

La teoría de las representaciones sociales como espejo de la educación. Una mirada hacia el sentido de la escuela en el contexto rural

The Theory of Social Representations as a Mirror of Education: A Look at the Meaning of School in the Rural Context

***Silvia Rosa Aquino¹** <https://orcid.org/0000-0003-1553-8148>, **Victoria Figueredo-Canosa¹**
<https://orcid.org/0000-0001-7215-1893>, **Juan Fco. Gazquez-Hernández¹** <https://orcid.org/0009000884485522>

¹Universidad de Almería. España

RESUMEN: Este trabajo se centra en analizar las Representaciones Sociales de los alumnos de nivel primario en contextos rurales respecto al sentido de la escuela y su influencia en los procesos de construcción de conocimiento. La escuela rural propone una modalidad particular que requiere espacios de democratización, donde los niños participen activamente en su aprendizaje. El objetivo general plantea analizar cómo estas representaciones inciden en la construcción de saberes. Entre los objetivos específicos se destacan: identificar las representaciones sobre la importancia de la escuela, describir su relación con el aprendizaje y conocer el valor que los alumnos asignan al saber como vía de progreso social. Metodológicamente, se adopta un enfoque epistemológico introspectivo vivencial, simbólico-interpretativo y hermenéutico, dentro de un paradigma naturalista. El estudio, de carácter cualitativo, inductivo y exploratorio, se desarrolla como investigación de campo, con diseño fenomenológico-constructivista multicaso. La recolección de datos se realiza mediante entrevistas a alumnos, cuestionarios a docentes y padres, observación de clases, análisis de interacciones escolares, instancias evaluativas y revisión de documentos pedagógicos. Los hallazgos muestran que los alumnos valoran la escuela principalmente desde lo afectivo y como camino hacia la universidad. Sin embargo, se advierte un quiebre entre teoría y práctica, pues los saberes básicos mencionados no garantizan la preparación necesaria. Esto evidencia la necesidad de repensar la formación docente, orientándola hacia propuestas reflexivas y transformadoras que promuevan una educación integral, crítica y comprometida con la justicia social.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Sentido de la Escuela. Ruralidad. Construcción del conocimiento.

ABSTRACT: This doctoral research focuses on analyzing the Social Representations of primary school students in rural contexts regarding the meaning of school and its influence on knowledge construction processes. The rural school proposes a specific modality that requires spaces for democratization, where children actively participate in their learning. The general objective is to analyze how these representations affect the construction of knowledge. Specific objectives include: identifying the representations about the importance of school, describing their relationship with learning, and understanding the value that students assign to knowledge as a path to social progress. Methodologically, an introspective, experiential, symbolic-interpretative, and hermeneutic epistemological approach is adopted, within a naturalistic paradigm. The qualitative, inductive, and exploratory study is carried out as field research, with a multi-case phenomenological-constructivist design. Data collection is done through interviews with students, questionnaires for teachers and parents, classroom observation, analysis of school interactions, evaluation instances, and review of pedagogical documents. The findings show that students value school mainly from an affective perspective and as a path toward university. However, a disconnect between theory and practice is noted, as the basic knowledge mentioned does not guarantee the necessary preparation. This highlights the need to rethink teacher training, orienting it toward reflective and transformative proposals that promote a comprehensive, critical education committed to social justice.

Keywords: Social Representations. Meaning of School. Rurality. Knowledge Construction.

*Autor correspondiente: Silvia Rosa Aquino. Email: aquinorosasilvia@gmail.com

Recibido: 04/12/2025. Aceptado: 11/12/2025

Editor Responsable: Luís Ortiz Jiménez. <https://orcid.org/0000-0002-3943-1989> Doi: [10.18004/riics.2025.diciembre.261](https://doi.org/10.18004/riics.2025.diciembre.261)

Universidad Autónoma de Asunción. Asunción, Paraguay

ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000.

Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.

Vol. 21 nº 2, Diciembre, 2025.pág. 261-276



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una [Licencia Creative Commons](#)

INTRODUCCIÓN

En relación a las Representaciones Sociales que los alumnos de Nivel Primario de Centros Educativos pertenecientes a Contextos Rurales tienen sobre el sentido/significado de la escuela actual y la incidencia de dichas representaciones sobre el desarrollo de los procesos de construcción de conocimientos, la educación requiere de constantes preguntas de quienes se consideran educadores. En relación a la calidad y equidad educativas, numerosas son las investigaciones que han reflexionado al respecto, y a partir de las cuales surge el presente artículo.

En cuanto a la tarea docente, las permanentes reflexiones referidas a la misma, se orientan hacia la comprensión, interpretación, recreación, actualización de los procesos de enseñanza, de aprendizaje, evaluativos; hacia el papel que desempeñan tanto los docentes como los alumnos, hacia la construcción de una escuela de calidad no excluyente, que proponga experiencias significativas de construcción de saberes. Por ello, en relación a las representaciones, el estudio de las mismas permite desentrañar sentidos ocultos, pensamientos y sentimientos de los integrantes de una comunidad, es decir, este estudio permite conocer la cultura en diversos espacios de socialización y la realidad que en ellos transcurre.

En consecuencia, y por todo lo explicitado el interés por el presente estudio surge de la necesidad de conocer los procesos de creación y recreación de las Representaciones Sociales de alumnos de Nivel Primario pertenecientes a contextos rurales; cuáles son las Representaciones que surgen de los mencionados procesos, en relación al sentido de la escuela, como así también comprender las prácticas que los sujetos desarrollan a partir de las representaciones existentes, considerando el contexto socio-institucional en el que la producción de dichas representaciones tiene lugar, todo a los fines de determinar la incidencia de las mencionadas Representaciones, sobre las Trayectorias Escolares de los niños, dando cuentas de en cómo se desarrolla el consecuente proceso de construcción de conocimientos, por una parte, como así también, de la necesidad de contribuir al enriquecimiento de la teoría elaborada sobre representaciones Sociales, por la otra.

A partir de lo anterior, se identifica la necesidad latente de intensificar la actitud reflexiva del docente sobre su propia práctica, a los fines de aportar a la construcción de Representaciones significativas por parte de los niños para lograr que las mismas no constituyan un factor de interferencia y perturbador de los procesos de aprendizajes, sino por el contrario se tornen fortalecedores del desarrollo de Trayectorias exitosas; todo lo cual, habla de la importancia y significatividad de la investigación en esta temática.

Representaciones sociales: “Construyendo realidades y puentes de comunicación, a partir del Conocimiento del Sentido Común”, en el devenir histórico de las sociedades.

Conlleva también elementos del orden de la afectividad y de las significaciones, es decir, no es sólo una idea lo que se presenta al psiquismo ya que porta en sí significaciones.

La Representación Social refiere al conocimiento social, a las teorías ingenuas y de sentido común, no científicas, de las personas comunes; incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que juegan no sólo un papel significativo para las personas en su vida privada, sino también para la vida y la organización de los grupos en los que viven. En otras palabras, son ese conocimiento espontáneo, ingenuo, intuitivo, que generalmente se denomina sentido común. El Sentido Común se configura en torno a teorías implícitas, al contexto cultural y a las Representaciones Sociales. Los sujetos construyen su subjetividad a partir de sus propias construcciones mentales y sus relaciones con la realidad, es decir con el mundo social y cultural. En esa relación, cada sujeto ajusta sus interpretaciones a sus experiencias y demandas. Dichas interpretaciones, podrían ser entendidas como las teorías implícitas que están en los sujetos, aunque estos no sean conscientes de ello, a no ser por un trabajo crítico y reflexivo.

Los procesos de construcción de las Representaciones Sociales son procesos originados en sí mismos por la dinámica social y que no pueden concebirse independientes a ésta. Es decir, se caracterizan por una forma específica de pensamiento, sentimiento y actuación de los grupos sociales. En estos procesos, la dimensión afectiva se entrecruza con la cognitiva, estructurando en el sujeto, una hibridación de sentimientos y pensamientos, en torno al objeto de representación.

El origen de las Representaciones Sociales se encuentra en el conocimiento colectivo, canalizado a través del discurso y la comunicación. En este punto, el lenguaje toma una relevante importancia, puesto que, al otorgar significado a toda conducta, se constituye en una poderosa herramienta cognitiva a través de la cual se forman, complejizan, transmiten e intercambian las Representaciones Sociales en la interacción social entre las personas, quienes así completan el mundo.

Por todo lo expuesto, la producción de las Representaciones Sociales tiene un carácter social, pudiendo ser inscripta en un marco conceptual más amplio, el pensamiento /social.

1- Las Representaciones Sociales emergen a partir de distintas condiciones.

Dispersión de la información: la información de la que se cuenta nunca es suficiente y por lo regular, esta desorganizada.

Focalización: una persona o una colectividad se focaliza porque están implicadas en la interacción social.

Presión a la inferencia: socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés del público.

En cuanto a los procesos de formación de las Representaciones Sociales, se puede distinguir dos procesos básicos: la objetivación y el anclaje.

El proceso de objetivación: va desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza. La actividad discriminativa y estructurante que se va dando por medio de la objetivación, se explica precisamente por sus tintes normativos, es decir, la representación social adquiere un armazón de valores.

El anclaje, segundo proceso de formación de una representación social, se liga al primero en forma natural y dinámica. La representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella.

En relación a las características de las representaciones Sociales, se comprende que, el complejo que constituye las Representaciones Sociales presenta cuatro características principales: organizado, compartido, colectivo y socialmente útil. Las mismas son explicadas a continuación.

- Es organizado, esto es, constituye una estructura cuyos elementos son interdependientes.
- Es compartido, lo comparte el grupo social, aunque se trata de un consenso relativo puesto que el carácter consensual de la Representaciones Sociales es generalmente parcial y limitado a ciertos elementos de la misma.
- Es colectivo, es decir, producido colectivamente en un proceso global de comunicación. Es socialmente útil. En este sentido, las Representaciones Sociales constituyen guías de decodificación, de lectura y, por ende, de comprensión de la realidad; también frente a las interacciones sociales y a los intercambios grupales.

Por otra parte, se entiende que la Representación Social tiene como propiedad fundamental el ser histórica, el cambio pertenece a su esencia

2- En relación a la función de las Representaciones Sociales, ella es:

- Función de conocimientos: Permite comprender y explicitar la realidad. Por otro lado, ellas facilitan y son condición necesaria para la comunicación social.
- Función identitaria: sitúan a los individuos y los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social y personal gratificante; o sea, compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados.
- Función de orientación/anticipación: las representaciones guían los comportamientos y las prácticas. Intervienen directamente en la definición de la finalidad de una situación, determinando así a priori el tipo de relaciones pertinentes al sujeto.
- Función justificatoria: las representaciones permiten a posteriori justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación.

En relación a su importancia se entiende que las Representaciones Sociales, son fundamentales como guía para aprender, comprender, dominar, explicar, la realidad -como contexto cotidiano- y así también, para la toma de decisiones conducentes a la construcción social de la realidad, desentrañando sentidos ocultos, sentimientos, pensamientos de un determinado grupo social, inmerso en el mundo sociocultural en el que viven.

3- En relación al análisis de la realidad social, los sujetos interactúan con el contexto al que pertenecen; interacción a partir de la cual construyen su subjetividad y toman posición en esa realidad en cuya construcción participan, dando lugar a los “hechos” o “fenómenos sociales” a partir de los cuales se construye el habitus.

En este sentido, los fenómenos sociales requieren de mucha investigación, especialmente, para los ámbitos de la enseñanza y la formación de sujetos. Es imposible separar la subjetividad de los sujetos, de las experiencias de vida y las prácticas educativas, tanto en el rol docente como en el de los alumnos.

Por otra parte, el habitus, se construye a partir de la interacción entre el individuo, la cultura del grupo y las instituciones sociales -como lo son la familia y la escuela-. El habitus se reproduce y evoluciona con el tiempo, a través de la interacción entre el subconsciente del individuo y las estructuras sociales con las que se contacta.

Se entiende que las Representaciones Sociales tienen una implicancia en todo el ámbito de lo social y, en especial, en el de la escuela.

La educación se constituye en un campo de estudio privilegiado, considerando la gran cantidad de actores que intervienen y las formas en las que estos se relacionan, dando lugar a un entramado de Representaciones Sociales, de una riqueza tal como no se la encuentra en otro campo social.

El sentido de la escuela.

La escuela es el medio a través del cual el Estado garantiza el derecho a la Educación. Ahora bien, al definir qué se entiende por educación, se hace presente un abanico de concepciones y conceptualizaciones amplias y complejas. En el libro *Educación y sociología* (1973) Durkheim define la educación como “la influencia de las generaciones adultas sobre aquellos aún no preparados para la vida” (p. 49). Según él, la educación no solo transmite conocimientos académicos, sino también valores, normas y cultura, asegurando la cohesión y continuidad social a través de las generaciones.

En cuanto a la escuela, es el medio a través del cual el Estado garantiza el derecho a la Educación. Ésta no sólo debe restringirse a la escolarización, sino que debe garantizar el aprendizaje, es decir, el desarrollo de capacidades. Debe garantizar una educación de calidad a través de la implementación de una

metodología activa que fomente la curiosidad, la libertad de pensamiento, creatividad y pensamiento crítico. Así también promover valores de cooperación, trabajo en equipo, respeto, autonomía personal y convivencia. Todo ello, considerando la atención de todos los alumnos en su diversidad.

El alumno llega al aula con historia propia, capacidades y circunstancias vitales determinadas, estos aspectos condicionan la manera en que ese alumno afronta el aprendizaje. La escuela deberá responder frente a esta diversidad, acompañar las diferentes maneras de aprender y distintos ritmos de aprendizaje adaptando los estilos docentes a los estilos de aprendizaje; introduciendo metodologías activas, colaborativas y experienciales; planteando la relevancia, pertinencia y equidad del Curriculum; y formando a los alumnos para futuros inciertos. “En definitiva, transformar la escuela en una institución que siente y aprende, sin olvidar, que la tarea docente es conseguir que los alumnos aprendan”.

Se concluye que la educación, entonces, debiera dar respuestas a: qué educar, para qué educar y cómo educar de manera significativa para el alumno.

Así, la escuela se constituye en una institución privilegiada para la creación de identidades sociales, representando un contexto institucional con explícita intencionalidad educativa, que no puede ser sustituida por otros agentes sociales debido a que, como escuela pública, común, obligatoria y gratuita, su función es la de constituirse en un instrumento de igualación social y, dada su especificidad como institución social, la mencionada función sólo puede ser ejercida por la escuela.

Además, para que su sentido cobre valor pleno, la escuela debe significar un espacio de protección física, social y emocional; la institución social que garantice la adquisición de conocimientos profundos y relevantes para todos los estudiantes; y un espacio de inclusión, en el más amplio sentido, para todo el alumnado.

Se comprende que el sentido de la escuela no está predeterminado, sino que son los propios alumnos quienes deberán construir el sentido de la escuela, a partir de sus propias vivencias y experiencias.

En síntesis, se puede decir que la escuela constituye un contexto de práctica social en el que participa el alumno como sujeto de la experiencia, a partir de diversas vivencias que dan lugar a la conformación de experiencias con sentido. Las mismas, favorecedoras de la articulación entre los alumnos y los aspectos formativos de la escuela, conducentes a la construcción de mejores ciudadanos.

Ruralidad: “La construcción de un lugar en el mundo, haciendo camino al andar.

El “mundo rural”, es entendido como un fenómeno complejo y multidimensional que ha sido percibido de manera diferente según las disciplinas y momentos históricos. Lo que se puede plantear acerca de qué es la ruralidad ha sido siempre un tema de discusión y análisis.

En este sentido, García Bartolomé (1991) analiza distintos enfoques teóricos sociológicos sobre “lo rural”, diferenciando: a) enfoque dicotómico, b) enfoque del continuum rural-urbano, y c) enfoque político-administrativo.

El enfoque dicotómico (a) tiene una sólida consistencia en la ciencia sociológica y está basado en la dualidad y contraposición de lo urbano vs lo rural, la ciudad vs el campo. El enfoque del continuum rural-urbano (b), se basa en la consideración de que la transición de una comunidad rural a una urbana sólo se realiza gradualmente de forma que, entre lo urbano y lo rural, no existe una bipolaridad o división absoluta. La creciente interdependencia y mezcla de grupos agrarios y urbanos en un mismo espacio y la coexistencia de actividades agrarias y no agrarias en el mismo entorno físico, descalifican la aplicación de modelos dicotómicos y determinan la utilidad de enfoques continuistas para comprender estas realidades diversificadas e integradas.

Por otro lado, desde el enfoque político-administrativo (c) se sostiene la noción de que espacio rural implica no sólo una simple delimitación geográfica, sino que se refiere a todo un tejido económico y social que comprende un conjunto de actividades muy diversas como la agricultura, la artesanía, la pequeña y mediana industria, comercio y servicios.

Por otra parte, el concepto de *Nueva Ruralidad* se discute a nivel global, trascendiendo regiones y continentes. Aunque presenta características específicas según el contexto local y la historia particular de cada lugar, exhibe ciertas similitudes a nivel mundial debido a la globalización. La nueva ruralidad implica entonces una nueva relación “campo-ciudad” en donde los límites entre ambos ámbitos de la sociedad se desdibujan, sus interconexiones se multiplican, se confunden y se complejizan.

El concepto de nueva ruralidad surge como resultado de una redefinición de los marcos para desarrollar políticas públicas en los sectores agrícola y rural, así como en respuesta a los procesos vinculados con la globalización.

La perspectiva territorial de esta nueva ruralidad alude a que:

(...) el territorio no debe verse sólo como el espacio físico-geográfico dado que, realmente, es una construcción socio-histórica dinámica en la que interactúan las fuerzas del desarrollo: participación social, proyectos, capacidad emprendedora, innovación de las empresas, saber popular, conocimientos científicos y tecnológicos, patrimonio histórico-cultural tanto tangible como intangible.

La nueva ruralidad, abarca un conjunto de regiones y zonas-territorio- cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en diversos sectores como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de los recursos naturales y el turismo, entre otros.

“Lo rural trasciende lo agropecuario, y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión no sólo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios, entre los que vale la pena destacar la oferta y cuidado de recursos naturales, los espacios para el descanso, y los aportes al mantenimiento y desarrollo de la cultura”.

Educación Rural.

Atendiendo al vínculo, educación y comunidad, diversos estudios demuestran que, desde la necesidad de resolver sus dificultades mediante la acción colectiva, muchas escuelas rurales han evolucionado hacia modelos participativos en los que el trabajo escolar se genera desde la “mirada al otro” y la participación, con una capacidad transformadora.

El modelo educativo así planteado, en contextos rurales, permite que las comunidades tengan acceso a una educación que parte de sus condiciones reales de vida, que no reduce su calidad en comparación con la educación que reciben las comunidades más desarrolladas o urbanas y los apoye en su lucha por lograr mejorar niveles de vida. Sin embargo, en la realidad, se evidencia una falta de ofertas de formación que permitan que la educación rural esté presente en todos los niveles. La escuela rural cubre la educación primaria y en ocasiones el nivel secundario, pero no logra alcanzar el nivel superior, dejando a las familias o individuos como responsables de esas etapas. En parte, esta falta de oportunidades y de formación, deriva en una migración de las familias o de los individuos a los centros urbanos, quienes después no suelen retornar, y aquí es donde comienza a consolidarse lo rural con la representación de bajas oportunidades y también de bajo nivel socio-educativo.

No obstante, se reconoce el lugar de la institución escolar rural como único espacio público con presencia en todo el territorio del país, lo que le otorga la potencialidad y la responsabilidad para constituirse en referente del Estado frente a sus comunidades (...). (Miano et al., 2020, p.41).

Se requiere, reconceptualizar la práctica pedagógica en el medio rural a la luz de la sistematización y desarrollo de una cultura rural que retome sus propios valores, usos, costumbres y tradiciones.

La Escuela Rural.

Algunas de las cuestiones que deben considerarse como centrales, dentro de la ruralidad, es la dimensión escolar y todas las implicancias que ésta conlleva tanto en su configuración como en su vida cotidiana.

La escuela rural, se concibe como una realidad diversa y heterogénea como lo son los territorios rurales. Aún más, los cambios producidos gracias a la mencionada nueva ruralidad conducen a esta existencia de escuelas diversas,

(...) por la heterogeneidad de su alumnado como por las implicaciones socioeducativas del territorio en el que se insertan, de modo que las escuelas de los territorios rurales son escenarios pedagógicos vivos y dinámicos constituyendo creativas iniciativas sociales, culturales y educativas.

La escuela rural es una institución que: tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada.

Desde una dimensión territorial, afirma que la escuela rural, es un actor dinámico en la dimensión territorial y lo es desde varias perspectivas que se complementan entre sí: como miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural.

En definitiva, la escuela ubicada en contexto rural se presenta como una escuela inclusiva que integra la cultura en la que vive y a su vez, es foco de creación de cultura; además, tiene la posibilidad de ser un escenario real de procesos de innovación pedagógica en su importante papel de preservar el derecho a la educación (Abós Olivares, 2020).

Proceso de construcción de conocimiento: El saber cómo factor relevante para la construcción de vínculos humanos basados en la solidaridad y la emocionalidad.

Existe una inadecuación amplia y profunda entre, los saberes desarticulados y fragmentados que se presentan a los sujetos, y las realidades o problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales y globales existentes. Más precisamente:

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. (...) Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

Se propone cuatro principios básicos para que la educación sea pertinente, a saber: contextualización, globalización, complejidad y multidimensionalidad.

- a. Contextualización: La consideración del contexto es fundamental para dotar de sentido y pertinencia a dicho conocimiento. Esto, en virtud de que, la falta de contextualización es la que conduce a los estudiantes a sentir que la escuela no es para ellos.
- b. Globalización: Para poder aprender y que el aprendizaje sea profundo y significativo, se requiere conectar lo local con lo global, la experiencia cotidiana con situaciones más amplias, generales y universales.
- c. Complejidad. El declive de la institución escolar, se debe a la crisis del propio proceso de socialización y transmisión cultural. Dicha crisis, responde tanto a factores exógenos a la escuela, como a factores endógenos. Vinculados a estos últimos, se pueden mencionar tres aspectos: el supuesto de una cultura universal; la legitimidad de la figura docente; una escisión/ruptura entre el mundo escolar y el mundo exterior.
- d. Multidimensionalidad. En este sentido, cabe señalar que el aprendizaje no solo se genera de manera individual, ni “con y desde la cabeza”, en tanto, los seres humanos, no somos sólo seres cognitivos, sino también sociales, emocionales, relaciones; por lo anterior, la educación constituye un profundo acto social.

Para abordar las nociones de *sentido, escuela y proceso de construcción de conocimiento*, se vuelve oportuno, por un lado, reivindicar el rol de la escuela presencial, ya que:

(...) hay elementos claves de la experiencia escolar que pasan por la vivencia física, presencial, corporal, sensorial del espacio escolar; de sus actores, de sus sensaciones, de sus olores, de sus colores (...) hay formas de interacción que requieren de la presencia, del contacto físico, del movimiento, para poderse llevar a cabo (...) En este sentido, aprender (...) nunca puede conseguirse de forma plena sin la interacción con espacios presenciales.

Por otra parte, es imprescindible tener en cuenta el rol/papel de los docentes, en tanto que, para garantizar el aprendizaje -proceso de construcción del conocimiento escolar, es necesario considerar el aspecto pedagógico - currículum, como así también, el conocimiento válido y pertinente a través de la relación pedagógica y de factores tales como, la distancia física, cultural, emocional y simbólica entre docentes y alumnos.

Para preservar y garantizar el sentido de la institución escolar, es esencial reconsiderar las fuentes de legitimidad del rol del docente. La autoridad pedagógica no puede asumirse como un hecho automático; debe ser “ganada” a través de la interacción diaria en el entorno escolar. Preguntarse por el rol del docente en el marco de la institución escolar actual, implica también reconocer que la labor

docente, como todas las tareas basadas en las relaciones humanas, conlleva un fuerte trabajo emocional “Los buenos docentes quieren a sus estudiantes”, en el sentido de estar profundamente implicados en su desarrollo.

Es así, que las escuelas se constituyen tanto en comunidades de aprendizaje como de cuidado. Aprender y cuidar van profundamente tomados de la mano. Porque si bien la escuela no puede renunciar a enseñar, es evidente que no se puede enseñar sin cuidar. Por ello es fundamental reclamar una figura docente capaz de acompañar a su alumnado en el sentido más amplio de la palabra. Acompañar significa estar o ir en compañía del otro, existir junto al otro, participar en sus sentimientos. Y este es el rol que deben realizar los y las docentes para que, el fin último de la escuela -formación del sujeto y transmisión cultural- pueda llevarse a cabo. Se trata, en definitiva, de alejarse de las pedagogías de la indiferencia, que producen y/o legitiman la desigualdad social.

Es importante priorizar el “vínculo pedagógico”, lo que facilita el desarrollo de procesos escolares que promueven la construcción de conocimientos y el fortalecimiento de lazos significativos con el alumnado, haciendo de la educación una verdadera herramienta para la justicia social.

Las escuelas y/o los docentes, deben asumir su responsabilidad como actores críticos y reflexivos. Es decir, se requiere de la presencia de docentes reflexivos y lo suficientemente problematizadores frente al hecho educativo, como para que el mismo cobre y mantenga su verdadero sentido.

Por otra parte, considerando la Evaluación como un hecho social, cabe señalar que no constituye un proceso paralelo al de Enseñanza/Aprendizaje, sino que es un relevante componente más de este último, a través del cual es posible realizar cierres/apertura a los fines de desarrollar instancias de Retroalimentación y Metacognición permitiendo al alumnado, tomar conciencia de sus propios procesos de construcción de conocimientos, siendo protagonistas de los mismos y pudiendo dar cuentas de qué aprende, para qué aprende, cómo aprende, realizando los ajustes necesarios.

Metodos y materiales “Un para que conducente al disfrute de aprender y aprehender”.

Tomando en consideración la naturaleza del objeto de estudio, se realizó un abordaje cualitativo de Investigación, a los fines de identificar las Representaciones Sociales, de los alumnos de Nivel Primario pertenecientes a Contextos Rurales sobre el Sentido de la Escuela, y analizar la incidencia de dichas Representaciones sobre los Procesos de Construcción de Conocimientos.

La Metodología Cualitativa constituye una herramienta Naturalista o Interpretativa con un interés que se centra en el “estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (pp.82).

El objetivo de esta postura Metodológica, es investigar la complejidad de las variables relacionadas con un fenómeno y sus múltiples interpretaciones y significados para las partes implicadas.

El estudio Cualitativo parte del supuesto de que la realidad es subjetiva, dinámica y está compuesta por varias situaciones; realiza un estudio profundo y reflexivo de los significados intra e inter subjetivos, que componen la realidad estudiada.

El Diseño Metodológico, en este caso, se utilizó un Estudio de Campo, cuyos datos e información provienen de fuentes primarias, y más específicamente, se trató de un Diseño de Estudio de Caso- Multicaso; además se evidenció algunos componentes del Diseño Bibliográfico, cuya información proviene de fuentes secundarias, en este caso, Análisis de Documentos tales como Planificaciones y Cuadernos de Clase.

Se implementó un Enfoque Epistemológico Introspectivo/Vivencial, Simbólico/Interpretativo, Psicologista o Hermenéutico; un Paradigma Científico Naturalista; un Enfoque Metodológico Inductivo; una Metodología Cualitativa; un Tipo de Estudio Exploratorio; un Diseño de Investigación de Campo /Estudio de Caso, -Multicaso; Fenomenológico, Constructivista-Interpretativo.

Se procedió a implementar:

- Observaciones (No participantes) de clases.
- Entrevista a los alumnos.
- Encuestas a padres y docentes.
- Análisis de interacciones en el aula (Docente) a través de grillas de Análisis específicas.
- Análisis de interacciones en el aula (Alumnos) a través de Grillas de Análisis específicas.
- Análisis de interacciones en los recreos (Grilla específica).
- Análisis de interacciones en otros espacios y tiempos instituciones (Grilla específica).
- Análisis de cuadernos de clases.
- Análisis de Planificaciones.
- Análisis de Instancias Evaluativas.

Mediante lo anteriormente mencionado, se logró conocer el modo de desarrollarse los vínculos; las experiencias en el cotidiano hacer escolar; los diversos puntos de vista; las creencias, sentimientos, percepciones de los actores involucrados; sus interacciones, gestos, miradas, silencios, acciones, reacciones; el lenguaje verbal y no verbal; esto es, tanto el espacio físico como los factores humanos; todo, a los fines de obtener información relevante para comprender a participantes, contexto, vínculos/ interrelaciones, a los fines de poder arribar en las correspondientes conclusiones de esta Investigación.

A los fines de aportar una aproximación, se realizó un “Análisis de Contenido”, “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. En este caso se buscó analizar los mensajes comunicativos de actores de la comunidad educativa, padres, docentes y estudiantes, a los fines de poder interpretar más allá de las palabras, fundamentalmente las significaciones latentes y profundas.

Según estas consideraciones esta investigación fue organizada alrededor de tres momentos relevantes: el análisis preliminar; la exploración del material y tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación (Bardin 1977). El análisis preliminar fue la etapa de organización. Correspondió a un período en el que fue posible sistematizar las ideas, la selección de los documentos que se someterían al análisis, rediseño de las preguntas de investigación, los objetivos, de ser necesario, y elaborar los criterios correspondientes a las Grillas de Análisis mencionadas más arriba, que subyacen a la interpretación final. (Bardin 1977).

El análisis de la información se realizó una vez recolectados los datos de las entrevistas, los cuestionarios y la observación en campo para realizar una triangulación y comparación entre todo lo recabado.

Los datos se analizó por escuela, Sala Múltiple, clases, otros espacios y tiempos institucionales, teniendo en cuenta la ubicación del niño dentro del aula, las actitudes del docente frente al niño, formas de entender la condición del niño, estrategias que se utilizaron para obtener un desarrollo favorable en sus aprendizajes, representaciones y expectativas del docente sobre los niños, como así también los padres y los propios niños; la utilización y disponibilidad de recursos, las tensiones típicas que puedan presentarse en el cotidiano hacer escolar.

En primera instancia se realizó las Observaciones de clases, siguiendo la Grilla correspondiente, agregando información relevante en el apartado de Observaciones, y redactando luego el respectivo Informe.

A partir de las Observaciones de clases, se analizaron los vínculos e interacciones en el aula, tanto desde el punto de vista del Docente como del Alumno, completando tanto las Grillas respectivas anteriormente descriptas como los apartados de observaciones a los fines de consignar cualquier información relevante que pueda surgir.

Seguidamente, se observaron las interacciones/vínculos en los recreos y en otros espacios y tiempos Institucionales siguiendo la misma modalidad de completar las respectivas Grillas, agregar información relevante en Observaciones y relatar el respectivo Informe.

Las Entrevistas, fueron grabadas y transcriptas en su totalidad para ser exploradas.

Se concluyó con el Análisis de Documentos, sean estos, Planificaciones Docentes y Cuadernos de Clases; el procedimiento fue el de completar las Grillas correspondientes, agregar información en Observaciones, de ser pertinente y de realizar el respectivo Informe en cada caso.

Todo fue revisado a través de múltiples lecturas, como así también, de la utilización de la técnica de triangulación de los datos, definida con anterioridad.

- Identificar las Representaciones Sociales que los alumnos de Nivel Primario pertenecientes a Contextos Rurales, tienen sobre la importancia/ sentido de la escuela.
- Describir la relación existente entre las Representaciones Sociales de los alumnos de Nivel Primario pertenecientes a Contextos Rurales y el desarrollo de los procesos de construcción de conocimiento.
- Conocer la importancia que el alumnado otorga al saber cómo medio del progreso social.

CONCLUSIÓN

Concluyendo, el concepto de Representaciones Sociales surge en los años sesenta, cuando Serge Moscovici comienza a delinejar el concepto y la Teoría de las Representaciones Sociales, constituyéndose en un nuevo campo de investigación. El autor (1979) las define como un “corpus organizado” de conocimientos y una de las actividades psíquicas a través de la cual los sujetos hacen inteligible la realidad física y social; se integran a un grupo de intercambios y liberan los poderes de su imaginación. Son ese conocimiento espontáneo, ingenuo, intuitivo, denominado “sentido común”, no científico, que incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que juegan un papel significativo, tanto en la vida privada de las personas, como también en la organización de los grupos en los que viven.

La Escuela Rural, propone una modalidad particular de aprendizaje requiriendo espacios de democratización favorecedores de su visibilización y de la participación activa en los propios procesos de aprendizaje.

En relación a los descubrimientos, los alumnos refieren que no pueden aprender en otro lugar que no sea la escuela puesto que “no hay nadie que enseñe”; que puedan hacer compañeros y amigos que “son como hermanos”; que en la escuela puedan avanzar, aprender, seguir adelante, llegar a la universidad. Sin embargo, se observa aquí un marcado quiebre entre la Teoría y la Práctica en tanto que, para llegar a la Universidad, se requiere de conocimientos de mejor complejidad que los que consisten en leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, computación, Plástica, mencionados por padres, alumnos, Docentes como “conocimientos básicos”, (expectativa mencionada). En consecuencia, se requiere la revisión de la Formación Docente (Nivel universitario mencionado por los mismos docentes) a los fines de promover las necesarias transformaciones de fondo para la mejora y lograr docentes reflexivos, problematizadores, que promuevan propuestas pedagógicas superadoras desde el protagonismo de los niños. Lo anterior para que

éstos últimos valoren la escuela no sólo desde lo afectivo/emocional sino desde lo académico aspecto esencial de la Institución Educativa, para lograr la formación integral del niño que será el futuro ciudadano activo, crítico, participativo, por una parte, y por la otra, que la Educación constituya verdaderamente el nombre de la justicia social.

Contribución de autores

Todos colaboran en la obtención de datos, análisis y redacción del artículo.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflicto de interés.

Financiamiento

Financiado por el Grupo de Investigación HUM-782 de la Universidad de Almería, proyecto propio del grupo de investigación .

REFERENCIAS

- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista iberoamericana de educación*, 55(4), 1-10.
- Bustos Jiménez, A. (2011). La escuela rural. Granada: Octaedro.
- Bustos, A (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353- 378.
- Carro, S., Pereira, I., y Santos, L. (2007). El Valor de la Educación Rural. Reflexiones sobre una experiencia en desarrollo. Facultad de Psicología.
- Castrejón, C. J. (2022). Educación rural en América Latina. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 35-49.
- Castro Ríos, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas*, 11(1), 180-203.
- Diez, A. (2014). Cambios en la ruralidad y en las estrategias de vida en el mundo rural. Una relectura de antiguas y nuevas definiciones. Perú: El problema agrario en debate. Sepia XV, 19-85.
- Fernández, E. (2008). Capítulo 3 La sociedad rural y la nueva ruralidad. El campo uruguayo. Una mirada desde la sociología rural.
- Fernández, J., Fernández, M. I. y Soloaga, I. (2019). Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe.
- Florez, J. L. T. (2016). El desafío de la educación rural. *Revista Oratores*, (5), 69-85.
- García, M. (2010). El Concepto de Ruralidad. Algunos Aportes para la Reflexión.
- Giarraca, N. (coord.). (2001) ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Ed. Eudeba CLACSO, Buenos Aires.
- Gómez E., S. (2003). Nueva Ruralidad: Fundamentos Teóricos y Necesidad de Avances Empíricos. Seminario Internacional El Mundo Rural: Transformaciones y Perspectivas a la Luz de la Nueva Ruralidad. Bogotá.
- Gómez, S. (2001). ¿Nueva ruralidad? Un aporte al debate. *Estudos Sociedade e Agricultura*.
- Jiménez Fernández, J. (2009). La escuela rural. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-10.

- Jiménez, A. B. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Investigación en la Escuela*, (79), 31-41.
- Jiménez, A. B. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación educativa*, (24).
- Llanos, F., y Tapia, J. (2020). Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales. *Creciendo con las escuelas rurales multigrado del Perú. Aportes para el diálogo y la acción*.
- Lobo, L. N. G., y Rizzuto, M. L. Q. (2009). Desarrollo local y nueva ruralidad. *Economía*, Julio-Diciembre, 191-212.
- Lorenzo, M. y Santos, M. A. (2004). Buscando la Mejora de la Escuela Rural a Tráves de los Nuevos Entornos Educativos. *Revista de Educación*, Madrid, n. 335, p. 215-229.
- Martínez, J. B. y Bustos, A. (2011). Globalización, Nuevas Ruralidades y Escuelas. Profesorado. *Revista de Curriculo y Formación del Profesorado*, Granada, v. 15, n. 2. p. 3-12.
- Mayoral, D. (2008). La escuela rural: balance y retos del futuro. *Escuela rural y sociedad*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Ordóñez, M. (1986). Población y familia rural en Colombia. *Estudios de familia*.
- Pérez Correa, E. (2002). Lo rural y la nueva ruralidad. En: Pérez Correa, E. y Sumpsi, J. (coord.) op. cit.
- Pérez, E. (2006). Desafíos sociales de las transformaciones del mundo rural: nueva ruralidad y exclusión social. *Chile Rural. Un desafío para el desarrollo humano*.
- Ramírez, Luis. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*.
- Román, M. y Diez, E. (1992). *Curriculum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid. Itaka.
- Santos Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (2), 71-91.
- Santos, L., y Viola, A. (2014). Evaluación de aprendizajes en grupos multigrado de escuela rural. *Aula* (229), 23-29.
- Schmelkes, S. (1988). El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(3-4), 35-80.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century-Crofts.
- Tahull Fort, J., y Montero Plaza, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito.
- Trpin, V. (2005). El desarrollo rural ante la nueva ruralidad: algunos aportes desde los métodos cualitativos.
- Villarroel Rosende, G., y Sánchez Segura, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 123-141.
- Zamora Guzmán, L. F. (2010). ¿Qué es lo rural de la educación rural? El sentido y alcance de la categoría educación rural. Medellín, Tercer Congreso Nacional de Educación Rural.