

Pedagogía

social

Social education / Pedagogia social

Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales

379 - 401

Linking Local Knowledge to Teaching Practice in Rural Contexts

Vinculação de conhecimentos locais à prática pedagógica em contextos rurais

Ángela María Figueroa-Iberico, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Perú

Tendencias de investigación en memoria histórica y sus desafíos pedagógicos en Latinoamérica

402 - 424

Research Trends in Historical Memory and its Pedagogical Challenges in Latin America

Tendências de pesquisa em memória histórica e seus desafios pedagógicos na América Latina

*Luisa Fernanda Ciro Solórzano, Universidad del Quindío, Colombia
Miguel Ángel Caro-Lopera, Universidad del Quindío, Colombia*

Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales*

Ángela María Figueroa-Iberico

<https://orcid.org/0000-0002-5930-7539>
Universidad Antonio Ruiz de Montoya,
Perú
angela.figueroa@uarm.pe

Resumen

En el Perú la expansión de la demanda en la educación rural ha llevado a una revisión profunda de los objetivos pedagógicos, a partir del análisis de nuevas configuraciones y problemáticas en los contextos educativos. La incorporación de los conocimientos locales en las prácticas pedagógicas es un campo emergente para la investigación. El objetivo del presente estudio es identificar y analizar los conocimientos locales que se incorporan en las prácticas pedagógicas del nivel secundario. Este estudio presenta dos estudios de caso de instituciones educativas rurales, en la provincia de Huaura, región de Lima. La información se recogió mediante la observación de clases y entrevistas semiestructuradas con profesores y estudiantes. Las categorías de análisis aplicadas fueron: saberes previos, interacciones cognitivas e interacciones conductuales. Los resultados evidencian una tendencia en la incorporación de los conocimientos locales referidos específicamente a datos y hechos, y alertan sobre la necesidad de vincular con mayor profundidad otros conocimientos locales en las prácticas pedagógicas.

Palabras claves (Fuente: tesoro de la Unesco)

Conocimientos locales; contextos de aprendizaje; educación rural; Perú; práctica pedagógica.

* El presente artículo es el resultado del proyecto de investigación “Las interacciones didácticas en el aula de la secundaria rural: una propuesta de análisis desde la práctica pedagógica”, del Instituto de Investigación y Políticas Educativas (IPE), de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM).

Recepción: 14/03/2019 | Envío a pares: 05/03/2020 | Aceptación por pares: 13/07/2020 | Aprobación: 31/08/2020

DOI: [10.5294/edu.2020.23.3.2](https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Figueroa-Iberico, A.M. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379-401. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>

Linking Local Knowledge to Teaching Practice in Rural Contexts*

Abstract

In Peru, the growing demand for rural education has caused a substantial revision of pedagogical objectives based on the analysis of new settings and problems in educational contexts. Incorporating local knowledge into teaching practices is an emerging field of research. This study aims to identify and discuss the local knowledge incorporated into high school teaching practices. For this, it presents two case studies of rural schools in the Huaura Province, Lima. The information was collected using class observations and semi-structured interviews with teachers and students. The categories of analysis applied were prior knowledge, cognitive interactions, and behavioral interactions. The results show a trend towards the inclusion of local knowledge, expressly data and facts, and warn about the need for introducing other local knowledge into teaching practices.

Keyword (Source: Unesco Thesaurus)

Local knowledge; learning contexts; rural education; Perú; teaching practice.

* This article derives from the research project “Las interacciones didácticas en el aula de la secundaria rural: una propuesta de análisis desde la práctica pedagógica” by the Institute for Research and Educational Policies (IIPE, for its acronym in Spanish), Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM).

Vinculação de conhecimentos locais à prática pedagógica em contextos rurais*

Resumo

No Peru a expansão da demanda na educação rural tem levado a uma revisão profunda dos objetivos pedagógicos, a partir da análise de novas configurações e problemáticas nos contextos educacionais. A incorporação dos conhecimentos locais nas práticas pedagógicas é um campo emergente para a pesquisa. O objetivo do presente estudo é identificar e analisar os conhecimentos locais que se incorporam nas práticas pedagógicas do nível secundário. Esta pesquisa apresenta dois estudos de caso de instituições educacionais rurais, na província de Huaura, na região de Lima. A informação coletou-se mediante a observação de aulas e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes. As categorias de análises aplicadas foram: saberes prévios, interações cognitivas e interações comportamentais. Os resultados evidenciam uma tendência na incorporação dos conhecimentos locais referidos especificamente a dados e fatos; e alertam sobre a necessidade de vincular com maior profundidade outros conhecimentos locais nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave (Fonte: tesouro da Unesco)

Conhecimento local; contextos de aprendizagem; educação rural; Peru; prática pedagógica.

* Este artigo é resultado do projeto de pesquisa “Interações didáticas na sala de aula da secundária rural: uma proposta de análise a partir da prática pedagógica”, do Instituto de Pesquisas e Políticas Educacionais (IPE), da Universidade Antonio Ruiz de Montoya. (UARM).

La prioridad de atención a la educación en las áreas rurales está expresada en las políticas del Estado peruano, el cual asume, a través del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación - CNE, 2007), universalizar el acceso a una educación secundaria de calidad priorizada en la población juvenil de las zonas rurales y de mayor pobreza. Ante este reto, los logros de la cobertura del sistema educativo en las dos últimas décadas presentan un incremento de las tasas de culminación de la educación primaria y, por ende, una expansión de la demanda por la escolaridad en la secundaria (Montero y Uccelli, 2017). Sin embargo, el incremento de la cobertura, acceso y conclusión de los estudios no va de la mano con el aseguramiento de la equidad y de la calidad de la educación rural en términos de condiciones y logros de aprendizaje (Ames, 2009; 2014; Burneo, 2018; De Belaunde, 2011).

En las condiciones del contexto educativo actual, la práctica pedagógica cobra especial relevancia, por tratarse de un proceso autónomo en el que confluyen dinámicas formativas y académicas en un espacio educativo donde se demarcan compromisos del ser, del quehacer y del saber pedagógico (Vásquez, 2006), mediante los cuales el docente configura su existencia como individuo y como miembro de una comunidad a través de la reproducción-producción cultural (Restrepo y Campo, 2002), cuyas acciones implícita o explícitamente promueven diversos tipos de aprendizaje en los estudiantes.

Sin embargo, hay situaciones recurrentes respecto de prácticas pedagógicas referidas a rutinas mecánicas y repetitivas, lo cual limita el espacio a la participación y la creatividad (González *et al.*, 2014), por estar enfocadas en la memorización y en contenidos poco vinculados a los intereses de los estudiantes y a las necesidades de las comunidades en las que operan (Beltrán y Seinfeld, 2011). Ello indica un escaso vínculo entre los conocimientos curriculares, los saberes previos de los estudiantes y las situaciones concretas de la vida cotidiana (Ames, 2014), resultado de un peso de la tradición pedagógica en

la que el docente ha sido el protagonista principal del acto educativo, dueño indiscutible de la escena y la palabra (MINEDU, 2017).

Los diagnósticos presentados implican resaltar la naturaleza contextualizada de las prácticas pedagógicas, entendidas como el espacio social en el que convergen todos los factores que afectan los acontecimientos en el aula: físicos, culturales y sociales (Covarrubias y Piña, 2004). Y, paralelamente, implican comprender la diversidad de los estudiantes que conforman el aula, desde sus contextos, experiencias y “currículo personal” (Gallego, 2001), partiendo de sus conocimientos, en los cuales confluyen numerosos factores de índole personal e interpersonal, así como determinadas capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades para llevar a cabo procesos de aprendizaje con sentido y significado. Considerando estos factores, se sugiere que el aprendizaje en las áreas rurales se desarrolle teniendo en cuenta principalmente las dinámicas productivas y socioculturales que atiendan las diversas realidades y necesidades culturales (CNE, 2017).

Por lo tanto, este estudio resalta la necesidad de visibilizar las prácticas pedagógicas contextualizadas, haciendo énfasis en la relación entre los conocimientos explícitos, formales y curriculares ofrecidos desde la escuela, con los conocimientos intuitivos, locales y cotidianos del propio entorno. Ello coincide con las ideas de Vygotsky (1979) cuando afirma que el aprendizaje ocurre en un contexto social, en donde el conocimiento es coconstruido interactuando y compartiendo experiencias con los demás y el entorno en que crece una persona le ofrece herramientas culturales para darle sentido al mundo.

Asumiendo el carácter relacional de las prácticas pedagógicas, cobran especial relevancia las formas de interacción docente-estudiante y estudiantes-estudiante. En esa línea, se entienden las interacciones didácticas como construcciones comunicativas en espacios socialmente organizados (Rizo, 2007), que evidencian la acción intencionada

de enseñanza por parte del docente, con las intervenciones consecuentes y emergentes de los estudiantes para aprender (Velasco, 2007; Villalta y Martinic, 2013), y como construcciones culturales, que incluyen significados compartidos que sintetizan las diversas culturas que traen los actores en diversos contextos (Villalta *et al.*, 2011).

Las interacciones didácticas usan códigos y siguen criterios compartidos para construir el conocimiento, discutiendo y argumentando los conocimientos de los participantes, mediante acciones (cogniciones y conductas) mutuamente referentes e interdependientes (Velasco, 2007) y a través de reglas implicadas en la producción del discurso didáctico (Cubero *et al.*, 2008) para lograr aprendizajes.

De este escenario surgen algunas preguntas cuestionadoras: ¿cómo los conocimientos locales son incorporados en las prácticas pedagógicas rurales? y ¿cómo las interacciones didácticas propician el desarrollo de aprendizajes contextualizados en las prácticas pedagógicas rurales? En el marco de estas cuestiones se sitúa la presente investigación, considerando como objeto de estudio las interacciones didácticas entre el docente y los estudiantes, con el objetivo de identificar y analizar los conocimientos locales que se incorporan en las prácticas pedagógicas rurales del nivel secundario y de confirmar múltiples aspectos que facilitan u obstaculizan los procesos de aprendizaje y enseñanza, para repensar el sentido de dichas prácticas.

Enfoques conceptuales sobre la ruralidad

Describir el contexto escolar rural en el Perú nos lleva en primera instancia a comprender la complejidad de la definición del término “rural”. Según las definiciones censales presentadas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), el centro poblado rural es aquel lugar que no tiene más de 100 viviendas contiguas o que, teniendo más de 100 viviendas, estas se encuentran semidispersas o totalmente dispersas (INEI, 2018). En la Encuesta

Nacional de Hogares (INEI, 2012), se considera rural todo centro poblado con 500 a menos de 2000 habitantes, agrupados en viviendas contiguas; si el centro poblado tiene menos de 500 habitantes, una de las principales características en que tendrá sus viviendas dispersas. Tomando como referencia estas definiciones, partiendo del análisis de Fort *et al.* (2015), reducir la ruralidad al tamaño de su población, si bien es útil para manejarse en grandes agregados numéricos (censos, encuestas, presupuestos, etc.), no contribuye a determinar específicamente lo que es rural, y esto justifica la necesidad de reformular una estrategia específica para su desarrollo.

En ese escenario, el CNE (2017) plantea una tipología de ruralidad considerando los criterios vinculados a las características de los servicios educativos rurales que ofrece el Estado peruano: a) modalidad rural periurbana, con instituciones educativas concentradas en el centro poblado contando con movilidad escolar; b) modalidad rural intermedia, con instituciones educativas organizadas en red; y c) modalidad rural en zonas dispersas, que incluye estrategias educativas que combinan acciones presenciales y semipresenciales, complementando el trabajo con las familias y comunidades.

Desde el enfoque territorial de la nueva ruralidad, el cual parte de una corriente sociológica que a principios de los años noventa propuso el replanteamiento teórico del sector rural (Pérez *et al.*, 2009), se ofrecen perspectivas de análisis del territorio rural basadas en la pluriractividad, referida a la multiplicación de actividades de subsistencia, producción y acumulación de las familias (Diez, 2014) y en la multifuncionalidad, referida a la permanente interrelación con los espacios urbanos, con fronteras más flexibles y una alta movilidad espacial de recursos humanos y naturales (Burneo, 2018).

En esas perspectivas se evidencian espacios rurales heterogéneos con diversificación de las fuentes de ingreso de la población mediante la combinación de una agricultura de subsistencia con otras activi-

dades de distintos usos potenciales, como la producción artesanal, el comercio, los servicios, la pequeña y mediana industria, el turismo, el transporte o una producción agropecuaria que puede colocarse hoy en el mercado con mayor facilidad (Burneo, 2018; Diez, 2014), a la vez que reconoce nuevos actores, actividades y dinámicas. A estos factores se suman nuevos cambios, como la mejora y crecimiento de las vías de comunicación rural y los medios de comunicación, lo que ayuda a romper el aislamiento y dispersión característicos de la geografía nacional (Ames, 2009; CNE, 2017). Es importante señalar que, a pesar de las transformaciones ocurridas en el espacio rural, siguen vigentes formas de organización colectiva y de gestión comunal, vinculadas a la existencia de instituciones como las comunidades campesinas (Burneo, 2018).

Desde la complejidad del término, este estudio se aproxima a comprender que la ruralidad en la actualidad obedece a un proceso diversificado de continua acción colectiva y tiene que ver con el modo como la gente se organiza y trabaja inmersa en distintas dinámicas económicas, sociales, políticas, ambientales y culturales y con la manera como interactúa con su entorno y con los miembros de él, en una fuerte y visible articulación entre lo rural y lo urbano.

La incorporación de una mirada territorial con el enfoque de la nueva ruralidad plantea la necesidad de aproximarse al proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo a las condiciones específicas de las aulas rurales y la práctica pedagógica contextualizada, con base en situaciones reales cuyo contacto servirá para dialogar con lo que acontece (Pérez y Alfonso, 2008). Además, hay que tener en cuenta principalmente las dinámicas productivas y socioculturales, donde se procesen experiencias en términos de desarrollo de competencias (CNE, 2017) y prevalezca un aprendizaje contextualizado según las características particulares del ambiente, que recoja los saberes previos de las situaciones concretas de la vida rural en relación con las necesidades, inte-

reses y significados que las poblaciones les atribuyen (Ruiz *et al.*, 2006).

Estas condiciones requieren del diseño de programas y modelos curriculares que provean a los estudiantes de competencias más amplias e incorporen una visión de desarrollo local construida de manera participativa con las familias, los docentes, las autoridades y la sociedad civil, y exige tener en cuenta el territorio, los recursos disponibles y las características propias de la población a atender, donde el conocimiento oficial se incorpore al conocimiento local, para que ambos se reconozcan y se complementen (Ccasa, 2017; Salgado *et al.*, 2018).

Conocimientos locales comprendidos como saberes previos

Existe un aporte significativo de estudios que se basan en la teoría sociocultural del psicólogo soviético Vygotsky para comprender que las prácticas pedagógicas evidencian una contextualización de los conocimientos desarrollados durante el proceso educativo. Esa contextualización supone partir de las culturas plurales de los estudiantes, producto de la mezcla de elementos heterogéneos constituidos por formaciones culturales tradicionales, elementos hegemónicos y elementos emergentes adquiridos en experiencias previas (Carusso y Drusell, 1996; Chaves, 2001). Y es allí donde los conceptos cotidianos conducen a los estudiantes a la utilización de ciertas formas de pensamiento caracterizadas por la abstracción, las relaciones lógicas y la verbalización consciente y voluntaria de los procesos desarrollados, para convertirse en conceptos científicos, mediados por herramientas culturales como el lenguaje, que faciliten su adquisición (Rosas y Sebastián, 2008; Vygotsky, 1979).

En un posicionamiento sociocultural, se considera necesario conceptualizar los conocimientos locales con base en dos análisis elaborados: el primero aborda los conocimientos atendiendo al espacio físico definido y la identificación del sujeto con su

espacio (Ames, 2014; Díaz *et al.*, 2016; De Belaunde, 2006; Kvalsund y Hargreaves, 2009; Salgado *et al.*, 2018) y el segundo aborda la visión e interpretación del mundo entendiendo que las comunidades no son homogéneas y los conocimientos se transforman históricamente (Ruiz *et al.*, 2006).

Considerando el primer análisis, sobre el espacio físico definido y la identificación del sujeto con su espacio, en un proceso de interacción entre el ambiente y el individuo, se entienden los conocimientos locales como representaciones cargadas de significados y reconocidas como propias por los individuos que conforman una comunidad determinada (De Belaunde, 2006). Esto facilita la construcción de aspectos sociales, ambientales y económicos que componen la identidad y fortalece la pertenencia cultural (Díaz *et al.*, 2016).

En esa línea, los conocimientos locales están referidos a distintos aspectos, como: la geografía, las experiencias cotidianas, las experiencias colectivas (prácticas sociales, representaciones sobre la familia, la sociedad, la justicia) y las manifestaciones culturales, las historias locales, el cuidado de la naturaleza y la producción de alimentos (De Belaunde, 2006; Bustos, 2010; Kvalsund y Hargreaves, 2009). De esa forma, incorporar los conocimientos locales en las prácticas pedagógicas pasa por una secuencia de actividades sobre la afirmación cultural que contribuye al aprendizaje, en la medida en que constituye la base para iniciar, a partir de lo que les es familiar, la incorporación de nuevos conocimientos (De Belaunde, 2006; Ccasa, 2017).

Considerando el segundo análisis, sobre la visión e interpretación del mundo, los conocimientos locales incluyen las creencias y valores que definen las prácticas sociales, así como los significados fundamentales y las formas como estos se construyen (Ruiz *et al.*, 2006). Sin embargo, en el análisis de los autores se advierte que muchas dimensiones de la visión e interpretación del mundo de las comunidades pueden impedir la felicidad y el bienestar de las

personas, refiriéndose específicamente a los casos de machismo, de violencia, de discriminación y de autoritarismo como situaciones de conflictos y contradicciones que las comunidades libran por la equidad.

Desde la perspectiva del aprendizaje, los conocimientos locales que los estudiantes van adquiriendo o asimilando en la interacción con las características concretas de su medio y con los individuos que forman parte de él se constituyen en saberes previos, en la medida en que, a partir de lo que ya conocen y les es familiar, movilizan y reestructuran conocimientos específicos, habilidades, actitudes y formas de comunicar, escuchar, aprender y enseñar para relacionar e integrar nuevos conocimientos.

En tal sentido, los conocimientos locales, comprendidos como saberes previos, se convierten en construcciones personales al tiempo que buscan la utilidad más que la verdad, tienen un carácter implícito y poseen significado desde el punto de vista del estudiante. Asimismo, tienen un carácter dinámico, porque se construyen según las modificaciones del contexto, en ocasiones se enriquecen y en otras tienden a desaparecer en relación con las necesidades, intereses y significados que las poblaciones les atribuyen, y no incluyen solamente aquello que es “previo” al ingreso al sistema escolar, sino lo que se produce a lo largo del periodo escolar y también fuera de él (Miras, 2007; Ruiz *et al.*, 2006).

Partiendo de una investigación realizada en escuelas rurales de las ciudades de Nauta e Iquitos (región de Loreto) y de las ciudades de Yanaoca, Sicuani y Cusco (región de Cusco) en el Perú, Ruiz *et al.* (2006) proponen una tipificación de los saberes previos haciendo referencia a los conocimientos locales que operan en las zonas visitadas y con base en los discursos de los/as entrevistado/as, con énfasis en aquello que “no estaba” y que debería estar en el currículo y/o, en general, en la escuela. A continuación, se presentan los tipos de saberes previos propuestos por los autores:

1. Los saberes referidos a datos y hechos. Es el caso de flores, animales, plantas, comunidades, barrios, enfermedades, etc. Este primer nivel es básico, pues supone reconocer como “saber” aquello que es parte de la vida cotidiana.
2. Los saberes referidos a la propia historia. Se incluye aquí la historia local y regional; los ancestros, pero también las luchas, los héroes y las heroínas locales.
3. Los saberes referidos a la gestión y organización. Comprenden los conocimientos, habilidades y prácticas referidas a la gestión familiar y comunal. Se trata de los procedimientos que se siguen para la organización, así como de los criterios (rationales, climáticos, afectivos) que se consideran importantes y válidos para la toma de decisiones. Incluyen las normas y preceptos que posibilitan la producción y reproducción de la vida social.
4. Los saberes vinculados a las visiones del mundo. Se trata de los marcos de interpretación socio-cultural, que incluyen las nociones de persona, sociedad, vida y muerte, territorio, las relaciones entre los seres vivos, así como las formas de interpretación y narración del mundo.
5. Los saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. En sentido estricto, este saber forma parte de las visiones del mundo, pero los autores la particularizaron porque encontraron que era un punto central en donde, según su análisis, se producen los desencuentros con la escuela.

Método

Siendo el aula un espacio dinámico donde se interrelacionan actores, escenarios, procesos y prácticas pedagógicas y donde coexisten una pluralidad de saberes y creencias que confluyen en un contexto particular, se optó por desarrollar una investigación cualitativa, basada en el estudio de caso. A través del

estudio de caso se contribuye al conocimiento de los fenómenos individuales y grupales en profundidad, englobando condiciones contextuales y a la vez conservando las características significativas de los fenómenos que se desarrollan en la práctica (Yin, 2010).

La muestra de la investigación estuvo conformada por 1 directora, 3 docentes, 77 estudiantes y 3 pobladores en la primera institución educativa, y por 1 directora, 3 docentes, 107 estudiantes y 3 pobladores en la segunda institución educativa, en las localidades de Ámbar y Vilcahuaura, localizadas en áreas rurales la provincia de Huaura, región de Lima, Perú. Los estudiantes tenían entre 12 y 17 años de edad y estaban distribuidos en los cinco años del nivel de secundaria. La investigación se desarrolló en torno a una muestra no probabilística teniendo en cuenta la disposición voluntaria (Stake, 2007) y el consentimiento informado de las personas para participar en el estudio.

Las dos instituciones educativas (IIEE) que formaron parte de la investigación presentan similitudes en las siguientes características: son de modalidad presencial pública escolarizada y modalidad rural periurbana (CNE, 2017); pertenecen a la Unidad de Gestión Educativa Local 09 (UGEL 9) de la Dirección Regional de Educación de Huaura; cuentan con infraestructura básica; la población estudiantil es mixta (hombres y mujeres) y relativamente homogénea en términos del nivel socioeconómico y el uso de la lengua castellana; el equipo directivo y docente está completo; y reciben los recursos y materiales proporcionados por el Ministerio de Educación (como programas de capacitación docente, textos escolares y bicicletas para la movilidad escolar). Ambas instituciones se localizan en áreas geográficas similares donde las actividades económicas principales son la agricultura, la ganadería y el comercio de productos agropecuarios.

A continuación, se presenta información sobre los participantes de la IE de la localidad de Ámbar, la cual se denominará IE1, y sobre la IE de la localidad de Vilcahuaura, la cual se denominará IE2.

Tabla 1. Datos de las directoras de la IE1 y la IE2

IE	Especialidad	Rango de edad	Áreas curriculares que ha desarrollado cuando ejercía la docencia	Años dirigiendo en la secundaria rural
1	Primaria	50-60	Todas las áreas	22
2	Lengua y Literatura	40-50	Comunicación	11

Fuente: elaboración propia con base en las entrevistas a los participantes.

Tabla 2. Datos de los docentes participantes de la IE1 y la IE2

IE	Especialidad	Rango de edad	Áreas curriculares que desarrolla	Años enseñando en la secundaria rural
1	Lengua y Literatura	30-40	Comunicación	5
1	Biología y Química	40-50	Ciencia, Tecnología y Ambiente	7
1	Ciencias Sociales	40-50	Historia, Geografía y Economía Persona, Familia y Relaciones Humanas	9
2	Biología y Química	40-50	Ciencia, Tecnología y Ambiente	7
2	Lengua y Literatura	40-50	Comunicación	19
2	Matemática	30-40	Matemática	10

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas a los participantes.

Tabla 3. Datos de los pobladores participantes de la IE1 y la IE2

IE	Ocupación	Rango de edad	Vínculo con la IE
1	Ama de casa	40-50	Miembro de la Asociación de Padres y Madres de Familia
1	Comerciante	30-40	Miembro de la Asociación de Padres y Madres de Familia
1	Agricultor	60-70	Abuelo de estudiantes
2	Ama de casa	30-40	Madre de familia. Apoya en el quiosco
2	Ama de casa	40-50	Madre de familia
2	Auxiliar de educación	30-40	Labor administrativa

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas a los participantes.

La recolección de datos de un estudio cualitativo es típicamente más abierta, flexible e inductiva y los datos son usualmente descripciones textuales de notas o grabaciones (Maxwell y Loomis, 2003). Tomando en cuenta esta referencia, este estudio se llevó a cabo a través de dos técnicas: observación de

sesiones de clases y entrevistas a los participantes durante cuatro meses del periodo escolar (de marzo hasta junio de 2018).

Con ayuda de una videocámara, se filmaron dos sesiones de clases en las distintas áreas curriculares, de 90 minutos cada sesión, previa programación en-

tre el equipo de investigación, la directora y los docentes participantes de las IIEE. Antes de la primera filmación se observó el ambiente de clase, la posición del mobiliario, la ubicación del docente y de los estudiantes, así como los ángulos desde los cuales se podrían realizar mejor las filmaciones. La segunda filmación se realizó un mes después de la primera.

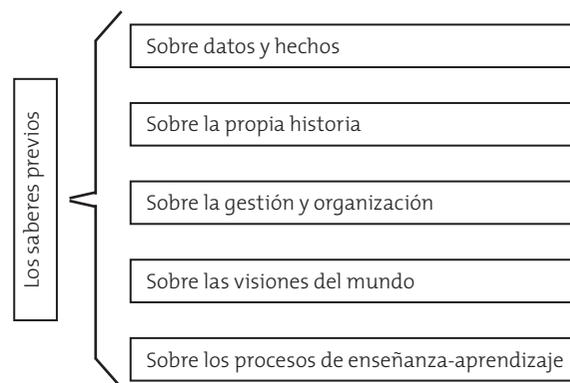
El tipo de entrevista que se realizó fue el de la entrevista abierta, a través de la cual se procuró obtener el mayor número posible de informaciones, con el apoyo de una grabadora de audio. Se percibieron las ventajas de la entrevista abierta por la descripción de una serie de eventos (Maxwell y Loomis, 2003) y la flexibilidad en cuanto a la duración y la introducción de nuevos temas de conversación que permitieron completar o precisar las interpretaciones en la investigación (Kvale, 2011). Así, un mes después de las filmaciones de las sesiones de clase, se entrevistó a los directivos, docentes, madres de familia y miembros de la comunidad.

Los instrumentos elaborados fueron: una guía de observación para las sesiones de clase, una de entrevista a los directivos y docentes, y otra de entrevistas a las madres de familia y miembros de la comunidad, aplicadas en el proceso de la recolección de información. Las guías de las entrevistas se elaboraron con base en el planteamiento de una serie de preguntas que surgieron del vínculo entre el objeto

de estudio, las interacciones didácticas y las categorías seleccionadas para el análisis de dicho objeto: una tipología de los saberes previos referidos a los conocimientos locales (Ruiz *et al.*, 2006), y las interacciones didácticas a partir de categorías cognitivas (Fernández y Cuadrado, 2008) y categorías conductuales (Velasco, 2007).

A continuación, se detallan tres categorías propuestas en estudios empíricos anteriores: los saberes previos (Ruiz *et al.*, 2006), las interacciones cognitivas (Fernández y Cuadrado, 2008) y las interacciones conductuales (Velasco, 2007), las cuales orientarán el análisis del presente estudio y definirán su abordaje deductivo.

Figura 1. Los saberes previos



Fuente: elaboración propia con base en Ruiz *et al.* (2006).

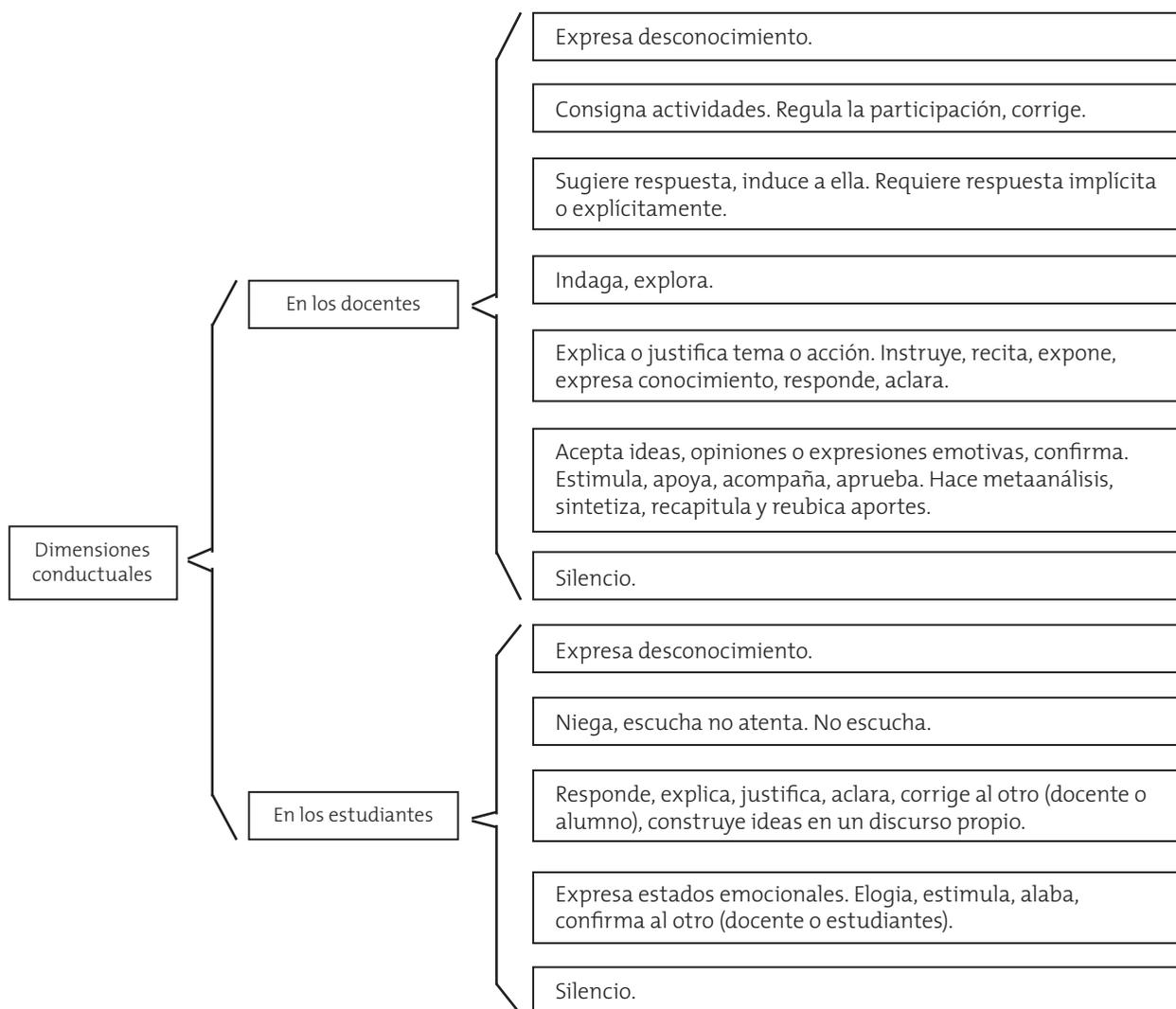
Tabla 4. Las interacciones cognitivas

Dimensión	Definición
Marco social de referencia	Comentarios relacionados con experiencias o vivencias personales que docentes y estudiantes han adquirido fuera del contexto escolar y que, en el momento de su exposición, guardan una vinculación directa con los contenidos que se trabajan en clase.
Marco específico de referencia	Referencias a contenidos anteriores que guardan relación con los nuevos, que se trabajan y que permiten mostrar la contextualización y continuidad de los contenidos curriculares.
Formulación de preguntas	Interrogantes que se formulan para acceder a los conocimientos previos del alumnado y comprobar los significados que van construyendo.
Metaenunciados	Expresiones contextualizadoras que informan a los interlocutores sobre las acciones que se van a emprender o se están llevando a cabo para facilitar la comprensión de las tareas.
Repeticiones literales	Reproducciones literales de las aportaciones de los estudiantes.

Dimensión	Definición
Reformulaciones	Formas de recontextualizar las intervenciones del alumno, acentuando aquellas partes o aquellos enunciados que se consideran válidos, o bien corrigiendo los errores detectados o las respuestas incompletas.
Reelaboraciones	Reconstrucciones de las aportaciones de los/as estudiantes dirigidas a corregir errores estructurales o gramaticales, reorientando dichas aportaciones conforme a la línea argumentativa que se sigue en clase.
Autorreformulaciones	Reformulaciones de las expresiones del docente para facilitar su comprensión o atraer la atención del alumnado.
Resúmenes	Recapitulaciones de las informaciones dadas o de las acciones llevadas a cabo.

Fuente: Elaboración propia con base en Fernández y Cuadrado (2008).

Figura 2. Las interacciones conductuales



Fuente: Elaboración propia con base en Velasco (2007).

Para el análisis de los datos recolectados, dadas las características metodológicas de la investigación, se vio conveniente usar el software de análisis cualitativo de datos Atlas.ti, versión 7.5.4. Para ello se propuso una secuencia de acciones: 1) transcripción de los 26 documentos (12 transcripciones de las filmaciones y 14 transcripciones de los audios de entrevistas); 2) creación de un proyecto en el Atlas.ti, insertando los 26 documentos convertidos en un formato especial por el software; 3) selección de los episodios que evidencien interacciones didácticas sobre los conocimientos locales comprendidos como saberes previos; 4) codificación de citas en los episodios, según las categorías de saberes previos (SP), las categorías cognitivas (CG) y las categorías conductuales (CC); y 5) análisis de los conocimientos locales a la luz de las interacciones didácticas, vinculando las categorías anteriormente mencionadas. La información identificada y analizada fue complementada con las declaraciones de los participantes en las entrevistas y la literatura especializada sugerida.

Análisis de datos

A la luz del objetivo de identificar y analizar los conocimientos locales que se incorporan en las prácticas pedagógicas del nivel secundario, se evidencian episodios interactivos (Fernández y Cuadrado, 2008), entendidos como los intercambios secuenciales entre sujetos participantes y objetos o situaciones referentes que se requieren fraccionar. A continuación, se identifican y analizan cinco episodios interactivos:

Partiendo de los saberes referidos a la gestión y organización

Docente: A ver, ¿quién puede interpretar el texto? “La historia de la evolución de los modelos atómicos en el tiempo es un ejemplo de cómo avanza la ciencia y cómo el ser humano cambia su paradigma, ello debido a los nuevos descubrimientos y al desarrollo de nuevas tecnologías que permiten tener una mejor com-

prensión de los fenómenos naturales”. ¿A qué llamamos fenómenos naturales?

Estudiantes: A los desastres.

Docente: Una cosa es fenómeno natural y otra cosa desastre natural. A ver, ¿a qué llamaremos fenómenos? Jessi, ¿será lo mismo fenómeno natural que desastre natural?

Jessi: No, no...

Estudiantes: (Silencio)

Docente: Entonces, un fenómeno es algo que ocurre naturalmente, que es relevante, como un cambio extemporáneo, que nosotros no manipulamos. Por ejemplo, si acá las personas tenemos una plaga en la planta del melocotón, ¿qué hacemos inmediatamente?

Carmen: La fumigamos.

Profesor: La fumigamos trayendo a un técnico o alguien que conozca, para controlar esa enfermedad, que ha comenzado naturalmente, ¿no es cierto?

Carlos: Pero hoy en día las frutas son puro remedio no más.

Carmen: Puros químicos.

Docente: Cierto, utilizan bastantes agroquímicos, sea para la nutrición o para controlar las enfermedades.

Carlos: Pero igual las plantas se malogran más rápido y no saben por qué.

En el episodio interactivo del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA) de tercer año, el docente contextualiza –en un marco específico de referencia (CG)– el estudio de los modelos atómicos, referido a su aplicación en los avances de la ciencia y el desarrollo de nuevas tecnologías ante la presencia de los fenómenos naturales. Para ello, formula y reformula preguntas (CG), dirigiendo la atención a

una situación específica del entorno, como es el fenómeno de la plaga en la planta del melocotón y el control de esa plaga (SP). Los estudiantes responden con intervalos de silencio (CC) y el docente aprueba las ideas (CC) referidas al uso de los químicos en la fumigación de las frutas, reforzándolas a través de repeticiones literales (CG).

En las entrevistas, esta práctica pedagógica de relacionar la plaga en la planta del melocotón, el tratamiento de la enfermedad de la planta y el avance de la tecnología representada en los modelos atómicos, es entendida por el docente de CTA como una oportunidad de generar un nuevo conocimiento desde el planteamiento de un fenómeno natural del entorno, con el propósito de mejorar la calidad de vida de la población. En la misma línea, un poblador de la zona entrevistado señala que los conocimientos sobre los cultivos de la localidad tienen que relacionarse con los conocimientos en el aula y con las prácticas en el huerto de la escuela, y formula en sus declaraciones un cuestionamiento: “Por ejemplo, yo me imagino que acá, por el tema de las chacras, de los riegos y de las estaciones, ¿cómo es que estos temas que ya vienen de casa se tocan en la escuela?”.

Partiendo de los saberes referidos a la propia historia

Docente: ¿Qué sucesos, qué acontecimientos encontramos en la “Historia de Reynaldo”?

Erika: El abuso hacia las personas de otro lugar.

Docente: Ya, el abuso, la violación.

Tito: Racismo, marginación.

Docente: Racismo, marginación.

Paola: Que cuando llegó a Lima fue marginado porque no podía hablar el español muy bien.

Docente: Ya, porque él era qué.

Estudiantes: Shipibo.

Rodrigo: Hay varios que vienen de otros lugares y hay personas que se creen más. Y todas esas personas los insultan. A los que vienen de la altura los molestan.

Docente: Ya, interesante, ¿conoces alguna historia? O sea, se trata acá de nuestra zona, nuestra historia. Aquí en la localidad tenemos bastante gente foránea, ¿no? ¿Quién es vilcahuarino neto?

Rodrigo: Mi abuelo.

David: Yo soy de Huánuco.

Docente: Eres de Huánuco. ¿Rodrigo? ¿María? Tampoco. Casi la mayoría en nuestra realidad somos como Reynaldo, somos foráneos. Ahora, Reynaldo es el personaje principal de la historia. ¿Qué nos está brindando?

Estudiantes: Una reflexión, que luchemos por nuestros sueños, un testimonio.

Docente: ¿Ah? Nos está brindando un testimonio, ¿se dan cuenta? Entonces, ¿qué caracterizará a un testimonio? ¿Cómo se han dado cuenta de que el texto es un testimonio?

En el episodio interactivo del área de Comunicación de 5 año, la docente parte de la formulación de preguntas (CG) sobre la lectura de un testimonio, sugiriendo respuestas en los estudiantes (CC) a partir de la interpretación del caso leído. Los estudiantes explican y emiten juicios de valor sobre las situaciones relevantes del caso (CC) y la docente refuerza cada intervención usando repeticiones literales (CG). Seguidamente, la docente contextualiza las preguntas sobre la lectura, partiendo de un marco social de referencia (CG) que involucra experiencias de vida de los estudiantes (SP), en su mayoría foráneos. Finalmente, las respuestas de los estudiantes (CC) sirven de preámbulo para vincular las situacio-

nes significativas y el tema de la sesión de clase en un marco específico de referencia (CG).

Esta práctica pedagógica de conocer el testimonio de vida de una persona que deja su lugar de origen y migra a otro lugar, y relacionarlo con testimonios personales similares, refuerza la idea de la interacción del individuo con su ambiente atendiendo a las historias locales y personales. De esa manera lo percibe la docente de Comunicación cuando declara:

Este año han venido bastantes [estudiantes]. ¿Sabe por qué? Es que acá hay bastante trabajador “golondrino” que viene por trabajo. Como han empezado a sembrar la fresa, aquí hay bastantes huanuqueños y bastantes huaracinos, trujillanos y piuranos también vienen. De esos lugares abunda, pero después es como un circo: acaba la campaña y también se van los niños. El que ya le gusta se queda, pero la mayoría se va.

A partir de una situación significativa que implica utilizar una situación real o hipotética que los estudiantes enfrentan o a la que podrían enfrentarse en su vida diaria (MINEDU, 2017), la docente declara que la siembra de fresa determina la presencia de los trabajadores “golondrinos” y sus familias a inicios de año, y que, a partir del mes de octubre, luego de la cosecha, un número considerable de ellos migra a otro lugar llevándose a sus hijos. Esta situación evidencia a través del enfoque de la nueva ruralidad, las nuevas perspectivas de análisis sobre la pluriactividad y las alternativas de aprovechamiento de recursos que diversifican las opciones de trabajo de las familias rurales, todo ello en un contexto de constante movilidad.

A su vez, la declaración de la docente evidencia que el calendario escolar no integra la realidad concreta de las áreas rurales, ya que no se adecúa a los ciclos de producción agrícola y a la fuerza de trabajo familiar, lo que incide en la asistencia de los estudiantes y en el desempeño escolar en general. Esta situación irregular en los meses que los estudiantes

no asisten a la escuela, por estar comprometidos con el trabajo agrícola, en el análisis de Montero (2001), no es una sorpresa para nadie; sin embargo, aún se requieren estrategias para remediar las clases perdidas en ese tiempo.

Partiendo de los saberes vinculados a las visiones del mundo

Docente: Empezamos con Alonso. ¿A quién entrevistaste?

Alonso: Al señor Suárez.

Docente: Entonces, ¿él para qué ha estudiado?

Alonso: Porque tiene metas y aspiraciones.

Docente: A ver, Felicita... ¿A quién entrevistaste? ¿Él por qué ha estudiado?

Felicita: Al profesor José. Él ha estudiado Educación, porque le gustan los números y porque se siente motivado, realizado.

Docente: Entonces, creo que ya tenemos algo en común: las experiencias que los entrevistados han pasado. Ellos tienen una vivencia, una experiencia ¿cierto? Un camino que han recorrido más que nosotros. Entonces, de ellos, nosotros también tenemos que aprender algo, ¿no es cierto?

Docente: A ver, vamos a poner de ejemplo la profesión del docente. El profesor tiene que enseñar y lograr que los estudiantes puedan satisfacer algunas necesidades, ¿cierto? Tiene que conducir, y ustedes se habrán dado cuenta de que a algunos profesores les comprenden más y a algunos menos, ¿cierto? Y esto corresponde al propósito de la profesión.

Docente: A ver, ustedes en la promoción tienen un propósito... ¿Cuál es el propósito?

Yaneli: Viajar como promoción.

Iván: Pasarla bien, pasarla bacán.

Docente: Pero, ¿qué es eso de pasarla bacán? Ya ven... Su tutor está tratando de organizarlos con un propósito, pero ¿cuál es el propósito de la promoción?

Patricia: Juntar dinero.

Docente: ¿Juntar dinero para qué? Por allá dicen para el viaje de promoción, por acá dicen que no. Por eso, no tienen un propósito y se están peleando.

Estudiantes: (Silencio)

Docente: ¿Pero el propósito sería el viaje y la fiesta de promoción? Y ¿qué tienen que hacer para lograr ese propósito?

Iván: Ponernos de acuerdo en las actividades para realizarlas.

Yaneli: Tomar decisiones como promoción.

En el episodio interactivo de la sesión del área de Persona, Familia y Relaciones Humanas de 5 año, el docente parte por recoger la información de una actividad previa que realizaron los estudiantes, al entrevistar a pobladores de la comunidad sobre sus proyectos de vida, en un marco social de referencia (CG), a través de la formulación de preguntas (CG), las respuestas de los estudiantes (CC) y la aceptación de estas respuestas (CC). Esta interacción es utilizada por el docente para recontextualizar las intervenciones de los estudiantes a través de reformulaciones (CG), relacionando la experiencia de vida de los entrevistados y la experiencia del propio docente (SP). Este episodio finaliza cuando el docente formula preguntas cuestionadoras (CG) sobre los propósitos que tienen los estudiantes al conformar un grupo identificado como una “promoción”, optando por sustituir preguntas de carácter abierto por otras más cerradas, ante las respuestas incompletas o imprecisas.

Un elemento importante de esta práctica es que, al vincular las experiencias de vida de los pobladores y del propio grupo de estudiantes, se resaltan los marcos de interpretación sociocultural vinculados a las visiones del mundo, que incluyen la noción de persona, a través de creencias y valores que definen los contextos y las prácticas sociales y, por ende, los modos de vida (Ruiz *et al.*, 2006). De esa manera, el docente reconoce, a través de sus declaraciones, que, al ser el currículo un documento flexible, los intereses y necesidades de los estudiantes deben estar necesariamente diversificados e integrados a los contenidos curriculares:

Entonces, siempre hemos tratado de estar contextualizando desde la realidad, desde la perspectiva de ellos [los estudiantes], de lo real. Lo que nos manda el ministerio nos sirve, pero no se olvide que dice que eso es flexible, ya que es integrado; entonces, el profesor de acuerdo con la realidad va a plasmar lo que él [el estudiante] vive.

Partiendo de los saberes referidos a datos y hechos

Docente: Bien, a ver, ¿cuántas plantas conocen en su localidad?

Carlos: Uffff, cientos de plantas.

Docente: Ok, entonces haremos un listado de plantas. A ver, al toque, ahí en el cuaderno. Mínimo diez plantas de nuestra localidad, pero háganlo con su grupo a ver cuánto sabe cada grupo.

Carlos: Fresa, mango, plátano, manzana, maíz...

Docente: ¿Por qué es importante la planta en el medio ambiente?

María: Porque purifica el aire.

Ana: Porque nos brindan alimentos.

Docente: Bien, entonces las plantas son importantes para el medio ambiente porque purifi-

can el aire, porque están en el ecosistema. Otra característica es porque son parte del medio ambiente. Ya, a ver, ¿qué plantas son más apreciadas aquí en nuestra localidad?

Juan: El eucalipto.

Docente: ¿Por qué el eucalipto?

Juan: Porque es buena para la gripe, la tos, la fiebre.

María: La hierba sana.

Docente: ¿Por qué la hierba sana?

María: Porque es buena para los problemas de digestión.

Carlos: La muña también es buena para la digestión.

En el episodio interactivo de la sesión del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA) de primer año, el docente dirige la atención sobre el conocimiento de plantas locales (SP) y solicita a los estudiantes que elaboren en grupo una lista de ejemplos (CG). Algunos estudiantes participan voluntariamente (CC), resaltando la utilidad que tienen las plantas para el medio ambiente y para los pobladores de la localidad, mientras los demás compañeros continúan escribiendo en sus cuadernos el listado requerido. En la participación, el docente aprueba las respuestas de los estudiantes a través de repeticiones literales (CC), las cuales se producen en tono interrogatorio.

Esta práctica de reconocer las plantas de la localidad y la utilidad que tienen en la vida cotidiana trae a colación las respuestas de dos pobladores sobre los saberes, que no incluyen solamente aquello que es “previo” al ingreso al sistema escolar, sino los que se producen a lo largo del periodo escolar, pero fuera del espacio escolar (Ruiz *et al.*, 2006). Una madre de familia declara: “[Mi hija] sabe cómo se siembra una planta de maíz, sabe abonar, a veces también sabe regar, recoger las frutas cuando están

maduras”. En el mismo sentido, un abuelo declara: “A mi nieta, yo desde pequeña le he enseñado a sembrar cebolla, a sembrar lechuga, a regar, a abonar, le he enseñado, sí”.

De esta forma, se evidencia que los conocimientos locales, entendidos como representaciones cargadas de significados y reconocidas como propias por los individuos que conforman una comunidad determinada (De Belaunde, 2006), se presentan en formas de proceder, gestionar, enseñar y aprender, lo cual implica un aprovechamiento por parte del docente como mediador, para diseñar aprendizajes contextualizados que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes en sus propios contextos y les ofrezcan posibilidades de aprender de ellos.

Partiendo de los saberes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje

José: Bueno, el propósito del día de hoy como dice la profesora es informar sobre la literatura fantástica. Primeramente, para ustedes, compañeros, ¿qué será la literatura fantástica? ¿Alguien me puede decir, por favor?

Ana: Es un género narrativo.

Elmer: Es un género narrativo que describe hechos.

José: A ver, necesito que me convenzan, por favor. Por allá...

Pedro: Muestra sobre las obras fantásticas, que pueden ser historias maravillosas o fantasiosas.

José: Bien, a ver, la literatura fantástica es generalmente de la literatura narrativa. Nos muestra historias donde los personajes y los escenarios pueden ser reales o irreales, generalmente se encuentran en una alineación sobrenatural, o sea fantástica. ¿Qué quiere decir sobrenatural? Que de repente nos puede decir “¡Oh!”. Nos indaga y nos da esa curiosidad de tener, el querer indagar más y llegar a un fondo preciso para ver de qué trata. Por ejemplo, sobre *Harry*

Potter, que algo sobrenatural, es una figura fantástica y tal vez como *El Señor de los Anillos*. Bien, se clasifica en maravillosa, extraña o insólita y, por último, fantástica. Bien, en el término maravillosa, trata sobre las leyes de la naturaleza, un mundo sobrenatural; ejemplo: el cuento de hadas que es algo sobrenatural, perdón, natural, que son leyes de la naturaleza, en los cuales es algo irreal, algo fantaseo y sobrenatural. Extraña o insólita explica algo sobrenatural también y nos explica las leyes naturales o científicas. Un ejemplo: sobre “Los crímenes de la calle Morgue”. Y, por último, en fantástica, se refiere al acontecimiento extraordinario, como inexplicable de asombro. Cuando tú miras una película, por ejemplo, y te quedas “¡Ohh!”. Algo inexplicable que no sabes cómo decirlo, cuando lees un cuento sobre *Romeo y Julieta*, al final no ves que los dos mueren y todos los demás “¡Ohhh!”. Te asombra. Es algo inexplicable; no sabes cómo determinarlo. Ya, gracias.

Docente: A ver, queda claro que la literatura fantástica puede ser real o irreal; por eso, es sobrenatural, que está sobre la naturaleza, ¿no es cierto? Entonces, queda. ¿Cómo se clasifica? Puede ser maravillosa, extraña o insólita y también puede ser fantástica. Aquí, en maravillosa, encontramos los cuentos de hadas. ¿Quién no leyó un cuento de hadas? Todavía podemos seguir leyendo. Luego viene la extraña o insólita, ¿se acuerdan de este? ¿La muerte en la calle qué?

Pedro: “Los crímenes de la calle Morgue”.

Docente: ¿En la fantástica tenemos qué?

Ana: “La caída de la casa Usher”.

En este episodio interactivo del área de Comunicación de tercer año, el estudiante parte por formular preguntas (CG), con base en un tema que previamente ha preparado para exponerlo. Ante las respuestas de sus compañeros (CC), el estudiante recontextualiza las intervenciones acentuando

aquellos enunciados que consideran válidos (CG). Seguidamente, comparte información específica sobre el tema de la sesión, la cual es reforzada por una recapitulación (CG) y la formulación de preguntas (CG) por la docente, para enlazar o continuar las intervenciones. Ante esas nuevas preguntas (CG), hay respuestas inmediatas de otros estudiantes (CC) que generan interés sobre los conocimientos propuestos en la clase.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (MINEDU, 2017), una condición para el aprendizaje es que los docentes motiven a los estudiantes para que estos se involucren en sus aprendizajes a través de una participación activa en la sesión de clase. En ese sentido, partiendo de la premisa de que tanto en la enseñanza como en el aprendizaje existe una mediación básica del lenguaje, la participación del estudiante en la comunicación dentro del aula refiere a otras interacciones, más que limitarse a responder y a seguir al pie de la letra los requerimientos del docente.

Sin embargo, un aspecto disonante en el episodio analizado es que solo se hace referencia a ejemplos de obras extranjeras de literatura fantástica, sin evidenciar, a modo de ejemplo, referencias de la literatura local, sobre lo cual posteriormente declara la docente de Comunicación:

Acá hay mucha literatura local, comunal. O sea, tienen sus leyendas, más son leyendas que ellos mantienen de forma oral, de sus generaciones que han recibido. Ellos se explayan, hay buenas historias... ¿No le digo que es de generaciones? Antes había un señor, un viejito que a todos les contaba. Él todo narraba, ahora falleció. Gutiérrez era su apellido. Al Sr. Gutiérrez nosotros lo hemos condecorado como colegio.

Desde esta práctica pedagógica, es importante proponer una apertura hacia la relación de los conocimientos locales, a partir de considerarlos como elementos propios del entorno cotidiano, de la identidad cultural y de la constante comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Partiendo de un objeto de estudio, como son las interacciones didácticas entre el docente y los estudiantes en el aula de clases, la presente investigación se propuso identificar y analizar los conocimientos locales que se incorporan en las prácticas pedagógicas en las aulas de la secundaria rural. De esa forma se pretende responder las preguntas iniciales –¿cómo los conocimientos locales son incorporados en las prácticas pedagógicas rurales? y ¿cómo las interacciones didácticas propician el desarrollo de aprendizajes contextualizados en las prácticas pedagógicas rurales?– con las siguientes conclusiones.

En el contexto rural del Perú, se refuerza la definición de la nueva ruralidad como un proceso de continua acción colectiva, que tiene que ver con cómo la comunidad se organiza; cómo trabaja en relación con distintas dinámicas económicas, sociales, políticas, ambientales y culturales; y cómo interactúa con su entorno, en una fuerte articulación con los centros poblados urbanos. Estas condiciones requieren necesariamente incorporar estrategias pedagógicas que vinculen las características particulares del ambiente con el entorno social y cultural a través de diversas prácticas interactivas, significativas y contextualizadas (Díaz *et al.*, 2016; Pérez y Alfonso, 2008; Vygotsky, 1979).

A la luz de los conocimientos locales, el presente estudio evidencia episodios interactivos de sesiones de clase, referidos a saberes previos (Ruiz *et al.*, 2006), los cuales son identificados y analizados en la interrelación de las interacciones cognitivas (Fernández y Cuadrado, 2008) y conductuales (Velasco, 2007) entre docentes y estudiantes en el aula.

Los saberes referidos a datos y hechos, pertenecientes a un primer nivel básico de conocimiento que supone reconocer como “saber” aquello que es parte de la vida cotidiana (Ruiz *et al.*, 2006), fueron identificados como la tipología con mayor frecuencia de aparición en las sesiones de clase. Sin embar-

go, se advierte que si las interrogantes –a manera de ejemplo, “¿cuántas plantas conocen en su localidad?”, “¿qué plantas son más apreciadas aquí en nuestra localidad?”, “¿a qué llamamos fenómenos naturales?”, “¿qué diferencia existe entre un fenómeno y un desastre natural?”– se reducen a la formulación de un conjunto de preguntas sin alentar conexiones entre el saber abstracto y las situaciones concretas de la vida rural, se produciría una profunda desvalorización de dichos conocimientos (Ames, 2014).

Los saberes referidos a la propia historia (Ruiz *et al.*, 2006) vinculan con mayor frecuencia episodios de la historia personal en relación con la historia local. De esa forma, se identificaron a manera de ejemplo en las interacciones y las entrevistas respectivamente: “Casi la mayoría en nuestra realidad somos foráneos”, “acá hay mucha literatura local, comunal”. Sin embargo, no se evidencian vínculos profundos de significados entre las realidades planteadas y los contenidos curriculares. De esta forma, queda en manos del docente contextualizar su propia práctica pedagógica, en un proceso en donde la lógica de lo general, lo estandarizado, lo prescriptivo, se contraponga a la lógica de lo local, lo situacional, lo adaptativo, para llevar a cabo una enseñanza más rica en estímulos y más cargada de significados y representaciones (Zabalza, 2012).

Los saberes referidos a la gestión y organización, los cuales comprenden los conocimientos, habilidades y prácticas sobre la gestión familiar y comunal (Ruiz *et al.*, 2006), evidencian ejemplos relacionados especialmente con experiencias cotidianas y dinámicas socioeconómicas y culturales. De esa forma se identificaron, a manera de ejemplo, dos frases de distintos docentes: “cierto, utilizan bastantes agroquímicos, sea para la nutrición o para controlar las enfermedades” y “casi la mayoría en nuestra realidad somos como Reynaldo, somos foráneos”, las cuales reproducen las respuestas de los estudiantes sin llevar a la formulación de hipótesis o análisis que generen discusiones y reflexiones en torno al tema. El cuestionamiento, en cualquier

caso, está referido a la ausencia de prácticas pedagógicas que generen conciencia en los estudiantes de la fortaleza que poseen cuando saben lo suficiente para ser capaces de tomar decisiones y de actuar en beneficio propio y del bien común.

Los saberes sobre las visiones del mundo y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ruiz *et al.*, 2006) incluyen nociones e interpretaciones basadas en una dimensión personal en relación con el entorno social y natural. En estas categorías de análisis se identifican prácticas pedagógicas que no establecen conexiones claras y específicas entre los conocimientos locales y los conocimientos curriculares partiendo de las situaciones concretas de la vida rural. En ese sentido, se requiere, a través de la mediación del docente, una previa selección y un reconocimiento de los saberes y de las estrategias que contextualicen significativamente el aprendizaje.

Sobre las interacciones didácticas, entendidas como construcciones comunicativas y culturales (Rizo, 2007; Villalta *et al.*, 2011) en la interrelación de la acción intencionada del docente por enseñar y las intervenciones consecuentes y emergentes de los estudiantes por aprender (Velasco, 2007; Villalta y Martinic, 2013), se evidenció en los episodios interactivos analizados la complementariedad e interdependencia de las categorías cognitivas y conductuales.

Asimismo, teniendo en cuenta que la comunicación es la expresión cultural más elaborada, las interacciones didácticas evidenciaron que las prácticas comunicativas entre el docente y los estudiantes movilizaron con facilidad distintos tipos de conocimientos y los significados que estos poseen. En esa línea, el presente estudio sugiere que los saberes referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje incorporen el análisis de las interacciones didácticas entre el docente y los estudiantes de acuerdo con sus intenciones relacionales, cognitivas y conductuales en el logro de aprendizajes.

Las categorías cognitivas (Fernández y Cuadrado, 2008) que se identificaron con mayor frecuencia

de aparición fueron: marco específico de referencia, formulación de preguntas, reformulaciones, repeticiones literales, metaenunciados, y aquellas que se identificaron con menor frecuencia de aparición fueron: resúmenes y marco social de referencia. Las categorías no identificadas fueron: reelaboraciones y autorreformulaciones. Es importante señalar que el uso de estas categorías se limitó a la evocación de una información específica, a través de la formulación de preguntas generalmente cerradas por parte del docente y respuestas predeterminadas por los estudiantes

Las categorías conductuales (Velasco, 2007) que se identificaron con mayor frecuencia de aparición fueron: responde, explica y justifica (estudiantes) y acepta ideas, sugiere respuesta, consigna actividades (docentes), y las categorías con menor frecuencia de aparición fueron: indaga (docentes) y estimula al otro (estudiantes). Las categorías no identificadas fueron: expresa desconocimiento, corrige, silencio (docentes) y expresa desconocimiento, expresa estados emocionales, no escucha (estudiantes).

Discusiones

En el presente estudio, la identificación y el análisis de los conocimientos locales en las prácticas pedagógicas rurales reconoce este tipo de conocimientos como “conocimientos locales previos” y visibiliza la estrecha relación entre, por un lado, los conocimientos intuitivos, locales y cotidianos propios de los contextos familiares, sociales y culturales de los estudiantes y, por el otro, los conocimientos explícitos, formales y curriculares ofrecidos en la enseñanza escolar. En esa línea, desde la perspectiva de las dimensiones didáctico-curriculares, se dan importantes desafíos sobre cómo podrían complementarse ambos conocimientos o cómo pueden recuperar uno del otro las condiciones favorables para recontextualizar las prácticas pedagógicas rurales, a partir de un tratamiento específico y diferenciado acorde con las potencialidades y necesidades del contexto específico de las instituciones educativas.

En este estudio cobra especial importancia la colaboración de los participantes de acuerdo con sus diferentes roles y relaciones intergeneracionales como directores, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, los cuales contribuyen –sobre la base de su cultura local, su filosofía comunal, sus costumbres, sus creencias y sus formas de educar– a la generación de nuevos conocimientos. En esa línea, se coincide con el planteamiento de Ccasa (2017), para quien los miembros de la comunidad local son actores educativos relevantes en los escenarios educativos rurales, en la contextualización de las prácticas pedagógicas y del currículo, así como en el desarrollo de proyectos educativos que dialoguen con la realidad y con las expectativas de la enseñanza escolar.

Finalmente, partiendo de la premisa de que el aprendizaje ocurre en la vida cotidiana y en un contexto social, donde el conocimiento es coconstruido

interactuando y compartiendo experiencias con los demás (Vygotsky, 1979), se refuerza la idea de que el aprendizaje debe tener como punto de partida los conocimientos locales, considerados como conocimientos previos en un proceso de interacción dinámico, significativo y contextualizado que reconozca y valore el entorno de los estudiantes y los elementos que interactúan en él. Esa condición del aprendizaje, como argumentan Díaz *et al.*, (2016), facilitará la construcción de aspectos sociales, ambientales y económicos que componen la identidad y fortalecen por tanto la pertenencia cultural. En esa perspectiva, desde la academia se sugiere realizar mayores aproximaciones teóricas y empíricas que contribuyan a analizar la incorporación de los conocimientos locales en las prácticas pedagógicas, en diferentes niveles y modalidades, y necesariamente en contextos específicos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Ames, P. (2009). La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios. En P. Ames y V. Caballero (eds.), *Perú: El problema agrario en debate. Sepia XIII* (pp. 19-106). Sepia.
- Ames, P. (2014). Educación en el campo: ¿conectada con el desarrollo rural? *Revista Agraria*, 158, 18-19. <https://es.scribd.com/document/204609819/Educacion-en-El-Campo>
- Beltrán, A. y Seinfeld, J. (2011). *Hacia una educación de calidad: La importancia de los recursos pedagógicos en el rendimiento escolar*. Universidad del Pacífico.
- Burneo, M. (2018). Nuevas miradas y ausencias en los estudios sobre desigualdad rural en el Perú (1997-2017). En R. Fort, M. Varese y C. de los Ríos (eds.), *Perú: El problema agrario en debate. Sepia XVII* (pp. 331-430). Sepia.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re352.htm>
- Carusso M. y Drusell, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz.
- Ccasa, V. (2017). ¿Cómo un campesino sin estudios puede enseñar en la escuela? *Revista de Educación y Cultura Tarea*, 95, 79-84. <https://tarea.org.pe/edicion/edicion-95/>

- Chaves, A. (2001). Implicancias educativas de la teoría sociocultural de Vigostky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Consejo Nacional de Educación - CNE (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. [Portal web] <http://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/version-pen/pen-oficial.pdf>
- Consejo Nacional de Educación - CNE (2017). Consideraciones para una política de educación rural en el país. Boletín del Consejo Nacional de Educación. *CNE Opina* 42. [Portal web] <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/cne42.pdf>
- Covarrubias P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M., Ignacio, M. y Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re346.htm>
- De Belaunde, C. (2006). Del currículo al aula: reflexiones en torno de la incorporación de lo local en la escuela pública. En C. Montero (ed.), *Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas*. IEP.
- De Belaunde, C. (2011). Profundizando las brechas. Una mirada a la desigualdad en los estudios sobre el sistema educativo peruano. En J. Cotler y R. Cuenca (eds.), *Las desigualdades en el Perú: balances y críticas* (pp. 273-332). IEP.
- Díaz, R., Osses, S. y Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 111-128. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/issue/view/166>
- Diez, A. (2014). Cambios en la ruralidad y en las estrategias de vida en el mundo rural. Una relectura de antiguas y nuevas definiciones. En A. Diez, E. Ráez y R. Fort (eds.), *Perú: El problema agrario en debate. Sepia XV* (pp. 19-85). Sepia.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los alumnos. *Revista de Educación*, 345, 301-328. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re345.htm>
- Fort, R., Remy, M. y Paredes, H. (2015). *¿Es necesaria una Estrategia Nacional de Desarrollo Rural en el Perú? Aportes para el debate y propuesta de implementación*. GRADE.
- Gallego, J. (2001). *Enseñar a pensar en la escuela*. Pirámide.
- González, N., Eguren, M. y De Belaunde, C. (2014). Desempeño docente y aprendizaje: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. *Economía y Sociedad*, 34(4), 14-16. <http://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiasociedad/02-eguren.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2012). Manual del encuestador. Encuesta Nacional de Hogares 2012. Condiciones de vida y pobreza. [Portal web] <http://iinei.inei.gob.pe/iinei/sriena/Descarga/DocumentosMetodologicos/2012-55/Manual-Encuestador.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2018). *Perú: Perfil sociodemográfico. Informe nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III Comunidades Indígenas*. INEI.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Kvalsund, R. y Hargreaves, L. (2009). Review of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 140-149. <https://www.sciencedirect.com/journal/international-journal-of-educational-research/vol/48/issue/2>

Maxwell, J. y Loomis, D. (2003). Mixed method design: an alternative approach. En A. Tashakkori y C. Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 241-271). Sage.

MINEDU - Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.

Miras, M. (2007). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zavala, *El constructivismo en el aula* (pp. 47-63). Grao.

Montero, C. (Ed.). (2001). *La escuela rural: Modalidades y prioridades de atención*. Ministerio de Educación.

Montero, C. y Uccelli, F. (2017). Experiencias e innovaciones para la secundaria rural. *Revista de Educación y Cultura Tarea*, 95, 31-36. <https://tarea.org.pe/edicion/edicion-95/>

Pérez, E., Farah, M. y De Grammont, H. (comps.) (2009). *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. Pontificia Universidad Javeriana, CLACSO.

Pérez, E. y Alfonzo, N. (2008). Diálogos de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300005

Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Pontificia Universidad Javeriana.

Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação Compós*, 8, 1-16. <http://www.e-compos.org.br/e-compos/issue/view/8>

Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Aique.

Ruiz, P., Rosales, J. y Neira, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Benavides (ed.), *Los desafíos en la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 79-156). GRADE.

- Salgado, R. M., Keyser, U. y Ruiz, G. (2018). Conocimiento y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 50, 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2018000100003
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vásquez, L. (2006). *Informe PP investigativa y proyección social*. Universidad de La Salle.
- Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/219>
- Villalta, M. y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1325>
- Villalta, M., Martinic, S. y Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyan al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/issue/view/28>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos biológicos superiores*. Crítica/Grijalbo.
- Yin, R. (2010). *Estudio de caso: planeamiento e métodos*. Bookman.
- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, 22, 6-33. <https://doi.org/10.25755/int.1534>