

## SENTIDO DE LA CULTURA PARA EL DOCENTE RURAL

Aguilera, Matilde <sup>1</sup>

### RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo interpretar el sentido de la cultura para el docente rural, en términos de su praxis educativa. Para ello, se desarrolló un estudio cualitativo de carácter documental, redimensionando lo planteado por otros autores al respecto. Se obtuvo el despliegue de varios ejes temáticos relacionados, a la luz del objetivo de estudio, a saber: la praxis docente en el entorno rural, la ruralidad en el currículo y en el compromiso docente, sentido de la cultura local para el docente rural. Se concluyó que el enfoque constructivista es un marco idóneo para la educación rural, con mayor énfasis que en la urbana, al tiempo de considerar la articulación entre el currículo y la creación pedagógica. Además, la lucha entre cosmovisiones del docente y las mentalidades locales proveen un sentido de ruralidad al docente, y, por ende, de cultura, que impregna su praxis educativa, lo cual debe ser concientizado.

**Palabras Claves:** Praxis educativa, docente rural, ruralidad, cultura.

### ABSTRACT

### SENSE OF CULTURE FOR RURAL TEACHERS

The research aimed to interpret the meaning of culture for rural teachers, in terms of their educational praxis. For this, a qualitative study of documentary nature was developed, resizing what other authors have proposed in this regard. The development of several thematic axes related to the light of the study objective was obtained, namely: teaching praxis in the rural environment, rurality in the curriculum and in the teaching commitment, sense of the local culture for the rural teacher. It was concluded that the constructivist approach is an ideal framework for rural education, with greater emphasis than the urban one, while considering the articulation between the curriculum and pedagogical creation. In addition, the struggle between teachers' worldviews and local mentalities provides a sense of rurality to the teacher, and hence of culture, which permeates their educational praxis, which must be conscientized.

**Key words:** Educational praxis, rural teacher, rurality, culture.

---

<sup>1</sup>Docente de Aula en Escuela Básica Creación Guayabal (Venezuela). Doctorante en la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC, Venezuela) [matideaguilera1973@hotmail.com](mailto:matideaguilera1973@hotmail.com)

## 1.- INTRODUCCIÓN

Desde tiempos ancestrales la cultura, como aspecto esencial de los grupos sociales, permanece arraigada en la vida de los individuos. En Latinoamérica, cada pueblo posee la suya propia: unas provenientes de la era precolombina, otras traídas por los conquistadores y colonizadores. Asimismo, del mestizaje –mezcla de culturas– que destaca primordialmente en esta región del planeta, da cuenta de la diversidad cultural que en ella pervive.

La cultura se pone de manifiesto en la vida cotidiana e intenta abrirse a la diversidad, a la vez que preserva su identidad singular. Una cultura determinada descansa en la diversidad cultural, producto de una apropiación continua de elementos externos, lo que, sin embargo, no impide que la preservación de la identidad singular sea el eje medular que la sostiene. Una cultura es cultura en la medida en que ella permanece.

Ahora, la educación debe ser concordante con la cultura que es propia de la comunidad donde aquella se ejerce, que conlleve a la condición esencial del conocer, aceptar y valorar la cultura, donde el docente no juegue un papel de simple entrega o transmisión de conocimiento sino que esté ajustado a la acción de educar para el futuro, es decir, contar con características suficientes para aprovechar todas y cada una de las posibilidades que le brinda el medio, a fin de desarrollar actividades productivas en el entorno social.

En el caso de Venezuela y otros países, los docentes parecen mostrar –en su praxis educativa– poca vinculación entre las exigencias educativas formales, como las plasmadas por los currículos oficiales, y la realidad de la vida rural. El docente que labora en el entorno de la ruralidad no ejerce una apropiación de la cultura donde inserta su praxis educacional, la cual es, por tanto, limitante y limitada. Esto incide en la calidad de la educación rural.

De cómo conciba la cultura y del sentido que le otorgue el docente, dependerá la praxis educativa que ejerza en el entorno rural, entonces, surge la siguiente interrogante: ¿cuál es el sentido de la cultura para el docente rural? Así, el foco de interés de este estudio, consiste en indagar e interpretar el sentido y concepción sobre la cultura del docente rural, investigado desde una perspectiva documental, esto es, sobre la base de lo registrado por otros autores al respecto para ofrecer una vía de reflexión que arroje nuevos elementos y nuevas interrogantes.

## 2.- OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Interpretar el sentido de la cultura para el docente rural en términos de su praxis educativa.

## 3.- SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La cultura está presente en el devenir del individuo en las distintas dimensiones del ser. Para Pupo (2006: 6) "...la cultura abarca toda la producción humana, en su proceso y resultado". Puede interpretarse de esto que la presencia cultural se revela de manera consustancial con las que denomina el citado autor, atributos cualificadores, a saber, conocimiento, valor, praxis y comunicación. Elementos o dimensiones que dan cuenta del ser dentro de la cultura, o lo que es igual, del hombre bajo una mirada cultural. Al respecto, Pupo (2006: 7) afirma que: "pensar la realidad investigada con "mirada" cultural, posee un valor extraordinario, desde el punto de vista teórico – metodológico y práctico. Garantiza su asunción holístico – compleja, libre de reduccionismos epistemológicos y de abstracciones vacías".

Ahora, los elementos o dimensiones para una mirada cultural, señalados anteriormente, permiten la aprehensión de la noción de ruralidad, la cual merece especial atención y que podría definirse, en el presente caso, como un entorno o área relacionada con la vida del campo que contrasta con la vida de las urbes o ciudadina. El área rural, entonces, posee características que solo pueden nombrarse en función de un contraste con la ciudadina. De acuerdo con Arce (1963: 48) un entorno "es rural si hay en general, una preponderancia de ocupaciones relacionadas tradicionalmente con la agricultura, núcleos relativamente pequeños de población, baja densidad de ella y cierta homogeneidad cultural".

Por otra parte, según afirman Vera, Osses y Schiefelbein (2012: 312), "la educación en el contexto rural se ha definido por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y sus especificidades pedagógicas". Estas características se basan en las dinámicas de vida propias de sus habitantes, marcan un importante espacio dentro de la cultura del país y una singular forma de ver el mundo y entender su entorno (Cox, 2003).

Sin embargo, es importante también apuntar que "la situación educativa de las escuelas rurales parece haber sido descuidada en los países latinoamericanos" (Mejía, 2012: 13). En parte, ello se debe a que "la mayoría de los profesores rurales

no recibe una formación específica para desempeñarse como profesor en el área rural” (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012: 316).

Lo anterior se suma a que la «mirada cultural» a la que se hacía referencia antes, pareciera no ser considerada ni axiológica ni ontológicamente, en su asunción holístico-compleja, dentro del imaginario de los docentes, y del resto de los actores del quehacer educacional, lo que incide negativamente en la praxis educativa que se desarrolla en las escuelas rurales.

#### **4.- MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

Con la finalidad de interpretar el sentido que tiene la cultura para el docente rural, en términos de su praxis educativa, se desarrolló una investigación cualitativa, con diseño documental, lo que implica, en palabras de Fermín (2017: 116), realizar “análisis hermenéutico con el empleo del lenguaje” respecto a lo registrado por otros autores acerca del tema de interés.

El diseño documental, por otra parte, apunta a la técnica de la observación bibliográfica, explicada por Bavaresco (2013: 99), que incluye la utilización de “resúmenes, paráfrasis, comentarios, esquemas y fichaje documental”, todo lo cual posibilita y facilita la interpretación planteada.

Desde el punto de vista del modelo epistémico, la investigación se inserta en el enfoque interpretativo-analítico; para Hurtado (2010: 133), “la investigación analítica o interpretativa pretende encontrar pautas de relación interna en un evento para llegar a un conocimiento más profundo de éste, que la mera descripción”. El evento a conocer, en este caso, es el sentido de la cultura para el docente rural, en términos de su praxis educativa.

Finalmente, la técnica de análisis de la información en este estudio se corresponde con el análisis cualitativo; en tal sentido, se recurre a López (2001: 68), quien señala que el mismo consiste en “pasar de los datos a su conceptualización, a establecer categorías, interrelaciones, modelos, comparaciones, correspondencias, explicaciones, extrapolaciones”.

## 5.- RESULTADOS

### 5.1.- Praxis educativa en el entorno rural

La praxis educativa del docente rural encuentra un marco en el enfoque constructivista. Vale señalar que la importancia de una praxis docente basada en el constructivismo es revelada por numerosos autores cuando plantean que este enfoque pedagógico es de carácter contextualista, teniendo como máximo representante a Vygotsky (citado por Pradilla, 2014: 138), quien enfatiza tanto en los aspectos culturales del desarrollo como en las influencias históricas. Desde esta perspectiva, para el precitado autor, “debe presentarse una reciprocidad entre la sociedad y el individuo; así, el individuo puede aprender del contexto social y cultural en que desenvuelve su vida”.

De modo que, en el entorno rural, con igual o incluso mayor énfasis que en el ciudadano o urbano, la praxis educativa debe considerar el contexto en el cual se construye el conocimiento. El docente rural deberá insertarlo en los distintos momentos del quehacer pedagógico, para lo cual es indispensable una apropiación de ideas y sentimientos presentes en dicho entorno.

Al respecto, Bustos (2007: 4) plantea la incorporación de la cultura del alumno y “del conocimiento local para el proceso pedagógico (...), los profesores deben ser culturalmente “bilingües” en los dos idiomas silenciosos: el de la cultura del colegio y el de la cultura de la comunidad”.

Sin embargo, vale destacar el hecho de que el docente rural, aun cuando está formado para orientar su praxis educativa en torno al modelo contextualista, en el momento de llevarlo a cabo, pierde la esencia del constructivismo pedagógico inherente a ese modelo, tornando la enseñanza del modo conductista, motivo por el cual, incluso en el entorno urbano existen debilidades importantes en el aprendizaje.

El deber ser indica la adaptación de la praxis educativa al contexto. Sobre este aspecto, Pradilla (2014: 139) expresa que: “las concepciones constructivistas pueden llevarnos a la actividad de creación pedagógica, que debe convertirse en natural para nosotros como maestros: formular y tratar de contestar unas preguntas básicas sobre cómo dar verdadero soporte al aprendizaje de nuestros alumnos”.

Resulta de interés entonces, lo que el autor precitado señala como creación pedagógica, en cuyos términos puede decirse que, en el contexto de la ruralidad, la

escuela debe contar con la creación pedagógica necesaria para que la praxis docente sea constructivista con la finalidad de una formación adecuada el contexto que minimice las problemáticas de la baja calidad educativa que se presenta en las escuelas rurales.

En definitiva, puede inferirse que hay una pertinencia del contexto como insumo de la estructura misma de la praxis docente, entendida como conjunción inseparable de teoría y práctica, de reflexión y acción, de norma y ejercicio de la norma. El contexto entonces le proporcionará elementos al docente para conducirse e interrelacionarse con los miembros de la comunidad, principalmente, con los estudiantes de una manera asertiva y así, fomentar una educación y formación adecuada y de calidad.

Asimismo, se hace fundamental que al maestro rural obtenga un conocimiento de lo local, de la cultura de la comunidad, pero cabe preguntarse: ¿qué noción de ruralidad debe estar presente en el docente y que sentido de la cultura local impregna su praxis educativa?

## **5.2.- La ruralidad en el currículo y en el compromiso docente**

Las características de la formación y el compromiso docente con sentido de ruralidad son fundamentales para el desarrollo de un currículo escolar que esté adaptado a las voces y experiencias del estudiante del entorno rural. El núcleo de esta adaptación es la inclusión social –una educación para todos– aunada a la necesidad de una educación de abajo hacia arriba. Tal como lo explicara Acosta (1856: 5), “La enseñanza debe ir de abajo para arriba, y no al revés, como se usa entre nosotros, porque no llega a su fin, que es la difusión de las luces”; asimismo, manifestaba Acosta (1856, 12): “Descentralicemos la enseñanza, para que sea para todos; quitémosle el formulario, para convertirla en flamante y popular; procuremos que sea racional, para que se entienda, y que sea útil para que se solicite”. Por esa razón, el currículo escolar debe ser y estar adaptado al entorno rural.

Ahora bien, a fines de dilucidar ese aspecto, vale la pena recurrir a Giroux y McLaren (1998: 125) quienes expresan que los currículos de estudio responden a necesidades de las culturas imperantes, bajo lo cual, algunas culturas que dichos autores denominan subordinadas, son ignoradas. En este sentido, son precisos al afirmar que:

Los maestros deben asumir una responsabilidad pedagógica para intentar entender las relaciones y fuerzas que influyen a sus estudiantes fuera del contexto inmediato del

aula. Esta responsabilidad requiere de los maestros que desarrollen su currículo y prácticas pedagógicas en torno de aquellas tradiciones, historias y formas de conocimiento comunitarias que son frecuentemente ignoradas dentro de la cultura escolar dominante.

Para el caso que nos ocupa, la cultura rural al ser comparada con la urbana desde el punto de vista del currículo formal venezolano ha sido soslayada; por una parte, bajo la arista de la interpretación del docente acerca de dicho currículo, puesto que su formación es básicamente urbana y su compromiso con la ruralidad es frecuentemente inexistente. Por otro lado, el mismo currículo obedece a la cultura dominante: la urbana.

Por consiguiente, se desdibujan casi totalmente dentro del desarrollo de la praxis educativa, los elementos del compromiso con sentido de ruralidad en el docente venezolano, razón por la cual es importante dilucidar algunas características de dichos elementos, a saber: (a) la pedagogía crítica como esencia de la formación y el compromiso docente; (b) la esencia de los momentos de la enseñanza; (b) el *telos* de la escuela; (d) la voz y la experiencia del estudiante como componente pedagógico.

En primer lugar, entonces, la pedagogía crítica teoriza de una manera tal, que, a través de la misma, se logra una apropiación conceptual de la educación en la cultura de la ruralidad dando cuenta de una formación y compromiso del docente adecuado a esa cultura. Para Giroux y McLaren (1998: 239), la pedagogía crítica:

aleja la idea de que un curriculum o una pedagogía están siempre libres de valor o movido antisépticamente desde la ideología. La posición crítica argumenta que todas las declaraciones pedagógicas y prácticas implican suposiciones ideológicas y atienden a particulares intereses —políticos, culturales, éticos, ideológicos— referidos a la naturaleza de estas declaraciones y prácticas.

Por lo tanto, el maestro crítico comprometido con sentido de ruralidad debe buscar las elaboraciones que estrechen las potencialidades humanas y aquellas que den voz a posibilidades no materializadas. Giroux y McLaren (1998: 208) señalan que en eso consiste la lucha pedagógica: “en abrir las bases materiales y discursivas de formas particulares de producir significados y representarnos a nosotros mismos, nuestra relación con nuestro ambiente, con el propósito de considerar posibilidades todavía no realizadas”. Este imperativo se hace relevante para una educación rural.

De tal manera, la esencia de los momentos del aula, de enseñanza diaria, debe considerar no solo la mente de los estudiantes, sino todas sus dimensiones, tal

como lo propone Giroux y McLaren (1998: 207): "... dejar de lado el proyecto educacional que valoriza el conocimiento de la mente y niega el conocimiento del corazón y el cuerpo. Los estudiantes compañeros de esta empresa del aprendizaje, son individuos completos, con ideas, emociones y sensaciones...". En consideración a esto, lo que se ha denominado el *telos* de la escuela es bien planteado por Giroux y McLaren (1998: 112) como: "las escuelas no sólo enseñan asignaturas académicas, sino que también, en parte, producen subjetividades estudiantiles o conjuntos particulares de experiencias que son en sí mismas parte de un proceso ideológico".

Por otra parte, un componente pedagógico de relevancia en la educación rural, es la consideración de la voz y la experiencia de los estudiantes, lo cual da luces para entender el deber ser del docente: estar formado críticamente y con un compromiso inserto en su praxis educativa. En tal sentido, Giroux y McLaren (1998: 122) expresan que la experiencia estudiantil "es la esencia de la cultura, mediación y formación de identidad, y se le debe dar preeminencia en un currículo liberador. Es, por lo tanto, imperativo que los educadores críticos aprendan cómo entender, afirmar y analizar tal experiencia". Por lo tanto, la escuela es un lugar en "el que las culturas del aula y de la calle chocan, y en el que los maestros, estudiantes y administradores escolares frecuentemente difieren acerca de cómo las experiencias de la escuela y sus prácticas deben ser definidas y entendidas" (Giroux y McLaren, 1998: 113).

En resumen, el sentido de la ruralidad en el compromiso docente corresponde con una pedagogía crítica, bajo un determinado *telos* de escuela y cierta esencia de los momentos de la enseñanza, donde, por demás, la voz y experiencias de los estudiantes y comunidades a la que pertenecen conforman un componente fundamental del sentido de la ruralidad.

De igual manera, el currículo debe articular e integrar el trabajo laborioso para la productividad y creación pedagógica con sus propias particularidades sociales y culturales y contenidos programáticos, y el docente, con su praxis, es quien le va a dar concreción a esa articulación curricular en la escuela rural.

### **5.3.- Sentido de la cultura local para el docente rural**

Antes de abordar este punto, cabe explicar que la ruralidad es una cultura y como tal obedece al interesante planteamiento de Pupo (2006) en el sentido de que "la vida real del hombre, resultado de su actividad práctico – espiritual, toma cuerpo en la cultura, y ésta al mismo tiempo, orienta todo su devenir, y norma de una forma u



otra, toda su conducta y actuación (p. 7). Dentro de esto se hace relevante que las relaciones sociales tal como se dan en el entorno rural son su característica más esencial y que la diferencia con lo urbano.

Entonces, las relaciones sociales que distinguen la cultura de la ruralidad deben ser comprendidas a la luz de ciertos aspectos que según la ideas de Gómez (2003) son: la relación comunitaria (distinta a la societal que distingue a lo urbano), vinculación de lo rural con los pequeños pueblos, normas de convivencia y de organización social con jerarquías que difieren de la racionalidad de las estructuras urbanas, relaciones comunitarios caracterizadas por la consanguinidad, la vecindad y la amistad, un fuerte control social por parte de las comunidades sobre las relaciones entre las personas ya que las relaciones son de tipo personal. Sobre este último aspecto, Gómez (2003: 15) afirma que:

El hecho de otorgar tanta importancia a las relaciones sociales de tipo personal, implica revalorar las nociones de “comunidad” y de “sociedad” formuladas como “tipos ideales”. La primera se basa en relaciones esenciales, de parentesco y de interdependencia y en una economía basada en correspondencia de intereses. Por su parte, el concepto de sociedad se refiere a relaciones voluntarias, arbitrarias y contractuales.

Por lo tanto, la ruralidad manifiesta poseer ciertos aspectos que brindan un tipo de vida peculiar que la distingue de la vida de las urbes, sin olvidar por eso, que el entorno urbano posee periferias de entornos rurales. Tradicionalmente, según afirma Gómez (2003), la cultura rural requiere redimensionarse puesto que los conceptos primarios de la misma, obedecían a enfoques dicotómicos de rural-urbano, mientras que estudios han demostrado lo que el citado autor denomina Nueva Ruralidad.

De ese planteamiento surge que la ruralidad hoy en día no es solamente el área geográfica sino el tipo de relaciones que se fomentan en determinada comunidad. Entonces, señala Gómez (2003: 16), “se puede considerar como característico de lo rural aquellos territorios relativamente pequeños, con largos períodos de tiempo. Por el contrario, se aleja de lo rural aquellos territorios más amplios que contemplan períodos de tiempo breves”.

Por otra parte, afirma Arce (1963), lo rural está asociado con limitadas o escasas oportunidades para acceder a una educación formal de calidad. Esta situación debe atenderse como factor de la ruralidad, y considerarse que existen limitaciones en la calidad pedagógica en las escuelas rurales puesto que, además, las praxis

educativas de los docentes rurales atienden a un currículo de “talla única” que, en apariencia, posee validez tanto para los estudiantes rurales como los urbanos.

Valga reiterar que, en el caso de las escuelas rurales, la inserción del contexto en los elementos estructurales de la praxis docente se hace aún más relevante en virtud de que el currículo diseñado como norma formal y legal para la educación es único tanto para las escuelas citadinas como las rurales. Y si bien, en el mismo se contemplan aspectos constructivistas (esto es, considerar el contexto del estudiante), no obstante, los contenidos obedecen al entorno de los niños de las urbes.

Igualmente, en cuanto a la praxis educativa, el deber ser indica, tal como lo afirma Bustos (2007: 4), “la inculturación del docente en el medio (...) se trata de la evolución del maestro a enseñar desde lo urbano, considerando las mentalidades de las gentes de los pueblos”.

De manera que, el sentido de cultura local para el docente rural, sustentada en concepciones sobre ruralidad, puede interpretarse como aquella que proviene de una inculturación que, a su vez, se va generando en el docente, en la medida en que permanentemente busca “una construcción de identidad profesional en base a las condiciones que vive en este tipo de escuelas (rurales) y la organización de la enseñanza que lleva a cabo” (Bustos, 2007: 1).

En la inculturación del docente existe un forcejeo entre las cosmovisiones foráneas y las propias de la comunidad rural donde radica la escuela. De acuerdo con Núñez (2010: 101):

En ese forcejeo por imponer visiones y prácticas foráneas a las comunidades rurales se ha ido instalando gradualmente en las mentalidades campesinas los valores y las competencias de las disciplinas modernas. No obstante, al mismo tiempo, se observa que en la medida que los promotores del cambio social (docentes, investigadores y extensionistas) se involucran con las culturas locales quedan impregnados de las representaciones sociales propias de las cosmovisiones campesinas, construyendo un diálogo de saberes que fertiliza los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los que llegan y los que están en sus territorios de origen.

Por ende, existe un sentido de cultura local en el docente mediado por un diálogo de saberes entre él y las mentalidades rurales, lo cual se impregna en la praxis educativa. La cultura local, entonces, es concebida por el docente como una construcción permanente acerca de la ruralidad. Además, este sentido variable de cultura impregnado en la praxis educativa, y alimentado por la lucha entre

cosmovisiones, incide en procesos de enseñanza - aprendizaje de carácter contextualizado que, por tanto, intentan afrontar la influencia de un currículo diseñado para el entorno urbano.

## 6.- CONCLUSIONES

La búsqueda de un sentido de Cultura del docente rural, en términos de su praxis educativa, inicia a raíz de algunos supuestos: (a) una noción general de cultura; (b) una noción de ruralidad; (c) la situación problemática de la educación rural; (d) la necesidad de una mirada cultural a esa situación.

Así, se desarrollaron varios hitos en el discurso; el primero de ellos consistió en el despliegue de la praxis educativa en el entorno rural, acerca de lo cual resultó patente la necesidad e importancia del enfoque constructivista, en su dimensión de ser contextualizada al entorno del estudiante, como marco para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela rural, sobre la base de la denominada creación pedagógica.

El segundo hito planteaba el eje temático la ruralidad en el currículo y en el compromiso docente; en ello, surgió el concepto de lucha pedagógica, y de otros imperativos para la educación rural, así como la necesidad de articulación entre el currículo y la creación pedagógica, con mucho mayor énfasis en la rural, que para la educación en el entorno urbano.

En tercer lugar, se desplegó el eje temático el sentido de cultura local para el docente rural, acerca de lo cual se concluye que este sentido es una construcción permanente y, por ende, variable, acerca de la ruralidad, que incide en la praxis educativa del docente: tanto en la inculturación necesaria para ella como en la organización de la enseñanza que lleva a cabo.

La presente investigación proveyó de elementos para la praxis educativa del docente rural, basada en una interpretación del sentido de cultura que éste posee, que no es otra cosa que la construcción y reconstrucción de sus cosmovisiones al interactuar con la cultura local, lo que se denominó inculturación.

La inculturación impregna la praxis educativa del docente rural, pero para que ello resulte en una organización eficiente de la labor pedagógica es necesario que haya una concienciación de los distintos elementos de la ruralidad, expuestos en este estudio, y se abra una discusión reflexivo-crítica acerca de los mismos; además,

acerca del currículo y de la pertinencia de la creación pedagógica en el marco del constructivismo para la escuela rural.

## 7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, C. (1856). *Cosas sabidas y cosas por saberse* [Documento en línea]. Disponible: [http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/alconber/enlaces/ensayos/cecilio\\_acosta\\_ensayo/cosas\\_sabidas.pdf](http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/alconber/enlaces/ensayos/cecilio_acosta_ensayo/cosas_sabidas.pdf) [Consulta: 2016, Febrero 18].

Arce, A. (1963). *Sociología y desarrollo local*. Costa Rica: Editorial SIC.

Bavaresco, A. (2013). *Proceso metodológico en la investigación*. (6ª ed.). Maracaibo: Internacional.

Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural. *Rev. Profesorado*, 1, 1-26.

Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago de Chile: Universitaria.

Fermín, A. (2017). Reflexiones en torno a una praxis docente con sentido ético. *Revista CIEG*, 28, 114-125.

Giroux, H-; McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Gómez, S. (2003). *Nueva ruralidad (fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos)*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "El Mundo Rural: Transformaciones y Perspectivas a la luz de la Nueva Ruralidad" Bogotá, 15 – 17 de octubre de 2003.

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). Caracas: Sypal.

López, H. (2001). *Cambiando a través de la Investigación*. (2ª ed.). Caracas: Edición X Demanda.

Mejía, O. (2012). *Análisis de las características de las prácticas docentes en escuelas rurales multigrado. Un estudio en el Municipio de Texiguat, Departamento de El Paraíso*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa-Honduras.

Núñez, J. (2010). La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes. *Rev. Investigación y Postgrado*, 26 (1), 91-128.

Pradilla, J. (2014). Escuela y ruralidad: Educación y praxis en el actual contexto educativo. *Rev. Perspectivas Educativas*, 7 (1), 135-147.

Pupo, R. (2006). *El hombre, la actividad humana, la cultura y sus mediaciones fundamentales*. Tesis Doctoral. Universidad de la Habana, La Habana.

Vera, D.; Osses, S.; Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII (1), 311-324.