

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGIA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE  
EN EL CONTEXTO RURAL CON BASE EN EL CONOCIMIENTO DEL  
SER CAMPESINO Y SU REALIDAD SOCIOCULTURAL**

**Rubio, Julio de 2016**

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGIA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE  
EN EL CONTEXTO RURAL CON BASE EN EL CONOCIMIENTO DEL  
SER CAMPESINO Y SU REALIDAD SOCIOCULTURAL**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctor en  
Educación**

**Participante: Pablo A, Ortiz Ch.  
Tutora: Dra. Ana Loly Hernández.**

**Rubio, Julio de 2016**

## **ACEPTACIÓN DEL TUTOR.**

En mi carácter de tutora de la tesis doctoral presentada por el ciudadano; Pablo A, Ortiz Ch, C.I. V.- 9219599, cuyo título tentativo es: **RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN EL CONTEXTO RURAL CON BASE EN EL CONOCIMIENTO DEL SER CAMPESINO Y SU REALIDAD SOCIOCULTURAL**; considero que dicha tesis reúne los requisitos suficientes para ser sometido a la evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En Rubio a los doce días del mes de julio de 2016.

---

Dra. Ana Loly Hernández.  
C.I: 9149936

Dedicada al ser campesino que sirvió  
de inspiración para plantearme  
metas  
que servirán para cada día llegar más  
lejos en mi vida y carrera  
profesional.

## INDICE GENERAL

	<b>Pp.</b>
LISTA DE CUADROS	Vii
LISTA DE GRÀFICOS	Viii
RESUMEN	ix
INTRODUCCIÒN	1
<b>CAPÍTULOS</b>	
<b>I. EL PROBLEMA</b>	<b>6</b>
Planteamiento Del Problema	6
Objetivos Del estudio	15
General	15
Específicos	15
Justificación e Importancia	15
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>20</b>
Antecedentes de la Investigación	20
Bases Teóricas	28
Aproximación al Referente Epistemológico	28
Aproximación al Referente Teórico	62
<b>III. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>96</b>
Naturaleza del Estudio	96
Descripción del Escenario	99
Fases de la investigación	100
Informantes Claves	102
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información	103
Credibilidad y Fiabilidad	105
Procedimientos a seguir para la recolección de la información	106
Análisis de la Información	107
<b>IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>109</b>
Conclusiones de los Hallazgos	183

<b>V. RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN EL CONTEXTO RURAL CON BASE EN EL CONOCIMIENTO DL SER CAMPESINO Y SU REALIDAD SOCIOCULTURAL COMO SUSTENTO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA</b>	187
Preámbulo	187
Reconstrucción de la Práctica Pedagógica del Docente en el Contexto Rural con Base en el Conocimiento del Ser Campesino y su Realidad Sociocultural.	190
Sistematización de la Reconstrucción de la Práctica Pedagógica del Docente en el Contexto Rural con Base en el Conocimiento del Ser Campesino y su Realidad Sociocultural.	229
Recomendaciones para la Aplicación de la Reconstrucción de la Praxis Pedagógica del Docente en el Contexto Rural.	242
<b>REFERENCIAS</b>	245
<b>ANEXOS</b>	256

## LISTA DE CUADROS

<b>CUADRO</b>	<b>Pp</b>
1. Informantes Claves.....	102
2. Categorías.....	111
3. Praxis Pedagógica.....	118
4. Los Objetivos.....	124
5. Concepciones Epistemológicas.....	131
6. Caracterización del Aprendizaje.....	140
7. Función Educativa.....	146
8. Conocimiento del Ser Campesino.....	155
9. Educación Rural.....	165
10. Realidad sociocultural del campesino.....	175
11. Organización comunitaria en el contexto rural.....	180

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO</b>	<b>Pp</b>
1. Praxis Pedagógica.....	191
2. Los Objetivos.....	195
3. Concepciones Epistemológicas.....	198
4. Caracterización del Aprendizaje.....	202
5. Función Educativa.....	205
6. Conocimiento del Ser Campesino.....	218
7. Educación Rural.....	212
8. Realidad sociocultural del campesino.....	220
9. Organización comunitaria en el contexto rural.....	225
10. Reconstrucción de la Práctica Pedagógica del Docente en el Contexto Rural.....	230

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR**  
**INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**  
**Doctorado en Educación**

**RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE**  
**EN EL CONTEXTO RURAL CON BASE EN EL CONOCIMIENTO DEL**  
**SER CAMPESINO Y SU REALIDAD SOCIOCULTURAL.**

**Autor:** Pablo A, Ortiz CH.

**Tutora:** Dra. Ana Loly Hernández

**Rubio:** Julio de 2016

**RESUMEN**

La presente investigación se trazó como objetivo general: Reconstruir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez, ubicadas en el municipio Rafael Urdaneta, estado Táchira. De igual manera, se plantearon los siguientes objetivos específicos: Describir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural de las comunidades de Las Lajas y Villa Páez; el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa desde la práctica pedagógica del docente en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez;. En tal sentido, la presente investigación estuvo inmersa dentro del paradigma interpretativo cualitativo y como modalidad de estudio la etnografía. El diseño del correspondió a una investigación de campo. La validez se determinó mediante la triangulación de testimonios de la información dentro de la realidad y la confiabilidad mediante la calidad de los testimonios. La información se recolectó mediante la observación y la entrevistas en profundidad a través del dialogo abierto. Se analizó la información mediante la codificación axial, para la producción de teorías que sustenten la reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en el contexto rural. En este sentido, se logró establecer que los docentes poco interactúan para mejorar su práctica pedagógica, pues se evidencia que escasamente promueven el diálogo y la participación, en virtud, de que son insuficientes las actividades realizadas en las cuales impulsen la participación de los diferentes actores, dejando de un lado su rol de mediadores. Asimismo, se evidenció la falta de contextualización de los contenidos curriculares con los saberes ancestrales de los campesinos, con su riqueza cultural, social, histórica, para lograr aprendizajes en los escolares realmente significativos

**Descriptor:** Reconstrucción, Práctica Pedagógica, Docente, Contexto Rural, Conocimiento del ser campesino.

## INTRODUCCIÓN

La valoración de la educación como factor de desarrollo e integración social requiere, no solo aptitudes técnicas para el desempeño laboral, sino también ciertas condiciones culturales, valores, pautas de conducta entre otras, que faciliten la convivencia en sociedades complejas y culturalmente diversas. Esta ha llevado a los Estados a prestar especial atención al sector educativo, el cual debe transformarse adecuadamente y pensarse de modo que no establezca un factor de exclusión, sino que por el contrario busque favorecer el desarrollo de la voluntad de vivir juntos, aspecto esencial de la afinidad social y de la identidad nacional. En tal sentido, la escuela está llamada a constituirse en una organización especializada, encargada de transmitir la herencia cultural de la humanidad.

Partiendo del hecho de que la escuela es una organización social, está requiere de formas, concepciones, actuaciones, manejos y controles de los diferentes procesos que ocurren en ella, que están afectando seriamente su legitimidad en un contexto que le está resultando incomodo para actuar. Por tanto, la escuela es fundamental para la vida social del individuo, no solo porque le proporciona conocimientos y competencias, sino también porque en ella adquiere elementos reguladores de su conducta que le resultan imprescindibles para desempeñarse en la sociedad.

En la escuela se enseña al hombre, todo lo que tiene que saber para vivir mejor e integrarse acertadamente a la sociedad. Esto ha sido un proceso de décadas por el cual las organizaciones educativas han pasado, para que este llegue a elaborar las disciplinas, los procedimientos, modos de enseñar, entre otras. En consecuencia, la educación tiene que discernir no únicamente el sistema escolar, sino todos los estilos de comunicación más ricos, numerosos y poderosos de la sociedad. No obstante, la mayor parte de esa enseñanza, tanto en el conocimiento científico, como en la manera de darla, ha ido divorciándose de la realidad que lo rodea convirtiéndose cada vez más en el menor medio de comunicación, de formación y de información, en virtud de que el ser está sometido a otras presiones, a otros aprendizajes, a otras incorporaciones y conexiones. En tal sentido, Pietri (2008) expresa con respecto a la escuela:

Las tres grandes cuestiones a las cuales la escuela tiene que contestar son estas: qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar. Ya en el qué enseñar habrá que hacer una gran revisión, porque mucha de la ciencia que hoy se enseña es inútil o no es relevante, o está muerta en sus raíces porque el adelanto científico va a una velocidad de transformación que la mayoría de los manuales de divulgación ya no contengan toda la verdad, sino que gran parte de lo que ya no es verdad al nivel de la ciencia más adelantada. Luego, el para qué enseñar tiene que sufrir una revisión igualmente. Tenemos que enseñar para incorporar a este mundo, para hacer del hombre un habitante útil de la ciudad global que se está formando en toda la humanidad. Ahora el cómo enseñar, tenemos que revisarlo igualmente. Ya no podemos pensar en el dómine de la escuela victoriana inglesa; sentado en su cátedra solemne explicando una lección para memorizar porque allí estaba toda la sabiduría, tenemos que recurrir a estos medios en que estamos viviendo, tenemos que enseñar viviendo, tenemos que romper el recinto de la escuela, ya no se puede pensar que en la escuela es donde se aprende y que se aprende durante unos años, sino que se aprende durante toda la vida, como aprendía el hombre de la tribu y se aprende en todas partes. (p. 46)

En consecuencia, la escuela tiene que abrirse a interactuar de manera decisiva con su contexto, para que sus actores aprendan participando en activamente todas las formas de actividad humana asociándose de alguna manera a ellas mirándolas y dejar de ser una institución apartada de la realidad, desvinculándose de todo lo que sucede alrededor indistintamente del sector al que pertenece sea urbano, rural, de frontera, entre otros. Por tanto, la escuela debe incorporarse a la sociedad que está emergiendo, para que el niño llegue a su casa con la emoción de contar no una varga lección tediosa, sino el intercambio de interactuar con su comunidad aprendiendo de sus saberes, tradiciones, para que le pueda dar sentido a lo que está ocurriendo a su alrededor.

En tal sentido, es fundamental un esfuerzo metódico y permanente dirigido a reemplazar las condiciones de aprendizaje en los centros educativos, con el propósito de lograr las metas educativas de forma eficaz. Ello involucra una doble visión; por una parte, que las innovaciones exteriores les corresponden adaptarse a la particularidad de cada escuela; pero, del mismo modo, las transformaciones tienen que superar la perspectiva preferencial del aula como centro del cambio. Así, la institución asume el reto de aumentar los logros de los estudiantes, al

mismo tiempo, fortalece el potencial del centro escolar para gestionar el cambio. Partiendo de esta premisa, se puede discutir de ella en términos de un escenario para producir transformaciones esencialmente en circunstancias de exceso de iniciativas e ideas de innovación. Por lo cual, requiere frecuentemente un respaldo externo, que enfatice las destrezas que fortifican la capacidad de la escuela para asumir los cambios, mejorando paralelamente los resultados de los educandos a través de un enfoque que involucre a todos los actores educativos en el proceso de aprendizaje por y para la vida.

Por estas razones, nadie duda en afirmar que los docentes son los actores centrales en el sistema educativo. Su tarea tiene relevancia de primer orden en la sociedad, toda vez que ésta le asigna funciones que son trascendentales para su praxis como formación social organizada. En tal sentido, el rol que debe asumir el educador durante el proceso de enseñanza es fundamental en la medida en que se produzca un proceso de comunicación entre los actores educativos, que facilite la resolución de problemas que no serían capaces de darle respuesta por sí mismos. Por tanto, los docentes rurales deben reflexionar sobre el currículo y sus efectos. Sus urgencias sobre la praxis del día a día les llevan, muchas veces a descuidar su formación más teórica lo que, por consiguiente, produce, en muchas ocasiones una práctica más rutinaria, haciendo difícil que se generen auténticos cambios e innovaciones en este ámbito.

Es evidente entonces, que la escuela rural debe convertirse en una comunidad de vida y la educación pensarse como una incesante reconstrucción de la experiencia, la cual le asentará comparar las realidades que le muestra el contexto rural. Ante lo cual necesita desarrollar procesos enmarcados en el diálogo de saberes, el respeto por la diversidad, condicionado por los nuevos intercambios simbólicos y de las nuevas relaciones sociales. En este contexto, la escuela rural tienen un compromiso relacionado con la actualización de los conocimientos de los actores educativos respecto al avance científico y tecnológico, en función de que la modernización de la sociedad está saturada de un arsenal de información que se desarrolla de forma vertiginosa, transformada y cambiante.

Como consecuencia de esto, el reto del aprendizaje del habitante de las zonas rurales es alcanzar su propio desarrollo y a la vez, modificar sus relaciones con la sociedad. En este contexto, los docentes deben abrir nuevos horizontes al niño campesino; contribuyendo con la valoración de su entorno, con base a discernimientos y desempeños de manera constructiva. En efecto, la actuación del docente, como mediador del aprendizaje, se obliga a ser emprendedor, para promover en los escolares la creatividad para que sean constructores de sus aprendizajes en función de sus propias experiencias de vida.

Por tanto, este concepto de lo rural, conlleva a pensar en un centro escolar que se integre a su contexto, adaptando su currículum para obtener una educación realmente de calidad. Por lo que, la formación permanente de los docentes pasa por convertirse en una herramienta primordial para que se alcancen los objetivos de la educación. Por estas razones, el cambio en las prácticas pedagógicas y en las estrategias de trabajo desarrollarán en los educandos el mejoramiento de las relaciones interpersonales con los diferentes actores educativos, pues motivara de manera individual y grupal, la autoestima del escolar, lo invitara al autodescubrimiento y al obtención de una variedad de habilidades que favorecen la canalización de energías en la realización de algunas tareas.

En tal sentido, el autor de la presente investigación, realizó un trabajo que tuvo como propósito reconstruir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural, en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez ubicadas en el municipio Rafael Urdaneta, estado Táchira. Para efectos del presente estudio, se asumió la antropología cultural la cual estudia la humanidad, su cultura y sus estilos de vida, recobrando una particular importancia el método de estudio la etnografía

El trabajo se estructuro en cinco capítulos: en el Capítulo I, se describe el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación e importancia. El Capítulo II, referente al marco teórico, el cual contiene los antecedentes del estudio y las bases teóricas. El Capítulo III, el marco metodológico, el cual está estructurado de la siguiente manera: naturaleza del estudio, descripción del escenario, fases de la investigación, informantes claves, instrumento de recolección de la información, validez y confiabilidad, procesamiento y análisis

de la información; posterior a ello, se presenta el capítulo cuatro, donde se manifiesta el tratamiento de la información con base en los testimonios recolectados dentro de la realidad y finalmente en el capítulo cinco, se presenta la reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en el contexto rural y el conocimiento del ser campesino en su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa. Finalmente, las referencias del estudio.

## **CAPITULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **Planteamiento del Problema**

La finalidad de un sistema educativo es satisfacer las necesidades de un determinado ámbito que puede contemplar desde un diseño específico para la enseñanza de un tema concreto de una cátedra hasta el propósito educativo que admite el cumplimiento de un curso completo, considerando la actividad docente, la organización funcional de un centro educativo, desde un proyecto experimental de instrucción hasta todo un sistema educativo formal. Este sirve como fundamento de una acción escolar coordinada que está dirigida al desarrollo del currículo como tal, en el cual se contemplan los objetivos instruccionales, contenidos, orientaciones para la enseñanza, el aprendizaje y los criterios de evaluación.

En tal sentido, el currículo es visto como un proceso de racionalización de derivaciones educativas, rigurosamente puntualizadas y medidas. Es la indagación de los diversos aspectos educativos que deben existir, puesto que un plan de estudios consigue ser visto en función del objeto que establece alrededor de sí mismo, en el que diferentes actores se pronuncian concentrándose en algunas particularidades. Efectivamente, debe contener enunciados sobre las intenciones para el uso del documento como guía en la planificación de estrategias de instrucción, las cuales describen los objetivos de la escuela por lo cual fue diseñado.

Por ende, cuando se reflexiona sobre la deconstrucción de los contenidos escolares y las metodologías de trabajo que se ejecutan con los estudiantes, se abordan argumentos teóricos y prácticos relacionados con los conocimientos y competencias pertinentes al nivel que cursan los mismos. En efecto, la praxis pedagógica del docente concebida en función del crecimiento del escolar favorece las relaciones sociales, pues se parte de una escuela contextualizada a su medio considerando por ende su rol para con la sociedad.

Al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) expresa que el currículo tiene por finalidad “generar un proceso educativo que permita desde la construcción de los conocimientos, caracterizar, reflexionar y analizar la realidad para transformarla”. (p. 55). Es evidente entonces, que éstas deben favorecer una relación comunicativa que permita potenciar su capacidad para la resolución de problemas, a través de la cual los actores del hecho educativo experimenten e interactúen constantemente con su realidad. Por ello, el docente debe actuar como un mediador del proceso de aprendizaje para facilitarles a los educandos el desarrollo de sus potencialidades, a partir de las vivencias previas en el medio en el cual interactúan constantemente, por lo que su accionar debe estar centrado en estimular, motivar, guiar, apoyar y evaluar el crecimiento educativo del escolar.

En efecto, el docente debe actuar como un mediador del proceso de aprendizaje en el cual realmente puedan optimizar el tiempo y los recursos que el medio le proporciona para que sus experiencias sean realmente enriquecedoras y logren desarrollar relaciones positivas hacia la escuela y el contexto en el cual interactúa. En este sentido, Cooper (2010) plantea que los “docentes dentro del proceso de educación formal, son agentes sociales que la sociedad emplea para facilitar el desarrollo intelectual, personal y social de aquellos que asisten a la escuela”. (p. 22). Por lo que, las escuelas son espacios en los cuales los docentes deben actuar como facilitadores de los procesos de aprendizaje, para comunicar a las nuevas generaciones los saberes socialmente producidos que son considerados en un momento dado como válido y relevante, además de que deben conocer la comunidad, atendiendo no sólo la labor pedagógica sino la social

No obstante, en el medio rural el docente tiene la particular misión de atender a la diversidad, por lo que su praxis debe responder a las características particulares de las escuelas ubicadas en este contexto. Por tanto, desde la educación rural la comunidad debe ser formada, no con agentes ajenos a su realidad, sino que hay que vincular la intersubjetividad con los docentes rurales. Al respecto, Marques (citado por Muñoz y Sanhueza, s/f) plantea que “el rol del docente, como un mediador del aprendizaje, debe ser activo, de tal manera que los estudiantes se sientan creativos y constructores de sus aprendizajes mediante las

posibilidades de interacción con el entorno...”. (p. 9). Por tanto, a través de la organización de acciones de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en el trabajo grupal, proyectos de aprendizajes consensuados en los círculos de acción docente, desarrollarán el trabajo colaborativo, lo cual permitirá ejecutar una educación conteste con el medio.

Cabe destacar, que el docente de la zona rural en su praxis se preocupa por demostrar afecto a los educandos en el ambiente de aprendizaje; enseñar valores y principios morales y cumplir con su programa de educación, así como ser propiciador de una comunicación participativa, ejecutando actividades que motiven al estudiante en el proceso de aprendizaje, para que el mismo sea constructivo porque lo importante no es que los escolares sepan mucho, lo mejor es que se comporten bien con lo poco que saben y que tengan claro que la información adquirida en el ambiente de aprendizaje es para utilizarla en el quehacer diario.

Con referencia a lo anterior, en la praxis educativa el docente de aula multigrado al aplicar las estrategias debe tomar en cuenta diferentes aspectos del estudiante y del entorno para obtener un aprendizaje significativo, tales como: edad, necesidad, potencialidades, clima educativo entre otros. De acuerdo con esto, se hace necesario que las instituciones educativas mantengan una educación sin arbitrariedad, al estimular y detectar auténticos aprendizajes, bajo un ambiente favorable, a partir de la premisa que educar es saber moldear la forma de ser, de sentir, de pensar y de actuar, consolidándolos de valores que ellos mismos reafirman en la medida que van creciendo. En función a las aulas multigrado, Vargas (2010), destaca: “Cuando se habla de aulas multigrado se hace referencia de un tipo de ambiente de aprendizaje donde el docente enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula”. (p.10)

Dadas las condiciones, las aulas multigrado son aquellos ambientes de aprendizaje donde el educador enseña dos o más grados a la vez en una misma aula; de hecho, son típicas de las zonas rurales y dependientes de los NER; de modo que, son instituciones educativas que tienen elementos comunes como es: el aislamiento, la pobreza, pésimas instalaciones, escasez de materiales pedagógicos, difícil acceso, condiciones difíciles para los docentes. Al respecto, Grajales

(2007), argumenta: “La falta de docentes calificados, dispuestos a servir en zonas rurales o apartadas, la ausencia de métodos, técnicas, recursos y materiales apropiados a las condiciones de vida del estudiante, hacen que la educación rural sea de baja calidad”. (p.2)

Es evidente entonces, que la misión de educar en las aulas multigrados, demanda la presencia de docentes comprometidos, capacitados, con vocación para garantizar así el derecho a una educación de calidad para los estudiantes. Aunque, la situación de pobreza, infraestructura, aislamiento y carencia de recursos pedagógicos influya en el aprendizaje de los escolares que pertenecen a los referidos espacios de enseñanza; también se puede mencionar, que en algunos casos el educador por falta de investigación no toma en cuenta el contexto sociocultural que encierra la escuela, los intereses y necesidades de los propios escolares. En tal sentido, Ramírez (2009), destaca: “El docente que trabaja en las aulas multigrado carece de estrategias para el fortalecimiento de la praxis educativa; de allí que, las acciones que desarrollan no motivan en el escolar el interés por aprender”. (p.91).

En este orden de ideas, la realidad de las comunidades rurales adquiere el requisito impostergable de su atención, toda vez que, el hombre que allí habita es parte de este sistema, su accionar es decisivo para transformar o contribuir a mejorar el ambiente. Alrededor de este razonamiento, es fundamental darle importancia a la idea de la educación en el contexto rural como agente dinamizador y transformador de su zona de influencia social. En tal sentido, Colina (2013) plantea que:

La educación en el contexto rural, es un sembradío de haceres del hombre campesino que me ha llevado a pensar sobre algunas respuestas a sus problemáticas sociales y productivas, caracterizadas por la vigilancia donde este un intelecto heredado, el cual debe ser aprovechado por la escuela rural, como potencial de activación hacia nuevas perspectivas de intención transformadora de la realidad rural.  
(p. 26)

Los mismos componentes del medio físico y el aparejamiento con las intervenciones de la educación en el contexto rural, conforman un emblema motivacional de cualquier docente incluido en su dinámica, combinada con

programas y saberes, para la confluencia adecuada del desarrollo de la educación en este medio. Queda claro que el proceso educativo en el sector rural debe favorecer el arraigo en su contexto particular, de manera que se pueda movilizar los recursos para su mejoramiento, dando lugar a elementos claves del saber cotidiano de manera tal que puedan ser asimilados a los conocimientos, valores y experiencias que constituyen la esencia de la identidad. Por tanto, es fundamental darle significación especial a la realidad sociocultural del campesino para alcanzar una verdadera revalorización de sus saberes.

Bajo esta perspectiva, García (2005) expresa que el campesino percibe la sostenibilidad “como la forma compleja de reproducir su forma de vida apegada y dependiente de la naturaleza, su familia y de la comunidad, tratando de vivir ahí, con sus recursos, su legado histórico, sin acabarse la fuente de su vida que es la base natural”. (p. 112-113). Tal apreciación hace referencia al resguardo de conocimientos ancestrales que ayuden a los pueblos a mantener su historia y su vigencia en el tiempo. Este tipo de saber incorporado a la educación en el contexto rural es lo que va a posibilitar su fortaleza y pertinencia social. Por tanto, es fundamental reproducir su modo de vida en el contexto escolar, para evitar imponer la educación urbana que sin proponérselo va destruyéndola cultura agrocéntrica del medio rural. Para Iturra (citado por García, 2012):

El saber del campesinado se aprende en la heterogénea relación entre grupo doméstico y grupo de trabajo en las comunidades. La lógica inductiva se aprende en la medida que se ve hacer y se escucha para poder decir, explicar, devolver el conocimiento a lo largo de las relaciones de parentesco y de vecindad. La conducta reproductiva rural es el resultado de una acumulación que no se hace en los textos, sino directamente con las personas a través de los lazos que se tejen entre ellas. (p. 53)

Es evidente entonces, que los campesinos para desenvolverse en su realidad responden fundamentalmente al significado de las cosas, al rol que desempeña en la comunidad en la cual interactúa. Por tanto, es primordial un proceso que suponga la continuidad social, cultural de las comunidades, pues es esencial que el docente se apoye en el desarrollo de su praxis en los valores arraigados en los campesinos, para poder emprender con pertinencia el estudio de

la realidad campesina y poder responder a su manera de vivir, a sus valores y expectativas. Sin embargo, la praxis pedagógica del docente en el contexto rural está particularmente alejada de poder construir el conocimiento atendiendo a sus particularidades, pues como lo señala Leal (2011):

Los saberes populares han sido históricamente invisibilizados en las instituciones educativas, muy pocos han podido entrar a las aulas y ser reconocidos como contenidos valiosos en la formación de los estudiantes. Comunidades enteras, con tradiciones, costumbres y saberes, deben abrir paso al saber académico, desplazando sus formas de vida por nuevos conceptos en cuya aplicación se rompe la armonía de la relación con la naturaleza. (p. 3)

Por tanto, la formación de las nuevas generaciones, evolucionan distanciadas de su realidad contextual, pues lamentablemente en el ambiente rural producto de las políticas públicas educativas del ente rector de la educación, dejan de lado características propias de las condiciones en que está insertada la escuela, obviando los postulados valorativos propios de este medio, en la cual los saberes campesinos son importantes para fortalecer la calidad de la misma.

Esta situación perturba de alguna manera la enseñanza en el medio rural, pues no existe un currículo específico para este contexto, por lo que los docentes deben partir del currículo urbano nacional para desarrollar su praxis pedagógica. En tal sentido, Barba (2011) señala que el contexto rural “ha tenido que vivir a remolque de la educación de las ciudades, no habiendo un intento serio de independizar la escuela urbana de la rural”. (p. 124). Pues existe una amplia gama de evidencias de que los docentes en ocasiones interpretan incorrectamente algunos sucesos que ocurren en sus ambientes de aprendizajes.

Durante años se ha criticado a la educación por sus prácticas tradicionales, las recetas que se han transmitido de generación en generación para ayudar a los docentes rurales a sobrevivir en los salones de clase, por lo que la carencia de conocimientos teóricos y conceptos científicos, les lleva a concebir que únicamente pueden interpretar los eventos que se dan en los ambientes de aprendizaje de acuerdo con las creencias populares o el sentido común. Por otra parte, Lakin y Gasperini (s/f) plantean:

El contenido del currículo de la escuela primaria y la percepción que las familias tienen de él constituyen otros factores importantes que a veces contribuyen a disminuir la matrícula y la asistencia a las escuelas primarias de las áreas rurales. La mayoría de los países en desarrollo tienen un currículo único, determinado a nivel central, que generalmente se diseña para niños familiarizados con un entorno urbano y puede tener elementos que entran en conflicto con las costumbres y creencias locales. Este sesgo urbano complica la tarea de los profesores de las áreas rurales y hace que el aprendizaje sea mucho más difícil para los niños de estas zonas, quienes ven poca pertinencia de algunas disciplinas en relación con su propia experiencia y la vida en su comunidad. (p. 94)

En tal sentido, el currículo debe estar orientado a la consecución de una comprensión real del contexto en el cual interactúa el estudiante. Pues, de esta manera puede comprender su cultura y su historia. Por tanto, éste debe representar la expresión del conocimiento en el cual se aborde las necesidades de cada escuela rural, para evitar que el docente se encuentre con dificultades propias del medio que no permiten acercar la educación a la realidad contextual, haciendo el proceso de aprendizaje más dificultoso para los escolares.

Aunado a esto, no se puede negar las dificultades que presenta trabajar para un docente que no es del medio rural en este contexto, pues hay factores que afectan su desarrollo como la distancia, la situación social de algunas comunidades, la escasez de material didáctico, el ausentismo de los estudiantes por estar cumpliendo tareas propias de la aldea en la que habitan, falta de apoyo a niños con necesidades educativas especiales entre otras. Sintiendo en muchas ocasiones frustrados por tener que enfrentar tales problemas, y por no haber recibido la capacitación adecuada para trabajar al mismo tiempo con escolares de diferentes grados, producto de laborar en escuelas unitarias o multigrados.

Sobre la base de lo planteado, el estilo de enseñanza de los docentes observados está orientado preferentemente a la transferencia de contenidos para su memorización por los escolares, sin diferenciar sus niveles de aprendizaje; además, la diversificación es poca o no existe porque las actividades desarrolladas por los educadores tienden a ser iguales para todos los grados. En igual forma, responden de una misma manera a los escolares que están bajo su cargo, desaprovechando diferentes estrategias.

Las causas que ocasionan la situación problemática en el contexto de las aulas multigrado se debe a: falta de interés en los docentes en asumir estrategias o actividades innovadoras, el desplazamiento de los educadores quienes no viven en las comunidades donde trabajan; espacios de enseñanza apartados de la creatividad, docentes apegados a prácticas rutinarias, resistencia al cambio, la falta de coherencia entre los objetivos y las actividades de aprendizaje, baja motivación del docente, ausencia de monitoreo del proceso de enseñanza por parte de quienes ocupan cargos gerenciales, entre otras.

Asimismo, otra problemática que presentan estas instituciones, es que son lugares de paso de los docentes hacia las ciudades, pues al momento de llegar comienzan a buscar traslado lo que afecta la estabilidad del centro escolar, generando un desarraigo con el contexto en el cual deben desempeñar funciones docentes, provocando por ende una desconexión social y cultural, en virtud de no realizar un esfuerzo por entender el entorno, su riqueza y los saberes campesinos. Como se puede percibir, la educación rural ha resistido transformaciones que demuestran su distanciamiento de las necesidades reales de estos grupos sociales. Por otra parte, Bustos (2007) reseña:

La mayor parte de los trabajos realizados en este sentido remarcan las carencias de la escuela en el medio rural, diagnostican su organización, critican la ausencia de legislación específica, describen las deficiencias formativas de los docentes y establecen perfiles de escuelas y docentes. Aquí intentamos complementar la visión sobre la actual escuela rural. La inexistencia de cuerpos de contenido útiles, como referencias para el profesorado, aumentan las necesidades de documentación y formación de un colectivo docente instruido insuficientemente para trabajar en el medio rural. (p. 355)

Se evidencia la falta de formación del docente para desenvolverse en este medio y prestar atención de escolares de los seis niveles simultáneamente, sin contar con la formación ni asesoría necesaria, influyendo esto negativamente en su praxis, en función de que se les dificulta superar la adversidad, poseen pocos recursos didácticos y equipos para desarrollar su trabajo. Lo que se supone ha repercutido para que no se refuerce la identidad sociocultural del campesino que le permita avanzar hacia un desarrollo realmente sustentable. En los centros escolares rurales los saberes locales tienen poca o ninguna importancia para

algunos docentes, pues no los consideran relevantes para desarrollar su praxis pedagógica, a pesar de que el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) ha expresado que se deben contextualizar los programas educativos a las especificidades culturales de las comunidades y las culturas locales atendiendo indudablemente su realidad sociocultural.

Asimismo, Chaves (2010) expresa que el personal docente tiene que asumir diversas situaciones del quehacer curricular de estas escuelas, tales como:

...-Los programas vigentes están fuertemente dirigidos a las zonas urbanas, sin considerar que la situación de las zonas rurales difiere significativamente en cuanto condiciones materiales, características de los niños, ambiente, etc. -Los programas son demasiado “academicistas”, mantienen al niño fuera de su propia realidad, lo alejan de su “experiencia de vida cotidiana... (p. 20)

En tal sentido, el docente poco estimula en los escolares el aprendizaje, la creatividad, la agilidad mental y el raciocinio a través de estrategias que permitan la participación e integración de las diferentes áreas del currículo. Esto producto de la ausencia de una planificación en correspondencia con el contexto rural para dar respuesta a situaciones problemáticas, involucrando a todos los actores educativos y comunitarios en el desarrollo de una práctica que permita incorporar los saberes de los campesinos que enaltezcan la formación de los estudiantes.

En atención a las consideraciones realizadas, el autor de la investigación abordará las comunidades de Las Lajas y Villa Páez, ubicadas en el municipio Rafael Urdaneta, estado Táchira, asumiendo la realidad sociocultural del campesino, para reconstruir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural. Esto con la finalidad de buscar un acercamiento a los patrones de pensamiento que pone en práctica el docente como sustento de la acción educativa en las instituciones públicas rurales. En tal sentido surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo será la reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa? ¿Cómo es la práctica pedagógica por parte del docente en el contexto rural? ¿Cuál será el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la

acción educativa desde la práctica pedagógica del docente? ¿Cómo se reconstruirá la práctica pedagógica del docente en el contexto rural y el conocimiento del ser campesino en su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa?

## **Objetivos de la Investigación**

### **Objetivo General**

Reconstruir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez, ubicadas en el municipio Rafael Urdaneta, estado Táchira.

### **Objetivos Específicos**

Describir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez.

Caracterizar el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa desde la práctica pedagógica del docente en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez.

Reconstruir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural y el conocimiento del ser campesino en su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa.

## **Justificación e Importancia**

El proceso de aprendizaje hoy día exige profundos cambios, para ello se requiere de un currículo que responda a las necesidades e intereses de los educandos y de las comunidades. Por lo que, se debe evitar una práctica pedagógica que repita estereotipos de una manera automática, desvinculada de la realidad y del contexto. La motivación para alcanzar la formación de destrezas en los escolares, se trabaja de manera restringida, algunas veces de forma espontánea, en la cual las acciones educativas para la formación de caracteres y

valores en los escolares debe relacionarse adecuadamente al proceso de aprendizaje desde las actividades planificadas.

Desde esta perspectiva, se proyecta el currículo como un propósito integral que exterioriza criterios para encaminar la didáctica escolar a través de un proceso de solución de problemas. En este sentido, las dificultades escolares son realidades concretas, ubicadas en el espacio y en un tiempo específico, correspondiéndole al docente solucionarlos desde la premisa de un currículo franco y flexible. Lo cual admite percibir al currículo como un proceso de investigación subordinado a una incesante evaluación y perfeccionamiento. Por tanto, este debe concordarse con un conjunto de prácticas de cuya interacción se manifiesta una disertación pedagógica común para transmitirle sentido a la educación e integrar las diversas acciones de los diferentes contextos sociales que lo conforman.

Por tanto, las instituciones educativas deben asumir una postura y una orientación ante la cultura del centro, que se concreta, precisamente en el currículo que transmite. Ante lo cual el sistema educativo debe servir a unos intereses concretos y ellos se reflejan indudablemente en este documento normativo emanado por el Ministerio de Educación. Por tales motivos, el currículo parte de la construcción social del conocimiento, en función de que la escuela es considerada como un núcleo de organización social, fundada para la formación de los ciudadanos de una sociedad. Por lo que, es esencial la construcción del sujeto, partiendo de la discusión del papel del currículo en el desarrollo de las comunidades. Por otra parte, Torres (2005) expresa:

Al analizar el sistema educativo y, por consiguiente, lo que los ciudadanos y ciudadanas aprenden en su paso por las instituciones escolares supone prestar atención no solo a lo que se denomina currículo explícito, sino también al currículo oculto. Puesto que este último hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, aptitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. (p. 198)

En tal sentido, la actividad de los docentes no debe ser una acción que transcurra dentro del centro escolar. Porque de lo contrario su práctica estará inevitablemente condicionada. La acción observable debe ser fruto de la modelación que realizan los profesores dentro de marcos institucionales de referencia. Por lo que, el docente en el contexto rural no debe decidir su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad en la cual interactúa ajustada a patrones de funcionamiento de la dinámica de las comunidades. Esta perspectiva corresponde considerarse en el desarrollo de la praxis del docente en aras de buscar la calidad de la enseñanza en el medio rural.

Al respecto, Cárdenas, Caballero y Madrid (s/f) expresan que “esta concepción de lo rural, nos lleva a pensar en una escuela que se integre a su medio, recontextualizando su currículum para lograr una mejor calidad de enseñanza”. (p. 6). En este contexto, la formación continua del personal docente se convierte en una herramienta fundamental para que se concreten dichos logros. Por tanto, la influencia de un proceso en el contexto rural con un perfil básicamente instructivo-cognitivo, en el cual se concentran las acciones principalmente en el docente y en menor disposición en el estudiante, producto de la praxis pedagógica que se lleva a cabo, dan lugar a que el escolar tiende a ejercitarse de forma reproductiva, observándose muy perturbado el desarrollo de habilidades y sus posibilidades para la meditación crítica de las nociones que cultiva.

Por tanto, la mediación del educador de la escuela rural es primordial, pues tiene la finalidad de aproximar al escolar al conocimiento, tomando en consideración sus experiencias de vida y los saberes propios del ser campesino. El proceso de aprendizaje no acepta la improvisación por lo que se hace necesario que el docente durante la práctica pedagógica en la educación rural actúe sobre la base de criterios bien definidos que conduzcan al logro de aprendizajes significativos. Por tal motivo, estas deben orientarse para desarrollar una mejor praxis pedagógica que permita disminuir el margen de error y la apatía hacia el aprendizaje despertando la motivación y el interés, de los escolares de las escuelas rurales. No obstante, Gajardo (2003) señala:

La falta de preparación específica de los maestros para atender varios cursos simultáneos y el aislamiento profesional en que trabajan, con escasas oportunidades de perfeccionamiento; y ii) el divorcio marcado entre el currículum escolar y las necesidades de aprendizaje de las poblaciones locales, junto a la carencia de textos y materiales didácticos adecuados para el trabajo escolar de los alumnos. (p. 3)

A su vez, el docente debe plantearse la manera de incorporar a todo el grupo en las diversas actividades y a la vez, individualizar el currículo a fin de que los estudiantes no aprendan los mismos contenidos en un mismo nivel. En consecuencia, se debe asegurar una formación continua del docente rural, influyendo en la evolución constante de su praxis pedagógica y en la adquisición de destrezas concretas que le permitan desenvolverse de manera eficiente en las escuelas multigrado. A tal efecto, Leyton (2010) expone:

La educación rural no es sólo sus interacciones, sino que reviste diversidad y diferencias respecto de la urbana. En primer lugar está la presencia de escuelas multinivel, donde comparten estudiantes de distintos niveles en el aula, situación que no se observa en las escuelas urbanas. En segundo lugar, está la cantidad de docentes, a saber, hay escuelas llamadas unidocentes que, como el nombre lo dice, sólo tienen un docente para todos sus alumnos. Esto se da por dos razones, una, es la cantidad reducida de estudiantes, la otra es por la falta de recursos para poder contratar a un segundo docente. En tercer lugar, las escuelas son el centro de reunión y convivencia más importante de muchas localidades rurales, pues es la instancia que aglutina a los miembros de la comunidad. (p. 2-3)

En las escuelas unitarias y multigrados, en la cual se promueve una relación dinámica entre los escolares, para desarrollar sus habilidades sociales conjuntamente con las habilidades académicas, permite fomentar estas habilidades a través de la interacción entre los niños y niñas de diferentes niveles y edades para que se puedan apoyar, colaborar, acompañar y mostrar responsabilidad consigo mismo y con los demás, por lo que es importante el respeto a otras opiniones, el refuerzo positivo, el trabajo cooperativo. Puesto que al trabajar con el mismo proyecto compartiendo entre los escolares conocimientos, enseñando cada uno lo que sabe a quienes tienen más dificultades, les permite producir trabajos valiosos o cambios positivos aprendiendo a funcionar como un equipo. Por tanto, si se evita el aislamiento en las escuelas multigrados puede florecer un

ambiente en donde los escolares asumen diferentes roles, aprendiendo de sus compañeros. En tal sentido, el Ministerio de Educación (2009) plantea:

En el aula multigrado, la sesión de aprendizaje implica una preparación especial y compleja, pues se debe prever y preparar cada una de las actividades de aprendizaje a ser desarrolladas, de manera diferenciada, por estudiantes de distintos grados a la vez. Durante el desarrollo de una sesión de aprendizaje en aula multigrado, se concretan e interrelacionan los diferentes elementos del modelo pedagógico. Una sesión de aprendizaje es la evidencia de cuánto conoce el docente a cada estudiante, de cómo domina y maneja la currícula, las estrategias pedagógicas, las formas de organización, las maneras diferentes de atender a cada grupo según sus necesidades y niveles de aprendizajes, los procedimientos e instrumentos de evaluación, entre otros. (p. 8)

En consecuencia, un docente de aula multigrado tiene la particular misión de planificar, disponer y llevar a cabo una praxis pedagógica, en la cual los escolares de cada grado conciben que sean atendidos desde sus diferencias individuales, de manera que puedan experimentar que han aprendido algo nuevo. Por tanto, asumir como maestro del sector rural grupos multigrado les permitirá a los estudiantes, desarrollar una experiencia que le enriquezca su conocimiento sobre el contexto desde diferentes perspectivas, a través de una experiencia de aprendizaje cooperativo.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **Antecedentes de la Investigación**

El cambio permanente en la didáctica educativa implica una alta exigencia para las instituciones en cuanto a eficiencia, calidad, innovación y pertinencia con el medio en el cual se desarrolla para poder enfrentar la competencia y la democratización de la información que lleva consigo un mayor acceso al conjunto de oportunidades que ofrece el medio. Esta situación presenta un doble carácter en los centros escolares, pues las mismas no solo tienen que comportarse como organizaciones orientadas al cambio permanente, sino que además forman parte estructural en la generación de una cultura. En tal sentido, a continuación se dan a conocer una serie de investigaciones y el aporte literario que fundamentan el estudio.

A nivel internacional, Barba (2011) realizó un estudio titulado “El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica”, presentada en la Universidad de Valladolid. Escuela universitaria del magisterio, en España, en la cual buscaba mostrar el proceso de desarrollo de la identidad profesional del maestro novel en la escuela rural desde la perspectiva del maestro tutor y maestro itinerante, entender la importancia de la innovación educativa a través del aprendizaje mediante el diálogo y el aprendizaje cooperativo en la escuela rural, así como analizar las características y los condicionantes de la escuela rural desde la perspectiva de un maestro novel, entre otras.

Esta investigación asumía el contexto rural, pues consideraba que era fundamental que el docente se apropiara de prácticas pedagógicas integradoras que respeten la individualidad de cada estudiante, que fomenten las relaciones con el contexto en el cual están interactuando, integrando el medio social del estudiante en el ambiente de aprendizaje, a pesar de no existir un currículo especial para la escuela rural, pero que era necesario del docente tomar postura

ante esto y preocuparse por construir con su praxis e ingenio una verdadera escuela rural. El método cualitativo utilizado fue la etnografía. Asimismo, se asumió la investigación biográfica narrativa, en virtud de que se partió de la vida de una persona desde la reconstrucción de su vida de forma subjetiva.

La recogida de datos se desarrollo utilizando diversas técnicas relacionadas con: (a) los diarios de clase elaborados por el maestro novel; (b) la recogida de documentos personales y de la institución a lo largo del periodo de seis años; y (c) la entrevista, la cual fue realizada al final del sexto año. Se practicaron inicialmente entrevistas informales, que consistieron en charlas informales o no estructuradas en la cual se asumió una postura neutral. Asimismo, entrevistas grupales a la comunidad educativa y entrevistas al maestro novel.

Los resultados de la investigación permitieron comprobar que hay una evolución como maestro a medida que avanza el tiempo. La relación del maestro con la escuela rural, es un factor que modifica la propia esencia de ser maestro novel, centrándola principalmente en cómo dar respuestas al estudiante de las aulas multigrado y como atender a la diversidad. No obstante el hecho de tener menos participantes en los ambientes de aprendizaje y no mantener una relación tan frecuente con los otros docentes hace que el choque con la realidad sea fuerte, pero a la vez permite que se puedan buscar alternativas fuera de la presión por incorporar el hábitus del profesor.

La pertinencia de esta investigación radica en abordar aspectos relacionados con la inserción profesional de los maestros en las escuelas, la adquisición de estrategias para controlar el aula. Además, es fundamental el abordaje de las instituciones ubicadas en el contexto rural y la forma como el docente debe desarrollar una praxis pedagógica integradora en la que respeten la diversidad, fomenten las relaciones con el contexto en el cual están interactuando, integrando el medio social del estudiante. Igualmente, juega un papel importante como sujetos de investigación la comunidad educativa. También tiene vinculación con el método que se utilizara, puesto que se asumirá la investigación cualitativa etnográfica dándole importancia al ambiente natural donde se desenvuelven los sujetos del estudio, evitando siempre la manipulación por parte del investigador.

Asimismo, se utilizaran las técnicas para recolección de la información relacionadas con la observación participante, la entrevista no estructurada.

A nivel nacional, Montañez (2012), efectuó un trabajo que lleva por título “Estrategias de investigación para el fortalecimiento del trabajo educativo en aulas multigrado”; tuvo como objetivo proponer estrategias de integración para el fortalecimiento del trabajo educativo en aulas multigrado de la Escuela Básica “Edita de Corredor”, ubicada en la Ceiba, municipio Páez del estado Apure. La investigación fue de carácter descriptiva, apoyada en un estudio de campo y se enmarcó en un proyecto factible. La población estuvo conformada por 5 docentes y 15 padres y representantes. Dado el reducido número de sujetos que conformaron la población se consideró no realizar el cálculo del tamaño de la muestra. La técnica utilizada, fue la encuesta y el instrumento consistió en dos cuestionarios uno 18 ítems, aplicado a los docentes y otro de 10 ítem para los representantes ambos fueron validados mediante la técnica del Juicio de expertos y se aplicó el coeficiente de proporción de rango dando como resultado 0.91 el cual se consideró como excelente y su confiabilidad se calculó a través del método de consistencia interna de Alfa Cronbach, obteniéndose un resultando de 0.94, resultando confiable. Los datos suministrados en el instrumento, fueron tabulados y representados en cuadros estadísticos mediante una distribución de frecuencias y porcentajes.

Se concluye, que los docentes escasamente planifican actividades que permitan una buena integración de la comunidad escolar en beneficio de las actividades desarrolladas en las aulas multigrados, también se evidencia que en el ámbito escolar, no se realizan actividades que incentiven acciones comunitarias para lograr solventar las necesidades de la escuela, en función de lograr una visión positiva de cooperación, organización, integración comunitaria y valor por el trabajo.

La presente investigación generó un aporte teórico al profundizar en la praxis educativa que se genera en las aulas multigrado; en tal sentido, el docente que tiene esta responsabilidad debe tener profundos conocimientos en planificación, evaluación de actividades académicas para garantizar la enseñanza en estos espacios de aprendizaje. Asimismo, el educador debe ser un auténtico

organizador de las aulas multigrado como enlaces del trabajo mancomunado que los conlleve al fortalecimiento de los aprendizajes de los educandos.

Colina (2013) desarrollo un estudio titulado: “Educación rural: Aproximación al enfoque cognitivo del desarrollo endógeno sustentable en el municipio Torres, Estado Lara”. Presentado en la Universidad Latinoamericana y del Caribe, Venezuela. La presente investigación tuvo como finalidad diagnosticar sobre la base del discurso de la gestión de los actores sociales, la necesidad cognitiva de los enfoques de desarrollo endógeno sustentable para incorporar el escenario socioproductivo a la educación en el municipio Torres del Estado Lara, interpretar reflexivamente conjuntamente con los actores sociales los hallazgos obtenidos en las actividades incorporadas al plan de acción respecto a la integración holística de los elementos inherentes a una educación en el contexto rural con enfoque en el desarrollo endógeno sustentable, para ejecutar el plan de acción gestor con la incorporación de los actores sociales a la educación en el contexto rural en la aproximación al enfoque cognitivo del desarrollo endógeno sustentable.

Metodológicamente se asume la investigación cualitativa, enfocándose en la investigación acción participativa, como ámbito de transformación y concientización social que vincula intereses comunes de los asuntos públicos respecto al desarrollo endógeno sustentable y la educación en el contexto rural para superar los criterios establecidos en una gestión en marcha de proyectos y adaptaciones vinculadas a las alternativas de mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores rurales. Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron la observación participante, así como la generación del constructo, a fin de generar un constructo sobre los elementos integrados a la visión teórico-práctica de la educación en el contexto rural como aproximación cognitiva respecto al desarrollo endógeno sustentable.

En cuanto al análisis e interpretación de los resultados, se partió de aquellos conceptos y subconceptos que emergieron de la realidad cognitiva y de los haceres de los actores sociales en el proceso educativo y agroproductivo que se inserta en el compromiso de la acción compartida con las comunidades locales de desarrollo endógeno sustentable hacia la búsqueda de una mejor calidad de

vida del colectivo social. Los resultados obtenidos en la presente investigación están orientados a satisfacer las intencionalidades planteadas, las cuales dan cabida hacia el hecho de asumir algunas respuestas en torno a la realidad encontrada conjuntamente con los actores sociales, en tanto; permitieron crear un andamiaje argumentativo y reflexivo al plantear la educación rural desde una aproximación al enfoque cognitivo del desarrollo endógeno sustentable.

Este estudio se relaciona con la presente investigación, en función de que toma en consideración referentes teóricos relacionados con la escuela rural, como un centro dinamizador dentro de la comunidad, toma en cuenta la diversidad de experiencias, conciencia y conocimiento socio-educativo, la visión del docente cuya capacidad de servicios están destinados a transformar la realidad de los campesinos a través de la educación, los haceres del hombre campesino que ha llevado a pensar sobre algunas respuestas a sus problemáticas sociales y productivas. Igualmente, tiene correlación con el método que se utilizara, puesto que se asumirá la investigación cualitativa. Asimismo, se utilizaran las técnicas para recolección de la información relacionadas con la observación participante y la entrevista no estructurada.

Finalmente, Cortes (2013) desarrollo una investigación titulada: “Cotidianidad escolar y el trabajo de docentes en la escuela rural multigrado”. La investigación tuvo como objetivo general determinar las acciones que se generan en la Cotidianidad Escolar Rural Multigrado, en la Escuela Básica Nacional Unitaria “Caño El Puente”, sector Maporal, parroquia José Ignacio Méndez, municipio Pedraza, Estado Barinas. En atención, al objetivo la opción metodológica seleccionada fue el Diseño no Experimental, de campo, de nivel descriptivo, enfocado dentro del paradigma cuantitativo; para la recolección de la información se acudió a la técnica de la encuesta al emplear como instrumento un cuestionario de veinte (20) ítems, con cinco (5) alternativas de respuestas aplicado a cinco (05) docentes. Este instrumento fue validado utilizando el Coeficiente de Proporción de Rangos, el cual arrojó un resultado de CPR 0,9475; así mismo para determinar la confiabilidad del instrumento se calculó a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, donde se obtuvo un valor de 0,996, el cual se interpreta como un indicador de un instrumento de confiabilidad alta. De acuerdo a los resultados

del diagnóstico se determinó que el trabajo del docente en esta zona rural está determinado por la cotidianidad, las limitaciones y oportunidades que ofrece el lugar.

El estudio propuesto aportó definiciones, conceptualizaciones y teorías que explican la naturaleza de la variable praxis educativa en el aula multigrado; reiterando a su vez, que los docentes les corresponde una continua formación para el trabajo académico en las escuelas rurales, proyectándose retos que garanticen los procesos administrativos: organización, planificación, dirección y evaluación aplicando conceptos y técnicas de gestión educativa ampliando los saberes del educador, focalizando las necesidades de los estudiantes al tomar en consideración el ambiente rural en el que labora, al estar al tanto, que la transición del compromiso en el ambiente con un solo grado es diferente a aquellos que trabajan con dos o más grados.

A nivel regional, Padrón (2006) realizó un estudio sobre: “Evaluación de la educación rural en los municipios Libertad e Independencia del Estado Táchira, Venezuela”, presentado en la Universitat Rovira I Virgili, España. Esta investigación buscó valorar la educación básica rural, en el contexto donde se desenvuelven los protagonistas básicos del proceso (docentes y estudiantes) como las acciones y efectos de las políticas gubernamentales que están orientadas hacia el sector rural. Además, demostrar que la realidad de la escuela básica en el ambiente rural, sobre todo, en los Municipios Independencia y Libertad (Capacho) requiere una atención especial por parte del Ministerio de Educación y Deportes.

Por las características de esta investigación, y en procura de integrar la mayor cantidad de información para tratar de optimizar los resultados de la investigación se impuso la necesidad de utilizar elementos cuantitativos, sin perder de vista la condición social o cualitativa. Se utilizaron dos cuestionarios de 10 y 12 ítems respectivamente, lo que permitió obtener una información general acerca de las áreas o aspectos considerados como variables intervinientes, para así enriquecer el mapa de variables y por ende la triangulación de la información. En forma simultánea se realizó una encuesta con seis Ítems, al personal directivo de las diez instituciones educativas de estos municipios. Además, se elaboró una matriz FODA, sobre la base de los principales indicadores de los aspectos internos

y externos de la educación, con la finalidad de ampliar el diagnóstico, personal, institucional y del contexto. Por otra parte, el tipo de investigación hermenéutica-dialéctica, trabajó con 40 docentes y 10 directores.

En conclusión, el Estado, la escuela, la familia y otras instituciones (medios de comunicación y la iglesia entre otros) no han realizado su papel en la conformación de los procesos humanos, pertinentes con la educación rural, sólo basta con observar los comportamientos de los ciudadanos, que conforman las estructuras sociales o políticas, representativas del Estado y de la sociedad capachense; o de cualquier sector rural del Táchira para ver: enfrentamientos, luchas, abrogaciones de derechos, descalificaciones, desesperanzas, y otros comportamientos, que parecieran ser reflejo de una sociedad deteriorada sin arraigo cultural, con desconocimiento de sus orígenes, sin sentido o disposición a defender lo suyo.

El ambiente socioeducativo de los municipios Libertad e Independencia se caracteriza por presentar una estructura educativa ineficaz, e ineficiente donde algunos docentes son catalogados de irresponsables; ya que ni modelan ni forman conductas proclives al desarrollo sobre la base de la educación rural; por el contrario permiten y avalan la penetración de antivalores y costumbres foráneas. Además dejan que la televisión se convierta en la primera vía de acceso a la información y a la formación de la población. Situación que ha provocado una indefinición de los objetivos de la educación rural. Por lo que se recomienda en el estudio, la valoración de la educación rural de los docentes, dirigida a los niños y jóvenes capachenses reflejada en este estudio; lleva a instar a todos los factores de la sociedad venezolana a reorientar las formas y maneras de transmisión de los elementos educativos en los sectores rurales.

La vinculación de esta investigación con este estudio se relaciona con aspectos concernientes con la educación básica rural en el contexto donde se desenvuelven los protagonistas básicos del proceso (docentes y estudiantes). Asimismo, estableciendo condiciones favorables para conseguir ese desarrollo integral, estimulando los valores y actitudes que expresan los docentes y su incidencia en los factores socio-culturales de los educandos y aspectos relevantes en cuanto a que el maestro rural debe ser un constructor, desarrollador y poner en

práctica el currículo, con pertinencia en lo social y cultural. Igualmente, juega un papel importante como sujetos de investigación el involucrarse en el desarrollo de la comunidad educativa, lo que les permite conocer el medio, pues interactúa directamente en él.

Duque (2010), presentó un trabajo titulado “Orientaciones didácticas para el fortalecimiento de la praxis pedagógica en la Escuela Unitaria”. El cual tuvo como finalidad desarrollar orientaciones didácticas para el fortalecimiento de la praxis pedagógica del docente de la segunda etapa en la Escuela Básica Nacional Unitaria 942 “Siscatera”, de la aldea Santa Filomena, municipio Seboruco del estado Táchira. La investigación, basada en el paradigma cualitativo del tipo investigación acción participante diseñada en cinco etapas: Diagnóstico, Planificación, Ejecución, Evaluación y Sistematización. Los informantes claves fueron 5 docentes que conforman el cuerpo de profesores.

Para la recolección de la información, se utilizaron como técnica la observación mediante instrumentos. (a) Una lista de cotejo dirigido a los docentes de las Escuelas Unitarias para observar en ellos su praxis pedagógica, con una escala dicotómica de respuesta Si y No con un espacio para la descripción. (b) Una Escala de Estimación para observar los criterios relacionados con la praxis del docente, constituido por una escala de cinco respuestas donde se representa Muy frecuentemente con MF, Frecuentemente con una F; Ocasionalmente con una O, Rara vez con RV, valor, Nunca con una N, y (c) una entrevista semi estructurada con una escala abierta para saber la opinión de ellos en relación a su praxis pedagógica.

Todos estos instrumentos constituidos por 37 ítems correspondientes a las sub categorías en estudio; En cuanto a la validez y fiabilidad de los instrumentos, se aplicó el método de triangulación. En cuanto al análisis de los datos, se desprende que el docente escasamente planifica, de igual modo no se lleva a cabo un buen proceso de enseñanza y aprendizaje, los proyectos solamente se elaboran para cumplir con las exigencias previstas, no efectuando así el principio de globalización. Razón por la cual se planificaron, ejecutaron y evaluaron cinco encuentros formativos para docentes. Una vez finalizados dichos encuentros se logró en la mayoría de los educadores asumieran asuman retos y desafíos,

curiosidad, organización, dirección y control, con las cuales están en capacidad de optimizar su desempeño laboral.

Se reseña la pertinencia del antecedente destacado con la investigación al tratar la variable praxis educativa en el aula multigrado; en tal sentido, el aporte esta dado en la necesidad de que el docente se actualice para que aborde de manera proactiva la planificación, evaluación y ejecución de las estrategias que asuman, garantizada con una didáctica afianzada en métodos y recursos que el educador necesita para el mejoramiento de la enseñanza.

### **Bases Teóricas o Referenciales**

Las reflexiones sobre el sistema educativo las cotidianidades de las aulas son una tarea compleja, puesto que tiene una larga tradición de abandono por parte de los entes gubernamentales y es ahora, en los momentos en que los desajustes entre lo que los centros escolares ofrecen y lo que la sociedad demanda. Es preciso que en las aulas se utilicen metodologías que involucren mayor participación de los actores educativos, junto a marcos de análisis más amplios, en los que se tenga en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que sucede en otras esferas de la sociedad, de esta manera se podrá captar con mayor facilidad las conexiones entre el currículo, las instituciones educativas y las producciones económicas, filosóficas, científicas, culturales y políticas.

### **Aproximación al Referente Epistemológico**

#### **Identidad Sociocultural del Campesino**

En su génesis la cultura hace alusión a la labranza o cultivo de la tierra. En el siglo XVIII, empezará a emplearse como análogo a civilización. La cultura, en consecuencia, es todo lo que el hombre realiza con el resto de los seres humanos enalteciendo lo humano en su integridad. La cultura de un grupo social simbolizaba claramente etapa o grado cultural, que favorecía el perfil, a menudo explotador, que se daba en la relación entre personas con diversas prácticas culturales y que ostentaban diferentes posiciones de poder. Es así, como el

concepto alemán de *kultur* o cultura se empleó para disertar inicialmente de culturas en plural, razonando las especificidades determinadas de grupos sociales establecidas geográfica e históricamente. Gómez (s/f) expresa que “la antropología sociocultural estudia las sociedades y las culturas humanas, tratando de descubrir, prioritariamente, los elementos compartidos y las diferencias, con una estrategia holista, esto es, enfocada a la globalidad”. (p. 1). Para conseguirlo, se apoya en una metodología consecuentemente comparativa. En tal sentido, plantea que:

"Antropología cultural" ha sido la denominación al uso en los Estados Unidos desde la época de F. Boas. De hecho, él y sus discípulos son clasificados como culturalistas. El hecho de que algunos de sus discípulos concedieran a la cultura un carácter superorgánico..., hizo que éste fuera el adjetivo característico de la antropología norteamericana. En el Reino Unido la denominación habitual desde la época de A. R. Radcliffe-Brown ha sido la de antropología social. Mientras que en la primera denominación se enfatiza el hecho productivo del ser humano, la cultura, en el caso de la antropología inglesa se hace lo propio con el hecho de que el ser humano integre una sociedad. (p. 2)

Por otra parte, Frau (2008) plantea que la diversidad cultural “constituye el objeto principal de análisis de la antropología, se trata de conjugar la idea de cultura como algo distintivo de los seres humanos con la diversidad de su manifestación encontrada a lo largo del tiempo y del espacio”. (p. 1). En tal sentido, la cultura comprende todo lo referente a valores, creencias, prácticas y costumbres, que consienten el estilo de vida de un grupo social. Por tanto, cada una es inigualable e irrepetible. Expresaba que cada grupo cultural poseía sus propios valores y su propia historia.

Al respecto, Morín (2000) plantea que “la cultura está constituida por el conjunto de los saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia y mantiene la complejidad sociológica y social”. (p. 60). Por tanto, no existe sociedad que no se oriente por una cultura que este bajo este marco de referencia en la cual de generación en generación se debe transmitir este legado. Por lo que, se organizan, a su vez, como principios interpretativos de las prácticas, que delimitan la forma en que los seres

humanos interactúan en su contexto de acuerdo a sus posibilidades, su forma de ser, su identidad social y la manera como descubren la realidad social. Es fundamental que el educador en el medio rural sea poseedor de saberes teóricos y experienciales sobre el ser humano que le den mayor certeza en sus decisiones en cada caso particular.

La escuela como núcleo de organización social debe estar abierta a gestar los diferentes cambios educativos desde dentro de la organización hacia al contexto en el cual, le permitan preparar al individuo para que sea socialmente útil proporcionándole el dominio de sí mismo. Esta debe convertirse en un espacio importante de concurrencia de la comunidad para el conocimiento y deliberación de sus problemas; por lo que lo pedagógico se debe entender como un despliegue de la acción humana fundamentada en la reflexión y en la interacción constante de los diferentes actores educativos y sociales.

Passeron (citado por Giménez, 1999) señala que cultura enmarca tres sentidos básicos relacionados con el estilo de vida, el comportamiento declarativo y el corpus de obras valorizadas. Con respecto al estilo de vida, plantea:

La cultura implica el conjunto de modelos de representación y de acción que de algún modo orientan y regulan el uso de tecnologías materiales, la organización de la vida social y las formas de pensamiento de un grupo. En este sentido, el concepto abarca desde la llamada “cultura material” y las técnicas corporales, hasta las categorías materiales más abstractas que organizan el lenguaje, el juicio, los gustos y la acción socialmente orientada. (p. 2)

Este sería el sentido principal y originario de la cultura, ante lo cual englobaría en su mayoría el simbolismo social y encarnaría el aspecto más estable de una sociedad. Con respecto al comportamiento declarativo, “la cultura sería la autodefinición o la “teoría” (espontánea o elaborada) que un grupo ofrece de su vida simbólica”. (p. 2). En efecto, aparte de practicar su cultura, se beneficia de la capacidad de interpretarla y de enunciarla en términos discursivos. Esta particularidad de la cultura se reconoce como la visible, y comprensible para los historiadores, los analistas del discurso y de las ideologías y los investigadores. Por último, como corpus de obras valorizadas, expresa:

Los miembros de todo grupo o de toda sociedad reservan siempre un tratamiento privilegiado a un pequeño sector de sus mensajes y comportamientos culturales contraponiéndolos a todo el resto, un poco como “lo sagrado” (o lo “consagrado”) se contraponen a lo profano y lo banal en Durkheim. Tal sería, por ejemplo, el estatuto de los valores artísticos en nuestra sociedad”. (p. 2)

En general, la antropología social o cultural se inserta en las ciencias y es una ciencia que expresa teorías demostrables en función de las sociedades y de las culturas de los seres humanos, a través de las observaciones sistemáticas realizadas en las sociedades de todo el mundo, desarrollando de esta manera la construcción social de una realidad.

Para Berger y Luckmann (citado por Araya, 2002) la construcción social de la realidad “hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas. Las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada”. (p. 13); es decir, las personas aprecian el ambiente como indiferente de su propio entendimiento, surgiendo ante ellas como algo que se les impone. En tal sentido, la interdisciplinariedad y la multidimensionalidad se plantean nuevos acercamientos, interpretaciones y transformaciones de la realidad. La explicación clave no se ubica sólo en la aserción de que el hombre interactúa con el ambiente, sino que es fundamental establecer cómo se proyectan y definen estas dos representaciones. Por tanto, los docentes en el medio rural deben conocer la realidad del contexto en el cual interactúan.

Por otra parte, Fairstein (2012) señala que desde un inicial acercamiento se puede hacer referencia que la “identidad campesina no se construye en función de la denominación que el Estado realiza de estas poblaciones. Por el contrario, el Estado pareciera intentar reforzar la idea de agropecuario en sus políticas para el sector”. (p. 298). Por tanto, la identidad del campesino se consiente en función de la correlación de transformaciones que se dan en el medio rural, puesto que la identidad no se levanta de manera exclusiva sino que se concreta con base a los tiempos y los lugares, así como de los objetivos que las comunidades persiguen como grupo social.

Esto consiente deliberar que el campesino se relaciona a ciertas prácticas en correspondencia con el campo, con la zona geográfica en que se desarrolla y

con el rescate de aquellos rasgos que se reconocen como tradicionales y que surgen de la tradición de un grupo social. En consecuencia, se efectúa un proceso de configuración identitaria que descansa en ciertas manifestaciones culturales, principios espaciales y el arraigo por sus tradiciones. Por tanto, el hombre del medio rural está asociado a actividades relacionadas con su contexto que ha determinados patrones de producción. Es decir, se es campesino, siempre y cuando realice trabajos vinculados con el sector rural.

En tal sentido, Fairstein (ob, cit) expresa que es viable descubrir, por lo menos dos elementos puntuales en la reconstrucción identitaria del campesino:

1. El lugar, el territorio que se ocupa, permanecer en el mismo todo el tiempo posible y trabajar la tierra aunque éste no sea el modo de vida principal.
2. La historia, determinadas prácticas que se hacían antiguamente y que se sostienen en la actualidad como si no hubiesen existido modificaciones. De algún modo el pasaje deja entre líneas que los cambios no han sido buenos y que se intenta sostener y recuperar lo verdadero. La autenticidad, el mencionar las raíces remite a la idea de arraigo y vínculo inevitable con un modo verdadero y auténtico de vida. Una memoria única que articula pasado y futuro en un presente que da cuenta de lo que “son”. (p. 299)

Asumiendo lo planteado se permite pensar que la identidad del hombre del medio rural está enmarcada a un delimitado espacio geográfico con determinadas características y modos de producción del contexto rural, en el que las labores del campesino tienen que ver generalmente con cultivos para su propio consumo y otra parte de la producción es vendida para el consumo de otros centros poblados. En consecuencia, el campesino viene a ser quien pone a producir la tierra y a través de esta actividad origina ingresos que le permitirán obtener otros bienes de servicio. Asimismo, el medio rural se relaciona con experiencias culturales y simbólicas que evocan la idea de historia, folklore y forma de ser del campesino.

El hombre del contexto rural se circunscribe a un territorio en el que se manifiestan ciertas identidades de los grupos sociales que allí interactúan, igualmente está muy emparentado con el filosofarse como transportadores de una práctica, una tradición que se exhibe solidificada y sin discusiones que desencadena en el campesino. Por tanto, la construcción identitaria del campesino conlleva saber conservar su acervo, sus tradiciones, leyendas, historias, puesto que

eso es parte de su cultura. Asimismo, esto implica darle un trato responsable a la protección del medioambiente. Ser hombre del campo involucra una diversidad de prácticas que se establecen como herencias de sus ancestros y que tienen que ver con la conservación. Por su parte, Castoriadis (1997) señala:

Toda identidad se construye con relación a sí misma y en diferencia u oposición con otras identidades posibles. La noción de identidad está formulada bajo el supuesto de la existencia de un “nosotros” que es diferente de “otros”. Para los miembros de la RTC el “ser campesino” es un conjunto de significaciones sociales imaginarias cargadas de sentido y diferentes de otras posibles. (p. 67)

El hombre campesino pone de manifiesto ciertas características que lo diferencian de los demás y que tienen que ver con ciertos principios culturales, con algunas prácticas relacionadas con las tradiciones. Esto fortalece el concepto de identidad como un proceso emprendedor que, es revelada como original, pero que va evolucionando en el tiempo y en el contexto rural donde hace vida. El hombre campesino establece un cierto sentido de pertenencia en el que la identidad y la cultura son dos elementos que permiten una caracterización propia y un posicionamiento con respecto a otros grupos sociales. En tal sentido, el habitante del medio rural no posee las mismas características ni es descrito de la misma forma en las diferentes comunidades rurales, pues depende de la historia, tradiciones, formas de producción, entre otras.

Ser campesino involucra una serie de acciones que el colectivo rural asume en la búsqueda de revalorizar su propia cultura, tradiciones, la manera de apropiarse de la cotidianidad. Por tanto, conlleva a practicar el respeto por las tradiciones de sus antepasados, la preservación de las formas de producción y consumo, el respeto por el ecosistema, entre otros. Asimismo, involucra el mejoramiento de sus condiciones sociales para tener una mejor calidad de vida. Es decir, la identidad del hombre del campo se asienta en un conjunto de conceptos que requieren asumir el pasado común en un sentido específico que permita realizar una verdadera construcción identitaria del hombre del medio rural.

En tal sentido, Vázquez, Ortiz, Zarate y Carranza (2013) señalan que con respecto al campesino lo siguiente:

Es más que una palabra que se ha convertido en la mínima expresión de todo lo que implica el trabajo agrícola como profesión. Detrás de su simpleza encierra los vínculos afectivos más íntimos entre hombre y naturaleza. Es el saberse productores de su propio alimento, asumiendo la responsabilidad de lo que implica ser a la vez patrón y trabajador. Son los desánimos inevitables ante una inclemencia climática o plaga que afecta el esfuerzo y trabajo de horas y meses. (p. 12)

Esto implica asumir con mucha responsabilidad sus compromisos, pues juegan un rol fundamental para la sociedad. En consecuencia ser campesino trae consigo como principio ineludible saber trabajar el campo enalteciendo los saberes del hombre del campo, su cultura, historia, leyenda y todo lo que le brinda la naturaleza, que le permitan satisfacer las necesidades de su grupo familiar. Por tanto, su identidad se afirma básicamente en una serie de atributos que permiten considerarlos como tal. Estos atributos se sustentan en elementos relacionados con los conocimientos, creencias, prácticas, hábitos y capacidades alcanzados por los aldeanos como habitantes del medio rural.

Por otra parte, Fromm y Maccoby (S/F) llaman “campesinos a aquellos vecinos de un pueblo cuya ocupación principal es la agricultura, aunque también pueden trabajar como alfareros o pescadores.” (p. 16). Los campesinos pertenecen a sociedades rurales que tienen una relación directa con los centros urbanos, pues dependen de ellos para vender sus productos, pero también para comprar los insumos necesarios para satisfacer sus necesidades de alimentación, vestido y salud. En consecuencia, sus modos de producción son fundamentales para su subsistencia, pues es un factor esencial en la formación del carácter de las poblaciones rurales.

### **Comprensión de la Ruralidad**

Tradicionalmente las sociedades campesinas se creaban fundamentalmente con base a la plataforma del antiguo "ayllu" incaico y sobre las primeras formas de organización de la colonia estableciendo un espacio socio-económico y cultural congruentemente equilibrado, relacionado por lazos de parentesco y etnia comunes. Un fondo común de subsistencia, fundado en la propiedad de la tierra, desarrollando una economía apoyada en el trabajo comunal, fijando el poder en la

autoridad autónoma de líderes reconocidos en sus grupos sociales, fortificada por experiencias culturales frecuentes, caracterizando en grandes rasgos a las comunidades indígenas. Conservándose hasta hoy estas formas de organización.

En tal sentido, Altieri y Nicholl (2000) expresan que las prácticas ancestrales de agricultura han perdurado a través de los siglos, de modo que los campesinos han propagado o adquirido agroecosistemas que se acondicionan bien a las circunstancias locales, las cuales les han permitido satisfacer sus necesidades vitales, a pesar de tener condiciones ambientales desfavorables. Por tanto, “el proceso de desarrollo social, económico, político y cultural se dio bajo una visión de corte occidental, en el que no podríamos hablar de un sincretismo o de intercambio de conocimientos, sino de un choque de culturas”. (p. 34). Por su parte, Rojas y Ruz (2002: 7-8) señalan:

Al abordar la época colonial, “la insistencia parece centrarse en la reiterada renuencia de “los indios” por incorporarse a las nuevas modalidades económicas, justificando el hecho en su pretendida indolencia, en su supuesta tozudez por aferrarse al pasado, en su continua actitud “pasiva”; lastre que –según los historiadores oficialistas- arrastrarían hasta épocas próximas, viniendo a convertirse ellos mismos en un lastre para el “progreso” nacional. (p. 7-8)

En consecuencia, se podría deliberar, si el valor que le daban los indígenas por mantener sus prácticas ancestrales en el manejo de la agricultura, teniendo en consideración el calendario agrícola, los astros, el uso y manejo de suelos, entre otros, tenga que ver con ese manejo profundo de la aplicación de esos conocimientos mantenidos a través de los siglos, o simplemente es un proceso de resistencia cultural en la que indudablemente quieren hacer perenne su identidad sociocultural. Asimismo, Rojas y Ruz (2002) disertan que, los indígenas continuaban perteneciendo a un reducto del pasado prehispánico, durante el siglo XIX los concibieron como bastiones de las inercias más particulares del período colonial. Por tanto:

Esta visión parcial, sesgada y maniquea, carente de fundamentos teóricos que se desmorona frente a un análisis crítico de la documentación existente, debe ser sustituida por un enfoque científico, objetivo –y no por ello desapasionado- que nos permita examinar el papel real jugado por los pueblos indios en la

conformación de nuestro presente, de forma de devolverles el sitio primario y primordial que en él les corresponde. (p. 8)

Estos saberes ancestrales persisten en algunas comunidades indígenas, en el que a través de las generaciones se han propagado estos conocimientos sobre el uso y manejo de tierras por parte de los campesinos. En el que los sistemas agrícolas tradicionales se distinguen por la forma en que han sido transmitidos estos conocimientos por siglos. Por lo cual, los campesinos han fomentado sus saberes ancestrales para enfrentar los problemas que se desarrollan en los contextos rurales.

En este sentido, se observa la renovación persistente y durable que ocurre en los sectores campesinos, y que es practicado día tras día por los hombres del campo. Al respecto, González (2003: 35) indica que la extendida existencia de “los sistemas agrícolas muestra su capacidad de continuidad y permanencia, que es el resultado de un proceso de selección de variedades, de adaptación y aplicación de prácticas agrícolas sujetas a una constante experimentación”. (p. 35). Por tanto, en el contexto rural, la cultura y la agricultura se han desarrollado de forma tal que el campesino está al tanto de los elementos del ecosistema que están presentes en su ambiente de ruralidad, los cuales tienen que ver con la época de lluvias, sequías, vientos, tipo de tierra, uso de fertilizantes, plagas y enfermedades, entre otros.

El despojo de las tierras a las comunidades agrícolas, especialmente en el primer siglo republicano, ha inmovilizado enérgica y gradualmente la sociedad campesina, en virtud de que no se compensa sus necesidades de sostenimiento. Repercutiendo desproporcionadamente en la productividad, en el rendimiento de la tierra: rotación de cultivos, uso del abono natural, entre otros. La fuerza de trabajo sobreabundante que gozaba de la tierra a la postre abandono estas, en busca de otras formas de sostenimiento. La migración momentánea se fue convirtiendo en definitiva, pasando los jóvenes y adultos en edad con vida útil a formar parte de otras sociedades dependientes de empleos temporales o desempleadas. Favoreciendo de esta manera la economía monetaria y urbana.

Por tanto, se presentan dos contextos muy diferenciados básicamente en la posesión de recursos, siendo la base en el sector rural la tierra y el ganado y en el

urbano otras actividades relacionadas con el comercio, la artesanía, servicios públicos, empleo informal, entre otros. Esta variedad en el sector productivo condicionan a las comunidades y los procedimientos frente al rol que deben asumir en sus contextos, acceso a servicios educativos y de salud, entre otros. Se presenta un progresivo aumento del minifundismo, poca capacidad económica para tecnificar el sector productivo, impedimentos para acceder a créditos, son algunas de las circunstancias a las que se tiene que enfrentar la colectividad rural.

En tal sentido, Lander (1994) expresa que las sociedades campesinas de los siglos XVIII y XIX fueron sometidos a “traumáticas y extraordinarias transformaciones; expulsión de las tierras y del acceso a los recursos naturales, la ruptura con formas anteriores de vida y sustento”. (p. 26). Siendo para ese entonces la tierra el signo más representativo de poder social y a través del cual se podía acceder al poder político, económico en sociedades tradicionalmente agrícolas. Posteriormente, a mediados del siglo XIX, tal y como lo señalan Sunkel y Paz (citados por Núñez, 2007) “cuando los rubros de exportación agrícola posibilitan el fortalecimiento de sectores de propietarios rurales, fortalecimiento que tiene su origen en la valoración de las tierras que esos grupos poseen, adquieren o controlan y se expresa en la formación de un aparato estatal relativamente poderoso”. (p. 67).

Esto condujo a que una vez en el siglo XX, se marcara aceleradamente la desagrarización (pérdida de peso de la agricultura en las economía y sociedades campesinas) de los países producto de la industrialización y la aparición de nuevas formas de producción, generando movilidad del sector campesino hacia la búsqueda de nuevas formas de desarrollo. Al respecto, Sánchez (1995) expresa:

Todo esto ha modificado las características ancestrales de la comunidad campesina, reestructurada en su mayor parte de acuerdo a patrones cooperativos en cumplimiento de normas legales vigentes. En efecto, el carácter comunal de la propiedad y del trabajo, ha desaparecido prácticamente como nota fundamental. (p. 92)

En Latinoamérica, las comunidades campesinas, han experimentado transformaciones como producto de la modernización, y por ende su alineación a la economía monetaria. La permanencia de estos elementos esenciales estriba en gran parte en el grado de incorporación a dicho proceso y a la pujanza de sus

organizaciones. En consecuencia, la razón en la que se fundamenta su funcionamiento residía en algún espacio entre los requerimientos de la sociedad global a la que corresponden y las de su adecuada conservación. Si bien la forma de vida de los sectores campesinos quedaba determinada por sus relaciones contemporáneas, estas fueron fruto de un devenir histórico que fue reforzando su identidad. No obstante, la agricultura tuvo un rol esencial en la descripción de la idiosincrasia del medio rural. A pesar de la disminución del valor en función de producto, la agricultura siguió siendo el sector que precisa la ruralidad, debido a su condición de localización de la tierra como componente generador de bienes determinante.

Por tanto, la identificación de esta estructura de lo rural, implicó una aproximación al papel que este sector debió jugar en su desarrollo. Sin embargo, las políticas públicas normadas por los Estados no respondieron realmente a las necesidades de este sector, a raíz de que en gran parte los recursos dirigidos a lo rural, se seguían encaminando primordialmente a la agricultura y muy escasamente a lo no agrícola. Esto conlleva a que en los inicios de la modernización prive una estructura agraria bimodal, propia del latifundismo. Al respecto, Rojas (s/f) expresa que:

La elevada concentración y subutilización de la tierra se da en la superficie usada con fines pecuarios. La política de colonización promueve la creación de una clase media empresarial que la Reforma Agraria potencia, conciliando la función social y productiva de la tierra. En los años 80 y 90 los sectores medios ligados a la agricultura vegetal y principalmente a los cereales, desarrollan una estrategia de posicionamiento institucional que les permitió colocar la seguridad alimentaria como un tema estratégico y su inclusión en la constitución de 1999. Además, lograron desarrollar derechos de propiedad y permanencia sobre la tierra. El latifundio se extingue como un problema prioritario. (p. 24-25)

Adicionalmente, la organización de la población empleada evoluciona mostrando la superioridad de los grupos sociales relacionados con el sector empresarial (obreros y patronos). La problemática social de la agricultura se acentúa con la mano de obra agrícola. En este contexto, se conserva una opinión generalizada que conecta la ganadería y el latifundismo, y ubica la recuperación de tierras como un aspecto fundamentalmente necesario, a pesar de existir una

perspectiva opuesta de la realidad. Como se puede apreciar, la ruralidad venezolana se asemeja a lo ocurrido en los países latinoamericanos, pues las regularizaciones que se implementaron se fundamentaron en la tenencia de la tierra, distribución, acceso al capital y la asistencia técnica a quienes producían la tierra.

### **La Nueva Ruralidad**

Para el continente europeo la ratificación de la idea de lo rural como contrapuesto a lo urbano empezó a debatirse, dando origen a descripciones que notan la dificultad de una relación distinguida por la progresiva pérdida de valor de la agricultura como motor de toda la actividad que se genera en los contextos rurales y por una desagrarización del campo y la constante migración de sus habitantes. Esto trae como consecuencia que los pobladores rurales sean los más perjudicados, pues sienten que los sectores urbanos les exigen mayor calidad en los alimentos que les suministran, pero manteniendo un equilibrio en el ecosistema, por lo cual deben convertirse en generadores de desarrollo, manejando conceptos como eficiencia y sostenibilidad. En Latinoamérica, Teubal (2001) sostiene que:

Muchos de los fenómenos que se agudizaron en las últimas décadas en América Latina reflejan la intensificación del dominio del capital sobre el agro en el marco de un proceso capitalista crecientemente globalizado: “la precarización del empleo rural; la multiocupación; la expulsión de medianos y pequeños productores del sector; las continuas migraciones campo-ciudad; la creciente orientación de la producción agropecuaria hacia los mercados; la articulación de los productores agrarios a complejos agroindustriales en los que predominan las decisiones de núcleos de poder a grandes empresas transnacionales. (p. 47)

Por tanto, ante las demandas de los sectores urbanos deben potenciar las posibilidades del mundo rural ofreciéndose como una opción turística, promoviendo el control y evaluación del consumo del medio rural, con la finalidad de darle lugar a nuevos actores que ayuden a generar nuevas alternativas que le permitan al medio rural ir creciendo y no ser solo considerados como espacio agrario, sino que a su vez sea visto como una circunscripción compuesta

por recursos, historia, saberes, leyendas, cultura, que le permiten valorar su desarrollo.

Por ende, la correlación que se puede establecer entre lo rural y lo urbano, en correspondencia con las fortalezas que estos sectores puedan tener, indudablemente para ello juega un rol fundamental el Estado, pues este es garante y protector de todas las labores agrarias tradicionales que se llevan a cabo en sus espacios, que les ayude a promover una mejor calidad de vida, erradicar la pobreza, lo cual redundará en el logro de indicadores que les permita satisfacer sus necesidades de alimento, salud y por ende calidad de vida. En tal sentido, Hernández (S/F) señala:

Frente a los nuevos desafíos que nos impone la globalización, es necesario también aprovechar los cambios que se están produciendo en el agro para superar los problemas endémicos que tiene el sector rural. La necesidad de aumentar la producción, la productividad y la seguridad alimentaria; el combate a la pobreza y la búsqueda de la equidad; la preservación del territorio y el rescate de los valores culturales; el desarrollo de una nueva cultura agrícola y rural que permita la conservación de la biodiversidad y los recursos naturales...  
(p. 5)

Por tanto, se hace necesario asumir nuevas políticas de parte del Estado, hacia los contextos rurales, en virtud de que no se le está dando respuestas satisfactorias a las necesidades de sus habitantes, pues no se está creciendo o evolucionando con equidad, igualdad y justicia social. Lo cual se nota al ver que no existe un desarrollo sustentable de las comunidades rurales, no se potencia la progresión de sus habitantes, poco se amplían sus oportunidades y opciones que les permita participar en las decisiones que influyen en su vida.

En el documento del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) (2000) se describen un conjunto de preceptos que son fundamentales para llevar a cabo un cambio en las actuales políticas públicas de los Estados, en virtud de que estas no han dado respuesta a las necesidades de la población. En estas se establecen algunas reflexiones para darle una nueva visión a la ruralidad, enfatizando lo siguiente:

a. la acentuación de desequilibrios en el medio rural; b. la necesidad de generación de ingresos y combate a la pobreza; c. el reconocimiento del potencial existente en el medio rural para el desarrollo y d. la creciente importancia del desarrollo focalizado en unidades territoriales. (p. 6)

Es importante señalar que estos principios para proponer un desarrollo del sector rural, de alguna manera han sido discutidos en búsqueda de ofrecer nuevas oportunidades de crecimiento a estas poblaciones rurales, en las cuales el territorio es reconocido como unidad donde se entrelazan relaciones sociales, culturales, históricas y económicas, con la finalidad de que sean un apoyo efectivo de los procesos que se aspiran ejecutar. Para alcanzar los objetivos planteados, es fundamental recorrer el camino del desarrollo rural sostenible, pensado como un proceso de evolución de las comunidades rurales y sus espacios geográficos, centrado en las personas, con políticas públicas determinadas que busquen la disminución de sus desigualdades.

En tal sentido, Hernández (S/F) expresa que la nueva ruralidad es una manera de abordar lo rural, apoyada en procesos sociales, culturales, ecológicos, históricos y económicos que se han desarrollado en el campo, por lo que es fundamental pensar desde una nueva visión el medio rural. En virtud de esto, es prioritario asumir las siguientes características:

a. un marcado énfasis en la dimensión territorial en contraste con la sectorial agrícola; b. se toma conciencia de las diversas funciones de una actividad agropecuaria que excede lo productivo; c. se la debe ver como un proceso que cobra en cada región características específicas, por cuanto interactúan distintas variables económicas, sociales y políticas que confieren a cada territorio una identidad única, con una historia, un presente y una proyección futura construida por la sociedad que interactúa en ese espacio; d. se produce una revalorización de la complementariedad existente entre las actividades agropecuarias y el desarrollo de otras actividades económicas rurales no agrícolas que son fuentes de ingresos para la población. e. se concede una priorización de la potencial competitividad de los territorios a partir de diversos sectores—por ejemplo el turismo—y de actividades ligadas a la geografía, la historia, la cultura, la ecología, etc. (p. 34)

Por tanto, las poblaciones rurales deben ser vistas como espacios en los que se están produciendo grandes cambios, a pesar de la ausencia de políticas

públicas por parte del Estado, que les permitirá desarrollarse social, cultural, histórica y económicamente. Partiendo de esta emergente definición, el territorio, alcanza una dimensión, en la que es prioritaria las relaciones que los habitantes del medio rural establecen allí. Por lo que el vínculo que se establece con el territorio, acarrea un cambio en la forma de relacionarse sus habitantes, pues renueva la forma de concebir, creer y de proceder frente al medio ambiente.

Como puede observarse, la sociedad hace que al hombre campesino se le vea como un motor de todas las dinámicas que se dan en los poblados rurales. En tal sentido, la FAO (2006) se refiere a todos los procesos que impulsan la nueva ruralidad de la siguiente manera:

Si los activos de sustento de comunidades y territorios rurales están completamente reconocidos, se administran de forma adecuada y se respaldan, pueden contribuir de forma significativa a encarar muchos de estos desafíos. La capacidad humana, de las instituciones y de las redes, y los activos financieros, físicos y naturales que están ya presentes en comunidades y territorios rurales constituyen un importante potencial poco explotado que es importante para mejorar los sustentos de comunidades rurales, así como para conseguir la estabilidad sociopolítica, la sostenibilidad ecológica, la protección de la herencia agrícola, y la prosperidad en áreas urbanas y rurales de todo el mundo. Revitalizar las comunidades rurales apoyando la diversidad y la variedad, una mejor integración de la agricultura familiar y activos dentro de un desarrollo económico nacional, regional y global, instituciones de la sociedad civil y estructuras de gobernanación más fuertes, así como políticas y planificaciones mejoradas para una transición continua entre paisajes urbanos y rurales está entre los cambios de paradigma requeridos para conseguir una agricultura sostenible y el desarrollo rural. (p. 2)

Por tanto, el Estado debe responder de forma proactiva y diligente en la solución de los diversos conflictos que se presentan en aras de buscar mejorar la situación del campesino en su interactuar en el medio rural, para de esta manera minimizar problemáticas y potenciar las comunidades rurales fortaleciendo la diversidad, la integración familiar, la explotación agrícola manteniendo un equilibrio ecológico, como base para alcanzar el desarrollo rural. De ocurrir lo contrario, los sectores rurales verán descender, sus oportunidades de registrar los procesos sociales y económicos que definen la organización y el manejo de su espacio geográfico. Es decir, la acción organizativa, política, ecológica, histórica,

geográfica y cultural que establece la reconstrucción social de las poblaciones rurales tiene lugar, con mayor frecuencia, en un contexto de trascendencia global.

Asimismo, Duran (1996) expresa que en numerosos casos, “lo rural ya no constituye un orden social con capacidad y autonomía (en realidad, ésta no fue nunca completa) para decidir la gestión socioeconómica de su territorio, o para conservar o desarrollar en él una cultura netamente local y autóctona generadora de unos referentes de sentido e identidad acordes con la forma de vida que propicia”. (p. 4). En tal sentido, la nueva ruralidad, la multifuncionalidad de la agricultura y el desarrollo territorial forman tres elementos que marcan la ocurrencia de diversas corrientes críticas en relación de las nociones habituales del mundo rural.

Estas percepciones han favorecido a derribar las entonces bien demarcadas, en términos dicotómicos, contornos entre lo urbano y lo rural, lo tradicional y lo moderno o la agricultura y la industria, destacando el carácter fraccionario o anticuado que cotidianamente se le concede a lo rural. Es evidente entonces, que la ruralidad es precisada con base en un criterio numérico de población, lo cual simbolizaba también identificar a las localidades rurales con áreas de poca densidad poblacional. Sobre esta base, se derivaba una ponderación de los contextos rurales en correspondencia con la distancia en proporción con algún centro poblado grande que ocupaba espacio central determinado.

En consecuencia, lo rural se identificaba con ciertos aspectos económicos, sociales y culturales que marcan diferencias ostensibles con el sector urbano. Por tanto, los habitantes del medio rural se ocupan ancestralmente en actividades propias del sector primario. Esta nueva concepción no admite relacionar de forma lineal a la ciudad con lo moderno y al campo con lo atrasado. Al respecto, Grajales y Cocheiro (2009) señalan que en la concepción de la nueva ruralidad el discurso se presenta como:

La nueva ruralidad, el “nuevo modelo de desarrollo rural” tendrá que asumir un carácter territorial, capaz de superar la visión sectorialista y dicotómica prevaleciente en el pasado. Esto implica que estará encaminado a impulsar una nueva relación entre lo rural y lo urbano, en donde se reconozca la importancia del mundo rural para el bienestar general de la sociedad. (p. 157).

Es incuestionable que la comprobación de la complejidad de las externalidades de la agricultura y del contexto rural para la sociedad pronunciada en la concepción de multifuncionalidad, ha promovido el tránsito de un enfoque sectorial a uno territorial del medio rural y que éste se forma en un componente primordial en el seno de la nueva ruralidad. Esta concepción geográfica de lo rural sustenta igualmente la noción de progreso que se percibe como la única al interior de esta corriente.

Para Martínez (2010) “el desarrollo de una nueva ruralidad trae aparejado otras formas de comprender las características que describen a los espacios asociados a lo rural en la actualidad”. (p. 12); pero también se desafía con una perspectiva en el cual los hogares deben sustentarse cada vez con más problemas, para no conseguir la línea de la pobreza. Lo que involucra indiscutibles efectos a tener en cuenta como: el detrimento del importe de la tierra como recurso propio, la desidia por ciertas prácticas sociales precisas para el fortalecimiento de las comunidades, el establecimiento de relaciones con organismos de capacitación y gestión social, entre otras. Asimismo, evidencian que en el marco de este cambio de noción acerca de lo rural, dos componentes son claves; el aumento de las actividades no agrícolas y la pluriactividad.

En tal sentido, Martínez (ob. cit) plantea que en la nueva ruralidad la noción enmarcada en las actividades no agrícolas que desarrollan los habitantes de la zona rural tienen que ver con “todo el conjunto de actividades..., que son realizadas bajo el régimen de autoempleo o como asalariado, sin contar aquellas actividades agrícolas asalariadas”. (p. 5). Entre este tipo de actividades se pueden citar: los trabajos domésticos, la venta ambulante, el desarrollo del sector turístico o en el sector comercial, lo que evidencia la existencia de una amplia variedad de actividades en el sector rural, producto de su desarrollo a nuevas formas de sustento.

En cuanto a la pluriactividad, Martínez (ob. cit) expresa que autores como Schneider (2000), Neiman y Craviotti (2006), entre otros, son notorios representantes de éste novísimo período, en el cual el vigor está puesto en indagar las combinaciones entre las actividades agrícolas y no agrícolas y su ascendencia en las economías locales, circunstancias que ha admitido el establecimiento de

diversas formas de pluriactividad. Asimismo, Murmis y Feldman (citados por Martínez, ob. cit) plantean que: "... en los pueblos podemos encontrar formas de pluriactividad que difieren de modelos de gran vigencia en América Latina, como el tradicional, en el cual la actividad en la parcela o la residencia marginal en un pueblo o zona urbana se combinaban con actividades agrarias estacionales o, el más reciente, que conecta la residencia rural con ocupaciones rurales no agropecuarias en un esquema pluriactivo ligado a la globalización". (p. 9).

Por tanto, son diversos elementos los que intervienen en la admisión de una estrategia pluriactiva, entre las cuales se pueden citar: el medio, los recursos utilizables, la edad, la situación económica global, entre otros tantos, circunstancia que de alguna manera aprueba el establecimiento de diversas actividades paralelas a los productores del contexto rural. La pluriactividad representa una forma de subsistencia del campesinado, sustentada en la conjunción de actividades de producción relacionadas con las formas de interacción de las familias que residen en el contexto rural y efectúan labores agrícolas; no obstante, consagran un tiempo relevante a prestar servicios. Esta se expresa igualmente a través de la informalidad de la fuerza de trabajo, una peculiaridad demandante del medio rural, que se conecta con las formas de producción de la agricultura.

Aunque la nueva ruralidad ha dado lugar a diferentes discusiones concernientes a los principios y características de una visión relacionada con lo que pueden ser otras explicaciones para afrontar y conocer otras ruralidades emergentes; manan otros propósitos en función de la nueva ruralidad que reconocen otras manifestaciones y procesos, que persiguen demostrar una manera diferente de distinguir y puntualizar los espacios rurales sustentados en verdaderas políticas públicas del Estado para satisfacer las necesidades de los habitantes del campo. En tal sentido, el medio rural habitualmente vinculado a la actividad agropecuaria, cobija ahora una multiplicidad de actividades que relacionan inexorablemente las poblaciones rurales con el sector urbano. Por tanto, no debe ponderarse solo la actividad agropecuaria y forestal, sino que por el contrario se tiene que asumir con responsabilidad el resto de actividades que emergen de esta nueva ruralidad.

## **El Ser Campesino**

Las características de las comunidades campesinas, guiadas por un modo de pensamiento determinado, merecen también que las mediaciones humanas desde otros medios se originen en representaciones análogas. A la educación rural le corresponde, en función de los saberes campesinos y a partir de una perspectiva pragmática e integradora de su quehacer pedagógico, rescatar, rehacer e incrementar las fortalezas de poseen las sociedades campesinas, en un razonamiento permanente entre los saberes de los habitantes del medio rural con el conocimiento innovador, para que simultáneamente con el saber científico consigan adquirir paralelismos sostenibles de progreso.

Por tal motivo, es necesario promover la participación de los diferentes actores sociales y comunitarios en la escuela rural, lo que puede favorecer en la mejora continua de los aprendizajes de los escolares, puesto, que el peligro de fracaso procede no sólo de las insuficiencias o debilidades de los educandos y del contexto en el cual se desenvuelve, por lo que se presume que traslada del ambiente familiar los códigos de la cultura predominante, la cual en determinados asuntos es contradictoria a la cultura imperante. Los escolares que provienen de los sectores de origen campesino y ascendientes, operan conocimientos diferentes a los que manejan los educadores. En consecuencia, las relaciones interpersonales con los habitantes de las comunidades rurales se realizan ocasionalmente, y en muchos casos es igual con los niños y jóvenes.

Al respecto, Moyano y Sevilla (2012) señalan con respecto a las comunidades campesinas que:

Al estudiar a la sociedad campesina se considera al sujeto en estudio, es decir, al campesino, no de una manera individualizada en el reducido entorno familiar, sino en sus relaciones con los elementos que constituyen la comunidad más amplia de que forma parte: el resto de la población campesina. Esta consideración analítica implica situar el centro del análisis en la comunidad rural, es decir, en la aldea, que es el marco real en donde los campesinos operan y en donde se desarrolla todo el conjunto de las relaciones sociales. (p. 260).

En tal sentido, en la sociedad rural se establece una manera de vivir que corresponde ser estimada, animada y mantenida, para que consiga ser asentada como una elección válida en la que a los centros escolares les incumbe reducir el

enorme formalismo, la inflexibilidad de las estrategias de enseñanza y la poca pertinencia de los contenidos desarrollados con la realidad cotidiana del ser campesino. Por tanto, esta escuela precisa de docentes con una capacitación enmarcada en un perfil pertinente para desenvolverse en el contexto rural. Esto en virtud de que las características propias de las formas de producción campesina determinan y establecen la estructura de la coexistencia en el medio rural, puesto, que esta perturba la propia vida de las familias campesinas, producto de las pautas sociales de conducta admitidas implícitamente por sus habitantes.

Por otra parte, la Universidad de Pamplona (2006) refiere que las sociedades rurales evolucionan y desarrollan formas de adaptación a las nuevas circunstancias históricas que tienen que ver con:

... el modo de vida de sus habitantes está marcado por sus pertenencias a colectividades de tamaño limitado, en las que se produce un estrecho conocimiento personal y fuertes lazos sociales, en cambio, sus relaciones con el exterior son relativamente débiles. La identidad cultural es también específica y se manifiesta en la influencia decisiva de la estructura familiar sobre la actividad de sus agentes y la organización del trabajo. La composición de la sociedad rural, pondrá también de manifiesto cuestiones de gran interés para comprender lo rural. (p. 55).

En consecuencia, la integración del campesino en el medio rural está estimulada por una necesidad relacionada con la cooperación, desarrollando un alto grado de competencia con la realidad en la que inmerso. Por tal motivo, la colectividad rural se transforma así en una componente de acción social, económica, cultural, entre otras. Por otra parte, Núñez (2007) al conceptualizar al campesino lo considera de la siguiente manera:

Aquella persona que habita y trabaja, sola o con su familia, en un territorio rural dinámico, dentro de una cultura híbrida en estrecha interrelación con los actores sociales del mundo globalizado en la provisión de alimentos frescos, productos agroindustriales y artesanales en pequeña escala y en la prestación de servicios ambientales al aprovechar los biodiversos recursos naturales y culturales de su entorno. (p. 59)

En tal sentido, el territorio es un área geográfica, social, cultural y económica no está cercada, sino que por el contrario se ha transformado en un

ambiente emprendedor de complicadas relaciones entre el sector rural y el urbano; por lo que, la cultura campesina se ha mezclado con los saberes de otras culturas, percibiéndose esto en la forma como la agricultura en algunos contextos ha sido desplazada por otros medio de producción. Lo cual, tiene que ver con las particularidades de los campesinos y del territorio en cual se desenvuelven diariamente, puesto que estos los caracteriza. Así, se nota diferencias distintivas entre el que habita por ejemplo los llanos venezolanos o los andes, que van desde los modos de producción hasta la forma de convivencia en cada aldea.

### **Teorías educativas desde la función social de la escuela**

La integridad del hombre, está determinada por tres funciones fundamentales que animan y condicionan el proceso evolutivo de su ciclo vital, hasta producirse la determinación de los rasgos evidentes de su personalidad. Estas funciones tienen que ver con el crecimiento, la maduración y el desarrollo. Pero las tres, aun cuando conserven los rasgos particulares de su propia naturaleza, siempre hallarán en la educación, una de las bases más significativas, a la hora de iniciar cualquier proceso de formación. No obstante, en el devenir histórico, la educación ha sido asumida desde las construcciones sociohistóricas, producto de las confrontaciones de grupos sociales con marcados intereses económicos, políticos, culturales y religiosos.

La función de la institución escolar emerge supeditada a las necesidades del sistema productivo. Instruir acaba siendo análogo a preparar a alguien para ejercer un puesto de trabajo en un sistema económico y de producción que se concibe como natural y, por tanto, sin posibilidad de tratar de problematizarlo, cuestionarlo. Es la época en la que empieza a tomar fuerza la orientación profesional y vocacional dentro de los parámetros de un pensamiento meritocrático. La educación intenta favorecer a la exclusión de los conflictos sociales organizando y, al mismo tiempo, certificando a cada ciudadano y ciudadana para desempeñar un puesto determinado en el sistema productivo, alegando el principio individualista de cada uno según sus posibilidades.

En tal sentido, Brigido (2006) expresa que la “educación forma parte de la superestructura de la sociedad, y como tal, es un resultado de la estructura, es decir, de las relaciones de producción”. (p. 54). Por tanto la educación constituye un aparato ideológico del Estado, cuya función es reproducir las condiciones técnicas y sociales de su modo de producción, y asegurar de esta manera su continuidad. Es un instrumento de la clase dominante para perpetuar las condiciones que hacen posible la dominación. En consecuencia, la educación pasa a cumplir la función de reproducir mentalidades y conductas apropiadas para asegurar la división social del trabajo.

En general, exteriorizan una fuerte predisposición a pensar a la escuela en términos en los cuales el poder está apartado del conocimiento, y la cultura es independiente de la política en su acepción más amplia. Por lo que, los conflictos sociales son propios a la producción del conocimiento. En este contexto, los grupos sociales dominantes son quienes ostentan la suficiente autoridad natural para implantar el verdadero conocimiento, fortificado de este modo en ideología de base que sirve de sostén para tal determinación. Estos grupos definen en la sociedad esas formas específicas de conocimiento, las que se consideran importantes para vivir en una sociedad, desde una racionalidad económica también interesada.

En consecuencia, el conocimiento académico pasa a ser medido únicamente desde el posicionamiento económico, sobre la base de los privilegios que aporta al sistema económico reinante y del desarrollo tecnológico que favorece. No es de extrañar por lo mismo, el alto status que ejercen determinadas disciplinas de unas profesiones frente a otras en los currículos y, en conexión, el prestigio de unas profesiones sobre otras en la sociedad actual.

Se evidencia de esta manera, como las necesidades tecnocráticas del sector económico son los que atribuyen los razonamientos en relación a la utilidad del conocimiento, y en consecuencia, el prestigio de quienes lo poseen. Se resta importancia, incluso se postergan por falta de objetividad otros aprendizajes benefactores del pensamiento crítico, de juicios y destrezas imperiosas para las participaciones en asuntos políticos, culturales y sociales que una sociedad democrática necesita y debe favorecer. Lo que genera, una indiferencia teórica en

cuanto a todo lo relativo a suministrar a los colegiales de los conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar una extensa concepción de la dinámica de los procesos sociopolíticos y la ética que define a un estado.

Es ese Estado incontrolable, el único, competente y garante a la hora de hablar del currículo. No es de extrañar entonces, que en las sociedades que tienen gobiernos más conservadores, exista una tendencia intransigente a controlar, hasta sus más mínimos detalles, los currículos que se trabajan en las escuelas. A tal efecto, Torres (2005) plantea que:

Con un panorama así perfilado, se acepta de manera acrítica un curriculum fuertemente centralizado, dictado desde arriba. No se concibe su discusión y, cuando ésta existe, sólo se plantea en los términos de la metodología, en cómo y qué tenemos que hacer para alcanzar esos objetivos generales y específicos que el gobierno de turno legisla. Las teorías educativas se preocupan ahora sólo de problemas aparentemente apolíticos relacionados con la metodología, la gestión y la administración escolar. Queda fuera de toda duda el cuestionamiento de las finalidades, de los objetivos educativos. (p. 55)

Los docentes ante esta situación sólo asumen el rol de actuar en su praxis educativa de acuerdo a los lineamientos y a las políticas públicas educativas que el Estado emana, dejando muchas veces de lado las características particulares de los contextos en los cuales se desempeñan. Por tanto, el centro escolar es visto como una institución neutra, al igual que el profesorado, el programa, los objetivos, los medios, las formas de organización, los métodos de evaluación, entre otros. No existe en esta perspectiva, una preocupación por los principios normativos que gobiernan la selección, organización y distribución de los objetivos y los contenidos, ni por los aspectos metodológicos y sus dimensiones. Al respecto, Torres (2005) señala:

Es así como surge todo el grupo de las denominadas Teorías de la Reproducción. Teorías que como su nombre indica, coincidirán en ver a la escuela como una de las instituciones sociales fundamentales, clave, para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad. La educación dentro de este modelo tiene como meta la socialización de los alumnos y alumnas con la finalidad de contribuir a la reproducción de las relaciones existentes. (p. 56)

En consecuencia, la institución escolar cumple en este marco una función de reproducción social, cultural y económica, apoyada claramente por el Estado, a través de regulaciones normativas y de organismos técnicos de supervisión, bajo la apariencia de ayuda a los docentes. Lo cual implica que los centros escolares sean instituciones que desempeñan claramente un rol político activo en los diferentes contextos en los cuales hace vida activa. Por tanto, la escuela como aparato ideológico del Estado, según Althusser (citado por Torres, ob. cit) pasa a:

Ocupar un papel prioritario en el mantenimiento de relaciones sociales y económicas existentes. La institución educativa es, de entre todos los aparatos ideológicos del Estado (religioso, escolar, familiar, político, sindical, de la información y cultural) la que cumple la función dominante en la reproducción de relaciones de explotación capitalista, ya que además, es la que dispone de más años de audiencia obligatoria e, incluso, gratuita para la totalidad de los niños y jóvenes de la sociedad. (p. 57)

La importancia de la escuela, vendría dada por características relacionadas con: recibe a los niños y niñas de todas las clases sociales, asumiendo la obligatoriedad de la educación para estos escolares, preparándolos para desempeñar diferentes roles en el medio en el cual interactúa. Por tanto, la educación utiliza en favor de las clases poderosas el uso de diversos recursos tangibles e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y económicas de producción de una sociedad. En consecuencia la institución escolar, tiene como tarea beneficiar el desarrollo de diversas habilidades inmersas en la ideología dominante. En la escuela se aprenden técnicas y conocimientos de cultura científica o literaria verdaderamente aprovechables en los diversos espacios de producción. En tal sentido, Torres (ob. cit) expresa:

Es mediante la reproducción de las cualificaciones y de la reproducción de la sumisión a las reglas de orden establecido, o sea, a la ideología dominante, como se consigue la reproducción de la fuerza de trabajo. Todos los materiales y prácticas que estructuran la vida cotidiana del profesorado y del alumnado en la institución escolar contribuyen a reforzar las relaciones de poder existentes en cada sociedad específica. Los recursos escolares, las rutinas y prácticas, la acción en general que tiene lugar en este nicho ecológico que es el aula, transmite una ideología que refuerza la división del trabajo existente y por lo mismo, la ideología dominante. (p. 58)

La escuela en esta perspectiva, no aporta nada significativo en la lucha por la modificación de las estructuras de producción y las relaciones sociales existentes. Se requiere de una institución escolar rural que reivindique, reconstruya los saberes de los habitantes de sus comunidades, para tener una educación que no esté desconectada de las realidades sociales de sus contextos, que lleven a la transformación de la praxis del docente. No obstante, el profesor y los escolares son pensados como personas sumisas y, en el fondo, inactivos transportadores de significados prefijados, sometidos por ideologías que intervienen de forma tan inconsciente que es casi inadmisiblesu vigilia y un análisis reflexivo.

Por otra parte, Jackson en la teoría de la correspondencia (citado por Torres, ob. cit) refleja lo que día a día acontece al interior de las instituciones educativas, señalando que “la escuela se rige en su interior de acuerdo con unos códigos caracterizadores por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes, que tienen como misión facilitar la transformación de éstos en los modelos que los adultos imponen”. (p. 60). En correspondencia con lo planteado, los escolares casi siempre aprenden a fijarse en algo y a prestar atención cuando se lo ordenan. Esta disposición para acatar y cumplir mandatos de la autoridad docente, es sumamente importante porque el estudiante tendrá que ponerla en práctica en muchos espacios extra académicos.

Por tanto, esta teoría de la correspondencia, para hacer objetiva la reproducción del sistema económico no interesan sólo, ni prioritariamente, los contenidos del aprendizaje formal, sino que es fundamental en el proceso, las experiencias diarias que a través de las estrategias de enseñanza-aprendizaje se viven en los ambientes de aprendizaje. Por consiguiente, las particularidades de los ritmos, normas, interacciones y tareas escolares en la vida diaria de cualquier centro escolar no son algo anecdótico, sino que reconocen y capitulan a los últimos objetivos que institución tiene fijados. Esto innegablemente manifiesta por qué la experiencia escolar desde la reflexión de los diferentes actores educativos se vive con una preocupación determinada focalizada en muy pocas dimensiones.

En esta teoría de la correspondencia, según Torres (ob. cit) los contenidos de los programas son importantes, pero es mucho mayor la preocupación por lograr que “los estudiantes se sientan en los lugares asignados, permanezcan en su sitio, sepan esperar, levantar la mano y responder cuando y como el docente demanda, saber entrar en fila, guardar silencio, realizar cíclicamente una serie de actividades”. (p. 62). De esta manera, los escolares aprenden a cuidar el orden, a disputarse la atención del docente o de cualquier otra persona investida de autoridad, a consentir las sanciones cuando sean inevitables, a subyugarse a la programación de actividades, a ser evaluado continuamente, a someterse ante los que poseen el mando, a ser condescendiente, sobrellevar los fracasos, entre otras. Por lo que los escolares, aprenden a canalizar y controlar sus impulsos de acuerdo con lo que se consideran patrones aceptables de comportamiento. Por tanto, la tesis de educación para la vida queda, en la práctica, ajustada en una interpretación muy restringida. Lo cual ocurre, sin la plena conciencia de los interesados, especialmente el docente.

A tal efecto, los centros escolares se pueden enmarcar en una representación funcionalista, al conceder tanto vigor a la forma en que los colegiales aprenden a interiorizar los valores, destrezas y conocimientos necesarios para reproducir acríticamente e irreflexivamente el modelo de sociedad en que vive. No obstante, teóricos como Jackson verifican eventualidades de rebelión contra los pactos implantados por las autoridades académicas, resistencia y protestas contra las normas de comportamiento y las exigencias académicas que se tratan de exigir. Los estudiantes, en este marco, protestan en muchas ocasiones por las exigencias que a nivel de consentimiento y benignidad se les emplaza ante las normas o acuerdos de comportamiento instauradas en el centro escolar que responden a un modelo de sociedad. En la teoría de la correspondencia, Torres (2005) expresa:

Para hacer efectiva la reproducción del sistema económico no importan sólo, ni incluso prioritariamente, los contenidos de aprendizaje formal, o sea, los contenidos que difunden los libros de texto obligatorios en las escuelas, sino además y muy especialmente, las experiencias cotidianas que a través de las estrategias de enseñanza aprendizaje se viven en las aulas. (p. 70)

Es a través de las particularidades del sistema de interrelaciones que gobierna la vida del centro escolar y los acuerdos personales como se ayuda a dar forma de una manera categórica a los autoconceptos que los colegiales van edificando, como se van a ir precisando y concretando los niveles de aspiraciones, las caracterizaciones, y como se van erigiendo los fundamentos de la división social del trabajo. Tanto las capacidades cognitivas y afectivas promovidas, como las destrezas técnicas obtenidas favorecen a la reconstrucción de imágenes de sí mismo, que tácitamente van a ayudar a certificar y a proporcionarle un sentido de obviedad a la presencia de diferencias sociales y económicas. Por otra parte, Coleman y Húsen (1989) plantean:

Tanto el nivel académico logrado como el éxito personal están directamente relacionados con el nivel de instrucción de sus progenitores (de manera singular con el del padre) y su preocupación por la cultura, reduciendo esta a la que goza de mayor prestigio y aceptación en los círculos de poder establecido. (p. 64-65)

La influencia de la familia está sobrellevando grandes transformaciones, jugando un rol preponderante en la reproducción social y, por tanto, laboral. Concurriendo en tal fin, las ventajas constituidas sobre el mérito que se transmiten de una generación a otra. Por consiguiente, “se ha comprobado en ordenes sociales muy diferentes que los que habían nivel de instrucción, transmitiendo casi siempre a sus hijos las ventajas inherentes a su rango social.” (p. 65). En consecuencia, es fundamental el rol que juega sus progenitores y el círculo más cercano de amistades para alcanzar cierto status en función del nivel educativo que poseen y a las relaciones familiares. Por tanto, la instrucción escolar no será la misma para todos los escolares, no sólo en un mismo centro educativo, puesto que diferentes especialidades de estudio van a consentir diversos conocimientos y destrezas técnicas, que van a ser posible el poder aspirar a distintas posibilidades académicas profesionales.

Para Bowles y Gintis (1981) las únicas vías de satisfacción, se hallan en un programa de exclusión de las relaciones de dominación y obediencia en el ámbito económico. Una vez innovadas las relaciones de producción y reproducción, se puede programar la eventualidad de un sistema educativo verdaderamente nuevo y al servicio de todos los actores sociales y educativos. “Un sistema educativo solo

puede ser igualitario y liberador cuando prepara a la juventud para una participación totalmente democrática en la vida social y para reclamar su derecho a los frutos de la actividad económica”. (p. 26). Esto exige, la existencia previa de un sistema económico más igualitario y democrático.

Por su parte, Bourdieu y Passeron (1977) plantean la teoría de la reproducción cultural del funcionamiento del sistema educativo y explican de qué manera está juega un rol concluyente en la perennidad de la sociedad capitalista, de su modo de producción y de su estratificación social. En ésta teoría se parte del supuesto de que las sociedades humanas están divididas de forma jerárquica en clases y que esta forma de organización se mantiene y perpetua a través de lo que denominan violencia simbólica. Lo cual significa, “la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneístas de la acción pedagógica como acción no violenta”. (p. 37-38). En tal sentido, busca dar respuesta a cómo garantizar educación de calidad para todos los grupos sociales, independientemente de su posicionamiento en la sociedad, teniendo en consideración normas, costumbres, contenidos y valores, para legitimar los procesos de socialización de las generaciones más jóvenes.

De esta forma, aunque se esté en presencia de una ideología que supuestamente juzga un modelo de sociedad y su sistema político, en el fondo sus resultados no hacen otra cosa que legitimarlo. Las reformas educativas que tales políticas llevan a cabo, una y otra vez, siguen sin modificar de una manera significativa los valores que las instituciones académicas fomentan, los contenidos culturales que imponen, los métodos pedagógicos que avalan, los criterios de selección y control, los procedimientos de orientación, entre otros. Contribuyen a seguir beneficiando a los grupos sociales más favorecidos y a perjudicar a los más desfavorecidos.

En tal sentido, la igualdad formal del sistema de enseñanza se convierte en una falsa neutralidad del centro escolar al considerar a todos estudiantes como iguales en deberes y derechos a pesar de las desigualdades de hecho. Esto es el resultado de una propuesta curricular que no admite que los escolares no llegan a centros educativos sin ningún tipo de información, pues ya desde el hogar y su entorno recibieron educación no formal, por una parte, un cierto capital cultural,

por otra, unas actitudes y expectativas acerca de lo que es y qué esperar de la cultura. Esto contribuye contundentemente a la reproducción de las actuales relaciones de clase y de la estructura jerárquica correspondiente.

Bourdieu y Passeron (ob. cit) refieren que “el éxito escolar del alumnado depende en gran medida de la familiaridad con la cultura”. (p, 90). Y esta familiaridad conserva una relación con los certificados o títulos escolares paternos o maternos. Por tanto, “esta relación entre éxito escolar y nivel cultural depende, en gran medida, de técnicas y métodos de trabajo intelectual que no acostumbran a ser impartidos en los centros escolares”, (p. 90); lo que se convierte en una desventaja decisiva para las clases sociales culturalmente más desfavorecidas. Por otra parte, Torres (2000) expresa:

La teoría de la violencia simbólica viene a tratar de darle una explicación a esta desigualdad en los éxitos y los fracasos en las instituciones educativas; pretende indagar a través de que procesos objetivos los niños y niñas de las clases y grupos sociales más desfavorecidos son sancionados negativamente y van siendo excluidos de una manera continuada del sistema de enseñanza. (p. 91)

Esta teoría admite que las divisiones en clases y grupos sociales, y las alineaciones ideológicas y materiales sobre las que ellas reposan son conciliadas y desarrolladas a través de la violencia simbólica. Es decir, cuando el poder que detenta una clase social se manipula para asignar una definición del mundo, y así establecer significados y presentarlos como ciertos, encubriendo el poder que esa clase tiene para hacerlo y encubriendo, al mismo tiempo, que esa interpretación de la realidad es consistente con sus propios intereses de clase. Por consiguiente, esta violencia simbólica se va a establecer muy directamente mediante la acción pedagógica. De hecho, Bourdieu y Passeron (ob. cit) declaran de manera explícita que “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. (p. 45).

Dentro de la consideración de acción pedagógica ingresan todas las tentativas de conocimiento, bien sea los que lleva a cabo la propia familia u otros miembros o grupos de la sociedad que no tienen un propósito claro de educar, bien la que se desarrolla en el marco del centro escolar. Esta acción se rotula como violenta, puesto que se despliega una relación de comunicación en el que las

interrelaciones son de tipo heterogéneo; existe una clase o un grupo social que tiene mayor poder y que lo utiliza para ejecutar una selección autoritaria de cultura imponiéndola a los más desfavorecidos. Por tanto, si la acción pedagógica ambiciona obtener éxito en su distribución de su capital cultural, necesita acudir a la autoridad pedagógica. Bourdieu y Passeron (ob. cit) señalan:

El reconocimiento de la legitimidad de la inculcación va a condicionar la recepción de la información en sus destinatarios, la posibilidad de transformar esa información en formación. En virtud de esta autoridad pedagógica, cualquier agente o autoridad pedagógica aparece automáticamente como digna de transmitir lo que transmite y, por tanto, para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante un sistema de recompensas y sanciones que goza de la aprobación de esa colectividad. (p. 93)

En consecuencia, la acción pedagógica entraña, un trabajo pedagógico, con una continuidad adecuada para originar en los escolares una formación capaz de dejar marcas firmes. Este proceso de socialización va a establecer en cada colegial, una interiorización de los principios de la cultura dominante, de sus categorías de percepción, de apreciación de la realidad, y va a tener consecuencias reproductoras. Mediante la práctica que de él se derivan, se eterniza la arbitrariedad cultural de la que es fruto, y el modelo social del que depende la acción pedagógica. Por tanto, el mayor o menor grado de validez del trabajo pedagógico, o lo que es lo mismo de esa aprobación como legítima de una arbitrariedad cultural, se evalúa, por el grado en que el habitus que produce es transferible.

Al respecto, Bourdieu (1983) expresa que “cada cultura traduce una forma de pensamiento, de valoración y de acción que cada uno de sus miembros de esa sociedad comparte y que, por tanto, permite y facilita la comunicación entre ellos”. (p. 148). De esta manera, el trabajo pedagógico puede favorecer la integración intelectual de una sociedad. Por lo que, las personas que forman parte de una cultura pueden llegar a estar en desacuerdo con los asuntos que deliberan, pero se ponen de acuerdo para debatir sobre ellas. En este orden de ideas, lo pedagógico no solo debe favorecer las referencias sobre cómo debe ser interpretada la realidad, sino que también debe definir itinerarios, formas y

métodos de resolver los problemas a los hombres y mujeres que poseen un mismo habitus. En tal sentido, Bourdieu y Passeron (ob. cit) manifiestan:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social). (p. 95)

A tal efecto, el sistema de enseñanza es preciso que se autorreproduzca, para lo cual es fundamental contar con actores educativos, formados para garantizar un trabajo pedagógico específico en el centro escolar. Por lo que, necesitan ser dotados de instrumentos, técnicas y estrategias que faciliten el desarrollo de su praxis. Los teóricos antes referenciados, señalan que una de las formas de “facilitar la autorreproducción con mayor grado de eficacia es mediante una pedagogía implícita; que a través de un sistema de enseñanza cuyos agentes encargados de la inculcación sólo poseen principios pedagógicos en estado práctico”. (p. 148). El profesorado las obtiene de manera involuntaria como producto de acciones que se ven hacer a otros miembros o que ellos y ellas sufren, pero sin llegar nunca a reflexionar sobre tales actividades con suficiente profundidad.

De ahí, que se pueda expresar la cultura escolar como una cultura homogeneizada, en virtud de que el mensaje cultural ya se presenta codificado, sistematizado en los libros, enciclopedias catecismos religiosos, compilaciones de ejercicios, exámenes, entre otros. Esto conlleva, asimismo, que los docentes puedan ser sustituidos con facilidad por otros con una preparación semejante y sin trastocar los ritmos y funciones del sistema de enseñanza. Y, lo que es más importante, los fundamentos últimos de la autoridad pedagógica permanecen ocultos con mayor facilidad. Bajo una aparente neutralidad y naturalidad se reproduce una arbitrariedad cultural fruto exclusivo de los intereses de un grupo social.

Sin embargo, ante tales situaciones, aparecen nuevos modelos teóricos que perciben la resistencia que se desencadenan en las aulas. Modelos que ven a los centros escolares no solamente como un sistema de reproducción, sino igualmente de producción. Esta última particularidad, la producción, es el elemento que admite conceder otras funciones al sistema educativo, así como otros roles a los docentes.

Al respecto, Giroux (citado por Núñez, 2007) plantea que los estudiantes que provienen de las clases más humildes, “van creando y recreando una cultura de clase y de grupo con las que tratan de dejar constancia de quienes son, de su idiosincrasia, enfrentándose a soportar menos dolorosamente las exigencias de la cultura escolar oficial”. (p. 73). El postulado central de esta teoría descansa en los planteamientos esenciales que fija que dentro de las diversas esferas de la vida social existen momentos de resistencia a la cultura dominante que enaltecen la libertad creativa del ser humano o del grupo para retirarse del orden impuesto. Asimismo, una cultura de resistencia, más o menos intencional, es la que explica las interrupciones y desvíos y atención que los escolares generan en los ambientes de aprendizaje. Por tanto, tales resistencias demandan no solo algo nuevo, sino que a su vez las diferencias en los centros escolares relacionadas con los procesos de formación viene marcadas por los contextos y los momentos sociohistóricos en que se producen.

Por su parte, Torres (2005) expresa que en la teoría de la resistencia se produce una “cultura de rechazo hacia la institución escolar y lo que ella simboliza”. (p. 118). Aquí los adolescentes crean una cultura informal de grupo que los diferencia de otros grupos, y que a su vez sirve para unirlos. Por consiguiente, el discurso contracultural que los grupos menos favorecidos van afinando en la vida corriente escolar tiene vínculos con los ámbitos culturales a los que, en la práctica, van a ir destinados, a su futuro como obreros descualificados, que con mundos más sublimes y promisorios que los centros escolares suelen brindar como recompensa al empeño y a la dedicación intelectual.

Los escolares, concurriendo con el periodo de permanencia en los ambientes de aprendizaje, viven regularmente la experiencia del trabajo de sus

familias, padres, hermanos, y vecinos que les narran las vidas y prácticas en el mundo laboral para los que no se necesita una cualificación profesional especial. Tales jóvenes van así, día a día, construyéndose unas concretas actitudes y expectativas con referencia al ámbito de la producción. Van poniendo en cuestión la veracidad de las promesas que dentro de las escuelas se les hacen. Pronto dudarán de la famosa igualdad de derechos, de las posibilidades de una movilidad social ascendente. Su experiencia real fuera de las aulas es una continua negación de los mensajes que escuchan en los centros escolares.

Para, Brigido (2006) la teoría de la resistencia pone su “acento en lo que ocurre dentro de las escuelas, y sostiene que no hay correspondencia sencilla entre las estructuras económicas y las instituciones educativas”. (p. 57). En consecuencia se preocupa por descubrir la forma en que surge la hegemonía y los mecanismos mediante los cuales ella es producida en la escuela, entre otros, las interacciones curriculares, pedagógicas y evaluativas. Asimismo, se interesa por los conflictos y contradicciones que se producen en el centro escolar.

Por otra parte, Willis (citado por Torres, 2005) expresa que los “padres y madres de estos jóvenes acostumbran a insistir con mucha frecuencia en la importancia de las calificaciones, certificados de estudios y títulos universitarios para conseguir y mejorar el status social”. (p. 119). De esta manera, alcanzarán influencia, poder y dinero. Asimismo, los docentes en los ambientes de aprendizaje acostumbran realizar discursos en esta dirección, aunque quizás insistan más en el valor del conocimiento en sí mismo. Éste en la mayoría de las ocasiones, evidencia unas dosis superiores de magnanimidad, frente a la dimensión más pragmática de que hacen gala las familias.

Frente al mentalismo de la escuela, los adolescentes crean un anti intelectualismo, que no estaba contemplado en los programas o currículos oficiales. Se establecen unas actuaciones de rechazo a la cultura oficial, pero que al originarse como resistencia acrítica favorecen, el sostenimiento del status quo vigente. Esta disociación entre el trabajo manual, por una parte, y el trabajo intelectual, por otra, se transforma a la vez en componente clave para reconocer y mantener la identidad de clases antagónicas. En consecuencia, no toda resistencia, lleva a la reforma y transformación de la sociedad. Por lo que existen, del mismo

modo, resistencias erráticas y desconcertadas que no dirigen a ninguna parte. Resistencias que en el fondo, no molestan a los grupos dominantes de poder, puesto que no sugieren soluciones alternativas.

Por su parte, Everhart (citado por Torres, 2005) pudo verificar que los estudiantes a lo largo del periodo de escolarización efectúan distintas actividades relacionadas con “competiciones deportivas, cantan en corales, organizan asambleas estudiantiles, comen juntos, conversan entre sí, antes, durante y después de las clases; resumiendo se dedican a una amplia gama de actividades dentro del mismo recinto escolar”. (p. 120). Este grupo de estudiantes, a través de actividades como las señaladas, llevan a cabo una clara voluntad a congregarse en pandillas que serán las que suministren, a cada miembro en particular, la trascendencia real de los hechos de su vida diaria en la escuela.

En tal sentido, los escolares divisan las tareas instructivas que proporciona el centro escolar como aprendizajes de conocimientos que hacen más hincapié en hechos o fenómenos aislados y sin obstaculizar, encubriendo su forma de obtención, sus interrelaciones y sus acepciones más profundas. En general, esto envuelve que la preocupación principal de los escolares tenga que ver con construir estrategias para franquear las evaluaciones o controles de una manera satisfactoria y con el menor esfuerzo. Esta modalidad de conocimiento tiene para los educandos una finalidad que no es otra que la obtención de títulos o certificados.

Por otra parte, Giroux (citado por Núñez, 2007) manifiesta que las implicaciones educativas, parten del rechazo de las instituciones educativas como simples espacios para la educación y las asume como espacios cambiantes de lucha y resistencia.

El conocimiento educativo, los valores y las relaciones sociales están ahora ubicados dentro de un contexto de relaciones antagónicas y necesitan ser examinadas ya que están contenidas dentro de las culturas dominantes y subordinadas que caracterizan la vida en las escuelas. (...) Las prácticas sociales de la escuela (...) están organizadas alrededor de principios hegemónicos y de una mezcla de prácticas de adaptación y resistencia que los acompañan. (p. 73-74)

En tal sentido, los profesores, en su praxis con los sectores menos favorecidos o marginados, deben desplegar su facultad de interpretar las formas de producción cultural para precisar y entender los eventos y restricciones que conduzcan al pensamiento crítico, a la creatividad de los escolares, al discurso analítico y a novedosas maneras de apropiación cultural. Por tanto, se asume esta investigación en el marco de las teorías de la producción, puesto que se busca reconstruir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa.

### **Aproximación al Referente Teórico**

#### **Práctica Pedagógica del Docente**

Asumiendo los retos y transformaciones que la sociedad venezolana reclama, el Ministerio del Poder Popular para la Educación ha sido tangible en el avance y mejoramiento de la calidad de la educación de los niños y niñas que acuden a las diversas instituciones educativas de cada rincón del país, con la finalidad de garantizar una educación de calidad que le permite desarrollar, de manera integral su potencial creativo. La elevación de la calidad educativa es el objetivo fundamental del Estado. En este sentido, todas las leyes, los mecanismos administrativos, la organización del sistema, las normas, están concebidas para influir positivamente en la relación pedagógica, cotidiana y concreta del hecho educativo.

De allí, que cambiar la manera de educar día a día, en las aulas alterando, a través de innovaciones pedagógicas y organizacionales, la actual rutina declinadora de la formación que se imparte; constituye un reto del sistema. No se trata de innovar por innovar, sino canjear el conformismo y la pobreza informativa de los rituales escolares, por una praxis pedagógica más dinámica, motivadora y productiva que facilite el proceso de aprendizaje significativo. Dentro de esta perspectiva, resulta evidente que para los educadores el trabajo es doble y complejo, se exige estar atento a los avances de la sociedad, de la

información y llevar el ritmo de la realidad de los países, para comprender y abordar las necesidades de los sectores de las poblaciones en que se encuentran.

### **Aproximaciones al Concepto de Currículo.**

El término currículo ha sido utilizado de distintas maneras con la finalidad de darle significado a un documento contentivo de un plan detallado de un año escolar, es decir, como sinónimo de un programa. Igualmente, fue considerado como una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transferidas por la educación formal. Por tanto, el currículo debe incluir un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse la enseñanza y desarrollar las habilidades de los educandos.

En tal sentido, Lundgren (2008) define el currículo como “la solución necesaria al problema de la representación, y el problema de la representación como el objeto del discurso pedagógico. Este objeto del discurso se plantea como un dominio del pensamiento y de la construcción de unas realidades sociales específicas...” (p. 22). Por tanto, se debe entender que el currículo es esencial en la vida de la escuela como institución, pues a través de la contextualización del mismo se pueden alcanzar los objetivos planteados atendiendo la realidad social del medio en el que se debe desarrollar.

A tal efecto, es imprescindible solucionar el problema de la representación para todos los miembros de la sociedad, desarrollando nuevos modelos de reflexión sobre cómo debe organizarse la pedagogía, atendiendo las transformaciones de la sociedad, las condiciones que regulan los diversos contextos sociales y la creación de los currículos reconociendo las necesidades educativas del medio en el cual se desarrollará. Al respecto, el currículo debe organizarse considerando de un lado como se podría adquirir el conocimiento sobre la selección y organización del contenido para enseñar y, de otro, como se podría obtener el conocimiento a partir de las demandas de los estudiantes.

Es fundamental que en las instituciones educativas, los docentes generen un clima de deliberación, una discusión, acerca del porque de los contenidos con los que trabajan y como lo hacen; sobre que dimensiones de la realidad, con que

fuentes y con qué metodología se trabaja para facilitar la reflexión de los educandos, la comprensión de su realidad y como se les capacita para seguir analizando las diversas esferas de la vida en su contexto. A través del currículo se debe buscar interconexión a la escuela rural con la comunidad para acercarse a las necesidades sentidas de todo un colectivo por medio de diversas prácticas en la que el docente juega un rol fundamental adaptando objetivos, contenidos y estrategias.

Asimismo, Fernández (2003) plantea que “el currículo expresa la síntesis de las intervenciones educativas, el planteamiento de estrategias alternativas para llevarlo a la práctica y evaluación de sus logros”. (p. 16). Atendiendo esta consideración el currículo tiene que ver con los métodos pedagógicos que utiliza el docente para alcanzar los objetivos propuestos y los criterios e indicadores de evaluación para valorar los logros con respecto al desarrollo de las competencias básicas consideradas para cada nivel o modalidad. Por ello, la importancia del análisis del currículo es entender la misión de la institución escolar, las funciones que cumple como expresión del proyecto de cultura y socialización que realiza a través de sus contenidos y de las prácticas que genera en torno de sí.

De acuerdo con estas perspectivas, propia de la situación de los diferentes actores educativos, el currículo surge como una norma externa a la institución, pues es emanado por el Ministerio de Educación, el cual plantea lo que hay que hacer y que los docentes deben leer, estudiar, consultar y adaptar al medio en el que se desenvuelven con el fin de organizar sus planes de trabajo. Igualmente, juega un rol fundamental el contexto escolar al medio pedagógico, el cual es concluyente en función de la praxis que se desarrolla en los ambientes de aprendizaje, y las distintas fuentes que ejecutan coerción sobre este medio como las económicas, políticas sociales, el sistema de valores, las culturas dominantes sobre las subculturas apartadas, las regulaciones administrativas sobre la práctica escolar, la influencia de la familia en la determinación de las experiencias que son esenciales para que el aprendizaje sea realmente significativo para los escolares, los recursos didácticos que utiliza el docente, las presiones e influencias a los docentes para la jerarquización de los saberes escolares.

Por tanto, para lograr un desempeño profesional innovador del maestro rural es necesario para regir el proceso educativo en orientación a la mejora de los intereses del profesor que garantice la calidad, la estimulación profesional, el avance de conocimientos y destrezas para satisfacer con eficiencia las dificultades de la práctica pedagógica, y el tratamiento de la independencia y flexibilidad conseguida en la actuación del docente, así como el pensamiento reflexivo que viabilice al estudiante emplazarse con propiedad en la solución de las diferentes dificultades que se le presenten en el medio rural. Todo lo anterior, conlleva a considerar algunas condiciones que caracterizan el aprendizaje pedagógico de la educación básica independientemente del contexto en el que se desarrolle y que se fundamentan en tres razones que apuntalan y exponen la valoración de que el aprendizaje escolar y el currículo como su marco ordenador son cada vez más complejos.

En consecuencia, el currículo debe estar direccionado en buscar una comprensión crítica de la realidad propia de cada escolar, puesto que se trata de percibir la cultura y la historia para que el estudiante adquiera su propia perspectiva. Esto conlleva, a la adaptación del currículo a las necesidades que las escuelas diagnostican en el contexto en el cual hacen vida, los cuales poseen indudablemente su propia cultura. Entendiendo por esta última, un conjunto de prácticas, ritos, creencias y mitos adquiridos a lo largo de su propio devenir histórico, a través de procesos de construcción social, partiendo de los intereses propios de su convivencia. Por lo que, la educación básica de un ciudadano debe contemplar componentes culturales cada vez más amplios, como aspectos de una educación integral.

Por otra parte, Gimeno y Pérez (2008) expresan que la función educativa de la escuela “ofrece una aportación complicada pero específica: utilizar el conocimiento, también social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del status quo real, asumido como natural por la ideología dominante”. (p. 27). Así pues, las influencias que reciben los estudiantes en la escuela y en el contexto en el cual conviven diariamente, les permitirá la reconstrucción de los conocimientos, habilidades y patrones de conducta que les consienta pensar

críticamente y desenvolverse democráticamente. Aquí es esencial que la función educativa del centro escolar le preste atención a la diversidad.

La autenticidad de la argumentación sociológica referente el carácter reproductor de la escuela, no procede únicamente de las objeciones internas y externas, sino que se concibe en el mismo proceso de reproducción conservadora de la cultura dominante. Por lo que, la escuela debe resguardarse en un modelo dialectico, flexible y plural, que consienta atender las diferencias de origen, de manera que el acceso a la cultura pública se adecue a los requerimientos de intereses, ritmos, motivaciones y capacidades iniciales de quienes más apartados se encuentren de los códigos y particularidades en que se manifiesta. Por lo que, debe proveer la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y patrones de conductas que los estudiantes se apropian directa y acríticamente en las prácticas sociales de su vida y análoga a la escuela.

De igual manera, Grundy (1991) señala que el currículo, no es “un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”. (p. 5). En efecto, el currículo es una guía de la experiencia que los escolares adquieren en los centros educativos, como conjunto de competencias de la escuela para originar experiencias, sean éstas las que aporta consciente e intencionalmente, o modos de aprendizaje proyectados, dirigidos o bajo supervisión de la institución. Los cuales contienen contenidos, objetivos, estrategias, actividades e intencionalidades, que buscan ofrecerles a los estudiantes aprendizajes significativos.

Por su parte, Mannheim (citado por Brigido, 2006) plantea que en cada “sociedad existe una particular concepción de lo que es el conocimiento, y que esta concepción es un resultado, de un lado, de las circunstancias históricas que rodean su desarrollo, y del otro, de las estructuras mentales que le son características”. (p. 201). De esta manera, se plantea la relación entre conocimiento y cultura; como se trasmite y se reproduce esa cultura, bajo qué circunstancias son posibles esos cambios y que consecuencias tienen los mismos. Por otra parte, la concepción que cada sociedad sostiene acerca de lo que es el conocimiento,

permite definir cuál es el conocimiento escolar, es decir, el conocimiento digno de ser transmitido en la escuela, y diferenciarlo del conocimiento vulgar, aquel al que se puede acceder fuera del escuela y que no es menos importante.

En tal sentido, en el proceso de transmisión del conocimientos se da de él su certificación, es decir, la sociedad gestiona que ciertas definiciones de la realidad sean admitidas como apropiadas y convenientes. Aquí, se afianza el rol central de las ideologías, a la hora de tomar decisiones curriculares. Al mismo tiempo, define, trasmite y legitima el conocimiento, el cual la sociedad cumple la función de distribuirlo. Por lo que, establece qué tipo de conocimiento se orientará a disposición de la ciudadanía. En este marco, la escuela juega un rol elemental, en la transmisión del conocimiento y en la validación de experiencias. Constituyéndose el centro escolar en un eficaz instrumento de control social.

Asimismo, la sociedad juega un rol muy especial, en virtud de que le asigna un determinado status o prestigio a los diferentes tipos de conocimiento. Ante lo cual, Brigido (2006) expresa:

En una palabra hace una valoración del conocimiento, y con ello, lo convierte en un instrumento de selección social. Quienes tienen acceso a conocimientos de status elevado en la sociedad, tienen más probabilidades de ocupar posiciones de mayor prestigio en la estructura social... El curriculum cumple importantes funciones sociales porque él es, precisamente, el medio para el logro de los objetivos de la educación. Además, de actuar como un instrumento de selección social, se le asigna un papel preponderante en la conservación de la cultura, en la medida que refleja el sistema de valores y normas de la sociedad. (p. 202)

El currículo es primordial en una sociedad, pues asiente advertir significativos aspectos de la vida social. Por tanto, coexiste una relación dialéctica entre sociedad y currículo, entre el acercamiento al conocimiento y la viabilidad de legitimar ciertas categorías dominantes. Los centros escolares, y el currículo dentro de ellas, son entidades totalmente autónomas que operan en un vacío institucional y estructural. Son unidades sociales concretas, que absorben proyecciones de todo tipo y cuyo funcionamiento y resultados dependen en gran medida de esas influencias. Esto, implica descubrir cuál es la experiencia que los actores de la vida escolar tienen del currículo, y que resultados sociales tienen

esas experiencias para esos actores. Se trata, además, de identificar los actores sociales que ejercen cierta influencia sobre el currículo y las consecuencias a que esta da lugar.

Gimeno y Pérez (2008) plantean que el currículo “es un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo”. (p. 149). A través del marco de todas esas interacciones se puede llegar a percibir su verdadero valor, por lo que es indispensable una visión procesual para discernir la dinámica que presta significado y valores específicos a un currículo en concreto. Por tanto, es imprescindible darle significado al contexto didáctico formado por la estructura de quehaceres que se desarrollan en las actividades de enseñanza aprendizaje que se revela en el ambiente pedagógico más cercano del escolar. El cual no es indiferente al tipo de actividades que debe emprender para extraer un resultado.

Asimismo, es esencial considerar la estructura del centro escolar, el sistema relacional, las formas de organizarse los docentes, como se comunican, de qué manera se abordan las decisiones, como se delegan las tareas, responsabilidades, la coordinación de actividades culturales, deportivas, entre otras. Las cuales van a precisar un contexto organizativo que proporciona un significado específico al proyecto concreto que tiene el centro escolar. Ante esto, muchas de las características del currículo se revelan por las dependencias que mantiene con niveles precedentes o siguientes, por la función social y la selección que realiza un determinado tipo de enseñanza. Para Brigido (ob. cit):

El curriculum es la expresión de los conocimientos, actividades y experiencias de aprendizaje previstas para la obtención de un determinado resultado, que constituye el objetivo de la acción educativa; este resultado se acredita, generalmente, mediante algún tipo de certificación o diploma. En el curriculum se explicitan de manera más o menos clara, más o menos extensa, objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, secuencia temporal de las diferentes actividades sistemas de evaluación a utilizar, etc.”. (p. 203)

En el currículo se plantean toda una serie de principios, postulados, fundamentaciones que los docentes en los centros escolares deben desarrollar atendiendo a la diversidad y a las condiciones y factores que intervienen en los

contextos en donde está ubicada la institución. Por tanto, es esencial que los educadores asuman con mucho criterio y responsabilidad el rol que cumplen en la sociedad, para de esta manera acercar dichos contenidos, metodologías, objetivos al medio, para alcanzar un aprendizaje significativo en los escolares.

En tal sentido, Eggleston (1989) señala que “el curriculum constituye una pauta instrumental y expresiva de experiencias de aprendizaje que refleja la idea que la sociedad tiene de la esencia, distribución y accesibilidad del conocimiento”. (p. 20). Es posible que esta idea no sea íntegramente admitida por los educadores y estudiantes. Los beneficios que se obtengan de la aplicación apropiada del currículo, obedecerán en gran parte, del grado en que la escuela, sus docentes y sus colegas compartan la visión que la sociedad tenga del conocimiento.

De esta manera, se debe dejar ver una realidad que no emerge de manera directa, y que opera de modo muy efectivo. Advertir esa realidad que ofrece el contexto en el cual interactúa habitualmente el docente desarrollando su praxis pedagógica, provee el descarte de ciertas creencias sobre los logros y los cambios curriculares, esto, asentirá aclarar que la simple puesta en marcha de un plan de estudios no garantiza el logro de los resultados previstos por el mismo, o que un verdadero cambio curricular no resulta, necesariamente, de la simple manipulación de conocimientos y metodologías.

No obstante, se revela en el campo pedagógico el denominado currículo oculto, el cual indica a una realidad, que tiene una gran relevancia, y siempre ha sido tomado en cuenta por la disciplina, aunque no la haya denominado de ese modo, los efectos propiamente socializadores de la enseñanza, es decir, aquellos efectos que no han sido previstos de manera explícita y resultan de las prácticas vigentes de la institución. Este currículo no es objeto de una transmisión deliberada y consciente, sino que su adquisición se produce de manera latente durante el transcurso de la vida escolar, por mediación de las prácticas y sin que los actores involucrados lo adviertan de manera consciente.

Al respecto, Torres (2005) pone claramente de manifiesto la importancia de considerar las prácticas escolares como fuente de experiencias de aprendizaje. El efecto de éstas sobre las conductas y la subjetividad del individuo reviste el máximo interés sociológico”. (p. 54). Esa circunstancia de estar oculto, de actuar

de manera imperceptible, deja ver la certeza del currículo oculto en la creación de ciertos resultados del que no goza el currículo oficial. Por lo que, éste precisa concurrir a una serie de técnicas y recursos didácticos de diversa idiosincrasia para alcanzar lo que se plantea. Este tipo de currículo incide decisivamente en los conocimientos, valores actitudes y destrezas de los escolares.

Por su parte, el currículo oculto, hace referencia a todas aquellas experiencias de aprendizaje que no están planificadas como tales en el currículo oficial, sino que se producen de manera informal, sin vistas al logro de ningún objetivo o propósito específico. En consecuencia, Eggleston (1989) indica que enseñanzas tan importantes como las siguientes:

Como satisfacer las exigencias de los maestros; como responder de una manera aceptable tanto para el maestro como para los padres, a las expectativas de la escuela en materia de conocimiento o de conducta; cuando se puede engañar sin ser desaprobado; cuales son las cosas a las que es necesario darle importancia y cuáles deben ser tomadas como superfluas; que es lo prohibido y lo permitido en las relaciones informales con los compañeros; como lograr la atención del maestro y los pares; etc., etc.: (p. 24)

Es decir, concibe todos aquellos aprendizajes que facultan mantenerse en los centros escolares. Involucra también el aprendizaje relativo al status que tienen las diversas disciplinas incluidas en el currículo oficial y al respeto que merecen quienes tienen buen rendimiento en las asignaturas consideradas más importantes, como matemática, lengua o ciencias naturales. Esta diversidad de designaciones que recibe el currículo oculto y la complejidad de experiencias a las que apunta, demuestran de manera clara su funcionalidad. En tal sentido, Brigido (2006) expresa que éste tiene que ver “con el marco social dominante en el cual tiene lugar la escolarización”. (p. 204). Esto se da como fruto de su participación en ese marco social, distinguido por una estructura organizativa y un clima social establecido, en el cual los escolares obtendrán algunos modos de pensar, ciertas normas y determinados comportamientos.

Por otra parte, Torres (2005) manifiesta que “el curriculum oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología

hegemónica de ese momento sociohistórico”. (p. 198). No obstante, el desarrollo del currículo oculto no siempre se ocupa del fortalecimiento de beneficios de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción y distribución vigentes. En consecuencia, el currículo implícito en cada centro escolar, coloca en evidencia que la vida de los escolares no se identifica por un acatamiento a los cánones, normas, tareas y significados que les imponen sus docentes.

En fin, el currículo es una práctica antes que un objeto inmóvil procedente de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se extingue en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, de la función socializadora que tiene el centro escolar, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o formas, entre las cuales se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en las instituciones educativas. Esta praxis para la cual se fijan diálogos entre agentes sociales, elementos técnicos, estudiantes que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, entre otros.

Por tanto, llevar a cabo esta representación del currículo tiene el aliciente de poder concretar en función a esta disertación los roles que cumple y el modo como las realiza. En consecuencia, corresponde establecerse las formas de la elaboración del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en los centros escolares, en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización del currículo. Por esto es importante, generar discusiones sobre el mismo, tanto en sus contenidos como sus formas, lo cual es elemental para percibir la misión de la escuela en sus diferentes niveles y modalidades, pero además en los diferentes contextos donde es desarrollado, bien sea urbano, rural, marginal, indígena, entre otros.

En tal sentido, el currículo deber ser la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que penden sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto, que a través de ellos se realiza los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual, querer aminorar los problemas notables de la enseñanza a la problemática técnica de poner en práctica el currículo admite una disminución que desconsidera los conflictos de intereses que se asientan en el mismo. En consecuencia, el currículo es en su contenido y en las formas a través del que es

presentado a los actores educativos, es una alternativa auténticamente establecida, que se ha asentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar. Esta cargado por tanto, de valores y supuestos que responden a la sociedad a la cual está dirigido.

Por tales motivos, la escuela, independientemente del contexto en el cual este ubicada, debe adoptar una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente, en el currículo que trasmite. Así pues, todas las finalidades que se le atribuyen y tiene asignada implícita o explícitamente el centro escolar, de socialización, formación, segregación o de integración social, acaban necesariamente teniendo un reflejo de los objetivos que orientan el currículo, en la selección de los componentes del mismo, desembocando en un reparto especialmente ponderado entre diferentes aspectos curriculares y en las propias actividades metodológicas a que da lugar.

En consecuencia, el análisis del currículo es una circunstancia para conocer lo que es el centro escolar como institución cultural y de socialización. Por tanto, el valor de la escuela se hace palpable especialmente por lo que hace al desarrollar el currículo, el cual se convierte en un elemento esencial para considerar lo que la institución educativa ha efectuado a la hora de diseñar un proyecto alternativo. Ésta va más allá de las finalidades que se concretan en los mismos, pues se introduce en las orientaciones, objetivos, contenidos, actividades sugeridas, directrices y componentes que ayudan a concretar el proyecto elaborado para promover aprendizajes significativos en los estudiantes.

### **Praxis del Docente**

En el devenir de los años la pedagogía se renovó radicalmente como saber y al mismo tiempo se impuso como una práctica social cada vez más centralizada, articulada, difusa. Renovación y expansión de la pedagogía fueron dos fenómenos que llegaron mediante el empuje de la nueva sociedad de masas, la cual se afirmó, ya fuese en su versión democrática, ya en la totalitaria y que confirió una forma difusa a los procesos educativos en toda la sociedad, según formas también nuevas, pero llegó también mediante el impulso de la ciencia y la técnica, que en una sociedad como aquella se convirtieron en formas de conocimiento y de

actividad cada vez más centralizadas y dominantes, transformando los conocimientos, las diferentes prácticas sociales y la misma vida cotidiana. Al respecto, Cambi (2005) expresa:

La sociedad industrial y postindustrial colocó a la educación como factor de desarrollo de la sociedad en su conjunto y como recurso para un funcionamiento orgánico, para de esta manera reducir los conflictos sociales y favorecer una fuerte asimilación de los valores compartidos colectivamente, que son luego los valores que las fuerzas-guía de la sociedad avanzada imponen a la sociedad misma, mediante una labor de constante advertencia y de formación ideológica, ya llegue ésta a través del Estado, ya a través del mercado de otros factores. (p. 20)

Por tanto, la sociedad impuso a los conocimientos una profunda renovación a partir del valor que se le había asignado ya a la ciencia, que se convirtió en paradigma central del conocimiento y guía de la organización de los saberes, para logara que fuera además tan rigurosa como socialmente útil. En cuanto a las prácticas sociales, el cambio se enfoco hacia su eficacia social y hacia su rearticulación hacia el interior de la misma sociedad. Con referencia a lo pedagógico, se innovo de manera significativa en aspectos relacionados con la epistemología pedagógica, la constitución de un modelo de pedagogía crítica y el desarrollo de la pedagogía social.

Mediante estos procesos innovadores la pedagogía adquirió una nueva faz. Se emancipo de la filosofía como metafísica, se transformo en ciencia empírica, vio el propio focus en su papel social como también en su transformación en conocimiento crítico, justamente para desvincularse de la captura ideológica por parte de la sociedad organizada en la cual trabaja y del cual viene a ser una función y un recurso primario. Asimismo, redefinió su nexa con la política, confiriéndole a la pedagogía su propia autonomía. Por tanto, el paso de la pedagogía hacia las ciencias de la educación fue decisivo, irreversible, transformador del conocimiento académico. Lo volvió interdisciplinario, empírico, dispuesto a intercambiar con los otros conocimientos todos los datos necesarios para elaborar una pedagogía a la altura de los tiempos.

En este marco, Cambi (ob. cit) señala que se ha venido “construyendo el modelo de pedagogía crítica que está presente hoy en varias áreas culturales y que

se imponen cada vez más como el modelo de oro para hacer una pedagogía que no esté reducida únicamente a las ciencias de la educación”, (p. 23); este modelo en su trayecto de reelaboración teórico crítico, mantiene un estrecho vínculo con la filosofía, no como cuadro metafísico del hombre y del mundo, sino como forma de pensamiento crítico, y crítico radical, a quien la misma pedagogía, para constituirse de manera autónoma, orgánica y total, debe inspirar el propio pensamiento.

Asimismo, el referido autor plantea que el sector fundamental de la pedagogía, es la pedagogía social. Éste “se refiere a las emergencias, a las necesidades educativas de las sociedades actuales, que son muchas y en constante crecimiento”. (p. 23). Ocupan muchos frentes de lo social, llegando a desarrollar sus necesidades educativas. Esto ocurre debido a la transformación de la vida social, por haber entrado en una fase de reorganización ante la presencia de nuevas realidades. Por tanto, este modelo tiene por esencia de estudio la educación en sus interacciones con la humanidad, es decir, la gestión de los diversos grupos sociales en la formación del ser y el influjo de la pedagogía en la comunidad.

No obstante, para darle vida a las diferentes interacciones que se dan en los centros escolares, es fundamental el desarrollo de un currículo que responda a las necesidades e intereses de una nación, a las necesidades e intereses de las comunidades. Esto, en función de que el currículo no es más que la expresión del complejo proyecto culturalizador y socializador de la escuela para las generaciones emergentes. Por tanto, el currículo es antes que nada una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es obvio que en la actividad pedagógica relacionada con el currículo, el docente es un elemento de primer orden en la concreción de este proceso. En consecuencia, todos los que participan en ella son sujetos, no objetos, es decir, elementos activos. Por lo que, Grundy (citado por Gimeno, 2002) afirma que “no se trata solo de ver como los profesores ven y trasladan el curriculum a la práctica, sino si tienen el derecho y la obligación de aportar sus propios significados.” (p. 196).

En efecto, en el docente recaen no solo determinaciones que respetar resultantes del conocimiento o de los componentes heterogéneos que se manifiestan en el currículo, sino que tiene obligaciones respecto de sus propios educandos, del contexto social en el que interactúan, lo cual le llama a actuar con responsabilidad ante ellos. Esto en función de que el currículo tiene que ver con la cultura a la que acceden los escolares; el profesor, es quien puede indagar los significados más esenciales de la misma que debe estimular para sus destinatarios.

Por ello, es necesario rescatar la base reflexiva de la actuación del docente, con el objeto de entender la forma en que realmente se abordan las situaciones problemáticas de la práctica. De este modo, será posible recuperar como elemento legítimo y necesario de la práctica docente aquellas competencias que han quedado subordinadas al conocimiento científico y técnico, o bien excluidas de su análisis y consideración. Al respecto, Schön (citado por Contreras, 2001):

Trata justamente de dar cuenta de la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que no quedan resueltas disponiendo de repertorios técnicos; aquel tipo de actividades que, como la enseñanza, se caracterizan por actuar sobre situaciones que son inciertas, inestables, singulares y en las que no hay conflicto de valor. (p. 77)

Habitualmente, la práctica diaria del docente está fundada en un conocimiento tácito, sobrentendido, sobre el que poco se ejerce un control específico. Por tanto, concurren una serie de prácticas que se efectúan abiertamente sin pararse a reflexionar en ellas antes de ejecutarlas. Son comprensiones de las cosas que se han interiorizado de tal manera que no obstaculizaría representar el conocimiento que tácitamente dejan ver estas acciones. En tal sentido, el conocimiento no precede a la acción, sino que está en la acción. Por tanto, el conocimiento no se aplica a la acción, sino que está implícitamente representado en ella.

Por otra parte, el referido autor plantea que en tales procesos, “la reflexión tiende a enfocarse interactivamente sobre los resultados de la acción en sí misma y sobre el conocimiento intuitivo implícito en la acción”. (p. 78). Esta idea de la reflexión en la acción, frecuente en la vida diaria, favorece unas particularidades propias en la praxis de docente. Por tanto, los contextos en las que se encuentra

son estimados con relación a sus similitudes con acontecimientos anteriores. Como fruto de la reproducción de determinadas experiencias, desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas que le valen de base para tomar decisiones.

En consecuencia, si la praxis del docente es estable y repetitiva, su conocimiento en la práctica se hace más evidente y espontáneo. Es este conocimiento el que le permite confiar en su profesionalidad. No obstante, en la medida en que los acontecimientos reflejen diferencias, o le creen dudas respecto a su sentido o reclaman actuaciones que parecen incompatibles, o planteen situaciones conflictivas que no había encontrado anteriormente, el docente se halla en la necesidad de entender y solucionar la problemática que se le presente en el ambiente de aprendizaje. Por tanto, necesita reflexionar, confrontar su conocimiento práctico con la situación para la cual su repertorio de experiencias no le proporciona una respuesta satisfactoria. Al respecto, Contreras (2001) señala:

Quando el fenómeno al que se enfrenta elude las categorías ordinarias del conocimiento en la práctica, presentándose como único e inestable, el profesional puede hacer emerger y criticar su comprensión inicial del fenómeno, construir una nueva descripción del mismo y probarla mediante un experimento sobre la marcha. En ocasiones llega una nueva teoría del fenómeno al articular un presentimiento que tenía sobre él. (p. 78)

Esta deliberación en la acción del docente sobre su praxis pedagógica, no es necesariamente algo irreflexivo, está referida a las limitaciones que le plantea al educador su propia práctica. En efecto, su praxis se organiza en un proceso que está presto no solo a la solución de problemas, sino a la consideración sobre cuáles deben ser los términos, que problemas apremia solventar y que rol desempeñar en ellos. Lo cual puede llevar a la estimación de las reglas y juicios establecidos, o a la forma en que se entiende y construye el papel del docente dentro del contexto institucional y social más amplio en el que actúa.

Evidentemente, en la medida en que la reflexión de la acción y el replanteamiento del problema lleva a una reconsideración de los fines a los que debe dirigirse la praxis pedagógica del docente, o a representar el propio rol

dentro de la estructura organizativa, los procesos de reflexión acaban siendo fuente de nuevos conflictos y replanteamientos en relación a los límites que, para la comprensión y la acción, ponen las instituciones y las prácticas sociales a los problemas de los educadores. Por tanto, al reconstruir la dimensión reflexiva de la praxis pedagógica, permite legitimar otra forma de entender la actuación de los profesores en los diversos contextos en donde interactúa. Al respecto, Liston y Zeichner (citado por Contreras, 2001) plantean:

La práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore la reflexión y la acción colectiva orientada a alterar no solo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias. (p. 103)

De forma que, los docentes deben apropiarse de todas las relaciones que se dan en el contexto educativo y en las que la escuela tiene que asumir un rol protagónico, para recapacitar sobre lo que está pasando en el centro escolar y el tipo de interacción que se está desarrollando, más en los contextos rurales. Se debe sobrepasar los límites que están implícitos en las relaciones que se establecen con los diferentes actores sociales y comunitarios, para ejecutar una praxis pedagógica apoyada en la riqueza de estos contextos rurales, para llevar a cabo un proceso educativo más cercano a las transformaciones sociales de las comunidades. Al respecto, Giroux (1991) expresa:

La enseñanza para la transformación social significa educar a los estudiantes para asumir riesgos y para luchar en el interior de las continuas relaciones de poder, para poder ser capaces de alterar las bases sobre las que se vive en la vida. Actuar como intelectuales transformadores significa ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento crítico sobre las estructuras sociales básicas, tales como el Estado, el mundo del trabajo y la cultura de masas, de modo que estas instituciones puedan abrirse a una potencial transformación... (p. 90)

Aquí, los educadores deben asumir su rol de manera que se abran a través de su praxis pedagógica a otros grupos y sectores de la comunidad que seguramente tienen mucho que decir sobre cómo se está desarrollando la

educación en los contextos rurales. En tal sentido, los docentes deben ser un factor condicionante de la educación y, más concretamente, de los aprendizajes en los escolares, ante lo cual es fundamental su papel mediador en los procesos de enseñanza. Al respecto, Gimeno (2002) plantea:

La idea de mediación, trasladada al análisis del desarrollo del currículo en la práctica, significa concebir al educador como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un mediador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos. (p. 197)

Por tanto, reconocer ese papel mediador tiene consecuencias en orden a pensar modelos apropiados de formación de profesores, en la selección de contenidos para esa capacitación, en la configuración de los profesionales y competencia técnica de los docentes. Estos supuestos deben ir más allá, porque suponen concebir y entender como realmente los espacios escolares son lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por el currículo impuesto desde el nivel central a todos los contextos donde se imparte la enseñanza. En consecuencia, si este expresa el plan de socialización a través de las prácticas escolares impuestos desde fuera, esa capacidad de modelación que tienen los docentes es un contrapeso posible si se ejerce adecuadamente, sobre todo en los contextos rurales.

Por otra parte, Gimeno y Pérez (2008) sostienen que el aspecto más importante en la corriente mediacional “son los procesos de socialización del profesor, por cuanto se considera que en este largo proceso de socialización se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad”. (p. 86). Son estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamiento los máximos responsables de la forma en que el profesor actúa e interacciona en el espacio del aula. Como se desarrolla el proceso de socialización y cuáles son los factores que lo determinan son las preocupaciones fundamentales de este modelo.

En cualquier caso el proceso de mediación que el docente debe emprender durante su praxis, es llegar a comprender como se forman las creencias, pensamientos y hábitos de comportamiento de los diferentes actores educativos, por considerar que son los verdaderos responsables del clima de intercambios que este crea en el aula y de las estrategias de enseñanza que utiliza en tales intercambios. Son en definitiva, los responsables directos de su concepto sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y, por tanto, de cuantas decisiones y actuaciones se derivan del mismo.

La acción del docente rural en el proceso de enseñanza, constituye uno de los aspectos que en la mayoría de los casos, se señala como responsable de las fallas y deficiencias en esta área. Las razones que se apuntan ante este escenario son muy variadas; van desde las insuficiencias en su formación, hasta una praxis pedagógica que se aleja indudablemente de la calidad educativa. Lo que tienen los docentes eficientes en común no son las técnicas ni sus estilos de enseñanza, o los tipos de pruebas que utilizan. Es lo que logran y no como lo logran, lo que hace la diferencia. Por tanto, si los docentes rurales tienen una influencia significativa en la vida de los escolares, deben conocer lo que quieren que sus estudiantes alcancen. Una vez que hayan formulado tales objetivos, pueden compartirlos con sus escolares de tal manera que estos también tengan claro hacia donde se va y lo que se espera de ellos.

Al respecto, Gimeno y Pérez (2008) manifiestan que en este modelo, la enseñanza “se concibe como un proceso complejo y vivo de relaciones e intercambios, dentro de un contexto natural y cambiante del profesor/a, con su capacidad de interpretar y comprender la realidad”. (p. 87); por tanto, de nada vale asimilar prácticas y fórmulas técnicas de actuaciones, estimados como óptimos a priori, puesto que el carácter situacional de los intercambios del aula se vuelven infructuosos e improcedentes por las formas rígidas de acción y comportamientos válidos tal vez en otras ocasiones, que intentan transportarse automáticamente a escenarios bien diferentes.

No hay cualidades docentes ni actuaciones concretas válidas y transferibles ecuménicamente, por ello de poco o nada sirve el aprendizaje mecánico y su propagación automática. Por tanto, el docente debe tener la capacidad de

interpretar y diagnosticar las situaciones de su contexto para poder intervenir en él. De igual manera, este enfoque, considera que, para comprender lo que realmente sucede en los procesos de enseñanza aprendizaje, debe tenerse en cuenta que el escolar también influye en los resultados de aquellos procesos, como consecuencia de sus elaboraciones personales. Al respecto, Gimeno y Pérez (ob. cit) expresan:

Las variaciones en los efectos de aprendizaje son función de las actividades mediadoras empleadas por los alumnos/as durante el proceso de aprendizaje. El comportamiento del profesor/a, así como los materiales y estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje, influyen en los resultados sólo en la medida en que activan en el alumno/a respuestas de procesamiento de información. Ante un mismo comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza, distintos alumnos/as pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos, provocando, por lo mismo, resultados de aprendizaje muy distintos. (p. 87)

En consecuencia, el escolar no puede ser un pasivo receptor de estímulos, y el conocimiento no es una fiel copia de la realidad, sino por el contrario una verdadera elaboración subjetiva. Los procesos de atención selectiva, codificación, organización y transferencia de la información demuestran el activo papel mediador del estudiante en la determinación de lo que se procesa y de lo que se recuerda, se activa y utiliza en la interpretación de la realidad, así como en la intervención sobre las nuevas situaciones. Por otra parte, Gimeno (2002) expresa:

Los procesos de mediación de los profesores entre el curriculum prescrito o el que a ellos se le presenta y la practica real con los alumnos, son procesos que se producen en el grupo y en los individuos. No ha de olvidarse que la congruencia del curriculum, el logro de determinados objetivos y destrezas o actitudes que dependen de tratamientos prolongados y de múltiples experiencias pedagógicas, o se logran en los aprendizajes varios que obtienen los alumnos en la situación escolar, tratando con diversos profesores y áreas curriculares, o son una ficción. (p. 235)

Esa cohesión del trato a los escolares y la búsqueda de objetivos comunes le permitirán a los docentes plantearse estrategias que le permitan alcanzar con los educandos algunos significados mínimos compartidos que el currículo. Por tanto,

algunos problemas de aprendizaje de los educandos son muchas veces, carencias acrecentadas de descoordinación entre profesores, discontinuidad de estilos pedagógicos apropiados, entre otros.

La mediación del docente en el contexto rural es esencial en su praxis educativa. Esta tiene el sentido de aproximar al estudiante al conocimiento, por medio de experiencias que le faciliten lograr un aprendizaje significativo, a través de una serie de destrezas le permitirán tener éxito en su vida. Por tanto, es puntual indagar y reconstruir nuevas formas de enseñanza, en las cuales el niño sea el centro del proceso y no considerar a los escolares meramente como receptores que deben conformarse con repetir lo que el docente en los ambientes de aprendizaje les suministra.

El proceso de aprendizaje es muy complejo, requiriendo del docente un método de creencias que se edifique en el tiempo de forma progresiva. Por tanto, su experiencia como maestro, constituye un marco de referencia para configurar de alguna manera la eficacia durante su praxis pedagógica. Los educadores asumen su rol en el aula, apoyándose en sus experiencias, formación, puesto que este es producto de la composición de sus conocimientos, opiniones, valores, necesidades, expectativas, que dan lugar indudablemente al enfoque que utiliza durante sus acciones pedagógicas, que le permiten fijar realmente aprendizajes significativos en los escolares. A tal efecto, es trascendental la actitud que los pedagogos asumen durante la formación de los escolares, el cual debe estar fundado en una práctica abierta, respetuosa de las necesidades e intereses de los educandos y de sus niveles de desarrollo.

Por otra parte, Hudgins (citado por Cooper 2010) señala que se pueden practicar en situaciones complejas y realistas. Por tanto, la adquisición de habilidades complejas contempla una fase cognoscitiva, en la cual el "...estudiante debe formarse un mapa cognoscitivo de la habilidad que va a aprender" (p. 33). En tal sentido, debe conocer el propósito a la cual responde la misma y cuáles serán los beneficios que obtendrá. En consecuencia, esta fase cognoscitiva ayuda al estudiante a aislar los diferentes elementos de la habilidad, su secuencia, y la naturaleza del desempeño final. Por tanto, este es el momento durante el cual se le puede facilitar el aprendizaje al estudiante, al ayudarlo a

formarse un concepto de lo que es la habilidad, de cómo sus elementos forman un todo y de la manera en que su conocimiento y experiencia actuales pueden contribuir a lo que se va a aprender. Es decir, como sus experiencias previas ayudan a configurar un aprendizaje realmente significativo.

Asimismo, Cooper (2010) plantea que la adquisición de habilidades complejas debe fundamentarse en el conocimiento de los resultados. Ante lo cual señala que la praxis pedagógica no será realmente significativa a "...menos que la persona que intenta adquirir la técnica reciba realimentación en relación a su actuación" (p. 34). Por tanto, sin realimentación, el desempeño de los escolares no mejora, mientras que otros estudiantes, en cuya práctica de la misma habilidad incluye una realimentación, mejoran ostensiblemente su desempeño inicial. En tal sentido, se deben tener en cuenta los siguientes elementos que ayudan a desarrollar una praxis pedagógica que le permita a los escolares obtener aprendizajes realmente significativos y que tienen que ver con los siguientes: planeación, objetivos instruccionales, técnicas de exposición, elaboración de preguntas y aprendizaje cooperativo.

En la planeación, todos los actores educativos comprometidos con la acción docente, hacen planes de manera regular. Unos piensan anticipadamente las cosas que quieren hacer y realizan los preparativos que le permitirán llevar a cabo. Por ende, toda planeación tiene una orientación hacia el futuro y se relaciona con la intención de realizar una acción para lograr un propósito. Por tanto, existen algunas razones por las cuales se planea por anticipado la ejecución de muchas actividades que responden a una finalidad específica. En tal sentido, Cooper (2010) expresa que la primera es porque "...los seres humanos son, hasta cierto punto criaturas racionales que tienden a deliberar acerca de lo que hacen. Pero deliberar toma tiempo y en el momento en el cual hay que actuar pocas veces se tiene el tiempo para hacerlo con la profundidad que la acción requiere" (p. 46). Por esto las personas deliberan con anticipación y deciden como actuar en algún punto futuro, lo cual da lugar a la planeación.

La segunda razón, según el autor antes citado, tiene que ver con que las personas viven en grupos y deben relacionarse con los demás, por lo cual es necesario "...coordinar las propias habilidades con las de los otros. También,

porque cada quien juega más de un papel y es necesario coordinar los diferentes roles y comprometerse en una serie de actividades que debe terminar en un tiempo breve” (p. 47). Por tanto, deben determinar la mejor secuencia para la realización de las mismas. Esta coordinación se organiza por medio de la construcción de planes para la acción futura.

En marco de lo educativo, Morine (2010) expresa que “...maestros experimentados planean con precisión de acuerdo con los procedimientos que han recomendado los expertos en curriculum durante muchos años” (p. 59). Por lo que en lugar de comenzar con el establecimiento de objetivos instruccionales, muchos docentes inician con la consideración del contexto en el cual se dará el aprendizaje, luego piensan en las actividades que serán de interés para los niños y por último toman en cuenta los propósitos a los cuales servirán estas actividades.

Por otra parte, Cooper (2010) expresa que los “planes de clase desempeñan algunas funciones importantes y los maestros opinan que una de las principales es el empleo del plan como una guía en la interacción con sus alumnos”. (p. 61). Por tanto, un plan por escrito puede asegurar que las instrucciones se estructuren de manera correcta cuando ya se ha iniciado una actividad. A tal efecto, los planes son una guía muy útil para que los docentes eviten la improvisación en la ejecución de los mismos de acuerdo a su capacidad de las reacciones de los escolares ante ciertos procedimientos que utilizan en su praxis pedagógica.

Asimismo, los docentes han de tener una influencia significativa en la vida de los escolares, deben conocer los objetivos que desean que alcancen. Una vez que hayan formulado tales objetivos, pueden compartirlos con sus escolares de tal manera que estos también tengan claro hacia donde se va y lo que se espera de ellos. En tal sentido, Cooper (ob. cit) señala que existen muchas evidencias de que cuando los docentes han definido claramente los objetivos instruccionales y los han compartido con su estudiante suceden otras cosas que “...se da una mejor instrucción; se obtiene un aprendizaje más eficaz; se da una mejor evaluación; los estudiante se vuelven mejores para la autoevaluación” (p. 93). Sin embargo, los docentes necesitan que los objetivos instruccionales, planteen proposiciones claras y validas de lo que desean que sus estudiantes conozcan o sean capaces de hacer.

Asimismo, Tenbrink (citado por Cooper, 2010) expresa que los objetivos instruccionales que son útiles en un salón de clases deben cumplir ciertos criterios enmarcados en lo siguiente:

1. Estar orientados hacia el estudiante: este debe enfatizar lo que espera que el estudiante haga y no lo que el docente hará.

2. Describir un resultado de aprendizaje: aquí es fundamental tener en cuenta lo que los estudiantes aprenderán realmente.

3. Ser claro y comprensible: el primer prerrequisito para que un objetivo sea claro y comprensible es que sea explícito. Debe contener un verbo claramente establecido que describa una acción o conducta definida.

4. Ser Observable: la evaluación de los resultados de aprendizaje dependen de la posibilidad de observarlos. La clave de un objetivo observable es un verbo observable. Por tanto, cuando un docente seleccione objetivos instruccionales debe tener cuidado con la utilización de verbos que sean explícitos y que precisen un objeto bien definido.

Por consiguiente, si los objetivos se establecieron claramente en términos observables, es seguro que serán de utilidad para que los aprendizajes de los escolares sean significativos. En consecuencia, independientemente del grado escolar en el cual se desempeñe un docente, la necesidad de exponer a los escolares hechos, conceptos o principios nuevos; de explicarles diversos procedimientos, aclararles dudas, o investigar relaciones complejas, obliga al educador a exponer continuamente. Por tanto, todo profesor en formación debe interesarse en dominar aquellas habilidades necesarias para ser un expositor competente.

En este orden de ideas, Shostak (2010) bosqueja una serie de etapas que los docentes deben seguir para desarrollar una exposición correctamente que tiene que ver con la inducción, la explicación, y el cierre. Con respecto a la inducción, señala que “comprende aquellas actividades y explicaciones que el maestro diseña y aplica con la finalidad de relacionar las experiencias de los estudiantes con los objetivos de clase”. (p. 54). Por tanto, se debe utilizar la inducción para lograr que los escolares tengan una actitud mental receptiva que favorezca el aprendizaje, sea este físico, mental o emocional. A tal efecto, Cooper (2010) expone que el

propósito de la inducción es “captar la atención del estudiante en la clase. Por lo que se busca involucrar al estudiante con el aprendizaje”. (p. 138). En consecuencia el docente debe ser un motivador por excelencia del proceso de aprendizaje del escolar para que este logre consolidar conocimientos realmente significativos. Por tanto, se debe crear un marco de referencia organizado para las ideas, principios o información que debe manejar el docente.

En cuanto a la explicación, Shostak (2010) expresa que esta es una “...práctica que planea el maestro para aclarar cualquier idea, procedimiento o proceso que el estudiante no ha comprendido” (p. 134). Todo docente, al igual que los escolares, saben de la importancia de explicar con claridad. Esta trasciende del salón de clases, puesto que en las diferentes facetas de la vida personal, es necesario el empleo de la misma para lograr un buen aprendizaje. Por tanto, para adquirir adecuadamente la habilidad para explicar, lo primero es comprender sus propósitos fundamentales. De manera general, una explicación puede responder a cualquiera de los siguientes propósitos: “...mostrar una relación directa de causa efecto; mostrar que una acción particular se rige por una ley o regla general; ejemplificar un proceso o procedimiento; y mostrar la intención de una acción o de un proceso” (p. 146). En tal sentido, la explicación es una técnica de enseñanza cuyo éxito depende en gran medida del conocimiento y creatividad del docente.

En cuanto al cierre, Shostak (ob. cit) expresa que este comprende “...aquellas acciones y explicaciones que el maestro diseña y lleva a cabo para lograr una conclusión adecuada en la exposición adecuada de una clase” (p. 87). Los docentes generalmente utilizan el cierre para ayudar a los escolares a ordenar su comprensión del material revisado y para darle sentido al desarrollo de la exposición. Al respecto, Cooper (ob. cit) señala al cierre como el complemento de la inducción “...la inducción es la actividad inicial del maestro y el cierre es la actividad culminante” (p. 153). Por tanto, el aprendizaje aumenta cuando los docentes realizan un esfuerzo consciente para ayudar a los estudiantes a organizar la información que se les presenta y a comprender las relaciones existentes con base en dicha información.

Por otra parte, Dewey (citado por Cooper, 2010) enuncia que "...el pensamiento en sí mismo es una elaboración de preguntas" (p. 175). Por lo que, los docentes deben emplear de manera eficiente las técnicas para hacer preguntas, con la finalidad de lograr que el aprendizaje que adquieran los escolares obtenga respuestas a sus preguntas y se conviertan en ciudadanos independientes y comprendan su mundo. Al respecto, Cooper (ob. cit) señala "...que la mayoría de las preguntas que los maestros hacen tanto en las discusiones en el aula como en los exámenes, podrían calificarse dentro de la categoría del conocimiento" (p. 180). Esta categoría es importante para todos los niveles del pensamiento, pues permite estimular la memorización que es importante para que las personas realicen diferentes tareas en la sociedad, desde actuar como un buen ciudadano hasta cumplir el rol que le tenga asignado la sociedad.

En cuanto a las preguntas de aplicación, Sadker y Sadker (citado por Cooper, 2010) manifiestan que "...no es suficiente que los estudiantes sean capaces de memorizar información, decirla de otra manera o interpretar lo que han memorizado" (p. 184). También deben ser capaces de aplicarla a una información que aprendió previamente para obtener una respuesta para un problema. En el planteamiento de preguntas se busca que los escolares identifiquen los motivos, razones y/o las causas de un evento específico, a su vez que puedan analizar la información disponible para llegar a una conclusión con base en la información que poseen. Y finalmente, que al analizar una conclusión encuentren pruebas que la apoyen o refuten.

En otro orden de ideas, los docentes pueden utilizar otras estrategias de aprendizaje relacionado con el aprendizaje cooperativo el cual se distingue por su combinación particular de objetivos grupales o recompensas en equipo, responsabilidad individual y oportunidades iguales para lograr el éxito. En tal sentido, Cooper (ob. cit) indica que con "...frecuencia los maestros organizan a los grupos grandes en pequeños equipos de aprendizaje. Después de exponer o de revisar los materiales de los textos, les piden a los alumnos que hagan ejercicios juntos, y tal vez los estimules a actuar como tutores de sus pares" (p. 457). Por tanto, es común que este tipo de organización que manejan algunos docentes

aumente el interés por romper los grandes bloques de enseñanza y generar entusiasmo por las actividades de aprendizaje que se estén desarrollando.

Además, Leighton (citado por Cooper, ob. cit) expresa "...sin recompensas para el equipo y sin responsabilidad individual, el trabajo en pequeños grupos por sí solo no ha demostrado ser eficaz para mejorar el aprovechamiento" (p. 124). Es decir, sin oportunidades iguales para el éxito, el trabajo en pequeños grupos puede simplemente convertirse en propiedad de los estudiantes más aventajados. Asimismo, el referido autor expresa "...la responsabilidad individual asegura que todos los estudiantes tomen con seriedad las tareas del aprendizaje y que ninguna falta de dominio en el alumno se vea opacada por el éxito de otro" (p. 458). Por tanto, es fundamental enfatizar en métodos grupales la responsabilidad individual, pues esta es la única forma en la que el grupo puede ser exitoso, en virtud de que los escolares dirigen sus energías para ayudarse unos a otros, para hacerse preguntas entre sí, y para evaluar el nivel de comprensión de cada integrante del equipo.

### **La Educación Rural**

La educación, como todos los fenómenos sociales, es supraindividual, coexiste externamente de las conciencias individuales y no corresponde a ninguna de ellas en particular, sino que se subordina a la sociedad. Toda sociedad, según Durkheim (citado por Brigido, 2006) "produce fenómenos nuevos, diferentes de los que se engendran en las conciencias individuales. Son cosas que tienen su existencia propia". (p. 39). Ésta, el individuo las halla totalmente constituidas, y no puede hacer que no sean, o que sean de otra manera de los que son; está pues exige a tomarlas en cuenta, y le es difícil modificarlas porque, en grados diversos, participan de la hegemonía material y moral que la sociedad tiene sobre sus miembros.

Claro está que el individuo intercede en su origen, pero para que exista un hecho social, es preciso que muchos hayan, por lo menos, mezclado su acción, y que de esta asociación se haya multiplicado en algún producto nuevo. Al respecto, Brigido (2006) expresa:

Y como esta síntesis se realiza fuera de nosotros, pues entran en ella una pluralidad de conciencias, tiene necesariamente por efecto el fijar, el instruir fuera de nosotros, determinadas maneras de obrar y determinados juicios, que no dependen de cada voluntad particular tomada separadamente. Para Durkheim las costumbres y las ideas que definen el tipo de educación propio de una sociedad en un determinado momento no son producidas por cada individuo en particular. Son el producto de la vida en común y de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a hacer ese conjunto de máximas que dirigen la educación de hoy; toda nuestra historia ha dejado allí sus rastros e incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. (p. 40)

Por tanto, cuando se estudia la forma como se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se ve que ellos dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del Estado, de la industria, entre otros. Por lo que, si se separan de todas estas circunstancias se vuelven incomprensibles. Ante esto, el individuo reflexiona y reconstruye, su idea de lo que puede crear y transformar de su vida en la sociedad. Actuando sobre ellas en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuáles son su naturaleza y las condiciones de que dependen, y sólo puede llegar a saberlo si entra en su escuela, si comienza por observarlas.

En consecuencia, la educación viene a ser esa acción ejercida por los docentes o adultos sobre aquellos individuos que no están aun formados para la vida en sociedad. En tal sentido, en los grupos humanos el aprendizaje de los productos sociales, así como la educación de los nuevos miembros de la comunidad ha tenido lugar como socialización directa de la generación joven, mediante la participación cotidiana de los niños y niñas en las actividades de la vida adulta. No obstante, Gimeno y Pérez (2008) señalan que el incremento del desarrollo de las comunidades así como la complejización de las organizaciones y la multiplicidad de actividades y ocupaciones de la vida en” sociedades cada día más pobladas y complejas, torna ineficaces e insuficientes los procesos de socialización directa de las nuevas generaciones en las células primarias de convivencia: la familia, el grupo de iguales, los centros o grupos de trabajo y producción”. (p. 19).

Por tanto, para resguardar tales inconvenientes brotan diversas maneras de distinción en el proceso de educación o socialización que han encaminado a los sistemas de escolarización obligatoria. Por lo que, la formación de las nuevas generaciones para su participación en el mundo del trabajo y en la vida pública requiere la intervención de instancias específicas como la escuela, cuya primordial función es atender y canalizar el proceso de socialización. Al respecto, Gimeno y Pérez (ob. cit) conciben la “escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones”. (p. 19). De modo que, la escuela busca garantizar la reproducción social y cultural para desarrollarse en los contextos en los que interactúa el individuo.

Por ende, la escuela como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Entendiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que generan los centros escolares como instituciones sociales. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. Por consiguiente, es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos que los individuos que en ella hacen viven, con independencia de su reflejo en el currículo.

En tal sentido, Goodman (citado por Pérez, 2000) señala que distinguir las “interacciones significativas, que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos de una determinada institución social como la escuela, y determina sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución”. (p. 127). Por tanto, para comprender las interacciones que se producen en el contexto escolar, es necesario que el docente del medio rural entienda las características de esta institución en relación con las determinaciones de las políticas públicas educativas que las diferentes instancias administrativas van elaborando para acomodar las practicas escolares a las exigencias del escenario político y económico de cada época y de cada lugar.

Así, entender la cultura institucional de la escuela requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre las políticas educativas y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones características que definen la vida de la escuela. Del mismo modo, para entender la particularidad de los intercambios dentro de la institución, es imprescindible comprender la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos. Por lo que, el desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven en la institución y viceversa. Por otra parte, Fernández (1990) manifiesta:

La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en lo que fijarse que las ideas que se transmiten? (p. 152)

La atención exclusiva a la comunicación de teorías y al intercambio de ideas ha admitido un sesgo en el pensamiento y en el trabajo pedagógico, evadiendo que en la escuela concurren procesos de socialización, como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se organizan y propagan tanto en el medio en el que se desenvuelven como en el centro escolar. Allí, los estudiantes aprenden teorías, habilidades y comportamientos no solo como producto de las competencias y contenidos planteados en el currículo, sino también de las interacciones que se dan en la institución. En consecuencia, la función educativa de la escuela, debe utilizar el conocimiento como herramienta de análisis para comprender el verdadero valor de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones.

Al relacionar las anteriores situaciones, se evidencia una serie de factores que inciden notoriamente en el desarrollo de la praxis del docente, en función del currículo y como este es aplicado en algunos casos sin observar las necesidades y características de las instituciones que se encuentran en este espacio geográfico.

Es evidente entonces, que la educación rural se da en el marco de una comunidad, una cultura y supone una interacción activa entre todos los actores educativos involucrados, en el contexto socio histórico en el cual se desarrolla. En este propósito, la orientación pedagógica de la escuela rural debe girar en torno a las acciones que articulen su disposición democrática con el discernimiento y la tecnología. Con la finalidad de buscar la formación integral del sujeto y la construcción de la identidad de los escolares.

En este sentido, es fundamental reflexionar sobre el compromiso de la escuela rural y sus posibilidades reales en un contexto en el cual los problemas sociales, económicos, culturales y políticos son apremiantes. Mucho se ha discutido sobre la relevancia de la escuela rural, pero lo que es realmente significativo es establecer un entendimiento por parte de la institución educativa con respecto al rol del docente en el medio rural y la actitud de los escolares como actores principales en la construcción de su identidad. Al respecto, la Universidad de Pamplona (2006) plantea que en la escuela rural se deben “tomar en consideración las experiencias, necesidades e intereses de los niños/as y jóvenes, desde su propia visión de mundo, como base del proceso de formación integral del escolar, logrando así aprendizajes pertinentes y coherentes con su entorno...”. (p. 7).

Partiendo de este principio pedagógico, las escuelas rurales deben promover aprendizajes que les permita a los escolares darle significado a las diferentes situaciones que se le presenten en su medio teniendo en consideración las experiencias propias para superar estas dificultades. Por tanto, la construcción del conocimiento debe girar en torno a las diferentes acciones que permitan transformar e indagar sobre la realidad, para promover con otros actores sociales relaciones de intercambio, crear cultura e historia. Esto permitirá establecer relaciones entre el dialogo de saberes y el contexto de la institución, lo cual repercutirá en la formación integral de los escolares, producto del logro de aprendizajes significativos y con ellos la formación de una conciencia crítica.

A tal efecto, en la escuela debe existir coherencia entre los estudios y los métodos, además de conexión con la forma de vida social y la experiencia adquirida fuera del contexto escolar para encauzar las actividades de los

educandos partiendo de sus propios intereses y necesidades para direccionarlos adecuadamente. El docente rural debe por consiguiente, promover la reflexión en los niños y niñas, aprovechando la curiosidad, la exploración y la indagación del mundo natural y social en el que interactúan diariamente. Este debe ser el sentido y la misión del centro escolar, de tal manera que provoque la participación activa y responsable de los diferentes actores educativos y muy especialmente de los escolares.

Esto implica articular experiencias y los intereses de los educandos en función del medio en el que interactúan diariamente, implica concebir de acuerdo a la Universidad de Pamplona (ob. cit) “el currículo como la representación de un conjunto de intereses de base que estructuran la forma en que una historia en particular es presentada, representada y legitimada”. (p. 20). En tal sentido, es esencial la experiencia de los diferentes actores educativos, para la construcción de una praxis pedagógica sustentada en un currículo diseñado o adaptado en función de las necesidades e intereses de los escolares y la comunidad como una manera exclusiva de darle significado a los saberes de los habitantes del medio rural.

Para esto es necesario que los docentes conozcan el contexto en el cual desarrollan sus labores académicas, para tener conciencia de la forma en que los escolares le dan significado a las cosas. Aquí es fundamental entender las condiciones sociales, políticas e históricas de la comunidad, pues estas influyen en las expectativas de los niños, niñas y jóvenes para la adquisición de conceptos, ideas, imágenes que le dan sentido a su accionar. En este contexto, en la escuela rural, la indagación adquiere un significado relevante, pues considera la forma de vida de los escolares y de la comunidad como el medio para alcanzar aprendizajes significativos, basados en las costumbres, tradiciones, saberes de sus habitantes.

Por tanto, se pretende que los escolares en la escuela rural puedan desarrollar formas de pensar, actuar y de sentir a través de la observación de las condiciones naturales y reales, a la vez que encuentren formas eficaces de desarrollar capacidades útiles para enfrentar su diario accionar en el contexto en el cual hacen vida, aprendiendo a comunicarse, tomar decisiones, a organizarse, que le permitan establecer relaciones con el medio. En tal sentido, Barba (2011)

consideran que en la escuela rural “los propios maestros han promovido una corriente pedagógica propia de este medio”. (p. 99). En donde la didáctica empleada no solo se dedica a promover formas novedosas para lograr un aprendizaje significativo, sino que la libertad, autonomía, responsabilidad, pasan a formar parte imprescindible del currículo.

Rompiéndose por completo con el modelo de escuelas reproductivas, transformándose en escuelas emancipadoras, en la cual el saber del campesino es muy importante para el desarrollo de la praxis docente. Al respecto, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002) señala que en la renovación de la escuela básica rural, “el docente desempeña roles de gran importancia tendientes a mejorar la calidad de la educación que se expresa a través de un conjunto de competencias que le permiten ejercer su labor técnico-docente en el medio”. (p. 27).

Es evidente entonces, que el docente debe expresar una vocación de servicio al identificarse con la problemática de la educación rural y favorecer su mejora continua. En tal sentido, su rol en la comunidad promoverá la participación activa de los diferentes actores sociales que le permitan el cultivo de valores con un particular énfasis en el medio rural, con la finalidad de formar su identidad social. Por ello, debe orientar las necesidades e intereses de los escolares como una vía para despertar un especial arraigo por su comunidad como un elemento dinamizador por el rescate de los saberes campesinos, lo cual repercutirá en el logro de aprendizajes significativos enmarcados en el contexto en el cual habita.

Con referencia a lo anterior, la escuela rural debe tener como misión la dignificación de la vida, por lo que su praxis pedagógica tiene que estar dirigida o fundamentada en la experiencia vivida, el conocimiento, promovida a través de la aplicación de estrategias que permitan reconocer al centro educativo como parte de la colectividad. Al respecto, la Universidad de Pamplona (2006) señala la necesidad de una escuela rural entendida como una “institución esencialmente comunitaria y que construida a partir del colectivo rural, sus características, sus necesidades y expectativas de vida están en capacidad de diseñar, mediante la

contextualización de las experiencias y los conocimientos, propuestas de vida y desarrollo”. (p. 37).

Lo que le permitiría arraigarse a su contexto rural, para asumir la sabiduría que existe en este medio, que se ha consolidado producto de la relación de los hombres y mujeres con la naturaleza, con su hábitat. No obstante, Díaz (1989) opina:

La educación rural tiene una importante función en la preparación de los jóvenes para este papel. Las instituciones educacionales deben cuestionarse sobre si aceptan o no que los jóvenes mantengan el “status quo”, o los dirigen hacia una nueva dinámica de cambio. (p. 79)

En esta particularidad, una transformación educativa debe ser planteada de forma que el currículo se pueda difundir con la finalidad de originar una mayor independencia, igualdad de oportunidades y participación de todos los actores educativos y sociales en los procesos educativos de los escolares del medio rural. Las organizaciones campesinas y los educandos organizados pueden jugar un rol fundamental para favorecer cambios en una nueva disposición social y en los centros escolares.

Por ende, el rol del docente rural sobrepasa la relación maestro-estudiante. Su tarea se percibe como un servicio a la comunidad, puesto que debe estar al tanto de los problemas y carencias del medio, ante lo cual debe utilizar una praxis pedagógica que permita fortalecer la innovación, indagación, reflexión, cooperación, el sentido de pertenencia, e intervenir en el proceso de mejora de la comunidad. Es decir, debe participar activamente en el conocimiento de los diversos problemas comunitarios para de alguna manera aportar soluciones a los mismos. Al respecto, Díaz (1989) indica:

El profesor rural debe proyectarse más allá de la sala de clases y transformarse en animador de la comunidad rural, en un orientador de la familia rural. Para asumir este rol, debe ser capaz de conocer a personas y organizaciones, con sus valoraciones y necesidades propias, de manera que pueda desarrollar una acción formadora en la que se relacione el proceso educativo formal con la vida de la comunidad (p. 41)

En consecuencia, es fundamental la participación de los diferentes actores sociales y comunitarios en la escuela rural, para favorecer el desarrollo de un aprendizaje realmente significativo, que les permita a los escolares interactuar con su medio, en el que el docente rural conjuntamente con los padres desarrollen estrategias enmarcadas en el dialogo de saberes, respeto por la diversidad, relaciones sociales e intercambios simbólicos. Por tal motivo, en la escuela rural se debe ser consciente, de la necesidad de una formación integral, que permita pensar en la renovación y rearticulación de lo que en esencia es la escuela.

Por tanto, se debe dar un verdadero sentido al centro escolar, el cual debe permitir una praxis pedagógica que sea capaz de generar aprendizajes significativos, producto de la experiencia de vida en el medio rural. En consecuencia, el docente de la escuela rural debe desarrollar su práctica pedagógica fundamentada en el saber de experiencia de hecho, asumiendo el momento de aprendizaje del educando, a partir de su “aquí” y de su “ahora”, interaccionando con la comunidad, su historia, saberes, entre otros.

### **CAPÍTULO III**

#### **MARCO METODOLÓGICO**

##### **Naturaleza del Estudio**

En el campo de la investigación no puede comprenderse un descubrimiento sino dentro del contexto histórico y de la constelación de ideas propias de una época, de esta manera se puede llegar a construir una teoría a partir de las concepciones sociales y de las categorías intelectuales del presente. Por tanto, para comprender la ciencia surge un concepto que se basa en el desarrollo de un paradigma. Al respecto, Yuni y Urbano (2011) lo define como “un conjunto de soluciones que la comunidad científica reconoce como exitosas que permiten pensar y aplicarlas, también de manera exitosa, a situaciones nuevas.”, (p. 204); es decir, pone el énfasis en el carácter ejemplar del paradigma, en virtud de que este es algo construido, un producto adquirido por la comunidad científica que tiene carácter de ejemplar, por lo cual vale ser seguido, siempre y cuando provea mecanismos para hacer avanzar el conocimiento.

En tal sentido, la presente investigación estuvo inmersa dentro del paradigma interpretativo, considerado por Strmiska (citado por Rojas, 2010) “como una reacción contra las posiciones que, obsesionadas por el objetivismo y el cientificismo, pretenden acceder al estudio del hombre y del hecho social con los mismos métodos utilizados por las ciencias naturales”. (p. 24). Por tanto, el mismo efectúa un rescate del sujeto y de su importancia. Por lo que asume un estilo dialectico, considerando al conocimiento como resultado de una dialéctica entre el sujeto y el objeto de estudio.

Es decir, lo que se observa y su significado, obedecerá a la formación previa de quien investiga, de las representaciones teóricas actuales, de sus valores, modos, dogmas, entre otros. En este propósito, Martínez (2011) señala que en este paradigma el conocimiento es “fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o dialogo, entre el conocedor y el objeto conocido”. (p. 26). En este

mismo orden de ideas, refiriéndose a este enfoque cualitativo Martínez (2011) señala:

Se trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a ninguna forma de lo cuantitativo (que es solamente un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (p. 66)

Esto implica el estudio de un todo integrado que forma o constituye primordialmente una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es realmente. Por tanto, la orientación metodológica cualitativa debe partir del esbozo de un área problemática más extensa de la que pueden surgir muchos problemas que no se distinguen hasta que no haya prosperado adecuadamente la investigación.

Para efectos del presente estudio, se asumió la antropología cultural la cual estudia la humanidad, su cultura y sus estilos de vida. En tal sentido, se describe la práctica pedagógica del docente en el contexto rural y como interactúa en este contexto, el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa desde la práctica pedagógica del docente, asumiendo su rol protagónico como formador de las nuevas generaciones con sentido de pertenencia por su aldea. Al respecto, Harris (s/f) señala que “la antropología cultural se ocupa de la descripción y análisis de las culturas —las tradiciones socialmente aprendidas— del pasado y del presente”. (p. 3). En consecuencia, la antropología cultural estudia las culturas humanas, intentando revelar, los mecanismos compartidos y las diferencias, con una práctica enfocada en la globalidad. Para alcanzarlo, utiliza una metodología comparativa.

En tal sentido, Gómez (s/f) expresa que “la antropología social o cultural nació de la necesidad de estudiar las culturas humanas de forma directa, superando las especulaciones acerca de las mismas, con una metodología característicamente cualitativa”. (p. 3). Por lo que, la tarea del antropólogo, quien comenzó a ser conocido como etnógrafo, era una tarea de construcción que partía desde los datos secos a la regeneración o reconstrucción de la vida de una cultura. Al respecto, Gruber (2001) señalaba que Malinowski “proponía un conocimiento

holístico (global, totalizador) de la cultura de un pueblo, pero desde un aspecto o conjunto de prácticas, normas y valores, un hecho social total.” (p. 13). Comparó las teorías sociológicas, antropológicas, económicas y lingüísticas de la época con las ideas que la cultura que estaba estudiando tenía con respecto a lo que hacían.

Por su parte, Mendoza (1995) manifiesta que el “informe de Malinowski presentado en 1922, revolucionó el campo de la antropología social debido a la especificidad de sus descripciones y a la agudeza de las percepciones expuestas sobre las creencias y perspectivas de los habitantes de las islas Trobiand”. (p. 45). Lo trascendental en el trabajo realizado por Malinowski reside en las inferencias que realizó en función del conocimiento cultural de la cultura observada. Aquí recobra una particular importancia el método de estudio la etnografía, la cual según Yuni y Urbano (2011) se “orienta al estudio de la cultura o, mejor dicho, de las culturas”. (p. 110). Ante lo cual, juega un rol fundamental la comprensión de la dinámica de transformaciones de significados y las acciones que se producen en la interacción social. Por tanto, lo etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, valores, roles y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco.

Asimismo, Morse (ob. cit), señala que un “planteamiento central de la etnografía es que el comportamiento del ser humano solo se puede entender en contexto”. (p. 189). Es decir, en el proceso de análisis y abstracción, el etnógrafo no puede separar los elementos del comportamiento humano de sus contextos pertinentes de significados y propósitos. Asimismo, Gruber (2001) expresa que “la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros”. (p. 5). En efecto, no sólo describen el objeto empírico de investigación, relacionado con una aldea, una cultura, un determinado grupo social, sino que establecen la interpretación sobre lo que el investigador vio y escuchó.

Finalmente, el diseño del estudio correspondió a una investigación de campo, la cual según Yuni y Urbano (2011) señalan que para el trabajo de campo “el investigador debe planificar y adoptar una serie de previsiones antes de entrar al campo. Estas decisiones orientan las fases iniciales y van modificándose en el terreno”. (p. 122). Por tanto, el trabajo de campo es una situación de investigación

que proporciona el adelanto de técnicas manejables y múltiples, que consentirán alcanzar información a través de un extenso abanico de procedimientos, algunos especializados respecto a determinados ámbitos o sectores de una cultura.

### **Descripción del Escenario**

El contexto en el cual se desarrolló el presente estudio corresponde a las aldeas Villa Páez y Las Lajas ubicadas en el municipio Rafael Urdaneta, estado Táchira. Con respecto a la aldea Villa Páez está ubicada al Sur del Municipio Rafael Urdaneta, al pie de la montaña “El Tama”. Limita, al Norte con el cerro piedra de la Abeja aldea El Tabor; al Sur: Quebrada Caracoles; Este con el Cerro Narigueto o La Libertad; y Oeste con el Río Táchira. Cuenta con una superficie de 2.814.15 hectáreas. Posee una altitud que oscila entre los 1500 hasta los 3000 m.s.n.m.

En sus inicios Las Lajas, Villa Páez y el Tabor conformaban una sola aldea, denominada “El Tama”, no se puede determinar a ciencia cierta la fecha exacta de la división de éstas aldeas, pero según cuentan algunos pobladores es en el año 1.936 se le da el nombre de Villa Páez, cuando unos turistas que visitaron la aldea, manifestaron el parecido que tenía este territorio con la villa donde nació el General José Antonio Páez, entre ellos se encontraban el Dr. Berodes y el Dr. Tomas Pascano, a quienes se les atribuye el bautizo del nombre a éste pueblo.

La principal actividad económica de la comunidad es la agricultura. Entre las primeras actividades económicas el cultivo y explotación de la quina y roble donde se procesaba la cera para velas y el jabón y la explotación de la quina. Años más tarde se inicia el cultivo de granos como el trigo, maíz, habas, arvejas, frijol, entre otras. Para esta época existían tres molinos artesanales los cuales estaban ubicados uno en el río Táchira, el otro existía en el señor Caño de Agua, en ellos procesaban la harina y la trasladaban a las comunidades más cercanas y las cambiaban por otro producto que no existían en la comunidad (trueque). En cuanto a la artesanía se elaboraban cestas con material vegetal (sorbetana y bejuco), también tejidos de gorras, guantes, escaarpines, entre otros.

En cuanto a la aldea Las Lajas, Esta población se caracterizó por la presencia de asentamientos aborígenes entre los años 1800, sirviendo como

refugio de los desplazados de las regiones vecinas. La aldea se encuentra dividida en 5 sectores: el Centro, Parte Baja, La Vaquera, Parte Alta y la Palma. Constituye la línea que demarca territorialmente la República Bolivariana de Venezuela y Colombia, lo que lo ratifica en su condición fronteriza e intercultural. En relación a las tradiciones se reunían en las casas de las familias para celebrar las tradiciones decembrinas donde se escuchaban la música de cuerda y el joropo campesino.

Posee una altitud 1800 m.s.n.m, la población activa de esta comunidad es de aproximadamente 300 habitantes, donde su principal actividad económica es la agricultura basada principalmente en los rubros de: hortalizas (cebolla junca, tomate, arveja, fríjol, repollo, lechuga, cilantro, vainita, calabacín, chayota, auyama, berenjena, guineo otros.) ; tubérculos (apio, ocumo); Fruticultura (durazno, fresa, curuba, mora, lulo e higo) Plantas medicinales (Ruda, utilizada para baños y protección de los hogares. romero, utilizado para el dolor de garganta haciendo las gárgaras y para baños. hierba buena, para el dolor de estómago toronjil, té para la fiebre y para los nervios. limonaria, para la gripe, la tensión alta.

La distribución de la tierra en este sector se limita a parcelas de menos de una hectárea. Los productos agrícolas allí cosechados son comercializados a través de intermediarios quienes pagan precios muy bajos dejando a los productores muy pocas ganancias. En cuanto a los recursos existentes se encuentra la mina de granzón que es utilizada para el arreglo de las vías de comunicación siendo propiedad de la alcaldía del Municipio Rafael Urdaneta.

Todo ello conforma un ambiente propio para la práctica del turismo y la recreación. Se practica la agricultura y algún tipo de ganado vacuno. Constituye un patrimonio natural rico en fauna y flora, con especies típicas de montaña en peligro de extinción como el oso frontino, las pavas, guacharacas, lapas, el oso carito gurrión, siotes y gallinas de monte.

### **Fases de la investigación**

El estudio se desarrolló básicamente a través de tres fases:

1. Fase preparatoria o de diseño. En esta fase se realizó un recorrido por las comunidades partiendo de la necesidad del análisis y el entendimiento de la existencia del objeto de estudio. Asimismo, se identificó algunos informantes claves con los cuales se formalizó un primer acercamiento. Además se estableció un diagnóstico inicial del contexto objeto de estudio, para definir como acceder a los sujetos y/o instituciones involucradas.

2. Fase de trabajo de campo. En esta fase se hizo relevante la observación, apreciación, análisis e interpretación de la realidad para alcanzar la configuración del objeto de estudio. El trabajo de campo es primordial en la investigación etnográfica, pues como lo señala Yuni y Urbano (2011) éste “se centra en la elaboración de una descripción densa de las acciones de los sujetos, de las situaciones y de los contextos”. (p. 123). La descripción densa supone que el etnógrafo pueda realizar una descripción, es decir, un discurso que contenga un nivel descriptivo y un nivel argumental. Asimismo, en esta fase se especifica el modo en que el investigador va a operar en los escenarios del estudio. Es decir se establecen los instrumentos de recolección de la información y las técnicas de análisis de los mismos. Según Yuni y Urbano (ob. cit) son los siguientes:

2.1. Selección, diseño, elaboración y aplicación de los instrumentos de recolección de la información. .

2.2. Elección de las técnicas y de los procedimientos para el análisis de la información. En tal sentido, se utilizó el método comparativo constante, que consiste en comparar casos para establecer similitudes y diferencias, con el objeto de captar la presencia y diferenciar atributos idiosincráticos y propiedades comunes.

2.3. Realización del trabajo de campo. Ir a los escenarios objetos de estudio para proceder a la recolección de la información.

2.4. Codificación y reducción de la información. Este momento es clave para el estudio, ya que de él depende que se pueda establecer la fiabilidad de la información y, por tanto, su credibilidad o validez.

3. Fase informativa. Esta última fase del proceso de investigación etnográfico consistió en la elaboración de materiales de difusión de los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

## Informantes Claves

La selección de los informantes es de primordial importancia, pues de su acertada selección depende el significado de toda la información, Martínez (2011) señala que la elección de los informantes, depende de lo que piensan hacer con ellos y de lo que se cree que se puede hacer. Para ello el investigador fijará un conjunto de criterios, que le dan una imagen global al grupo que desea estudiar, basándose en “consideraciones teóricas, conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones” (p.54). En el presente estudio se denominan informantes claves a los docentes, actores sociales y comunitarios de las aldeas antes mencionadas, que voluntariamente decidieron involucrarse en el estudio.

Inicialmente se les explicó al grupo de docentes, actores sociales y comunitarios, la finalidad de la investigación, que la información que se obtenga sería confidencial y se usará para los fines exclusivos de la investigación y que de ninguna manera los afectará negativamente. Luego, se incorporaron aquellos que por voluntad propia decidieron participar, tomando en cuenta que el objeto fundamental de la información no es, según Martínez (2011) “alta generalización de conclusiones, sino que, más bien, desea ofrecer resultados y sugerencias para instaurar cambios en la institución” (p.56).

**Cuadro 1.**  
**Informantes claves**

Sujetos	Criterio de Selección	Código
1 Directivo	- Miembro del personal académico de la institución - Años de servicio (12) - Categoría: Titular. Posee postgrado	SD
1 Coordinadora de formación docente	- Nivel académico: Especialización a nivel de postgrado - Miembro del personal académico de la institución - Años de servicio (por lo menos 12 años) - Categoría: Titular	CFD1
2 Docentes de aula	- Nivel académico: Pedagogos - Miembro del personal académico de la institución	DDA1. DDA2

		- Años de servicio (por lo menos 12 años)	
		- Categoría: Titular	
2	Actores de la comunidad	- Habitantes de las comunidades seleccionadas. - Son actores activos de la comunidad. - Participan en diversas organizaciones comunitarias. - Son docentes en otras instituciones.	AC1 AC2

Estos informantes se seleccionaron de manera intencional, por ser los miembros del personal de los centros escolares que formaron parte de la investigación, cada uno de los informantes formuló opciones que sirvieron de base para comprender el fenómeno abordado.

### **Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información**

Los procedimientos para recoger la información son muy variados, sin embargo, para este estudio se tomarán como instrumentos fundamentales la observación participante y la entrevista no estructurada.

#### **La observación participante**

Esta técnica implica una interacción entre el investigador y grupos sociales. Buendía, Colas y Hernández (1998) plantean que su objetivo es “recoger datos de modo sistemático directamente de los contextos y situaciones específicos por las que pasa el grupo” (p. 268). Se fundamenta en la idea de que la convivencia personal del investigador con el grupo o institución que se investiga, que se traduce en el acceso a todas las actividades del grupo, hace más fácil comprender las actuaciones de los sujetos, sus experiencias y procesos mentales.

La observación participante, según Goetz y Lecompte (1991) sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos con los que organizan su mundo. En este sentido, las innovaciones o cambios de un determinado centro, originado por una determinada política educativa, pueden ser observados desde adentro para conocer cómo se están incorporando los cambios, las barreras y reacciones hacia esos cambios. Esta técnica completa tres etapas:

1.- Acceso al escenario: en esta etapa es importante tener presente la visibilidad, la accesibilidad, las políticas y las estrategias de entrada al escenario.

2.- Estancia en el escenario: en esta etapa se deben tener presente tres aspectos: la dinámica social que se genere en el período de estancia en el campo, el objeto de la observación y la metodología.

3.- Retirada del escenario: en esta etapa ya se habrá obtenido una integración de los datos y el análisis de tal manera que se revelen teorías relevantes y comprensibles. Por lo tanto, se hace pertinente una cierta distancia del escenario.

Por tanto, para su desarrollo se utilizó el formato para notas de campo, que tendrá como finalidad registrar allí el evento observado, descripción de acontecimientos o incidentes que el investigador considere relevantes y comentario inicial. Asimismo, notas personales que van a tener relación con llamados de atención que el investigador haga sobre algunos aspectos a considerar para otras visitas al campo.

### **La entrevista**

La entrevista, según Gruber (2001) es un proceso en el que “se pone en juego una relación que las partes conciben de maneras distintas. La dinámica particular sintetiza las diversas determinaciones y condicionamientos que operan en la interacción y, en especial, en el encuentro entre investigador e informantes.”(p. 30). Es decir, consistió en un diálogo coloquial entre el investigador y los informantes claves, no directiva, con la intención de descubrir tendencias y facilitar la expresión de su experiencia vivencial y su personalidad. La cual fue grabada y transcrita para su uso en la investigación

En tal sentido, se orientó de una manera muy sutil la entrevista para enmarcarla dentro de un proceso de flexibilidad y apertura, dirigida a elevar el interés de la investigación, reconocer logros, reducir formalismos, estimular la memoria de los sujetos, permitir que todos los tópicos sean tratados, aminorar las confusiones sobre el tema y ayudar a los sujetos investigados en la exploración, reconocimiento y aceptación de sus necesidades con respecto a la práctica

pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa.

## **Credibilidad y fiabilidad**

### **Credibilidad**

El nivel de credibilidad o validez en un estudio viene dado por la coherencia que se da entre los resultados del mismo y la inexistencia de contradicciones con los resultados de otros estudios ya realizados. Según Martínez (2011) esta puede ser definida por “el grado o nivel en el que los resultados de la investigación reflejan un imagen clara y representativa de una realidad o situación dada”. (p. 119). Este hecho constituye la credibilidad o validez interna. Existe otro criterio de validez que “consiste en averiguar hasta qué punto las conclusiones de un estudio son aplicables a grupos similares”. (p. 119). Esta tiene que ver con la validez externa. Este proceso es fundamental en las investigaciones cualitativas etnográficas, puesto que la manera de recoger la información, captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad, analizarla e interpretarla permite llegar a conclusiones reales vinculadas con el fenómeno que se está estudiando.

En el presente estudio la validez se verificó a través de:

- 1.- Recolección y confrontación de los datos durante todas las sesiones de trabajo.
- 2.- Se comprobó lo observado en la realidad en función de la posición asumida por el investigador en el grupo estudiado.
- 3.- Las informaciones que se obtuvieron y las observaciones fueron revisadas permanentemente con el fin de chequear la información y verificar si son pertinentes con los objetivos de la investigación.
- 4.- El investigador procuró recoger y cotejar la misma información en diferentes momentos de las entrevistas.

### **Fiabilidad**

La fiabilidad o confiabilidad en estudios cualitativos, o consistencia se predica de los procedimientos seguidos en la recolección de la información, por lo

que Yuni y Urbano (2011) la definen como “el grado en que las respuestas o el registro de observaciones son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación”. (p. 176). Esta condición hace referencia a la posibilidad de revalidar los estudios, es decir, que “otros investigadores siguiendo los mismos procedimientos en contextos iguales o similares, deberían observar más o menos los mismos resultados”. (p. 176).

El estudio que se realizó fue fiable o confiable, pues cumplió las siguientes razones:

1. Una actitud objetiva por parte del investigador facilitó la obtención confiable de la información.

2. Reconocer los sujetos informantes a fin de trabajar con los que muestran mayor empatía y colaboración con el proyecto.

3. Especificar el contexto social, físico y personal, que sirvió de fuente para recolectar los datos.

4. Identificar la terminología utilizada y los métodos de recolección de la información para su posterior análisis.

5. A fin de convalidar la objetividad de la información se pidió a los sujetos la colaboración para corroborar los datos suministrados y comprobar que coincidan con lo que veían, decían y hacían.

6. Se usaron categorías descriptivas concretas y precisas, a partir de los datos fidedignos emitidos por los informantes.

7. Los sujetos tipo tuvieron acceso a los registros descriptivos que contenían las informaciones suministradas, escucharon las grabaciones y las leyeron, permitiéndoles plantear y replantear cualquier situación donde se les presentara duda.

### **Procedimientos a seguir para la recolección de la información**

Para recabar la información se contemplaron las siguientes actividades:

1. Diagnóstico: es también llamado diagnóstico participativo, porque en él, como en todo el proceso de la investigación deben intervenir los miembros de la comunidad. Es la etapa en la cual se identificó el problema, se recogieron y procesaron todas las informaciones referentes a él.

2. Planificación: una vez realizado el diagnóstico y decididas las formas mediante las cuales se enfrentó el problema, se procedió a la planificación de las acciones a tomar, para lo cual fueron considerados todos los factores que puedan influir, como: el tiempo de que se dispone, los recursos económicos, las personas dispuestas a participar en el trabajo, el tipo de problema a enfrentar y tantos otros.

3. Ejecución: es la fase de puesta en práctica de los planes acordados. De enfrentamiento con el o los problemas, es la que permitió el conocimiento más profundo de la realidad, pues éste sólo se logra cuando se intenta transformarla.

4. Evaluación: para efectos didácticos, esta etapa se presentó como posterior a la ejecución, pero en general hay simultaneidad entre las distintas etapas, pues, constantemente se fueron evaluando los planes y las ejecuciones, haciendo las correcciones necesarias.

5. Sistematización: es un trabajo que correspondió básicamente al investigador y que consistió en realizar una discusión y reflexión sobre todo el trabajo realizado y una construcción del mismo que permitió tener una visión más global y profunda de la práctica, con el fin de obtener conclusiones.

### **Análisis de la Información**

Para el análisis de la información, se empleó la codificación como una forma de asumir la organización de la información, al respecto Yuni y Urbano (2011) señalan que la codificación es “el procedimiento por medio del cual los datos segmentados son categorizados de acuerdo a un sistema organizado que se deriva de la lectura de los datos”. (p. 254). Por tanto, la codificación permitió clasificar las partes en relación con el todo; es decir, ir integrando la información en la medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada evento. Para el presente estudio, se asumió la codificación axial, la cual es definida por Piñero y Rivera (2013) el “paso permite depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta” (p. 129), en este sentido se trabajó en función de la fijación de categorías preestablecidas y categorías emergentes.

Asimismo, se consideró la triangulación, la cual es definida por Yuni y Urbano (2011) la cual consiste en “combinar enfoques, procedimientos y estrategias metodológicas, resultados obtenidos por diferentes instrumentos o

interpretaciones efectuadas por distintos observadores o por varios de estos procedimientos utilizados simultáneamente”. (p. 177). En tal sentido, la triangulación en el presente estudio, permitió la confrontación de testimonios para corroborar la situación requerida y dar respuesta a los objetivos planteados dentro de la investigación. Igualmente, se empleó la triangulación de datos, propuesta por Yuni y Urbano (ob.cit):

Consiste en comparar datos provenientes de distintas fuentes y que se refieren a la misma acción o al mismo acontecimiento. Presenta tres subtipos: a) de tiempo; b) de espacio; y c) de personas. Estas últimas pueden ser analizadas en tres niveles: agregado, interactivo y colectivo. Este tipo de triangulación presenta como fundamento que además de garantizar la confiabilidad, permite explicar la riqueza y complejidad de la acción humana, estudiándola desde múltiples puntos de vista y utilizando diversos datos. (p. 177).

Se utilizó la triangulación de datos en virtud de que admitió emerger de la realidad una serie de elementos que se emplearon para la constitución de una información fundamental desde la óptica de los testimonios de los informantes claves. Todo ello, surge como base de la producción teórica que sustenta la reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en contexto rural. En tal sentido, Martínez (2011) señala que “la teoría es, por tanto, un modelo ideal, sin contenido observacional directo, que nos ofrece una estructura conceptual inteligible, sistemática y coherente para ordenar los fenómenos”. (p. 88). De tal manera que, la teorización generó el desarrollo del pensamiento en función de la emergencia de un conocimiento científico.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En la sociedad del conocimiento, cada sujeto debe confrontar una base de conocimientos sólidos y destrezas; en consecuencia, tiene que saber qué pensar y cómo proceder ante las diferentes circunstancias que se le presenten en su vivir diario; ejecutarlo desde discernimientos reflexivos y dispuestos de crítica; ser sensible a los requerimientos variables de los contextos; promover el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. Por tanto, conocer implica relacionar información, poseer competencias y proceder con ellas, efectuar procesos, desarrollar procedimientos o habilidades que le permitan conocer, solucionar problemas y tomar decisiones.

La utilización del conocimiento demanda una atención especial, por cuanto personifica el valor más trascendental, seguido de la formación ciudadana, profesional, familiar y humana. Por ello es significativo que los diferentes actores educativos y comunitarios que hacen vida en un centro escolar estén claros en los modos y maneras a través de los cuales es posible la generación de estos. Frecuentemente, el saber mediante su transmisión en los ambientes de aprendizaje, por medio de un texto o tras una visita por las páginas de internet, resulta la forma más conocida de aprehenderlos. Sin embargo, no es la única forma de obtenerlos, por cuanto son muchas las interrogantes que quedan sin enunciar y por consiguiente, se dilapida una parte importante de toda su construcción teórica práctica del saber.

En tal sentido, Barrera (2010) plantea “este modo de llegar al conocimiento mediante la transmisión divulgativa sirve para apreciar las bondades, desarrollos y alcances de los pueblos, de las civilizaciones pasadas y presentes. Ilustrarse sobre las grandes gestas y descubrimientos científicos no dejará nunca de fascinarnos.” (p. 7). No obstante, se debe ir más allá de la opinión y tomar conciencia de la complejidad sistemática del conocimiento. Este no se genera de forma espontánea o instantánea, sino que requiere de disciplina, estudio, orden y método para su elaboración, experimentación, aprobación y divulgación.

En consecuencia, se hace pertinente demostrar las evidencias que definen los fundamentos para la reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez, ubicadas en el municipio Rafael Urdaneta, estado Táchira, en este sentido, los hallazgos corresponden a sujetos que desarrollan sus labores dentro de las referidas comunidades, la selección de los informantes clave fue rigurosa, en el entendido de asumir posiciones desde diferentes perspectivas, seleccionando a la subdirectora, dos coordinadores de formación docente, dos docentes de aula y dos actores sociales, los mismos asumieron las consideraciones pertinentes para el desarrollo de la aplicación de la entrevista en profundidad.

Por tanto, es fundamental indicar que se organizaron relaciones de contacto con los informantes claves, con el propósito de establecer un proceso de intercambio de información, que sirviera de base para la construcción del conocimiento que surgió del presente estudio, una vez concluida la aplicación de la entrevista, se procedió a registrar las mismas en formatos digitales de voz, los cuales posteriormente fueron transcritos para ser ubicados de acuerdo con las categorías preestablecidas, de acuerdo a la investigación realizada.

Una vez ubicada la información en las categorías se procedió al desarrollo del análisis, interpretación y comprensión, el cual permitió el reconocimiento del objeto de estudio, todo ello, con énfasis en la construcción del conocimiento, debido a la riqueza de cada uno de los testimonios que se determinan en función de espacios adecuados a los planteado en cada uno de los objetivos específicos, por ello, se hizo énfasis en la práctica pedagógica del docente en el contexto rural, de igual forman el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa.

Una vez establecidas estas situaciones se procedió a su constitución para de esa manera contar con las bases necesarias para la reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en el contexto rural y el conocimiento del ser campesino en su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa. A continuación se definen los testimonios correspondientes a cada una de las categorías presupuestas para tal fin, adecuados a la presente sistematización:

**Cuadro 2.**  
**Categorías**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Práctica pedagógica del docente	- . Praxis. - . Objetivos. - . Concepciones. - . Caracterización del aprendizaje. - . Función educativa.
Conocimiento del ser campesino	- . Saberes. - . La educación rural.
Realidad sociocultural	- . Identidad sociocultural. - . Organización comunitaria.

**Fuente.** Ortiz (2016)

De acuerdo al cuadro previamente descrito, es oportuno asumir cada una de las categorías, con el propósito de precisar su concreción en los hallazgos de cada uno de los testimonios, para ello, su sistematización obedeció al planteamiento de subcategorías, las cuales se manifiestan de acuerdo a lo expuesto por Strauss y Corbin (2002): “las subcategorías responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando así a los conceptos un mayor poder explicativo ” (p. 136). Por tanto, es oportuno expresar que el establecimiento de la información previamente permitió la concreción de cada uno de los componentes encontrados en la realidad.

**Práctica Pedagógica del Docente**

En el devenir de los años la pedagogía se renovó radicalmente como saber y al mismo tiempo se impuso como una práctica social cada vez más centralizada, articulada, difusa. Renovación y expansión de la pedagogía fueron dos fenómenos que llegaron mediante el empuje de la nueva sociedad de masas, la cual se afirmó, ya fuese en su versión democrática, ya en la totalitaria y que confirió una forma difusa a los procesos educativos en toda la sociedad, según formas también nuevas, pero llegó también mediante el impulso de la ciencia y la técnica, que en una sociedad como aquella se convirtieron en formas de conocimiento y de actividad cada vez más centralizadas y dominantes, transformando los conocimientos, las diferentes prácticas sociales y la misma vida cotidiana. Al respecto, Cambi (2005) expresa:

La sociedad industrial y postindustrial colocó a la educación como factor de desarrollo de la sociedad en su conjunto y como recurso para un funcionamiento orgánico, para de esta manera reducir los conflictos sociales y favorecer una fuerte asimilación de los valores compartidos colectivamente, que son luego los valores que las fuerzas-guía de la sociedad avanzada imponen a la sociedad misma, mediante una labor de constante advertencia y de formación ideológica, ya llegue ésta a través del Estado, ya a través del mercado de otros factores. (p. 20)

Por tanto, la sociedad impuso a los conocimientos una profunda renovación a partir del valor que se le había asignado ya a la ciencia, que se convirtió en paradigma central del conocimiento y guía de la organización de los saberes, para logara que fuera además tan rigurosa como socialmente útil. En cuanto a las prácticas sociales, el cambio se enfoco hacia su eficacia social y hacia su rearticulación hacia el interior de la misma sociedad. Con referencia a lo pedagógico, se innovo de manera significativa en aspectos relacionados con la epistemología pedagógica, la constitución de un modelo de pedagogía crítica y el desarrollo de la pedagogía social.

En consecuencia, es oportuno determinar la práctica pedagógica del docente en el contexto rural en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez, al respecto, el informante definido por el código SD manifestó:

*Bien, este actualmente podemos afirmar que las metodologías que utilizan los docentes escasamente facilitan el diálogo y la participación, se están dedicando a simples dadores de clases, específicamente a dictados, están obviando muchas de las estrategias que pueden ser utilizadas por ellos como docentes, como guíadores, como mediadores del proceso educativo que conlleven a la participación de todos los actores educativos. Bien, como anteriormente lo dije pues la motivación esta escasa, las estrategias que ellos están utilizando están muy limitadas, de hecho se puede decir que no hay motivación por parte del docente a que el estudiante sea creador, a que el estudiante sea innovador. ¿A que considera ud que se deba eso? Quizás a la apatía que tiene hoy día el personal que tenemos en esas instituciones. Es poca, es poca las estrategias que están utilizando para atender la individualidad de los estudiantes. Si no atienden al estudiantado en general, si no están siendo creadores, si no están siendo*

*creativos, si no están siendo motivadores, mucho menos están atendiendo la atención individual.*

Como se puede apreciar en el testimonio de este informante manifiesta los docentes poco interactúan para mejorar su práctica pedagógica, pues se evidencia que escasamente promueven el diálogo y la participación, asumiendo el rol del docente tradicionalista, por lo que en el ambiente de aprendizaje reina la monotonía, convirtiéndose los escolares en simples receptores de conocimientos, que al no relacionarlos con sus experiencias previas, es muy probable que no logren aprendizajes significativos, esto como producto de no actuar como mediadores del proceso educativo. Aunado a esto la motivación igualmente es insuficiente, debido seguramente a la apatía que demuestran los docentes para utilizar estrategias que permitan atender la individualidad de los estudiantes.

Asimismo, el informante CFD1 expresa:

*Pues en la realidad es poco lo que se está utilizando, este algún método o alguna estrategia que los docentes implementen en coherencia con lo que es el contexto rural, a pesar de todo hoy en día pues se está trabajando con algún proyecto de participación en donde se están llevando a cabo diversas actividades, como la realización de juegos tradicionales como el trompo que involucran a la comunidad o algunas actividades así como lo que es bailoterapia. A pesar de ello ha sido poca la participación, imagino yo que no se ha utilizado la estrategia adecuada para motivar a la comunidad, a los representantes a participar en estas actividades, este no se da lo que es un diálogo apropiado entre padres y representantes y docentes, es como más bien una guerra de quien tiene la razón en algún aspecto y por lo tanto no se genera ningún tipo de participación. Pues no se evidencia que los estudiantes en primer lugar salgan en algunas ocasiones fuera del aula, que a veces motiva mucho a los estudiantes en actividades así como salir a aprender fuera del aula, pues teniendo tanto a su alrededor, por ejemplo para hablar del agua, ir a visitar una quebrada, eso no se nota, entonces es como que un docente está encerrado en su aula y ahí poca motivación del docente hacia los estudiantes para fortalecer un aprendizaje creativo es poco notable ese aspecto, debido a que no actúan como mediadores de aprendizajes.*

*No, no se evidencia estrategias hacia las particularidades de los estudiantes no, no se evidencia.*

Se evidencia poca relación de las estrategias que utilizan con el contexto rural, pues poco promueven la participación, en virtud de que son escasas las actividades en las cuales involucren o promuevan la participación de los diferentes actores educativos o comunitarios, dejando de un lado su rol de mediadores. Esto repercute en la relación de padres y docentes, pues no existe un diálogo fluido entre ambas partes, reinando en consecuencia un ambiente tenso y poco favorable para la relación escuela comunidad. Asimismo, no se realizan actividades fuera del ambiente de aprendizaje que permitan mantener motivados a los escolares en aras de fortalecer su proceso de aprendizaje. Otro aspecto que se evidencia es la falta de estrategias para atender la individualidad de los educandos, situación muy delicada para el contexto rural, en el que convergen escolares de diferentes edades.

Por otra parte, el DDA1 plantea lo siguiente:

*Pues en realidad las estrategias que se realizan dependen del proyecto que se esté trabajando ya que en el contextos que estamos ubicados no nos ayuda mucho a desarrollar lo que uno como docente desea realizar, se trata de hacer lo que más se pueda, por ejemplo cuando trabajamos el proyecto del medio ambiente se realizaron caminatas ecológicas en la cual se integró la comunidad y padres representantes, juegos recreativos y exposiciones con los estudiantes. Se motivan realizando actividades dependiendo del proyecto para no estén en el mismo ambiente educativo, sacándolos del aula, llevándole videos, juegos, películas que siempre y cuando tengan que ver con el proyecto que se esté desarrollando. Es poca la atención de la individualidad.*

Como se puede apreciar, de acuerdo al testimonio del informante, el contexto no es muy favorable para el desarrollo de su práctica pedagógica. Puesto que a pesar de que en algunas ocasiones realizan ciertas actividades, las mismas no permiten contextualizar su praxis al medio rural. Igualmente, es evidente que se preocupan poco por dar una atención individualizada a los escolares a pesar de trabajar con pocos estudiantes. Asimismo, el DDA2 manifestó:

*Las estrategias que se utilizan en la escuela por parte de los docentes que hacemos vida allí apenas facilitan que se establezca un dialogo y se promueva la participación de los representantes en algunas actividades en las que ellos podrían aportar parte de sus experiencias para lograr un mejor aprendizaje en sus hijos. Generalmente, nos apegamos al currículo básico nacional y lo que más utilizamos es la clase expositiva, claro está respetando los momentos de una clase didáctica, esto como consecuencia que en muchas oportunidades los proyectos son impuestos desde la zona educativa y la realidad que tenemos prácticamente la obviamos. En este contexto que le he explicado, la motivación para que los aprendizajes de los niños sean pertinentes con el medio es realmente escasa, debido a que poco se relaciona la actividad de clase con las experiencias significativas de sus padres y la que ellos poseen. Esto ocurre porque lamentablemente el tiempo productivo con los estudiantes no es el apropiado, y nos dedicamos a estar en cuatro paredes. Realmente cuando salimos a la comunidad en muchas ocasiones lo hacemos sin tener un plan bien determinado de lo que pretendemos. Quienes más los sacan de clases en su oportunidad son el docente de educación física y proyectos productivos. Otro problema que se nota evidente, es que poco basamos nuestra praxis en función de las características individuales de los estudiantes que tenemos. Sino que realizamos una planificación globalizada, en donde la individualidad es escasamente valorada.*

En función del testimonio dado por el informante, el docente realmente poco se preocupa por buscar otras alternativas para involucrar a la comunidad en el trabajo que el realiza allí, puesto que fundamenta su acción en solo darle carácter al currículo básico sin buscar las formas de adecuar el mismo a la realidad que se vive en el contexto rural. Para él es esencial desarrollar una clase cumpliendo los momentos para la misma y abordar los contenidos curriculares. Asimismo, lo más negativo de una praxis pedagógica, es no tomar en cuenta las características particulares de los estudiantes y más en los contextos rurales, pues allí se cuenta con escolares de variadas edades y se trabaja en aulas multigrados, por lo que se debe darle importancia a este aspecto.

En el mismo orden de ideas, se presenta lo expuesto por el informante AC1 quien hizo mención a:

*Bueno en lo que cabe en la pregunta, este les quiero decir que el contacto directo con la comunidad, el diálogo y la participación es escasa, aún cuando en el contexto en el que nos encontramos en este caso Las Lajas, cuenta con un potencial muy valioso para obtener información y así desarrollar un trabajo bien efectivo en la institución. Este vale decir que el poco contacto directo a nuestros “maestros pueblo”, a nuestros campesinos que tienen información en cuanto a agricultura, este sobre todo la agricultura tradicional, en este caso el arado de bueyes si, la agricultura orgánica y que de alguna manera todos esos saberes los pueden llevar a los ambientes de aprendizaje y así desarrollar unas clases participativas más valiosas y más acordes con la realidad. Pues, para mí este el docente motiva poco verdad, motiva poco a la comunidad para todo esto. ¿Por qué? Porque como los docentes se encasillan en traernos las realidades de las zonas urbanas sí, y descuidan todo aquel potencial que tiene la comunidad o en nuestra zona rural; entonces nos quieren encasillar a enseñarle a los niños, a nuestras personas allí en la comunidad quizás conceptos que tienen que ver con la zona urbana más no con la zona rural y en todo caso pues muchas veces los niños los entienden poco. Quizás este, de alguna manera respetan la individualidad del estudiante, pero no como debiera ser. ¿Por qué? Porque esa praxis pedagógica quizás la han dejado de un lado sí, y como ya le dije anteriormente, nos encasillan quizás muchas veces en enseñarles conceptos que no tienen nada que ver con la realidad, con el contexto rural o con el contexto del día tras día, dónde se desarrollan nuestros niños, nuestras niñas y nuestra población urbana.*

Al igual que los anteriores informantes manifiesta que el diálogo y la participación es escasa, a pesar de la riqueza del contexto en el cual interactúan los docentes. Esto motivado al poco contacto entre los diferentes actores educativos con los campesinos, obviando lamentablemente todo un potencial en cuanto a saberes propios del campo que se han venido transmitiendo de generación en generación y que podrían ser valiosos para el desarrollo de su práctica docente al abordar proyectos productivos. De acuerdo al informante los docentes poco contextualizan el desarrollo de su praxis pedagógica en función al medio en cual

interactúan, afectando indudablemente el proceso de aprendizaje de los escolares. Además de que se alejan de la realidad que están experimentando en la zona rural.

A ello, se le suma lo expuesto por el informante AC2 quien al respecto destaca:

*Bueno yo considero que a los docentes de la Unidad Educativa Nacional Freddy Antonio Calderón Chacón le falta más integración con la comunidad para que les permita desarrollar y tener un mejor diálogo y una participación de la comunidad y de los representantes en el contexto educativo. Yo creo que por parte del cuerpo docente le falta más motivación para que la comunidad o los padres y representantes se integren a esa vida activa de la escuela, le falta más motivación, más integración, más comunicación con la parte de representantes y comunidad en general. Bueno en algunos docentes si respetan esa parte de la individualidad de cada estudiante, pero hay otros que le falta más atención a esa parte.*

Este informante igualmente expresa la falta de diálogo y la participación con la comunidad, lo que evidencia la poca integración de los diferentes actores educativos y comunitarios, lo cual repercute en el tipo de relación que existe entre ambas partes, en el que indudablemente los más afectados son los escolares. Por tanto, al aplicar las estrategias deben tomar en cuenta diferentes aspectos del estudiante y del entorno para obtener un aprendizaje significativo, tales como: edad, necesidad, potencialidades, clima educativo entre otros. De acuerdo con esto, se hace necesario que las instituciones educativas mantengan una educación sin arbitrariedad, bajo un ambiente favorable.

Con base a los testimonios aportados por los informantes se puede señalar que los docentes poco interactúan para mejorar su práctica pedagógica, pues se evidencia que escasamente promueven el diálogo y la participación, en virtud, de que son insuficientes las actividades realizadas en las cuales impulsen la participación de los diferentes actores, dejando de un lado su rol de mediadores. En consecuencia, al ejecutar las diversas estrategias deben tomar en cuenta diferentes las características del estudiante y del entorno para obtener un aprendizaje significativo. Esto coincide con las observaciones realizadas, pues se evidencia que los docentes no van más allá del cumplimiento de su rol, lo que

incide notoriamente en el tipo de educación que se está desarrollando y en la valoración de las experiencias de los escolares para alcanzar un aprendizaje significativo. En relación a las consideraciones previamente realizadas, es necesario manifestar que de esa comprensión, emergieron los presentes elementos:

**Cuadro 3.**  
**Praxis Pedagógica**

<b>Fenómeno</b>	<b>Elementos Emergentes</b>
- . Praxis	- . Diálogo - . Participación - . Mediador - . Estrategia - . Motivación

**Fuente:** Testimonios (2016)

La utilización del diálogo como un método de enseñanza y de aprendizaje tiene una generosa difusión en los cambios educativos. Por tanto, es fundamental incentivar la comunicación entre los escolares, y desarrollar un diálogo en el ambiente de aprendizaje a otras maneras que no se circunscriban al diálogo pedagógico maestro-educando, sino que incluyan la cooperación de los estudiantes, bien sea como grupo en su totalidad o en subgrupos para favorecer el encuentro, el intercambio de apreciaciones y conocimientos.

En tal sentido, García (s/f) señala que el diálogo representa “una de las vías para la participación escolar, la que resulta imprescindible cuando se busca un aprendizaje significativo y de calidad”. (p. 1). De tal manera, el diálogo incrementa las perspectivas de una interacción entre los escolares y entre éstos y los docentes. Además, posibilita que se fomente un ambiente de aprendizaje, en el que todos puedan sentirse útiles, de acuerdo a sus experiencias vividas en su medio que permitan ser la base para la construcción de conocimientos. De modo, que el diálogo sea el origen de vivencias afectivas para que el educando se involucre en su aprendizaje.

Uno de los ejes fundamentales que atraviesa todo el proceso educativo es la participación. En tal sentido, Posada, Camacho, Cruz y Signori (2007) manifiestan que la participación “implica la creación de ambientes escolares donde los actores puedan vivenciar dicho valor”. (p. 60). Por tanto, hacen

referencia a la construcción de una cultura democrática y en definitiva, a la formación de la ciudadanía. Si entendemos la vida del aula como un escenario vivo donde se intercambian saberes, afectos, valores, intereses, compromisos, etc., la participación activa y organizada de los actores se hace imprescindible. Desde este supuesto, se deriva que el desarrollo de los proyectos de aula conlleva diversidad de acciones importantes que promueven o limitan la participación de los miembros de la comunidad educativa.

El papel del y de la educadora es motivar, dar continuidad y sentido al desarrollo del proyecto y estimular la expresión libre y la comunicación intergrupala. Aprovechar las dificultades y conflictos para provocar la reflexión y la introducción de correctivos que mejoren la organización y la producción de conocimientos compartidos. No siempre se logra este propósito, pues, si él o la educadora no se integra totalmente a la preparación colectiva y al desarrollo del proyecto, la organización del trabajo en el aula se hace muy difícil y la participación y creatividad de los y las estudiantes se ve menguada, afectando la calidad de los aprendizajes.

Por otra parte, Gimeno y Pérez (2008) sostienen que el aspecto más importante en la corriente mediacional “son los procesos de socialización del profesor, por cuanto se considera que en este largo proceso de socialización se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas las ideas y teorías implícitas sobre el alumno, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad”. (p. 86). Son estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamiento los máximos responsables de la forma en que el profesor actúa e interacciona en el espacio del aula. Como se desarrolla el proceso de socialización y cuáles son los factores que lo determinan son las preocupaciones fundamentales de este modelo.

La pedagogía, concebida como un proceso deliberado de emancipación de la persona para que, desarrollando sus potencialidades, alcance a conocer su vida y su entorno con algún grado de independencia, compromiso y validez. Esto supone, ineluctablemente, la mediación de distintas influencias y mecanismos que admitan a los sujetos lograr el fin propuesto como es el desarrollo de la personalidad de los educandos. Al respecto, Posada, Camacho, Cruz y Signori

(2007) se expresan de las estrategias pedagógicas, como un “conjunto de actividades que se relacionan entre sí y se orientan a un objetivo concreto: la formación para la participación, proceso que se desarrolla en forma flexible durante un largo plazo”. (p. 49). Además, las estrategias satisfacen las necesidades de los escolares quienes a través de la reflexión y la interacción grupal, van ideando las bases de los conocimientos y experiencias que los favorecen durante toda su vida. Por tanto, el manejo de lo motivacional tiene importancia vital dentro del proceso de aprendizaje. Al respecto, Oviedo (2008), indica que:

Las estrategias motivacionales juegan un papel vital en el proceso de construcción del nivel operativo, así como la consecuente apropiación de todo el lenguaje, el desarrollo y afianzamiento de las nociones básicas de forma espontánea y sin violentar espacios y tiempos. Asimismo, el juego conduce al (ya que responde a sus intereses) al rigor lógico, pues lo somete a las exigencias y normativas del mismo y a aceptar las leyes y ordenamiento lógico en el planteamiento y la solución de problemas. De igual manera, el juego libre le permite hacer asociaciones y combinaciones varias. (.27-28)

En tal sentido, la enseñanza se presenta, a través de una serie de actividades académicas, recursos y estrategias que los docentes conociendo las necesidades e intereses de sus estudiantes, deben utilizar para que el proceso de aprendizaje resulte grato y motivador, y sea el propulsor de aprendizajes significativos. Al respecto, Molina (2004) define las estrategias motivacionales como: “las técnicas y recursos que debe utilizar el docente para hacer más efectivo el aprendizaje en matemática, manteniendo las expectativas de éxito en el alumno”. (p. 56). Desde este punto de vista, es importante que se haga una revisión de la práctica pedagógica que se emplea en el aula de clase y reflexionar al respecto. Por tanto, los cambios necesarios para la enseñanza deben ser asumidos por los docentes de manera automática; proporcionando al estudiante conocimientos de orden práctico a través de un proceso equilibrado.

Dentro de la práctica pedagógica del docente, se considera a los objetivos como elementos orientadores del proceso educativo, en la interacción diaria de los actores educativos y comunitarios; en este sentido, los mismos son fundamentales para la construcción de escenarios donde se le dé un valor imprescindible a la

práctica pedagógica, como base para el establecimiento de relaciones significativas para fortalecer el aprendizaje de los escolares. Al respecto, es necesario enunciar los testimonios que de allí surgen.

En tal sentido, el informante SD consideró dentro de su testimonio los siguientes elementos:

*No están integrando los objetivos del currículo nacional a la escuela rural, no los están contextualizando, simplemente como decía el profesor Jesús Núñez, recuerdo en una clase en pregrado, nos decía que el currículo era talla única. Lamentablemente algunos de esos docentes, por no decir la mayoría están siendo parte de esta talla única y el deber ser es contextualizar cada uno de los objetivos o algunos de esos objetivos a las particularidades de la escuela rural en este caso, sin embargo no lo están haciendo. El decía que había un currículo que era general tanto para la parte urbana como para la parte rural. Que nosotros como docentes de la escuela rural debíamos contextualizarlo, ya que el Estado venezolano no lo ha hecho. Nosotros teníamos la potestad para hacerlo, sin embargo hay docentes que no están trabajando con esa realidad. Si lo está haciendo, está llevando el currículo en sus términos generales, en sus contenidos generales, lo está ejecutando tal como lo dice el currículo más no lo está contextualizando.*

El informante deja ver claramente que los docentes no realizan ningún tipo de integración entre los objetivos del currículo básico nacional con la educación en el contexto rural, lo que evidencia un desfase rotundo, pues dejan de un lado el potencial, la riqueza del medio rural, en función de que no aproxima al escolar al conocimiento, partiendo de sus experiencias de vida y los saberes propios del ser campesino. En tal sentido, es importante tener en cuenta que el proceso de aprendizaje de los escolares no debe estar fundamentado en la improvisación por lo que se hace ineludible que el docente rural durante su praxis pedagógica opere sobre la base de razonamientos bien definidos que le lleven al logro de aprendizajes significativos.

Igualmente, el informante CFD1 expresa:

*Yo creo que los globalizan, de repente los toma en cuenta para un aspecto de planificación donde ud lo refleja en el papel, más adaptarlo en la práctica en*

*la praxis pedagógica este no, porque ni siquiera se está integrando el docente a lo que es el contexto rural y el aspecto rural no lo señala el currículo en su particularidad, sino sencillamente esta la escuela, el docente llega y trae innovaciones, más no se adapta a lo que es la realidad rural.*

Este informante, manifiesta que los docentes en su praxis pedagógica no realizan una planificación que integre los contenidos curriculares con el contexto en cual interactúan. En tal sentido, la acción pedagógica implica, un trabajo pedagógico, con una continuidad apropiada para ocasionar en los escolares una formación apropiada al contexto rural. Este proceso debe involucrar una interiorización de los principios de la comunidad rural, de sus formas de percepción de la realidad. Por su parte, el informante DDA1, expresa lo siguiente:

*Los objetivos se globalizan y se integran en el contexto y al proyecto que se va a desarrollar, ya que el currículo no especifica en ningún área las escuelas rurales, de tal modo se acomoda al contexto donde se está trabajando.*

De acuerdo al testimonio de la informante, los docentes intentan realizar una contextualización de los objetivos del currículo al contexto rural. No obstante, se evidencian que lo que realmente realizan es desarrollar contenidos, sin tomar en cuenta las realidades que presenta el medio rural. En consecuencia, es primordial que en los centros escolares, los docentes reproduzcan un ambiente propicio para el debate, la discusión, acerca del porque de los contenidos con los que trabajan y como lo hacen; sobre que dimensiones de la realidad, con que fuentes y con qué metodología se trabaja para facilitar la reflexión de los educandos, la comprensión de su realidad y como se les capacita para seguir analizando las diversas esferas de la vida en su contexto. Asimismo, el DDA2 expresó:

*Poco se están integrando los objetivos del currículo nacional a la escuela rural, se está desarrollando un currículo de acuerdo a los planteamientos emitidos a nivel central de forma general en lo que respecta a los contenidos académicos, globalizándolos, los cuales pueden ser tomados en cuenta para un aspecto de planificación, sin embargo articularlos en la práctica pedagógica con el contexto rural no se realiza, sino sencillamente se abordan tal cual como nos lo hacen llegar, el docente llega y trae innovaciones, más no se adapta a lo que es la realidad rural.*

Con respecto a este testimonio suministrado por el informante, se puede decir que poco se ocupan los docentes por articular, integrar los objetivos del currículo, sus competencias, contenidos, con la realidad social y cultural de los campesinos, pues solamente siguen las indicaciones de un currículo diseñado en el nivel central y lo ejecutan en el medio rural. Esto incide indudablemente en el tipo de educación que están recibiendo los escolares, la cual está completamente divorciada del ambiente cultural, histórico y social en la cual se está desarrollando. En el mismo orden de ideas, se presenta lo expuesto por el informante AC1 quien hizo mención a:

*Pues, para mí este, los docentes debieran integrarse un poca más a este vínculo directo entre escuela y comunidad, yendo a cada uno de los hogares a visitas de contacto directo y no simplemente enviar trabajos para los hogares y que los niños y representantes resuelvan. No sino para mí el trabajo más acorde es el contacto directo con la comunidad, porque es dónde conseguimos la información clave y una información verdadera.*

Igualmente, este informante plantea la necesidad de integrarse con la comunidad. Recalca la importancia de conocer el medio en el cual laboran los docentes, para acercar su praxis pedagógica a la realidad que están experimentando. Por tanto, es esencial considerar la estructura del centro escolar, la forma como se relacionan los docentes entre ellos y con la comunidad, las formas de organizarse, de qué manera se delegan las responsabilidades, la coordinación de actividades culturales, deportivas, entre otras. Las cuales van a requerir de condiciones apropiadas que provean el desarrollo del proyecto del centro escolar.

A ello, se le suma lo expuesto por el informante AC2 quien al respecto destaca:

*Como le venía diciendo le falta más integración o más comunicación en esa parte, porque ellos como docentes deberían aprovechar el potencial que es la comunidad para poder desarrollar más ese vínculo que les permita desarrollar una mejor educación integral en los estudiantes.*

En lo concerniente a este informante, igualmente expresa la falta de integración de los docentes con la comunidad para aprovechar el potencial que

esta posee, en aras del logro de aprendizajes significativos. Por tanto, los actores educativos del medio rural deben promover una educación que permita a los escolares darle significado a las diferentes situaciones que se le presenten en su medio teniendo en consideración las experiencias propias. En consecuencia, la construcción del conocimiento debe desplazarse en torno a las diferentes prácticas que admitan innovar sobre la realidad, para originar en otros actores de la comunidad relaciones de intercambio.

De acuerdo a los testimonios de los informantes, es reiterativo la falta de integración docente con la comunidad, en aras de aprovechar todo el potencial que el medio rural ofrece, por lo que es fundamental conocer el medio en el cual laboran los docentes, para acercar su praxis pedagógica a la realidad que están experimentando. Asimismo, los profesores no diseñan una planificación en la que articulen los contenidos curriculares con el contexto en cual desarrollan su praxis pedagógica, esto evitara la improvisación durante el proceso de aprendizaje de los escolares. Todo esto coincide con las observaciones realizadas en la que se evidencia todas estas situaciones, docentes apegados al tradicionalismo, pocos dados a la integración de los contenidos curriculares con los conocimientos del medio, poco aprovechan el potencial del contexto en el que interactúan, lo que repercute en el aprendizaje de los estudiantes.

**Cuadro 4.**  
**Los Objetivos**

<b>Fenómeno</b>	<b>Elementos Emergentes</b>
- Los objetivos en la práctica pedagógica.	- Integrar - Contextualizar - Planeación

**Fuente:** Testimonios (2016)

De acuerdo con lo anterior, es necesario manifestar que los objetivos en la práctica pedagógica en los centros escolares, tienen que ver con cómo entender y asumir el proceso pedagógico en los ambientes de aprendizaje y los objetivos que los docentes tienen con respecto a las conductas de los educandos, pues estas influyen en la selección, organización y presentación de los materiales curriculares y, por tanto, en la interacción de los escolares con esos materiales y

con otros comportamientos que se producen en las aulas y en las instituciones educativas.

En función de lo observado, durante el proceso de recolección de la información, se evidencia que todas las actividades que se llevan a cabo en los ambientes de aprendizaje responden a ciertos patrones impuestos por los docentes, limitando o coartando el ingenio de los escolares del medio rural. Por lo que los mismos responden a las normas y costumbres que los profesores consideran esenciales, sin preocuparse en lo que realmente suponen su verdadero valor y necesidad. Apreciándose de esta manera, que las reglas y rutinas impuestas en las escuelas rurales no son establecidas de una manera clara, ni mucho menos a razonarse, sino que por el contrario se ejecutan y asimilan por las interacciones que se dan diariamente.

Por tanto, la integración en los centros escolares debe darse en función de las ideas que los diferentes actores educativos y sociales tienen en relación con sus percepciones, creencias, valores, entre otros, se construyen a partir de sus experiencias. Lo que se aprende al reflexionar sobre sus propias experiencias en el medio, se convierte en un recurso para hacerle frente a las dificultades, tanto personales como sociales. En tal sentido, Beane (2010) expresa que “estas experiencias, y los esquemas de significado que construimos a partir de ellas, no se limitan a asentarse en nuestra mente como categorías estáticas y pétreas”. (p. 23). Sino que por el contrario, son significados fluidos y dinámicos que se pueden organizar de una forma para ocuparse de una determinada situación.

En consecuencia, este tipo de aprendizaje en los contextos rurales implica tener experiencias constructivas y reflexivas que no solo amplían y profundizan la actual comprensión que se tiene de sí mismos y de lo que les rodea, sino que también se aprende de tal forma que se pueda utilizar tal experiencia en situaciones nuevas. Al respecto, Beane (ob.cit) señala que la integración de los aprendizajes involucra unas “experiencias de aprendizaje inolvidables. Tal aprendizaje exige una integración en dos sentidos: primero, cuando las experiencias nuevas se integran en nuestros esquemas de significados y, segundo, cuando organizamos o integramos la experiencia pasada para ayudarnos en las nuevas situaciones problemáticas”. (p. 23).

En tal sentido, los docentes del medio rural, deben conocer el contexto en el cual están ejerciendo su rol, para estar claros sobre cómo organizar las experiencias y los contenidos curriculares atendiendo las necesidades de los escolares de tal forma que los puedan integrar más fácilmente en sus esquemas de significados y transferirlos a nuevas situaciones. Los profesores deben entender que el conocimiento no es un capital que se acumula y que los estudiantes no son simples receptores de conocimientos, pues si se actúa con este pensamiento, en lugar de buscar la integración significativa de la experiencia y el conocimiento, se estaría truncando el desarrollo de un aprendizaje realmente significativo.

En consecuencia, tal como lo sugiere Gadanidis (citado por Rioseco y Romero, 2000):

Las actividades que se planteen en la clase deberían ofrecer al alumno la oportunidad de especular, explorar, criticar, justificar, permitir que el alumno experimente procesos cognitivos de nivel alto, alentar al alumno al discurso, a explicar y justificar su comprensión, permitir el trabajo con otros para que puedan comunicar sus ideas, puedan escuchar las ideas de otros y darles sentido, y permitir que los alumnos reconozcan la importancia de comunicar claramente lo que saben, de enfocar las situaciones en varias perspectivas, de justificar lo que uno sabe y de juzgar su calidad. (p. 5)

Al respecto, el éxito de residiría todo educador estaría en la manera en que éste integra la teoría y la práctica, en el modo en que el docente asume el proceso de aprendizaje de los escolares y en el que sus razonamientos favorecen al escolar para que estructure sus conceptos de acuerdo al contexto en el cual interactúa. Asimismo, en la manera en que ejecuta ciertas actividades que no constituyen explicaciones pero que favorecen al aprendizaje, como es la organización de la clase, lo cual influye notoriamente en los escolares para que expresen sus ideas, describan situaciones propias del proceso de aprendizaje que les permitan centrar su atención. Todo esto es posible siempre y cuando los docentes no improvisen, por lo que es fundamental para que esto no ocurra llevar a cabo una planificación.

Todas las personas hacen planes de manera regular. Unos piensan anticipadamente las cosas que quiere hacer y realiza los preparativos que le permitirán llevar a cabo. Por ende, toda planeación tiene una orientación hacia el futuro y se relaciona con la intención de realizar una acción para lograr un

propósito. Por tanto, existen algunas razones por las cuales se planea por anticipado la ejecución de muchas actividades que responden a una finalidad específica.

En tal sentido, Cooper (2010) expresa que la primera es porque “...los seres humanos son, hasta cierto punto criaturas racionales que tienden a deliberar acerca de lo que hacen. Pero deliberar toma tiempo y en el momento en el cual hay que actuar pocas veces se tiene el tiempo para hacerlo con la profundidad que la acción requiere” (p. 46). Por esto las personas deliberan con anticipación y deciden como actuar en algún punto futuro, lo cual da lugar a la planeación.

La segunda razón, según el autor antes citado, tiene que ver con que las personas viven en grupos y deben relacionarse con los demás, por lo cual es necesario “...coordinar las propias habilidades con las de los otros. También, porque cada quien juega más de un papel y es necesario coordinar los diferentes roles y comprometerse en una serie de actividades que debe terminar en un tiempo breve” (p. 47). Por tanto, deben determinar la mejor secuencia para la realización de las mismas. Esta coordinación se organiza por medio de la construcción de planes para la acción futura.

En marco de lo educativo, Morine (2010) expresa que “...maestros experimentados planean con precisión de acuerdo con los procedimientos que han recomendado los expertos en curriculum durante muchos años” (p. 59). Por lo que en lugar de comenzar con el establecimiento de objetivos instruccionales, muchos docentes inician con la consideración del contexto en el cual se dará el aprendizaje, luego piensan en las actividades que serán de interés para los niños y por último toman en cuenta los propósitos a los cuales servirán estas actividades.

Por otra parte, Cooper (2010) expresa que los “planes de clase desempeñan algunas funciones importantes y los maestros opinan que una de las principales es el empleo del plan como una guía en la interacción con sus alumnos”. (p. 61). Por tanto, un plan por escrito puede asegurar que las instrucciones se estructuren de manera correcta cuando ya se ha iniciado una actividad. A tal efecto, los planes son una guía muy útil para que los docentes eviten la improvisación en la ejecución de los mismos de acuerdo a su capacidad de las reacciones de los escolares ante ciertos procedimientos que utilizan en su praxis pedagógica.

En el desarrollo de la práctica pedagógica, son importantes las concepciones epistemológicas de los docentes, puesto que la adjudicación de significados se concreta en criterios para ponderar el contenido, en apreciaciones respecto al valor cognitivo de los mismos. Lo cual se va a reflejar en valoraciones que se realicen a los componentes curriculares, su utilidad, valor pedagógico y social, entre otros. Al respecto es necesario enunciar los testimonios que de allí surgen. En tal sentido, el informante SD consideró dentro de su testimonio lo siguiente:

*Es que no lo están haciendo, no están planteando esos criterios de participación, porque simplemente son dadores de clase, no están buscando esa transformación de la realidad social. El deber ser de la educación rural es asegurar la sustentabilidad de esas comunidades rurales, de esas comunidades campesinas. Esa es la dirección que tomar el docente rural; sin embargo eso no se está haciendo. No hay criterios de participación por parte del docente, no hay esa creatividad, no hay esa contextualización que debe realizarse.*

De acuerdo con el testimonio del informante, se puede señalar la escasa participación de los docentes con los actores comunitarios para lograr modificar la realidad social de su aldea. Por tanto, la escuela como núcleo de organización social debe promover las transformaciones educativas, con la misión de preparar al escolar para que sea socialmente útil. En consecuencia, los centros escolares deben transformarse en un espacio en el que la comunidad participe activamente para buscarle solución a sus problemas; por lo que lo pedagógico se debe entender como un despliegue de la acción humana fundamentada en la reflexión y en la interacción constante de los diferentes actores educativos y sociales.

A ello, se le suma lo expuesto por el informante CFD1 quien consideró como aporte:

*No, horita no los docentes es poco. Si se involucra docentes es porque son propios, viven aquí en la comunidad más no es que venga un docente de afuera a involucrarse con actividades o por ejemplo decir me voy a involucrar en un consejo comunal, no se evidencia esa realidad. Los docentes trabajan en la escuela encerrados en su mundo escolar pero no salen de allí, de su entorno*

*escolar no salen hacia la comunidad a decir vamos a desarrollar una actividad que beneficie a una comunidad no se hace, no se realiza.*

En función del presente testimonio, los docentes poco interactúan con la comunidad, no se involucran con su entorno escolar, siendo su hábitat natural o su área de confort el aula de clases. Por lo que, para poder comprender las diferentes interacciones que se producen en el contexto escolar, es necesario que el docente conozca las características del medio rural para que pueda reflexionar sobre el compromiso de la escuela rural y sus posibilidades reales en un entorno en el cual los problemas sociales, económicos, culturales y políticos son apremiantes. Por su parte, el DDA1, plantea en su testimonio lo siguiente:

*En mi caso es poca la participación ya que no vivo en la comunidad, si hay docentes que se involucran ya que son de la comunidad y velan por el desarrollo de los mismos.*

El informante, plantea su escasa participación en las diversas actividades alegando que no vive en la comunidad. Esto evidencia la falta de pertinencia con el contexto en el que trabaja, puesto que realmente no conoce las características de la comunidad en la cual trabaja, lo cual le dificulta su interacción en el contexto. Asimismo, el DDA2 indicó lo siguiente:

*Bueno aquí es donde el tiempo nos apremia, quienes en algunas ocasiones se han vinculado más con la comunidad son los que viven aquí, muchas veces otro grupo viajamos y eso influye mucho en como podemos interactuar de manera más decisiva. Sin embargo, en otras ocasiones participamos con la comunidad para apoyarlos en algunas actividades.*

De acuerdo con la información suministrada por este informante, se puede apreciar la poca vinculación que se tiene con la comunidad. Por tanto, al no conocer bien el medio en el que desarrolla su praxis pedagógica, su interacción en el medio rural no es el esperado para poder llevar su rol de manera que los escolares tengan aprendizajes realmente de calidad fundamentados en sus experiencias significativas y articuladas estas con los contenidos programáticos del currículo. En el mismo orden de ideas, se presenta el testimonio del informante demarcado como AC1:

*Buen, más que todo es en las reuniones de padres y representantes que se realizan quizás en algunos momentos. Quizás para cada trimestre, dos o tres reuniones de padres y representantes, este pero más que todo para tocar información de la institución como entrega de informes descriptivos. Este para planificar alguna actividad en especial, ya sea deportiva, ya sea cultural, pero en si la participación directa con los habitantes en cada uno de sus hogares, pues no lo observo en la realidad.*

De acuerdo con este testimonio, la única interacción que el docente establece con la comunidad, son las reuniones que realiza con los padres de los escolares para darle a conocer los resultados o el rendimiento de sus hijos, desaprovechando el potencial, la riqueza del medio rural para apoyar su praxis pedagógica en los conocimientos que poseen los actores sociales y comunitarios del medio en el cual desarrollan su trabajo, en aras de promover aprendizajes realmente significativos. Por tanto, el profesor debe esforzarse en comunicar saberes de la comunidad, producir una transformación de los mismos para facilitar su comprensión por parte de los escolares; pero para que esto ocurra debe buscar la participación activa de los diferentes actores educativos y comunitarios, para que a través de analogías, ejemplos, ilustraciones, transforme los contenidos curriculares de acuerdo con sus propias concepciones epistemológicas y la de sus actores. A ello, se le suma lo expuesto por el informante AC2 quien destaca:

*Yo no considero que manejen, son como muy cerrados, no se a que se deba esa parte, pero si les falta un poco más de comunicación para poder lograr ese desarrollo o les falta motivación, no sé en qué parte, pero si les falta algo para que se integren más con la comunidad y así aprovechar el potencial que hay en la comunidad.*

La falta de integración es reiterativa, el docente del medio rural no asume su rol con el compromiso que tiene su noble profesión, desarrollando su praxis pedagógica, por lo que no es extraño que su práctica tenga un carácter eminentemente memorístico de saberes poco estructurados y, por lo mismo, poco valiosos y estimulantes intelectualmente, debido a que mucho de ellos está compuesta por tópicos desconectados entre si y sin ningún tipo de proyección educativa.

De acuerdo con los anteriores testimonio y a las observaciones realizadas, se evidencia claramente la falta de interacción entre el docente del medio rural con el contexto en el cual interactúa diariamente, dejando de un lado la gran oportunidad de desarrollar una práctica pedagógica realmente significativa para los escolares de estas comunidades, en la que ellos se puedan formar partiendo de sus experiencias, para lograr realmente un aprendizaje significativo, producto de las interacciones que se puedan dar en la institución con su contexto. Es necesario indicar que emergieron dentro del análisis de la información los siguientes elementos:

**Cuadro 5.  
Concepciones Epistemológicas**

<b>Fenómeno</b>	<b>Elementos Emergentes</b>
- . Concepciones epistemológicas de los docentes	- . Transformación de la realidad - . Sustentabilidad - . Interacción comunitaria - . Comunicación

**Fuente:** Testimonios (2016)

Las condiciones sociales manejadas en el país en tiempos pasados condujeron a darle a la educación un sentido más abierto, es decir, llegar a cada uno de los niveles sociales de manera que la población venezolana recibiera beneficios sociales a través de la práctica educativa. Donde los recursos económicos obtenidos por la venta del petróleo se recibieran en forma colectiva y no por grupos sociales, dando entonces a la presencia de la democratización de la educación. Tal como lo contempla la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 102, donde se establece:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental es democrático, gratuito y obligatorio. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. (p.102)

El contenido del artículo, permite inferir que el Estado Venezolano consagra en la carta magna el derecho absoluto de los individuos de la sociedad, sin considerar sus condiciones económicas, sociales, religiosas y políticas,

simplemente debe recibir la educación a un número mayor de ciudadanos y de esa forma se logra formar y preparar a la población encargada de generar los cambios en cada una de sus estructuras del país.

En consecuencia, la transformación de la realidad registrada en la educación, indujo al surgimiento de problemas que condujeron a lo largo de la historia social, económica y política del país a buscar paliativos para aportar beneficios en forma directa al proceso educativo. Es allí, donde el Ministerio del poder popular para la Educación, como organismo rector de la educación diseña un sistema educativo caracterizado por la presencia directa de la sociedad civil; de esa manera, se establecen lineamientos donde participe dentro de las instituciones, la comunidad educativa en general.

Al respecto, Solayo (2012) sostiene que "la participación consiste en delegar en un subordinado acciones que conduzcan a la obtención del control y la libertad en el ejercicio de sus responsabilidades". (p. 32). Es decir, mediante la puesta en práctica de estrategias de participación los miembros activos de la educación se conducirán a la obtención de resultados de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; además, repercutirá en la sociedad en general al tomar como punto de referencia la escuela para el cumplimiento de acciones dirigidas a los niños, jóvenes y los padres y representantes.

En el mismo orden de ideas, Rosales (2009) considera, "la escuela es el escenario más importante para que se cumpla la libertad de actuar o participar, sólo a través del trabajo en grupo el estado proporcionará a la sociedad beneficios generales". (p. 45). Se infiere, que la escuela como ente constituye el espacio propicio para generar transformaciones de la realidad a través de acciones pedagógicas, mediante un esquema de participación, donde el trabajo en equipo permita involucrar a los diferentes actores educativos y sociales de la comunidad, donde el docente es el principal protagonista como ente integrador del quehacer educativo al aportar ideas, proyectos, planes, programas que beneficien al proceso de integración escuela-comunidad.

Por tanto, los docentes deben asumir como una de sus prioridades el interés por el medio natural como un bien común a preservar, lo que provoca que

las instituciones, deban adoptar una serie de medidas, que garanticen que sus actividades se desarrollan bajo criterios de una buena gestión ambiental, teniendo como herramienta primordial para conseguir este objetivo la sostenibilidad. Ante lo cual desde los centros escolares se debe promover el desarrollo de una política ambiental de protección, cuyo fin sea conseguir un desarrollo económico, social y ambiental equilibrado, que permita a las generaciones futuras disfrutar de un entorno natural deberían, por lo tanto, ser actuaciones prioritarias del sector, con el fin de mejorar su competitividad, imagen y calidad de sus servicios.

De tal forma, Muñoz (2003) plantea que el “desarrollo sustentable requiere de la promoción de valores que estimulen patrones de consumo dentro de los límites de lo ecológicamente posible”, (p. 34), en consecuencia, uno de los retos principales del desarrollo sustentable es la necesidad de capacitar a las personas, individual y socialmente, para orientar el desarrollo sobre las bases ecológicas, de diversidad cultural y de equidad y participación social.

Para ello, se deben precisar los comportamientos, valores sociales, culturales y económicos en relación con la naturaleza. De igual forma, ha de proporcionar herramientas para que las personas logren promover y apropiarse de saberes y técnicas que le acepten una mayor intervención en la gestión ambiental. Es así como, la educación ambiental se convierte en una herramienta válida para producir el desarrollo sustentable. En tal sentido, García, (2005) señala:

La educación ambiental, por tanto, no debe limitarse a una reflexión filosófica y teórica, sobre todo, significa concienciación, sensibilización y proposición de soluciones alternativas, la misma no se debe quedar en las aulas, en las familias: debe extenderse a todos los espacios de socialización, tales como la comunidad, los grupos formales e informales, los medios de comunicación; promoviendo acciones concretas en pro de la solución de los problemas ambientales, basados en modelos participativos (p. 19)

A tal efecto, es fundamental el rol que debe asumir el docente en aras de sensibilizar a las comunidades con respecto al problema ambiental, promoviendo en cambio de actitud frente a esta problemática, para que la sociedad tome conciencia y asuma responsablemente su compromiso a buscar soluciones y ejecutarlas para solucionar los problemas ambientales.

En tal sentido, la práctica escolar al ser llevada a cabo por lineamientos de integración no puede ser vista como una actividad aislada, cada uno de sus miembros, debe trabajar mancomunadamente, el aportar acciones específicas encargadas de ayudar al desarrollo de actividades que promuevan efectos significativos en todo el contexto educativo. Para lo cual, se necesita de educadores, con una capacidad de liderazgo, dado que su intervención en forma precisa consolidará cambios reales a las necesidades y proyectos construidos.

En relación con lo anterior, se puede decir que el docente al trabajar mancomunadamente, éste deberá contar con personas con un alto nivel de compromiso; al establecer relaciones con los demás miembros de la organización escolar; sin considerar, los momentos en los cuales se pierde o se gana, manteniendo una mentalidad de abundancia, donde cada uno de los integrantes de la comunidad se beneficien al máximo, para así lograr la cooperación, confianza en la relación con los demás.

Dentro de este marco de opiniones Peters (2011) considera que el compromiso consiste en "la responsabilidad individual que debe tener la persona con la organización, con el propósito de lograr una tarea y alcanzar metas planificadas". (p. 98). Por tanto, el docente al ejercer su trabajo mancomunado para la integración escuela-comunidad, debe sentirse identificado con los problemas que presenta el plantel; donde el esfuerzo por la realización de una actividad esté dirigido a la consecución y al alcance de un estado de satisfacción. Por lo cual, el docente que intente introducir cambios deberá comprender los factores que influyen en la motivación para el trabajo y establecer así aquellas condiciones necesarias para lograr que los padres y representantes se sientan bien con el trabajo que realizan. No obstante, para alcanzar este ideal, el docente debe estar completamente comprometido con la organización escolar.

La cooperación entre docentes y padres constituye un indicador clave del trabajo mancomunado para la integración escuela-comunidad; en tal sentido, las distintas necesidades que tenga el plantel depende primordialmente de la relación que se pueda establecer con los miembros de la comunidad y su alcance estará dado en la solución de los problemas. Por tal razón, al participar los educadores

cooperando con las necesidades elementales de la escuela, se dan las primeras pautas de interacción entre educadores y padres.

Al respecto, Estanga (2002) al referirse a la integración comunitaria la define como “un proceso de articulación sociológica, política, religiosa, educativa y cultural, donde los actores claves asumen compromisos que desarrollan una perspectiva integral en beneficio colectivo tomando en cuenta las potencialidades y carencias que existan en la organización educativa y en el entorno”. (p. 5). El hecho que la comunidad participe de manera activa siendo parte integral de la solución es conocido como acción comunitaria, que es un esfuerzo organizado, sistemático, voluntario y decidido de la población, con el cual se persigue que la comunidad se involucre en los procesos, se apropie de nuevas tecnologías que sean adecuadas a su medio, y se concientice de su importancia, para poder garantizar la sostenibilidad de los mismos.

Por tanto, se infiere, en la necesidad de lograr que los educadores colaboren y se involucren activamente y participen en el quehacer diario del plantel, pues lo promovido por el Ministerio del poder popular para la Educación, en materia de integración escuela-comunidad, no será posible sin una colaboración más estrecha entre docentes, padres y representantes, comunidad y escuela. Por ello, esta integración es un proceso de creación de relaciones de manera que se construya el ejercicio de las responsabilidades compartidas y la participación; de esta manera, esto se alcanza a través de la cooperación, de un docente encargado de responder a las exigencias de las políticas educativas.

Dentro del proceso de integración escuela-comunidad, para alcanzar el trabajo mancomunado de los docentes la solución de problemas, es tarea central, debido a que permite escoger continuamente lo que se debe hacer, quién, cuándo y dónde, a veces hasta cómo hacerlo. Además ayuda obtener respuestas claras a los conflictos que se puedan presentar en la institución educativa. En tal sentido, la comunicación es un elemento de las acciones del docente al promover estrategias de participación, viene a ser el conjunto de procesos según los cuales se transmiten y se reciben ideas, información, opiniones y actividades para lograr la comprensión y el entendimiento; pues bien, el docente de educación básica está

centrado también en ser el armonizador de la institución, es decir, el orquestador de sus partes. Al respecto, Katz y Kahn (2007) afirma que:

La comunicación es el intercambio de información, de significados, es la esencia misma de un sistema social u organización. La comunicación es un proceso social de suma importancia para el funcionamiento de cualquier grupo, organización o sociedad, es posible resumir en ella formas de interacción grupal como son: influencia, cooperación, contagio o imitación social y liderazgo. (p. 250)

La comunicación vista de este modo, viene a ser el proceso que facilita el intercambio permanente y sistemático de informaciones, ideas, normas, informes, planes, proyectos, programas entre los docentes que integran la institución y la propia comunidad educativa; este intercambio debe ser racional, sistemático y fluido que le permita al docente informar a quienes corresponde coordinar esfuerzos, compartir significados, verificar actividades y controlar resultados en el proceso de integrar la escuela a la comunidad.

De tal manera, la comunicación es el medio a través del cual se modifica la conducta de las personas, es absolutamente indispensable para el intercambio con otros integrantes de la sociedad, institución u otro ambiente. Según Byars (2013), destaca que “la eficacia depende del dominio del arte de la comunicación”. (p. 234). Por tanto, la calidad de la comunicación depende de que el docente piense, active y oiga las sugerencias de los padres y representantes, pues estos muchas veces están influenciados por factores individuales; en este caso, se debe planificar estrategias de participación que ayuden a los educadores a saber escuchar con agrado, responder con empatía y estar abierto a una constante retroalimentación.

Dentro de la praxis pedagógica, se considera a la caracterización del aprendizaje como un elemento fundamental en el desarrollo del proceso educativo. En este sentido, es pertinente considerar los argumentos que de allí surgen. Al respecto, el informante SD consideró dentro de su testimonio los siguientes elementos:

*Por supuesto que hay logros que se establecen u objetivos que se establecen de los escolares; sin embargo esos no son adaptados al medio rural,*

*no con esto quiere decir que no hay logros por parte de ellos, por supuesto que sí, tenemos la lectura, tenemos la escritura, tenemos los saberes matemáticos, pero más que todo son conocimientos de manera general, quizás de cultura general, más no a pesar de que se toman en cuenta algunos saberes campesino no se están tomando en cuenta estos saberes para esa sustentabilidad que deben tener en el medio rural o eses desarrollo comunitario que deberían tener.*

De acuerdo al testimonio del informante, se aprecia que existen algunos logros de los escolares en el contexto rural. No obstante, estos objetivos planteados por los docentes no son adaptados al medio rural, apoyándose en la riqueza cultural del ser campesino. Por tal motivo, es esencial impulsar la interacción de los diferentes actores sociales y comunitarios en la escuela rural, con la intención de favorecer la mejora continua de los aprendizajes de los escolares. A ello, se le suma lo expuesto por el informante CFD1 quien consideró como aporte:

*No pues, si no se evidencia un currículo adaptado a lo que es el medio rural, pues este del currículo en si es poco lo que se puede esperar porque no se contextualiza al medio rural. Hay un currículo general, pero decir lograr un protagonismo, una participación en igualdad de condiciones y eso se puede decir que en igualdad de condiciones porque se adaptan a todos los niños allí y eso, pero no se adapta a lo que es el currículo al medio rural; por lo tanto no se puede valorar lo que son los logros escolares en este contexto. Bueno son muchas las potencialidades que tienen los niños sí, pero logros escolares de este contexto este no se evidencian, no se han proyectado, no hay ninguna proyección de decir, hay estudiantes que si, a nivel de educación media general han salido sí, han logrado unas habilidades, algunas competencias que les permiten quedar en universidades, pero ya eso a nivel media general, pero que se proyecte los logros que uno pueda decir los educandos lograron tal cosa o se ve eso, se proyecta aquello no se evidencia.*

Asimismo, este informante expresa que el currículo nacional no es adaptado a las características de la escuela rural, ni a las características de los escolares, por lo que el proceso de aprendizaje está divorciado de una realidad llena de riquezas y potencialidades que no son aprovechadas. Esto repercute en los

logros de los escolares del campo. Esto en virtud de las características propias de las formas de producción campesina. Por otra parte, el testimonio del DDA1, refleja lo siguiente:

*Pues este currículo no está desarrollado para un medio rural lo cual no favorece los logros de los estudiantes ya que se debe contextualizar dependiendo del medio en el cual estamos ubicados. Bueno son muchas las potencialidades que tienen los niños, el currículo actual está generalizado.*

Al igual que el informante anterior, se evidencia que el currículo nacional no es cónsono con las realidades del medio rural, puesto que el mismo fue diseñado por el ente rector de la educación y lo asumieron para una sola realidad como lo son las escuelas del medio urbano. Por tanto, esta escuela demanda docentes realmente preparados para desenvolverse en el contexto rural. Por su parte, el DDA2 manifestó:

*Bueno el currículo que estamos desarrollando es el que el ministerio diseño y este por supuesto esta desvinculado con el medio rural. Sus actividades y competencias muchas, nada tienen que ver con las características de las escuelas ubicadas en estos contextos, lo que incide en la calidad de los aprendizajes de los niños. Este currículo globalizado, que estamos desarrollando, trae muchas propuestas para aplicar con los niños de las escuelas de la ciudad. Lo cual incide en los aprendizajes de los estudiantes del campo, pues poco es tomado en cuenta su realidad, su cultura, su historia, leyendas, etc.*

De acuerdo con el testimonio del docente, la responsabilidad por su puesto es endosada al ministerio de educación, pero realmente ellos tampoco hacen mucho para intentar cambiar esa realidad que se está viviendo en las escuelas rurales, investigando, innovando, apropiándose de la riqueza cultural, social e histórica de estas comunidades para que su praxis sea realmente significativa para las sociedades campesinas. En el mismo orden de ideas, se presenta el testimonio del informante AC1:

*De alguna manera, el docente prepara a los niños y niñas para participar en algunas actividades. Pero allí mismo en la escuela, como siempre digo en cuatro paredes, en un ambiente de aprendizaje de cuatro paredes, más no allí en*

*la comunidad con todos los habitantes, sino siempre encasillados allí en la institución y en los ambientes de aprendizaje, más no con el contacto directo.*

En función de lo planteado por este informante, se ratifica la desvinculación del docente con el medio rural. Esto influye en la calidad de los aprendizajes de los escolares, pues los logros que alcanzan tienen que ver con la generalidad de lo planteado por el currículo, pero que se aleja de una praxis que tome en cuenta las condiciones sociales, históricas, culturales, entre otras, que le permitan ubicarse en marcos de comprensión para la construcción social con los actores comunitarios, para así satisfacer las necesidades de los habitantes del medio rural.

A ello, se le suma lo expuesto por el informante AC2 quien destaca:

*Muy poco, muy poco los preparan, porque a los estudiantes hay que prepararlos para que tengan esa pertinencia de aquí, que sepan valorar lo que tienen y les falta muy poco valorar eso porque yo creo que eso es una de las partes importantes donde el docente debe inculcar más la parte de pertinencia de lo que cada estudiante tiene en sus hogares o en su contorno.*

En relación al testimonio de este informante, se evidencia igualmente que los escolares no son potenciados en su sentido de pertenencia por el medio en el cual interactúan diariamente, perdiendo los docentes la gran oportunidad de favorecer aprendizajes realmente significativos apoyados en las experiencias que estos tienen por ser habitantes del campo, dejando de lado, que la construcción identitaria del campesino conlleva saber conservar su acervo, sus tradiciones, leyendas, historias, puesto que eso es parte de su cultura.

De acuerdo con los testimonios de los informantes se puede apreciar los objetivos planteados por los docentes no son adaptados al medio rural, alejándose de la riqueza cultural del ser campesino. Asimismo, se evidencia que el currículo nacional no es acondicionado a las particularidades de la escuela rural, ni a las peculiaridades de los escolares, por lo que el proceso de aprendizaje está divorciado de la realidad. Esto influye en la calidad de los aprendizajes de los escolares, pues los logros que alcanzan tienen que ver con la generalidad de lo planteado por el currículo. Estos testimonios coinciden con las observaciones

realizadas, puesto que se nota la ausencia de un docente que busque vincular los contenidos curriculares con las características propias del medio rural.

**Cuadro 6.**  
**Caracterización del Aprendizaje**

<b>Fenómeno</b>	<b>Elementos Emergentes</b>
- Caracterización del Aprendizaje	- Logros - Currículo - Competencias - Sentido de pertinencia

**Fuente:** Testimonios (2016)

Los aprendizajes logrados por los estudiantes en ambientes escolares no ocurren en el vacío, sino que están institucionalmente condicionados por las prácticas que se ejecutan en la escuela. Esto tiene una serie de consecuencias importantes, y es la más decisiva de resaltar por el momento es que la calidad de la educación queda definida por las características del aprendizaje pedagógico, el cual debe estar contextualizado al medio en el cual se desenvuelve. Por tanto, la capacidad de transformar ese ambiente exige también nuevas relaciones con el medio exterior, otras destrezas de gestión en los docentes. La preocupación por los logros lleva en ocasiones al desprecio de las cualidades de lo logrado. Por tanto, la calidad de las experiencias es una constante del pensamiento pedagógico.

En tal sentido, Gvirtz y Palamidessi (2006) expresa que los centros escolares son las instituciones especializada en “la transmisión cultural elaborada que la sociedad selecciona para su reproducción y conservación. Pero lo que constituye la función distintiva de los grupos educativos es presentar a sus miembros culturas que tienen existencia y fundamento fuera de los mismos”. (p. 128). Por tanto, la educación existe para proporcionarle a los educados el logro de ciertos aprendizajes que les van a permitir resolver situaciones que se le presenten en su medio. En consecuencia, el aprendizaje escolar que se produce en la escuela tiene una clara función social, donde los contenidos establecidos en el currículo se convierten en el fin específico de la vida y de las relaciones entre los actores educativos y comunitarios.

Por otra parte, Fernández (2003) plantea que “el currículo expresa la síntesis de las intervenciones educativas, el planteamiento de estrategias

alternativas para llevarlo a la práctica y evaluación de sus logros”. (p. 16). Atendiendo esta consideración el currículo tiene que ver con los métodos pedagógicos que utiliza el docente para alcanzar los objetivos propuestos y los criterios e indicadores de evaluación para valorar los logros con respecto al desarrollo de las competencias básicas consideradas para cada nivel o modalidad. Por ello, la importancia del análisis del currículo es entender la misión de la institución escolar, las funciones que cumple como expresión del proyecto de cultura y socialización que realiza a través de sus contenidos y de las prácticas que genera en torno de sí.

De acuerdo con estas perspectivas, propia de la situación de los diferentes actores educativos, el currículo surge como una norma externa a la institución, pues es emanado por el Ministerio de Educación, el cual plantea lo que hay que hacer y que los docentes deben leer, estudiar, consultar y adaptar al medio en el que se desenvuelven con el fin de organizar sus planes de trabajo. Igualmente, juega un rol fundamental el contexto escolar al medio pedagógico, el cual es concluyente en función de la praxis que se desarrolla en los ambientes de aprendizaje, y las distintas fuentes que ejecutan coerción sobre este medio como las económicas, políticas sociales, el sistema de valores, las culturas dominantes sobre las subculturas apartadas, las regulaciones administrativas sobre la práctica escolar, la influencia de la familia en la determinación de las experiencias que son esenciales para que el aprendizaje.

La escuela se sitúa en el segundo espacio, de vital importancia, en la vida de los niños y niñas. Entre sus objetivos se encuentra: fomentar la participación, cooperación y colaboración entre los alumnos. En consecuencia, la puesta en práctica de los valores comunitarios y democráticos que se proponen en la familia y la escuela, formarían parte de las experiencias y vivencias de los alumnos, desde los dos ámbitos en los que interactúa cada día, configurando su identidad y el concepto que de sí mismo van adquiriendo.

En este ámbito, Maud (2009), explica que los planteles educativos por su característica de llevar el conocimiento a la comunidad, son los actores de primera línea llamados a jugar un papel preponderante en el alcance de los objetivos de integración y globalización de la acción transformadora de cambios de la misma

sociedad, llenar expectativas y crear conciencia en la propia población para que se logren las metas propuestas. La intención de la acción comunitaria escolar, es vincular la sociedad comunitaria con la institución educativa, acercando los espacios y reduciendo los ámbitos donde cada sector se desenvuelve. Esta estrecha interacción de relaciones activas pondera situaciones variadas que están presentes en cada arista de las miles que presenta la sociedad actual; es decir, líneas de acción que están encaminadas a la solución práctica de los problemas y desarrollo de actividades conjuntas que permitan el control preventivo en cuanto a la formación de la sociedad y además promueven el trabajo integral entre comunidad-docente-escuela con otras organizaciones públicas y privadas coordinando el apoyo técnico y legal.

Dentro de los eventos que fortalecen y/o debilitan la práctica pedagógica del docente, se asume la función educativa de la escuela y del educador, por lo que tal y como está estructurada la educación y la forma como se imparte, el agente principal es el profesor, al respecto, es necesario destacar lo sugerido por el informante SD quien destaca:

*Bien, allí si pues sí, ellos utilizan diferentes estrategias no, diferentes estrategias, pueden ser individuales, pueden ser de grupos, eso depende pues del docente y se respeta por supuesto que se enseñe el respeto a la diversidad en las diferentes relaciones sociales, tenemos allí diferencias de religiones, tenemos diferencias incluso aunque parezca mentiras tenemos allí diferencia de estrato económico; sin embargo, pues allí si aplaudimos al docente en algunas estrategias que ellos utilizan para no condicionar esas relaciones sociales y tratar de que los estudiantes y no solamente los estudiantes sino todos los actores educativos, pues haya ese respeto, ese respeto hacia esa diversidad. Pues si no podemos decir que todo es malo no, si hay aprendizajes que les ayudan a ellos en su vida diaria, que les ayudan a ellos en su convivir incluso familiar, este y familias pues que han tenido diferencias entre ellos mismos, se ha visto el avance, se ha visto el respeto que se tiene, eh había un proyecto lamentablemente ahorita no está funcionando, pero es un proyecto que trajo muy buenos frutos que fue el de principios, valores y actitudes, aunque fue corto, pues eso puede ser un ejemplo del fruto que se obtuvo de este tipo de aprendizaje.*

En cuanto a este testimonio, es de fundamental importancia apreciar que según el informante que los docentes tratan de utilizar diferentes estrategias, respetando la diversidad de culto, estrato social, para evitar condicionar las relaciones sociales que se pueden establecer en el contexto educativo. Esto indudablemente redundaría en beneficio de la formación de la personalidad de los escolares. En tal sentido, la función educativa de la escuela y de los diferentes actores educativos podría estar cumpliendo con el desarrollo de algunas competencias de los educandos. No obstante se pudiera estar presentando que la praxis pedagógica se esté enfocando en el desarrollo de conocimientos generales, obviando las particularidades del aprendizaje el cual debe estar enfocado en tomar en cuenta la riqueza cultural, social, históricas, entre otras.

Por otra parte, es necesario manifestar lo señalado por el informante CFD1 quien sugiere:

*Pues el diálogo, no hay un diálogo que permita identificar lo que son los saberes propios de la comunidad o los de la escuela, no se a veces ni siquiera se desarrolla lo que es un diagnóstico para saber cuáles son las competencias, las fortalezas, las habilidades, todo lo que se tiene allí en los educandos y a veces entonces no se puede aplicar o no se puede respetar algo que no se sabe que existe porque no se ha hecho el diagnóstico, no se desarrollo un diálogo para determinar que saberes hay en la escuela o en la comunidad. Pues a los estudiantes se les está preparando de una manera general, se les prepara y se les brinda son conocimientos integrales, se les brinda conocimientos integrales, pero a veces se les dificulta prepararlos para la vida y para su contexto, es poco lo que se les dice podemos adaptar éste conocimiento a esta realidad, no estamos contextualizando los conocimientos diversos o los conocimientos generales que podamos tener de la vida a lo que es nuestra cotidianidad.*

De acuerdo con lo anterior, es necesario destacar que a juicio de este testimonio, el informante deja ver la ausencia de un verdadero diálogo en el centro escolar en donde se apoyen los saberes propios de la comunidad, esto pasa debido a la ausencia de un verdadero diagnóstico de las necesidades de los escolares, pues el docente se centra en la promoción de los conocimientos generales planteados en el currículo dejando de lado el fortalecimiento de aprendizajes para la vida, que le permitan interactuar adecuadamente en su contexto. En tal sentido, es fundamental la contextualización de la educación al

sector donde se está desarrollando, para evitar esos choques en las concepciones que se tienen sobre la verdadera función de la escuela en el medio rural. Por otra parte, el testimonio del DDA1, relata lo siguiente:

*Al iniciar el año escolar se realiza un diagnóstico en el cual se evidencia las fortalezas, debilidades, competencias de la escuela, la cual a través de los diferentes proyectos se trata de solucionar o resaltar algunas de las misma, ya que en el contexto que trabajamos es rural y no debe haber diferencia y se resalta la diversidad cultural y social. Nosotros como docentes preparamos a los estudiantes de manera integral y general, se le brindan los conocimientos que están a nuestro alcance y los tratamos de preparar para la vida. Para que sean hombres y mujeres de bien, primordialmente con valores y principios.*

El testimonio del informante, evidencia que el proceso educativo es planificado de acuerdo a los lineamientos que emana el nivel central (Ministerio de Educación). Por lo que, el docente asume estos preceptos de manera taxativa, olvidando de alguna forma integrar, articular las competencias y contenidos del currículo a las necesidades y particularidades de los estudiantes y el medio en el cual se desempeñan. Al respecto, el DDA2 expresó:

*Allí nosotros hemos tratado de recoger o de registrar algunos saberes de los cultores de la comunidad, pero no todos los docentes lo realizan. Le dan poca importancia a esto, que es clave para el desarrollo de las clases. Poco se respeta la diversidad cultural, pues queremos imponer nuestras costumbres, formas de vivir a un colectivo que tiene sus propias formas y de las cuales se podría sacar ventaja para involucrar a todos en las actividades que así lo permitan. Pero como lo decía anteriormente, no nos apoyamos en la comunidad para hacer una praxis más apropiada al medio. Sin embargo, resalto que todos los contenidos académicos lo abordamos en los diferentes proyectos. En este contexto se puede decir como ya lo planteé anteriormente que a los estudiantes se les ha todo lo relacionado con los contenidos académicos globalizados en el currículo básico nacional y muchos de ellos les sirven para enfrentar algunos retos de la vida diaria. Sin embargo, deberíamos reforzar muchas de esas potencialidades que ellos poseen con el desarrollo de clases que permitan valorar lo de su medio.*

En función de lo planteado por el informante se puede señalar, que los docentes poco se preocupan por los saberes del medio rural, en el cual están desarrollando su práctica pedagógica. Lamentablemente, están dejando morir la riqueza que existe en estas comunidades y que se ha venido transmitiendo de manera oral, pero que es importante registrarla y luego apoyar su praxis en ellas para que se acerque la educación de los escolares al contexto donde ellos interactúan todos los días. Aquí, para ellos lo importante es cumplir con la totalidad de los contenidos programáticos sin ver que es lo que realmente necesitan los educandos para actuar en la vida. Reconociendo, que mucho de los contenidos académicos son importantes abordarlos pero sin alejarse de la realidad de los campesinos. Asimismo, es pertinente manifestar lo expuesto por el informante AC1 sostuvo:

*Más que todo promueve aprendizajes sí, del contexto urbano y pues siempre toman en consideración, por llamarlo así diseño curricular o aquella receta que tenemos verdad, del ministerio de educación y así pues promueven el aprendizaje siempre investigando quizás a través de libros o a través de diccionarios, internet, pero descuidamos la parte de los grandes saberes que tenemos en la comunidad para reforzarlos más, para fortalecerlos, siempre nos encasillamos es en quizás en libros, más no con la realidad.*

En este caso, el testimonio hace énfasis en que los docentes promueven aprendizajes con características más para el medio urbano, apegándose sin ningún tipo de flexibilidad al desarrollo del currículo tal cual como fue diseñado en el ministerio de educación, enfocándose solo en lo que plantean los textos, o cualquier otra fuente de información, dejando de lado la contextualización de los aprendizajes de acuerdo al sector rural que es en el que interactúan constantemente, lo que genera que los escolares no se preparen realmente para enfrentar las diversas situaciones que se le presenten, apoyándose en sus experiencias de vida las cuales pueden ser fortalecidas con la forma en que el docente articule el currículo con el potencial que posee el campo. A tal situación, es pertinente adicionarle el testimonio del informante AC2:

*Como lo que he venido diciendo, le falta más desarrollar ese aprendizaje, para que ellos se enfrenten a las diferentes situaciones que se les presenten en el*

*diario, porque horita vemos los muchachos que son muy, ósea no valoran lo que tienen, no valoran los que sus padres les han dado, las enseñanzas que sus padres tienen no las saben valorar, entonces falta mucho inculcar eso en la parte educativa para que ellos tengan ese arraigo a las cosas que ellos tienen.*

De acuerdo con el testimonio de este informante, se evidencia la falta de aprendizajes en los escolares que les permita sortear diferentes situaciones propias de su contexto. Aunado a esto, aparece un elemento que es la poca valorización que los estudiantes le dan a la enseñanza en el hogar, lo cual influye posteriormente en el arraigo por su tierra, por lo propio, por la riqueza cultural, social, histórica del medio rural. Por tanto, es fundamental mantener un interés por la vida escolar en sí misma, pues se hace necesario abordarla como organización poniendo énfasis en su estructura y las prácticas que la caracterizan. De tal manera, que es importante identificar y describir estas prácticas para poder comprender la forma en que operan y como repercuten en el desarrollo de una praxis educativa que permita fortalecer el aprendizaje de los educandos.

Los testimonios de los diferentes informantes, evidencian que la función educativa de la escuela y de los diferentes actores educativos podría estar cumpliendo con el desarrollo de algunas competencias de los educandos; no obstante, se deja de un lado las experiencias significativas que los escolares pueden tener al no articular los contenidos curriculares con la riqueza del medio rural. Al comparar esto con las observaciones realizadas, estas coinciden con el relato de cada uno de los informantes, pues se constato la falta de contextualización del currículo al medio rural. Por ello, se consideran los siguientes elementos emergentes de la interpretación realizada a lo ofrecido en los testimonios:

**Cuadro 7.  
Función Educativa**

<b>Fenómeno</b>	<b>Elementos Emergentes</b>
- . Función educativa	- . Respeto a la diversidad - . Socialización - . Diagnostico de Competencias - . Valoración de la enseñanza

**Fuente:** Testimonios (2016)

Al establecer la función educativa de la escuela y del docente en el medio rural, se puede señalar que la finalidad explícita de la acción que ejercen los centros escolares es lograr que los educandos aprendan determinados valores y pautas de conductas, adquieran conocimientos y destrezas, que le permitan luego una participación plena en la comunidad. A tal efecto, en la escuela debe existir coherencia entre los estudios y los métodos, además de conexión con la forma de vida social y la experiencia adquirida fuera del contexto escolar para encauzar las actividades de los educandos partiendo de sus propios intereses y necesidades, respetando la diversidad, para direccionarlos adecuadamente.

El docente rural debe por consiguiente, promover la reflexión en los niños y niñas, aprovechando la curiosidad, la exploración y la indagación del mundo natural y social en el que interactúan diariamente. Este debe ser el sentido y la misión del centro escolar, de tal manera que provoque la participación activa y responsable de los diferentes actores educativos y muy especialmente de los escolares. Esto implica articular experiencias y los intereses de los educandos en función del medio en el que interactúan diariamente, implica concebir de acuerdo a la Universidad de Pamplona (2006) “el currículo como la representación de un conjunto de intereses de base que estructuran la forma en que una historia en particular es presentada, representada y legitimada”. (p. 20). En tal sentido, es esencial la experiencia de los diferentes actores educativos, para la construcción de una praxis pedagógica sustentada en un currículo diseñado o adaptado en función de las necesidades e intereses de los escolares y la comunidad como una manera exclusiva de darle significado a los saberes de los habitantes del medio rural y respetando la diversidad.

Por otra parte, la socialización, es el mecanismo de que se vale la sociedad para producir y reproducir, de manera continua, su propia existencia. En tal sentido, Brigido (2010) expresa “el hombre no nace social, sino que se hace, y logra este hacerse social, solamente si tiene oportunidad de entrar en contacto con otros hombres y establecer algún tipo de relación con ellos”. (p. 82). Por tanto, el ser humano es el resultado de una doble transmisión, la biológica, que forma parte de la herencia genética, y la social que forma parte de la herencia social, es decir, se aprende la cultura y al mismo tiempo se va madurando socialmente, lo cual

permite incorporar valores y metas que le permitan al hombre actuar adecuadamente en su entorno.

El proceso de aprendizaje es muy complejo, requiriendo del docente un método de creencias que se edifique en el tiempo de forma progresiva. Por tanto, su experiencia como maestro, constituye un marco de referencia para configurar de alguna manera la eficacia durante su praxis pedagógica. Los educadores asumen su rol en el aula, apoyándose en sus experiencias, formación, puesto que este es producto de la composición de sus conocimientos, opiniones, valores, necesidades, expectativas, que dan lugar indudablemente al enfoque que utiliza durante sus acciones pedagógicas, que le permiten fijar realmente aprendizajes significativos en los escolares, partiendo de un diagnóstico inicial sobre las competencias que poseen los escolares y cuáles se deben fortalecer. A tal efecto, es trascendental la actitud que los pedagogos asumen durante la formación de los escolares, el cual debe estar fundado en una práctica abierta, respetuosa de las necesidades e intereses de los educandos y de sus niveles de desarrollo.

Por otra parte, Hudgins (citado por Cooper 2010) señala que se pueden practicar en situaciones complejas y realistas. Por tanto, la adquisición de competencias contempla una fase cognoscitiva, en la cual el "...estudiante debe formarse un mapa cognoscitivo de la habilidad que va a aprender" (p. 33). En tal sentido, debe conocer el propósito a la cual responde la misma y cuáles serán los beneficios que obtendrá. En consecuencia, esta fase cognoscitiva ayuda al estudiante a aislar los diferentes elementos de la habilidad, su secuencia, y la naturaleza del desempeño final. Por tanto, este es el momento durante el cual se le puede facilitar el aprendizaje al estudiante, al ayudarlo a formarse un concepto de lo que es la habilidad, de cómo sus elementos forman un todo y de la manera en que su conocimiento y experiencia actuales pueden contribuir a lo que se va a aprender. Es decir, como sus experiencias previas ayudan a configurar un aprendizaje realmente significativo.

Ante esto, es fundamental la valoración de la enseñanza en las escuelas rurales, por lo que la orientación pedagógica del centro escolar debe girar en torno a las acciones que articulen su disposición democrática con el discernimiento y la tecnología, con la finalidad de buscar la formación integral del sujeto y la

construcción de la identidad de los escolares, en las que los mismos valoren y sientan arraigo por su tierra, por lo propio, por la riqueza cultural, social, histórica del medio rural. Al respecto, Sadker y Sadker (citado por Cooper, 2010) manifiestan que "...no es suficiente que los estudiantes sean capaces de memorizar información, decirla de otra manera o interpretar lo que han memorizado" (p. 184). También deben ser capaces de aplicarla a una información que aprendió previamente para obtener una respuesta para un problema. Por lo que al valorizar la enseñanza del hogar y la escuela, los escolares estarán en capacidad de responder a diferentes situaciones y podrán identificar los motivos, razones y/o las causas que los mueve, dignificando de esta manera su interactuar en el contexto rural.

### **Conocimiento del Ser Campesino**

La identidad del campesino se consiente en función de la correlación de transformaciones que se dan en el medio rural, puesto que la identidad no se levanta de manera exclusiva sino que se concreta con base a los tiempos y los lugares, así como de los objetivos que las comunidades persiguen como grupo social. Esto consiente deliberar que el campesino se relaciona a ciertas prácticas en correspondencia con el campo, con la zona geográfica en que se desarrolla y con el rescate de aquellos rasgos que se reconocen como tradicionales y que surgen de la tradición de un grupo social. En consecuencia, se efectúa un proceso de configuración identitaria que descansa en ciertas manifestaciones culturales, principios espaciales y el arraigo por sus tradiciones. Por tanto, el hombre del medio rural está asociado a actividades relacionadas con su contexto que ha determinados patrones de producción. Al respecto, Moyano y Sevilla (2012) señalan con respecto a las comunidades campesinas que:

Al estudiar a la sociedad campesina se considera al sujeto en estudio, es decir, al campesino, no de una manera individualizada en el reducido entorno familiar, sino en sus relaciones con los elementos que constituyen la comunidad más amplia de que forma parte: el resto de la población campesina. Esta consideración analítica implica situar el centro del análisis en la comunidad rural, es decir, en la aldea, que es el marco real en donde los campesinos operan y en donde se desarrolla todo el conjunto de las relaciones sociales. (p. 260)

En tal sentido, en la sociedad rural se establece una manera de vivir que corresponde ser estimada, animada y mantenida, para que consiga ser asentada como una elección válida en la que a los centros escolares les incumbe reducir el enorme formalismo, la inflexibilidad de las estrategias de enseñanza y la poca pertinencia de los contenidos desarrollados con la realidad cotidiana del ser campesino. Por tanto, esta escuela precisa de docentes con una capacitación enmarcada en un perfil pertinente para desenvolverse en el contexto rural. Esto en virtud de que las características propias de las formas de producción campesina determinan y establecen la estructura de la coexistencia en el medio rural, puesto, que esta perturba la propia vida de las familias campesinas, producto de las pautas sociales de conducta admitidas implícitamente por sus habitantes. En tal sentido es fundamental exponer lo planteado por el informante SD quien destaca:

*Bien estos haberes ancestrales no es que se den repito de manera continua pero si, si se han dado si los docentes han utilizado en algún momento este tipo de saberes y de haberes como estrategia para instruir a los estudiantes. En una primera instancia pues el objetivo de este proyecto era que ellos crearan todo este tipo de conocimientos; sin embargo no se le dio la real importancia que esto tenía, pero si se han utilizado estos saberes ancestrales a través de la visita a los hogares, donde los abuelitos les enseñaban a los estudiantes sus conocimientos, en algunas ocasiones el campesino fue a la institución, se les enseñó poesía, se les enseñó tejido de cesta, cestería; sin embargo, fueron como muy pocas este tipo de estrategia, fueron muy cortas, fueron estrategias puntuales.*

*Bien, como le decía antes no es que se tome en cuenta estos saberes y estos haberes de manera muy enmarcada, sino son muy esporádicos. Por tanto, pues los contenidos que se utilizan en el currículo, que plantea el docente son más que todo son más que todo contenidos de manera muy general, son contenidos basados más en la educación urbana y poco contextualizado a lo que es nuestra realidad rural. ¿A qué se debe esto? Quizás, quizás no, es porque no se le ha dado el verdadero sentido de lo que es la educación rural.*

En relación con el testimonio dado por el informante, se puede señalar que los docente poco se apoyan en su praxis pedagógica en los saberes ancestrales, no los utilizan como estrategia para enriquecer el aprendizaje de los escolares y crear

las condiciones para apoyándose en las experiencias que los educandos tengan y la de los actores comunitarios poder alcanzar aprendizajes realmente significativos. Esto ocurre por no contextualizar el currículo y su contenidos a la riqueza que se tiene en el medio rural, pues los educadores fundamentan toda su acción en lo que les presenta el currículo y lo asumen como una camisa de fuerza, de la que no se pueden salir, innovar, ser creativos.

A ello, se le suma lo expuesto por el informante CFD1 quien hizo énfasis en:

*De repente los docentes los conocen y saben de repente algunas tradiciones, algunas creencias, los valores que existen, más de allí a indagar más a conocer más a profundidad y darlos a conocer a los estudiantes no, solamente se queda con el conocimiento que se tiene de lo que se escucha alrededor, más no se investiga, no se indaga y no se permite conocer aun más sobre los valores, tradiciones y las creencias que se desarrollan aquí, mucho menos llevarlos a cabo a que los estudiantes los conozcan a profundidad.*

*En este momento se evidencia que se está trabajando es con actividades que tengan que ver con juegos tradicionales. ¿Por qué?, porque se llega la semana santa y en la semana santa se juega con el trompo. Más de allí a plantear algún contenido como tal que hable sobre los saberes de este contexto no, de repente se toma de una manera como muy superficial, porque si estamos llegando a semana santa, porque aquí se juega trompo en semana santa, más no se identifica, o no lo integra a veces con lo que son los contenidos del currículo. A veces de repente tenemos un currículo pero no lo miramos.*

De acuerdo a lo manifestado por la informante, es posible que los docentes conozcan algunas tradiciones, creencias, valores de la comunidad, pero poco se preocupan por indagar, investigar, conocer en profundidad las riquezas culturales, sociales, históricas del ser campesino para utilizarlas como una estrategia válida que permita acercar el aprendizaje de los escolares a su realidad sociocultural. Por tanto, la experiencia como docente, formaliza un marco de referencia para configurar de alguna manera la eficacia durante su praxis pedagógica. Los educadores deben asumir su rol, favoreciéndose de sus experiencias, formación, puesto que esto es producto de la estructuración de sus conocimientos, valores,

necesidades, expectativas, que dan lugar indudablemente al enfoque que utiliza durante sus acciones pedagógicas, que le permiten fijar realmente aprendizajes significativos en los escolares. Por otra parte, el DDA1, en su testimonio relata lo siguiente:

*La mayoría de los docentes de la escuela no pertenecen a la comunidad. Por lo que poco se valora a sus actores comunitarios, en varias ocasiones los actores comunitarios han ido a la institución y se han dado charlas y conversatorios con los estudiantes de las tradiciones, creencias, leyendas de la comunidad los cual evidenciamos mucho interés por parte de los estudiantes y en los proyectos se resaltan los saberes ancestrales. Los contenidos del currículo pocas veces resaltan o desarrollan los saberes del contexto en el que trabajamos, ya que el ámbito rural no es el principal formador o ente para el desarrollo de los saberes del estudiante. El currículo esta globalizado y generalizado.*

De acuerdo al testimonio del informante, una de las barreras que se presentan en las escuelas rurales es la poca pertinencia de los docentes con el contexto en el cual laboran, lo cual indudablemente repercute en la calidad de los aprendizajes de los escolares, lo cuales distan de la realidad en la cual interactúan. Por tanto, los educadores deben asumir su rol, de manera que puedan favorecer experiencias, que permitan estructurar conocimientos, valores, expectativas, para acercar sus acciones pedagógicas a las características de la sociedad campesina. Asimismo, el DDA2 expresó:

*Bueno con respecto a los saberes, nosotros tenemos conocimiento de algunas actividades que tradicionalmente se han desarrollado en la comunidad y en la cual muy pocos han participado. Asimismo, tenemos en la localidad representantes innovadores en el campo de la agricultura y sin embargo poco son tomados en cuenta para que nos ayuden en los proyectos productivos de la escuela y al final cuando nos preguntan qué proyecto se desarrollo dicen siembra de cilantro, por favor. Igualmente, tenemos pintores, relatores de historias de la comunidad, de las cuales muy pocas están registradas y este saber ancestral sino se registra se pierde lamentablemente. En honor a la verdad, nos dedicamos más a cumplir con los contenidos curriculares académicos que a dedicarnos a investigar los saberes propios de la comunidad para tener una base registrada de*

*los mismos. En algunas ocasiones invitamos a algunos de los abuelos de la comunidad, hacemos un compartir con ellos para que nos relaten algunas experiencias pero eso queda ahí.*

Como se puede apreciar el docente tiene conocimiento de algunas actividades que tradicionalmente se realizan en la comunidad, así como también de algunos campesinos que poseen saberes del medio, y que en algunas ocasiones los invitan a la escuela para que den a conocer algunas vivencias, pero las mismas no son utilizadas para rescatar los saberes de los campesinos, ni se han preocupado por realizar investigación por lo menos en estas comunidades para reivindicar e innovar en su praxis pedagógica, para acercarse más al contexto rural y poder valorar lo que realizan los diferentes actores sociales y comunitarios en aras de enriquecer su trabajo pedagógico.

En el mismo orden de ideas, se estable lo referenciado por el informante AC1 quien destacó:

*Pues, para mí, que a través de una buena investigación verdad, tanto que sea integral entre docentes, padres y representantes, actores comunitarios, los estudiantes que son muy valiosos verdad, para desarrollar una buena planificación en el día tras día. Si realmente los consideran, si realmente los toman en cuenta, como debe ser, se puede desarrollar un sin número de haberes ancestrales y que quizás de alguna manera se pueden contextualizar verdad, a nivel local y quizás también a través de esa contextualización se puede colocar inmersos en el currículo nacional, el currículo básico nacional sí. Este, ya les digo uno de los valores más importantes de la comunidad es el valor del trabajo, al trabajo honesto sí, aquellas creencias ancestrales, por decir algo, el uso de las plantas medicinales sí, el antes sí, dónde decían que nuestros niños, nuestras niñas respetaban de verdad. Hoy día, pues poco valor les damos a todo eso y quizás yendo a esas personas, se puedan orientar y de alguna manera refrescar todos esos haberes ancestrales.*

*Para mí sí, de hecho en los últimos me he dado cuenta que así es, sí. ¿Por qué? Porque se descuidas todo ese potencial que en nuestros “maestros pueblos”, sí, de nuestros libros viviente, de nuestras personas de gran importancia en la comunidad y que se han destacado de alguna manera en la parte agrícola, en la*

*parte cultural, en la parte deportiva y que de alguna manera yendo con los estudiantes hacia esas personas, se pueden obtener aprendizajes significativos y para la vida y que en dado caso en un futuro muy próximo los niños los van a tomar en consideración o va a ser necesarios para ellos. También aquí les quiero decir que muchas veces los niños saben más que los docentes esos quehaceres locales sí, llámese la siembra, el momento de la siembra, las temperaturas que necesitan ciertas siembras.*

En función del testimonio dado por esta informante, se evidencia que los docentes no investigan, no se apoyan en el contexto en el que interactúan para poder plantear una planificación realmente contextualizada, que se acerque a la realidad del medio en el que van a desarrollar su práctica pedagógica, dejando de lado un sin número de saberes, creencias, tradiciones de la comunidad, que les fortalecerían sus acciones diarias de trabajo escolar con los educandos. Perdiéndose la gran oportunidad de apoyar su trabajo en esos “maestros pueblo” (como los llama el informante) para alcanzar aprendizajes que tengan que ver con esas experiencias que poseen los actores educativos y comunitarios. En efecto, en el docente descansan no solo resoluciones que ponderar como consecuencias del conocimiento o de los componentes heterogéneos que se registran en el currículo, sino que tiene compromisos con sus educandos, de acuerdo al contexto social en el que interactúan.

En el mismo orden de ideas, es pertinente referir lo expresado por el informante AC2:

*Yo creo que les falta fundamentar más eso o aprovechar esa parte, porque aquí en esta comunidad hay mucho potencial, mucha riqueza en esa parte en los saberes, tanto en la parte agricultura, ya que la zona es rural, netamente agrícola, falta aprovechar esa parte para explotarla en la parte educativa.*

Igualmente, este informante deja ver claramente que los docentes no contextualizan los contenidos curriculares con el medio en el que desempeñan su rol, por lo que los aprendizajes de lo escolares descansan en las generalidades del currículo, pero no se aprovecha la riqueza cultural, histórica y social del campesino. En consecuencia los docentes deben asumir su rol de forma tal, que vinculen a través de su praxis pedagógica con los diferentes actores educativos y

comunitarios para desarrollar acertadamente el proceso educativo en los contextos rurales.

De acuerdo con los testimonios dados por los diferentes informantes, se puede señalar la falta de contextualización de los contenidos curriculares con los saberes ancestrales de los campesinos, con su riqueza cultural, social, histórica, para lograr aprendizajes en los escolares realmente significativos. Esto coincide con lo observado en los docentes en su accionar en el centro escolar, evidenciándose igualmente, la desconexión de su práctica pedagógica con el medio en el cual están laborando. Por tanto, es fundamental comprender como se forman las creencias, pensamientos y hábitos de comportamiento de los diferentes actores educativos, puesto que son los ejes motores de los diferentes intercambios que se puedan desarrollar en el aula y de las estrategias de enseñanza que utiliza en tales intercambios.

**Cuadro 8.**  
**Conocimiento del Ser Campesino**

<b>Fenómeno</b>	<b>Elementos Emergentes</b>
- . Saberes del campesino	- . Saberes ancestrales - . Investigación - . Valor del trabajo del campo - . Aportes educativos - . Tradiciones - . Identidad local

**Fuente:** Testimonios (2016)

Los saberes de las comunidades campesinas precisan revelarse, explicitarse y reconstruirse desde su historia, desde sus concepciones epistemológicas, con el propósito de reencontrar el camino desaprovechado y ratificar su presencia tanto en todos los contextos en los cuales se originan y propagan. Por tanto, Díaz (citado por Argueta, 2012) expresa que “en las comunidades y organizaciones indígenas y campesinas, serán precondiciones para el diálogo de saberes un nuevo empoderamiento desde lo local”. (p. 10). La cual se fundamenta en la toma de decisiones en asambleas, en encuentros entre los diferentes actores sociales, educativas y comunitarias para alcanzar el fortalecimiento de la cosmovisión y la vigencia de las creencias, tradiciones,

leyendas, entre otras. En consecuencia, la integración del campesino en el medio rural está estimulada por una necesidad relacionada con la cooperación, desarrollando un alto grado de competencia con la realidad en la que inmerso.

Por tanto, tal y como lo plantea Argueta (Ob.cit) es primordial coadyuvar en dicha tarea, desde las instituciones educativas, centros educativos de formación e investigación, para lograr:

- Impulsar la investigación de los sistemas de saberes actuales y lograr su vigencia en la educación intercultural, en la educación formal y no formal, en la producción y los planes de desarrollo locales y regionales, introducirlos en los medios masivos de comunicación para que se conviertan en asuntos de conocimiento y reflexión en todos los países.
- Mantener un diálogo permanente con los otros sistemas y cuerpos de saberes, a través de articulaciones específicas frente a problemas teóricos, metodológicos, prácticos, etc., estructurando para ello espacios ajenos a las subordinaciones, y mejor aún si se realizan de forma sistemática...
- Impulsar a las comunidades para que ejerciten capacidades de innovación, al desarrollar y aprovechar el conocimiento tradicional e incorporar, cuando sea conveniente, conocimiento científico y tecnológico, así como capacidades de organización y resolución de conflictos en relación con la propiedad de recursos naturales. (p. 26)

Alcanzar lo planteado por el autor, implica asumir con propiedad y responsabilidad los saberes de los campesinos como una herramienta que le permitirá al docente enriquecer su práctica pedagógica, y por ende lograr que los escolares tengan aprendizajes realmente significativos, basado en sus experiencias previas. Implica que el docente sea un verdadero mediador del proceso educativo y que a través de la contextualización del currículo su rol sea más cercano a las realidades de las comunidades rurales.

La valoración de las relaciones culturales, políticas o económicas que las sociedades campesinas crean, constituyen en realmente una posición de principio, un postulado, que converge en la construcción de una nueva definición de las sociedades campesinas. Para en correspondencia con las diferentes acciones que permiten la configuración de las relaciones que precisan su consideración no se plantean que la agricultura campesina sigue caracterizada exclusivamente por su carácter familiar.

En tal sentido, la familia puntualiza así la actividad económica cuya razón de laboriosidad no resulta perturbada en su esencia por las influencias que se despliegan en su contra. Mendras (citado por Linck, 1991) afirma que “el producto del trabajo campesino forma un todo del cual simplemente le "defalcan" las transferencias. La producción para las transferencias es una exigencia que resulta tan solo accesoria para entender la lógica del cálculo económico de los campesinos". (p. 10). Por tanto, se compromete con la valoración que realiza el campesino del trabajo. En tal sentido, la sistematización del contexto, el resguardo de los ecosistemas implican acuerdos, responsabilidades y debates y, en última instancia, de observación de normas que dan fe de la presencia de una valoración del trabajo vinculado con las sociedades campesinas.

Por otra parte, los aportes educativos, se traducen en una de las manifestaciones propias del docente cuando trabaja en pro de la integración escuela-comunidad, el ser espontáneo y sencillo, al poseer una real autonomía de la labor que desempeña, el docente tiene que estar claro de que el aporte que genere para las instituciones a las cuales pertenece tiene que ser significativas; en consecuencia, debe manejarse bajo un comportamiento asertivo, para decidir qué le conviene a la institución. Al tomar en cuenta la opinión de González (2007) “los aportes educativos están asociados a las posturas que asume el docente en la solución de los problemas que a diario se presentan en las instituciones escolares”. (p. 77).

Al respecto, el docente debe ser capaz de generar soluciones a los problemas que se presentan en el contexto escolar, al ofrecer ideas, sugerencias, propuestas, programas, proyectos, entre otros que garanticen la calidad del proceso educativo. Por tanto, la construcción social de la escuela, requiere de la participación voluntaria del docente, esto implica un trabajo en grupo donde se construya su propia concepción como el resultado de una acción integrada, en un cúmulo de relaciones recíprocas frente a un interés común, como es el ejecutar acciones que den garantía al trabajo pedagógico que realiza el docente para transformar el contexto sociocultural del plantel; así pues, la participación voluntaria no solamente es del docente, puede estar conformada por estudiantes, padres y representantes, directores, entre otros; los cuales podrán participar según

su competencia en el diseño, ejecución y evaluación de los distintos proyectos que se le puedan presentar a la institución.

Las manifestaciones que identifican a un pueblo, proceden de costumbres conservadas por la transmisión de padres a hijos, en algunos casos se trata de manifestaciones de rasgos profundamente locales. Por tanto, la tradición, se convierte en una fuente de creatividad e ingenio popular. En tal sentido, Aretz (2008), explica “lo tradicional persiste, el hombre trae el pasado al presente y lo vive”. (p. 49). En consecuencia, se hace referencia a lo pasado, que se repite por vía oral de generación en generación, constituyéndose una tradición. La mayor parte de las tradiciones culturales venezolanas, son el resultado de un largo proceso de mestizaje o integración de tres culturas: indígena, europea y africana; su fusión con el tiempo ha dado origen a diversas tradiciones, que se caracterizan por la riqueza y la variedad de manifestaciones artísticas literarias y por la diversidad de sus costumbres, que el pueblo asimila, recrea y actualiza de una manera única, adaptándola a una comunidad o determinada región. Muchas de las tradiciones que se conocen han sufrido variantes, sin embargo, conservan el ingenio y la gracia del pueblo que demuestra su fervor religioso y su carácter festivo, durante su realización.

De manera, que hay varios temas que se pueden vincular a la identidad local de un pueblo, del ser del hombre como tal. Heideger, (citado por Alfaro, 2006) señaló al ser humano como: “temporalidad, como transcurso de tiempo abierto hacia futuro”, (p. 87); entonces, de acuerdo a su formación, su preferencia, su temperamento y su cultura, lo mostrarán como el rasgo por excelencia determinado de la humanidad, es decir, el transcurrir temporal y la marca que va dejando de generaciones pasadas, que es transmitido al presente como herencia cultural, donde el hombre se define como historia y su identidad va a depender de circunstancias específicas.

En este sentido, es preciso referir lo concerniente a la educación rural, donde se definen acciones que subyacen de la realidad misma de la praxis pedagógica del docente, al respecto, es necesario hacer mención a lo expuesto por el informante SD quien señaló:

*Solamente se están dedicando a trabajar y como lo decía anteriormente es más que todas esas estrategias y esas metodologías son adaptadas a la parte urbana. Nosotros tenemos otra realidad en el sector rural y eso es lo que tenemos que hacerle ver al docente, es esa realidad del ser campesino, es esa contextualización que se debe tener en cada una de nuestras comunidades. Las metodologías que está utilizando el docente pues siguen siendo formales, siguen siendo estrategias de enseñanza, pero que no tienen pertinencia con el sector rural. Involucrar las comunidades, involucrar todos esos saberes, todos esos haberes campesinos, toda esa gran herencia que pueden dejar todos aquellos campesinos que están en nuestras comunidades. ¿Cómo los involucramos? Bueno dándole más realce, rescatando todos esos valores, pero obviando quizás un poco los contenidos que son más de la parte urbana, obviando quizás los contenidos que no es que no tengan derecho los estudiantes del sector campesino a adquirirlos por supuesto que sí, pero adaptados y contextualizados a su realidad, buscando siempre que esa educación rural sea esa educación que le ayude a su comunidad, que sea un rescate para su comunidad, que sea un realce a su comunidad, que de repente el estudiante si quiere ser médico se dedique con esta profesión a ayudar a su comunidad.*

*Pues, nosotros como institución, como escuela rural somos los pioneros, somos quienes dirigimos a esos estudiantes no, somos quienes, somos los mediadores entre el estudiante quien es el que está adquiriendo los conocimientos y el campesino que es el que nosotros tenemos allí, los campesinos tienen muchísimos conocimientos y nosotros somos los mediadores entre ese campesino y los diferentes escolares. Aprovechar todo ese conocimiento, nosotros a través de nuestra instrucción de nuestra capacidad para realizar las diferentes estrategias, para llevar a cabo las diferentes estrategias*

De acuerdo al testimonio presentado por el presente informante, se puede señalar la importancia de una educación rural que responda a las necesidades e intereses de los habitantes del campo. Se necesita una educación contextualizada con la realidad que se vive en cada comunidad rural; es decir, que desarrolle en los escolares ese sentido de pertenencia por su aldea, que se sienta identificado, para que se involucre con los diferentes actores comunitarios con la finalidad

apropiarse de todos esos saberes, todos esos haberes campesinos, rescatándolos, puesto que no están tácitamente planteados en el currículo nacional. Buscando siempre que esa educación rural a través de la práctica pedagógica del docente, como mediador del proceso educativo, fortalezca la comunidad.

De igual forma es necesario referir el testimonio del informante CFD1 quien señala:

*Yo creo que a veces el docente no se está preocupando si se adapta o no se adapta, creo que están aplicando su metodología a como la aprendieron y sencillamente la dan sin importar si se adapta al contexto o no se adapta, enseñan sus contenidos, sus conocimientos básicos que les refleja lo que es el currículo más de allí preocuparse si se adapta o no se adapta, si podemos aplicar otra estrategia o no donde los niños aprendan para la vida no, se basan solamente en dar su clase y de repente a veces no hay ni siquiera preocupación si aprendieron o no aprendieron. Bueno el docente hoy en día tiene que involucrarse, indagar, creo que debe preocuparse por saber cómo es el contexto, cuales son las necesidades, cuales son las debilidades, cuales son las fortalezas, involucrarse con los padres y representantes, conocerlos. A veces planificamos este un diagnostico donde tenemos que realizar una visita al hogar de los niños y no lo hacemos, sencillamente se queda en una planificación y no se realiza y es importante conocer cada particularidad del estudiante, acercarse a ellos, conocer su familia, cuáles son sus condiciones socioeconómicas, cuáles son las condiciones culturales, los valores, las creencias, todo lo que tenemos aquí en una comunidad que es importante conocer. Es importante conocer que se cultiva, que comemos, que se come, con que lo hacemos. Hay que conocer cada particularidad, cada característica del espacio rural donde estamos trabajando, para de allí empezar a adecuar lo que nosotros tenemos, lo que nosotros conocemos lo que nosotros sabemos hacer, adecuarlo a ello ósea tomar toda la potencialidad. Las debilidades hay que minimizarlas, tomar las fortalezas, tomar las potencialidades que tenemos en nuestra comunidad... Hay que involucrar, lograr que el docente se involucre y sea protagonista, sea participativo y que este genere a la vez motivación en la comunidad a involucrarse en las diversas actividades que realizan en la escuela. El docente ir a la comunidad para que la*

*comunidad vaya a la escuela. Bueno es importante que la escuela, que el docente logre la participación de la comunidad...*

Lo planteado por el informante, hace referencia a la ausencia de una educación contextualizada que no responde a las características del rural, no responde a las particularidades de los escolares, pues no se utilizan las metodologías, estrategias adecuadas para articular los conocimientos planteados en el currículo básico nacional, con los saberes, haberes ancestrales propios de las comunidades campesinas, por lo que el proceso educativo no responde a una verdadera planificación sustentada en el conocimiento del espacio rural, ante lo cual es importante que la escuela y el docente logren la participación activa de la comunidad. Por tanto, es fundamental aprovechar las experiencias significativas de los educandos para formar un pensamiento crítico en los escolares, lo cual se puede lograr estableciendo un diálogo proactivo entre los diferentes actores educativos y comunitarios. De acuerdo al DDA1, su testimonio evidencia lo siguiente:

*Uno como docente da su clase de manera que el estudiante entienda lo más posible, se aplican diversas estrategias y actividades de aprendizaje, en las cuales el estudiante logre sus competencias y su aprendizaje significativo. El docente hace lo que tanga a su alcance y se debe entender el contexto en el cual se está trabajando que es el rural y ello implica muchas limitaciones. Primero y principal el docente debe tener conocimiento del ámbito rural y que le sea de la comunidad para que de ese modo se involucre de mejor manera y rescate el ser campesino. Otro punto seria que el currículo resalte la educación rural y no generalice los contenidos. Debe haber una integración entre escuela, comunidad de tal modo se ayuden mutuamente entre sí para fortalecer el ser campesino, valorar lo cultural, lo social, rescatar sus creencias y tradiciones. Bueno es de suma importancia que tanto como la escuela se involucre como la comunidad en general. Ya que la institución es el principal garante formador de los escolares y debe haber una estrecha relación entre ambos. Para de ese modo fortaleces los aprendizajes de los estudiantes a una conciencia crítica y reflexiva. Los padres y representantes son los principales formadores de valores y principios, la escuela es formador de conocimientos y refuerza los valores inculcados en casa.*

En función de lo planteado por el informante, se evidencia una educación descontextualizada que no responde a las particularidades del medio rural, puesto que a pesar de que desarrollan algunas estrategias para desarrollar su praxis pedagógica, evidentemente no son las más idóneas para articular los conocimientos planteados en el currículo básico nacional, con los saberes de las sociedades campesinas; por tanto, el proceso educativo que se ejecuta en el contexto rural no responde a una sistematización de competencias articuladas con los conocimientos del espacio rural. Por ende, es primordial apropiarse de las experiencias significativas de los educandos para crear un pensamiento crítico en los escolares. En consecuencia el rol que asuma el docente en las escuelas rurales es clave para que a partir de los intereses y necesidades de los escolares del medio campesino, puedan desarrollar acciones que permitan un crecimiento educativo en los niños. Asimismo, el DDA2 manifestó:

*Las estrategias, bueno cada uno de los que damos clases planificamos como vamos a hacer llegar los conocimientos académicos a los niños, en mi caso particular trato de ser lo más flexible posible, para que los aprendizajes se logren de la mejor manera haciéndolos actores principales de los mismos, entiendo las limitaciones que muchas veces el medio rural nos presenta. Considero que en la educación rural uno de los aspectos importantes es como se involucre el docente en el contexto, que lo conozca, para así poder desarrollar su trabajo de la manera más apropiado que viene a ser el sector rural, tomando en cuenta sus valores, tradiciones, saberes. Aprender por consiguiente a valorar las experiencias de los niños y de los campesinos para tratar de que estos alcancen un aprendizaje de calidad de acuerdo a lo que representa el campo. Asimismo, bueno es importante que el campesino se involucre más con la escuela, para conocer más de cerca su cultura. Bueno es importante que seamos mediadores del proceso de aprendizaje de los niños. Debemos promover una mayor participación de ellos en las clases, así como actividades en las que nos involucremos junto con ellos en las diferentes actividades de la comunidad. Asimismo, debemos darle valor a los saberes ancestrales, para enaltecer si se puede llamar así las actividades diarias de clases con acciones motivadoras que permitan preparar las mismas para que los escolares se sientan motivados e*

*importantes. De esta manera podemos estar generando una conciencia crítica en los estudiantes de la escuela rural.*

En correspondencia con lo descrito por el informante en este testimonio, se puede apreciar la falta de un planificación con variedad de estrategias que le permitan acercar de la manera más operativa el desarrollo de un currículo que ciertamente fue diseñado de manera globalizada a las realidades sociales y culturales de la sociedad campesina, apoyándose en los haberes ancestrales propios de las comunidades rurales, para que el proceso educativo responda a las necesidades e intereses de un colectivo que reclama ser atendido desde su idiosincrasia de ser campesino, ante lo cual es importante que la escuela y el docente logren involucrarse activamente en estas comunidades. Aunado a lo anterior, es preciso hacer referencia a lo expuesto por el informante AC1:

*Bueno, la escuela rural para mi debe ser con docentes que realmente conozcan el contexto rural y que realmente manejen lo que significaría ser un docente rural. Porque es muy diferente estar en una zona urbana a este contexto sí, porque quizás los niños de la zona urbana son más abiertos, mientras que aquí en la zona rural, éste, son más sumisos, aún cuando tienen un gran potencial. Por lo tanto, éste, tenemos que llegar a ese diálogo de saberes verdad, tanto a la institución como a los actores que hacen vida allí. ¿Para qué? Para que realmente los docentes rurales o los docentes que hacen vida en las escuelas rurales se integren a la comunidad, a los saberes locales sí, para no seguir con más de lo mismo, porque éste, pensamos que lo urbano es igual a lo rural y hay una gran diferencia porque nosotros a las personas del medio rural tenemos que aprenderlas a oír, tenemos que aprender a reflejar todo lo que ellos nos dicen, porque aún cuando nos parezca mentiras tienen saberes importantes y a través de esos saberes podemos establecer, porque no, hasta un folleto, una revista, un libro y que eso nos lleve a usarlo día tras día en nuestra institución, en nuestra comunidad y que mejor que el docente rural con la comunidad se integren para lograr este fin. Si porque más que todo siempre nos dirigimos a la parte que le digo, de actividades deportivas, más quizás descuidamos la parte de los saberes ancestrales de nuestra comunidad. Y pues, en algunos momentos le damos un realce verdad, o quizás en muchos momentos le damos realce a esta parte*

*cultural con bailes, pero, éste, tendríamos que hacer un análisis de todo ello, sí, porque le queremos imponer quizás a nuestros estudiantes, pasos, canciones que no tienen nada que ver con nuestro contexto, entonces que mejor que nuestros cantautores de la comunidad, tomarlos en consideración, hacer las grabaciones de esas canciones y de esta manera realizar esos saberes rurales, ancestrales para utilizarlos en nuestros actos culturales. Claro que si los docentes realizan actos culturales, pero quizás en algunos momentos también descuidamos esa parte, esa parte de realizar los saberes de la comunidad.*

En este sentido, es necesario hacer referencia con relación al rol que asumen los docentes del contexto rural el cual dista de plantear una educación que este realmente contextualizada a las realidades de las sociedades campesinas, por lo que se necesita que realmente los docentes rurales o los docentes que hacen vida en las escuelas rurales se integren a la comunidad, se apropien de los saberes locales. En tal sentido, es clave un profesor que escuche los diferentes planteamientos de los diversos actores sociales y comunitarios, que se establezca un verdadero diálogo de saberes para que la practica pedagógica del docente esté más cerca a la realidad de los escolares del medio rural. Por tanto, para entender la particularidad de los intercambios dentro de la institución, es indispensable entender la dinámica entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, logros, actuaciones y procedimientos de los individuos y de los grupos. Por lo que, el desarrollo institucional va a estar ligado al desarrollo humano y profesional de las personas. Es preciso destacar el testimonio del informante AC2:

*Bueno, yo creo que en la escuela rural, lo primordial que deben hacer los docentes aparte del saber que ellos ya traen, aprovechar el saber que tienen las comunidades para potenciar y sacar ese potencial que hay en esta comunidad e integrarlo con esos conocimientos que ellos traen, para fortalecer esa parte, y poder crear un estudiante que sea eh, que este bien preparado para enfrentarse al contexto, ya sea rural como al contexto de la parte de la ciudad. Es importante, la participación y la integración y la vinculación de docentes y representantes o comunidad para mejorar esa parte.*

Al respecto, es necesario manifestar que la escuela rural es fundamental para que los diferentes actores educativos y comunitarios, aprovechen articular los

saberes de la sociedad campesina con la práctica pedagógica que el docente debe desarrollar. En consecuencia, los centros educativos rurales deben promover aprendizajes que les permita a los escolares darle significado a las diferentes situaciones que se le presenten en su medio apoyándose en sus propias experiencias para superar dificultades. Por tanto, la construcción del conocimiento debe plantearse en función de las diferentes acciones que consientan transformar la realidad, con la finalidad de crear cultura e historia.

Al revisar los testimonios es necesario manifestar que los sujetos determinados para el estudio, consideran en su mayoría que la educación que se imparte en la escuela rural no responde a las características de las sociedades campesinas, y por ende a las particularidades de los escolares. Esto producto de no realizar una contextualización de los contenidos planteados en el currículo nacional con la riqueza cultural, social e histórica de las comunidades rurales. Además, de la inexistencia de un diálogo proactivo entre los diferentes actores educativos y comunitarios que permita analizar la praxis pedagógica del docente y su interacción con los habitantes del sector rural. Esto coincide con las observaciones realizadas en las instituciones educativas, pues se evidencio que el docente no asume su rol en correspondencia con las características de la educación que se debe impartir en los sectores campesinos. Además, el profesor poco escucha a los diversos actores sociales y comunitarios, para establecer un verdadero diálogo de saberes.

**Cuadro 9.**  
**Educación Rural**

<b>Fenómeno</b>	<b>Elementos Emergentes</b>
- . Educación Rural	- . Planificación de estrategias - . Articulación - . Educación sustentable - . Particularidad del estudiante - . Conocimiento del espacio rural - . Diálogo de saberes - . Pensamiento crítico

**Fuente:** Testimonios (2016)

La mediación del docente es esencial en su praxis educativa. Esta tiene el sentido de aproximar al estudiante al conocimiento, por medio de experiencias

que le faciliten lograr un aprendizaje significativo, a través de una serie de destrezas le permitirán tener éxito en su vida. Por tanto, es puntual indagar y crear nuevas formas de enseñanza, en las cuales el niño sea el centro del proceso y no considerar a los escolares meramente como receptores que deben conformarse con repetir lo que el docente en los ambientes de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje es muy complejo, requiriendo del docente un método de creencias que se edifique en el tiempo de forma progresiva. Por tanto, su experiencia como docente, constituye un marco de referencia para configurar de alguna manera la eficacia durante su praxis pedagógica. Los docentes asumen su rol en el aula, apoyándose en sus experiencias, formación, puesto que este es producto de la composición de sus conocimientos, opiniones, valores, necesidades, expectativas, que dan lugar indudablemente al enfoque que utiliza durante sus acciones pedagógicas, que le permiten fijar realmente aprendizajes significativos en los escolares. A tal efecto, es trascendental la actitud que los educadores asumen durante la formación de los escolares, el cual debe estar fundado en una práctica abierta, respetuosa de las necesidades e intereses de los educandos y de sus niveles de desarrollo.

En tal sentido, Goodstein, Nolan y Pfeiffer (2008) señalan que la planificación es el “proceso por el cual los miembros guías de una organización prevén su futuro y desarrollan los procedimientos y operaciones necesarias para alcanzarlo”. (p. 5). Esta visión del estado futuro de la organización señala la dirección en que se debe desplazar la misma y la energía para comenzar ese desplazamiento. Este proceso de prever el futuro es muy diferente a la planeación a largo plazo; esta generalmente, es simplemente la extrapolación de tendencias. Prever es más que tratar de anticiparse al futuro y prepararse en forma apropiada; implica la convicción de que lo que se hace ahora puede influir en los aspectos del futuro y modificarlos.

En consecuencia, Fracca (2004) opina que: “Las estrategias deben ser activas, interesantes y en concordancia con el nivel de aplicación. De todos es sabido que los niños más pequeños poseen tiempos de atención bastante cortos...aquellas estrategias más complejas deben dejarse para los grados superiores” (p. 117); de acuerdo a lo expuesto por el autor en la cita, existen

estrategias que son convenientes por la edad de los estudiantes, en el caso del docente que imparte clase en un aula multigrado, debe ser cuidadoso al seleccionar estrategias, ya que como es sabido hay estudiantes con diferentes edades, en cursos diferentes entonces, una estrategia puede ser muy útil para los estudiantes de los primeros grados pero resultar monótona y poco atractiva para estudiantes de mayor edad.

Por tanto, los docentes deben articular su praxis pedagógica con las realidades que tienen en el medio rural, desarrollando la capacidad de interpretar los modos de producción cultural, para determinar y comprender la dinámica de lo que deber ser la educación rural. En tal sentido, Giroux (1995) plantea con respecto a la articulación del proceso de aprendizaje que este “consiste en ver desde adentro los procesos educativos que revelan las esencias y los comportamientos a partir de los cuales se puedan reconstruir los saberes”. (p. 149). Es asumir el docente desde la escuela una postura que permita acercar el rol del docente con la realidad que se vive en la sociedad campesina, para lograr que los escolares a través de sus experiencias alcancen aprendizajes significativos, que les permitan interactuar en su contexto.

Estas posibilidades de interacción, supone repensar el proceso educativo para revitalizar las culturas locales en el marco de nuevos referentes contextuales e institucionales que le otorguen pertinencia a la educación que se imparte en los contextos rurales. Es fundamental que la práctica pedagógica del docente se apropie de todo el potencial cultural, social e histórico de la comunidad, en aras de acercar la escuela rural a las características de los sectores campesinos, y por ende a las particularidades de los escolares. Para de esta manera, promover aprendizajes que les permita a los escolares darle significado a las diferentes situaciones que se le presenten en su medio teniendo en consideración las experiencias propias para superar estas dificultades.

Por consiguiente, la escuela debe motivar el cambio social, facilitando conocimientos dirigidos a la solución de problemas específicos, estimulando y fortaleciendo las actividades participativas, organizativas y cooperativas en pro de una educación sustentable, a fin de alcanzar un bien común. Según Novo (2006) la educación se enfrenta a dos retos ineludibles:

Por un lado al reto ecológico, que implica contribuir a formar y capacitar no sólo a jóvenes y niños, sino también a los gestores, planificadores y a las personas que toman las decisiones, para que orienten sus valores y comportamientos hacia una relación armónica con la naturaleza; por otro, al desafío social que, en un mundo en el que la riqueza está muy injustamente repartida, nos impele a transformar radicalmente las estructuras de gestión y redistribución de los recursos de la tierra. (p. 197)

Aplicar estos principios significa que todos deben relacionarse con la naturaleza para su protección y desarrollo, pero de igual forma debe existir un equilibrio tanto del uso adecuado de los recursos como en la repartición de bienes y servicios materiales. Ciertamente la preservación y la mejora de la calidad de vida dependen de la educación que se imparte en los contextos rurales, pero de una educación que dignifique a la persona, que prevalezca el derecho y respeto por la vida y quede vinculada a la conciencia mediante valores profundos. Aquí juega un rol fundamental la reconstrucción de los saberes del campesino para el fortalecimiento de una educación realmente sustentable.

Por otra parte, los escolares de los sectores rurales, suelen ser más asentados y más receptivos ante el trabajo desarrollado por los docentes. Si bien en el medio urbano el profesor apenas es valorada, en los sectores rurales aún el maestro sigue siendo respetado por las comunidades, lo que se refleja en la actitud del estudiantado. Al respecto, Jurado (1993) señala que la escuela rural, presenta además ciertas características que la diferencian de los demás centros escolares:

- La edad del alumnado oscila entre la niñez y la pubertad (al llegar a la adolescencia los alumnos suelen acceder a los institutos).
- Comprensividad educativa (todos los alumnos hacen el mismo recorrido escolar, sea cual fuere su origen de partida y su situación personal).
- El número de docentes que se relaciona con los alumnos es mínimo (tal vez para que la transición familia-escuela no represente un cambio muy grande para el niño), lo que hace que el trato profesor-alumno sea muchos más "paternal" o familiar. (p. 23)

Los escolares de las escuelas rurales presentan características diferentes a los de las escuelas urbanas. Esto debido a que todos los niños de la comunidad asisten a la misma escuela y esta los estudiantes no están solos con los de su edad,

lo que provoca unas situaciones específicas. En tal sentido, Barba (2011) expresa “esto hace que la convivencia entre los estudiantes resulte mucho más natural que en las ciudades. El tiempo libre que tienen lo dedican a relacionarse entre sí y sus juegos y travesuras son negociados antes de realizarse”. (p. 119). Los estudiantes están muy acostumbrados a convivir, lo que hace que en el aula surjan menos problemas de comportamiento y ellos tengan mecanismos para solucionarlos. Pero que los estudiantes estén acostumbrados a convivir fuera de la escuela no quiere decir que esas relaciones se lleven a cabo reconociendo la dignidad de todos, sino que en muchos casos son jerárquicas y se impone la voluntad de los mayores a los más pequeños.

El abordaje de los saberes se asume como un proceso y producto de la creación humana, se encuentran insertos en la cultura de los pueblos. Por tanto, a los fines de obtener una visión de los procesos dentro de los cuales se forma el saber es pertinente, caracterizar los rasgos culturales del ser campesino. De manera, que Núñez (2007) plantea que el diálogo de saberes permite asignarle significado a los grupos sociales, puesto que en las actuaciones usuales conviven “tanto las memorias o valores compartidos como también las instituciones sociales y las prácticas comunes. El léxico compartido por esos grupos es de tradición y convención, se expresa en comportamientos sociales a los cuales éste se refiere y le da sentido a sus actividades humanas”. (p. 63). Igualmente, Foucault (1999) expresa que los saberes se encuentran centrados en los elementos que conforman las prácticas discursivas y se caracterizan por:

...el dominio, constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no el estatuto científico (...); el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que se trata en su discurso (...); el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (...); en fin un saber se define por las posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso. (p. 306)

En efecto, las prácticas discursivas, desde cuyo seno se asienta y evidencia el saber, están dirigidas a establecer los conocimientos que se dan en las sociedades. Por lo que, el saber no entra solo en las comprobaciones, sino que puede interponerse igualmente en leyendas, valores, diálogos, normas y

decisiones de los grupos sociales. Por otra parte, la misión de la escuela no es tanto enseñar al escolar una determinada cantidad de conocimientos, sino por el contrario, que aprendan a aprender, proporcionándoles a los estudiantes que lleguen a alcanzar una autonomía intelectual.

En tal sentido, Ennis (citado por López, 2013) expresa que el pensamiento crítico se “concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir, por un lado, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento”. (p. 43). Su propósito es distinguir lo que es justo y lo que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional. Asimismo, el pensamiento crítico busca analizar su propia reflexión como las reflexiones ajenas. Este tipo de pensamiento es fundamental para la resolución de problemas y en la interacción con otras personas, con la finalidad de comprender la naturaleza de los problemas.

### **Realidad sociocultural del campesino**

Ser campesino involucra una serie de acciones que el colectivo rural asume en la búsqueda de revalorizar su propia cultura, tradiciones, la manera de apropiarse de la cotidianidad. Por tanto, conlleva a practicar el respeto por las tradiciones de sus antepasados, la preservación de las formas de producción y consumo, el respeto por el ecosistema, entre otros. Es decir, la identidad del hombre del campo se asienta en un conjunto de conceptos que requieren asumir el pasado común en un sentido específico que permita realizar una verdadera construcción identitaria del hombre del medio rural. En tal sentido, Vázquez, Ortiz, Zarate y Carranza (2013) señalan con respecto al campesino lo siguiente:

Es más que una palabra que se ha convertido en la mínima expresión de todo lo que implica el trabajo agrícola como profesión. Detrás de su simpleza encierra los vínculos afectivos más íntimos entre hombre y naturaleza. Es el saberse productor de su propio alimento, asumiendo la responsabilidad de lo que implica ser a la vez patrón y trabajador. Son los desánimos inevitables ante una inclemencia climática o plaga que afecta el esfuerzo y trabajo de horas y meses. (p. 12)

Esto implica asumir con mucha responsabilidad sus compromisos, pues juegan un rol fundamental para la sociedad. En consecuencia ser campesino trae consigo como principio ineludible saber trabajar el campo enalteciendo los saberes del hombre del campo, su cultura, historia, leyenda y todo lo que le brinda la naturaleza, que le permitan satisfacer las necesidades de su grupo familiar. Por tanto, su identidad se afirma básicamente en una serie de atributos que permiten considerarlos como tal. Estos atributos se sustentan en elementos relacionados con los conocimientos, creencias, prácticas, hábitos y capacidades alcanzados por los aldeanos como habitantes del medio rural. Al respecto, es necesario establecer la identidad sociocultural del campesino y su organización comunitaria desde la perspectiva de los diferentes actores. Por tanto, es necesario enunciar lo planteado por el informante SD quien destaca:

*No se le está dando la importancia de lo que es el verdadero ser campesino, el haber y el conocer, todo este conocimiento que tienen los campesinos. El docente no lo asume realmente como una identidad sociocultural simplemente lo ve como un contenido que lo asume en una clase participativa. Pero en realidad no asume el docente como tal el trasfondo de estos saberes y de estos haberes.*

Como se puede apreciar en el testimonio del informante, poco le están dando importancia a lo que representa el ser campesino, a sus conocimientos. Por tanto, es indispensable impulsar la participación de los diferentes actores sociales y comunitarios en la escuela rural, que permitan afirmar la mejora continua de los aprendizajes de los escolares, puesto, que el fracaso escolar muchas descansa no sólo en las debilidades de los educandos, sino también en el contexto en el cual se desenvuelve, por lo que se supone que se desplaza del ambiente familiar los códigos de la cultura predominante, la cual es contradictoria a la cultura dominante. A ello, se le suma lo expuesto por el informante CFD1 quien hizo énfasis en:

*El docente valora, pero más allá de valorarlos como persona no trasmite ese valor a los estudiantes sí, que es lo importante valorar y transmitir ese valor hacia los demás porque está dentro de una comunidad, conocer la identidad, identificarse con ella más que todo y ayudar a los estudiantes a identificarse con*

*esa cultura es poco lo que se practica eso, porque ni siquiera ósea el docente valora, más allá de valorar es involucrarse, entonces valora más no se involucra.*

En función de lo planteado por el presente informante, se puede manifestar que el docente no trasmite ni le da importancia al valor de la identidad sociocultural del ser campesino, lo que lo distancia de las realidades del medio rural. Esto incide notoriamente en su práctica pedagógica, pues no busca lograr que el escolar desarrolle ese sentido de pertenencia por lo suyo, por su cultura, costumbres, formas de enfrentar la vida desde la perspectiva del conocimiento del hombre del campo enriquecida con el manejo de contenidos curriculares contextualizados al medio rural. En tal sentido, para que esta consiga ser asentada como una elección válida a los docentes en los centros escolares les incumbe reducir el enorme formalismo, la inflexibilidad de las estrategias de enseñanza y la poca pertinencia de los contenidos desarrollados con la realidad cotidiana del ser campesino. Por otra parte, el DDA1 en su testimonio describe lo siguiente:

*El ser campesino es el principal ejemplo a seguir en las comunidades rurales, el valor, identidad que ellos transmiten a su entorno es el principal garante para nuestros estudiantes, ejemplos de constancia, trabajo, arraigo cultural que se debe seguir hoy y siempre.*

De acuerdo con el testimonio del informante, se está claro que la identidad sociocultural del campesino es clave para actuar en el contexto rural. No obstante, la realidad que se vive es que poco se apoya el docente en estas particularidades para desarrollar su praxis pedagógica, lo cual influye de manera decisiva en el tipo de educación que se practica en el medio rural, la cual esta divorciada de su realidad. Al respecto, el DDA2 señaló:

*La realidad social y cultural del campesino no es asumida en su real dimensión, por una parte porque poco nos hemos preocupado por conocerla, sin embargo tratamos de abordar nuestro trabajo respetando su condición de campesinos, pues apreciamos en su mayoría lo que ellos hacen en su campo, en sus tierras. Tratamos de comprender el valor que le dan al trabajo, la puntualidad, ser constantes en lo que trabajan. En fin son muchas cosas que hay que valorar.*

Lo planteado por el informante en este testimonio, deja ver claramente que el docente poco se preocupa por darle importancia al valor de la identidad sociocultural del ser campesino, lo cual repercute indudablemente en su práctica pedagógica, pues no logra a través de su práctica, que el escolar realmente valore lo suyo, su cultura, historia, costumbres, entre otras. Por tanto, es imprescindible promover la participación de los diferentes actores sociales y comunitarios en la escuela rural, para de esta forma garantizar la mejora continua de los aprendizajes de los escolares, pero que además el docente conozca e interactúe con propiedad en el medio para que pueda integrar los contenidos programáticos con la realidad sociocultural del hombre del campo y así los escolares tengan aprendizajes realmente significativos.

En el mismo orden de ideas, se estable lo referenciado por el informante AC1 quien destacó:

*Pues le digo que es poco el valor que se le da a esos haberes ancestrales sí. Porque siempre se encasillan en recetas, en recetas de libros, en descontextualizar la educación.*

De acuerdo a lo señalado por el informante, se puede apreciar que es poco el valor que los docentes le dan a los haberes ancestrales, esto motivado a la falta de contextualización de los contenidos curriculares a la realidad de la sociedad campesina, en los cuales el profesor de la escuela rural pueda apoyarse en las experiencias previas de los estudiantes para fortalecer en ellos aprendizajes realmente significativos que le permitan enfrentar las diferentes situaciones que se le presenten en el contexto en el que interactúan.

En el mismo orden de ideas, es pertinente referir lo expresado por el informante AC2:

*Le falta más participación en la parte comunitaria, que se integren más en la parte del desarrollo de la comunidad como tal, en las diferentes organizaciones que funcionan aquí en la comunidad, les hace falta más integración, más participación. Yo creo que si los valoran, pero no los saben aprovechar, ósea no saben aprovechar de que hay ese potencial, que ellos como docentes los pueden utilizar para la integración y una mejor preparación en los estudiantes para el contexto de la zona y como ellos también enriquecerse porque*

*muchos saberes que uno por ejemplo les puede enseñar a ellos, que ellos no tienen ese conocimiento y eso les permitiría desarrollarse e integrarse más a la comunidad.*

Con respecto al testimonio de este informante se puede señalar urge que el docente se integre más a la comunidad, y que no vea a la escuela rural como un simple trampolín para luego acceder a desarrollar su práctica pedagógica en una escuela urbana. Por tanto, es primordial que el docente asuma su compromiso y responsabilidad, por lo que a la educación rural le corresponde, rescatar, rehacer e incrementar las fortalezas de poseen las sociedades campesinas, en un razonamiento permanente entre los saberes de los habitantes del medio rural. En consecuencia, una práctica docente desconectada del contexto, no motiva realmente una reflexión crítica sobre el medio rural, sólo puede llegar a establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no ayudan ni favorecen la educación rural.

En función de los testimonios anteriormente indicados, se aprecia que escasamente le están dando importancia a lo que representa el ser campesino, a sus conocimientos. Por tanto, es indispensable impulsar la participación de los diferentes actores sociales y comunitarios en la escuela rural, que permitan afirmar la mejora continua de los aprendizajes de los escolares, esto debido a que el docente no trasmite ni le da importancia al valor de la identidad sociocultural del ser campesino, lo que lo distancia de las realidades del medio rural.

Esto incide notoriamente en su práctica pedagógica, pues no busca lograr que el escolar desarrolle ese sentido de pertenencia por lo suyo, por su cultura, costumbres, formas de enfrentar la vida desde la perspectiva del conocimiento del hombre del campo enriquecida con el manejo de contenidos curriculares contextualizados al medio rural. Esto coincide con las observaciones realizadas, pues la realidad sociocultural de ser campesino no es valorada en su dimensión para adaptar los contenidos curriculares al conocimiento de la sociedad campesina.

**Cuadro 10.**  
**Realidad sociocultural del campesino**

<b>Fenómeno</b>	<b>Elementos Emergentes</b>
- . Identidad sociocultural	- . Ser campesino - . Identidad - . Valor de los haberes ancestrales - . Integración comunitaria

**Fuente:** Testimonios (2016)

El ser campesino emerge como la recuperación de determinadas tradiciones, creencias, leyendas, saberes ancestrales que estaban olvidadas y que se pretenden alcanzar a partir de prácticas y formas de vida. Al mismo tiempo, se valoriza la historia y se invoca su legitimidad validándose por su naturaleza. El ser campesino surge como el impedimento de ser de otro modo, porque se pertenece a la sociedad campesina por su tradición, historia, cultura. Por tanto, Fairstein (2012) plantea que el ser campesino implica “la construcción de un propio imaginario, con representaciones y creencias, pero también la opción de acceder a ciertos recursos materiales y simbólicos por poseer una determinada identidad y no otra”. (p. 298).

Las posibilidades de los campesinos son diferentes a otras culturas, puesto que su identidad se legitima a partir, de un conjunto de organizaciones e instituciones que dan sentido, que le dan pertinencia con su contexto. En tal sentido, la identidad no se construye de una sola forma y para siempre, por el contrario se precisa en función de los momentos y los territorios así como de los propósitos y los juicios que las comunidades se plantean. Por otra parte, la educación que se ofrece en el sector rural y en el urbano, responde a las características del currículo diseñado para el sector urbano, pues no existe uno contextualizado a la dinámica de las sociedades campesinas, por ende, las prácticas docentes por lo general son las mismas y no se realiza una educación que vaya al tanto de lo que sucede alrededor del centro escolar en lo que concierne a las particularidades sociales, económicas, culturales, e históricas del medio rural. Al respecto, Ramos (2015) señala:

Se requiere un currículo validado por sus actores hacia la transformación de lo rural y donde los haberes campesinos sean potentes, activos y dinámicos en la comunidad educativa mediante el diálogo de saberes y la tradición oral porque en estos momentos para

el joven estudiante rural es más importante un artefacto tecnológico como la tableta o el celular que las historias de vida de sus familias, los relatos, los cuentos, los mitos y leyendas rurales que van acompañados de la idiosincrasia, las costumbres y tradiciones agropecuarias. (p. 169)

Es tarea centro escolar desarrollar una práctica pedagógica donde los haberes ancestrales jueguen un rol fundamental en la formación de los educandos. En tal sentido, los nuevos conocimientos que los escolares alcancen deben relacionarse con sus saberes previos. De esta manera, la praxis pedagógica del docente asume los saberes previos en el ambiente de aprendizaje, para realmente fortalecer aprendizajes significativos en lo escolares que le permitan actuar adecuadamente en su entorno.

Finalmente, la integración, se perfila como un elemento indispensable en el trabajo mancomunado del docente; Al respecto, Adize (2011), plantea que "la integración es el principio que supone la motivación, pues ayuda a reconocer las necesidades de las personas que laboran en ella y hace ajuste necesario para obtener satisfacción". (p. 72). En tal sentido, el proceso de integración escuela-comunidad permite que los docentes generen acciones que conduzcan a la obtención del control y el ejercicio de responsabilidades que los llevará a resultados de calidad en el proceso de enseñanza y del propio aprendizaje.

La escuela se convierte así junto a la figura del educador como el contexto más relevante para que se cumpla con plena libertad de actuar en trabajo; de allí que, para alcanzar un trabajo mancomunado se requiere de la integración de los distintos miembros de la comunidad y del docente a través de una actitud reflexiva, flexible, dinámica, participativa y coherente al trabajo que desarrolla. Ahora bien, es pertinente referir organización comunitaria como uno de los aspectos que definen la realidad sociocultural del campesino, es en este sentido, que el informante SD señaló:

*Bien pues se puede decir que no, en realidad pues el docente no toma en cuenta estos aspectos del sector rural no, por supuesto que toma en cuenta los aspectos del currículo, pero como le decía anteriormente más que todo basados en la realidad urbana. Al momento de planificar es poco, es escaso la contextualización que ellos hacen al sector rural, más que todo es dar una instrucción de manera de cultura general pero no es ese rescate de los valores*

*campesinos, no es esa sustentabilidad que debe formarse en cada uno de los estudiantes para fortalecer su propia comunidad, para fortalecer su desarrollo comunitario, no es ese el objetivo que tiene el docente. El docente simplemente planifica para dar la clase pero no está contextualizando en el sector rural.*

De acuerdo a la información dada por el informante, el docente poco se preocupa por el desarrollo comunitario y por ende de las organizaciones que existen en el contexto rural, pues su preocupación radica en la ejecución de una práctica pedagógica alejada de la realidad en la cual desempeña su rol de docente. Esto se evidencia notoriamente en la escasa contextualización que realiza de los contenidos curriculares, puesto que se dedica a dar una instrucción de manera de cultura general, dejando de lado los valores, creencias, saberes de la sociedad campesina, por lo que los aprendizajes de los escolares distan de ser realmente significativos, de acuerdo al entorno en el cual interactúan.

A ello se le suma lo propuesto por el informante CFD1 quien sostuvo:

*Pues el docente se ha visto, como lo dije anteriormente, valora las cosas, pero ir más allá de los ambientes de aprendizaje, que es involucrarse, motivar a la comunidad, este desarrollar actividades que permitan a la comunidad involucrarse, lograr su participación eso se ve nulo eso no se evidencia mejor dicho, es poco. Saben que hay tal actividad pero no llegan a involucrarse. Valoran por ejemplo el valor del campesino, más no se acercan a un campesino a decirle de repente usted vale mucho o vamos a hacer una actividad para darle animo a ese campesino a seguir trabajando o en agradecimiento a ese campesino no eso no se evidencia.*

En relación a este testimonio, el docente no le da valor al campesino, se preocupa poco por su participación en las actividades que se planifiquen en la escuela, no lo involucra. Esto repercute en la poca motivación que tiene la comunidad para insertarse de manera asertiva en las acciones que el docente promueve en aras de que los escolares tengan aprendizajes contestes con la realidad sociocultural del ser campesino. Por otra parte, de acuerdo con la información suministrada por el informante DDA1, se resalta lo siguiente:

*El docente es el ente garante del aprendizaje de los estudiantes, del mismo modo es el motivador, al involucrar a la comunidad en general a las actividades*

*académicas y culturales que se realizan tanto en la comunidad como en la institución, ya que valoramos el fortalecimiento cultural y social.*

El testimonio del informante deja ver claramente lo importante que es involucrar la comunidad con las actividades que se desarrollen en el centro escolar; sin embargo la realidad que se evidencia es la escasa participación de las comunidades en el quehacer social y educativo de la institución. Por tanto, el desarrollo rural se puede alcanzar si se promueve el arraigo por su territorio desde la escuela rural con la participación de los diferentes actores educativos y comunitarios. Asimismo, el DDA2 expresó:

*Bien, pues se puede decir que poco tomamos en cuenta la realidad del sector rural, tomamos en consideración los aspectos del currículo, no obstante, al momento de planificar es escasa la contextualización que hacemos de los contenidos académicos con las realidades del sector rural sencillamente, planificamos para dar la clase pero no integramos esta con el medio rural. Esto seguramente debido a la poca valorización que le damos a la comunidad, escasamente se plantean actividades que permitan a la comunidad involucrarse, lograr su participación.*

De acuerdo con el testimonio del informante, se puede apreciar que poco se valora la educación en el contexto rural, por supuesto algunas veces por desconocimiento y otras por pensar que con dar la totalidad de los contenidos curriculares, se está cumpliendo con su rol de ser docentes. No obstante, se deja de un lado el verdadero valor de trabajar en las sociedades campesinas y lo mucho que se puede enriquecer la práctica del docente si de alguna manera se apropian de esa riqueza cultural, social e histórica de estas comunidades, lo cual va a favorecer el proceso de crecimiento personal y educativo de los niños del medio rural. A este particular se le adiciona lo propuesto por el informante AC1:

*Realmente no se vincula. Porque éste, prácticamente los docentes se encargan de realizar la planificación allí en la institución educativa, más no, más quizás muchas veces no tomamos en consideración a la comunidad, sino siempre más que todo allí en cuatro paredes y así es como la desarrollamos, que quizás si de alguna manera tomamos en cuenta la comunidad o a nuestros habitantes es cuando le enviamos a los niños para la casa investigaciones verdad, éste sobre todo investigaciones, exposiciones sí, trabajos escritos. Es así como involucramos*

*la comunidad, más no tomamos en consideración todo ese potencial que tiene. De los consejos comunales, éste, no, realmente no, de los consejos comunales no. Éste, porque casi siempre en esas reuniones de los consejos comunales, pues participa es la comunidad como tal, más no se vinculan a los docentes. De hecho, en esas reuniones, éste, pues hay también bastante información valiosa y que de alguna manera pueden reflejar en esos proyectos de aprendizaje, porque es allí donde realmente se darían cuenta de las necesidades e intereses que tiene nuestra comunidad.*

En función a lo planteado por el informante, los docentes prácticamente se encargan de ejecutar su planificación pero no involucran a la comunidad con el centro escolar, no toman en consideración sus necesidades, intereses, características, condición social, cultural, histórica para desarrollar una práctica pedagógica que permita acercar al escolar a su realidad contextual. Igualmente, se preocupan poco por participar en las actividades o reuniones del consejo comunal, en donde posiblemente por su experiencia el docente podría ser un apoyo en la elaboración de proyectos comunitarios, además que les permitiría conocer más de cerca el funcionamiento de la sociedad campesina, de la aldea en la cual desarrolla su rol como educador.

En este orden de ideas, es pertinente hacer mención a lo expuesto por el informante AC2, quien destaca:

*Es muy poca la participación y la orientación que ellos como docentes, ya que la zona es netamente campesina y si requieren de que ellos se integren más y participen y orienten porque ellos a veces tienen unos saberes, como se pueden intercambiar saberes de nosotros para ellos como de ellos para nosotros, pero que hace falta más la integración y la participación en esos proyectos comunitarios. Muy poca, hay muy poca vinculación, son muy pocos los profesores que se integran, que intervienen en esa parte.*

En correspondencia con el testimonio dado por este informante, se evidencia la poca participación y orientación que los docentes realizan en el medio rural. No aprovechan los saberes que posee la sociedad campesina para enriquecer su rol como educadores. Además, que su vinculación con las organizaciones de comunidad, específicamente el consejo comunal es prácticamente nulo.

Los anteriores testimonios dejan ver claramente que el docente poco motiva la participación activa de la comunidad en las diversas actividades que se realicen en el centro escolar. Se evidencia igualmente, la escasa contextualización que realiza de los contenidos curriculares, dejando de lado los valores, creencias, saberes de la sociedad campesina; asimismo, se preocupan poco por participar en las actividades o reuniones del consejo comunal, en donde posiblemente por su experiencia el docente podría ser un apoyo en la elaboración de proyectos comunitarios. Esto coincide con las observaciones realizadas, puesto que no se establece relaciones entre el dialogo de saberes y el contexto de la institución, lo que repercute en la formación integral de los escolares.

**Cuadro 11.**  
**Organización comunitaria en el contexto rural**

<b>Fenómeno</b>	<b>Elementos Emergentes</b>
- . Organización comunitaria	- . Desarrollo rural - . Educación comunitaria - . Consejo comunal

**Fuente:** Testimonios (2016)

Mucho se discute sobre el desarrollo rural, dejando en muchas ocasiones de lado a la gente, a las familias campesinas como actores directos del mismo. El objetivo prioritario es buscar el desarrollo y el trabajo con el sector rural, en el que deben participar no solamente los organismos del Estado sino también otras organizaciones, de la sociedad campesina, sus dirigentes, entre otros. Esto en virtud de que se debe revalorizar las familias campesinas, en función del potencial que posee para el desarrollo de un país.

En tal sentido, la educación formal, debe adecuarse al sector rural, realizándose modificaciones de forma y contenido que se puedan adaptar a las necesidades de los habitantes del contexto rural. Por tanto, se debe establecer una conexión en la cual el niño vaya aprendiendo a diferenciar su potencial en este ámbito campesino.

En consecuencia, el desarrollo rural debe basarse en necesidades y alternativas que permitan la evolución del sector rural. En tal sentido el Instituto de Bienestar Rural (1998) expresa lo siguiente con respecto al desarrollo rural:

• Las organizaciones campesinas, tanto comunales como regionales y nacionales, tienen sin duda la capacidad de centrar su lucha más en fomentar el arraigo de las familias y polemizar alrededor de alternativas que mejoren la vida productiva, no sólo de reivindicaciones. (...) • El Estado tiene condiciones y gente para llegar con más fuerza y estimular los potenciales reales del campesinado, dando mejores servicios y fomentando la ida de profesionales capacitados para trabajar con familias campesinas. (...) Trabajar más directamente con ellos, desarrollando los valores campesinos y sus capacidades es el camino. (...) • Las universidades e institutos técnicos de mando medio necesitan estudiar más la agricultura campesina para poder tener en futuro elementos que produzcan profesionales que estén identificados con la realidad campesina y puedan adaptar más rápido sus conocimientos a ellos, profesionales que sepan «trabajar con gente» y no solamente con productos y técnicas... (p. 219)

De acuerdo a lo planteado por el Instituto de Bienestar Rural, el desarrollo rural se puede alcanzar si se fomenta el arraigo por su territorio desde la escuela rural con la participación de los diferentes actores educativos y comunitarios. Aquí es fundamental el rol que juega el Estado, para crear las condiciones necesarias para promover el potencial cultural, social e histórico de las sociedades campesinas. Es por ello, que todos los miembros de la comunidad deben sentir propios los problemas comunes y compartir la responsabilidad de solucionarlos para obtener un beneficio en pro del mejoramiento de su entorno, sin embargo, se requiere de una comunidad organizada, participativa, que forme parte de la escuela, con la idea de buscar soluciones que favorezcan al sistema educativo, al ser humano, a la familia y por lo tanto al país. Al respecto, Salima (2008) dice:

La escuela es de la comunidad, es una especie de estímulo para que el ciudadano común asista al plantel escolar, ubicado en el sector donde vive, con la idea de ponerse a la orden de saberse útil, para que ese espacio sea parte del vivir y convivir de la comunidad. (p. 83)

El representante u otro integrante de la localidad donde se encuentra la institución, deben asistir al plantel de forma natural, no impuesta, que se sienta cómodo y motivado a formar parte del sistema educativo. En el entorno social la educación comunitaria se asume como una integración pedagógica intercambiando experiencias de índole colectiva destacando la cultura, tradiciones y aspectos cotidianos del contexto escolar comunitario.

En este aspecto, Marciales y Rubiano (2009) expresan “la educación comunitaria es aquella donde se cumplan actividades comunes producto de las relaciones mutuas y el trabajo activo en la solución de los problemas”. (p. 96). Desde otro punto de vista la educación comunitaria también debe ir más allá destacando las particularidades de cada individuo que la conforma tomando en cuenta sus destrezas y conocimientos para integrarse al entorno social. Una de las formas de participar activamente con la sociedad es a través de los consejos comunales, pues estos son el poder más cercano de los ciudadanos, llegándose a convertir en unidades territoriales locales que buscan potenciar la participación, el protagonismo y el autogobierno comunitario. Al respecto, los docentes no pueden estar aislados de los mismos, ya que estos funcionan de acuerdo a su concepción como agentes multiplicadores del desarrollo, por lo que se podrían solucionar muchos de los problemas que afectan las instituciones educativas y las comunidades en donde hay un centro escolar.

En tal sentido, Dávila (2008), señala que los consejos comunales son: “un conjunto de aspiraciones, capacidades y necesidades que habrán de materializarse en la definición de los objetivos por alcanzar en cada micro comunidad” (p. 34). Por tanto, se puede afirmar que los docentes están llamados a jugar un papel preponderante en el desarrollo comunitario, acompañando a sus actores en el diagnóstico de necesidades, identificando problemas comunales y planteando alternativas de solución. Según Pérez (2009), las relaciones comunitarias con las instituciones educativas deben:

Partir de principios solidarios, participativos, democráticos, populares, fundamentados en valores éticos, con respecto a la diversidad, con conciencia ecológica y humanista, orientada hacia la construcción de una sociedad educadora para el desarrollo de competencias en ciudadanos como autores y actores del proceso de transformación de la comunidad. Para alcanzar la transformación de la sociedad, se requiere del concurso de todos los sectores de la vida nacional, en el caso de una comunidad, es indispensable aperturar canales de comunicación efectiva, relaciones interpersonales más estrechas entre los miembros de la comunidad y los entes u organismos que subyacen en el sector (p. 54)

Esta estrecha interacción de relaciones activas están encaminadas a la solución práctica de los problemas y desarrollo de actividades conjuntas que

permitan el control preventivo en cuanto a la formación de la sociedad y además promueven el trabajo integral entre comunidad-docente-escuela con otras organizaciones públicas y privadas coordinando el apoyo técnico y legal. La acción comunitaria escolar opera en función de lograr de manera armónica el desarrollo de las potencialidades de la comunidad y la integración al núcleo primario de la sociedad como lo es la familia; de allí la necesidad de redefinir los roles del docente en la orientación y participación activa en las diferentes organizaciones comunitarias.

### **Conclusiones de los Hallazgos**

Con la finalidad de reconstruir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez, ubicadas en el municipio Rafael Urdaneta, estado Táchira, es prioritario considerar la agrupación de fenómenos característicos a la práctica pedagógica del docente, de forma tal que se exteriorice el compromiso asumido por el investigador durante todo el proceso.

En este sentido, es pertinente concretar los hallazgos en relación a los objetivos específicos; al respecto, es necesario señalar que en el objetivo número uno se propuso describir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez., allí se logró establecer que los docentes poco interactúan para mejorar su práctica pedagógica, pues se evidencia que escasamente promueven el diálogo y la participación, en virtud, de que son insuficientes las actividades realizadas en las cuales impulsen la participación de los diferentes actores, dejando de un lado su rol de mediadores. Igualmente, se nota que es reiterativa la falta de integración docente con la comunidad, en aras de aprovechar todo el potencial que el medio rural ofrece, para acercar su praxis pedagógica a la realidad que están experimentando los escolares de estas comunidades, en la que ellos se puedan formar partiendo de sus experiencias, para lograr realmente un aprendizaje significativo.

Asimismo, se evidencia que el currículo nacional no es acondicionado a las particularidades de la escuela rural, ni a las peculiaridades de los escolares, por lo que el proceso de aprendizaje está divorciado de la realidad. Esto influye en la calidad de los aprendizajes de los escolares, pues los logros que alcanzan tienen que ver con la generalidad de lo planteado por el currículo. También se evidencia que la función educativa de la escuela y de los diferentes actores educativos podría estar cumpliendo con el desarrollo de algunas competencias de los educandos; no obstante, se deja de un lado las experiencias significativas que los escolares pueden tener al no articular los contenidos curriculares con la riqueza del medio rural.

Con respecto al segundo objetivo específico que hace referencia a caracterizar el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa desde la práctica pedagógica del docente en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez, se puede señalar que con referencia al conocimiento del ser campesino, falta la contextualización de los contenidos curriculares con los saberes ancestrales de los campesinos, con su riqueza cultural, social, histórica, para lograr aprendizajes en los escolares realmente significativos. Se evidencia la falta de una educación rural que responda a las necesidades e intereses de los habitantes del campo, puesto que no se concuerda con la realidad que se vive en cada comunidad rural; es decir, poco desarrollan los escolares ese sentido de pertenencia por su aldea, para que se involucre con los diferentes actores comunitarios con la finalidad apropiarse de todos esos saberes, todos esos haberes campesinos. Esto se debe a la no utilización de metodologías, estrategias adecuadas para articular los conocimientos planteados en el currículo básico nacional con los saberes, haberes ancestrales propios de las comunidades campesinas.

Asimismo, el rol que asumen los docentes del contexto rural el cual dista de plantear una educación en la que se integren a la comunidad, se apropien de los saberes locales. En tal sentido, es clave un profesor que escuche los diferentes planteamientos de los diversos actores sociales y comunitarios, que se establezca un verdadero diálogo de saberes para que la práctica pedagógica del docente esté más cerca a la realidad de los escolares del medio rural. Por tanto, para entender la

particularidad de los intercambios dentro de la institución, es indispensable entender la dinámica entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes, logros, actuaciones y procedimientos de los individuos y de los grupos. Al respecto, es necesario manifestar que la escuela rural es fundamental para que los diferentes actores educativos y comunitarios, aprovechen articular los saberes de la sociedad campesina con la práctica pedagógica que el docente debe desarrollar. En consecuencia, los centros educativos rurales deben promover aprendizajes que les permita a los escolares darle significado a las diferentes situaciones que se le presenten en su medio apoyándose en sus propias experiencias para superar dificultades. Por tanto, la construcción del conocimiento debe plantearse en función de las diferentes acciones que consientan transformar la realidad, para originar con otros actores sociales verdaderas relaciones de intercambio, con la finalidad de crear cultura e historia.

En cuanto a la realidad sociocultural del campesino, se puede apreciar que poco le están dando importancia a lo que representa el ser campesino, a sus conocimientos. Esto debido a que no se impulsa, motiva la participación de los diferentes actores sociales y comunitarios en la escuela rural, que permitan afirmar la mejora continua de los aprendizajes de los escolares, puesto, que el fracaso escolar muchas descansa no sólo en las debilidades de los educandos, sino también en el contexto en el cual se desenvuelve, por lo que se supone que se desplaza del ambiente familiar los códigos de la cultura predominante, la cual es contradictoria a la cultura dominante. Asimismo, se puede manifestar que el docente no trasmite ni le da importancia al valor de la identidad sociocultural del ser campesino, lo que lo distancia de las realidades del medio rural. Esto incide notoriamente en su práctica pedagógica, pues no busca lograr que el escolar desarrolle ese sentido de pertenencia por lo suyo, por su cultura, costumbres, formas de enfrentar la vida desde la perspectiva del conocimiento del hombre del campo enriquecida con el manejo de contenidos curriculares contextualizados al medio rural.

Igualmente, se puede apreciar que es poco el valor que los docentes le dan a los haberes ancestrales, esto motivado a la falta de contextualización de los contenidos curriculares a la realidad de la sociedad campesina, en los cuales el

profesor de la escuela rural pueda apoyarse en las experiencias previas de los estudiantes para fortalecer en ellos aprendizajes que alcanza en el centro escolar. Asimismo, el docente poco se integra a la comunidad, lo que no le permite asumir su compromiso y responsabilidad, con la educación rural en la que le corresponde, rescatar, rehacer e incrementar las fortalezas de poseen las sociedades campesinas, en un razonamiento permanente entre los saberes de los habitantes del medio rural.

Del mismo modo, el docente poco se preocupa por el desarrollo comunitario y por ende de las organizaciones que existen en el contexto rural, pues su preocupación radica en la ejecución de una práctica pedagógica alejada de la realidad en la cual desempeña su rol de docente. Esto se evidencia, al dejar de lado los valores, creencias, saberes de la sociedad campesina, por lo que los aprendizajes de los escolares distan de ser realmente significativos, de acuerdo al entorno en el cual interactúan. Igualmente, no le da valor al campesino, se preocupa poco por su participación en las actividades que se planifiquen en la escuela, no lo involucra. Esto repercute en la poca motivación que tiene la comunidad para insertarse de manera asertiva en las acciones que el docente promueve en aras de que los escolares tengan aprendizajes contestes con la realidad sociocultural del ser campesino. De la misma manera, se preocupan poco por participar en las actividades o reuniones del consejo comunal, en donde posiblemente por su experiencia el docente podría ser un apoyo en la elaboración de proyectos comunitarios, además que les permitiría conocer más de cerca el funcionamiento de la sociedad campesina, de la aldea en la cual desarrolla su rol como educador.

## **CAPÍTULO V**

### **RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN EL CONTEXTO RURAL CON BASE EN EL CONOCIMIENTO DEL SER CAMPESINO Y SU REALIDAD SOCIOCULTURAL COMO SUSTENTO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA**

#### **Preámbulo**

Reconstruir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa implica generar conocimiento que lleve eventualmente a entender mejor la realidad y optimizarla en consecuencia. La praxis del docente puede identificarse fácilmente como trabajo de conocimiento. El maestro constantemente recaba, procesa, modifica y aplica conocimiento para realizar su trabajo, que requiere continuamente interpretar información para definir, y luego resolver problemas específicos en un contexto dado con soluciones diferentes que no necesariamente pueden repetirse. Por tanto, se puede señalar que este trabajo que se realizan los profesores en las escuelas, partiendo de ideas generales e información específica que le brinda el entorno de la institución, le permite definir problemas complejos relacionados con el aprendizaje y formación de los escolares.

Entendida la labor del docente como trabajo de conocimiento, una de las situaciones principales que le toca abordar tiene que ver con la falta de interacción con los demás actores educativos y su contexto, lo que incide en la imposibilidad de construir una cultura pedagógica y comunitaria que le permita realizar una praxis que no esté aislada de las características exclusivas a quienes va dirigida y que le ayuden a generar soluciones a los problemas particulares de la comunidad. En este sentido, la interacción social provee de un ambiente necesario para desarrollar competencias en los escolares que les permite aprender a pensar analíticamente, lógicamente, y críticamente. En consecuencia, las experiencias previas permiten consolidar habilidades en los educandos, que le ayudaran a dialogar y argumentar lógicamente.

La mezcla de múltiples niveles de desarrollo académico y social en las escuelas rurales, aunado a la participación de todos los actores educativos, es esencial para el equilibrio en la interacción social. Por tanto, la diversidad es un recurso de extrema valía en la práctica pedagógica del docente, lo cual influye en los estudiantes para que piensen por sí mismos, tomen decisiones y sean responsables de sus actuaciones tanto en el ambiente de aprendizaje como en el contexto en el que viven. En estas circunstancias, los escolares comparten creativamente sus ideas, piensan críticamente y los docentes canalizan su energía comunicativa en su provecho. En tal sentido, existen varias formas de proveer encuentros significativos y auténticos con nuevos conocimientos. No existe una receta única que se de aplicación universal y, por lo mismo, es imprescindible explorar y adaptar las diversas estrategias a fin de encontrar las más efectivas para el grupo y el contexto educativo en el que se está interactuando.

Por tanto, es fundamental integrar contenidos y procesos al mismo tiempo, a través de metodologías apropiadas que desarrollen en los escolares aprendizajes significativos, teniendo en cuenta que la educación en el medio rural no comprende un método específico a seguir, pues cada maestro estudia las técnicas que le brinden mejores resultados, para que los estudiantes adquieran con facilidad conocimientos, habilidades, potencialidades, a través de recursos novedosos que atraigan la atención del educando, mejorando cada día su praxis a fin de ofrecer una educación de calidad, que les permita dirigir eficazmente a los educandos hacia el logro de sus metas.

Para ejercer una práctica educativa adecuada, el docente debe contar con métodos que le permitan conseguir metas en común, para Sicilia y Delgado (2010) son "... un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. En definitiva, el método media entre el profesor, el alumno y lo que se quiere enseñar" (p. 24); entonces, son los períodos establecidos y técnicas que el docente organiza para facilitar a los educandos el alcance de logros, por lo que es necesario que el docente del medio rural cuente con métodos efectivos que provean a los educandos de un aprendizaje significativo, refuercen potencialidades y adquieran

habilidades para desenvolverse exitosamente en cualquier entorno. Del mismo modo, se tiene a Font (2006) quien manifiesta:

Debe estar en íntima relación con las características del alumnado y su entorno, los objetivos a alcanzar y la materia a enseñar...esto nos lleva de inmediato a la idea de que no existe un método universal valido para cualquier situación. (p. 108)

Como lo menciona el autor en la cita, los métodos deben ir en concordancia con las características de los estudiantes, el ambiente, para así emplear adecuadamente los recursos a disposición, entonces, no existe un método específico para enseñar, esto depende del análisis de factores relevantes que llevan a buscar un método adecuado para conseguir los objetivos planteados, entonces, el docente del sector rural debe tomar en cuenta el medio en el que se desenvuelven los educandos, las edades, el grado que cursan, lo que desea que los educandos aprendan y así establecer el método que desea poner en práctica para de esta forma facilitar a los estudiantes el camino hacia el logro de objetivos y por ende el aprendizaje significativo.

El método que el docente ponga en práctica va a repercutir en el alcance de metas de los educandos, debe tomar en cuenta diferentes aspectos para que este dé los resultados esperados, ser coordinado, organizado, el método comprende desde el inicio de la clase, cómo se piensa abordar, las técnicas que se van a utilizar para el desarrollo de la misma y la evaluación del aprendizaje, es más que planificar una clase, es elegir entre las diferentes técnicas la que se va a emplear después de un análisis previo de aspectos propios del educando, el docente, el entorno, el contenido que se desea aprendan, por lo que los docentes de las escuelas rurales en su praxis requieren del uso de métodos que vayan en concordancia con las características de los estudiantes y así atender la diversidad.

Por tanto, se debe provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que los escolares asimilan directa y acriticamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela. No obstante, la escuela en algunos contextos ha perdido el papel hegemónico en la transmisión y distribución de la información, puesto que los medios de comunicación de masas, ofrecen de modo atractivo un bagaje de informaciones en

los más variados ámbitos de la realidad. Al respecto, Gimeno y Pérez (2008) plantean:

Los fragmentos aparentemente inconexos y asépticos de información variada que recibe el niño/a por medio de los poderosos y atractivos medios de comunicación y los efectos cognitivos de sus experiencias e interacciones sociales con los componentes de su desarrollo, van creando, de modo sutil e imperceptible para él, incipientes pero arraigadas concepciones ideológicas, que utiliza para interpretar la realidad cotidiana y para tomar decisiones respecto a su modo de intervenir y reaccionar. (p. 30)

En tal sentido, los escolares llegan a la escuela con un abundante capital de informaciones y con poderosas y acríicas preconcepciones sobre los diferentes ámbitos de la realidad.

### **Reconstrucción de la Práctica Pedagógica del Docente en el Contexto Rural con base en el Conocimiento del ser campesino y su Realidad Sociocultural**

Reconstruir la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural, implica asumir la acción educativa por aparte de los maestros, como un proceso que debe ir orientado a provocar la organización racional de la información recibida por parte de los escolares, de forma tal que permita la reconstrucción de las concepciones acríicas que poseen los estudiantes, mediante las vivencias sociales que ha tenido en los ambientes de aprendizajes, y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer.

Por tanto, el docente debe innovar, transformar, cambiar para mejorar los resultados de su práctica educativa, para que el educando alcance habilidades y explote potencialidades, lo cual va a depender en gran medida de la labor que lleve a cabo el maestro, ajustándose a la realidad circundante, poniendo en práctica nuevas tendencias en el que el aula de clases y el centro escolar se convierta en un escenario que provea a los escolares experiencias gratas, que permitan enseñar de una forma agradable y que los educandos reciban el

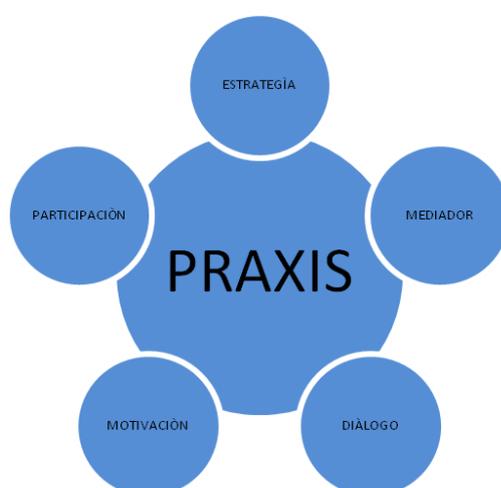
aprendizaje sin imposiciones, no lo sientan como una obligación, sino que más bien participe, sea autónomo, crítico, es decir, construya su propio aprendizaje.

Al respecto, Vera (2005) manifiesta “La práctica docente en el aula multigrado implica además de condiciones y relaciones, procesos reales de trabajo que se construyen a partir de la negociación entre sujetos (profesores, alumnos, padres de familia) y “conocimientos efectivamente integrados a la práctica docente” (p. 33); según la opinión de autor, el docente que imparte educación en aulas multigrado debe estar consciente que la interacción diaria se basa en relaciones con educandos que cuentan con diferentes características, las cuales debe aprovechar al máximo.

### **Praxis Pedagógica**

Provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los escolares del medio rural requiere propiciar las condiciones necesarias por parte del docente para que los estudiantes puedan experimentar y vivir el contraste abierto de pareceres y la participación real de todos en la determinación efectiva de las formas de vivir, de normas y patrones de comportamiento, así como de las relaciones que se fomenten entre los diversos actores educativos y comunitarios para contextualizar los conocimientos que plantea el currículo con la riqueza de saberes de la sociedad campesina y las experiencias significativas que los estudiantes poseen.

### **Praxis Pedagógica**



**Gráfico 1 Praxis Pedagógica**

Como es evidente, tanto el mundo de las relaciones sociales que rodean a los educandos, como la esfera de los medios de comunicación que transmiten informaciones, valores y concepciones ideológicas, cumplen una función más cercana a la reproducción de la cultura dominante que a la reelaboración crítica y reflexiva de la misma, facilitándole a los estudiantes que cuestione, contraste, reconstruya sus concepciones vulgares, sus intereses y actitudes condicionadas, así como las pautas de conducta, inducidas por el marco de sus intercambios y relaciones sociales. De tal manera, Bernstein (1987) afirma:

La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Continuidad de vida democrática y reconstrucción de las experiencias basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es la uniformidad, sino el discurso... (p. 47)

No quiere decir esto en modo alguno que el conocimiento, las actitudes o formas de actuación reconstruidos por los estudiantes en la escuela estén apartadas de un verdadero diálogo, sino que son el resultado de los diversos intercambios simbólicos y de las nuevas relaciones sociales que se establecen. La diferencia estriba en que el escolar ha tenido la oportunidad de conocer los factores e influjos que condicionan su desarrollo, de contrastar diferentes propuestas y modos de dialogar, pensar, hacer, descentrar y ampliar su esfera de experiencia y conocimiento y, enriquecerlo con el contraste y la reflexión. En definitiva, la escuela, al provocar la reconstrucción de las concepciones vulgares, facilita el proceso de aprendizaje permanente, ayuda al escolar a comprender que todo conocimiento o conducta se encuentra condicionado por el contexto y por tanto, requiere ser contrastado con representaciones sociales que el medio le brinda.

Por tanto, se debe buscar la participación activa de todos los actores educativos y comunitarios, para que el proceso educativo sea un espacio de conocimiento compartido, lo cual implica esforzarse en crear, mediante una negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias. En tal sentido, Brigido (2006)

expresa que la vida social implica, por lo tanto, “individuos socializados, relaciones sociales entre esos individuos y una cultura”. (p. 80). Es decir, un conjunto de normas y creencias que permitan la participación activa de los escolares en la construcción de sus conocimientos, producto de las interacciones que se tengan en el contexto en el cual obtienen sus experiencias de vida diarias.

En consecuencia, los docentes deben ser un factor condicionante de la educación y, más concretamente, de los aprendizajes en los escolares, ante lo cual es fundamental su papel mediador en los procesos de enseñanza. Al respecto, Gimeno (2002) expresa:

La idea de mediación, trasladada al análisis del desarrollo del currículo en la práctica, significa concebir al educador como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un mediador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos. (p. 197)

Por tanto, reconocer ese papel mediador tiene consecuencias en orden a pensar modelos apropiados de formación de profesores, en la selección de contenidos para esa capacitación, en la configuración de los profesionales y competencia técnica de los docentes. Estos supuestos deben ir más allá, porque suponen concebir y entender como realmente los espacios escolares son lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por el currículo impuesto desde el nivel central a todos los contextos donde se imparte la enseñanza. En consecuencia, si este expresa el plan de socialización a través de las prácticas escolares impuestos desde fuera, esa capacidad de modelación que tienen los docentes es un contrapeso posible si se ejerce adecuadamente, sobre todo en los contextos rurales.

Para alcanzar lo anteriormente planteado, el docente debe utilizar estrategias con el propósito de facilitar en los estudiantes el logro de aprendizajes significativos. Al respecto, Díaz (2008), explica las estrategias “son los medios de que se valen el docente para producir los cambios de conducta en el alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (p. 92); las mismas están formadas por el conjunto de métodos, técnicas y recursos que se seleccionan de

acuerdo con las necesidades de los educandos a quienes van dirigidas, con la finalidad de hacer más efectivo el proceso, se evidencia que, la gestión docente debe tomar en cuenta el dominio a que se refiere el objetivo para determinar el método, la técnica y los recursos a utilizar.

Por otra parte, en la práctica pedagógica del docente es esencial la motivación, la cual según Hernández y García (1991) es primordial la motivación, concibiéndola como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.” (p. 150). Por tanto, todas las tareas de logro son apreciadas como más o menos eficaces, comprometidas o apreciables, ante lo cual el individuo terminará implicándose en las diversas actividades cuando adquiera un balance favorable entre las emociones generadas, las reflexiones personales sobre la eventualidad de enfrentarla con éxito y del interés personal en la misma.

En tal sentido, el docente durante el desarrollo de su praxis pedagógica, debe apoyar, orientar, guiar de manera sistemática al escolar, para que en este se produzcan aprendizajes académicos, que contextualizados al medio en donde se desenvuelve, puedan ser utilizados por los estudiantes como un instrumento valioso para el análisis y solución de los problemas que se le presenten. De esta manera, se provocará en los educandos la activación de esquemas y preconcepciones de su estructura semántica experiencial, para reafirmarlos o reconstruirlos a la luz del potencial cognitivo que representan los nuevos conocimientos.

### **Los Objetivos**

Los fenómenos sociales y educativos existen, sobre todo, en la mente de las personas y en la cultura de los grupos que interaccionan en la sociedad o en los ambientes de aprendizaje, y no se pueden comprender a menos que se tenga claro cuál es su finalidad, los valores e ideas de quienes participan en ellos. A pesar de que los fenómenos educativos puedan encontrar pautas comunes, elementos convergentes, las generalizaciones que se extraigan de su comprensión no pueden aplicarse mecánicamente a otras realidades educativas. Por tanto los docentes deben tener claro los objetivos de la educación rural y como deben contextualizar

los conocimientos del currículo a la cultura y saberes de las sociedades campesinas, puesto que el significado debe ser adoptado a las realidades que convergen en el contexto rural.

### Los Objetivos



### Gráfico 2. Los Objetivos

El docente debe conducir a la participación dentro y fuera de la escuela, también deben involucrarse en los problemas, aportando ideas, tomar decisiones y trabajar en soluciones. Otra de las actividades del que los maestros en el medio rural deben fomentar la participación activa de todos los miembros del contexto educativo en el que discutir y planificar acciones de interés comunitario, que permite la sociabilidad y la integración de todos los actores como un solo equipo, esto dependerá del buen uso de los recursos humanos. Al hablar de integración, es exigir interpretaciones profesionales y de grupos comunitarios en medio del sistema escuela-comunidad, lo cual demanda formas de entendimiento, a los cuales los miembros de la comunidad extendida no tienen acceso, si no comparten sus responsabilidades con la institución educativa. A todo esto, Camargo y otros (2006), agrega:

La integración es una práctica social reflexiva, donde las personas existentes en una realidad social, puedan describir y proponer situaciones constructivas donde se establezcan reglas y procedimientos razonables asimilados y acomodados a sus esquemas

de vida, que sirvan para dar soluciones a determinados problemas de su práctica cotidiana, donde exista una respuesta razonable y fructífera que satisfaga esa necesidad. (p. 42)

Es decir, se trata de estimular desde la escuela la integración de los recursos humanos con que cuenta el contexto comunitario con la intención de favorecer la participación de los cultores y garantizar así el realce de la educación en el contexto rural, apropiándose los docentes de los saberes de la sociedad campesina. Por tanto, la existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto, no motiva la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país. En tal sentido, Giroux (citado por Flores y Martin, 2009) expresa:

Es aquella que utiliza el entorno como recurso pedagógico. Una educación contextualizada será aquella que motive las relaciones del conocimiento con el contexto real del individuo y que lleve al conocimiento más allá, examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentros. Se debe educar para la vida en comunidad; por lo tanto ésta debe formar parte de la institución. Los contenidos de las escuelas de educación básica y media, deben hacer referencia a los asuntos del medio, para así, comprender la realidad. (p. 1)

Los escolares deben un acercamiento con su realidad para que investiguen, cooperen, deliberen y restablezcan nuevos significados. En su interactuar diario con el medio, los estudiantes se deben sensibilizar con las dificultades que se presentan en el contexto en el que interactúan; por ello, la metodología utilizada por el docente debe ser franca, emprendedora, dinamizadora, de manera que permita abordar los contenidos curriculares en función de las problemáticas reales.

Para lograr esto, es fundamental la planificación del docente, la cual según Molins (2007) se puede definir “por las acciones de coordinar, prever, anticiparse al futuro, determinar una conducta a seguir” (p. 29). A tal efecto, planificar es en consecuencia, un proceso en virtud del cual la actividad racional que haya adoptado un docente, se transforma en muchas posibilidades de acción, en donde se coordinan objetivos, se prevén hechos, se proyectan tendencias. Asimismo,

Contasti (citado por Molins, 2007) expresa que la planificación “es una disciplina orientada a la selección de objetivos derivados de un fin previamente establecido y al logro de estos objetivos de una manera optima” (p. 26). Por tanto, planificar significa valerse de un método para fijar objetivos a alcanzar, en función de los recursos disponibles, ante lo cual los directivos escolares adoptan decisiones previas para evitar la improvisación frente a las situaciones que se presentan.

En consecuencia, la educación formal es un vehículo en la reconstrucción del conocimiento, entre conocimientos subjetivos y académicos, tanto del docente como de los escolares. Aquí es primordial, los objetivos que se tienen, la forma de presentar, organizar y agrupar los contenidos, por cuanto la manera como se realice, va a condicionar las relaciones que pueda establecer el estudiante en sus aprendizajes. De tal manera, que la conveniencia de superar las fronteras que establece el currículo invita a plantear, la necesidad de integrar contenidos diversos en unidades coherentes que apoyen también un aprendizaje más integrado en los escolares.

### **Concepciones Epistemológicas**

La profesión docente adquiere un papel de primordial importancia las concepciones que posee en la modelación de los contenidos y, en general, todas aquellas perspectivas profesionales que se ligan directamente con las decisiones que toma cuando lleva a cabo su práctica pedagógica, puesto que serán en parte responsables de los significados que atribuya a los componentes del currículo y a las formas de desarrollarlo. De todas esas concepciones, que el docente posee, las que juegan un rol decisivo son las de tipo epistemológico, responsables de asignar al currículo significados concretos en los ambientes de aprendizaje. En tal sentido, Young (citado por Gimeno, 2002) expresa:

Existe una especial conexión entre las creencias epistemológicas de los profesores y los estilos epistemológicos que adoptan, especialmente en dos aspectos: en los procesos de evaluación y en el papel del profesor ante el control de los alumnos. Las creencias relativas al conocimiento, a la evaluación y al control muestran correlaciones positivas importantes. Los estilos pedagógicos en los profesores, relacionados con el contenido exigido y con la forma de

comprobar su posesión, desenmascaran sus concepciones epistemológicas implícitas. (p. 217)

Al respecto, las concepciones que posee el docente juegan un rol fundamental en la forma en que estos van a articular los contenidos curriculares con las experiencias significativas de los escolares para que estos construyan sus propios aprendizajes que le permitan desenvolverse con propiedad en el medio rural. Por tanto, las perspectivas epistemológicas del maestro, deben adaptarse a las diferentes concepciones de la sociedad campesina, para que a través de su praxis pueda acercar los contenidos curriculares a la realidad del contexto rural en el cual interactúa.

### Concepciones Epistemológicas



**Gráfico 3. Concepciones Epistemológicas**

El centro educativo, para conseguir una educación de calidad, debe abrirse a la comunidad educativa y, por tanto, a su entorno próximo, debido a la relación existente entre el desarrollo cognitivo y el entorno sociocultural, siendo evidente que el entorno no condiciona la capacidad sino el proceso, y las concreciones del aprendizaje. Para la transformación de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje, el punto de partida, según Martínez (citado por Barrio, 2005) es:

Una escuela ordinaria con los problemas habituales de este tipo de establecimientos. La problemática afecta al alumnado (fracaso escolar, problemas disruptivos y absentismo), al profesorado (desmotivación y baja autoestima profesional) y a las familias (poca implicación y conocimiento de la dinámica escolar). También el entorno permanece, en la situación inicial, bastante ajena a la escuela. (p. 141)

Por tanto, en la transformación de la realidad de las instituciones educativas en una comunidad de aprendizaje permanente, fundamentada en las realidades del contexto, implica que todos los actores educativos y comunitarios deben relacionarse en un proyecto común. Este proceso se inicia con la participación activa de todos. En consecuencia, la transformación de la escuela admite un fuerte vínculo escuela-comunidad y, por tanto, un trabajo conjunto, que permita crear los caminos indispensables para superar realidades de desigualdad y exclusión.

En el mismo orden de ideas, Rosales (2009) considera, "la escuela es el escenario más importante para que se cumpla la libertad de actuar o participar, sólo a través del trabajo en grupo el estado proporcionará a la sociedad beneficios generales". (p. 45). Se infiere, que la escuela como ente constituye el espacio propicio para generar transformaciones de la realidad a través de acciones pedagógicas, mediante un esquema de participación, donde el trabajo en equipo permita involucrar a los diferentes actores educativos y sociales de la comunidad, donde el docente es el principal protagonista como ente integrador del quehacer educativo al aportar ideas, proyectos, planes, programas que beneficien al proceso de integración escuela-comunidad.

Por otra parte, la sustentabilidad juega un rol fundamental en las sociedades campesinas. Al respecto, Díaz (2004) expresa que el concepto de desarrollo sustentable, es necesario proponer un "modelo económico, que permita establecer una política mundial que no merme la capacidad de ninguno de los países en cuanto a las necesidades sociales, culturales, económicas y de protección al ecosistema natural de sus habitantes", (p. 29), y que apruebe un plan diferente de unificación que vislumbre la consideración de la deuda, contraída por los diferentes países con los mismos entes que hoy propulsan la globalización. En consecuencia, para satisfacer las necesidades humanas a través del desarrollo

sustentable, deben: aumentar la producción y garantizar que el crecimiento demográfico guarde relación con los medios naturales posee el planeta.

En tal sentido, se requiere de una comunidad organizada, participativa, que forme parte de la escuela, con la idea de buscar soluciones que favorezcan al sistema educativo, al ser humano, a la familia y por lo tanto al país. Al respecto Salima (2008) señala:

La escuela es de la comunidad, es una especie de estímulo para que el ciudadano común asista al plantel escolar, ubicado en el sector donde vive, con la idea de ponerse a la orden de saberse útil, para que ese espacio sea parte del vivir y convivir de la comunidad. (p. 83).

El representante u otro integrante de la localidad donde se encuentra la institución, deben asistir al plantel de forma natural, no impuesta, que se sienta cómodo y motivado a formar parte del sistema educativo. Es conveniente la inserción de la escuela en diferentes grupos de agentes en la comunidad donde debe y pueden integrarse todos los actores responsables del proceso educativo.

Por otra parte, la comunicación es esencial en todos los procesos de integración, al respecto, Donnelly, Gibson e Ivancevich (2009) señalan que “la comunicación es la transmisión de un significado común por medio del uso de símbolos” (p. 425). Esto permitirá mejorar los procesos comunicacionales entre los diferentes actores educativos y comunitarios. Con estos señalamientos, el proceso comunicacional operativo, como canal regulador de las necesidades, trabajo, satisfacción y logro de cada docente que trabaja en la institución, constituye un indicador clave de las acciones del docente para promover estrategias de participación.

Asimismo, la comunicación es una de las principales habilidades que necesitan los docentes para interactuar con el contexto escolar. En tal sentido, Climent (2011) expresa que “la comunicación es un intercambio de mensajes entre dos o más personas, se trata de un diálogo en que cada uno de los interlocutores emite y recibe mensajes, expresa que permite consolidar las relaciones interpersonales” (p. 59). Desde este punto de vista, la comunicación es una manifestación propia del individuo, en donde se intercambian palabras con dos o más personas; al manifestar espontaneidad y tener un trato sencillo, al

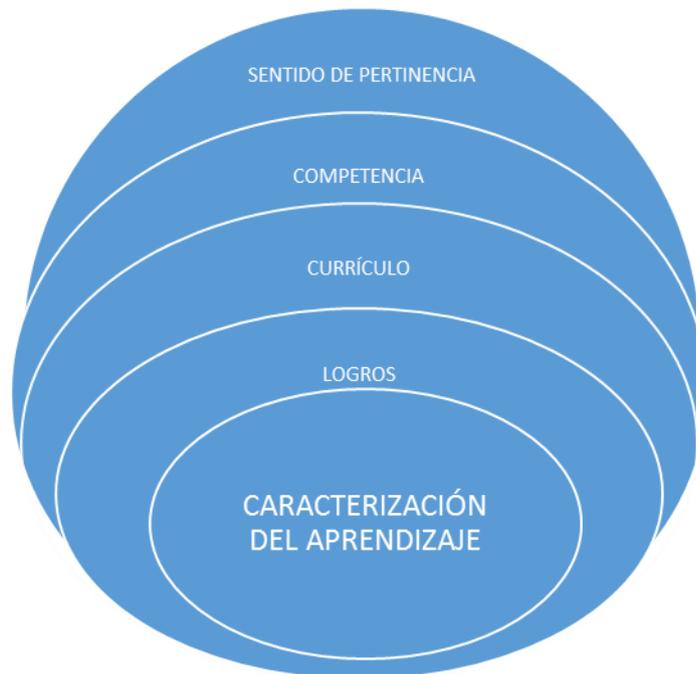
poseer autonomía del yo; por estas razones la reciprocidad es un elemento esencial en toda comunicación que parte de los actores del hecho educativo como elemento fundamental del clima escolar.

Por tanto, la comunicación de ideas, principios, alternativas pedagógicas, hasta la praxis pedagógica del docente, no puede analizarse en abstracto, sino en las condiciones concretas, en el contexto, en el cual se produce esa comunicación. Los efectos educativos que se pretenden en el medio rural, con un determinado currículo se mediatizan a través de las tareas que los escolares deben realizar, partiendo de las prácticas que diseñan los educadores. Existen medios escritos, gráficos, audiovisuales, entre otros, que los maestros pueden utilizar en la ejecución de una determinada estrategia de enseñanza. En tal sentido, el saber y la cultura que forma el currículo se pone a disposición de los centros escolares, teóricamente a través de múltiples canales, en una sociedad en la abundan los medios de comunicación, en los que la práctica escolar ocupa un papel privilegiado.

### **Caracterización del Aprendizaje**

Para provocar en los ambientes de aprendizaje el traspaso de competencias y conocimientos del docente a los escolares es imprescindible crear un espacio de comportamiento compartido, donde las nuevas posiciones de los estudios académicos vayan siendo reinterpretados e incorporados a los esquemas de pensamiento experiencial previos del propio estudiante y en el que sus preconcepciones experienciales al ser activadas para interpretar la realidad y proponer alguna solución a los problemas, manifiesten sus deficiencias en contraste con el conocimiento académico. Así, en un proceso de transición continua, los estudiantes incorporan los saberes de la sociedad campesina y reconstruyen sus esquemas y concepciones fortaleciendo sus aprendizajes.

## Caracterización del Aprendizaje



**Gráfico 4. Caracterización del Aprendizaje**

El proceso de transmisión del conocimiento gestiona que ciertas definiciones de la realidad sean admitidas como apropiadas y convenientes. Aquí, se afianza el rol central de las ideologías, a la hora de tomar decisiones curriculares. Al mismo tiempo, define, trasmite y legitima el conocimiento, el cual la sociedad cumple la función de distribuirlo. Por lo que, establece qué tipo de conocimiento se orientará a disposición de la ciudadanía. En este marco, la escuela juega un rol elemental, en la transmisión del conocimiento y en la validación de experiencias. Constituyéndose el centro escolar en un eficaz instrumento de control social.

Por su parte, Mannhein (citado por Brigido, 2006) plantea que en cada “sociedad existe una particular concepción de los que es el conocimiento, y que esta concepción es un resultado, de un lado, de las circunstancias históricas que rodean su desarrollo, y del otro, de las estructuras mentales que le son características”. (p. 201). De esta manera, se planea la relación entre conocimiento y cultura; como se trasmite y se reproduce esa cultura, bajo qué circunstancias son posibles esos cambios y que consecuencias tienen los mismos. Por otra parte, la concepción que cada sociedad sostiene acerca de lo que es el conocimiento,

permite definir cuál es el conocimiento escolar, es decir, el conocimiento digno de ser transmitido en la escuela, y diferenciarlo del conocimiento vulgar, aquel al que se puede acceder fuera del escuela y que no es menos importante.

Asimismo, la sociedad juega un rol muy especial, en virtud de que le asigna un determinado status o prestigio a los diferentes tipos de conocimiento. Ante lo cual, Brigido (2006) expresa:

En una palabra hace una valoración del conocimiento, y con ello, lo convierte en un instrumento de selección social. Quienes tienen acceso a conocimientos de status elevado en la sociedad, tienen más probabilidades de ocupar posiciones de mayor prestigio en la estructura social... El currículum cumple importantes funciones sociales porque él es, precisamente, el medio para el logro de los objetivos de la educación. Además, de actuar como un instrumento de selección social, se le asigna un papel preponderante en la conservación de la cultura, en la medida que refleja el sistema de valores y normas de la sociedad. (p. 202)

El currículum es primordial en una sociedad, pues asiente advertir significativos aspectos de la vida social. Por tanto, coexiste una relación dialéctica entre sociedad y currículum, entre el acercamiento al conocimiento y la viabilidad de legitimar ciertas categorías dominantes. Los centros escolares, y el currículum dentro de ellas, son entidades totalmente autónomas que operan en un vacío institucional y estructural. Son unidades sociales concretas, que absorben proyecciones de todo tipo y cuyo funcionamiento y resultados dependen en gran medida de esas influencias. Esto, implica descubrir cuál es la experiencia que los actores de la vida escolar tienen del currículum, y que resultados sociales tienen esas experiencias para esos actores. Se trata, además, de identificar los actores sociales que ejercen cierta influencia sobre el currículum y las consecuencias a que esta da lugar.

Por tanto, es fundamental que en las instituciones educativas, los docentes generen un clima de deliberación, una discusión, acerca del porque de las competencias con los que deben trabajar y como lo hacen; sobre que dimensiones de la realidad, con que fuentes y con qué metodología se trabaja para facilitar la reflexión de los educandos, la comprensión de su realidad y como se les capacita para seguir analizando las diversas esferas de la vida en su contexto. A través del

currículo se debe buscar interconexión a la escuela rural con la comunidad para acercarse a las necesidades sentidas de todo un colectivo por medio de diversas prácticas en la que el docente juega un rol fundamental adaptando objetivos, contenidos y estrategias.

En tal sentido, para el desarrollo de competencias en los escolares es fundamental que ellos cultiven reinterpretando los significados de los conocimientos, mediante continuos y complejos procesos de aprendizajes, en los que no solo es fundamental la adquisición de los conocimientos de las diferentes disciplinas académicas, mediante procesos de intercambio con los saberes del medio rural. Al respecto, Gimeno y Pérez (2008) expresan que las competencias que se deben desarrollar en los escolares suponen “una asimilación significativa y no arbitraria de los contenidos, que conduzcan al desarrollo de una estructura semántica académica que, en principio, no necesariamente cuestiona ni enriquece por sí mismas los esquemas que el alumno/a utiliza en su vida cotidiana”. (p. 40). En consecuencia, los conocimientos abordados de esta manera permiten el logro de competencias en los estudiantes que le permiten un aprendizaje conteste con la realidad de la sociedad campesina. Por otra parte, Lozada (2009) plantea que:

La educación como proceso evolutivo y permanente no se circunscribe exclusivamente al aula, sino se da en todos los espacios geográficos, sociales y culturales. Está dirigida al logro de destrezas y capacidades cognitivas y a la adquisición de valores éticos y morales. En ese sentido, entre otros elementos perturbadores se pretende eliminar la crisis de pertinencia, de legitimidad y de coherencia de los aprendizajes al brindar formación a niños, jóvenes y a la comunidad para incorporarse al desarrollo activo y sostenido del país. (p. 67)

La acción comunitaria escolar opera en función de lograr de manera armónica el desarrollo de las potencialidades de la comunidad y la integración al núcleo primario de la sociedad como lo es la familia; de allí la necesidad de redefinir los roles del docente en la orientación del proceso educativo. Por otra parte, el sentido de pertenencia, según Espinoza (2010) contribuye a igualar a los sujetos en su acción. A tal efecto, los docentes al comprometerse de manera consciente con la comunidad que rodea al centro educativo donde labora, ha de sentir la necesidad de compartir sus luchas, buscarán atraer de forma democrática

a los rezagados, a los inconformes o a los que se oponen al compromiso y al liderazgo compartido. Éste exige en su participación una actitud auténtica, un estar dispuesto a luchar por los suyos y por los que sufren sus mismas penurias y limitaciones.

### **Función Educativa**

La evolución pedagógica y los fines educativos, reflejados en los contenidos curriculares, lleva a contextualizar y por consiguiente a mejorar la práctica escolar a través de las prescripciones curriculares. Esto sirve de fundamento para relativizar su importancia y eficacia en orden a que se traduzcan en pautas de comportamiento, que permitan optimizar la calidad de los procedimientos formativos. Por tanto, desde los centros escolares se debe responder a una serie de necesidades de orden social y cultural que hacen de la práctica pedagógica una labor compleja, en las que el dominio de las acciones a desarrollar tanto en los ambientes de aprendizaje como fuera de ellos, deben ser coherentes con la función educativa de la institución, lo cual implica articular conocimientos de muy diverso tipo a la hora de actuar.

### **Función Educativa**



**Gráfico 5. Función Educativa**

La atención exclusiva a la comunicación de teorías y al intercambio de ideas ha admitido un sesgo en el pensamiento y en el trabajo pedagógico, evadiendo que en la escuela concurren procesos de socialización, como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se organizan y propagan tanto en el medio en el que se desenvuelven como en el centro escolar. Allí, los estudiantes aprenden teorías, habilidades y comportamientos no solo como producto de las competencias y contenidos planteados en el currículo, sino también de las interacciones que se dan en la institución. En consecuencia, la función educativa de la escuela, debe utilizar el conocimiento como herramienta de análisis para comprender el verdadero valor de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones.

Por tanto, se debe tener presente que el aprendizaje en el aula no es netamente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un docente con el escolar. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social, con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura. Al mismo tiempo, este se produce en una institución y está limitado por las funciones sociales que esta cumple. En consecuencia, la socialización es un proceso social, que tiene lugar cada vez que se interactúa con otros, cualquiera sea el carácter de la misma y el ámbito en el que tenga lugar. Por tales motivos, Agulla (citado por Brigido, 2010) plantea a la “educación como un proceso especial de formación de la persona social, dado por la comunicación de contenidos culturales de un educador a un educando, con vistas al logro de un objetivo o un fin determinado”. (p. 85). El resultados de este proceso es la transformación de la persona social en una dirección determinada, la que definen los fines definidos por el currículo, o las que se propone el centro educativo teniendo en cuenta el contexto en el cual este ubicado.

Desde esta perspectiva, la función de la escuela y de la práctica pedagógica del docente es transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos de las distintas disciplinas tomando en consideración la realidad social del contexto en el cual interactúa. Para optimizar este proceso, los profesores deben realizar un diagnóstico de las competencias que posee el estudiante, para estar

claros sobre qué se debe trabajar con la finalidad de buscar minimizar las debilidades que puedan tener. Al respecto, Gimeno y Pérez (2008) plantean que en el proceso de aprendizaje de los escolares, debe tenerse en cuenta que “las variaciones en los efectos del aprendizaje son función de las actividades mediadoras empleadas por los alumnos/as durante el proceso de aprendizaje”. (p. 85). El rol del docente es fundamental, en virtud de que todos los escolares no responden de la misma forma ante las diferentes estrategias que utilice durante su práctica pedagógica.

Por lo que los maestros deben estar atentos para activar diferentes procesos que optimicen la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Aquí es esencial la valoración de la enseñanza en el contexto de la sociedad campesina, puesto que el educador debe acercar su praxis a las características particulares del medio rural. En tal sentido, Contreras (2001) indica con respecto a la valoración de la enseñanza, que esta es “un juego de prácticas animadas, donde los factores históricos, culturales, institucionales y laborales toman parte junto con los individuales”. (p. 51). En consecuencia, el docente debe estar claro que su práctica pedagógica no se constituya como aislada, sino como compartida, por lo que es necesario entender su responsabilidad compartida con el contexto y la sociedad en la que interactúa.

### **Conocimiento del Ser Campesino**

En las escuelas rurales resulta difícil encontrar una práctica docente que este en correspondencia con los saberes de la sociedad campesina, puesto que la depreciación de los saberes campesinos, mostrándolos como inapreciables, pues se apoyan la percepción sensorial, el sentido común, la revelación ancestral, el método de ensayo y error, cuyo desenlace gnoseológico no va más del cómo son y suceden las cosas, y, por tanto inoperante para dar cuenta de forma racional de las causas de los saberes.

Por tanto, es necesario tomar en cuenta los mundos de la vida personal, social y cultural, y los saberes prácticos, experienciales, usuales, precisos, y holísticos de los campesinos, armonizarlos, y sinergizarlos con las nociones en los currículos educativos. En consecuencia, el diálogo de los saberes campesinos

pasa, inevitablemente, por establecer marcos colectivos con la finalidad de desarrollar metodologías apropiadas que consientan rescatar integralmente el raciocinio de los procesos de la vida de los diferentes actores sociales y comunitarios.

### Conocimiento del Ser Campesino



**Gráfico 6. Conocimiento del Ser Campesino**

El saber ha sido un elemento valioso para injerirse en la complejidad de saberes así como su apropiación. Por tanto, el conocimiento apoyado no sólo en la comprobación de su factibilidad, sino en el discernimiento claro de los orígenes de su coexistencia y de su particularidad, el saber, referido a la caracterización de los objetos y la importancia de su expresión, ante lo cual el saber tiene una condición de certidumbre y de convicción fundado en la propiedad de ese conocimiento. En tal sentido, Núñez (2004) plantea:

Es un conocimiento profundo de las cosas o hechos de la realidad. Para el investigador, el saber está conformado simultáneamente por procesos de apropiación y construcción y por productos culturales que se manifiestan en las prácticas discursivas y objetivadas en el lenguaje. Las dos formas de constitución del saber son incorporadas individual y socialmente a través del aprendizaje, que constituye el dispositivo humano para la apropiación, reciclaje, transformación y transmisión de las culturas. (p.20)

Esta relación de saberes no es más que un razonamiento inquebrantable y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con lo más desarrollado del precepto colectivo, por tanto, ningún arquetipo de conocimiento puede dar cuenta de todos los eventos posibles en la sociedad campesina. En consecuencia, los saberes transmiten el carácter testimonial de los haberes del medio rural para comprender del mismo modo las articulaciones entre conocimiento científico y no científico. Por su parte, los saberes campesinos permiten una traducción intercultural entre la investigación educativa y la cultura campesina heredada.

Por otra parte, el docente debe innovar, transformar, cambiar para mejorar los resultados de su práctica educativa, que el educando alcance habilidades, explote potencialidades, esto depende en gran medida de la labor que lleve a cabo el docente, ajustarse a la realidad circundante, poner en práctica nuevas tendencias donde el aula de clases se convierta en un escenario que provee a los estudiantes experiencias gratas, y reciban el aprendizaje sin imposiciones, no lo sientan como una obligación sino más bien participe, sea autónomo, crítico, es decir construya el aprendizaje. Además, de organizador e innovador el docente debe ser investigador, estar en constante formación, Freire (2006) expone al respecto:

Lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador (p. 30)

El docente por naturaleza debe ser investigador, ya que la práctica educativa requiere que esté a la par de los avances en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que, se convierte en un docente flexible hacia nuevas ideas, capaz de asumir retos, prepararse cada día para enfrentar la diversidad, la sociedad exige cada vez más, entonces, los docentes necesitan enfocar su práctica hacia el alcance de objetivos por parte de los educandos, que estos sean capaces de enfrentar los avatares del entorno, esto lo hace a través de la investigación, no son suficientes los conocimientos obtenidos en la universidad, debe estar en continua formación, empapado de nuevas tendencias, que faciliten la

enseñanza y provean al estudiante de capacidades y habilidades para alcanzar el éxito.

Asimismo, los procesos de reemplazo generacional en el sector agrícola campesino, poco permite acercarse a las significaciones y percepciones de los actores sociales. Al respecto, Vivanco y Flores (2005) expresan que “se observa que aunque existe un mayor aumento en el nivel educacional de las nuevas generaciones, y además, los niños muestran un aumento del nivel escolar acorde con su edad, no se aprecia una especialización hacia el ámbito agrícola”, (p. 181); es decir, los escolares alcanzan un nivel medio común, que los prepara para responder a algunas situaciones comunes de la vida diaria. Esto repercute en el cambio de hábitos de los educandos del medio rural, pues poco se identifican con las labores propias del campo como lo es la agricultura. Esto trasciende en la poca valorización del trabajo propio del contexto rural.

Este rompimiento ha impactado considerablemente la organización familiar campesina, fortaleciendo el aislamiento de los padres con sus hijos. Por tanto, en el hogar se deja de un lado el intercambio de roles, responsabilidades, generando consecuencias altamente costosas, pues se ha vuelto el grupo familiar disfuncional para la manutención y reproducción de la producción agrícola. Dejando de lado, que la preparación en el trabajo agrícola es un saber que se traspa de generación en generación, y su forma de reproducción remite a organizaciones familiares. Este saber se está quedando sin sucesores, pues a los jóvenes no se les está fortaleciendo su arraigo por su tierra, por lo que allí se realiza, olvidándose de la importancia para el campo del desarrollo de la actividad agrícola.

Por otra parte, los aportes educativos, se dan a través de la construcción del conocimiento como soporte para pensar sobre la posibilidad de los cambios, transformaciones e innovaciones del contexto rural y el impulso a la formulación de proyectos en el centro escolar que tiendan a reconceptualizar y recontextualizar los procesos. De tal manera, la Universidad de Pamplona (2006) plantea que resignificar los aportes educativos en la escuela rural “exige pensar en la construcción de conocimientos como una categoría del quehacer pedagógico que permita contribuir de mejor manera a la comprensión de los procesos de

aprendizaje que se desarrollan en la relación educativa”. (p. 23). Por tanto, la práctica pedagógica del docente adquiere sentido en el mismo momento en que procura que los escolares estén en condiciones de indagar sobre su realidad, comunidad y región en correspondencia con su realidad social.

Las tradiciones de un pueblo invitan a indagar en sus entrañas, raíces, porque en ellas está la realidad, la magia, el caminar o transitar de los senderos plenos de sueños, ilusiones, contratiempos, y un sin fin de contratiempos para hacer el vivir o existir. En función de lo expresado Aretz (2008), indica que: “la identidad local puede manifestarse a través de diversas expresiones entre las que destacan las descritas continuación”. (p. 80). Es evidente que lo señalada por el autor permite evidenciar que es fundamental que los docentes deben manejar herramientas necesarias que ayuden al estudiante a conocer la identidad de su medio ambiente donde el convive en tal sentido es fundamental el conocimiento de las costumbres regionales, las mismas, son reglas sociales que definen el comportamiento de las personas en el ámbito social, y cuya violación trae como consecuencia desaprobación o castigo.

La importancia de la identidad local, alude a la necesidad de contar con comunidades que deben estar claramente diferenciadas e identificadas, ya sea por rasgos culturales o económicos que se mantienen en el tiempo y el espacio, contribuyendo a que se respete su presencia y decisiones, especialmente las que tienen que ver con su propio destino. En este sentido, se expresa en su geografía, recursos, historia, interrelaciones sociales, así como en las experiencias cotidianas que contribuyen al mutuo aprendizaje de lo propio. De tal modo, el concepto de identidad tiene diferentes significados y se utiliza en una variedad de contextos que necesitan ser distinguidos para evitar confusiones y clarificar el sentido que realmente posee, en el plano de lo local que es el objeto de este estudio.

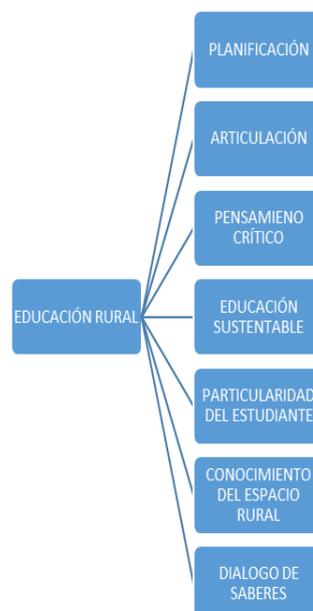
En este orden de ideas, Alfaro (2006), expresa que “un primer significado de identidad se encuentra en las tradiciones metafísicas escolásticas y aristotélicas que la concebían como uno de los principios fundamentales del ser y como una ley lógica del pensamiento”. (p. 45). En consecuencia, la identidad no depende necesariamente de que un ser particular sea capaz de reflexión o no sino que guarda relación con los sentimientos del colectivo. Por tanto, una definición más

adecuada de identidad deja de lado el hecho individual y se refiere a una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados. En este sentido la identidad tiene que ver con la manera en que individuos y grupos se definen a sí mismos al querer relacionarse, es decir identificarse con ciertas características.

## Educación Rural

El término educación rural ha sido manejado para diferenciar la educación rural de la urbana. No obstante, en ocasiones esta demarcación tiene una connotación que alude un tipo de educación que discrepa de la educación del medio urbano. Por tanto, debe evitarse confundirse con educación agrícola, que proporciona a los educandos las competencias específicas para laborar en el zona agrícola. El desarrollo rural, precisa que la intención de la educación en los contextos rurales le correspondería favorecer al desarrollo y el bienestar del medio rural, admitiendo la seguridad alimentaria, la salud, el quehacer del campesino, el resguardo del medio ambiente y por ende el manejo de los recursos naturales. Prevé un enfoque educacional profundo para retribuir eficiente y ecuánimemente las exigencias primordiales de aprendizaje de los escolares.

## Educación Rural



**Gráfico 7. Educación Rural**

La planeación se relaciona con cómo se debe hacer el trabajo. Por tanto, ante estas situaciones el centro escolar se ve forzado a observarse así mismo en forma realista, objetiva, y también a su entorno externo. Además, es mucho más que un simple proceso de previsión, pues debe establecer metas, objetivos claros, para lograrlos durante periodos específicos, con el fin de alcanzar la situación futura planeada. De tal manera, es el medio más idóneo para organizar el proceso educativo, permitiendo verificar la propiedad, factibilidad y compactibilidad de objetivos, estrategias más eficientes para alcanzar sus fines. Al respecto, Ruiz (2002) afirma que la planificación es:

Un proceso basado en la racionalidad que implica el análisis de la situación-objetivo, donde se desarrollan los aprendizajes y se fundamenta en los resultados del análisis, previniendo estrategias que permitan la optimización de los recursos didácticos disponibles en función de los lineamientos curriculares establecidos. (p. 123)

Es así, como el autor considera necesario aplicar la teoría de la estrategia al acto de planificación en la enseñanza, facilitándole al actor educativo cumplir con la responsabilidad de planificar las actividades escolares a ejecutarse durante el calendario escolar, mediante la planificación de estrategias que permitan optimizar el proceso educativo, para conocer con anticipación y de manera precisa los objetivos y metas que se esperan que realicen los diferentes actores educativos. Por tanto, de acuerdo a lo señalado por Alfaro (2004) “la planificación debe ser abierta a reajustes y correcciones en el momento de ejecución, debido a la presencia de una serie de circunstancias y razones cambiantes durante la práctica, la cual ha de ser sometida a una evaluación continua. (p. 56). Por tanto, es fundamental constituir márgenes de desahogo que admitan contraponer escenarios imprevistos y que suministren nuevos cursos de acción que se ajusten simplemente a condiciones impensadas.

Para abordar la clase el docente requiere de estrategias, éstas le van a servir para facilitar su práctica y asimismo el aprendizaje en los educandos, González, Castañeda y Maytorena (2006) mencionan “A través de una estrategia, el docente puede enseñar el mejor método de enseñanza y el alumno autoevaluar concretamente su propio aprendizaje” (p. 19); el docente cuenta con un abanico de estrategias que puede emplear a fin de conseguir que los educandos alcancen un

aprendizaje significativo, estas varían de acuerdo a lo que el docente desea que el educando aprenda, así como también, de aspectos relevantes como las características de los estudiantes, por lo que conviene que el docente al momento de elegir sea creativo, innovador y así transmita a los estudiantes entusiasmo por participar en cada actividad propuesta.

En tal sentido, las estrategias brindan al docente la oportunidad de crear clases alegres, divertidas, diferentes, atractivas, que despierten el interés en los educandos, se cambie la concepción que las clases deben ser repetitivas, empleando siempre las mismas estrategias, el docente debe innovar, transformar la práctica educativa hacia una labor que facilite por medio de estrategias novedosas el proceso de enseñanza aprendizaje, que satisfagan las necesidades de los educandos, les invite a aprender, despierten el interés y sientan motivación por conocer lo que el docente desea que aprendan, dirijan su aprendizaje hacia el alcance de metas, atendiendo los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes de las aulas multigrado, sean capaces de resolver conflictos que le pueden truncar el cumplimiento de objetivos es decir, sean autónomos, críticos, creativos y enfrenten la sociedad de forma adecuada.

Por otra parte, las ideas que tienen las personas sobre sí mismas y sobre su mundo, sus percepciones, creencias, valores entre otros, se construyen a partir de la articulación de sus experiencias con la cultura académica que se debe impartir en los centros escolares. Lo que se aprenden los escolares al reflexionar sobre sus propias experiencias se convierten en un recurso para afrontar los problemas, los asuntos y otras situaciones, tanto personales como sociales. Al respecto, Beane (2010) expresa con respecto a la articulación de los aprendizajes:

Las experiencias, y los esquemas de significado que construimos a partir de ellas, no se limitan a asentarse en nuestra mente como categorías estáticas y pétreas. Al contrario, son significados fluidos y dinámicos que se pueden organizar de una forma para ocuparse de un asunto, etc. Este tipo de aprendizaje implica tener unas experiencias constructivas y reflexivas que no sólo amplían y profundizan la actual comprensión que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo, sino que también se aprenden de tal forma que se pueden transferir y usar en situaciones nuevas. (p. 24)

De tal manera, que lo que se ha llamado aprendizaje integrador, implica articular las experiencias significativas de los escolares alcanzadas en su diario interactuar en el contexto rural con los conocimientos planteados en el currículo, de modo que los puedan integrar con mayor facilidad en sus esquemas de significado y transferirlos a nuevas situaciones. En tal sentido, McKeachie y Berliner (citados por Berane, 2010) dicen:

Cuanto más significativo es un suceso, cuanto más se procese en profundidad y detalle, cuanto más contextualizado esté, y cuanto más enraizado en los conocimientos culturales, históricos, metacognitivos y personales, más fácilmente se comprende, se aprende y se recuerda.  
(p. 25)

Lamentablemente, en algunos centros escolares ubicados en los contextos rurales, la idea de aprendizaje que parece promover está alejada de las realidades y los saberes de las sociedades campesinas, puesto que en lugar de establecer la articulación significativa de la experiencia del escolar y los conocimientos, ambas se abordan de manera descontextualizada. Por lo que el conocimiento se dispensa con la idea de que hay que almacenarlo, convirtiéndose los estudiantes en simples receptores, repercutiendo en una práctica educativa alejada de la realidad que se vive en el medio rural.

Por otra parte, se puede decir que el desarrollo sostenible no se obtiene sin orientar los recursos, tanto económicos como naturales, precisos para resguardar las diversas necesidades humanas, al mismo tiempo que se protejan estos recursos a fin de asegurar su permanencia, sin dejar de utilizarlos. A tal efecto, se puede señalar que el desarrollo sostenible es posible, que debe ser empleado en el manejo de la economía, la tecnología y los recursos naturales y que el desarrollo está limitado por la capacidad del medio ambiente para capturar los efectos negativos, como la contaminación. Al respecto, Muñoz (2003) plantea que el “desarrollo sustentable requiere de la promoción de valores que estimulen patrones de consumo dentro de los límites de lo ecológicamente posible”, (p. 34), en consecuencia, uno de los retos principales del desarrollo sustentable es la necesidad de capacitar a las personas, individual y socialmente, para orientar el

desarrollo sobre las bases ecológicas, de diversidad cultural y de equidad y participación social.

Para ello, se deben precisar los comportamientos, valores sociales, culturales y económicos en relación con la naturaleza. De igual forma, ha de proporcionar herramientas para que las personas logren promover y apropiarse de saberes y técnicas que le acepten una mayor intervención en la gestión ambiental. Es así como, la educación ambiental se convierte en una herramienta válida para producir el desarrollo sustentable. En tal sentido, García, (2005) señala que:

La educación ambiental, por tanto, no debe limitarse a una reflexión filosófica y teórica, sobre todo, significa concienciación, sensibilización y proposición de soluciones alternativas, la misma no se debe quedar en las aulas, en las familias: debe extenderse a todos los espacios de socialización, tales como la comunidad, los grupos formales e informales, los medios de comunicación; promoviendo acciones concretas en pro de la solución de los problemas ambientales, basados en modelos participativos (p. 19)

A tal efecto, es fundamental el rol que debe asumir el docente en aras de sensibilizar a las comunidades con respecto al problema ambiental, promoviendo en cambio de actitud frente a esta problemática, para que la sociedad tome conciencia y asuma responsablemente su compromiso a buscar soluciones y ejecutarlas para solucionar los problemas ambientales.

Asimismo, Barba (2011) plantea que en las escuelas rurales el docente divide los grupos de estudiante de acuerdo al grado que van a cursar. “Ante esto, lo primero que debemos tener en cuenta es la heterogeneidad en el aula. En ella, se encuentra alumnado con diferente edad, lo que hace que los niños y niñas tengan diferente desarrollo físico, cognitivo y emocional”. (p. 119). No obstante, en ocasiones se pueden presentar diferencias notables de edad entre estudiantes que cursan el mismo grado, lo que repercute en que pueden haber muchas diferencias en cuanto al estado de maduración, lo que hace que ni dentro de un mismo curso haya homogeneidad. Por tanto, es primordial el conocimiento del medio rural por parte del docente, puesto que muchas veces choca la práctica pedagógica que se desarrolla en la escuela con la cultura predominante en las sociedades campesinas. En tal sentido, Barba (ob.cit)

manifiesta que estudiantes que viven en culturas diferentes como muchos de los niños y las niñas de la escuela rural.

Por una parte está la escuela en la que se imparte una cultura hegemónica y, por otro, está su vida en el pueblo en el que la cultura es diferente, relacionada con los procesos del campo. En este caso, vida y escuela se muestran como fenómenos distintos e independientes, con lo que el estudiante debe aprender todos los contenidos escolares dentro de la escuela, ya que desde su entorno difícilmente le pueden ayudar. En muchas ocasiones esta relación se presenta como una lucha de culturas contrapuestas, pues en el colegio no se valora mucho la cultura del pueblo y, por otra parte, desde casa se tacha a la cultura escolar de poco práctica. Esta dualidad de culturas hace que haya una alta probabilidad de que el alumnado fracase en su acceso a la educación escolar. (p. 125)

Aunado a lo anterior existen factores que intervienen en el proceso educativo y que frecuentan ser: la cantidad de estudiantes en los ambientes de aprendizaje (muy inferiores en cantidad a los de una escuela urbana) y la heterogeneidad en función de la edad. De modo, que en la escuela rural se presentan algunas características de la enseñanza propias de este contexto. Es importante tener en cuenta dichas particularidades propias de la escuela rural, y de toda situación educativa que quiera atender a la diversidad. Por tanto, se busca que los escolares se congreguen de manera heterogénea, con la finalidad de trabajar los valores sociales tan particulares de este tipo de escuela. Al respecto, Boix (2004) expresa:

La diversidad es la expresión de la normalidad del aula rural y lo no habitual estaría representado por la homogeneidad. La agrupación del alumnado parte del principio del respeto hacia lo natural y característica heterogeneidad y es el punto de partida para aprender de y con otros, de manera que la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos donde los alumnos trabajan de forma conjunta coordinados, ayudándose unos a otros y estableciendo relaciones sociales independientes de las características del aula. (p. 16)

En consecuencia el conocimiento del medio rural, y de las situaciones con las que el docente tiene planificar en el desarrollo del proceso educativo, juegan un rol primordial en la contextualización de los contenidos del currículo con los saberes de la sociedad campesina. Por tal razón es esencial la experiencia de los

diferentes actores educativos, para la construcción de una praxis pedagógica sustentada en un currículo diseñado o adaptado en función de las necesidades e intereses de los escolares y la comunidad.

En tal sentido, el hombre campesino pone de manifiesto ciertas características que lo diferencian de los demás y que tienen que ver con ciertos principios culturales, con algunas prácticas relacionadas con las tradiciones. Esto fortalece el concepto de identidad como un proceso emprendedor que, es revelada como original, pero que va evolucionando en el tiempo y en el contexto rural donde hace vida. El hombre campesino establece un cierto sentido de pertenencia en el que la identidad y la cultura son dos elementos que permiten una caracterización propia y un posicionamiento con respecto a otros grupos sociales. En consecuencia, el habitante del medio rural no posee las mismas características ni es descrito de la misma forma en las diferentes comunidades rurales, pues depende de la historia, tradiciones, formas de producción, saberes, entre otras.

En esta perspectiva, Argueta (2012) señala que “es claro que para que el diálogo de saberes sea productivo y apoye los procesos endógenos e interculturales, un requisito básico es eliminar los diferenciales de poder desde la legislación y las políticas públicas, atemperar la subordinación para dialogar entre iguales, sin negar un saber por otro”. (p. 10). Para que esto suceda, es ineludible la creación de las condiciones necesarias y definitivamente novedosas que permitan la interacción, lo que admitirá encaminarse hacia una relación realmente fructífera. En tal sentido, los saberes o el conocimiento tradicional, se debe asumir en función de buscar su reconstitución, fortalecimiento y avance.

En tal sentido, es fundamental el pensamiento crítico que debe asumir el docente en su práctica pedagógica en el contexto rural, pues debe asumir el aquí y el ahora del estudiante, para superar con él su ingenuidad. Al respecto, la Universidad de Pamplona (2006) plantea que el proceso “pedagógico-dialógico, de ir de las partes al todo y del todo a las partes, posibilita la comprensión teórico-práctica, axiológica y simbólica, al mismo tiempo que permite el entrecruzamiento entre el mundo de los otros y el mundo de nosotros”. (p. 15). Es decir, el docente debe intentar con los escolares todas las cosas, formar no sólo sujetos con conocimiento teórico y práctico sino, sobre todo, seres autónomos,

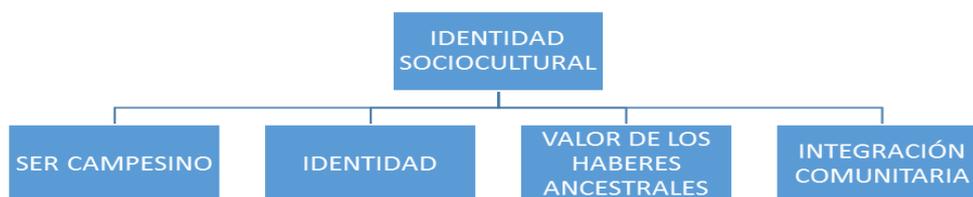
cooperativos y transformadores de la sociedad. En consecuencia, el pensamiento crítico desarrolla una conciencia crítica que permite a los estudiantes teorizar y reflexionar sobre sus experiencias en el medio rural, que permitan estimular el trabajo con la comunidad y las organizaciones de base entre los diferentes actores educativos y comunitarios.

### **Realidad sociocultural del campesino**

Las características de las comunidades campesinas, guiadas por un modo de pensamiento determinado, merecen también que las mediaciones humanas desde otros medios se originen en representaciones análogas. A la educación rural le corresponde, en función de los saberes campesinos y a partir de una perspectiva pragmática e integradora de su quehacer pedagógico, rescatar, rehacer e incrementar las fortalezas de poseen las sociedades campesinas, en un razonamiento permanente entre los saberes de los habitantes del medio rural con el conocimiento innovador, para que simultáneamente con el saber científico consigan adquirir paralelismos sostenibles de progreso.

Por tal motivo, es necesario promover la participación de los diferentes actores sociales y comunitarios en la escuela rural, lo que puede favorecer en la mejora continua de los aprendizajes de los escolares, puesto, que el peligro de fracaso procede no sólo de las insuficiencias o debilidades de los educandos y del contexto en el cual se desenvuelve, por lo que se presume que traslada del ambiente familiar los códigos de la cultura predominante, la cual en determinados asuntos es contradictoria a la cultura imperante. Los escolares que provienen de los sectores de origen campesino y ascendientes, operan conocimientos diferentes a los que manejan los educadores. En consecuencia, las relaciones interpersonales con los habitantes de las comunidades rurales se realizan ocasionalmente, y en muchos casos es igual con los niños y jóvenes.

## Realidad sociocultural del campesino



### Gráfico 8. Realidad sociocultural del campesino

Los campesinos como grupos sociales y culturales, ha exteriorizado una intensa transformación en sus contextos por sus dinámicas propias y por la influencia de orientaciones que en todos los espacios del conocimiento se han concebido en las sociedades con mayor desarrollo industrial. Estos cambios han repercutido en el hombre campesino transformado con respecto a sus particularidades iniciales, tanto desde lo personal, como de lo social, económico y cultural, los cuales configuran atributos que en la vida natural se revelan por la exaltación de distintas formas de comportamiento e interacciones en su medio rural. Al respecto, Kroeber (citado por Paredes, 1998) manifiesta:

...los campesinos son definitivamente rurales, aunque relacionados con los mercados urbanos. Forman un sector de clase de una población más amplia que normalmente contiene centros urbanos, y a veces capitales con carácter de metrópoli. Constituyen sociedades parciales con una cultura parcial. Carecen de aislamiento, la autonomía política y la autosuficiencia de la población tribal, sin embargo, sus unidades locales retienen mucho de su identidad, integración y apego al suelo y su cultivo. (p. 284)

En los primeros años del siglo XX la mayoría de los países latinoamericanos eran predominantemente agrarios, con centros urbanos que constituían ejes de actividad sobre los cuales giraba la vida económica, social y cultural de la sociedad campesina. Los sectores rurales estaban dedicados exclusivamente a las actividades agrícolas y ganaderas, como sustento de sus

familias, las cuales evolucionaban por su apego al suelo y al cultivo. Asimismo, Wolf (citado por Paredes, ob. cit) define a los campesinos:

Como la población que, por su existencia, se ocupa en el cultivo y toma decisiones autónomas. Así, la categoría comprendería tanto a los arrendatarios y aparceros como a los trabajadores, en tanto que estén en una posición de tomar decisiones importantes en la forma de cultivar sus cosechas. El objetivo principal del campesino es la subsistencia y el status social que se obtiene dentro de un pequeño campo de relaciones sociales. (p. 10)

De tal manera que el hombre campesino como el ser que vive y desarrolla toda sus acciones en el campo, que trabaja la tierra con los suyos y que está en capacidad de tomar decisiones autónomas con respecto a lo que desea realizar en sus tierras, fundamentado en un conjunto de valores arraigados producto de su interacción en la sociedad campesina, puesto que comparte y construye una cultura, en la que la producción está determinada por una racionalidad económica, totalmente diferente a las concepciones epistemológicas de otras sociedades. En tal sentido, Núñez (2006) expresa con respecto al ser campesino:

Se considera campesino a aquella persona que habita y trabaja, sola o con su familia, en un territorio rural dinámico, dentro de una cultura híbrida, en estrecha interrelación con los actores sociales del mundo globalizado en la provisión de alimentos frescos, productos agroindustriales y artesanales en pequeña escala y en la prestación de servicios ambientales al aprovechar los biodiversos recursos naturales y culturales de su entorno. (p. 58)

Aquí se asume el territorio como el espacio en el que el campesino desarrolla toda su actividad productiva, pero que sin embargo tiene contacto con el mundo exterior a su contexto, como fruto de su interrelación con la urbe para hacer llegar los alimentos y artesanías que producen en sus dominios. Por otra parte, Ontiveros (1997) hace referencia a la identidad del campesino señalando lo siguiente:

Introvertido, pragmático, perseverante, conciso y preciso en el hablar, asiduo al trabajo, dominio del medio, sabe esperar el momento oportuno para lograr sus objetivos, espíritu de sacrificio, da más importancia a la alimentación que a los lujos, tiende a la superación, conserva la identidad primaria del indígena (“arriba”-“abajo”), amantes de su aldea, de su terruño; disciplinado; altruista. (p. 23)

Estos rasgos personales del ser campesino, se correlacionan con sus tradiciones, simbolismos y representaciones propias de la sociedad rural, como producto de su interacción en su contexto sociocultural. Dándole un significado muy especial a la utilización de las plantas medicinales sembradas en sus tierras, para el tratamiento de enfermedades de los suyos como de los animales. Asimismo, le dan un significado muy especial a las leyendas, refranes propios de su contexto, así como a los calendarios productivos que se han venido heredando de generación en generación de manera oral.

Las formas de vida colectiva que establecen valores a los grupos sociales figuran como elementos esenciales la concentración del territorio y un léxico compartido por la sociedad campesina. En sus comportamientos habituales conviven valores compartidos como también las instituciones sociales y las prácticas frecuentes. El vocabulario compartido por los campesinos es de tradición y conveniencia, se manifiesta en comportamientos y le da sentido a las actividades humanas. Por tanto, la apreciación de los haberes ancestrales tiene que ver con una creación del ser campesino que posee una significación relacionada con rasgos característicos de certeza y de evidencia basado en la fundamentación de ese conocimiento propio del hombre del campo. Al respecto, Warman (citado por Núñez, 2006) con respecto a la valorización de los haberes ancestrales expresa lo siguiente:

Los conocimientos acumulados y recreados en el seno de las sociedades rurales constituyen un rico y complejo entramado de procesos, interacciones y estructuras; son conocimientos sistematizados bajo otros parámetros multidimensionales y pueden, por consiguiente, abonar enormemente a la formación de una nueva ciencia. (p. 66)

No obstante, en las sociedades campesinas todavía se conserva una base de los saberes que se han venido transmitiendo de generación en generación de manera oral y los cuales se encuentran muy dispersos en la aldea, por lo que se requiere de esfuerzos mancomunados que permitan organizar estos haberes y ponerlos a disposición de los mismos grupos sociales rurales, que le permitan al hombre campesino utilizar conocimientos útiles, válidos y legítimos necesarios para subsistir y reproducirse.

De allí, la necesidad de aunar esfuerzos para alcanzar mejores logros en el ámbito social, en el caso específico de la educación, donde la escuela como institución está vinculada internamente a la promoción de la comunidad, significa profundizar que la escuela debe constituirse en el centro de toda la instrumentación del proceso sistemático donde refleja la perspectiva de su entorno social en cuanto a actitudes mentales y funcionales de la población. Donde las comunidades educativas desconocen los problemas principales de las escuelas y estas recaen en manos del gerente, tal es el caso de falta de material didáctico, asistencial, mantenimiento, programas de interacción, de salud, donde en muchas comunidades se reúnen en caso de la presencia de alguna situación o conflicto.

A tal efecto, Gomá (2008) señala que la comunidad implica un cierto tipo de realidad social en la que están presentes algunos elementos definitorios. Con voluntad de síntesis, se pueden destacar los siguientes:

Existencia de un colectivo humano al que se le reconoce capacidad de ser sujeto y protagonista de acciones y decisiones, con voluntad de incidir en el cambio y en la mejora de las condiciones de vida de las personas que forman parte de él. Existencia, entre las personas que integran el colectivo, de conciencia de pertenencia, es decir, de un cierto grado de integración subjetiva en una identidad comunitaria compartida. Existencia de mecanismos y procesos, más o menos formalizados, de interacción y apoyo social, es decir, de pautas de vinculación mutua y reciprocidad cotidiana. Existencia y arraigo a un territorio, a un cierto espacio compartido que articula a agentes, instrumentos y contenidos para la acción. Un espacio físico, una geografía, que incorpora significados de pertenencia. (p. 7).

Por lo tanto, el medio educativo debe partir de las necesidades, problemas y aspiraciones de la población que habita en él, siendo muy importante la participación de la familia en todo el proceso, desde el diagnóstico de sus necesidades hasta la actuación para transformar su situación. Se supera así la visión de la educación como responsabilidad exclusiva de agentes especializados y se proyecta como un proceso que es corresponsabilidad de la comunidad, y la escuela, por lo que es importante conocer técnicas de trabajo comunitario para facilitar la participación de todos los actores educativos y sociales. Al respecto, Castro (2005) reportó:

Uno de los primeros propósitos en el trabajo de educación familiar será el establecimiento de estrechas relaciones entre la familia y los centros educativos. Es necesario que la familia perciba la institución como su propia escuela, la que puede contribuir a prepararlos para resolver los problemas de la vida cotidiana; de sus interrelaciones familiares, de su convivencia diaria, de la educación de sus hijos, de otros aspectos de su formación, y así, cumplir con éxito la responsabilidad personal y social que entraña educar al ciudadano del futuro. (p. 69).

De esta manera la integración comunidad-escuela propicia la proyección de la institución escolar hacia la familia para conocer sus posibilidades, necesidades, condiciones reales de vida, facilita la orientación de los padres para lograr en el hogar la continuidad de las actividades educativas. De igual forma, la familia ofrece a la escuela información, apoyo, y sus posibilidades como potencial educativo.

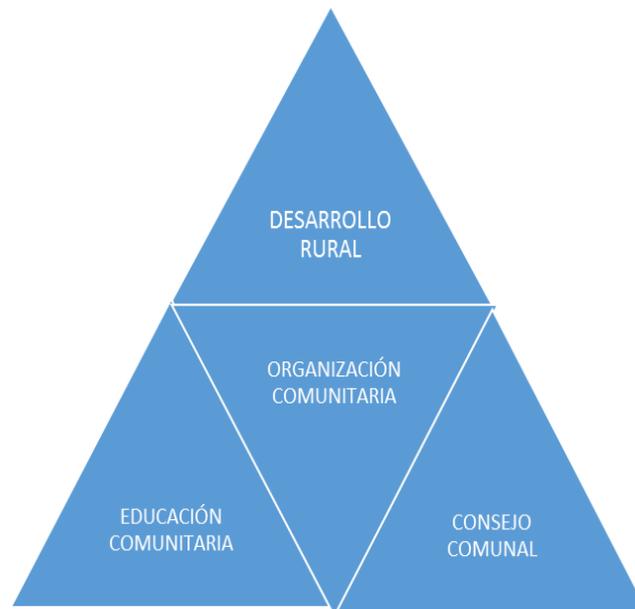
Por otra parte, Paredes y Henríquez (2004) plantean que lograr “una participación efectiva y organizada de la sociedad en general y de las comunidades locales, y de los / as padres, madres de familia en particular, es indispensable en la gestión de un proceso educativo de calidad, por lo que es fundamental lograr la participación de la comunidad en la planificación de actividades”. (p. 98). Por tanto, la familia como primer ámbito educativo necesita reflexionar sobre sus pautas educativas y tomar conciencia de su papel en la educación de sus hijos. La complejidad de la realidad actual se le escapa y esto repercute en la vida del niño, conllevando problemas escolares y familiares que surgen en la realidad diaria: desinterés, falta de motivación, dependencia, bajo rendimiento, fracaso escolar, violencia, entre otros.

### **Organización comunitaria en el contexto rural**

La tarea de abordar lo rural implica un ejercicio de carácter interdisciplinario, ya que para dar cuenta de esa realidad se hace necesario retomar diferentes saberes, provenientes, igualmente, de distintas disciplinas que se han preocupado por elaborar perspectivas a partir de las cuales se puede abordar dicho concepto de lo rural. Desde una visión geográfica tradicional, la Universidad de Pamplona (2006) plantea que “el medio rural sería aquello que se contempla como lo constituido por el espacio cultivado, el espacio rustico o no cultivado, cierto

hábitat natural, caminos y otra infraestructura básica”. (p. 50). Por tanto, el espacio rural como noción involucra un conjunto de características étnicas, culturales, sociales, históricas, económicas, físico naturales que identifican al medio rural.

### **Organización comunitaria en el contexto rural**



**Gráfico 9. Organización comunitaria en el contexto rural**

En el medio rural se han privilegiado actividades agrícolas y pecuarias fundamentalmente. El suelo determina de alguna manera la principal fuente desde donde cualquier poblador de medios rurales deriva su sustento, su economía. En efecto, desde la perspectiva de un medio globalizado, la Universidad de Pamplona (2006) expresa:

Hay realidades económicas que sugieren un nuevo concepto de lo rural, subrayándose especialmente las siguientes: la tendencia creciente a la tercerización de la economía rural, es decir su vinculación con los servicios y, como consecuencia, la desagrarización de la actividad económica; el socavamiento de las solidaridades colectivas y comunitarias y el decrecimiento del sentido de propiedad de la tierra como dinamizador de tensiones y conflictos. (p. 55)

En consecuencia, la necesidad de recomponer, transformar o elaborar una visión a partir de esos elementos que hacen que lo rural, no sea exclusivamente lo agrícola, ni la antípoda de lo urbano, ni la expresión de lo atrasado y menos de la producción primaria. Por tanto, las condiciones sociales, históricas, financieras, políticas, culturales, entre otras, se ubican en marcos de comprensión y fases que las organizaciones locales, delimitan para la construcción social de nuevas identidades de los actores comunitarios, que le permiten establecer alianzas, para satisfacer las necesidades de los habitantes del medio rural. Es decir, se establecen nuevos intereses, actitudes que los campesinos enfrentan en medio de las dinámicas que emergen sobre el territorio que habitan.

La escuela como vínculo entre lo político y lo pedagógico, hace propio el compromiso que está establecido en los diferentes proyectos institucionales y asume el compromiso de ser constructora de ciudadanía. A tal efecto, la participación ciudadana es comprendida por Cevallos (2009) como:

Un proceso social, continuo y dinámico, por medio del cual los miembros de una comunidad a través de mecanismos establecidos y organizaciones legítimas en las cuales se encuentren representadas, todos los miembros de la comunidad, deciden, aportan y participan en la realización del bien común. (p. 45).

En tal sentido, la participación debe entenderse como un proceso en donde la sociedad sea capaz de diseñar y realizar proyectos para contribuir al desarrollo de la misma. Dentro de la participación ciudadana según el precitado autor, existen diferentes tipos: (a) participación política: proceso social que tiende a la democratización del poder y la toma de decisiones; (b) participación social: proceso que tiende a integrar al individuo a la sociedad; y (c) participación económica: esta busca integrar al individuo a la generación de la riqueza.

Una de las formas de participar activamente con la sociedad es a través de los consejos comunales, pues estos son el poder más cercano de los ciudadanos, llegándose a convertir en unidades territoriales locales que buscan potenciar la participación, el protagonismo y el autogobierno comunitario. En tal sentido, los docentes no pueden estar aislados de los mismos, ya que estos funcionan de acuerdo a su concepción como agentes multiplicadores del desarrollo, por lo que

se podrían solucionar muchos de los problemas que afectan las instituciones educativas y las comunidades en donde hay un centro escolar.

En tal sentido, Dávila (2008), señala que los consejos comunales son: “un conjunto de aspiraciones, capacidades y necesidades que habrán de materializarse en la definición de los objetivos por alcanzar en cada micro comunidad” (p. 34). Por tanto, se puede afirmar que los docentes están llamados a jugar un papel preponderante en el desarrollo comunitario, acompañando a sus actores en el diagnóstico de necesidades, identificando problemas comunales y planteando alternativas de solución.

Considerándose lo antes referido, de acuerdo con Prieto (citado por Ríos, 2005):

El maestro es el líder y promotor social que actúa en función de la nación, por tanto tiene la ardua tarea de renovar el pensamiento, planificar el futuro del educando y de la sociedad, razón por la que debe entregar lo mejor de su espiritualidad, desenvolviéndose como gestor del movimiento de transformación educacional y nacional (p. 232).

En tal sentido, el educador a través de su participación comprometida, busca adoptar una posición definida ante la comunidad en la cual pretende interactuar, para identificarse no solo con sus problemas, sino para buscarle alternativas de solución a los mismos. Por tanto debe considerar aquellos aspectos que le permitan vincularse cada vez más a la comunidad donde actúa. Se debe destacar que la Ley Orgánica de Educación (2009), en su Artículo 6 expresa:

Promueve, integra y facilita la participación social, a través de una práctica social efectiva de relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad, que facilite las condiciones para la participación organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa... (p. 12)

En cuanto a la relación escuela-comunidad se han presentado insuficiencias que han incidido en la no materialización armónica de esta relación, entre las que se encuentran: la ausencia de mecanismos dirigidos realmente a integrar a sectores de la comunidad en general; la particular verticalidad y rigidez de su estructura interna. Por tanto, la escuela debe asumir la cooperación como componente clave

de sus principios de acción con las diferentes organizaciones comunitarias existentes en el contexto en el cual interactúa.

Por otra parte la Ley de Consejos Comunales (2009), en su artículo N° 2 los define como: “instancias de participación, articulación e integración de organizaciones, grupos sociales e individuos para la gestión de políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades y aspiraciones de las comunidades...” (p. 11). Esta ley reconoce como organizaciones comunitarias a aquellas que hacen vida en la sociedad y que agrupan a un número considerable de individuos que persiguen un fin común. Por tanto, los docentes están llamados a sumir su protagonismo y recobrar espacios abandonados para ir de la mano con las comunidades buscando alternativas de solución a las diferentes problemáticas que surgen en las mismas.

En este orden de ideas, la tarea más importante del trabajo comunal organizado radica en la educación de sus integrantes. Morán (2008) expresa que el consejo comunal, por ser una entidad democrática, es gobernado por sus integrantes. Para asegurar tal principio, sus participantes deben conocer cómo hacerlo responsablemente y aprender cómo hacerlo cada vez mejor. A tal efecto, Morán (2008), señala que el consejo comunal “debe incluir expresamente y para todas sus actividades la participación y el protagonismo de la comunidad” (p. 23). Por eso es recomendable que los docentes actúen en concordancia con esta instancia del poder comunal en la realización de diagnósticos participativos comunales, para poder responder a las necesidades y aspiraciones de los habitantes de la localidad.

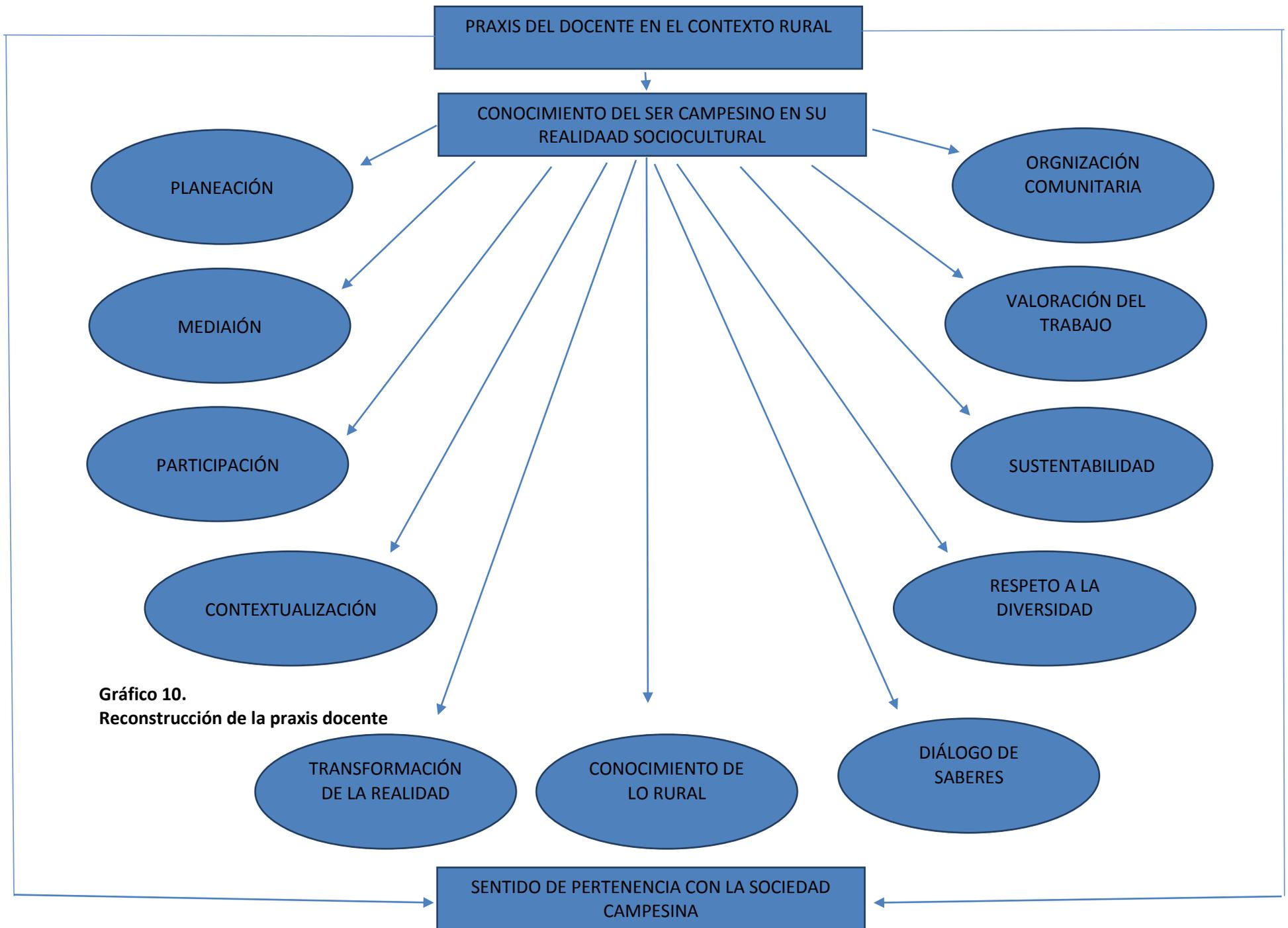
En consecuencia, para realizar este diagnóstico, es conveniente involucrar toda la colectividad visitando las familias, grupos, organizaciones, instituciones públicas que hacen vida en una determinada comunidad, elaborando un listado de problemas, seleccionando prioridades para buscar alternativas de solución. Por otra parte, Dávila (2008), plantea que los consejos comunales tienen como misión “alcanzar el desarrollo integral de su comunidad. Esta es una tarea de alcance permanente, porque siempre existirá requerimientos en este sentido” (p. 39). En tal sentido, los docentes deben involucrarse en estas instancias de poder para

conjuntamente con los actores comunitarios establecer el desarrollo integral como un objetivo macro que oriente permanentemente su acción.

A tal efecto, todos los actores educativos tienen deberes con la comunidad donde ejercen funciones, puesto que en ella y de la mano con sus habitantes pueden desarrollar libre y plenamente el alcance de los fines que persiguen. En este orden de ideas, Saavedra (2007) señala que los consejos comunales son: “verdaderos gobiernos locales, la gente del vecindario estará ávida de saber que hace su pequeño gobierno” (p. 51). Es como activar el micro gobierno, a nivel local, por lo que los actores educativos deben estar prestos a asumir protagónicamente su rol, para orientar con sabiduría, honradez, eficiencia con los diferentes actores comunitarios para buscarle solución a los problemas que tenga el contexto en el que interactúan.

### **Sistematización de la Reconstrucción de la Práctica Pedagógica del Docente en el Contexto Rural con base en el Conocimiento del ser campesino y su Realidad Sociocultural**

En función de los elementos hasta aquí advertidos es imprescindible que se formule la sistematización de la reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural de una forma gráfica, con el propósito de ser aplicado en las escuelas rurales, en consecuencia se considera lo siguiente en el Gráfico 10:



**Gráfico 10.**  
**Reconstrucción de la praxis docente**

De acuerdo con los elementos previamente enunciados en el gráfico anteriormente, es inevitable exteriorizar que la reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural, emergió de los hallazgos generados dentro de los testimonios, es por ello que se contempla como fundamento la praxis del docente en las sociedades campesinas, y en la cual se contempla algunas competencias que debe tener tanto el docente como los escolares, para potenciar el conocimiento autóctono del sector rural, con la finalidad de favorecer el rescate y restablecimiento de una amplia gama de saberes creados y recreados históricamente como producto de su interacción con la naturaleza y como consecuencia de su experiencias realmente significativas, los cuales son transmitidos de generación en generación de manera oral en el marco de una fructífera sabiduría de producción social.

En tal sentido, se debe promover que los escolares dispongan de una estructura cognoscitiva que les sirva para dar respuesta al número más elevado posible de problemas y situaciones que la vida en sociedad le plantee, es decir, que las nuevas aportaciones, resultado de su experiencia cotidiana o del estudio formal, se vayan integrando en una misma estructura en la que los diferentes esquemas del conocimiento estén articulados en un todo. Para que los nuevos contenidos de aprendizaje o las nuevas experiencias incrementen la potencialidad de comprensión e intervención del ser humano han de integrarse en el conocimiento no por medio de una sucesiva suma de nuevos contenidos, sino a través de un proceso de reelaboración del conocimiento existente.

Por tanto, la educación de los escolares debe estar pensada como un proceso indispensable que orienta, direcciona, organiza y monitorea el proyecto de reconstrucción de los aprendizajes desde una perspectiva investigativa, contigua y actual que puntualiza la reconstrucción del saber abordado de manera creativa. En tal sentido, Cooper (2010) plantea que un docente debe estar preparado para conducirse de manera eficaz hacia el logro de los objetivos de aprendizaje de los escolares partiendo de lo siguiente:

1. Dominio del conocimiento teórico acerca del aprendizaje y la conducta humana. 2. Demostración de actitudes que promueven el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas. 3. dominio de la materia que se va a enseñar. 4. Conocimiento de las técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de los alumnos. (p. 25)

De tal manera, los docentes deben guardar una predisposición que corresponde con la eficacia del aprendizaje por parte de los educandos. Afinidades fuertes hacia todo el colectivo estudiantil permitirán altas expectativas de logro en los escolares, siendo esto fundamental para que los docentes enfrenten sus propias creencias, sentimientos, para transformar su praxis pedagógica en función de los intereses de la comunidad estudiantil. En consecuencia, los docentes para ser buenos comunicadores deben tener un amplio conocimiento de lo que van a ofrecer para evitar la improvisación, pues deben partir de las experiencias de los educandos, sus intereses, para que se sienta seguro intelectualmente y tenga la habilidad de manejar su praxis pedagógica con mayor comprensión de sí mismo. De allí, la importancia que el ser humano sienta motivación por lo que realiza, de esta manera su trabajo será más placentero, más efectivo. Por tal motivo, la enseñanza debe ser impartida por docentes que hagan más ameno el proceso de aprendizaje, lo que permitirá fomentar en el escolar actitudes positivas que lo motiven hacia el proceso educacional.

Al respecto, Cooper (2010) plantea que el docente es la "...persona cuya función profesional y ocupacional principal es ayudar a otros a aprender nuevos conocimientos y a desarrollar nuevas formas de comportamiento" (p. 22). Dado que en la educación, el aprendizaje puede darse en diferentes escenarios, es fundamental no dejarlo al azar. En consecuencia, se establecen las escuelas para facilitar el proceso de aprendizaje, para ayudar a la gente a vivir mejor. Por tanto, los docentes son agentes sociales que la sociedad emplea para facilitar el desarrollo intelectual, personal y social de aquellos que asisten a las instituciones educativas.

Por ende, la misma asume un rol más amplio, cuando suministra herramientas efectivas para el individuo enfrentar problemas de la vida práctica. Cabe aclarar que para desarrollar la praxis pedagógica se requiere de estrategias acordes a las características básicas del desarrollo de la personalidad y al nivel de

aprendizaje de los educandos. De acuerdo a esto, la instrucción no se produce por la suma o acumulación de conocimientos, sino estableciendo relaciones entre lo nuevo y lo ya conocido, experimentando o viviendo. En este orden de ideas, Flores y Agudelo (2010) señalan “hoy se plantean nuevos e importantes retos educativos, en la búsqueda de alternativas pedagógicas y didácticas que conduzcan hacia el aprendizaje con mayor pertinencia social basados en la experiencia, la integración y la construcción del conocimiento” (p. 50); es decir, buscar o ejecutar acciones de carácter pedagógico que propicien el aprendizaje significativo esperado en los educandos.

Para lograr esto es fundamental la planificación del docente, la cual según Molins (2007) se puede definir “por las acciones de coordinar, prever, anticiparse al futuro, determinar una conducta a seguir” (p. 29). A tal efecto, planificar es en consecuencia, un proceso en virtud del cual la actividad racional que haya adoptado un docente, se transforma en muchas posibilidades de acción, en donde se coordinan objetivos, se prevén hechos, se proyectan tendencias. Asimismo, Contasti (citado por Molins, 2007) expresa que la planificación “es una disciplina orientada a la selección de objetivos derivados de un fin previamente establecido y al logro de estos objetivos de una manera optima” (p. 26). Por tanto, planificar significa valerse de un método para fijar objetivos a alcanzar, en función de los recursos disponibles, ante lo cual los docentes deben adoptar decisiones previas para evitar la improvisación frente a las situaciones que se presentan. De manera que, el proponer orientaciones académicas basadas en la planificación como medio didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ofrece una vía adecuada para alcanzar los objetivos educacionales propuestos. Por su parte, Navarro (2007) refiere:

La calidad en el trabajo diario en una escuela pasa por la racionalización de sistemas de trabajo a todos los niveles de la organización escolar, para así poder cumplir los objetivos de acuerdo a los requisitos de mejora de calidad. Mejorar el desarrollo de la actividad diaria y afianzar los logros alcanzados mediante los proyectos de mejora permiten concebir el proceso de gestión en base a la satisfacción de las expectativas y necesidades razonables de estudiantes, padres y representantes. (p. 13).

Dicho de otro modo, en el marco de las organizaciones educativas, todo docente puede muy bien afianzarse en su praxis pedagógica para ofrecer a la comunidad escolar un trabajo basado en el planeamiento efectivo, organización, integración escolar e incluso medición del trabajo ejecutado. Por tanto, en las actividades diarias realizadas con los escolares, el implementar proyectos refiere un incremento en las posibilidades de formación biopsicosocial para todos los educandos. Entre tanto, los docentes necesitan desarrollar capacidades y potencialidades organizacionales que le confieran la posibilidad de afrontar problemas, ser efectivos, reflexionar sobre el trabajo realizado e incluso el modo de hacer valer sus propias cualidades. De manera que, es oportuno referir lo expuesto por Mendoza (2010) quien indica:

El docente es capaz de organizarse y movilizarse en la búsqueda de solución a las necesidades de un colectivo; de hecho, se inserta en la tarea de formación, concientización, coordinación y administración de los recursos humanos y materiales, en la construcción de proyectos creativos que vayan en beneficio del ámbito pedagógico, con la intención de lograr objetivos educacionales. (p. 57)

En consecuencia, el docente tiene la oportunidad de adecuar el contexto escolar en el cual se encuentre y direccionar acciones educativas que le permitan de forma responsable, comprometerse hacia la valoración, disfrute y alcance de acciones efectuadas dentro de los espacios educativos. De manera que, pueda realizar proyectos comunitarios en los cuales se puedan resolver eficientemente problemas o situaciones complejas surgidas de la cotidianidad.

En este mismo orden de ideas, a través de la planeación por proyectos se orientan y dirigen las vocaciones de educando, en función de las potencialidades y necesidades del contexto, hacia la formación en el valor trabajo, con lo que se fortalece la práctica productiva escolar dentro de la filosofía de aprender haciendo, y enseñar produciendo, potenciando los valores de responsabilidad, solidaridad, creatividad, curiosidad, ahorro, liderazgo, sentido de pertenencia a la tierra en que se vive, campesinidad, corresponsabilidad, suma convivencia, interacción social y constructiva. Consecuencialmente al contexto anterior Izturiz y Rojas (2006) expresan:

En el ámbito pedagógico, las escuelas productivas, tiene como propósito, desarrollar un sistema de acción que permita incorporar los diversos sectores de la sociedad rural y urbana a la función educativa a objeto de impulsar la seguridad alimentaria, la agricultura urbana y periurbana, como política de Estado. (p. 45)

La situación planteada, hace inferencia que la educación basada en proyectos productivos; permite obtener una mejor calidad de vida familiar y comunitaria, en el desarrollo social del sector rural, es necesario implementar planes, programas y proyectos desde el nivel local (Desarrollo Endógeno) promoviendo la producción, el trabajo que conlleva al cambio social del nuevo hombre venezolano; esta actividad ofrece el progreso de nuevas estructuras, diseño, planificación, integración, participación, promoción, organización, trabajo en equipo, aprendizajes significativos, que susciten a través de la sensibilización de toda la comunidad a la implementación de los proyectos pedagógicos productivos, llevando un constante seguimiento y control por los autores y actores del proceso educativo actual. Al respecto, Lima (2003) expresa que:

La participación por compromiso lleva a la adhesión de los valores fundamentales que motivan a las masas populares hacia nuevos derroteros sociales. Por medio de ella es como el pueblo puede acceder a nuevos niveles de conocimiento y de conciencia, a mejores niveles de vida... y relaciones sociales de nuevo tipo. Y eso es precisamente el reverso de la participación alienada que contrariamente impide los verdaderos procesos de organización popular. (p. 20)

Por tanto, la participación comprometida facilita la elección de los medios de organización y conduce a la democratización, es decir, a la participación efectiva de la comunidad en general en los espacios de poder. Por tanto, la relación democrática que asume el directivo escolar a través de la participación comprometida, lo lleva a adoptar una posición definida ante el movimiento social en el cual pretende insertarse.

Desde esta perspectiva, le corresponde al centro escolar y por ende a sus actores educativos, implementar una forma de trabajo pedagógico que no le dé cabida al trabajo fragmentado, para que sea posible la construcción de escenarios pedagógicos que garanticen a los diversos actores relacionados con el sector, potenciar a través de la educación el talento humano que le dará contenido y

forma al desarrollo del ámbito rural, en procura de convertirlo en una opción de vida digna para la sociedad campesina. Aquí, es fundamental que la experiencia de vida se constituya en el punto de partida y de llegada de los procesos formativos; por tanto, la vida económica, social y cultural es la base de la planificación y proyección de los aprendizajes y de todo el quehacer escolar.

Es necesario resaltar la riqueza didáctica que se aloja en los procesos mediacionales. La interpretación holística y sistémica de la conducta y la consideración de las variables internas como portadoras de significación son de un valor inestimable para la regulación de la praxis del docente en los centros escolares. Al respecto, Gimeno y Pérez (2008) plantean que “los tipos de aprendizaje representacional, de conceptos, de principios, de solución de problemas, exigen operaciones cuyo común denominador es la comprensión significativa de las situaciones”. (p. 39). Esta forma de alcanzar los aprendizajes supone la prioridad de la motivación intrínseca, del aprendizaje querido, autoiniciado, apoyado en el interés de resolver un problema, por extender la claridad y el significado a parcelas cada vez más amplias del espacio vital, del territorio en el que el individuo vive, donde satisface sus múltiples y diversas necesidades.

No obstante, en muchas ocasiones el aprendizaje escolar esta fuera de contexto. En la escuela se produce al margen de donde tienen lugar los fenómenos, objetos y procesos que se pretende aprender. Los contenidos de aprendizaje no vienen requeridos por las exigencias de la vida comunitaria en la escuela, sino por un currículo que se impone desde fuera. Los conceptos y representaciones académicas sobre el mundo social o natural tampoco pueden ser aprendidos espontáneamente como elementos de la cultura que se vive tanto en el centro escolar como en el medio rural. En tal sentido, Gimeno y Pérez (ob.cit) expresan que “el aprendizaje escolar está claramente descontextualizado, donde el alumno/a se le pide que aprenda cosas distintas, de forma diferente y para un propósito también distinto a lo que está acostumbrado en su aprendizaje cotidiano”. (p. 39). En consecuencia, no es de extrañar que los escolares construyan esquemas y estructuras mentales diferentes para afrontar las exigencias tan dispares de esos dos contextos de vida y aprendizaje.

Por tanto los docentes en su praxis pedagógica, deben promover la contextualización de los aprendizajes, para que los escolares comprendan y enriquezcan sus conocimientos cotidianos con la cultura académica, planteada en el currículo, pues los procesos de enseñanza y las condiciones del contexto de la institución escolar son factores fundamentales que aportan conocimientos cercanos en los que apoyarse para elaborar, experimentar y evaluar la práctica educativa. De tal manera, la Universidad de Pamplona (2006) señala con respecto a la contextualización de los aprendizajes que estos “tienen un enfoque social e histórico y se contextualizan críticamente, por tanto no son, ni pueden ser neutros ni indiferentes”. (p. 24).

La concientización requiere una sólida percepción de la realidad, no impedida ni inutilizada. En consecuencia, el docente no está solamente para producir conocimiento, sino por el contrario para ser autocríticos y aprender de las formas del conocimiento producidas en cuanto procedentes de la clase, de los estudiantes, de la comunidad y de sus libros vivos. De modo, que todo proceso cognoscitivo es un empeño por transformar la realidad. Al respecto, la Universidad de Pamplona (ob.cit) manifiesta:

Se piensa que este proceso cognoscitivo y los significados que surgen a lo largo del mismo, es decir, los conceptos, crean nuevos momentos de transformación y de operación con miras a hacer la realidad más afín con las expectativas, necesidades e intereses de los miembros de la comunidad. (p. 24)

En la escuela rural, es primordial que los aprendizajes tengan un enfoque social e histórico y se contextualicen críticamente; para que los escolares estén en disposición de investigar sobre su realidad, comunidad y circunstancias sociales que explican su vida cotidiana. Esta indagación potencia al mismo tiempo la reflexión, lo que le faculta a la vez deliberar la forma de ver y organizar esa realidad. La contextualización de los aprendizajes permite acercar a los estudiantes con su realidad social, en aras de enriquecerlos con los conocimientos académicos y así fortalecer sus esquemas cognitivos.

Por otra parte, al desarrollar el docente su praxis pedagógica debe tener un conocimiento claro del contexto en el cual va a interactuar. En este sentido, Pérez (2004) expresa:

Con la globalización, las transformaciones del campo latinoamericano son tan profundas que no solamente hay que hablar de cambio, sino de transición de una sociedad agraria organizada en torno a la actividad primaria hacia una sociedad rural más diversificada. La relación campo-ciudad es ahora mucho más compleja que la vieja relación dicotómica, caracterizada por el intercambio desigual y la migración de los pobres del campo hacia las ciudades (p. 4)

Son estas transformaciones, las que están influyendo notoriamente para observar a los campesinos como seres funcionales, pues están orientando con mucha probidad dinámicas que van más allá de ser productores agrícolas para convertirse en pequeños o grandes emprendedores, poniendo al servicio de los diferentes sectores servicios ecoturísticos, la conservación de la diversidad cultural, y el mantenimiento y conservación de la biodiversidad, proveyéndose de esta forma una pluriactividad en las poblaciones rurales. Es así como los habitantes del medio rural se transforman en abastecedores de las cadenas productivas; directriz que relaciona a los aldeanos con empresarios desentendiéndose de su cosmovisión.

Al respecto, Méndez (2005) señala que “para un sujeto rural su espacio de desenvolvimiento cotidiano puede comprender tanto el campo como la ciudad; hecho que encuentra su máxima expresión en zonas rurales aledañas a entornos urbanos” (p. 53). No obstante, son estas circunstancias las que forjan otras dinámicas entre los campesinos y el territorio, dando lugar a la nueva ruralidad, puesto que se comienza a proporcionarle a la multifuncionalidad de la agricultura y a la pluriactividad de los diferentes actores del medio rural, una nueva definición de su espacio geográfico. Por tanto, irrumpen como un enfoque y conceptualización de lo rural, como producto del manejo de los recursos naturales, en el cual se producen procesos ecológicos, económicos, culturales, sociales, históricos, entre otros.

La escuela como vínculo entre lo político y lo pedagógico, asume la participación como elemento clave de sus acciones y se convierte a través de éstas en constructora de ciudadanía, se toma en referencia las funciones que Herrera (2003) establece:

1. Producir niveles de autonomía responsable de la dirección de los planteles y de las escuelas como equipo de profesionales al servicio del aprendizaje de los niños y de la comunidad en general. 2. Reforzar la gestión pedagógica y ambientalista de las escuelas, fomentando la producción de diagnósticos y de soluciones propias y adecuadas a la diversidad. 3. Invertir la dirección de los flujos institucionales del sistema educativo y horizontalizar la relación entre los actores e instancias del Ministerio de Educación o de los entes centralizados. 4. Lograr que la escuela produzca actores de cambios sociales y actores críticos que la conviertan a ella misma en una institución responsable de la producción de la sociedad. (p. 143)

En tal sentido, los actores educativos tienen grandes dificultades para ajustarse a los cambios, y lograr que todas las partes del sistema educativo puedan operar de acuerdo a los resultados esperados. Esta acción está relacionada con la deficiencia administrativa escolar, otra razón es la poca dedicación hacia las escuelas, las mentalidades diferentes, poco liderazgo ante la integración de la escuela y la comunidad u organización que van a dirigir, por lo que no se promueven prácticas ecológicas y ambientalistas.

Por otra parte, es fundamental el diálogo de saberes que se pueda establecer para potenciar la práctica pedagógica del docente, puesto que estos permiten integrar a los actores sociales de la comunidad, para realizar un reconocimiento mutuo de estos y la interacción horizontal de los sujetos para adaptarlos a sus especificidades contextuales. De forma tal, que AGRUCO (2000) reseña que “la educación rural debe estar afincada en la revalorización de los saberes campesinos”. (p. 25). En consecuencia, es fundamental que trascienda el diálogo con el propósito de reconocer el conocimiento, el cual se constituye en una vía para impulsar el diálogo de saberes, esencialmente con los saberes desplazados, estigmatizados por la supremacía del conocimiento científico, como el que se erige de la sabiduría local de la sociedad campesina. Asimismo, las Naciones Unidas (referidas por la UNESCO, 2001) establecen:

El conocimiento cuya naturaleza o utilización se ha transmitido de generación en generación...las obras literarias o artísticas que pueden crearse en el futuro...la música, la danza, las canciones, las ceremonias, los símbolos...las narraciones y la poesía, así como todo tipo de conocimientos agrícolas, técnicos y ecológicos, incluidas medicinas y el uso racional de la flora y la fauna. (p. 156)

La cotidianidad de las sociedades campesinas se propaga en torno a las prácticas y a las representaciones mediadas en la fértil oralidad de los diálogos cotidianos que se dan en los hogares y comunidades rurales. Estos son ámbitos para los encuentros y los desencuentros en el que las distintas generaciones se apropian de sus saberes y rehacen permanentemente sus estilos de vida, en completa compatibilidad entre “lo propio” y lo “ajeno”, es decir, entre lo local y lo global.

No obstante, se debe tener un respeto por la diversidad, en la cual se debe legitimar socialmente la adquisición del conocimiento y las capacidades humanas que se consideran válidas y útiles en la comunidad. Al respecto, Gimeno y Pérez (2008) expresan con referencia al respeto por la diversidad, que en el aula se debe crear un “contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias”. (p. 77). De tal manera, que es fundamental el respeto a las características y necesidades de cada uno de los escolares para que se produzca en ellos durante el desarrollo de la praxis pedagógica del maestro aprendizajes significativos en correspondencia con la realidad social de la sociedad campesina.

Por otra parte, también es esencial el desarrollo sustentable en las comunidades rurales, en donde se le debe dar una adecuada valoración a los aspectos territoriales, una mayor importancia a de los agentes locales, y por supuesto, un significativo respeto medioambiental en aras de un desarrollo de carácter sostenible; es decir que no hipoteque los usos posteriores de los recursos naturales para las generaciones venideras. En tal sentido, para satisfacer las necesidades humanas a través del desarrollo sustentable, deben: aumentar la producción y garantizar que el crecimiento demográfico guarde relación con los medios naturales posee el planeta. Por tanto, Corbatta (2000) expone que el desarrollo sustentable es entendido como:

El proceso de transformación en el que la utilización de los recursos naturales, la orientación de las inversiones, la canalización del desarrollo tecnológico y los cambios institucionales, son factores que coadyuvan al mejoramiento del potencial para atender las necesidades humanas, tanto para el presente como para el futuro. (p. 43)

Por tal razón, para solucionar las dificultades de subdesarrollo es necesario establecer una nueva época de evolución económica basada en el desarrollo sustentable, donde los países obtengan un compromiso de jugar un rol esencial y alcanzar considerables beneficios, conservando un equilibrio entre lo económico, lo social y lo ambiental. Para Chesney (citado por Arias, 2003) los objetivos del desarrollo sustentable son:

1. Satisfacer las necesidades humanas básicas. Esto se enfoca directamente hacia lo alimentario, para evitar el hambre y la desnutrición. De esta forma se garantizara la durabilidad de la especie humana. 2. Lograr un crecimiento económico constante. En esto se persigue que la economía brinde una cantidad de bienes y servicios para atender a una creciente población. 3. Mejora la calidad de crecimiento económico. Tener acceso equitativo a los recursos naturales y al beneficio del crecimiento. 4. Atender a los aspectos demográficos. Reducir las altas tasa de crecimiento poblacional hacia uno mesurado que permita aumentar la disponibilidad de recursos, aprovechamiento para todos y evitar la concentración poblacional. 5. Seleccionar opciones tecnológicas adecuadas. Y por ultimo aprovechar, conservar y restaurar los recursos naturales. (p. 87)

2.

El desarrollo sostenible se orienta hacia el derecho a una vida saludable, que permita resguardar las necesidades sociales, económicas y culturales, así como manejar de modo consciente, razonable y responsable los recursos naturales pero sin causar daños ambientales a fin de tener acceso a las oportunidades. En el mismo orden de ideas, Rosales (2009), considera, "la escuela es el escenario más importante para que se cumpla la libertad de actuar o participar, sólo a través del trabajo el Estado proporcionará a la sociedad beneficios generales". (p. 45). Se infiere, que la escuela como ente constituye el espacio propicio para generar acciones pedagógicas, mediante un esquema de participación, donde la valoración del trabajo constituye una manera de hacer llegar a todos los estratos sociales, acciones que garanticen la búsqueda de cambios, en los que el docente es el principal protagonista como ente integrador del quehacer educativo al aportar ideas, proyectos, planes, programas que beneficien al proceso de integración escuela-comunidad.

De modo que, la escuela rural ha de constituirse como una organización comunitaria inteligente. En tal sentido, la Universidad de Pamplona (2006)

expresa que esto simboliza en primera instancia, que “la escuela rural se plantee a sí misma como proceso comunitario en construcción, con lo que obtiene estructuralmente un carácter local, no solo porque este asentada en un territorio considerado rural, sino porque es obra de la comunidad rural”. (p. 14). En consecuencia la escuela se concibe como el espacio educativo que brindará respuestas al país en la formación del ciudadano que, como agente de cambio, garantizará a futuro la consolidación del concepto de transformación permanente que amerita la sociedad, tomando la escuela como un espacio social donde se construyen procesos caracterizados por actos de comunicación que expresan diferencias y particularidades propias de la comunidad, en la cual se inscribe la escuela y de la cual forman parte, así como de los individuos que interactúan en ella.

Por tanto, la comunidad educativa tiene a su cargo servir como modelo de organización eficiente, deberá asimismo, planificar actividades que contengan rutinas de trabajo en las que todos los miembros de la misma puedan apropiarse tanto del conocimiento de sistemas laborales, tales como zapatería, sastrería, cocina, mecánica, entre otros, de manera que el egresado de educación básica disponga de las competencias necesarias para ingresar al campo laboral en beneficio propio y de su entorno familiar. De allí la importancia de que la comunidad educativa conjuntamente con el director y docentes propicien situaciones en las que el valor del trabajo adquiera un carácter de autorrealización con sentido placentero en lugar de concebirlo como una obligación o un castigo.

### **Recomendaciones para la Aplicación de la Reconstrucción de la Praxis Pedagógica del Docente en el Contexto Rural**

Con la finalidad de promover la operatividad de la reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en el contexto rural con base en el conocimiento del ser campesino y su realidad sociocultural como sustento de la acción educativa en las comunidades de Las Lajas y Villa Páez, ubicadas en el municipio Rafael Urdaneta, estado Táchira, se sugieren los presentes aspectos:

1. Desarrollar la reconstrucción de la práctica pedagógica del docente en el contexto rural donde se promueva la interacción de los diferentes actores

educativos y comunitarios, con la finalidad de procurar una praxis basada en la reflexión, mediación y acción para transformar la realidad social del medio rural.

2. Iniciar un proceso educativo que realce los conocimientos locales para revalorizar el hombre campesino, sus saberes, creencias, posturas, oralidad y pensamiento crítico, como una apuesta a su reafirmación cultural. Aquí es fundamental reconocer la existencia de otros saberes para enriquecer, potenciar los aprendizajes de los escolares.

3. Resignificar la escuela rural, en aras de potenciar la construcción de conocimientos como un proceder del trabajo pedagógico que permita la comprensión de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el centro escolar.

4. Potenciar el diálogo de saberes, como una forma de recobrar el vigor y el sentido de las experiencias vividas por los habitantes del campo, para responder desde el centro escolar a sus características, necesidades y expectativas de vida a través de la contextualización de las experiencias y los conocimientos que aporta tanto la realidad social del campesino como lo contemplado en el currículo escolar.

5. Asumir el docente una práctica pedagógica que permita articular la realidad social del medio rural con la cultura académica, impuesta desde el nivel central por el Ministerio de Educación, en la cual la mediación es fundamental para sentar las bases de una educación que rescate el acervo cultural de la sociedad campesina.

6. Entender el desarrollo sostenible y la integración escuela-comunidad, en contextos inciertos y bajo condiciones cambiantes, para reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y cultura de las organizaciones educativas comunitarias.

7. Apoyar y favorecer a los diferentes actores educativos y comunitarios, desde su ubicación en el sistema educativo, para poner en marcha programas de formación, como un componente fundamental crítico para asegurar que todos los ciudadanos y ciudadanas construyan y desarrollen el conocimiento y las habilidades para vivir en sociedad desde la sustentabilidad. Por tanto, se realizarán actividades como conversatorios, foros, talleres donde participen activamente los

diversos actores sociales en forma integrada y con compromiso, para analizar el desarrollo sostenible y la integración escuela-comunidad y replantearse nuevos escenarios para hacer más dinámico este proceso.

8. Sugerir a los docentes, estudiantes y comunidad a que participen en proyectos productivos que estén planificados con base a las necesidades del contexto para que los educandos desarrollen competencias en áreas agrícolas, pecuarias, artesanales.

9. Motivar a los docentes para que desde su rol de gerentes educativos desarrollen proyectos creativos en donde se ponga de manifiesto el compromiso, la cooperación, la participación voluntaria, la integración y la solución de problemas como elementos claves que garantizan el trabajo mancomunado del docente en el proceso de integración escuela-comunidad.

10. Adoptar una actitud reflexiva con relación al cumplimiento de las múltiples áreas que implica la praxis docente en las aulas de las escuelas rurales y estar dispuesto a contextualizarse con la realidad y las exigencias propias de la escuela y el entorno geográfico.

11. Desarrollar un liderazgo comunitario, con la intención de solucionar las inconvenientes y necesidades que se presentan en los centros escolares de las zonas rurales con la firme intención de asegurar la formación integral del educando.

## REFERENCIAS

- Adize, J. (2011). *Motivación y Liderazgo*. México: Trillas.
- AGRUCO. (2000). *Políticas y Estrategias de la Investigación en Agroecología y Revalorización del Saber Local*. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón.
- Alfaro, M. (2004). *Planificación del Aprendizaje y la enseñanza*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL). Caracas: La Editorial Pedagógica.
- Alfaro, S. (2006). *Pedagogía de la Identidad Cultural*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Altieri, M. y Nicholls, I. C. (2000), "Teoría y práctica para una agricultura sustentable", Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- Araya, S. (2002). *Las Representaciones Sociales*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Disponible en: [www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_16.pdf). (Consulta: 2014, Noviembre 14).
- Aretz B. (2008) *Manual del Folklore*. Ediciones Monte Ávila Editores. Segunda Edición, Caracas. Venezuela.
- Arias, M. (2003). *Desarrollo Sustentable: Una Propuesta ante la desilusión del Progreso*. México. Disponible en: en <http://www.frago.edu.uy> (Consulta: 2014 Octubre 22).
- Argueta, A. (2012). *El diálogo de saberes, una utopía realista*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Integra Educativa* Vol. V / N° 3. (Documento en Línea). Disponible: [www.scielo.org/bo/pdf/rieiii/v5n3/v5n3a02.pdf](http://www.scielo.org/bo/pdf/rieiii/v5n3/v5n3a02.pdf). (Consulta: 2015 Octubre 26).
- Barba, J. (2011). *Desarrollo Profesional de un Maestro Novel en la Escuela Rural desde una Perspectiva Crítica*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid, España. (Documento en línea). Disponible: [vadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf](http://vadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf). (Consulta: 2014 Abril 26).
- Barrera, M. (2010). *Sistematización de Experiencias y Generación de Teorías*. Caracas: SYPAL.
- Boix, R. (2004a). *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.

- Bourdieu; P. (1983). *Sistemas de Enseñanza y Sistemas de Pensamiento*. Barcelona: LAIA.
- Bourdieu, P y Passeron, J. (1977). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Hora.
- Bowles, S y Gintis, H. (1981). *La Instrucción Escolar en la América Capitalista. La Reforma Educativa y las Contradicciones de la Vida Económica*. México: Siglo XXI Editores.
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la Educación*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Buendía, E., Colas, M y Hernández, P. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bustos, A. (2007). *Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado*. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Granada, España. Disponible en: [www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_16.pdf). (Consulta: 2014, Noviembre 14).
- Byars, P. (2013). *Procesos Administrativos*. México: Trillas.
- Camargo Z. y Otros (2006), *La Recreación y el Realce de la Identidad Cultural del Municipio Jáuregui*. Universidad de Pamplona. Trabajo Especial de Grado No Publicado. Colombia.
- Cárdenas, M., Caballero, A y Madrid, B. (s/f). *Educación Rural una Experiencia de Formación Docente*. Unidad Académica: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Disponible en: [www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas\\_antrop/educacion](http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/educacion). (Consulta: 2014, Noviembre 28).
- Castoriadis, C. (1997). "La crisis del proceso identificador" en el avance de la Insignificancia. Buenos Aires: Eudeba.
- Cevallos, P. (2009). *Participación Ciudadana en el Marco de la Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela y los Consejos Comunales*. Provincia. (Revista en Línea), 21, Disponible en: <http://www.saber.ula.ve> (Consulta: 2014, Septiembre 28).
- Chaves, L. (2010). *Tercer Informe las escuelas Unidocentes en Costa Rica: Fortalezas y Limitaciones*. Disponible en: [www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca\\_virtual/educacion/003/Chaves\\_2010\\_Escuelas\\_Unidocentes](http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Chaves_2010_Escuelas_Unidocentes). (Consulta: 2014, Octubre 26).
- Climent, C. (2011). *Como Proteger a su hijo de la droga*. Colombia: NORMA.

- Coleman, S y Húsen, T. (1989). *Inserción de los Jóvenes en una Sociedad en Cambio*. Madrid: Narcea.
- Colina, L. (2013). *Educación Rural: Aproximación al Enfoque Cognitivo del Desarrollo Endógeno Sustentable en el municipio Torres, estado Lara*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Latinoamericana y del Caribe, Caracas. (Documento en línea). Disponible: [www.ilides.org/media](http://www.ilides.org/media). (Consulta: 2014 Abril 26).
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial 5.908 (Extraordinaria)*. Febrero 19, 1999.
- Cooper, J. (2010) *Estrategias de Enseñanza. Guía para una mejor Instrucción*. México: LIMUSA.
- Corbatta, L. (2000). *El Desarrollo Sustentable: La Preservamos el Planeta Tierra*. Documento en línea. [Consulta 4 de Mayo 2015]. Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nueva York: Oxford University Press.
- Cortes, T. (2013). *Cotidianidad escolar y el trabajo de docentes en la escuela rural multigrado*. Trabajo de maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. Rubio.
- Davila, P. (2008). *Consejos Comunales*. Caracas: PANAPO
- Díaz, B. (2004). *El Rol del Docente como Promotor Social*. Caracas: Espíteme.
- Díaz, M. (1989). *El profesor de E. G. B en el medio rural*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Zaragoza: España.
- Donnelly, J., Gibson, J, e Ivancevich, J. (2009). *Fundamentos de Dirección y Administración*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Durán. F. (1996). *La Desterritorialización de las comunidades locales rurales y su creciente consideración como unidades de desarrollo*. Granada, España.
- Duque, N. (2010). *Orientaciones didácticas para el fortalecimiento de la praxis pedagógica en la Escuela Unitaria*. Trabajo especial de grado no publicado. Universidad Valle del Momboy. Valera. Trujillo.
- Espinoza, I. (2010). *El Educador y su Acción Comunitaria*. Maracaibo: Ediluz. 2da. Edición.
- Estanga, Y. (2002). *Modelo de acción comunitaria del rol del docente como autor y actor de las transformaciones en las organizaciones educativas*. Universidad Santa María. Anzoátegui, Venezuela.

- Eggleston, J. (1989). *Sociología del Currículo Escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- FAO. (2006). *Conferencia Internacional sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural: Nuevos desafíos y opciones para revitalizar las comunidades rurales*. Porto Alegre Brasil.
- Farcy, G y Ruiz, C. (2007). *Proyecto de investigación en ciencias*. Caracas: Panapo.
- Fairstein, C. (2012). “Ser Campesino” como el desarrollo de un nuevo tipo de trabajador rural. *Red de Turismo Campesino de la Provincia de Salta – Argentina*. Santiago del Estero, Argentina. N° 20. Santiago del Estero, Argentina ISSN 1514-6871 - [www.unse.edu.ar/trabajosociedad](http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad).
- Fernández, J. (2003). *El aprendizaje Cooperativo en el Aula de Educación Física. Análisis Comparativo con otros Sistemas de Enseñanza*. Valladolid: La Peonza.
- Fernández, M. (1990). *La cara oculta de la Escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- Flores, S y Martin, M. (2009). *Educación Contextualizada*. México. Disponible en [henry-giroux.blogspot.com/2009/05/educación-contextualizada](http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/educación-contextualizada). (Consulta: 2015, Noviembre 26).
- Font, R. (2006). *Preparación de oposiciones primaria*. España: Inde.
- Foucault, M. (1999). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Fracca, L. (2004). *Pedagogía integradora en el aula: teoría, practica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas. Venezuela: CEC. S.A.
- Frau, L. (2008). *Diferencias Humanas y Diversidad. La Tradición Antropológica de la Diversidad Cultural*. Disponible en: [gemma.atipic.net/pdf/315AD10809A.pdf](http://gemma.atipic.net/pdf/315AD10809A.pdf). (Consulta: 2014, Noviembre 20).
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Fromm, E y Maccoby, M. (S/F). *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano*.
- Grajales, T. (2007). *Rendimiento académico de alumnos en aulas de escuelas multigrado*. Informe de Investigación. Costa Rica: Mirneo.
- Gajardo, M. (2003). *Desarrollo de la Educación en Sectores Rurales*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Disponible en: [www.red-ler.org/desarrollo-educacion-sectores-rurales.pdf](http://www.red-ler.org/desarrollo-educacion-sectores-rurales.pdf).  
(Consulta: 2014, Noviembre 10)

- García, C. (2005). *Análisis de Energía y Desarrollo Sustentable*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, J. (2005). *Saber Campesino y Sostenibilidad Agrícola en la Sierra Gorda de Guanajuato*. Universidad de Córdoba. México. Disponible en: [helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8710/isec13.pdf?sequence=1](http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8710/isec13.pdf?sequence=1).  
(Consulta: 2014, Septiembre 18).
- García, J. (2012). *Campesinado y Saber Local en la Sierra Gorda Guanajuatense: Procesos de Transformación y Estrategias de Revalorización desde la Perspectiva Agroecológica*. Tesis Doctoral Publicada. Universidad de Córdoba, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Giménez, G. (1999). *La Investigación Cultural en México. Una Aproximación*. Disponible en: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=11501506](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11501506).
- Gimeno, J. (2002). *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J y Pérez, A. (2008). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J y Lecompte, M. (1991). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Goma, R. (2008). *La acción comunitaria*. España: La Muralla.
- Gómez, E. (s/f). *Introducción a la Antropología Social y Cultural*. Universidad de Cantabria. Disponible en: [ocw.unican.es/humanidades/introduccion-a-la-antropologia-social-y-cultural/material-de-clase-1](http://ocw.unican.es/humanidades/introduccion-a-la-antropologia-social-y-cultural/material-de-clase-1). (Consulta: 2014, Octubre 17).
- González, A. (2007). *Empatía, Simpatía y Asertividad*. [Disponible en: [Indalex @nayar.una.mx](http://indalex@nayar.una.mx)]. [Fecha de Consulta: Mayo 13, 2015].
- González, D.; Castañeda, S. y Maytorena, M. (2006). *Estrategias: referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación*. México: Unison.
- González, J. (2003), *Cultura y agricultura: transformaciones en el agro mexicano*. México, Universidad Iberoamericana, pp. 35-38.
- Goodstein, L., Nolan. T., y Pfeiffer. J. (2008). *Planeación estratégica Aplicada*. Colombia: McGraw-Hill.

- Grajales, S y Concheiro L. (2009). Nueva ruralidad y desarrollo territorial. Una perspectiva desde los sujetos sociales. Universidad Autónoma de México. (Documento en línea). Disponible: [r1.ufrj.br/geac/portal/wp-content/uploads/2012/10/CONCHEIRO-Nuevadesarrolloderritorial.pdf](http://r1.ufrj.br/geac/portal/wp-content/uploads/2012/10/CONCHEIRO-Nuevadesarrolloderritorial.pdf). (Consulta: 2014 Abril 26).
- Gruber, R. (2001). La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad. Bogotá: Norma.
- Grundy, S. (1991). Producto o Praxis del Curriculum. Madrid: Morata.
- Harris, M. (s/f). Antropología Cultural. Disponible en: [www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris\\_Marvin-Antropologia\\_cultural.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris_Marvin-Antropologia_cultural.pdf). (Consulta: 2014, Septiembre 13).
- Hernández, E. (S/F). La sociedad rural y la nueva ruralidad. Montevideo, Uruguay.
- Herrera, I. (2003). Factores Ambientales. México: Editorial Trillas.
- Instituto de Bienestar Rural. (1998). Mitos y Valores del Mundo Campesino. Asunción, Paraguay: El Lector.
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). 2000 El Desarrollo Rural Sostenible en el Marco de la una Nueva Lectura de la Ruralidad. "Nueva Ruralidad". Serie documentos conceptuales 2000-01. Panamá. IICA Dirección de Desarrollo Rural Sostenible. 35 p.
- Jurado, M. (1993): "La escuela rural andaluza, hoy". Cuadernos de Pedagogía, 218. Págs. 79-81.
- Katz, D.; y Kahn, R. (2007). Psicología Social de las Organizaciones. México: Trillas.
- Lander, E. (1994). Ciencias Sociales: Saberes Coloniales y Eurocentrismo en la Colonialidad del Saber. Caracas: FACES UCV y el IESALC/UNESCO.
- Lakin, M y Gasperini, L. (s/f). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. Disponible en: [www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_16.pdf). (Consulta: 2014, Noviembre 16).
- Leal, D. (2011). Saberes Populares: Una Estrategia para la Educación Holística en la Escuela Integral Bolivariana Francisco De Miranda. Disponible en: [www.grupocieg.org/archivos\\_revista/2-3-1\\_\(01-18\)\\_Leal\\_Dilcia\\_rcieg\\_febrero\\_12\\_articulo\\_id74.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2-3-1_(01-18)_Leal_Dilcia_rcieg_febrero_12_articulo_id74.pdf). (Consulta: 2014, Septiembre 5).

- Ley Orgánica de Consejos Comunales. (2009). Gaceta Oficial N° 33.333,28. Diciembre 29, 2009.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta oficial N° 5.662. (Extraordinaria). Septiembre 24, 2009.
- Leyton, T. (2010). Las Políticas de Educación Rural en Chile: Cambio y Continuidad. Disponible en: [actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT5/GT5\\_LeytonM.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT5/GT5_LeytonM.pdf). Harris, M. (s/f). Antropología Cultural. Disponible en: [www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris\\_Marvin-Antropologia\\_cultural.pdf](http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Harris_Marvin-Antropologia_cultural.pdf). (Consulta: 2014, Septiembre 13).
- Lima, B. (2003). Principios de Investigación acción. Caracas: UCV.
- Linck, T. (1991). El Trabajo Campesino. Argumentos 13, Universidad de Tolosa, Francia. (documento en línea). Disponible: [148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/1-199-3401sdy.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/1-199-3401sdy.pdf). (Consulta: 2015 Mayo 25).
- Lozada, A. (2009). El docente promotor de la integración escuela comunidad en el contexto Currículo Educativo Bolivariano. Apure, Venezuela.
- Lundgren, U. (2008). Teoría del Curriculum y Escolarización. Madrid: Morata.
- Marciales, L y Rubiano, J. (2009) Introducción al Trabajo Comunitario. Santa Fe de Bogotá. Colombia U.S.T.A.
- Martínez, M. (2010). Nueva Ruralidad. La Remake del Termino Pluriactividad. (Documento en línea). Disponible: [revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010240213A](http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010240213A). (Consulta: 2014 Mayo 12).
- Martínez, M. (2011). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. México: Trillas.
- Martínez, M. (2011). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.
- Maud, M. (2009). El liderazgo docente. Disponible en: [http://www.nuevodiarioweb.com.ar/nota/133151/Cultura/liderazgo\\_docente.html](http://www.nuevodiarioweb.com.ar/nota/133151/Cultura/liderazgo_docente.html) (Consulta: 2015, noviembre 15)
- Méndez, M. (2005). La práctica de la agricultura urbana como expresión de emergencia de nuevas ruralidades: reflexiones en torno a la evidencia empírica. En: Revista Cuadernos de Desarrollo Rural No 55. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

- Mendoza, C. (1995). Identidad Sociocultural y Patrones de Aprendizaje del Campesino Andino. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Mendoza; M. (2010) Una opción metodológica para los trabajadores sociales. México: AMETS.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2002). Metodología del Proyecto: Renovemos la Escuela Básica Rural, Indígena y de Frontera. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. Caracas: CENAMEC.
- Ministerio de Educación. (2009). Modelo de Atención Educativa para la Primaria Multigrado en áreas rurales: Propuesta Pedagógica Integral Guía de actualización docente para el trabajo en aulas multigrado.
- Molins, M. (2007). Teoría de la Planificación. Caracas: EBUC.
- Montañez, D. (2012). Estrategias de investigación para el fortalecimiento del trabajo educativo en aulas multigrado. Trabajo de especialización no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. Rubio.
- Morán, A. (2008). Claves para el Fortalecimiento del Consejo Comunal. Caracas: GUMILLA.
- Moreno, C y Mora, J. (2000). Nuevas Perspectivas del Desarrollo Rural en Venezuela. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Disponible en: [biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/rjave/mesa1/moreno.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/rjave/mesa1/moreno.pdf). (Consulta: 2014, Octubre 16).
- Morín, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro. Caracas: FACES UCV y el IESALC/UNESCO.
- Morse, J. (2003). Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Moyano, E y Sevilla, E. (2012). Sobre los Procesos de Cambio en la Economía Campesina. (Documento en línea). Disponible: [www.magrama.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/Revistas/pdf\\_ays/a009\\_09.pdf](http://www.magrama.gob.es/ministerio/pags/Biblioteca/Revistas/pdf_ays/a009_09.pdf). (Consulta: 2014 Mayo 12).
- Muñoz, M. (2003). Educación Popular Ambiental para un Desarrollo Rural Sostenible. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias, Universidad de la Habana.
- Muñoz, M y Sanhueza, J. (s/f). Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado. Universidad de La

- Frontera, Chile. Disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/1189Sanhueza.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1189Sanhueza.pdf). (Consulta: 2014, Noviembre 20).
- Navarro, E. (2007). Propuesta de un modelo para optimizar el proceso de supervisión escolar. Caso Fe y Alegría 25 de marzo en San Félix estado Bolívar. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Ciudad Guayana.
- Novo, M. (2006). La Educación Ambiental. Una Genuina Educación para el Desarrollo Sostenible. Madrid: Anaya.
- Núñez, J. (2007). Saberes Campesinos y Educación Rural. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ontiveros, B. (1997). Identidad y Post-identidad de los Andes Venezolanos. Caracas: FEDEUPEL.
- Oviedo, M. (2008). Nociones lógico-matemático. Caracas.
- Padrón, F. (2006). Evaluación de la educación rural en los municipios Libertad e Independencia del Estado Táchira, Venezuela. Tesis doctoral no publicada. Universitat Rovira I Virgili, España. (Documento en línea). Disponible: [www.tdx.cat/bitstream/handle/10803](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803). (Consulta: 2014 Abril 26).
- Paredes, C. (1998). Fundamentos de Sociología Rural. Barinas: UNELLEZ.
- Paredes, A. y Henríquez, A. (2004) Estrategias en la integración Escolar. Chile: Anuario Pedagógico.
- Pérez, E. (2004). Exclusión Social y Nueva Ruralidad. En: XII coloquio de geografía rural. ¿Qué futuro para los espacios rurales? León, España.
- Pérez, M. (2009). Liderazgo docente, una necesidad para la participación comunitaria. Disponible en: [http://www.cdc.fonacit.gob.ve/cgi-win/be\\_alex.exe?Acceso=T052100022149/0&Nombrebd=fonacit](http://www.cdc.fonacit.gob.ve/cgi-win/be_alex.exe?Acceso=T052100022149/0&Nombrebd=fonacit) (Consulta: 2015, diciembre 01).
- Peters, A. (2011). Comportamiento Organizacional. México: Mc. Graw-Hill.
- Pietri, U. (2008). Educar para Venezuela. Caracas: CEC, SA. (BIBLIOTECA USLAR PIETRI).
- Posada, L., Camacho, E., Cruz, V y Signori, A. (2007). Pedagogía de la Participación en la Escuela. Gipuzkoa, España: Alberdania, S.L.
- Ramírez, E. (2009). Uso del tiempo en escuelas unidocentes y multigrado. Ministerio de Educación. Lima. Perú.

- Ramos, R. (2015). Saberes Campesinos Locales para la Interdisciplinariedad Educativa Rural. Itinerario Educativo, Año XXIX, N.º 65 • Enero - Junio de 2015. p. 163 – 195. Universidad de San Buenaventura, Colombia.
- Ríos, L. (2005). El proceso Educativo Venezolano. Universidad del Zulia. Maracaibo Venezuela: Autor.
- Rioseco, M. y Romero, R. (2000). La contextualización de la Enseñanza de la Ciencia como elemento facilitador del aprendizaje significativo. Chile: Universidad de Concepción.
- Rojas, B. (2010). Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis. Caracas: FEDUPEL.
- Rojas Rabiela, T. y Ruz, H. M. (2002),” Historia de los pueblos indígenas de México”, en Dehouve, D. [Ed.], Entre el caimán y el jaguar. Los pueblos indios de Guerrero, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Instituto Nacional Indigenista, pp. 7-11.
- Rosales, L. (2009). La escuela una acción comunitaria. México: Pax.
- Ruiz, L. (2002). Gerencia en el Aula. Caracas: Ávila.
- Saavedra, L. (2007). Manual para consolidar la Actividad del Poder Popular. Caracas: prensa
- Salima (2008) Del Maestro y la Escuela Consejo Nacional de la Cultura. Biblioteca Básica Temática Venezuela.
- Sánchez, J. (1995). Tecnología y conocimiento del Campesino en los Andes del Perú. Bases para una Propuesta Agroecológica. Disponible en: [www.clades.cl/revistas/8/rev8art5.htm](http://www.clades.cl/revistas/8/rev8art5.htm). (Consulta: 2014 Octubre 26).
- Sicilia, A. y Delgado, M. (2010). Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento. Barcelona. España: Inde Publicaciones.
- Solayo, L. (2012). Participación y actividad comunitaria. Madrid España: Troquel.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Teubal, M. (2001). Globalización y nueva ruralidad en América Latina. En: Giarraca, N. (comp.) “¿Una nueva ruralidad en América Latina?”. Buenos Aires: CLACSO-ASDI
- Torres, J. (2000). Globalización e Interdisciplinariedad: El Curriculum Integrado. Madrid: Morata.

- Torres, J. (2005). *El Currículum Oculto*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2001). *Informe mundial sobre la cultura 2000-2001, Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. España: UNESCO / Mundi-prensa.
- Universidad de Pamplona. (2006). *Educación y Desarrollo Rural*. Pamplona, Norte de Santander. Colombia: Autor.
- Vázquez, A; Ortiz, E; Zarate, F y Carranza, I. (2013). *La Construcción Social de la Identidad Campesina en dos Localidades del Municipio de Tlaxco, Tlaxcala, México*. Volumen 10, Número 1. Universidad Politécnica de Tlaxcala, Veracruz: ASyD.
- Vera, J. (2005). *Práctica docente en el aula multigrado rural*. México: Universidad de Sonora.
- Vivanco, M y Flores, R. (2005). *Entre la Naturaleza y el Mercado. El caso de una organización familiar campesina*. *Revista de Sociología* N° 19 – 2005. Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile. (Documento en línea). Disponible: [www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/19/1911-VivancoyFlores.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/19/1911-VivancoyFlores.pdf).
- Yuni, J y Urbano, C. (2011). *Metodologías Cualitativas de Investigación*. Córdoba, Argentina: Brújula.

## **ANEXOS**

