



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

LAS PRACTICAS DOCENTES EN TIEMPOS DE NUEVAS RURALIDADES

Pre - Proyecto de Investigación

Trabajo Final de Grado de Licenciatura en
Psicología

Br. Juan Luis Álvarez Baubeta

Tutora: Prof. Adj. Mag. Daniela Díaz.

Julio 2014.

Montevideo Uruguay

INDICE

1. Resumen.	pág. 3.
2. Fundamentación y antecedentes.	pág.4-5.
3. Referentes teóricos.	pág.5-13.
3.1. Ruralidad.	
3.2. Escuela Rural.	
3.3. Conocimientos cotidianos o fondos de conocimientos.	
3.4. Los Docentes.	
3.4 - 1 Práctica Docente.	
4. Problema y preguntas de investigación.	pág.13.
4.1. Interrogantes del proyecto de investigación.	pág.14.
5. Objetivos	pág.15.
5.1. Objetivo General.	pág.15.
5.2. Objetivos Específicos.	pág.15.
6. Diseño metodológico.	pág.15-16.
7. Consideraciones éticas.	pág.16-17.
8. Cronograma de ejecución.	pág.17.
9. Resultados esperados.	pág.17-18.
10. Referencias bibliográficas	pág.19-24.

2 - FUNDAMENTACION Y ANTECEDENTES.

“Ya no es posible hablar de una relación sujeto – objeto considerando como segundo término del binomio a los sujetos sociales miembros de las comunidades, puesto que ellos son igualmente sujetos cognoscentes, participantes de derecho y de hecho en la intervención – investigación comunitaria. Es necesario plantear entonces una relación sujeto – sujeto/objeto, pues hay un doble sujeto cognoscente.” (Montero, 2005)

En nuestro contexto existen pocos estudios acerca de las prácticas docentes en el medio rural y desde la psicología de la educación, hay pocos estudios que se planteen trabajar las prácticas docentes rurales y los factores que determinan su funcionamiento, y sus posteriores resultados.

Teniendo en cuenta, las particularidades de los contextos rurales, la posición de los docentes como figuras encargadas de guiar y facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos y los constantes cambios en el medio que llevan a superar la visión tradicional de lo rural y hablar de nuevas ruralidades, entiendo que es importante pensar en una investigación de las prácticas docentes que considere las características que acabo de mencionar.

La nueva ruralidad es una realidad actual que merece ser estudiada y conocida por los maestros que van a desempeñar sus funciones en este medio. Entendemos que el conocimiento se da en un espacio donde intervienen activamente tanto los maestros como los propios alumnos. La importancia que el docente le preste o no al contexto, es determinante del desarrollo de los procesos pedagógicos, por lo que debe ser comprendido con responsabilidad, considerando su complejidad.

Consideramos fundamental acercarnos al conocimiento que los maestros adquieren acerca del contexto rural local así como la incorporación que realizan de dichos conocimientos y de los que poseen los niños en sus prácticas.

En relación a estos últimos se pretende indagar como el maestro percibe los saberes y conocimientos cotidianos de los niños sobre el contexto y si se posibilitan interacciones en el aula de dichos conocimientos con los conocimientos académicos, ampliando el espectro de sus cosmovisiones.

Para esto es necesario conocer, entre otras cosas, en qué medida se da la flexibilidad y permeabilidad necesaria de los programas educativos por parte de dichos docentes, así como las estrategias que utilizan para el desarrollo de sus prácticas.

Destacamos la importancia que pueda resultar de una investigación con dichas características, para dar cuenta de la importancia del acercamiento de los maestros al propio contexto y a los conocimientos que de allí emergen y que traen al aula los propios niños.

Por otro lado investigaciones de este tipo pueden aportar en tanto permiten pensar en estrategias que los maestros pueden implementar favoreciendo tanto el desarrollo de distintos conocimientos en los alumnos, como las capacidades para adquirirlos, interrelacionarlos y complejizar sus perspectivas. Además puede aportar en relación a enriquecer los recursos didácticos, técnicos y metodológicos de dichos docentes, así como las estrategias de relacionar los objetivos de enseñanza a necesidades locales.

ANTECEDENTES.

Como mencionamos más arriba existen escasos estudios en la actualidad sobre las prácticas educativas rurales sobre todo en el campo de la psicología. En nuestro país destacamos el estudio etnográfico realizado en 2012 por Daniela Díaz en el marco de la maestría Psicología y Educación (Facultad de Psicología-UDELAR) sobre los conocimientos cotidianos sus relaciones con los conocimientos escolares, en dos escuelas rurales de Uruguay.

Los temas vinculados al aprendizaje en contextos formales e informales fueron considerados como objeto de estudio. Citamos a continuación el problema de investigación de dicho estudio:

...Nuestro problema de investigación partió de considerar la escuela rural como una escuela especialmente permeable al contexto y a la cultura rural pretendiendo indagar y comprender las características y condiciones de los conocimientos cotidianos en el aula así como las modalidades de las relaciones entre los mismos y los conocimientos escolares que se suceden en dos escuelas rurales del sureste de nuestro país (Díaz, 2012. p 16)

Díaz plantea que se cuenta con pocas teorizaciones actuales en relación a la enseñanza en el medio rural en nuestro país destacando fundamentalmente los estudios realizados en el marco del Departamento de Educación Rural de ANEP sobre multigrado en escuelas rurales.

Dichos estudios procuran re significar el concepto clásico de “escuela productiva” (Santos, 2010) así como considerar al multigrado como estrategia didáctica (Santos, 2014) Desde el 2007 se viene investigando al respecto en nuestro país plasmándose algunos estudios en la revista Quehacer educativo. A partir de 2011 se consolida un proyecto de investigación “Prácticas educativas en grupos multigrado” inscripto en un proyecto internacional de la Universidad de Barcelona y llevado a cabo por el Departamento de Educación Rural (Santos, 2014)

Por otro lado, desde las Ciencias Sociales, existen aportes en nuestro país que teorizan sobre el concepto de nueva ruralidad. El sociólogo Emilio Fernández plantea al respecto estudios acerca de la necesidad de revisar que se entiende por lo rural. Se destacan los nuevos desarrollos de los espacios rurales actuales, la relación con los centros urbanos y el estilo de las nuevas reproducciones. (Fernández, 2008)

Por otro lado destacamos en la región la investigación chilena de Daniel Vera Bachmann, Sonia Osses, y Ernesto Schiefelbei (2012) quienes plantean la incidencia de las percepciones y creencias de los propios docentes sobre los alumnos como una

variable personal del docente que tiene incidencia en los resultados de los procesos de aprendizaje. Afirman que, en su país, a pesar de que la mayoría de las investigaciones que se han realizado tienen que ver con el medio urbano, es en el medio rural donde los resultados de los procesos pedagógicos son más bajos.

3 - MARCO TEORICO

3.1 - RURALIDAD

Hablar de ruralidad es referirnos a un concepto no preciso, que frecuentemente aunque no exista ningún estándar internacional, ni un completo consenso, se lo piensa desde la dicotomía rural – urbano.

Generalmente se le asocia a tres fenómenos que tienen relación entre ellos: la baja densidad demográfica; la agricultura como actividad predominante en la estructura productiva de la región; aspectos culturales con características diferentes a la de las ciudades.

Cuando los empleos o los ingresos de la población de una zona supuestamente rural provienen de actividades no agrícolas, la concepción se torna compleja en su definición.

Hasta fechas recientes, en el imaginario colectivo, el paisaje rural en un extremo solía ser concebido como campos cultivados; y en el otro, como ecosistemas deshabitados, por lo tanto, sin intervención de los seres humanos. Actualmente, sin embargo, el imaginario de “lo rural” tiende a abarcar un amplio continuo que incluye tanto grandes extensiones cubiertas de plástico para la siembra controlada de flores (p.ej. la sabana de Bogotá), como hileras de galpones donde algunos animales se crían en confinamiento en la periferia de las grandes ciudades, hasta parques naturales y áreas protegidas con mayor o menor intervención de los agentes estatales (FRIEDLAND, 2002) (Llambí; Pérez, et. al., 2007. p 41)

BUTTEL Y NEWBY (1980) plantean que “...la dicotomía (o continuo) rural – urbano es sólo una distinción analítica, pero no sustantiva. Por lo que se hace necesario repensar la disciplina.” (Llambí; Pérez, et. al., 2007. p 42)

Emilio Fernández, en su concreto abordaje sobre nuevas ruralidades, busca dar cuenta de sus principales características y contribuir a la resolución de los problemas que presentan estas sociedades desde mucho tiempo atrás.

... queremos dejar claro frente al lector que este nuevo concepto que hoy se discute y se construye, no está para nada acabado, sino todo lo contrario. Es una discusión que se está procesando, por lo que amerita una lectura reflexiva y crítica a la vez. (Fernández, 2008. p 1)

Las tradicionales diferencias, desde donde muchas veces se definía “lo rural” han comenzado desde hace un tiempo a modificarse. Los movimientos migratorios, las vías de locomoción y los medios de transporte, los medios de comunicación, el entrecruzamiento de los distintos sectores y rubros económicos, son algunos de los factores que han diluido las fronteras hasta hace un tiempo tan nítidas. (Fernández, 2008. p 4)

Al momento de abordar e investigar en el espacio rural, se hace necesario incluir los cambios, económicos; sociales; políticos; culturales, que se están produciendo tanto en el campo, como en su relación con la ciudad.

Fernández refiere como principales características que definen lo rural las siguientes:

El crecimiento de la perspectiva territorial en sus múltiples dimensiones (como por ejemplo pueden ser proyectos urbanísticos, turísticos, etc) van ganando poco a poco su espacio, en contraposición a la tradicional dimensión agrícola y productiva.

Considerar la actividad agropecuaria desde sus múltiples funciones, y no reducirlas solamente a las de producción.

Si tenemos en cuenta la interacción de variables económicas, sociales y políticas, debemos considerar que lo rural, es un proceso con particularidades únicas de cada zona, las cuales conforman su propia identidad.

Las actividades económicas no agrícolas son también fuentes de ingresos para sus pobladores, por lo cual, dichas actividades comienzan tener un mayor valor y a complementar las actividades agropecuarias. Actividades vinculadas a otros sectores (como cultura, historia, ecología, geografía, y turísticas) pasan a cobrar importancia en relación a la potencial competitividad de los territorios. (Fernández, 2008)

Destacamos que el concepto de ruralidad no es estático sino seguirá cambiando de acuerdo a los planteos de Fernández:

.. Quizás se producirán cambios de una envergadura mayor a la que hoy podemos valorar, ya que las profundas modificaciones sociales y económicas, conllevan

cambios culturales que –indubitablemente- nos situarán en una nueva perspectiva frente al territorio y las actividades que en él desarrollamos. Reflexionar sobre estos cambios, poniéndoles rostros conocidos y situándonos en lugares familiares, será nuestro desafío en tanto que “agentes” de transformación social. (Fernández, 2008. p 9)

3.2 – ESCUELA RURAL

En nuestro país el proceso urbano se fue dando de manera lenta, que podemos encontrar la fundación de la escuela rural con el surgimiento de la escuela primaria. Lo podemos atribuir a que en los comienzos la economía del país se basaba en el medio rural, donde se encontraba una gran cantidad de escuelas.

Para la segunda mitad del siglo XIX, se pretende aumentar la cantidad de escuelas rurales por razones de disciplinamiento y pacificación más que pedagógicas.

Se implementó a partir de 1917 un currículo especial para las escuelas rurales con sugerencias en aspectos metodológicos, que tuvo vigencia hasta 1945 cuando con un nuevo currículo se crean las Escuelas Granja, alcanzando un número de 40 centros, los primeros de estas características. Pasando luego a extenderse a todas las escuelas rurales.

Se vivían momentos de bienestar económico del país, donde las escuelas podían disponer de “...un practico agrícola y un peón, tres veces por semana se dictaría un curso teórico – práctico para la capacitación de la mujer y para la atención del nuevo servicio se creaba el Departamento de Escuelas Granjas.” (Carro; Fernández, 2012)

“...serían dotadas también de tierras de cultivo, instalaciones de granja, herramientas agrícolas y taller, incubadoras y criadoras, telares y en algunos casos hasta tractores.”(Carro; Fernández, 2012).

En 1949 el programa para las escuelas rurales, apuntaba a mejorar la calidad de dichas escuelas acercándolas a las de las escuelas en zonas urbanizadas. Se introduce el concepto de escuela productiva, el cual se mantiene hasta la actualidad:

La escuela no será productiva si la producción se entiende como exclusiva creación de bienes económicos. Será productiva, en cambio, si la producción se entiende como trabajo educativo y socialmente útil que pueda crear beneficios materiales para alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino. (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1969, p.10)

A partir del 2008, en el actual programa escolar se pretende que tanto para la escuela rural como urbana se trabaje desde un mismo currículo, siendo el maestro el encargado de adaptarlo en relación a las características y recursos de la zona a la que pertenezca la escuela. “Serán los maestros en su escuela quienes como profesionales autónomos realicen la contextualización necesaria respetando las especificidades del ámbito rural o urbano, la edad de los alumnos, sus condiciones culturales entre otras singularidades” (2008, p.9)

La nueva ruralidad se considera un factor a tener en cuenta al momento de la contextualización, pensándola como una herramienta fundamental a la hora de la enseñanza, si partimos de la relación en el aula entre el currículo y el medio.

3.3 – CONOCIMIENTOS COTIDIANOS O FONDOS DE CONOCIMIENTOS

El sistema educativo no debería mantenerse alejado de los conocimientos cotidianos o “fondos de conocimientos” propios de cada sujeto, si consideramos que estos son parte de un contexto, con particularidades que los hacen único, y más aún si dicho sujeto está inmerso en el medio rural.

“Cada uno de estos fondos, y otros que no hemos mencionado, implica un conjunto de actividades mayor, que requieren conocimientos específicos de importancia estratégica para las familias.” (Moll ; Greenberg, 1993. p 375)

En las zonas rurales entre otras, las familias comparten e intercambian los fondos de conocimientos como actividades o estrategias para mantener el bienestar del hogar. Se trata de amplias habilidades que las familias van adquiriendo a través del intercambio recíproco propio de las redes y ámbitos sociales en que están inmersos (vecinos, amigos, conocidos, compañeros de trabajo).

Algunos investigadores plantean que no todas las familias e integrantes de ellas, poseen dichos conocimientos. “Es innecesario e improbable que las personas o familias posean individualmente todo ese conocimiento; cuando es necesario, ese conocimiento está disponible y es accesible a través de las redes sociales.” (Moll ; Greenberg,1993. p 376)

Las familias cuentan con estrategias para transmitir los conocimientos. “Una estrategia particularmente poderosa es la creación, por parte de una familia, de situaciones especiales en las que los niños u otras personas tienen grandes posibilidades de

adquirir habilidades o valores que la familia quiere que aprendan.” (Moll ; Greenberg, 1993. p 377)

Dichos valores y habilidades aparecen día a día en las aulas escolares, más que nada en el medio rural, cuando los niños explícita o implícitamente realizan alguna actividad; afirmación; explicación; o una simple acotación, sobre algún asunto particular. De esta forma en diversas circunstancias, se presentan los conocimientos cotidianos.

Hemos entendido los conocimientos cotidianos de los niños rurales como las actividades, y representaciones sobre las mismas y sobre el mundo rural que posee el niño del campo. Manejamos la idea de que el niño es un excelente conocedor de su medio, de la vida vegetal, animal, cuyos aprendizajes se producen en colaboración con adultos de su comunidad que ofician como guías. (Díaz, 2003. p .68)

Conviene subrayar que aquí se sostiene que el desarrollo mental y psicomotor es distinto y no insuficiente, dado que se quiere recalcar el hecho de que la insuficiencia juzgada desde el punto de vista de los requerimientos de la cultura escolar no significa insuficiencia del desarrollo de las funciones psicológicas (Borsotti, 1984. p161)

Los maestros, como facilitadores del proceso de aprendizaje, deben trabajar en la creación de espacios que favorezcan la participación de los alumnos apostando a la interacción entre dichos conocimientos, y los conocimientos académicos propios de los programas educativos.

El punto clave es que los fondos de conocimiento se manifiestan a través de hechos o actividades. Es decir, los fondos de conocimiento no son posesiones o peculiaridades de los miembros de la familia sino características de la “gente que realiza una actividad.” (Moll ; Greenberg, 1993. p379)

En estas actividades, son los intereses y las preguntas de los niños las que inician gran parte de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, los niños son activos en la creación de sus propias actividades o dentro de la estructura de las tareas creadas por los adultos. En cualquier caso, el conocimiento es obtenido por los niños, no *impuesto* por los adultos. (Moll ; Greenberg, 1993. p379)

Los autores destacan que dichos conocimientos se producen en “zonas de desarrollo próximo familiares”, que se manifiestan de múltiples formas de acuerdo a las historias y características familiares y a los tipos de la actividad.

La zona de desarrollo próximo, es definida como: “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de

un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vigotsky, 1996)

Cada intercambio con parientes, amigos y vecinos no solo implica muchas actividades prácticas (desde las reparaciones en el hogar o el auto hasta la cría de animales y la música) sino que constantemente proporciona contextos en los que se puede dar el desarrollo próximo, contextos donde los niños tienen amplias oportunidades de participar con personas en las que confían. (Moll ; Greenberg, 1993. p 379,380)

Consideramos que es fundamental que los maestros consideren a los fondos de conocimiento, como una fuente que se debe integrar al momento de llevar adelante la enseñanza.

3.4- LOS DOCENTES

Consideramos la docencia en el medio rural en principio como aquella que se inscribe en la docencia en su conjunto en tanto:

... la docencia es una situación de mandato social intencionada, donde están involucrados docentes, alumnos, padres de familia, autoridades educativas y comunales, donde todos ellos producen una serie de significados, con maneras de percibir las cosas y realizar las acciones de acuerdo a las exigencias de los contextos. Intervienen, también, en la docencia, las políticas educativas de cada país, la administración y las normas educativas que en cierta medida delimitan la tarea del profesor. (Illapa ; Jiménez, 2001, p24)

Como particularidad de la docencia en el medio rural destacamos en primer lugar la pertenencia a un contexto específico, el contexto rural, lo cual puede ser visto como obstáculo en alguna medida pero como recurso desde el punto de vista didáctico y pedagógico:

“Para el educador rural constituyen todo un desafío tanto los hechos negativos de la realidad actual como el enorme potencial de riqueza y felicidad que guarda -la mayor parte de las veces escondido- nuestro campo” (Soler, 1996. p119)

Borsotti (1984) presenta una mirada clásica acerca del docente rural como un docente que desconoce el contexto en sus prácticas y desconoce las particularidades del niño en el medio rural. Plantea que “...por su extracción social predominantemente de clase media, su socialización urbana temprana o tardía y su etnia blanca o mestiza, personifican en la sociedad rural a lo urbano, distante y deseado, y a la dominación legitimada”. (1984,p. 160)

También destaca otros aspectos que juegan su papel como: Las condiciones en que los maestros apenas egresados se deben hacer cargo de escuelas de plurigrado en el

medio rural. A esto le agregamos su socialización urbana, y la posesión del saber que muchas veces se espera que trasmitan, y en algunos casos el rechazo que tienen los propios docentes a su situación, totalmente desconectadas con las comunidades, su rotación de cargos, y su aspiración por trabajar en la ciudad.

Dichos aspectos dejan en claro el vínculo asimétrico entre los docentes y los niños que concurren a centros educativos de zonas rurales, que es reforzado por los métodos y técnicas que se utilizan en el proceso educativo, que responden a las características tradicionales del rol docente: verbalización de partes del conocimiento; relativa pasividad y baja participación de los alumnos, a los cuales se les asignan tareas individuales donde aparecen solitarios en su realización, y otras veces les toca copiar o memorizar determinados textos de forma mecanizada. (Borsotti et. al., 1984)

En sintonía con Borsotti, Soler plantea la crítica a la pedagogía rural imperante como aquella reproductivista de modelos tradicionales y que no considera los saberes de los estudiantes.

En general los maestros tendemos a enseñar tal como nos han enseñado a nosotros mismos, es decir, a repetir, en un proceso circular en el que la pereza intelectual y la rutina metodológica anulan toda creatividad, procesos que pueden tener medio siglo de vigencia. De ahí la persistencia en gran parte de la educación rural de una didáctica verbalista, memorizante, repetitiva, formalista, falsamente teorizante, distante y a veces contraria a las experiencias y saberes de los alumnos. (Soler, 1996. p126)

Los programas están siempre sobrecargados, en afán enciclopédico que no lleva sino a su incumplimiento; la segmentación entre asignaturas impide toda percepción global de la realidad y de sus problemas; la evaluación sigue el mismo esquema: el recuerdo de lo mal aprendido importa más que la posibilidad de aplicar un saber adquirido a través de una experiencia viva. (Soler, 1996. p126)

En contraste con Borsotti, tenemos aportes de Elsie Rockwell (1996) quien hace referencia a la heterogeneidad de cada escuela y sus cotidianidades, en contraposición con la homogeneidad que supone un modelo de escuela como agencia representativa de la cultura oficial.

...la configuración particular en cada escuela puede ser relativamente permeable a la cultura del entorno en algunos momentos, resistente a ella en otros.

El conocimiento local penetra en la escuela mediante las prácticas y los discursos de los maestros y alumnos, quienes reinterpretan los contenidos y negocian las normas escolares. A la vez, en cada escuela o grupo hay márgenes variables para realizar construcciones propias. Los sujetos involucrados se apropian tiempos y espacios en

los que generan prácticas divergentes y aprenden contenidos no previstos en los programas oficiales. (Rockwell, 1996 p 35)

De este modo, como lo planteamos en los antecedentes, algunos estudios han demostrado que, para introducir cambios en el proceso educativo, debemos considerar el protagonismo del profesor como un mediador de la interacción de cada alumno con los objetivos de conocimiento, como una variable que tiene incidencia en dicho proceso.

...resulta posible esperar del educador rural una labor abierta, creativa, que en la medida de lo posible responda a requerimientos de su medio y no se ciña, exclusivamente, a satisfacer las exigencias de un programa de aplicación general (De Andraca y Gajardo, 1992)

La mayoría de los docentes rurales no recibe ninguna formación adecuada a las funciones relacionadas a lo que se detalla en la cita anterior, pero si se les exige un trabajo integrador, que responda a la multiplicidad de aspectos propios de las demandas específicas de cada contexto social, cultural, educativo. Estos motivos, muchas veces tienen repercusiones negativas, entre otras cosas, en la dedicación y la motivación de cada docente para llevar adelante su rol de educador, ya que dichos docentes no cuentan con una capacitación para comprender e interpretar las realidades rurales, ni la preparación pedagógica para trabajar problemáticas de esta índole que emergen en la cotidianeidad en las escuelas rurales.

Dentro de las variables personales de los docentes que tiene incidencia en el proceso educativo, debemos mencionar a las creencias que ellos mismos sostienen sobre sus propios alumnos y el desempeño de estos. Es fundamental considerar la incidencia que estas creencias tienen en la propia relación pedagógica.

La evidencia teórica señala la relación existente entre lo que el profesor cree respecto a sus alumnos y el rendimiento académico que éstos tienen, en tanto las actividades que los profesores realizan y el modo en que lo hacen se ve teñido por sus creencias, las cuales han sido construidas mediante las experiencias pasadas, generando así una cadena de prejuicios sobre la manera en que se dan, por ejemplo, los procesos evaluativos ()

Entonces se tendrá que considerar la idea de que las creencias que los docentes construyen de sus propios alumnos en base a sus aspectos socio-culturales tienen incidencia en el rendimiento de estos.

Esto resulta particularmente sensible en las zonas rurales, en donde existen altos índices de vulnerabilidad y en donde los niños y niñas con bajas calificaciones, podrían

llegar a pensar que el éxito en la escuela es un privilegio de algunos, sintiéndose excluidos de ella, lo que podría conducirlos, finalmente, al fracaso escolar y, eventualmente, a la deserción (Contreras y Prieto, 2008,p.43).

Si queremos apostar a garantizar el adecuado desarrollo de los procesos de aprendizaje en centros educativos del medio rural, a mejorar tanto las propias prácticas como la preparación de futuros docentes, se hace necesario entender la incidencia que tienen las creencias en las percepciones y juicios que los profesores realizan, ya que estas afectan las conductas de los alumnos en el aula y las condicionan. (Morales, 2001)

3. 4 – 1 PRACTICA DOCENTE

Incorporación del conocimiento del contexto a las prácticas.

El conocimiento del contexto en el cual los docentes rurales desarrollan sus prácticas debe ser considerado fundamental y necesario, más aun cuando entendemos que actualmente no es posible pensar al medio rural, necesariamente desde las visiones tradicionales.

Destacamos como ha sido una preocupación la necesidad de que los maestros rurales puedan trabajar aspectos ligados al conocimiento del contexto y la consideración de las realidades en las que se encuentra inserto su trabajo.

A principios de los años 90, comienzan a desarrollarse en Chile, programas que apuntan al Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación (MECE). Estos programas ofrecen una oportunidad para que los maestros de las escuelas rurales y los docentes de establecimientos secundarios puedan encontrarse en sus lugares de trabajo o en la cercanía de ellos, para conocerse, conversar sobre sus experiencias profesionales, informarse y aprender; para reflexionar, proponer e implementar acciones que mejoren su trabajo profesional en el aula y la escuela. (Ávalos, 2003, p.1)

En nuestro país se realizan experiencias de agrupamientos, como estrategias de fortalecimiento docente, donde comparten con otros maestros de zonas aledañas, las experiencias, metodologías, y recursos.

Es así que se plantea como una forma de repensar la organización de la escuela rural, atendiendo las necesidades educativas de los alumnos, implementando nuevos formatos adecuados a las nuevas realidades. Este apoyo a los docentes de los Agrupamientos, genera una dinámica en su labor, que los motiva a salir de

sus rutinas, reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, replanificando, actualizando y contextualizándolas permanentemente.(Carro, y Fernández, 2012, p.27)

Incorporación de los conocimientos cotidianos a las prácticas.

Es importante destacar al maestro uruguayo Miguel Soler, quien plantea que la realidad puede ser concebida como una fuente de motivación, que favorezca a la creación de situaciones de aprendizaje. “los alumnos nos llegan relativamente configurados por el ámbito familiar y comunal, dotados de una lengua, de un bagaje experiencias, de una interpretación heredada del mundo mediato e inmediato” (Soler, 1996)

Referimos a conocimientos cotidianos como aquellos que se obtienen en la práctica, mediante situaciones de su realidad cotidiana en las que necesariamente el sujeto debe desenvolverse de manera funcional, algunas veces con ayuda u otras solo a través de la observación. Dichos conocimientos se pueden considerar una construcción cognoscitiva, donde entran en escena, tanto el cuerpo como el desarrollo psíquico, mediante la apropiación cultural a través de la acción. (Díaz, 2012)

Como lo venimos desarrollando, los conocimientos cotidianos son de gran importancia en los procesos pedagógicos. Más allá de esto, debemos destacar el cuidado y la prudencia al momento de las alusiones o ejemplos en relación a ellos, que pueden incidir negativamente en las prácticas educativas.

Por lo que debemos tener en cuenta que, en las prácticas educativas, no todas las actividades son compatibles con la utilización e incorporación de los conocimientos cotidianos.

Daniela Díaz hace referencia a ello en la cita a continuación;

El mundo que se pretende explicar en la escuela es mucho más abstracto que el cotidiano. El conocimiento escolar no solo se basa en conocimiento sobre el micromundo y macromundo sino también sobre el mesomundo. En este sentido cuando los contenidos escolares refieren al mesomundo es válido, dice el autor pensar en el conocimiento cotidiano como un anclaje conceptual para el conocimiento escolar pero cuando se trata del macromundo y el micromundo la situación es diferente porque el niño no cuenta con explicaciones cotidianas aplicables. (Díaz, 2012. p 64)

4- PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Consideramos que actualmente, las escuelas rurales están inmersas en contextos de diversas ruralidades con sus particularidades que los hacen únicos. A su vez, a ellas concurren niños que traen consigo conocimientos y saberes propios de su lugar; ubicación geográfica; familia, y las actividades laborales y sociales que estas realizan, que muchas veces tienen relación con las tradiciones y costumbres.

Tanto el conocimiento que el maestro puede adquirir sobre el contexto donde trabaja como el que posee el niño del medio rural, entendemos que son aspectos necesarios a tener en cuenta por la educación formal.

En relación al conocimiento cotidiano que poseen los niños sobre su entorno podemos afirmar que, partiendo de que el conocimiento cotidiano es una entidad en sí misma y por tanto se lo debe considerar como tal, puede brindarle la motivación y el interés necesario al conocimiento escolar y estas las alternativas académicas que favorezcan y contribuyan a una visión más compleja de su cotidianeidad y del mundo. (Díaz, 2012)

Por esto nos interesa indagar, en un contexto de nuevas ruralidades, Como perciben sus prácticas los docentes rurales y como integran el conocimiento sobre el mismo, así como el conocimiento cotidiano de los niños en las prácticas educativas.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

1- ¿Qué percepciones tiene el maestro sobre el contexto de nueva ruralidad? ¿Toma en cuenta los cambios actuales de la ruralidad en el contexto donde se encuentra?

2-¿Qué estrategias usa el maestro para conocer el contexto rural local en que se encuentra trabajando?

2a- ¿Considera necesario el conocerlo?

2b- Considera importante integrar el conocimiento mismo a las actividades escolares?

2c- ¿Cómo lo conoce? (desde los niños, la comunidad, familia, vecinos, establecimientos, documentos, libros diarios)

3-¿el conocimiento sobre el contexto rural local se integra a sus prácticas?

3a- ¿cómo considera que integra su conocimiento sobre el contexto en las prácticas?

3b- ¿Cómo considera el maestro que integra los conocimientos cotidianos o “fondos de conocimientos” de los niños sobre el contexto rural en las prácticas escolares?

5 - OBJETIVOS

5.1- OBJETIVOS GENERALES

Contribuir al estudio de los procesos educativos que tienen lugar en escuelas de contexto de nueva ruralidad uruguaya.

5.2 - OBJETIVOS ESPECIFICOS

A) Conocer las percepciones y creencias que los docentes tienen sobre los contextos de nueva ruralidad en los que trabajan.

B) Indagar estrategias y actividades que llevan adelante los maestros rurales para conocer el contexto rural local.

C) Explorar como integran los docentes su conocimiento del contexto rural y los conocimientos cotidianos de los niños sobre el mismo en sus prácticas.

6 - DISEÑO METODOLÓGICO

Se propone un diseño que comprenda la metodología cualitativa por medio del estudio de casos.

Mediante el estudio de casos, observamos las características de los maestros para conocer el contexto, los conocimientos cotidianos, y como se da la articulación de ambos en sus prácticas, en dos escuelas rurales de Uruguay.

El estudio de casos consiste en observar las características de una unidad individual, teniendo como objetivo una profunda indagación y análisis de los fenómenos constituyentes de dicha unidad, que den lugar a generalizaciones sobre una población más amplia a la que pertenece la unidad. (Blaxter; Hunghe; y Tight., 2008)

Pretendemos indagar además las características particulares de los docentes al momento no solo de llevar adelante sus prácticas, sino también las actividades; tareas; o estrategias mediante las cuales conocen el contexto en que está inmersa la escuela, los conocimientos cotidianos que los niños tienen y su interacción en el aula.

Se utilizarán como técnicas de investigación la observación participante, las entrevistas semidirigidas formales e informales y el análisis de documentos escolares como los cuadernos de planificación de los docentes.

La observación participante consiste en una técnica de recogida de información, donde a la misma vez que participamos estamos observando e investigando las actividades del grupo. En este tipo de observación es fundamental señalar dos elementos, como lo son, el grado de participación y el acceso. El primero hace alusión a la aproximación del observador y los observados, mientras que el acceso se refiere a la estrategia para introducirse en el contexto natural de la observación.

El investigador participa en las actividades que el grupo investigado realiza, buscando aportes desde un punto de vista, que desde fuera no tiene la posibilidad de observar.

La observación participante se llevará a cabo con la intención de conocer en detalle las características y particularidades, que emergen del entramado social y cultural que condiciona y define: vínculos; actividades; procesos educativos, del que los alumnos y maestros son parte.

En relación a la observación participante destacamos que nos interesa en la presente investigación la Observación de la cotidianeidad en las respectivas escuelas, en diferentes momentos.

Actualmente, debemos considerar los procesos por los que atraviesa el medio rural, por lo que al momento de realizar la investigación, tendremos que pensar a la escuela como centro educativo inmerso en un contexto de nuevas ruralidades.

Los criterios a utilizar para llevar a cabo la selección de las escuelas tenderán a la consideración e inclusión de las características por las cuales atraviesa actualmente el medio rural, desde una concepción de las nuevas ruralidades. Buscaremos así las garantías necesarias para una investigación que comprenda la complejidad de dicha concepción.

De este modo, al momento de la elección de los centros educativos, se podrán tomar, tanto escuelas de una nueva ruralidad en zonas donde las características mantienen sus bases tradicionales (ganaderas, agrícolas), como escuelas inmersas en una ruralidad donde podamos apreciar una nueva dimensión territorial ganando terreno sobre la tradicional (turística por ejemplo)

7 – CONSIDERACIONES ÉTICAS

En el presente trabajo se garantizará el correcto manejo, con respeto y responsabilidad, de la información tanto de las personas como de los centros educativos, considerando lo estipulado por la ley 18.331 Habeas Data y su Decreto de Reglamentación CM/524/08

En relación a los centros educativos dado que los mismos pertenecen al Consejo de Educación Primaria se gestionará el permiso al mismo por medio de Departamento de Educación Rural previa aprobación en Facultad de Psicología del proyecto por parte de la Comisión de Ética de acuerdo a disposición del artículo N°6 del principio de legalidad de la ley arriba mencionada.

Se les informará a los docentes en forma previa al inicio de la investigación, que los procedimientos que se realicen, no implicarán un costo que deban asumir.

Junto a ello recibirán una explicación sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera éstos produzcan.

La información obtenida con la actividad en la cual participarán, será absolutamente confidencial, no aparecerán datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de la investigación ya descrita.

Se mantendrán al tanto de que la decisión de participar en esta investigación, es absolutamente voluntaria. Si no desean participar en ella o, una vez iniciada la investigación, no desean proseguir colaborando, pueden hacerlo sin problemas. En ambos casos, se les asegura que su negativa no les implicará ninguna consecuencia negativa.

Como investigador responsable manifestaremos nuestra voluntad de aclarar cualquier duda surja sobre las actividades realizadas.

8 – CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN

	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Solicitud de permisos. Consentimientos informados. Contacto inicial con maestros	X									
Conocimiento del contexto										
Observaciones Entrevistas Escuela A		X	X							
Observaciones Entrevistas Escuela B			X	X						
Análisis documentos		X	X	X	X					
Lectura Bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X			
Análisis información		X	X	X	X	X	X			
Elaboración Conclusiones							X	X	X	X
Devolución a Instituciones. Informe a Consejo de Educación Primaria sobre resultados										X

9 – RESULTADOS ESPERADOS

Como resultados esperados destacamos en primer lugar, el obtener conocimientos acerca de, en qué medida, se consideran los procesos actuales de nuevas ruralidades por los docentes que desarrollan sus prácticas en el medio rural.

Por otro lado pretendemos obtener información acerca de como perciben los maestros dichos contextos y la nueva redefinición de estos, si sus características y particularidades son realmente visibles para ellos, o si necesariamente deben detenerse y tomar un tiempo para su observación y conocimiento, previo a sus prácticas.

A partir del conocimiento que los docentes puedan tener del contexto, y considerando que los niños pertenecientes a determinadas zonas, con sus características específicas, traen consigo fondos de conocimiento o conocimientos cotidianos, pretendemos conocer como integran los maestros en el desarrollo de sus prácticas, tanto el conocimiento de dichas zonas como los conocimientos cotidianos de los niños.

Pretendemos contribuir con aportes que permitan, tanto a los docentes, ya sea maestros; profesores; o cualquier otra disciplina que se acerque a la educación en el medio rural, considerar tanto los procesos de nuevas ruralidades como los conocimientos cotidianos o fondos de conocimiento de los niños que se encuentran inmersos en zonas rurales con dichas características.

De esta manera, más allá de que los resultados no serán generalizables, se espera que la investigación pueda aportar elementos que den lugar al análisis, la reflexión, y la adaptación, tanto de los programas como las practicas docentes que favorezcan los procesos pedagógicos.

10 – REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Administración Nacional de Educación Pública (2008). . Montevideo. Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo.

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2000). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperado en: <http://es.scribd.com/doc/177675943/Manual-de-Psicologia-Educacional>

Ávalos, B. (2003) *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. División de Educación Superior. Ministerio de Educación

Bachmann, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), Valdivia.

Blaxter, L., Hungnes, C., y Tight, M. (2008) *CÓMO SE INVESTIGA. Crítica y fundamento*. Barcelona: Graó

Borsotti, C. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Carro, S. y Fernández, A (2012). *Tejiendo Redes. La relación Escuela, Familia y Comunidad en el medio rural*. Montevideo: Psicolibros Universitario.

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y normal (1969) Programa para Escuelas rurales. Montevideo: Imprenta Nacional

Contreras, G., Prieto, M. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, v. 34, n. 2, 245-262. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200015&script=sci_abstract

De Andraca, A.M. y Gajardo, M. (1992). *Docentes y Docencia. Las Zonas Rurales*. Santiago, Chile:UNESCO/FLACSO. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000923/092388sb.pdf>

Demarchi, M. y Richero, N. (1999). *La educación Rural en Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina*. Montevideo: Universidad de la

República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, ADEMU.

Díaz, D. (2003). El vínculo del niño rural con la naturaleza y los animales: una herramienta educativa, En *VI Jornadas de Psicología universitaria* (pp. 67-70). Montevideo: Psicolibros.

Díaz, D. (2008). *Escuelas rurales, maestros y currículo*. (Trabajo presentado en Seminario de Pablo Martinis, Maestría Psicología y Educación. Facultad de Psicología, Universidad de la Republica, Inédito).

Díaz, D. (2012). *Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico* (Tesis de maestría). Universidad de La República. Facultad de Psicología. Montevideo

Fernández, E. (2008). La sociedad rural y la nueva ruralidad. En M. Chiappe, M. Carámbula y E. Fernández (Comp.), *El campo uruguayo. Una mirada desde la sociología rural* (Vol.1, p. 33-48). Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Agronomía.

Illapa, Y. y Jiménez, G. (2001). Percepciones de los maestros acerca de la docencia en el norte de Potosí. Una mirada etnográfica a lo que dicen y hacen los docentes (Tesis de maestría). Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.

Llambi, L. y Pérez, E. (2007). *Nuevas Ruralidades y Viejos Campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana*. Cuadernos Des. Rural, Bogotá (Colombia)

Meckes, L. (2007). Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 40, n. 1. Disponible en http://www.cide.cl/Download/Decano/2002_usos_abusos_simce.pdf.

Moll, L., Greenberg, J. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza, En L. Moll (Comp.). *Vygostky y la educación* (pp. 371-403). Buenos Aires: Aique.

Montero, M. (2005). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Morales, S. (2001). *Creencias y valores de educadores de párvulos en la comuna de Temuco*. Tesis presentada a la Universidad de la Frontera para optar al grado de Magíster en estudios Psicológicos. Temuco: Universidad de la Frontera. Recuperado en: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S071807052012000100018&script=sci_arttext

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela, En "*Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigostky en la educación*" (pp. 21-38) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Santos, L. (2010) Prólogo. En Ferreiro, A, *La enseñanza en el medio rural*, Serie Edición Homenaje, Montevideo: Escuelas de Industrias Gráficas Universidad del Trabajo Del Uruguay

Santos, L (2013) "La educación como objeto de estudio: investigación académica, formación y prácticas". En Quehacer Educativo Nro 117. FUM – TEP, Montevideo.

Soler, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio, Instituto del Tercer Mundo.

VERA BACHMANN, Daniela, OSSES, Sonia y SCHIEFELBEIN FUENZALIDA, Ernesto. Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estud. pedagóg.*, 2012, vol.38, no.1, p.297-310. ISSN 0718-0705.

Vigotsky, L. S. (1996). *Obras selectas* (Vol 2). Madrid: Visor.

