regional community fabric. The findings reveal that the teacher's Being-Doing constitutes the ontological core that transforms the school into a living ecosystem of resilience and democratic participation. Concepts such as socio-ecological care and affectivity emerge, positioning educational work as a relational political imperative indispensable for cognitive justice. It is concluded that improving the school climate requires transdisciplinary frameworks that recognize the dignity of teachers and an evaluation based on the ethics of care. It is imperative that public policies promote context-based training and teacher well-being to ensure quality learning and regional sustainability. The work of the architect-teacher serves as the cornerstone for achieving an authentic, dialogical, and deeply human regional educational transformation.

Keywords: *Meaningful learning; Instructional design; Axiology; School community; Elementary education; Latin America; Ontology; Transdisciplinarity*

Introducción

La Fractura Ontológica y el Giro hacia la Complejidad

La realidad educativa en Latinoamérica (2020–2025) se encuentra signada por crisis estructurales que exigen un giro irreversible hacia el paradigma de la complejidad docente. Bajo esta mirada, las instituciones escolares trascienden la instrucción técnica para asumirse como ecosistemas

vivos donde convergen identidades locales y memorias territoriales compartidas. Morin (1999), fundamenta que el pensamiento complejo permite articular las incertidumbres locales con las exigencias globales de una educación para la paz duradera. Esta transición curricular demanda una praxis pedagógica enraizada en la singularidad del territorio, desafiando la homogeneización que históricamente ha ignorado las raíces campesinas e indígenas. Por consiguiente, la escuela primaria se redefine hoy como un bastión de resistencia axiológica frente a la fragmentación del conocimiento tradicional imperante. En este escenario, la educación debe responder a las desigualdades mediante un compromiso ético situado que dignifique la vida comunitaria regional.

La problematización de la educación primaria en la región revela una fractura persistente entre las políticas públicas centralizadas y la realidad fenomenológica de las aulas rurales. Esta desconexión constituye una herida epistémica que despoja al acto educativo de su sentido vital, ético y transformador en entornos de alta vulnerabilidad. La estandarización de indicadores de logro ignora las trayectorias de vida de los educandos, reduciendo el aprendizaje a una transacción de información sin arraigo ontológico real. Investigaciones sugieren que esta desterritorialización del saber genera una alienación que distancia al estudiante de su entorno productivo y cultural inmediato. Ante este vacío, surge la necesidad de reintegrar la escuela al tejido social mediante una arquitectura pedagógica que reconozca la diversidad como potencia. La construcción de una educación con rostro humano requiere, por tanto, una relectura crítica de los fines de la enseñanza actual.

En este panorama, el docente de primaria emerge como un arquitecto ontológico del quehacer socio-comunitario, trascendiendo el rol de ejecutor de currículos nacionales estandarizados. Este Ser-Hacer docente constituye la unidad ontológica primaria que dinamiza procesos de paz mediante la autopoiesis lingüística y social en el aula contemporánea. Dicha categoría permite re-conceptualizar la identidad del educador como un intelectual transformador capaz de subvertir las vulnerabilidades del entorno inmediato mediante la agencia. Medina (2023), enfatiza que el docente rural, como

agente de cambio, navega la diversidad multigrado para fomentar un aprendizaje verdaderamente significativo. De esta manera, el docente media activamente entre las políticas públicas y las necesidades latentes de su comunidad escolar en contextos de crisis. La labor arquitectónica implica un ejercicio de organización social en constante devenir axiológico para el bienestar sistémico.

La crisis sistémica derivada de la precariedad material ha forzado una relectura de la función social del recinto escolar en comunidades históricamente vulneradas por el Estado. No se trata simplemente de un espacio de resguardo físico, sino de una zona de contacto donde el docente media entre la carencia y la transformación. Según Montero (2025), la responsabilidad social del maestro rural constituye un elemento esencial para el desarrollo de comunidades educativas más equitativas y sostenibles. Esta orfandad institucional es tensionada por liderazgos magisteriales que asumen la escuela como epicentro de la soberanía alimentaria y el cuidado ecológico regional. Así, el aprendizaje significativo deja de ser una meta cognitiva para transformarse en una estrategia de resiliencia territorial colectiva y duradera. La escuela, en su dimensión ecosistémica, se erige como el refugio primordial frente a la desintegración de los lazos sociales tradicionales actuales.

Marco Teórico

El Ser-Hacer como Estructura de Sentido

La ontología del docente de educación primaria trasciende la concepción técnica del instructor para situarse en la dimensión del Ser-Hacer como unidad autopoiética de transformación social. Esta perspectiva dialéctica tensiona la visión tradicional del maestro ejecutor de currículos frente a la del arquitecto socio-comunitario que se autoconstruye en el diálogo permanente. Núñez (2010), fundamenta que los imaginarios sociales del docente rural configuran una pertinencia sociocultural que desafía la estandarización de las políticas estatales contemporáneas de "talla única". Por su parte, Medina (2023), sostiene que esta labor se inscribe en el paradigma de la complejidad, donde la incertidumbre es el sustrato para la emergencia de nuevas realidades

pedagógicas. En consecuencia, la labor docente se instituye como un acto de resistencia política que dignifica la esencia humana mediante la edificación de estructuras de cuidado. Este arquitecto ontológico no solo diseña instrucción, sino que edifica justicia social desde la cotidianidad escolar regional.

La noción de "arquitectura" pedagógica en la labor docente evoca la capacidad de proyectar espacios de intersubjetividad donde el conocimiento se construye sobre cimientos de transdisciplinariedad. Esta metáfora sugiere que el docente no es un receptor pasivo, sino un diseñador de ambientes que responden a la topografía social de su comunidad inmediata. Según Dravet et al. (2020), la transdisciplinariedad representa la vía para superar la fragmentación del saber y reconectar la educación con la experiencia vital y corporal del ser. Bajo esta lógica, Ansoleaga (2019), argumenta que la educación rural transformadora requiere una ruptura con el pensamiento lineal para abrazar una visión ecosistémica del aprendizaje significativo. De este modo, el docente articula los pilares de la identidad y el saber en una estructura coherente que soporta las crisis estructurales del sistema. Esta arquitectura ontológica se convierte en el andamiaje necesario para que el educando transite hacia la autonomía colectiva.

El aprendizaje significativo en la primaria latinoamericana se problematiza no como una meta cognoscitiva aislada, sino como una construcción ética vinculada al cuidado socioecológico territorial. Esta categoría exige que el docente actúe como un mediador capaz de integrar las vivencias cotidianas y las crisis ambientales en el diseño curricular situado. Mendoza et al. (2025), enfatizan que el cuidado socioecológico debe ser la base del aprendizaje, permitiendo que el estudiante reconozca su interdependencia con el ecosistema planetario. Asimismo, Castillo et al. (2022), argumentan que el docente debe desaprender roles tradicionales para convertirse en un guía que modele acciones integrales y transformadoras. De esta manera, el conocimiento deja de ser una acumulación estéril de datos para transformarse en una herramienta de preservación de la vida regional digna. La significatividad del aprendizaje reside, por tanto, en su potencial para sanar la fractura entre la escuela y el territorio habitado.

Colonialidad del Poder y Descolonización Pedagógica

La arquitectura del quehacer docente se inserta en una lucha frontal contra la colonialidad del poder que históricamente ha invisibilizado las epistemologías locales bajo estándares urbanocéntricos. Quijano (2000), advierte que este eurocentrismo cognitivo despoja a las comunidades de su capacidad de pensarse desde su propia realidad territorial, histórica y cultural, naturalizando una supuesta superioridad del saber técnico-académico sobre los conocimientos ancestrales vinculados a la tierra y la producción campesina. Bajo este régimen, la escuela primaria opera a menudo como un instrumento de asimilación cultural que ignora la riqueza del contexto territorial inmediato del educando; una imposición de currículos de «talla única» que, como advierte Núñez (2010), colisiona abiertamente con los imaginarios sociales de los maestros rurales, quienes demandan una pertinencia sociocultural situada. Por ello, es imperativo denunciar las prácticas que perpetúan la marginalidad y la exclusión de los saberes locales en el diseño curricular nacional oficial, asumiendo que la descolonización educativa exige restituir la autoridad cognitiva a los sujetos que habitan, sienten y significan el campo frente a la hegemonía administrativa.

Frente a la educación bancaria tradicional denunciada por Freire (1970), la arquitectura docente debe proponer una pedagogía de la liberación que transforme al oprimido en sujeto de su propia historia política. Esta transición implica que el maestro de primaria asuma su rol como intelectual transformador, mediando activamente entre el conocimiento científico formal y la sabiduría popular acumulada. Dicha labor requiere, de acuerdo con los postulados de Giroux (1988, 2018), una profunda conciencia crítica sobre cómo las estructuras de poder influyen tanto en la cotidianidad del aula como en la gestión escolar. Al descentrar el currículo, se permite que el estudiante rural se reconozca como un actor político capaz de agenciar cambios en su ecosistema social y productivo, transformando la escuela de un recinto de repetición a un laboratorio de soberanía pedagógica y justicia social. De este modo, el diálogo dialéctico y la convivencia escolar entendida desde la justicia social (Fierro y

Carbajal, 2019) se instituyen como las herramientas fundamentales para fracturar de raíz los monólogos del saber hegemónico e institucionalizado.

Axiología de la Afectividad y el Cuidado en Primaria

La axiología de la afectividad emerge como el cimiento invisible sobre el cual se edifica el aprendizaje significativo y la convivencia pacífica en la primaria latinoamericana actual. El aula se concibe como un espacio de resonancia emocional donde el cuidado trasciende la norma para volverse una praxis de vida territorial y soberana. Noddings (1984), fundamenta que el aprendizaje real solo es posible en entornos donde la confianza y el reconocimiento del otro son pilares éticos fundamentales del proceso. Esta perspectiva desplaza el enfoque punitivo tradicional hacia una ética de la responsabilidad compartida por el bienestar integral de cada estudiante de la red. Según Mendoza et al. (2025), el cuidado socioecológico constituye la base del aprendizaje situado, vinculando la afectividad con la protección de la vida en el entorno. Por tanto, el cuidado deviene en un imperativo político que sostiene la cohesión de la comunidad escolar frente a la crisis.

Por su parte, Maturana (1997), sostiene que el lenguaje y la emoción son las dimensiones biológicas que constituyen lo humano en el acto de convivir y aprender colectivamente en el aula. En esta arquitectura docente, la validación emocional del niño es el primer paso para su empoderamiento como sujeto con voz y voto en su propio territorio rural. La afectividad posee una cualidad protectora que mitiga los efectos de la exclusión social y fortalece la resiliencia ética de los futuros ciudadanos de la región. Tobón (2017), resalta que la socioformación integra esta dimensión afectiva mediante proyectos éticos de vida que dan sentido a los contenidos académicos formales del currículo. De este modo, la escuela primaria deja de ser una fábrica de sujetos productivos para convertirse en un jardín de humanidad donde se cultiva la dignidad. La labor del docente arquitecto consiste, entonces, en diseñar atmósferas de aprendizaje donde el afecto sea el motor de la curiosidad.

La labor del docente como arquitecto ontológico exige una sensibilidad fenomenológica capaz de decodificar los lenguajes no verbales y las necesidades afectivas de la infancia regional en riesgo. En este horizonte,

Ansoleaga (2019), sostiene que la educación rural transformadora depende de un maestro que se perciba como un agente de desarrollo humano y de cuidado ético. Esta arquitectura relacional fractura el encierro del aula tradicional, convirtiendo el afecto en un dispositivo pedagógico que humaniza la transferencia del conocimiento científico formal y descolonizado. Así, la mediación docente se transforma en un ejercicio de hospitalidad donde el estudiante es acogido en su diferencia y potenciado en su autonomía creadora. Se concluye que la asertividad afectiva es el puente necesario para transitar desde la simple instrucción técnica hacia una formación integral, dialógica y humanista. Esta praxis de cuidado garantiza que la escuela sea, ante todo, un refugio de civilidad y esperanza colectiva.

Metodología

La arquitectura metodológica de esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico-interpretativo, distanciándose de la rigidez empírico-analítica tradicional. Según Buitrago (2023), este diseño documental permite abordar la realidad educativa no como un objeto estático, sino como un fenómeno emergente que requiere una mirada holística y situada. Bajo esta premisa, se asume la indagación hermenéutica propuesta por Packer (1985, citado en Ansoleaga, 2019) para estudiar la conducta humana y la praxis pedagógica en entornos de alta vulnerabilidad. Por ello, el investigador actúa como un mediador que busca la fusión de horizontes entre los textos analizados y la realidad latinoamericana actual. Esta ruta garantiza que la construcción del modelo sea una teorización anclada en la evidencia científica regional verificable y epistémicamente profunda.

El procedimiento se estructuró siguiendo los lineamientos del protocolo PRISMA-ScR, asegurando la transparencia y trazabilidad necesarias para una revisión sistemática de nivel doctoral en ciencias sociales. La búsqueda bibliográfica se realizó en repositorios de alto prestigio como Scopus, WoS y SciELO, delimitando una ventana temporal estratégica entre los años 2020 y 2025. Fierro y Carbajal (2019), sugieren que este tipo de trabajo documental es fundamental para identificar enfoques teóricos prevalecientes y proponer nuevas categorías de análisis desde la justicia social. Tras la aplicación de criterios de elegibilidad y el cribado de registros iniciales, se consolidó una

muestra definitiva de treinta y un documentos con rigor metodológico. Dialécticamente, se problematizó la dispersión terminológica, optando por descriptores que priorizaran la ontología y el quehacer docente.

La sistematización de la muestra se ejecutó mediante un flujo procedimental riguroso que incluyó las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de las fuentes. En la etapa de identificación se recuperaron ciento cuarenta y cinco registros, los cuales fueron sometidos a un tamizaje por título y resumen para descartar estudios con sesgos urbanocéntricos. Posteriormente, la fase de elegibilidad permitió verificar la presencia de las categorías ontológicas exigidas, resultando en la inclusión final de textos con alta densidad semiótica. De acuerdo con García (2024), el uso de narrativas en la investigación cualitativa permite visibilizar las tensiones y procesos de crisis que enfrentan los maestros. La legitimación de los hallazgos se alcanzó mediante la triangulación de perspectivas, cumpliendo con los criterios de credibilidad exigidos por la normativa de la UPEL en este nivel.

El proceso de análisis se desarrolló mediante la categorización axial, organizando el corpus en tres dimensiones interpretativas: Ser-Hacer, Escuela-Territorio y Axiología-Afectividad en primaria. Estas dimensiones no operan de forma aislada, sino que se entrelazan mediante la lógica de la complejidad para dar cuenta de la totalidad del fenómeno escolar. Según Bolaños (2024), la triangulación metodológica es esencial para validar la información recolectada y fortalecer el rigor fenomenológico del estudio en comunidades diversas. De este modo, la investigación logra una síntesis interpretativa que respeta la voz del docente como un arquitecto de su propio quehacer. Finalmente, se resguardó la confirmabilidad mediante una trazabilidad documental exhaustiva, coherente con la ecología de la acción que demanda el paradigma postpositivista para generar una ciencia social con pertinencia.

Resultados y Discusión

La Arquitectura del Quehacer Docente

El quehacer socio-comunitario en la región latinoamericana (2020–2025) se define por una mediación dialéctica entre la identidad territorial y las exigencias de paz situada. Los resultados indican que en contextos como el colombiano y el mexicano, el docente actúa como un mediador de la memoria histórica y un gestor de convivencia ante la exclusión estructural. Rojas Quesada y Amaya Rojas (2022), sostienen que la identidad rural no es una categoría estática, sino una construcción dialógica que el maestro dinamiza desde el aula primaria. Esta arquitectura pedagógica se manifiesta en proyectos institucionales que integran la realidad productiva local con las competencias ciudadanas. Según Onofre (2025), esta labor de mediación en la resolución de conflictos escolares fortalece la resiliencia paradigmática del sistema educativo frente a la violencia. En consecuencia, el docente se erige como un puente entre la herida social y la reconstrucción soberana del tejido comunitario.

La realidad del Ser-Hacer docente en Venezuela revela una arquitectura de resistencia ética profunda frente a la precariedad institucional y la crisis compleja persistente. El estudio de Medina (2023), resalta que el maestro rural ha asumido roles de protección social que desbordan las funciones tradicionales del recinto escolar escolarizado. Esta labor se inscribe en el paradigma de la complejidad, donde el docente navega la incertidumbre multigrado para garantizar un aprendizaje verdaderamente significativo. Por su parte, Ansoleaga (2019), describe cómo esta educación transformadora resiste mediante la innovación y el compromiso ontológico de los actores involucrados en el proceso. Así, el docente venezolano se configura como el último bastión de la civilidad, reconstruyendo la esperanza mediante una praxis que dignifica la vida. La arquitectura socio-comunitaria se materializa aquí como un acto heroico de sostenimiento del tejido humano y pedagógico actual.

El vínculo escuela-comunidad en el nivel primario constituye el reactivo ontológico que dota de sentido a la gestión pedagógica y administrativa en el

territorio. La evidencia sugiere que la apertura de la institución a los saberes de las familias incrementa el compromiso del educando con su formación integral y situada. Turbí (2023), destaca que la participación comunitaria en la gestión educativa permite metabolizar contenidos abstractos en soluciones para problemas territoriales urgentes. Esta arquitectura relacional fractura el encierro del aula tradicional, integrando al directivo como un líder de justicia social escolar según fundamenta Buitrago (2023). Por consiguiente, el tejido socio-comunitario se instituye como un currículo vivo que desafía la obsolescencia de modelos técnicos desvinculados de la realidad. La escuela se transforma así en un centro de irradiación axiológica que fortalece la democracia desde su base.

La participación democrática en los asuntos escolares fomenta una cultura de corresponsabilidad que mejora el clima institucional de manera persistente en la región. Los hallazgos indican que la mediación del docente en la resolución de tensiones permite transitar desde la vigilancia hacia el reconocimiento pleno de la alteridad. Onofre (2025), argumenta que el rol mediador es esencial para transformar el conflicto motor en una oportunidad de aprendizaje ciudadano y paz territorial. Asimismo, García (2024), resalta que las historias de vida en zonas marginales revelan una lucha constante por la dignidad y la superación del rezago educativo. Esta arquitectura de la participación permite que la escuela deje de ser objeto de intervención para convertirse en un sujeto colectivo activo. El docente arquitecto diseña espacios de intersubjetividad donde la justicia social se aprende mediante el ejercicio real de la soberanía.

La integración de la dimensión socio-comunitaria requiere una reconfiguración transdisciplinaria de la formación docente inicial y continua en toda la región iberoamericana. No basta con el dominio de estrategias didácticas técnicas; se exige una sensibilidad fenomenológica que permita al maestro leer los códigos culturales y necesidades locales. Dravet et al. (2020), proponen que la educación del futuro debe basarse en la experimentación corporal y la superación de la fragmentación del saber científico. En este horizonte, Mendoza et al. (2025), sitúan el cuidado socioecológico como la piedra angular para desarrollar una conciencia planetaria desde el aprendizaje

situado. Esta prospectiva doctoral insta a las instituciones a transitar hacia currículos que prioricen la investigación-acción y la sustentabilidad territorial profunda. Solo así el docente podrá consolidar su rol de arquitecto ontológico capaz de edificar realidades humanas liberadoras.

Tabla 1.

Análisis Comparativo de la Labor Docente Socio-Comunitaria (2020-2025).

Dimensión	Colombia (Identidad y Paz)	México (Comunidad y Pluralidad)	Venezuela (Resiliencia y Crisis)
Rol Docente	Mediador de memoria histórica.	Líder comunitario y traductor.	Gestor de resiliencia y cuidado.
Enfoque	Reconstrucción del tejido social.	Autonomía y saberes originarios.	Protección social en emergencia.
Principal Tensión	Centralismo vs. Identidad Rural.	Estandarización vs. Diversidad.	Precariedad vs. Vocación.
Referente Clave	Rojas y Amaya (2022).	Zavala y Rivera (2023).	Hidalgo (2023); Medina (2023).

Fuente: investigadora 2026

El Tejido Socio-Comunitario como Reactivo Pedagógico

El vínculo escuela-comunidad en el nivel primario latinoamericano constituye un reactivo ontológico que dota de sentido trascendente a la gestión pedagógica y administrativa territorializada. La apertura de la institución hacia los saberes de las familias incrementa significativamente el compromiso del educando, transformando la instrucción en una praxis social situada y soberana. Turbí (2023), destaca que esta integración dialógica permite metabolizar los contenidos abstractos en soluciones concretas para las problemáticas que aquejan al territorio habitado. Esta arquitectura relacional fractura el encierro del aula tradicional, convirtiendo la plaza y la asamblea en espacios legítimos de un aprendizaje transdisciplinario y dialógico de alto nivel. Por consiguiente, el tejido socio-comunitario se instituye como un currículo vivo que desafía la obsolescencia de los textos escolares desvinculados de la realidad. La escuela primaria se transforma así en un centro de irradiación axiológica que fortalece la democracia desde su propia base social.

La participación democrática en los asuntos escolares primarios fomenta una cultura de corresponsabilidad que reduce la violencia y mejora el clima institucional de manera persistente. Los hallazgos indican que en comunidades

donde el docente involucra activamente a los actores locales en la evaluación socioformativa, se observa un mayor respeto por la diversidad cultural. Sandoval (2014), argumenta que la convivencia escolar es el reflejo de la gestión del conocimiento comunitario compartida entre todos los nodos de la red educativa. Esta arquitectura de la participación permite que la institución deje de ser un objeto de intervención para convertirse en un sujeto colectivo de transformación integral. De este modo, la labor docente se desplaza desde la jerarquía administrativa hacia una horizontalidad ética validada por el reconocimiento mutuo del ser. El docente arquitecto diseña, entonces, espacios de intersubjetividad donde la justicia social se aprende mediante el ejercicio real de la ciudadanía soberana.

Finalmente, la integración efectiva de la dimensión socio-comunitaria en el aprendizaje significativo exige una reconfiguración transdisciplinaria de la formación docente inicial y continua en la región iberoamericana. No basta con el dominio de estrategias didácticas técnicas; se requiere una sensibilidad fenomenológica que permita al maestro leer los códigos culturales y necesidades del entorno. Ansoleaga (2019), sostiene que la educación rural transformadora sólo es posible si el docente se percibe como un agente de desarrollo local sustentable y ético. Esta prospectiva doctoral insta a las universidades a transitar desde modelos de instrucción conductistas hacia currículos que prioricen la investigación-acción-participativa y la complejidad del saber. Solo así podrá el docente consolidar su rol de arquitecto ontológico, capaz de edificar realidades educativas que respondan a los anhelos de dignidad de los pueblos. La labor docente es, en última instancia, un compromiso con el futuro de la vida civilizada y humanista latinoamericana.

Discusión Dialéctica

El Arquitecto Ontológico en la Complejidad

La confrontación de los hallazgos con la teoría de la autopoiesis de Maturana (1997) permite comprender el Ser-Hacer docente como un sistema vivo en constante organización social. Los resultados evidencian que el docente de primaria, al actuar como arquitecto socio-comunitario, reconfigura su identidad ontológica ante las perturbaciones del entorno latinoamericano

contemporáneo (2020-2025). Esta dinámica no lineal sugiere que la labor pedagógica trasciende la ejecución mecánica para convertirse en una praxis de vida generadora de resiliencia territorial. La contribución doctoral reside en identificar que el maestro es una unidad constituyente que transforma la realidad desde su propia coherencia ética relacional. Medina (2023) sostiene que esta labor se inscribe en el paradigma de la complejidad, donde el aula multigrado es un espacio de emergencia pedagógica. Así, la arquitectura sociopedagógica se instituye como un proceso autopoietico donde el docente se construye mientras reconstruye el tejido comunitario regional.

Al contrastar el vínculo escuela-comunidad con los planteamientos de Foucault (1975) y Freire (1970), emerge una tensión dialéctica entre el control institucional y la emancipación soberana. Mientras la visión tradicional opera como un dispositivo de vigilancia panóptica, los hallazgos demuestran que la participación democrática fractura este encierro disciplinario y técnico. La integración de la comunidad valida el saber campesino frente a la hegemonía del conocimiento científico positivista desvinculado de la tierra y sus raíces. Núñez (2010) advierte que el currículo de "talla única" impuesto por el Estado Docente colisiona con los imaginarios de los maestros que demandan pertinencia sociocultural. Esta ruptura permite que el recinto escolar deje de ser una periferia del sistema para transformarse en un centro de mediación donde el conocimiento se sitúa. La labor docente se problematiza entonces como un ejercicio de poder contra-hegemónico que restituye la autoridad cognitiva.

La integración de la transdisciplinariedad en la labor docente permite trascender la fragmentación del conocimiento impuesta por el positivismo reduccionista que aún impera en los currículos. Siguiendo la lógica del tercero incluido de Nicolescu (2002), se comprende que el docente no debe elegir entre el saber académico formal y la sabiduría popular. Ambos niveles de realidad coexisten y se retroalimentan en un tercer espacio de conocimiento situado donde la teoría se humaniza y la práctica se teoriza. Dravet et al. (2020) proponen que esta visión requiere una experimentación corporal y una nueva conciencia para superar las estructuras opresivas tradicionales de la educación. En este sentido, la arquitectura ontológica no es una construcción rígida, sino una estructura flexible que se adapta a las fluctuaciones de la

realidad social. Esta síntesis dialéctica genera una plataforma de justicia cognitiva sin precedentes en la formación primaria de la región latinoamericana actual.

La axiología de la afectividad se problematiza como un acto de transgresión política frente a la burocratización y despersonalización de la enseñanza primaria regional en contextos de crisis. Noddings (1984) advierte que sin el cuidado como eje transversal de la relación pedagógica, el aprendizaje se reduce a una instrucción técnica desprovista de sentido ético. El docente, al asumir el cuidado socioecológico y emocional como núcleo de su praxis, desafía activamente las políticas de exclusión y el rezago escolar. Mendoza et al. (2025) sostienen que el cuidado de la tierra es la base de un aprendizaje situado que reconoce la interdependencia biológica y cultural. Esta postura implica reconocer que el vínculo educativo es un encuentro intersubjetivo donde la vulnerabilidad del otro interpela la responsabilidad ética del maestro arquitecto. Por tanto, la arquitectura del quehacer docente se desplaza desde la eficiencia administrativa hacia el reconocimiento profundo de la dignidad humana.

Finalmente, la síntesis interpretativa revela que el docente como motor de cambio social enfrenta el desafío de integrar diversos niveles de realidad sin suprimir sus contradicciones. La precariedad material detectada en los hallazgos actúa como un nudo crítico que tensiona la implementación de esta visión transdisciplinaria y dialógica en la ruralidad. Bolaños (2024), identifica retos infraestructurales y de conectividad que el maestro debe superar mediante el compromiso y la gestión de recursos propios. Por su parte, Onofre (2025) resalta el rol mediador del profesor como esencial para transformar el conflicto escolar en una oportunidad de resiliencia paradigmática. Lejos de ser un idealismo, la labor docente debe comprenderse como una lucha estructural por la soberanía pedagógica y el reconocimiento de las epistemologías locales. Solo mediante esta resiliencia, el docente logra edificar un futuro para la infancia fundamentado en la justicia cognitiva.

Conclusiones

La investigación concluye que el docente de primaria se erige como un arquitecto ontológico cuya praxis dinamiza el tejido socio-comunitario mediante procesos de autopoiesis social. Esta visión trasciende la instrucción técnica para posicionar al maestro como un sujeto ético que transforma la realidad desde su propia coherencia relacional situada. La arquitectura de su quehacer es una construcción colectiva que integra diversos niveles de realidad para resolver tensiones territoriales persistentes en la región. En este sentido, Medina (2023) sostiene que el docente rural, desde la complejidad, navega la incertidumbre para configurar una unidad de sentido y transformación. Por tanto, la identidad profesional se redefine como un motor de resiliencia frente a los desafíos educativos actuales. El docente es el estratega de la esperanza en territorios marcados por la exclusión histórica y la orfandad institucional persistente.

El aprendizaje significativo halla su posibilidad real en una mediación pedagógica que vincula el saber científico formalizado con la sabiduría ancestral del territorio habitado y sentido. Los hallazgos confirman que esta integración dialógica fortalece el sentido de pertenencia y la autoridad cognitiva de la comunidad educativa involucrada en el proceso. El docente actúa como un catalizador que ayuda a los educandos a otorgar significados trascendentes a sus vivencias, convirtiendo el aula en un espacio de paz. Esta arquitectura sociopedagógica exige un currículo flexible que valore la identidad diversa y el cuidado socioecológico como imperativos éticos fundamentales. Según Mendoza et al. (2025), el cuidado del entorno es la base del aprendizaje situado, garantizando una justicia cognitiva real y plenamente inclusiva. La escuela del futuro rural debe ser una institución transdisciplinaria, biocéntrica y profundamente humana.

La prospectiva sugiere la necesidad imperativa de fortalecer la formación docente transdisciplinaria y dignificar la carrera profesional mediante políticas públicas territorialmente coherentes y equitativas. Se requiere transitar hacia modelos evaluativos sistémicos que reconozcan el bienestar del maestro como

una condición ontológica ineludible para el logro de aprendizajes de alta calidad. Montero (2025), resalta que la responsabilidad social docente es el eje transversal que asegura la pertinencia y la mejora de la educación en contextos vulnerables. Asimismo, la agenda futura debe priorizar investigaciones longitudinales que midan el impacto de la afectividad en la reducción de las brechas sociales históricas. En definitiva, la labor del docente arquitecto constituye la piedra angular para una transformación educativa auténtica, dialógica y soberana. El horizonte latinoamericano depende de consolidar al docente como arquitecto de su destino.

Referencias

- Ansoleaga, K. (2019). *La educación rural transformadora*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
<https://upel.edu.ve/wp-content/uploads/2024/05/031-La-Educacion-Rural-Transformadora.pdf>
- Bolaños Melo, M. B. (2024). Retos de la educación rural desde la perspectiva docente. *Gaceta de Pedagogía*, (50), 138–154.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2852>
- Buitrago Pérez, A. A. (2023). El rol del directivo docente en la ruralidad. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2998–3009. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.468>
- Castillo Córdova, G. E., Sailema Moreta, J. E., Chalacán Mayón, J. B., y Calva Abad, A. (2022). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(6), 5645–5661. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Dravet, F., Pasquier, F., Collado, J., y De Castro, G. (Coords.). (2020). *Transdisciplinariedad y educación del futuro*. Cátedra UNESCO / Universidad Católica de Brasilia.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la tierra*. Siglo XXI Editores.
- García, J. C. (2024). Prácticas docentes en educación primaria en el contexto de la pandemia del COVID-19. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 2848–2865. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2848>
- Giroux, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2018). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles*. Gato Negro Ediciones.
- Hidalgo, J. (2023). *Ser-Hacer del docente de la educación rural: Una aproximación teórica a la transformación social* [Tesis doctoral, Universidad de Carabobo]. Repositorio Institucional UC. <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/9834/1/jhidalgo.pdf>
- Maturana, H. (1997). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.
- Medina Parada, D. (2023). *Aproximación teórica del docente rural de aula multigrado desde el paradigma de la complejidad* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
- Mendoza Zuany, R. G., Cabrera García, F. I., y Sandoval Rivera, J. C. A. (2025). El cuidado socioecológico como base del aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 24(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol24-issue3-fulltext-3501>
- Montero Muñoz, O. L. (2025). Responsabilidad social y calidad en la educación rural: una revisión narrativa. *Delectus*, 8(1), 35–43. <https://doi.org/10.36996/delectus.v8i1.254>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. State University of New York Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

- Núñez, J. (2010). La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes. *Revista de Investigación*, 34(71), 159–182.
- Onofre-Siñani, N. B. (2025). El rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos en el aula. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 342–350. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.619>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber*. CLACSO.
- Rojas Quesada, R., y Amaya Rojas, M. (2022). La identidad rural como construcción dialógica desde el aula primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, 20(2), 45–68.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia escolar y gestión del conocimiento comunitario: Compartiendo la innovación en los nodos de la red educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 121–139.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*. Editorial Gafrá.
- Turbí Pirón, L. M. (2023). Impacto de la participación comunitaria en la gestión educativa de los centros del Nivel Primario. *Pol. Con.*, 8(6), 1536–1559. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i6>
- Zavala, M. A., y Rivera, A. A. (2023). El modelo educativo del CONAFE y el liderazgo comunitario en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 25(e26). <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e26.4925>

RESUMEN CURRICULAR

Nerys Elizabeth Tovar Díaz es Licenciada en Educación Integral, Especialista en Dirección y Supervisión, y actualmente cursa el Doctorado en Ciencias de la Educación. Cuenta con una destacada trayectoria en el ámbito de la gestión escolar, la docencia y el desarrollo pedagógico. En la actualidad, se desempeña como directora de la Escuela Básica Julio Garmendía, ubicada en Guatarama, Uverito, estado Guárico. Sus líneas de interés e investigación se centran en la gerencia educativa, la supervisión institucional y la optimización de los procesos de enseñanza.