



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGIA.

Tesis para optar al Título de
MAGISTER EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN.

TITULO DE LA TESIS:

LOS CONOCIMIENTOS COTIDIANOS Y SUS RELACIONES CON LOS
CONOCIMIENTOS ESCOLARES EN DOS ESCUELAS RURALES
URUGUAYAS: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO.

AUTORA: DANIELA DÍAZ SANTOS.

TUTORA: SOC. MABELA RUIZ BARBOT.

Montevideo, Uruguay
2012

**PÁGINA DE APROBACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA.**

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

Título:

Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico.

Autora: Daniela Díaz.

Tutora: Soc. Mabela Ruiz Barbot.

Carrera: Maestría en Psicología y Educación.

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....
.....(Nombre y firma).

Profesor.....
.....(Nombre y firma)

Profesor.....
.....(Nombre y firma)

Fecha

.

DEDICATORIA

Dedico la presente tesis a mi padre, quien si bien no pudo llegar conmigo al final de este proceso, me acompañó en gran parte del mismo.

Por brindarme el campo como escenario de vida y por ser guía de mis aprendizajes a lo largo de los años. Por enseñarme la autocrítica, la tenacidad en el trabajo y tantos conocimientos cotidianos que hoy, en su ausencia, son los legados más grandes que conservo.

A veces en silencio y otras con palabras directas siendo testigo de mis largas horas de lectura, me transmitió que el sentido común y el conocimiento práctico eran tan valiosos como el conocimiento que podía encontrar en los libros.

AGRADECIMIENTOS.

A mi familia. A mi padre, mi madre y mi hermana por ayudarme a crear escenarios de estudio óptimos. A mi esposo Alejandro por ser mi gran compañero en mis encuentros, desencuentros y reencuentros con el medio rural. A mis hijos María Clara y Juan Manuel que nacieron durante mi tránsito por la maestría, por la paciencia con su mamá soportando tiempos de juegos y mimos compartidos con computadoras y libros.

A mi tutora Mabela Ruiz, quien estuvo tanto emocional como intelectualmente disponible para mí siempre que lo necesité en estos dos años de elaboración de la tesis. Gracias por su empatía.

A las amigas que me dio la Facultad. A Karina Curione, por sus sugerencias acertadas para esta tesis pero sobre todo por su humildad y generosidad. Me une a ella mucho más que el interés genuino por la psicología cognitiva y de la educación. A Laura López y Mónica Da Silva por la generosidad académica y el aliento siempre.

A mi amiga y compañera cotidiana Yliana Zeballos, por estar siempre presente apoyando con su calidez. Juntas hemos tratado de demostrar que desde el Interior también se puede.

A la enseñanza pública que recibí. A la Escuela Rural N° 34 que me enseñó la exigencia y el no darse por vencida. Al Liceo Rural de Villa del Rosario, su creación impidió un desarraigo temprano de mi hogar y mi medio. A la Universidad de la República y a la Facultad de Psicología por formarme en capacidad crítica y académica. Allí leí por primera vez sobre la importancia del saber popular.

A mi maestra Ana y a su esposo Pedro, que me han acompañado en momentos trascendentes de mi vida. Gran parte de su saber está plasmado en esta tesis.

A Rocío Gavrila, mi amiga de la otra orilla, por dedicarle tiempo de lectura a mis escritos pero sobre todo por considerar valiosos mis aportes a la educación rural. Sabemos ambas "cuales" fuerzas del destino permitieron que nos conociéramos.

Especialmente a las maestras y los niños de las escuelas rurales en las que realicé la investigación por dejar que incursionara en su cotidianeidad. Es difícil estar a la altura de ellos, espero con mi tesis transmitir algo de la riqueza de su saber.

Y a mi medio rural, a su buena gente, a todos los niños y los maestros con los que he trabajado: por darme la vida, la posibilidad y la inspiración.

RESUMEN

La presente tesis da cuenta de un estudio etnográfico en dos escuelas rurales con los objetivos de indagar las características y las modalidades de aparición y presentación de los conocimientos cotidianos de los niños, identificar prácticas de enseñanza favorecedoras del surgimiento de conocimientos cotidianos y analizar las modalidades de las relaciones entre los mismos y los escolares.

La perspectiva teórica a la que se adhiere consta de aportes de la psicología de la educación, la psicología cultural, la psicología del aprendizaje y los enfoques de aprendizaje situado que rescatan el valor que posee el conocimiento cotidiano adquirido en entornos informales como ejemplo representativo del conocimiento así como su valor para la educación formal.

Se partía del supuesto de que las escuelas rurales pueden funcionar como comunidades de práctica donde los conocimientos cotidianos están presentes generándose diversas relaciones entre los mismos y los conocimientos escolares, producto de prácticas de enseñanza particulares planificadas pero también producto de negociaciones e interacciones más o menos implícitas entre alumnos y maestros.

Nuestra investigación permitió dar cuenta que aún en escuelas donde no existe formalmente un currículo referido a las actividades rurales, los conocimientos cotidianos penetran y de algún modo inciden en las prácticas de enseñanza.

Los resultados arrojaron que en ambas escuelas el conocimiento cotidiano se presenta de múltiples formas destacándose las verbalizaciones espontáneas de anécdotas y experiencias por parte de los niños en situaciones donde la maestra no está presente o en las que se ha terminado una tarea o incluso durante el desarrollo de las mismas. El formato escuela de todos modos, pauta el carácter efímero y concreto de dichas verbalizaciones.

Por otro lado, en ambas escuelas aunque de muy diferente modo, las propuestas de la maestra incorporan la dimensión de la cotidianidad del niño rural no perdiéndose sin embargo el carácter escolar de las propuestas.

Por último, las relaciones que se establecen entre los conocimientos cotidianos y los escolares resultan heterogéneas en ambas escuelas, reflejando la diversidad de posibilidades al respecto y la superación de simples relaciones como podrían ser entre otras el tomar en cuenta el conocimiento cotidiano como punto de partida.

PALABRAS CLAVES.

Conocimiento cotidiano -Conocimiento escolar- Escuela rural.

INDICE

Página de aprobación	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Palabras claves	iv
Introducción	10
Capítulo 1- Delimitación del problema de investigación y justificación	15
1.1- Problema de investigación.....	15
1.2- Justificación de la investigación.....	16
Capítulo 2 – Objetivos e interrogantes	18
2.1- Objetivo general.....	18
2.2- Objetivos específicos.....	18
2.3-Preguntas que buscó responder la investigación y supuestos.....	19
CAPITULO 3- Antecedentes	21
3.1- La escuela rural uruguaya.....	21
3.1.1- El programa del 49 para escuelas rurales.....	25
3.1.2- El programa actual de escuelas.....	27
3.2- Antecedentes de investigaciones en la temática de estudio.....	29
3.2.1--Estudios sobre las relaciones entre conocimientos escolares y cotidianos.....	29
3.2.2- Estudios actuales sobre la educación rural y la construcción del conocimiento en las escuelas rurales.....	32

CAPITULO 4- Referencial teórico	38
4.1- Sobre aprendizaje y aprendizaje en situación.....	38
4.1.1- Concepciones sobre aprendizaje.....	38
4.1.1.1 – Postura piagetiana.....	38
4.1.1.2 – Postura vigostkiana.....	40
4.1.1.3- Enfoques socioculturales	41
4.1.1.4- Aprendizaje escolar.....	42
4.1.2- Entornos informales y formales de aprendizaje.....	45
4.1.3- La escuela como comunidad de práctica.....	48
4.2- El conocimiento cotidiano.	51
4.2.1- Definición y características del conocimiento cotidiano.....	51
4.2.2- Tipos de conocimientos cotidianos.....	58
4.2.3-Conocimientos cotidianos en niños rurales.....	60
4.3- Construcción del conocimiento escolar.....	63
4.3.1- Características del conocimiento escolar. Diferencias con el conocimiento cotidiano.....	63
4.3.2- ¿El conocimiento escolar es conocimiento científico?.....	64
4.3.3- Enfoques sobre las interacciones entre conocimientos escolares y cotidianos.....	66
4.3.3.1 -Perspectiva vygostkiana.....	67
4.3.2.2 - Teorías sobre el cambio conceptual.....	67
4.3.2.3- Teorías sobre las múltiples representaciones.....	69
4.3.2.4- Integración jerárquica.....	71
4.4- Prácticas de enseñanza	73
4.4.1- Prácticas de enseñanza en escuelas rurales.....	78
CAPITULO 5- Diseño metodológico	84
5.1- Características del método etnográfico y su relación con el objeto de estudio.....	84
5.2- Estrategias.....	89
5.3- Criterio de selección de las escuelas.....	95
5.4- Análisis de la información recopilada.....	99
CAPITULO 6- Las escuelas, su población y su cotidianeidad	101
6.1- Características de las escuelas y su población.....	101
6.1.1-La “Escuela Ruta”	101
6.1.2- La “Escuela Granja”	104
6.2- la cotidianeidad de las escuelas.....	107
6.2.1- Un día en la “Escuela Ruta”	107

6.2.2- Un día en la “Escuela Granja”	113
CAPITULO 7- Exposición y análisis de resultados.	118
7.1- Características y condiciones de aparición y presentación de los conocimientos cotidianos.....	118
7.1.1-Presentación de conocimientos cotidianos por medio de verbalizaciones.....	120
7.1.1.1- La anécdota como “carta de presentación” en la escuela Ruta y en la escuela Granja.	120
7.1.1.2 – Características y circunstancias de las conversaciones informales en la Escuela Ruta.....	123
7.1.1.3- Características y circunstancias de las conversaciones informales en la Escuela Granja.....	134
7.1.2- Presentación de conocimientos cotidianos por medio de la acción en la Escuela Granja.....	139
7.1.3.- Estructura y tipos de conocimientos cotidianos.....	141
7.2- Practicas docentes favorecedoras de la presencia de conocimientos cotidianos.	145
7.2.1- Las prácticas docentes en Escuela Ruta	145
7.2.1.1 -Percepciones de las maestra Rosana sobre el conocimiento cotidiano y relaciones con el escolar.....	145
7.2.1.2-Las actividades de aula planificadas de la escuela Ruta; la importancia de los contenidos y su registro.....	153
7.2.2- Las prácticas de enseñanza en “Escuela Granja”.....	179
7.2.2.1 – Percepciones de las maestra sobre el conocimiento cotidiano y relaciones con el escolar.....	179
7.2.2.2- Las actividades escolares de la escuela Granja desde el marco de escuela productiva.....	182
7.3-Relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares.....	205
7.3.1- Relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares en la escuela Ruta.....	206
7.3.2- Relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares en la escuela Granja.....	216
CAPITULO 8- Conclusiones	233
Bibliografía	243
Anexos	
A-Protocolo de entrevistas a maestras.....	251
B-Selección de diarios de campo Escuela Ruta.....	253
C-Selección de diarios de campo Escuela Granja.....	260

D-Selección trabajos de niños de Escuela Ruta.....	267
E-Selección de trabajos de niños de Escuela Granja.....	271

Índice de figuras

Figura 1.....	110
Figura 2.....	111
Figura 3.....	116
Figura 4.....	117
Figura 5.....	159
Figura 6.....	177
Figura 7.....	186
Figura 8.....	189
Figura 9.....	189
Figura 10.....	194
Figura 11.....	200
Figura 12.....	200
Figura 13.....	201
Figura 14.....	213
Figura 15.....	214
Figura 16.....	232

INTRODUCCIÓN.

La presente tesis refiere a un estudio sobre las características que adquieren los conocimientos cotidianos en las aulas de las escuelas rurales y las relaciones entre los mismos y los conocimientos escolares realizados por medio de una metodología etnográfica en dos escuelas rurales de la zona sureste de nuestro país. Dicho estudio consistió en observaciones participantes llevadas en etapas a lo largo de tres años, entrevistas realizadas a las maestras de ambas escuelas y análisis de

documentos (planificaciones de las docentes y cuadernos de los niños y niñas).

Su elaboración ha sido el resultado de un proceso de varios años que exceden los tiempos de curso de la maestría. Refiere a aspectos ligados a nuestra propia biografía escolar como habitante y alumna del medio rural y a temáticas que ya eran de nuestro interés, relacionadas a educación y a educación rural específicamente que se han ido desarrollando desde el tránsito como estudiante de Facultad de Psicología.

Nuestro objeto de estudio se incluye dentro de la variada gama de objetos de estudios de la Psicología de la Educación. Temáticas ligadas al aprendizaje en contextos formales e informales han sido de las más destacadas en los últimos años en ámbitos académicos latinoamericanos, europeos y anglosajones. Concomitantemente a ello, el estudio sobre diferentes categorías de conocimiento destacando la importancia y valoración de otros conocimientos que no son los escolares adquiridos en entornos informales, ha recibido especial atención.

Los conocimientos cotidianos en las escuelas rurales ha sido objeto de pocos análisis específicos pero es usado con frecuencia como ejemplo en algunas investigaciones de carácter etnográfico que se han ocupado de

la cultura de familias rurales y la negociación de significados entre escuela y comunidad como son las investigaciones de Luis Moll y colaboradores y sus concepciones sobre “fondos de conocimientos”. (Moll y Greenberg, 1993; Moll, Amanti, Neff y Gonzalez, 1992).

Cuando en el título de la tesis referimos a las relaciones del conocimiento cotidiano con el conocimiento escolar damos a entender que las mismas se establecen por el solo hecho de estudiar el conocimiento en el escenario escolar. Es decir, el presente estudio no indaga los conocimientos cotidianos en el propio escenario donde se construyen y son funcionales, el escenario cotidiano o informal, pero se entiende que, en la medida que los niños y niñas que concurren a la escuela rural pertenecen a un contexto – en este caso el rural- , el saber sobre el mismo que poseen se refleja en la escuela de algún u otro modo estableciendo a su vez alguna relación con el conocimiento escolar.

Actualmente se debate en el campo de la educación uruguaya varios temas entre los que se encuentran aquellos referidos a la reformulación de nuevos diseños curriculares, didácticos e institucionales (ANEP, 2010). Es desde este lugar que consideramos que la presente investigación adquiere relevancia educativa.

El documento de ANEP de 2010 denominado “Identidades y actualizaciones pedagógicas” (Proyecto Formato Escolar) plantea:

“Entendiendo a la educación desde la dialéctica cambio /conservación consideramos oportuno revisar y actualizar lo que hace a la identidad de la escuela. Una posible reconstrucción de la identidad de la escuela pública uruguaya podría comenzar desde el reconocimiento de la diversidad de propuestas pedagógicas institucionales existentes, amparadas estas en el trabajo de colectivos profesionales que reconocen la autonomía como estatuto posibilitador de la gestión y construcción del centro” (2010, p.13)

De este modo, los actuales debates sobre la necesidad de diversidad de las propuestas pedagógicas, cuestionando formatos tradicionales de hacer escuela y apostando a propuestas situadas y flexibles, dan marco a la presente investigación que pretende aportar elementos que contribuyan al conocimiento de dicha diversidad. Si bien se enmarca en la especificidad del contexto social y cultural rural los resultados pueden dar luz sobre procesos de enseñanza y aprendizaje que traspasan dicho contexto y pueden promoverse y potenciarse también en entornos urbanos.

La perspectiva teórica que orienta el presente estudio se basa fundamentalmente en aportes que a la psicología de la educación hacen la psicología cultural (Cole,1999;Rogoff,1993),la psicología del

aprendizaje (Rodrigo,1997a;1997b) y los enfoques de aprendizaje situado (Del Río, 1992). Los mismos rescatan el valor que posee el conocimiento cotidiano adquirido en entornos informales como ejemplo representativo del conocimiento y su valor para la educación formal no como conocimiento a desterrar para arribar a uno más válido ni como simple base de la cuál se puede partir para enseñar. Consideramos que entre el conocimiento científico y el cotidiano hay una continua interacción donde reconocer el valor del conocimiento cotidiano, en este caso de los niños rurales, puede resultar altamente potenciador de los aprendizajes escolares.

Posturas como las de Rodrigo (1997a) referidas a que el conocimiento cotidiano puede “prestar empuje motivacional” al conocimiento escolar y este prestarle a aquel lecturas alternativas que complejicen la visión cotidiana del mundo operan como un importante referencial teórico para nuestra tesis.

A su vez aportes como los de Elsie Rockwell (1997) por medio de sus investigaciones sobre la cotidianeidad de las escuelas rurales muestran como el conocimiento cotidiano se introduce en la escuela tanto de forma voluntaria de parte de los docentes como espontánea por parte de los niños y niñas.

La presente tesis está organizada en ocho capítulos. El capítulo primero refiere a la delimitación y justificación del problema de investigación, el capítulo segundo trata sobre objetivos e interrogantes que guiaron la investigación, el capítulo tercero describe los antecedentes tanto en lo que refiere a describir la escuela rural uruguaya como a estudios referidos a la temática. El capítulo cuarto da cuenta del marco teórico que guía la investigación, el capítulo quinto describe el diseño metodológico. El capítulo sexto refiere a una descripción sobre las dos escuelas en las cuales se realiza la investigación dando cuenta además de su cotidianeidad. El capítulo séptimo corresponde a los resultados y análisis de los mismos para arribar finalmente al capítulo octavo correspondiente a las conclusiones.

CAPITULO 1- DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

1.1- Problema de investigación.

Si bien se han desarrollado investigaciones sobre la cotidianidad de la escuela rural y la presencia de la cultura rural en la misma y sobre el multigrado como característica peculiar de la escuela rural, no se ha problematizado específicamente sobre las características que asume el conocimiento cotidiano en el aula y que sucede con el mismo desde las prácticas docentes. En nuestra investigación nos interesó indagar y conocer como se presentaban los conocimientos cotidianos en las escuelas rurales estudiadas así como visualizar su consideración en las prácticas de enseñanza ya sea en términos de oportunidades, obstáculos para enseñar, conocimientos que necesariamente deben ser superados o conocimientos paralelos que no interfieren en el aprendizaje escolar. Cada una de las mencionadas posibilidades refería seguramente a modos de entender y definir las prácticas de enseñanza.

En síntesis, 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.

1.2- Justificación de la investigación.

Consideramos que la presente investigación puede aportar herramientas conceptuales acerca del aprendizaje situado y de la particularidad de la construcción del conocimiento escolar en la escuela rural ya que, como lo hemos planteado, existen pocos estudios y teorizaciones actuales sobre la enseñanza en el medio rural. En nuestro país los aportes que la psicología puede brindar en estos términos se encuentran escasamente indagados.

Destacamos las implicancias prácticas que deseamos que la presente investigación tenga en el ámbito de la educación rural en el sentido de un aporte en primera instancia para los maestros rurales en aras a que contribuya en su formación permitiendo instancias de reflexión sobre las estrategias que ponen en juego en el aula rural.

Además, el estudio de lo que sucede con el conocimiento en las escuelas rurales las cuales por sus características pueden funcionar como comunidades de práctica puede aportar nuevas visiones y consideraciones a la educación en general y a las prácticas de enseñanza en todos sus niveles.

CAPITULO 2 – OBJETIVOS E INTERROGANTES .

2.1- Objetivo general.

Contribuir a la comprensión de las características que adquiere el conocimiento en la escuela rural a través de la presencia de conocimientos cotidianos y las relaciones que se establecen entre los mismos y los escolares desde dos escuelas rurales de un departamento del país.

2.2- Objetivos específicos.

2.2.1- Indagar las características, modalidades de aparición y presentación de los conocimientos cotidianos de los niños en las escuelas rurales.

2.2.2- Identificar prácticas de enseñanza que potencien o favorezcan la aparición de conocimientos cotidianos.

2.2.3-. Analizar las modalidades de las relaciones entre los conocimientos cotidianos y los escolares .

2.3- Preguntas que buscó responder la investigación y supuestos de los que se partió.

Nos hicimos las siguientes preguntas en relación a nuestros objetivos de investigación:

1- ¿Cuáles son las características de los conocimientos cotidianos en la escuelas rurales?.¿Como son sus modalidades de aparición y presentación?. ¿Y sus condiciones?; es decir, ¿en que situaciones, espacios y circunstancias escolares niños y niñas ponen en juego conocimientos cotidianos?.

2- ¿Las estrategias didácticas del docente toman en cuenta los conocimientos cotidianos de los niños?.¿Cuáles son las prácticas que favorecen la aparición de conocimientos cotidianos?. ¿El maestro identifica los conocimientos cotidianos como recursos potenciales del aprendizaje?.

¿En que medida el fomento de la aparición de conocimientos cotidianos es considerado una estrategia planificada por parte del docente? En este sentido nos va a importar el tipo de tarea que el docente pone a resolución en la clase, los contenidos y la resolución esperada.

3-¿Cuáles son las modalidades de las relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares?. ¿En que medida las mencionadas relaciones se establecen espontáneamente o desde las prácticas de enseñanza de forma planificada?. ¿Como se presentan dichas relaciones en relación a diferentes actividades (resolución de tarea, diálogos informales entre niños o entre niños y maestro)?

En relación a los supuestos de los cuáles partimos planteamos que: por considerar la escuela rural esencialmente como comunidad de práctica particular donde el entorno es especialmente permeable a la misma, los conocimientos cotidianos se encuentran presentes de diferentes formas y por lo tanto se establecen en el aula diversas relaciones entre los conocimientos cotidianos de los niños rurales y los conocimientos escolares producto de prácticas de enseñanza particulares planificadas pero también producto de negociaciones e interacciones más o menos implícitas entre alumnos y maestros.

CAPITULO 3- ANTECEDENTES.

3.1- La escuela rural uruguaya.

La escuela rural uruguaya tiene una larga tradición en nuestro medio. Surgiendo con intento de identidad propia desde los orígenes en un contexto de población rural aislada y de extrema pobreza fue concretando desde el principio de la mano de maestros rurales destacados, una teoría pedagógica nacional de la educación rural (Demarchi ,M., Richero,N.,1999). Maestros como Abel J. Pérez en 1902 que destacaban la necesidad de que la escuela rural debía transmitir conocimientos prácticos y útiles de agricultura y ganadería, a Jesualdo Sosa, Agustín Ferreiro, Roberto Abadie , Luis O.Jorge y Julio Castro entre otros enfatizaron la necesidad de expresión del niño rural y el tomar en especial cuenta los contenidos programáticos para que se adecuen al contexto rural. Se apuntaba a que la enseñanza de las actividades prácticas permitiera alcanzar el conocimiento científico o sea la comprensión de los fenómenos de la realidad concreta (Demarchi ,M et al. 1999).

En este sentido no podemos descuidar como aportes teóricos los del maestro Agustín Ferreiro quien en 1937 escribe su obra “La enseñanza primaria en el medio rural”. Dicho trabajo pone en cuestionamiento a la escuela rural de la época por pretender formar niños “como si fueran hombres” por medio de la transmisión de grandes cantidades de conocimientos incomprensibles para los alumnos.

Lograr una auténtica capacitación en lectura, en escritura y matemática, generar aptitudes para el logro de cada vez mayores niveles de autonomía, debían ser los objetivos del maestro rural. Para ello “lo vivo”, “lo real” debía incluirse en las aulas como tema en las diferentes áreas. Ello era fundamental en la resolución de problemas matemáticos que tuviesen que ver con situaciones cotidianas rurales, como tema para las narraciones escritas y como material de lectura. En el caso de los problemas matemáticos los contenidos cotidianos servirían para lograr el pasaje de lo concreto a lo abstracto (2010,p. 127)

Ferreiro propone una escuela rural que funcione como un pequeño campo de experimentación (antecedente que más tarde daría origen a las escuelas granjas) y no una escuela donde se realicen las mismas actividades rurales que en los hogares lo cuál solía ser objeto de críticas por parte de las familias del campo. “La escuela debe trabajar sobre

asuntos que sean novedosos para el ambiente y que signifiquen un progreso en los medios de producción...” (2010,p.201)

Como manifiesta Limber Santos en el prólogo de la edición 2010 del libro de Agustín Ferreiro, los procesos de enseñanza que propone Ferreiro tienen que ver con “la simultaneidad de las clases, el uso de los recursos del medio y las formas de enseñanza que se alejen de las mecánicas repetitivas propias del modelo tradicional” (2010, p. 19)

Ferreiro en su intención de proyectar la escuela al medio crea un proyecto, el cuál fue aprobado en 1944 para convertir algunas escuelas rurales en escuelas granjas. En ese momento se asignan con ese categoría cuarenta escuelas (en 1949 ya serían una centena) que deberían contar con enseñanza postescolar referida a diferentes capacitaciones. Dichas escuelas fueron provistas no solo de personal sino de tierra, instalaciones, herramientas agrícolas, se realizaban tareas escolares y extraescolares (Soler, M., 1996).

Como define Miguel Soler en una entrevista que le realizaron para Cuadernos de Pedagogía en1995:

“La escuela granja era aquella que tenía instalaciones que le permitían producir. Es decir, se basaba en lo que más tarde llamaríamos la

articulación entre el estudio y el trabajo productivo (...) la adquisición de conocimientos por parte del niño se podía apoyar en las características del medio, de tal manera que viviera determinadas experiencias y configurara su pensamiento sobre una base de realidad. Todo esto se hacía a través del jardín, la huerta, la fruticultura, la cría de animales menores...” (ANEP, 2009,p.24)

Un antecedente que sin lugar a dudas define la escuela rural uruguaya es la “Experiencia de la Mina” impulsada y creada por Miguel Soler y que inicia sus actividades en Cerro Largo en 1955 hasta 1962 que el Consejo decide suprimirlo en contra de las expectativas de maestros y comunidades.

Se procuraba con dicha experiencia :

“Poner a prueba una serie de métodos de educación escolar y extraescolar que condujeran al mejoramiento de las escuelas como tales, a la organización de los vecindarios y a la promoción de un conjunto de acciones que modificarán las condiciones de vida de la población.” (Soler, 1996, p. 406).

Los objetivos del Núcleo eran más amplios que los de las escuelas rurales comunes ya que se realizaban tareas de educación fuera del ámbito pedagógico del salón de clase por medio de proyectos de economía, salud, nutrición, alfabetización y recreación. Al equipo de docentes que se ocupaban de diferentes áreas se le sumaba una enfermera y un ingeniero agrónomo todos ellos como equipo de profesionales trabajando desde un enfoque integral que apoyaban la tarea del docente en el aula, desarrollaba proyectos educativos con adultos y capacitaba maestros.

De este modo, podemos afirmar que la trayectoria de la escuela rural uruguaya muestra que, a nivel histórico, se ha ido construyendo una pedagogía basada en el medio. Como plantea Miguel Soler el medio ha operado como “fuerza motivante de los procesos que llevan al conocimiento crítico de ese medio pero que no se agotan en él, sino que, bien llevados, habilitan para conocer otros medios y actuar en ellos” (1996,p. 146). A su vez lo que se pretende es la “interpretación científica de los hechos naturales de modo que no se repite en la escuela los “procesos productivos propios del hogar” (1996,p.149).

3.1.1- El programa de 1949 para escuelas rurales.

Hasta la creación del programa nuevo que comienza a implementarse para todas las escuelas del país en el 2009, las escuelas rurales contaban con el programa creado específicamente para ellas en 1949. El mismo se creó tomando en cuenta la necesidad de contenidos específicos relacionados al medio en la escuela rural que permitiera disminuir la brecha en términos de calidad entre educación rural y urbana. El concepto de escuela productiva guiaba el programa manifestando que :

“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 los 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)

En cuanto a los contenidos de dicho programa si revisamos por ejemplo el ítem “seres y fenómenos de la naturaleza” encontramos un subítem denominado “actividades agronómicas, geografía, historia y anatomía, fisiología e higiene” que entre varios aspectos comprende: cultivo de plantas de diferentes clases estudiando germinación y modo de reproducción, estructura de las plantas, cuáles son útiles y perjudiciales, tipos de animales y su relación con los cultivos, distintos suelos, abonos e influencia de estaciones, los fenómenos climáticos. Incluso refiere a las producciones en la escuela, familia y comunidades, medios de transporte y comercialización de productos.

Con respecto a la escuela se destaca:

“Toda escuela rural debe tener su jardín, huerta o granja y su taller, por pequeños que sean. Estos elementos son tan importantes como el salón de clase.”(1969,p.18)

“Los niños deberán criar : aves o conejos; abejas o gusanos de seda, cerdos u ovinos. Estas actividades deberán proyectarse a los hogares por intermedio de clubes de niños”.(1969,p.21)

Como plantea Miguel Soler (2009) el currículo del programa del 49 tenía las siguientes características: se apoyaba en los recursos del medio considerando el potencial de los mismos; era abierto y flexible habiendo conocimientos optativos; se priorizaba la actividad del niño en cuanto a la observación, la exploración y experimentación; creaba unidades temáticas que permitía la integración de asignaturas y transmitía el conocimiento del mundo mas allá de lo local e inmediato.

3.1.2- El programa actual de escuelas.

El nuevo programa escolar publicado en 2009 se propone transmitir un mismo currículo para escuela rural y urbana estando sujeto a cada maestro su adaptación al medio en que la escuela se encuentre.

En este sentido se destaca la importancia de que el maestro trabaje con los contenidos, valorando los recursos del medio.

“...En él se plantean un conjunto de conocimientos para ser enseñados a todos los alumnos. 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” (2009, p.9)

Es de destacar que se reconoce el concepto de “escuela productiva” acuñado en 1949 planteando que “se mantiene vigente en las propuestas de aula actuales” (2009, p.13). Se reconoce además la nueva ruralidad como un factor a tener en cuenta en la mencionada contextualización¹.

El nuevo programa entonces plantea que se puede construir una relación entre el currículo y el medio en la tarea de aula, un reconocimiento de la ruralidad como herramienta para enseñar (Díaz, 2008)

El siguiente fragmento nos parece sustancial a la hora de evaluar el lugar que se le adjudica al conocimiento y cultura del niño enmarcado ello en la necesidad de un enfoque antropológico, político y ético en términos de :

“Considerar a los alumnos como personas en un momento particular de su vida, la infancia y la juventud, con las características propias y las potencialidades que favorecen su continua evolución y transformación ; constituirse como un modelo de democratización de la cultura que combina dinámicamente la universalización con la relación dialógica y dialéctica entre los sujetos de la educación y de ellos con el saber; valorar la pluralidad de concepciones como factor positivo, lo que supone considerar la cultura infantil y juvenil como manifestaciones humanas válidas y vigentes compartiendo en interactuando en escenarios comunes con otras manifestaciones culturales y en el ámbito educativo con la cultura académica” (2009,p.26)

¹ Entendemos ruralidad como una nueva forma de conceptualizar el espacio y actividad rural donde se enfatiza la dimensión territorial por sobre la sectorial agrícola y donde la actividades exceden lo agropecuario en términos de producción.(Fernández, E. 2008)

Es decir, se destaca en el nuevo programa la valorización por los conocimientos de niños y jóvenes que se encuentran en las aulas. En este sentido considerando los fines de la enseñanza inicial y primaria por los que aboga el programa desarrollar la criticidad en relación a la información y el conocimiento implica un compromiso ético del docente que se encuentra con la confluencia de saberes en el aula.

3.2- Antecedentes de investigaciones en la temática de estudio.

3.2.1--Estudios sobre las relaciones entre conocimientos escolares y cotidianos.

Desde el marco de la psicología cognitiva, la psicología de la educación y del aprendizaje existen variadas investigaciones sobre las relaciones entre conocimientos cotidianos y conocimientos escolares entendiendo que la puesta en juego de las mismas es imprescindible en la construcción del conocimiento escolar. Aportes piagetianos y vigostkianos dan cuenta que el conocimiento nuevo se adquiere mediante una

interacción con los esquemas que ya posee el sujeto, esquemas provenientes de la experiencia cotidiana (Piaget,1988; Vigostky, 1982; Carretero, 2001).

Es así que encontramos posturas relacionadas al cambio conceptual planteando básicamente sus diferencias y situándolos en los extremos de un continuo.

(Driver,1992;Pozo,1988;Posner,Strike,Hewson,Gertzog,2000) Para estas posturas se hace necesario transitar desde los conocimientos cotidianos, ideas o esquemas previos hacia los escolares por medio del conflicto cognitivo, tarea que no resulta sencilla al enseñante dado que dichos conocimientos previos por su fuerza y persistencia se convierten en verdaderos obstáculos.

Los estudios sobre las ideas infantiles en diferentes dominios fueron objetos de vastos análisis tanto en el marco de la psicología cognitiva y de la psicología del aprendizaje desde enfoques constructivistas. (Delval,1986; Castorina y Lenzi, 2001; Arnay, 1991;Driver,1992)

En este sentido, las investigaciones en torno al cambio conceptual se han basado en estudios sobre ciencias físicas y biológicas básicamente. En el ámbito de las ciencias sociales es relativamente reciente la investigación

en Buenos Aires de José Antonio Castorina y Alicia Lenzi sobre el cambio conceptual en niños escolarizados sobre nociones de gobierno y autoridad denominada “Las conceptualizaciones infantiles sobre la noción de autoridad en el proceso de enseñanza aprendizaje de un contenido curricular”.(Lenzi, 2001,p.113). En la misma se estudia como el niño transita de conocimientos previos a conocimientos escolares en un área específica como la referida a conceptos sobre autoridad y gobierno.

Por otro lado destacamos la importancia para nuestro estudio de las investigaciones enmarcadas en el modelo de las teorías implícitas (Rodrigo, 1997) donde se plantean las interacciones entre conocimientos cotidianos y escolares sin necesidad de sustitución de los cotidianos por los escolares ya que se considera el valor de los conocimientos cotidianos en sí mismos y no dependiendo del carácter de previo y/o erróneo con que las teorías clásicas del cambio conceptual se manejan. La autora plantea que ambos tipos de conocimientos se distinguen más que por sus contenidos por las diferentes epistemologías constructivas, por el tipo de escenario sociocultural donde se construyen y por sus procesos de construcción.

Relacionadas a las investigaciones anteriores otras basadas en enfoques socioculturales del aprendizaje argumentan que los conocimientos

cotidianos y escolares refieren a diferentes formas de conocer que han de comprenderse de acuerdo al entorno en el que surgen. (Lacasa, 1997) Estudios sobre la resolución de problemas escolares como puede ser la resolución de una tarea domiciliaria entre padres e hijos se convierte en una instancia donde interactúan los conocimientos cotidianos y los escolares. A su vez algunos de los mencionados estudios destacan la necesidad de lograr la articulación entre los sistemas de conocimientos del mundo extraescolar y escolar; “lograr que los contenidos de la escuela sean más reales y cotidianos, más guiados por el sentido sin dejar por ello de ser científicos y guiados por el significado” (Del Río, 1992, p.57).

En nuestra región destacamos la investigación doctoral en Buenos Aires de Nakache (2001) sobre cotidianeidad, medios y comunidades de aprendizaje enmarcada en la necesidad de investigar cómo se da la integración de aprendizajes producidos en diferentes contextos de actividad.

Desde los enfoques socioculturales los autores brasileros Teresina Carraher, David Carraher y Analucia Schlieman (1988) publicaron trabajos bajo el nombre de “En la vida diez, en la escuela cero” producto de sus investigaciones etnográficas en las que incluyen técnicas del método clínico piagetiano que dan cuenta del éxito del conocimiento matemático

en la vida cotidiana y del fracaso de la matemática tal cual se transmite en la enseñanza formal. Los autores apuestan a que la consideración de la matemática cotidiana de parte de los profesores puede motivar al alumno en el aula.

3.2.2- Estudios actuales sobre la educación rural y la construcción del conocimiento en las escuelas rurales.

Si bien nuestro país ha tenido una importante tradición en lo que refiere a problematizaciones sobre escuela rural en el área de la Pedagogía, existen en la actualidad escasos estudios e investigaciones en lo que refiere a la construcción del conocimiento en la escuela rural.

Un referente importante en el Uruguay en lo que tiene que ver con educación rural son los trabajos del maestro uruguayo Miguel Soler (1996). Su compromiso vital con la educación rural lo ha llevado a profundizar en las características de la misma en toda América Latina. El autor destaca que la educación rural tiene por delante grandes desafíos ya que a pesar de las carencias del medio rural, este presenta un enorme potencial de riqueza que puede ser utilizado por la escuela rural. Se destaca que el autor alerta sobre la inadecuación curricular en las

escuelas rurales refiriendo a la distancia existente en la práctica entre los contenidos curriculares y el entorno.

En nuestro medio destacamos las investigaciones de Marta Demarchi y Nydia Fichero (1999) llevadas a cabo en el Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Demarchi aborda las políticas educativas en el medio rural a lo largo de la historia y Richero refiere a los campos de la didáctica y la formación docente. Ambas enfatizan la peculiaridad de la educación rural y manejan como hipótesis el hecho de que sus características particulares permanecen en la actualidad y se concretiza en el trabajo, muchas veces solitario, de los maestros rurales.

Actualmente en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se vienen realizando proyectos de extensión en el interior del país que tienen como objetivo también la investigación en las líneas histórico pedagógica, didáctica y social.

Por otro lado destacamos la actividad investigativa que en el presente se viene realizando por profesionales integrantes del Departamento de Educación Rural (DER) perteneciente a la Administración Nacional de

Educación Pública (ANEP) en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado de escuelas rurales.²

En cuanto a estudios en el extranjero destacamos en el ámbito de la sociología (Borsotti,1984) o específicamente y más recientes en el ámbito de la didáctica (Boix, R. 1995) El estudio de Borsotti, producto de un proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”(UNESCO,CEPAL,PNUD) se centra en las relaciones recíprocas entre la sociedad, la educación y las escuelas rurales destacando que todo fenómeno educativo es a la vez una práctica y un hecho social y que por ello contiene las características de la sociedad en que se producen.

Por otro lado en España , los estudios de Roser Boix (1993,1995) analizan las características de la enseñanza en el medio rural planteando las estrategias y los recursos didácticos que se ponen en juego en la misma , a la vez que realiza propuestas en relación a ello. Destaca el autor la necesidad de que la escuela rural tome como soporte al medio y la cultura rurales.

En relación a la caracterización del aprendizaje en la escuela rural desde los enfoques del aprendizaje situado y problematizando sobre los

² El proyecto se denomina “LA eficacia y la calidad en la adquisición de competencias caracterizan la escuela rural, ¿es un modelo transferible a otra tipología de escuela?” (EDU2009-13460)

contenidos que se transmiten en las escuelas encontramos algunos desarrollos interesantes. En Buenos Aires destacamos estudios realizados por Patricia Madonni (2001) quién plantea las particularidades del aprendizaje en el medio rural, estudiando el multigrado como característica básica, la estructuración de la experiencia escolar en términos de organización de tiempos y espacios y la presentación particular del conocimiento escolar. Del mismo modo estudios llevados a cabo en la frontera colombo-venezolana muestran que las culturas pedagógicas en el medio rural son diferentes a las urbanas siendo necesario la construcción y diseño de contenidos curriculares significativos. (Mendoza,2004).

Destacamos las investigaciones etnográficas de Elsie Rockwell (1995) en escuelas rurales de México quién plantea que la escuela rural y el entorno interactúan de modo que muchas veces son menores las distancias entre los programas y las prácticas educativas reales que lo que se supone. Las prácticas peculiares y los discursos de maestros y alumnos hacen que el conocimiento local se introduzca en la escuela por medio de reinterpretaciones y negociaciones.

En relación a propuestas tendientes a modificar el curriculum en base a los conocimientos cotidianos de comunidades rurales encontramos

estudios como los de Cole (1999) quien con un grupo de especialistas estudiaron las prácticas matemáticas indígenas en Liberia con la intención de diseñar un curriculum construido sobre el conocimiento local. Y por otro lado, tenemos estudios realizados con familias de comunidades hispánicas mexicanas de clase obrera pero de origen rural en relación a lo que los investigadores llamaron “fondos de conocimiento”. (Moll y Greenberg, 1990 ; Moll, Amanti, y al. 2001). Las investigaciones mencionadas que implicaron análisis etnográfico de las dinámicas familiares, análisis de las prácticas de aula y el desarrollo de grupos de estudio con docentes, se realizaron con el propósito de desarrollar innovaciones en la enseñanza reconociendo como recursos los fondos de conocimientos y habilidades. En el mencionado estudio los docentes conjuntamente con antropólogos visitaban los hogares de sus alumnos entrevistándose con las familias y así conociendo los cuerpos acumulados de conocimiento y habilidades en áreas como agricultura, minería, economía, medicina. Esos fondos de conocimiento representaron un potencial dado que en la experiencia se procuró la elaboración para las practicas de aula de tópicos o unidades que comprendieran temáticas ligadas a los mismos logrando de este modo contribuciones para los contenidos académicos y las lecciones de aula y permitiendo una “pedagogía participativa” (2001, p. 139).

Como antecedente personal destacamos líneas de investigación que hemos venido desarrollando desde algunos años en relación a la vinculación de los aprendizajes cotidianos y escolares en el medio rural y a la importancia de los conocimientos cotidianos de los niños para la construcción del conocimiento escolar en la medida que constituyen herramientas educativas significativas. 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).

En síntesis, si bien existen antecedentes temáticos sobre educación rural y por otro lado sobre la consideración del entorno rural en la escuela consideramos que son muy escasos los estudios que han atendido a estudiar los conocimientos cotidianos y su puesta en relación con los conocimientos escolares en las escuelas rurales.

CAPITULO 4- REFERENCIAL TEÓRICO.

4.1- Sobre aprendizaje y aprendizaje en situación.

4.1.1- Concepciones sobre aprendizaje.

4.1.1.1 – Postura piagetiana.

Es imprescindible en nuestro marco teórico comenzar definiendo el aprendizaje. Desde una postura clásica piagetiana podemos plantear que el aprendizaje es un proceso constructivo interno, caracterizado por reorganizaciones cognitivas de forma que una nueva información es asimilada a los esquemas previos del sujeto los cuáles se acomodan a aquella. Los conflictos cognitivos aparecen como motores del desarrollo y el aprendizaje de modo que las contradicciones se producen entre las expectativas o representaciones que el niño tiene ante un problema determinado y los resultados que ofrece la realidad produciéndose un desequilibrio en su sistema cognitivo que llevaría a la necesidad de alcanzar un equilibrio más evolucionado(Piaget, 1988).

Otro de los aspectos importantes en la obra piagetiana refiere a los modos en que los sujetos experimentan el mundo y adquieren conocimientos nuevos por “manipulaciones variadas de objetos” (1988,p.178). En lugar del simple ejercicio Piaget menciona dos tipos de experiencias: la física y la lógico-matemática. La primera refiere a la

extracción de conocimiento de las propiedades de los objetos mismos: peso, color, textura. La segunda da cuenta del conocimiento que se extrae ya no de los objetos como tales sino de la acción sobre los objetos: clasificar, ordenar, contar, reunir.

Para Piaget la educación influye y genera cambios cuando las estructuras cognitivas del sujeto lo permiten, es decir cuando el desarrollo cognitivo del sujeto está apto para asimilar nuevos conocimientos y relacionarlos con los conocimientos previos (Carretero, 1985). El propio Piaget lo afirma expresamente: “La principal enseñanza de estas experiencias es que el éxito del aprendizaje está claramente subordinado al nivel de desarrollo de los sujetos considerados” (Piaget, 1978 p.177).

Si bien Piaget no realiza grandes desarrollos sobre enseñanza ya que su énfasis está en investigar el desarrollo cognitivo, una enseñanza desprovista de una consideración del nivel de los alumnos en relación a sus conocimientos previos y de su capacidad de promover equilibraciones entre éstos y la nueva información no podía ser eficaz.

4.1.1.2 – Postura vigotskiana.

Desde una postura vigotskiana destacamos la relación entre desarrollo y aprendizaje donde el primero depende del segundo. El entorno social en primera instancia es esencial para la formación de las funciones psicológicas superiores, las cuáles primero son sociales, compartidas entre los sujetos y tiempo después se internalizan. Es fundamental el concepto de zona de desarrollo próximo para entender como se da el proceso de aprendizaje en los sujetos. La zona de desarrollo próximo es descrita por Vigotsky como:

“La distancia entre 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 el colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1998, p.133).

El aprendizaje genera una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Moll, teorizando sobre Vigostky, plantea que la zona de desarrollo próximo no debe considerarse solo como una característica del niño y de la enseñanza sino del niño comprometido en una actividad colaborativa dentro de un contexto social específico. De este modo implica la comprensión de los procesos de interacción social, la naturaleza de los instrumentos

mediadores puestos en escena, el significado cultural otorgado a la actividad en la que se está implicado y demás.(Moll, 1993).

4.1.1.3- Enfoques socioculturales .

Los enfoques socioculturales sobre el aprendizaje plantean que dicho proceso se lleva a cabo en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, actividad cultural que produce y significa el conocimiento el cual se considera por naturaleza distribuido. La Psicología cultural plantea incluso que la mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas, la mente resulta co-construida y distribuida. (Rogoff, 1990 ;Cole, 1999; Lave 2000). El desarrollo de herramientas culturales y destrezas cognitivas “se asocia directamente a los dominios de la vida y actividades donde dichas herramientas y destrezas son de importancia central” (Cole, 1999, p. 81). En este sentido el desarrollo de un sujeto depende de su contexto y sus sistemas de actividad, de modo que, en el caso de la infancia por ejemplo, habrán diferencias entre niños de uno u otro lugar dependiendo del contexto en que los mismos se desarrollen, de su vida cotidiana (Del Río,1992).

Rogoff puntualmente (1990), plantea que el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos

en una actividad conjunta. El aprendiz participa activamente en compañía de otros miembros de su comunidad, en la adquisición de destrezas y formas de conocimiento socioculturalmente valoradas. En comunidades de práctica los adultos organizan las actividades de los niños para que aprendan aquello que valoran los miembros más expertos cediendo progresivamente la responsabilidad al aprendiz a través de un proceso de participación guiada.

4.1.1.4- Aprendizaje escolar.

Los procesos de aprendizaje escolar son procesos complejos ya que se concretan en un entramado de múltiples determinaciones. Castorina (1996) plantea que, en la apropiación de contenidos curriculares, “se establece una relación sistemática entre el saber a enseñar, los procesos cognitivos de los chicos en dicha apropiación y la intervención de los docentes”.(1996,p.45,46) En ese entramado complejo el autor menciona al saber a enseñar (transformación del saber científico), las representaciones previas de los docentes, los procesos de interacción social entre docente y alumnos , los saberes previos de los alumnos con los que enfrentan las prácticas, y los contratos implícitos institucionales que determinan quién plantea los problemas y el tipo de respuesta que se espera por parte de los alumnos.

En relación a la transmisión del saber científico, autores como Del Río destacan que en el afán de adquirir niveles cada vez más altos de conocimiento formal se ha sobrevalorizado la descontextualización provocando que la actividad de aprendizaje sea una actividad irreal, no productiva :

“No hay producto que permitan ver y cargar de sentido la actividad; no hay feedback o refuerzo directo, inmediato y visible de la tarea escolar: los refuerzos son indirectos o no relacionados con el operador que se está empleando y la estructura interna de la tarea” (Del Río, 1992, p.54).

Del Río plantea que “el mundo de contenidos de la escuela mantiene un paralelismo no integrado con el mundo de contenidos fuera de la escuela” (Del Río, 1992, p.55). Menciona a su vez, que el currículo explícito escolar no permite al niño darle sentido al mundo como sí le permiten los entornos informales.

En este sentido teniendo en cuenta que el niño aprende en la escuela en base a un currículo, destacamos que el mismo no solo refiere a los contenidos válidos, explícitos sino también a las acciones prácticas donde los mismos se ponen en juego (Gimeno Sacristán, 1998). “El curriculum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y

lo que realmente sucede en las aulas”(Coll,1995,p.21).Es en esta complejidad que se sucede el aprendizaje escolar , proceso que queda sujeto en parte a los componentes del curriculum referidos a qué ,cuando, cómo se enseña y qué, cómo y cuando se evalúa.(Coll, 1995)

Tomando aportes de Ausubel tenemos que el aprendizaje escolar solo será eficaz si se logra su constitución en aprendizaje significativo. Para que se cumpla tal condición se necesita de una disposición del que va a aprender y además que el material que va a ser aprendido sea relacionable a la estructura cognitiva del sujeto de manera no arbitraria y no literal en el entendido de que lo que el alumno “ya sabe” es elemento esencial (Ausubel, Novak y Hanesian,1983). De ahí que el enseñante deba tener ello especialmente en cuenta a la hora de organizar los contenidos programáticos y diseñar los modos de transmitir el conocimiento.

Un factor fundamental que incide en el aprendizaje escolar sin lugar a dudas refiere al factor motivacional. Huertas define la motivación como “un proceso psicológico (no meramente cognitivo, la energía que proporciona la motivación tiene un alto componente afectivo, emocional) que determina la planificación y la actuación del sujeto”(Huertas,1997,p. 48).

Algunos autores distinguen dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.(Ryan y Deci, 2000).

La motivación intrínseca implica hacer algo porque resulta interesante o disfrutable por el placer mismo de la realización. Los sujetos se implican en la tarea por su propio valor y no como un fin para lograr otra cosa.

La motivación extrínseca en cambio es la que lleva a hacer algo porque conduce a un determinado resultado, como una calificación o un premio, es decir un elemento externo.

De acuerdo a Deci y Ryan ambos tipos de motivación pueden presentarse como un continuo, que va de la motivación que no es del todo autodeterminada a la motivación totalmente autodeterminada que corresponde a la motivación intrínseca por satisfacer necesidades psicológicas internas como son el sentirse competente y tener niveles de autonomía.

4.1.2- Entornos informales y formales de aprendizaje.

Partimos de entender los procesos de enseñar y aprender como procesos situados, es decir, inseparables del contexto donde se producen y se desarrollan. Los contextos escolares no son los únicos contextos de aprendizaje ya que podemos considerar que tanto la educación formal como la informal – aquella que se produce en entornos cotidianos, no

escolares- nos permiten a los humanos participar de una cultura. Desde los marcos teóricos que guían la presente tesis, tomamos la noción de cultura como conjunto de significados que los miembros de una comunidad van adquiriendo progresivamente, que se negocian y se renegocian constantemente permitiendo la explicación de la acción (Bruner, 1986, Lacasa, 1994).

Podemos hablar de diferentes entornos de aprendizaje: en el hogar los niños aprenden de forma natural y en contextos reales donde sus actividades tienen una utilidad y funcionalidad inmediata. En la escuela, en cambio, el aprendizaje es formal, deliberado, consciente y no supone un contexto inmediato de uso. (Lacasa, 1997). Gardner (1997) llama al aprendizaje que se realiza en entornos informales “aprendizaje artesanal” el cual funciona eficazmente porque proporciona información rica y útil la cual “pertenece a realizaciones finales y productos de importancia demostrable dentro de una sociedad” (Gardner, 1997, p.131). El autor plantea que las formas de instrucción están “salpicadas” de experiencias sensoriomotrices y poseen el uso contextualizado de “formas de simbolización de primer orden, tales como el lenguaje natural y sencillos dibujos y gestos” (1997, p.131). Dichos aprendizajes artesanales no deberían descartarse en el contexto de la cultura escolar sino que se

deben tomar aspectos de los mismos para lograr una educación que conduzca a la comprensión.

Desde una perspectiva vigotskiana, muchos autores describen los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos cotidianos de la siguiente manera: el conocimiento es inseparable del entorno sociocultural en el que surge y la construcción del conocimiento es inseparable de las metas que los miembros de la comunidad generan en cada situación. De este modo el aprendizaje no solo supone la adquisición de conocimientos sino también un mundo real en el que ponerlos en práctica e interpretarlos (Gallimore, 1993; Lacasa 1997).

Los niños aprenden interactuando con miembros más expertos de la sociedad, la observación ocupa un lugar muy importante para aprender ya que el que enseña no necesariamente verbaliza estrategias. Quienes participan de las situaciones tienen metas compartidas, las habilidades y destrezas que adquiere el aprendiz son significativas y se logran en el contexto en el que han de ponerse en práctica. (Lacasa, 1994, p. 318). En este sentido, el conocimiento práctico cotidiano aprendido en el contexto de una actividad laboral cotidiana por ejemplo, es un conocimiento práctico y pensado para la acción (Scribner, 1984) (Lacasa 1994, p. 329)

Los enfoques socioculturales llegan a plantear incluso que más que diferenciar entre conocimientos cotidianos y escolares podría hablarse de comunidades diferentes en que el conocimiento se construye de forma significativa. Es válido a su vez pensar que, en el caso de los entornos formales del aprendizaje existan también metas compartidas e interacciones entre adultos y niños de modo que los adultos ofician de guías. De hecho, cuando los críticos de la enseñanza y el aprendizaje escolar destacan las deficiencias de dichos procesos, plantean que algunas de las soluciones se encuentran en tomar características del aprendizaje en entornos informales como son la interacción entre pares o entre guía y aprendices que permite el logro de sentido (Del Río, 1992, Lacasa, 1992, 1994). El conocimiento en este caso sería una construcción conjunta que implica que docentes y estudiantes negocien e intercambien significados durante sus intercambios en el aula (Lenzi, 2007).

4.1.3- La escuela como comunidad de práctica.

Desde los enfoques socioculturales encontramos teorizaciones que plantean al entorno formal escolar operando como una comunidad de práctica al igual que el entorno del hogar. (Chaiklin y Lave, 1996, Rogoff 1990, Lacasa 1996, 1997). La noción refiere a la interacción entre sujetos

y un objeto al que orienta a la actividad, dicha actividad se desarrolla en una comunidad que puede ser una familia o una escuela que incluyen individuos y grupos que comparten metas similares. Estas actividades están regidas por reglas semejantes que contribuyen a la distribución de tareas y papeles sociales entre los miembros de la comunidad. En este sistema de actividad existe un intercambio y distribución de objetos entre los individuos que configura la actividad humana con carácter bidireccional ya que las personas al transformar los instrumentos y objetos se transforman a sí mismos. Lacasa menciona que el concepto de comunidad para muchos autores refiere a un grupo en el que las personas comparten patrones de actividad. Está claro que desde estos enfoques existe un intento de plantear puntos de contacto, comunes entre los entornos formales e informales. En el caso de la escuela entendida como comunidad de práctica los maestros no asumen una actitud de superioridad en relación al conocimiento y tampoco lo atribuyen a los textos o a cualquier otro tipo de materiales curriculares. En éstas comunidades se pone el acento en el trabajo colaborativo. Al igual que en la familia el aprendizaje en la escuela entendida como comunidad de práctica se da en “zonas de desarrollo próximo” por medio de negociaciones e intercambios sobre concepciones y representaciones de la realidad (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1999).

Pero, para que la escuela se constituya en comunidad de práctica, la actividad del “aprendiz” no puede ser replicar “los logros” de otros o adquirir por medio del proceso de enseñanza mera información. El que aprende debe participar activamente y compartir las metas de aprendizaje de la comunidad (Lacasa, 1997).

Mercer considera que si bien la educación formal tiene sus características específicas es importante “ver las aulas simplemente como uno de los diversos tipos de escenarios de la vida cotidiana donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde algunas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión” (1995, p. 19).

Cuando hablamos de negociación de significados adherimos a posturas socioculturales y situadas (Wenger, 1998) que consideran al mismo como un proceso activo y productivo por el que el sujeto experimenta el mundo y que implica interpretar y actuar, acordar con el otro no solo mediante el lenguaje, proceso que se logra solamente por medio de la participación en comunidades de práctica.

La negociación de significados puede visualizarse en el aula analizando los géneros discursivos de acuerdo a planteos de Wertsch (1991,1993). Al contrario de lo que se suele suponer, que el discurso imperante en el aula

es homogéneamente racional y dominado solamente por el maestro, encontramos la presencia de géneros discursivos heterogéneos que dan cuenta de lo que el autor denomina “expresiones de experiencias no instruccionales”(Wertsch,1993,p.134). Ello sucede cuando el maestro permite conversaciones en el aula sobre sucesos o experiencias surgidos fuera de ella lo cual suele ser común en los horarios más libres como los recreos o ciertos momentos de la jornada escolar. En variadas ocasiones el maestro usa una “perspectiva referencial”(1993, p.137) para luego manejarse con enunciados instruccionales que pueden ser preguntas por ejemplo. La perspectiva referencial refiere justamente a los conocimientos cotidianos de los alumnos adquiridos en contextos prácticos que son tomados en cuenta y validados como punto de partida para luego asumir la perspectiva de los conocimientos científicos.

4.2- El conocimiento cotidiano.

4.2.1- Definición y características del conocimiento cotidiano.

Las consideraciones sobre la importancia del conocimiento cotidiano en la enseñanza pertenecen a diferentes perspectivas pero surgen de un reconocimiento común de que :

“El niño, aún desde muy pequeño, tiene ideas sobre las cosas y esas ideas desempeñan un papel propio en las experiencias de aprendizaje... lo que los niños son capaces de aprender depende al menos en parte de lo “que tienen en la cabeza” así como del contexto de aprendizaje en el que se encuentren” (Driver , Guesne y Tiberghien,1992,p. 23).

Ahora bien, esas diferentes perspectivas asumen a su vez modos diferentes de definir y caracterizar al conocimiento cotidiano. Es así que podemos encontrar menciones diversas a teorías implícitas (Rodrigo, 1997) conocimientos previos, creencias, ideas infantiles, concepciones alternativas (Driver y otros, 1992), concepciones, teorías o comprensiones intuitivas, (Gardner 1997), fondos de conocimiento. (Moll,Amanti, Neff y González,1992) .

En algunas líneas teóricas vinculadas al cambio conceptual, el conocimiento cotidiano recibe un trato peyorativo, desvalorizándolo y considerándolo como una etapa de conocimiento pre – escolar que debe ser superado o incluso “atacado”. El concepto de conocimiento cotidiano queda subsumido al concepto de conocimiento previo. (Garcia ,1987; Driver y otros, 1992; Posner y otros,2000).

En ese sentido, nos han sido útiles para nuestra investigación los referentes teóricos del modelo de las teorías implícitas y los enfoques socioculturales que refieren al concepto de “fondos de conocimientos”.

Ambas teorías suponen que el conocimiento cotidiano se construye en escenarios socioculturales compartidos por otros sujetos que están construyendo también o ya han construido su conocimiento. (Rodrigo, 1997).

Desde las concepciones de las teorías implícitas se considera que el hombre desde la infancia va construyendo conjuntos de conocimientos para interactuar con el mundo y darle sentido al mismo, permitiéndole incluso planificar su conducta y la propia acción (Rodrigo, 1993). Bruner (1988) brinda aportes a ello cuando plantea que los seres humanos cuentan con tres modos de representar la realidad o tres sistemas: la acción que implica que conocemos cosas porque sabemos como hacerlas (representación enactiva); la imagen mental (representación icónica) que representa con iconos la acción y el lenguaje como amplificador de la mente (representación simbólica).

Dichos conocimientos adquieren la forma de teorías ya que presentan cierta coherencia y organización si bien la intención es interactuar eficazmente con el entorno físico y social y no la búsqueda de verdad científica (Rodrigo, J., 1993, 1997).

“La distancia que separa al hombre de la calle del científico no se mide pues, en términos de recursos y capacidades cognitivas. El hombre de la calle tiene que “amueblar” la realidad, tarea esta tan vital que no se aprende como un oficio. Desde muy pequeño, sus capacidades cognitivas

le permiten llevar a cabo dicha construcción beneficiándose del conocimiento ya construido por otros y adquirido a partir de los intercambios sociales” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero , 1993 , p.91).

Los autores del modelo de teorías implícitas destacan que las creencias del hombre de la calle mencionándolas como conceptos previos, concepciones alternativas, no tienen un contenido distinto en relación con las nociones científicas, sino que se mueven en un plano epistemológico diferente. De ahí la resistencia al cambio, debido a que cumplen una función adaptativa, por ser implícitas el hombre de la calle no suele relacionar sus creencias con los contenidos científicos correspondientes. Es así que afirman: “no están pensadas para poner a prueba la verdad, sino que para nosotros son verdad y estamos instalados en ellas porque configuran la materia prima de nuestra experiencia sensible” (Rodrigo y otros, 1993, p.92).

Desde esta perspectiva el conocimiento cotidiano se construye mediante procesos de aprendizaje básicamente espontáneos. Ya hablamos anteriormente de los entornos informales de aprendizaje que tienen que ver con los entornos cotidianos, no escolares, con actividades y prácticas culturales diversas de donde se extraen múltiples experiencias. Por ello mismo muchas veces no acceden a la conciencia pudiendo además ser versiones incompletas o un tanto simplificadas de la realidad si bien operan con cierto nivel de organización dado que a veces pueden formar

conjuntos organizados, contenidos y experiencias normativizados en torno a un dominio y que se reactivan de modo flexible para adecuarse a diferentes tipos de demandas de la realidad de acuerdo a las necesidades y las metas (Rodrigo y otros, 1993, p.102).

Destacamos que para Rodrigo existen tres tipos de escenarios que coinciden con tres tipos de conocimiento. El cotidiano, el escolar, y el científico, planteando a su vez que pueden existir un cuarto: el profesional al que correspondería el conocimiento práctico. Cada escenario, en relación a la actividad o tipo de tarea, pauta la demanda cognitiva que genera el proceso específico de construcción del conocimiento. (1997,p.190)

En los escenarios cotidianos las demandas de las actividades o tareas refieren a la comprensión de situaciones, elaboración de procedimientos de actuación o necesidad de predicciones a partir de nuestros puntos de vista. (1997,p.191)

En la epistemología cotidiana plantea la autora las teorías deben ser útiles y eficaces para generar explicaciones y predicciones adaptadas al entorno físico y social de las personas. El conocimiento cotidiano a diferencia del escolar es un conocimiento implícito, no del todo consciente

que solo se revela al que las posee mediante autoreflexiones o cuando las predicciones o expectativas que resultan de las teorías no se confirman reiteradamente.

Por medio de los conocimientos cotidianos las personas conocen el mundo, elaboran teorías personales y actúan sobre él. Eduardo García(1997) plantea que el hecho de que los conocimientos cotidianos se ligen a la resolución de problemas prácticos no significa que sean conocimientos sencillos ni tampoco que constituyan conocimientos “previos” a la instrucción como lo plantearían algunos teorizaciones.

Se destaca que para el modelo de las teorías implícitas, que las personas puedan cambiar algunas creencias depende de la posibilidad de que conozcan otras “hipótesis interpretativas del mundo”, de que participen de contextos los más ricos y variados posibles y que puedan “contar con una gran variedad de experiencias que permitan construir síntesis de conocimiento alternativas sobre un determinado dominio” (1993,p.117).

Los conocimientos cotidianos o las ideas infantiles sobre los fenómenos naturales y los seres vivos son creencias sobre el mesocosmos o dimensión intermedia de la realidad operando como modelo explicativo predictivo de la realidad y de la acción en la vida cotidiana siendo muy

diferentes las razones que mueven al científico a elaborar explicaciones sobre los mismos fenómenos (micro y macrocosmos). El niño desde muy temprana edad construye “guiones” explicativos como ser atribuciones de vida y no vida. La activación de una creencia o de un conocimiento depende de la naturaleza de la demanda que se le presente al sujeto y de la posibilidad de que el sujeto cuente con experiencias variadas, sistemáticas sobre contenidos específicos(1993,p.179). Cabe destacar las diferencias que plantean los autores entre conocimiento y creencias.

“El conocimiento viene señalado por el carácter esencialmente cultural y social de los contenidos, modulado por las múltiples experiencias y aprendizajes de los individuos en su interacción cotidiana. Las creencias por su parte enfatizan aquellos aspectos directamente relacionados con la construcción y reelaboración de las experiencias mediante contenidos adaptados a necesidades más inmediatas y resolutivas” (1993, p.197,198).

Desde los enfoques socioculturales, ya mencionamos que el conocimiento cotidiano aprendido en el contexto de una actividad cotidiana entre miembros de una comunidad es un conocimiento práctico y pensado para la acción.

Para Lave(1991) incluso la connotación de cotidiano en referencia a contexto y a acción , es más amplio que el entorno informal.

“El mundo cotidiano es solo eso, lo que la gente hace en sus ciclos normales de actividad diaria, semanal o mensual. Un maestro de escuela y los alumnos de su clase están implicados en una actividad cotidiana en el mismo sentido que una persona que compra comida en el supermercado después del trabajo o un científico en el laboratorio” (1991, p.30)

Un concepto al que adherimos en la presente investigación es el de “fondo de conocimiento” (Moll y Greenberg , 1990) que ha dado lugar a múltiples estudios (Moll, Tapia Y Whitmore, 1993 ; Lacasa y Martin, 1996; Moll, Amanti, NET y Gonzalez, 1992; Genzuk Michael, 1999). Se considera al hogar como un ámbito educativo donde se ponen en juego “zonas de desarrollo próximo domésticas”, redes que forman contextos sociales para la transmisión de habilidades, información, valores y normas culturales. Es decir se denomina fondo de conocimiento a cuerpos de conocimiento específicos de importancia estratégica para las familias, citando a Greenberg los autores transcriben “ manual de funcionamiento de la información y las estrategias esenciales que necesitan los hogares para mantener su bienestar” (Greenberg, 1989) (Moll y Greenberg, 1990,p.375).

La amplia diversidad de conocimiento está disponible por medio de las redes sociales, circula a través de ellas y se transmite de generación en generación. Una de las características fundamentales es que se manifiestan a través de hechos o actividades.

“Nuestras observaciones familiares señalan la importancia de tener en cuenta no solo el conocimiento visible, evidente, donde los contextos de aplicación -como hacer una comida- son ubicuos, sino también el conocimiento latente, oculto, que se despliega al ayudar a enseñarles a otros o como parte de la producción familiar” (Moll y Greenberg,1990,p. 379).

Los autores plantean que las preguntas e intereses de los niños activan los procesos de enseñanza y aprendizaje siendo el conocimiento obtenido por los niños y no impuesto por el adulto, creándose así auténticas situaciones de aprendizaje.

4.2.2- Tipos de conocimientos cotidianos.

Tomando aportes de Juan Delval (2000) podemos encontrar diferentes tipos de conocimientos cotidianos. El conocimiento cotidiano sobre el mundo físico que se obtiene mediante la práctica y que implica como desenvolverse en la realidad y como funcionan las cosas y que se aprende gracias a la actividad guiada de los adultos o mediante la observación. El autor nombra como ejemplos: “Caminar. Atravesar la calle, preparar comida, poner trampas, cazar” (Delval,2000,p.35).

Por otro lado tenemos el conocimiento del mundo social y que implica como relacionarse con otros, las conductas correctas e incorrectas y se

realiza por medio de observaciones de lo que sucede en sociedad, mediante instrucciones y escuchando narraciones.

Un tercer tipo de conocimientos cotidianos refiere a explicaciones sobre el por qué de las cosas, el autor denomina a este conocimiento como un conocimiento sobre el significado de la vida y que implica explicaciones sobre el mundo, la vida, el sentido de la organización social, religión , conocimientos que se aprenden mediante narraciones y rituales sociales. (2000,p.35).

Los dos últimos tipos de conocimientos se relacionan con la teoría de las representaciones sociales, originalmente desarrollada por Moscovici por la cual las mismas se entienden como teorías implícitas sobre el mundo social, conocimiento cotidiano producido y compartido en las interacciones sociales (Castorina, 2008).

4.2.3 - Conocimientos cotidianos en niños rurales.

Para el presente estudio tomamos la noción de conocimientos cotidianos dado que se producen en un contexto diferente al escolar. Sabemos que

las condiciones socioculturales son constitutivas de la construcción cognoscitiva. En los enfoques socioculturales se entiende al aprendizaje como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Proceso de apropiación cultural que involucra procesos mentales y corporales estando centrado en la acción (Lave, 2001).

Especificando el conocimiento cotidiano en entornos rurales, destacamos que en comunidades como las rurales, los sujetos desde pequeños se integran en las actividades de los adultos teniendo asegurado un papel en la acción, en principio como observadores o participantes que ayudan desde las limitaciones de sus capacidades, incorporándose así a la serie de actividades productivas del hogar. Otras veces de manera desapercibida, son partícipes de hechos relacionados con la vida y la muerte, el trabajo y el juego (Rogoff, 1990). Ya en otro trabajo (Díaz, 2003), afirmábamos como el niño rural es un excelente conocedor y observador de su medio conociendo los detalles de la producción familiar - venta, compra de insumos y animales- , así como la vida de los animales -nacimiento, copulación, muerte- y la función que cumplen en el hogar, sea la venta o la alimentación. Participa desde temprana edad en las actividades del hogar, como la limpieza y la cocina, o del campo, como la preparación de la tierra, el cuidado de animales, primero como

observador, luego ayudando hasta que puede realizarlas solo. Al participar con sus padres en tareas económicas y domésticas el niño va obteniendo una educación informal que le brinda conocimientos sobre agricultura, ganadería, artesanía y otros aspectos que le serán útiles en la vida rural. De este modo, las situaciones de aprendizaje que se dan en situaciones de crianza se organizan de forma explícita en relación con las habilidades que se valoran y los niños muestran un desarrollo precoz en ellas (Rogoff, 1990). Las experiencias domésticas conforman de este modo lo que se ha denominado “fondo de conocimientos”. (Moll y Greenberg, 1990) que refieren a conocimientos en dominios específicos y se transmiten de generación en generación (Moll, Tapia y Whitmore, 1993). Dichos conocimientos cotidianos circulan y se producen gracias a las redes sociales, que hace que una familia conozca la actividad que realiza un familiar o la familia vecina aunque no se dedique exclusivamente a ella. Ello es de destacar en cuanto es frecuente que los niños rurales interactúen con otras personas que no pertenecen a su núcleo familiar directo a veces colaborando en las tareas u observando (Moll y Greenberg, 1990).

Por lo tanto, denominamos conocimientos cotidianos rurales a aquellas acciones – en términos de saber-hacer, es decir conocimientos correspondientes a lo que Delval denomina mundo físico; todo lo que

refiere a habilidades y conocimientos prácticos necesarios para la supervivencia familiar. Pero también representaciones sobre las mismas, concepciones y teorías más o menos implícitas que los niños poseen en relación al trabajo y las producciones en el medio rural y en su hogar, en relación a la vida animal y el ambiente, es decir conocimientos del significado de la vida (Delval, 2000). A su vez podríamos incluir los conocimientos sociales sobre como manejarse con otros en la vida social rural; si pensamos que los niños participan de actividades sociales en el medio rural (y también urbano) e interactúan desde su ser niños rurales en esos entornos y que puede referir por ejemplo a como manejarse en un determinado contexto u en otro, como relacionarse con los demás.

4.3- Construcción del conocimiento escolar.

4.3.1- Características del conocimiento escolar. Diferencias con el conocimiento cotidiano.

Los conocimientos escolares son definidos por Lacasa como “múltiples formas de interpretar la materia, la vida, la mente y la sociedad que se han ido logrando a través de milenios.”(1997,p.185). La autora diferencia dos planos: el de la información, expresada en distintos lenguajes que permiten describir el objeto de estudio y el de los procesos de naturaleza simbólica a través de los que la información se manifiesta.

Rodrigo (1997) plantea que, mientras el conocimiento cotidiano trata de representar todo aquello que compone nuestra experiencia sensible, el conocimiento escolar extiende su rango a las representaciones del mundo físico, correspondientes no solo al mundo más inmediato del sujeto sino también al macrocosmos. El nivel de análisis de la epistemología escolar es más compleja que la de la epistemología cotidiana (Rodrigo ,1997a., p. 180). 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 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. “Cuando el alumno construye el micromundo y el macromundo, se deben manejar con prudencia las continuas alusiones al conocimiento cotidiano puesto que en ocasiones confunden más que aclaran”. (1997b, p.81). De este modo, considerar estos aspectos nos puede llevar a afirmar que no todos los contenidos programáticos pueden ser relacionables con conocimientos cotidianos.

García (1997) propone que, en lugar de distinguir en el conocimiento escolar entre problemas científicos y problemas cotidianos, se trabajen en el aula problemas cotidianos (porque afectan la vida de los sujetos) pero que su tratamiento implique la participación de otras formas de conocimiento(1997,p. 76).

4.3.2- ¿El conocimiento escolar es conocimiento científico?.

Tomando en cuenta los aportes de Rodrigo(1997b) quien plantea que existe una epistemología diferente para el conocimiento cotidiano, para el científico y para el escolar, no podemos reducir el conocimiento escolar al conocimiento científico. Además la autora plantea que “el conocimiento escolar queda reducido a una versión empobrecida, simplificada y

falseada del conocimiento científico”(Rodrigo, 1997b, p.60), en la medida en que los conceptos científicos se dan de modo acabado, desde una visión positivista, sin que el alumno trabaje en un contexto de descubrimiento, creatividad y complejidad. En otro de sus artículos la autora plantea :

“Tenemos que considerar que lo que solemos enseñar como conocimiento científico en las escuelas es otra cosa muy distinta. En primer lugar porque continuamente tratamos de disfrazar la complejidad del conocimiento científico en su versión escolar y no lo planteamos como lo que es, es decir, con toda su extensión y complejidad.¿Tratamos de traducir o de adaptar dicho conocimiento para hacerlo asequible al alumnado o pretendemos que estos se adapten a lo que prescriben los programas escolares?” (1997b,p. 39).

García manifiesta que la idea de que la escuela debe transmitir conceptos científicos provoca que la ciencia “sea la meta a alcanzar, los sujetos tienen que cambiar sus ideas en el sentido de aproximarlas a las ideas científicas”(García , 1997,p. 68).

El autor habla de integración didáctica en el contexto escolar de diferentes formas de conocimiento y no la sencilla traducción de lo científico a lo escolar.

Delval plantea que el conocimiento que se transmite en la escuela es sistemático, organizado, basado en principios universales y

“generalmente opuesto al conocimiento cotidiano porque se fundamenta en supuestos que aparentemente contradicen la experiencia inmediata” (Delval, 2000,p.37). Sin embargo no correspondería al conocimiento científico sino que se limitaría a transmitir sus resultados lo que lo convierte en fijo y definitivo. El autor plantea que la escuela debería prestar atención a la contextualización del pensamiento científico, no introduciéndolo de manera rápida y “brusca” (2000, p.49). Es decir, que la escuela debería transmitir que el conocimiento científico es otro modo de explicar la realidad que puede ser o no complementario al cotidiano y que requiere de condiciones de descubrimiento y creación.

4.3.3- Enfoques sobre las interacciones entre conocimientos escolares y cotidianos.

Como ya venimos mencionando, la importancia de la consideración de los conocimientos cotidianos para la enseñanza ha sido objeto de múltiples teorizaciones, pero existe el criterio común de que las explicaciones que los sujetos elaboran con independencia de la escuela deben ser tomadas en cuenta si se pretende eficacia en la enseñanza escolar en términos de comprensión (Delval, 2000).

Veremos a continuación diferentes posturas teóricas sobre las interacciones.

4.3.3.1 -Perspectiva vygotskiana.

Vigotsky (1982) denomina conceptos científicos a aquellos conceptos adquiridos mediante la escolarización. A diferencia de la psicología de su época el autor plantea que dichos conceptos sufren un proceso de desarrollo al igual al de los conceptos denominados espontáneos o cotidianos. Los conceptos científicos tienen como características la definición verbal primaria ,la abstracción,la insuficiente saturación de lo concreto y el hecho de que son aprendidos en un ambiente de escolarización. Los espontáneos en cambio son aprendidos en entornos informales, son concretos, incapaces de abstracción, con escaso verbalismo (Vigostky, 1982, p.183). Unos y otros a pesar de sus raíces genéticas diferentes interactúan del siguiente modo: los conceptos abstractos descienden hacia niveles más concretos, los espontáneos ascienden hacia niveles de mayor formalización. Para el autor el desarrollo de los conceptos científicos depende y al mismo tiempo se construye sobre un conjunto de conceptos cotidianos preexistentes.

4.3.3.2 - Teorías sobre el cambio conceptual.

Desde las teorías del cambio conceptual se plantea la ya indagada dificultad que se presenta en los entornos educativos de hacer interactuar los diferentes tipos de conocimientos. Rodríguez Moneo (1999) plantea que en la enseñanza tradicional es frecuente que el contexto académico y el contexto cotidiano no se comuniquen.

“Las explicaciones elaboradas por el alumno a partir de su experiencia en contextos cotidianos no se trasladan al contexto de la clase y, por otra parte, lo aprendido en el aula no siempre suele aplicarse al contexto cotidiano. Esta impermeabilidad de contextos favorece que los alumnos dispongan simultáneamente y durante algún tiempo de dos tipos de concepciones, alternativa y científica, con frecuencia contradictorias entre sí” (Rodríguez Moneo, 1999, p.31).

En este sentido, Coll afirma que es el profesor quien determina en gran medida con sus actuaciones, que la actividad del alumno sea más o menos constructiva, y por lo tanto que genere unos determinados aprendizajes. Trabajaremos los aspectos teóricos ligados a las prácticas de enseñanza más adelante.

En las teorías clásicas del cambio conceptual se plantea que los estudiantes poseen ideas alternativas, previas, que pueden ser aprendidas en contextos cotidianos y que son internamente sólidas y difíciles de erradicar. Operarían como obstáculos para determinadas enseñanzas escolares por lo cuál se hace necesario lograr el cambio por

medio del conflicto cognitivo (Vosnadiu, 2006). Desde estas teorías se denominan a los conceptos cotidianos como preconceptos, concepciones alternativas o ideas erróneas. Dichos conocimientos son el punto de partida para la construcción del conocimiento escolar pero deben desaparecer gracias a la escolarización. Posner y col,(2000) plantean cuatro fases necesarias para que se genere el conflicto cognitivo: que el alumno esté insatisfecho con sus concepciones previas, que disponga de una nueva concepción inteligible, que la nueva concepción le parezca plausible y que se muestre más productiva que la anterior(2000,p.94).

Vosnadiu (2006) plantea que el término “cambio conceptual” se propuso para dar cuenta que el desarrollo conceptual implica no solo el enriquecimiento de las estructuras existentes sino una verdadera reestructuración. Un cambio repentino gracias al conflicto cognitivo. Sin embargo las investigaciones actuales han cuestionado que este proceso suceda de manera repentina y sustancial sino que parece ser un proceso lento y gradual dependiendo además de campos y dominios específicos. Se necesitaría además, plantea el autor, de una conciencia metaconceptual que permita vislumbrar la conciencia sobre las propias creencias y suposiciones y la necesidad de someterlas a comprobación empírica.

4.3.3.3- Teorías sobre las múltiples representaciones.

Otras posturas critican el enfoque del cambio conceptual por plantear que los diferentes tipos de representaciones pueden coexistir y ser utilizados por el sujeto de distintas maneras según el contexto. Algunas posturas plantean que ambos tipos de conocimientos son independientes ya que servirían para metas y contextos diferentes, de forma que no se trataría de sustituir unos por otros sino de hacerlos coexistir y aprender a activarlos de forma situada, de acuerdo a la situación. (Caravita y Halldén, 1994). El conocimiento cotidiano es considerado no erróneo sino con un valor pragmático incluso necesario frente a ciertas situaciones, además del hecho de ser teorías con un fuerte significado cultural, socialmente compartidas lo cual hace muy difícil su superación o erradicación. Todos los sujetos incluso poseeríamos explicaciones alternativas para un mismo hecho las cuales son activadas dependiendo la situación. Destacamos aportes de Saljo y Wyndhamn (2001) quienes plantean que aún cuando el docente proponga en clase la resolución de problemas cotidianos, el estudiante al estar en un contexto formal, escolar, responde en relación a lo que es esperado para ese contexto de modo que muchas veces las resoluciones de un problema de esta índole no tiene que ver directamente con la resolución que se le daría en un entorno cotidiano. En esta medida es diferente el sentido que el estudiante le atribuye a la actividad. El

contexto entonces, en el cual se enmarca un problema o una pregunta, desempeña un rol fundamental en el modo en el cual se interpreta el problema y en la explicación que se da. "Para un mismo alumno ciertas explicaciones pueden parecer científicas en un contexto pero no en otro. Es probable que la nueva información se adquiriera primero en contextos limitados y se aplique luego a una mayor variedad de situaciones" (Vosniadiu, 2006).

4.3.3.4- Integración jerárquica.

Pozo (1998) propone que dado que el aprendizaje escolar debe tener como meta la descontextualización, es decir la transferencia de conocimiento de un contexto a otro, la opción no sea separar o independizar ambas formas de conocimiento sino promover una diferenciación e integración jerárquica entre distintos tipos de conocimientos y concebirlas como niveles alternativos de análisis o de representación de un mismo problema. "Cualquier problema sería susceptible de ser analizado o representado desde diferentes teorías alternativas que implicarían de hecho diferentes niveles de análisis, basados en estructuras conceptuales de diferente complejidad" (1998,p.140).

Rescatamos de todas las posturas mencionadas un valor teórico para nuestra investigación y especialmente de los planteos de la integración jerárquica ya que adherimos a la idea de que entre el conocimiento científico y el cotidiano hay una continua interacción constituyendo sistemas de ideas abiertos en donde ambas formas coevolucionan gracias a esa interacción(1997,p. 67). Tanto en lo cotidiano como en lo científico hay formas más o menos complejas de enfrentar los problemas así como problemas de muy diferente complejidad.

Desde las perspectivas de aprendizaje situado , Lacasa plantea que los niños construyen conocimientos cotidianos antes, durante y después de su tránsito por la escolarización. Cuando el niño arriba a la escuela posee conocimientos “previos” que necesitan ser atendidos para construir el conocimiento escolar. Pero, como ya hemos mencionado, la consideración de “previo” hace que muchas veces sea considerado como punto de partida para lograr el anclaje del escolar y otras veces se le adjudique incluso el calificativo de conocimiento erróneo. Ello, plantea la autora, puede conllevar el riesgo de que el conocimiento cotidiano quede subsumido al escolar y desaparezca como tal. Rodrigo plantea que la propuesta de utilizar el conocimiento cotidiano en la escuela es muy realista y altamente provechosa siempre y cuando se respete el conocimiento cotidiano como una entidad en sí misma. Si bien es posible

potenciar ciertos “trasvases” entre el conocimiento escolar y el cotidiano no se debe perder el sentido y la identidad de cada uno y su ámbito de aplicación.

“La escuela no debe pretender que los alumnos solo tengan conocimiento escolar para todo. A lo que debe aspirar es a que los alumnos sepan activar diferencialmente el conocimiento escolar y el cotidiano, de modo que ambos puedan interrelacionarse, enriquecerse mutuamente y seguir cada uno en su ámbito de aplicación” (Rodrigo, 1997a ,p.190).

La autora plantea que el conocimiento cotidiano puede “prestar empuje motivacional” al conocimiento escolar y este prestarle a aquel lecturas alternativas que complejicen la visión cotidiana del mundo.

4.4- Prácticas de enseñanza.

Partimos de entender que hay una relación directa entre el aprendizaje escolar y las prácticas de enseñanza. Castorina plantea: “la reconstrucción de los saberes no ocurre por la sola actividad espontánea de los alumnos. Se cumple en un contexto de ayuda o guía por parte del docente”(1995, p.45) y más adelante afirma: “los aprendizajes realizados dentro de la sala de clase son procesos de reconstrucción conceptual indisociables del proceso de enseñanza” (p.57). Es decir, como el docente ponga en juego sus estrategias de enseñanza en la transmisión de

conocimiento escolar también es un factor sustancial para la apropiación de dicho conocimiento por parte del estudiante.

Tomamos aportes de Wertsch (1991) quién plantea que los conceptos científicos o escolares se manifiestan en la existencia de géneros discursivos de la educación formal caracterizado por los enunciados del maestro en la forma de instrucciones o pregunta instruccional. En la negociación de significados que pueden darse en una clase el docente lleva una conversación hacia el ámbito de los conceptos científicos pero partiendo del reconocimiento de “perspectivas referenciales” relacionadas a conocimientos cotidianos que sirven como punto de partida.

“Los conceptos científicos y las preguntas instruccionales se usan después que los niños ya han usado una variedad de otras formas de discurso, de modo que alguna clase de heterogeneidad está involucrada. Más aun, la aparición de estos géneros discursivos no tiene como resultado la desaparición de otros géneros discursivos. Los niños no dejan de usar perspectivas basadas en conceptos cotidianos en otras preguntas distintas a las instruccionales después de haber dominado estas formas de discurso.... Diferentes géneros discursivos se ajustan a diferentes situaciones de actividad o esferas de la vida” (1993,p. 141)

El maestro, desde la perspectiva vigotskiana debía explícitamente definir los conceptos científicos y guiar a los estudiantes en sus esfuerzos por definir esos conceptos. El proceso de enseñanza no se puede limitar a la comunicación entre el que enseña y el que estudia:

“La actividad de los alumnos debe estar orientada al mundo de las cosas... no se puede transmitir conocimiento sobre el mundo soslayando ese mundo y pasando por alto en el la practica de la persona a la cual estos conocimientos se transmiten...”(Talzina, 1988) (Castorina, Dubrovsky, 2004,p.98).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999) plantean que en el aula las prácticas de enseñanza deben estar dirigidas a generar espacios de debate y negociación de representaciones y concepciones de la realidad; solo creando espacios de conocimiento compartido y en el intento de resolver problemas pueden ponerse en relación los conocimientos provenientes de las experiencias personales con los conocimientos académicos.

“Así en un proceso de transición continua, el alumno/a incorpora la cultura pública al reinterpretarla personalmente y reconstruye sus esquemas y preconcepciones al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis...”(Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1999, p.:73).

Castorina (1998) plantea también que las prácticas de enseñanza deberían provocar análisis y resolución de problemas tanto empíricos como conceptuales para que se puedan reorganizar hipótesis de “sentido común” en dirección al saber disciplinario produciéndose de esta forma actividades cognoscitivas que llevarían a revisar las concepciones implícitas y lograr de este modo avances con respecto al saber cotidiano.

Sin embargo como ya hemos venido planteando quizás no todos los conocimientos cotidianos necesariamente deban ser superados en el aula, el cambio conceptual es una alternativa posible pero no la única de establecer relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares. Si pensamos específicamente en las prácticas de enseñanza rurales podremos encontrar diferentes actividades propuestas a los alumnos así como diferentes intercambios y negociaciones que también den cuenta de otros modos de relacionamiento.

Desde las perspectivas de aprendizaje situado, Lave y Wenger 1991, citado por Lacasa y Martín, 1996) distinguen entre dos tipos de currículum, el currículum de enseñanza, y el currículum de aprendizaje donde el primero implica enseñanza directiva con recursos estructurados para aprender dirigidos desde el docente mientras que el segundo aporta oportunidades situadas apostando al desarrollo de nuevas prácticas. El currículum de aprendizaje reconoce el conocimiento de la comunidad y los intereses de sus miembros.

Tomando en cuenta que tanto el hogar como la escuela representan comunidades de práctica o de aprendizaje, Lacasa y Martín plantean que los fondos de conocimiento deben ser en un momento compartidos y que un posible camino es ofrecer de parte de la escuela materiales abiertos y

estructurados y significativos que faciliten nuevas formas de interacción entre ambas comunidades (Lacasa y Martin,1996, p.13). Moll y Greenberg destacan que la escuela debería considerar la creación de situaciones de aprendizaje auténticas con contenidos interesantes e importantes. Los autores plantean que los fondos de conocimiento representan una fuente importante y desaprovechada para la enseñanza formal la cual aún conserva importantes características de enseñanza tradicional. “Lo cotidiano se puede utilizar para comprender los contenidos escolares y las actividades escolares para entender la realidad social” (1990,p. 399).

Delval (2000) plantea que es necesario partir de problemas del propio niño y tratar de que los conocimientos se vinculen con la resolución de problemas en su vida cotidiana. “A partir de problemas del niño ir presentando otros problemas y planteamientos más teóricos. Debe mostrarse que el conocimiento es una fuerza para transformar la realidad” (Delval, 2000, p. 99). En el caso de la enseñanza de la ciencia el autor plantea que tiene que establecerse sobre el conocimiento “espontáneo” para que adquiera sentido y por medio del descubrimiento, la investigación y la búsqueda personal, es decir, por medio de la actividad del niño (Delval,2000).

Egan (1988), quien plantea la importancia de considerar la fantasía y los relatos en el curriculum dado que caracterizan al pensamiento infantil, afirma que para enseñar cualquier contenido- como de ciencias por ej. – se debe “incluir el tema en un contexto de significado humano accesible y muy seductor para el niño” (1988,p.111). Y que para ello el uso de las narraciones y relatos es muy válido. En los mismos se incorpora la dimensión de lo cotidiano pero se deja lugar también a lo diferente. La necesidad de que el niño cuente con relatos e información sobre diferentes experiencias , no solo las cotidianas permite ampliar su mundo y que su propio mundo cotidiano adquiriera otra dimensión. A su vez el autor plantea que el niño conoce sobre su mundo cotidiano no solo aspectos ligados al saber hacer o al mundo más inmediato, sino grandes categorías abstractas como lo bueno y lo malo, lo agradable y lo desagradable, lo alegre y lo triste y que ello proporciona vida y energía a sus fantasías. De este modo “el contenido que podemos considerar adecuado para el curriculum inicial no se restringe al contenido de la experiencia infantil”.(1988,p.37). La autora propone un curriculum de narraciones para fomentar la creatividad de los alumnos, el sentido de las cosas y permitir un conocimiento amplio sobre el mundo, “el carácter distintivo de determinados lugares: flora, fauna y detalles geográficos; gente del pasado y del presente, y todo un conjunto de normas, valores y

expectativas vinculadas con los papeles y relaciones existentes dentro de la propia cultura” (1988,p.115).

4.4.1- Prácticas de enseñanza en escuelas rurales.

Existe en las prácticas de enseñanza y particularmente en las pertenecientes a la enseñanza rural una legitimación de la necesidad de partir de los “conocimientos previos” de los niños y de establecer relaciones con el conocimiento escolar. Lo que se ha denominado “contextualización” ha operado como punto de partida para construir actividades didácticas. (LimberSantos,comunicación personal,agosto, 2008).

Podemos considerar que existen diferentes modalidades de prácticas al respecto: docentes que toman en cuenta el conocimiento cotidiano , lo activan en el aula pero ello queda solo en ese nivel o prácticas donde se procura generar cambios conceptuales pero sin tener claro como se dan el proceso. (Limber Santos, comunicación personal, agosto,2008).

Nos preguntamos entonces, como son las relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares en las prácticas de enseñanza de las escuelas rurales.

Tomando en cuenta los aportes del maestro uruguayo Miguel Soler ya mencionados podríamos afirmar que desde el espíritu de una pedagogía del medio el conocimiento cotidiano y escolar se interrelacionan. Se valoriza una enseñanza que tome en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos. Dice el autor que la escuela debe reconocer que “los alumnos nos llegan relativamente configurados por el ámbito familiar y comunal, dotados de una lengua, de un bagaje de experiencias, de una interpretación heredada del mundo mediato e inmediato” (1996, p.144). Para lograr que los alumnos alcancen adecuados niveles de abstracción y entendimiento es necesario “apoyarse en lo concreto, lo conocido, lo suyo ya aprehendido “ y más adelante afirma que lo que es importante es “crear auténticas situaciones de aprendizaje motivadas en la realidad”(1996,p.145). Es decir que podemos pensar en un conocimiento cotidiano que es tomado de base para la enseñanza científica , interpretativa de los hechos y la realidad.

Sin embargo, encontramos literatura que plantea como en la realidad muchas veces esta intención pedagógica no se concreta dándose situaciones donde la distancia existente entre los aprendizajes adquiridos en entornos informales y aquellos escolares en las instituciones educativas es importante. “La escuela manifiesta la distancia social y cultural existente entre las determinaciones propias del sistema educativo y el público al que se dirige”.(Borsotti, 1984, p.158).

Hemos planteado en ocasiones anteriores (Díaz, 2003) la hipótesis de la existencia de una distancia entre los aprendizajes escolares - los que los maestros incentivan desde el curriculum- y los aprendizajes sucedidos en entornos cotidianos, familiares y comunitarios de los sujetos, generándose así conflictos en la práctica educativa rural. En variadas ocasiones la escuela en el medio rural representa una institución urbana desvalorizante de las costumbres, creencias y vida del medio rural adjudicándose el rol de alfabetizadora de comunidades "sin cultura" (Borsotti, 1984). Ello ha ocasionado que el conocimiento catalogado como válido sea aquel proveniente del medio escolar procurando entonces, anular el conocimiento cotidiano de los niños por considerarlo erróneo o carente de utilidad. Borsotti refiere a la inadecuación de los contenidos de los programas, muchos de ellos plasmados en libros de textos que "representan, a través de la escuela, la presencia urbana en el mundo rural" (1984, p. 159).

A su vez, otras líneas teóricas basadas en estudios etnográficos realizados en México han planteado que en las escuelas se ponen en juego múltiples formas de control y apropiación, de negociación y de resistencia en lo que refiere a la construcción cotidiana de la vida escolar. Estos estudios confirman la heterogeneidad de la cultura escolar y

empiezan a mostrar formas de construcción cotidiana de los conocimientos, significados y prácticas en el contexto escolar. “La homogeneidad supuesta en el modelo de la escuela como agencia que transmite una cultura oficial uniforme ha desaparecido frente a la heterogeneidad de las prácticas y significados que se encuentran en las escuelas reales”. (Rockwell, 1997, p. 32). De este modo, la configuración particular de cada escuela puede ser relativamente permeable a la cultura del entorno. Particularmente en la escuela rural, el conocimiento local penetra en la escuela mediante las prácticas y los discursos de los maestros y alumnos reinterpretando los contenidos y negociando las normas escolares.

Como plantea Bruner (1990), los niños desde muy pequeños aprenden a dar sentido al mundo que los rodea, sentido especialmente narrativo. Las narraciones de los niños sobre su entorno, sobre las actividades que realizan con su familia por ejemplo deben estar presentes en la escuela, en mayor o menor medida habilitadas desde el maestro y en mayor o menor medida convertidas en recursos didácticos por el mismo.

Madonni (2001) plantea que dado que los programas suelen ser iguales para escuelas rurales y escuelas urbanas, es en la propuesta del maestro donde es necesario establecer diferencias que contemplen las

particularidades del entorno. Afirma que tener en cuenta el contexto no significa solo incorporar elementos significativos de una cultura particular en las propuestas de enseñanza sino que se trata de comprender las formas de apropiación del conocimiento de la comunidad, es decir comprender que los aprendizajes cotidianos se dan muy ligados al trabajo y la vida del hogar.

La autora plantea que los maestros rurales se encuentran bajo la tensión de, por un lado transmitir aquellos saberes que solo la escuela puede hacerlo y garantizar, y por otro lado las demandas e intereses de los niños y su comunidad.

“Un mismo docente puede sostener criterios que podrían resultar contradictorios o en algunos sentidos opuestos. En ciertos casos, la selección está signada por ofrecer a los alumnos la oportunidad de acercarse a contenidos a los que no tendría acceso de otra forma. En otros prima la necesidad de brindar temáticas más ligadas a lo inmediato del entorno, quizá suponiendo que de este modo será más significativo para los alumnos. Con frecuencia esta limitación a lo inmediato redundará en un empobrecimiento de los contenidos que se enseñan” (Madonni, 2001, p.63).

Es así que en la realidad podemos encontrar escuelas rurales con proyectos curriculares relacionados con prácticas de ruralidad como fabricación de quesos, granja, producción animal, invernáculos y otras escuelas que no lo consideran necesario y no los poseen. En este sentido consideramos que un estudio en profundidad podría determinar

que sucede con la relación entre conocimientos cotidianos y escolares al respecto.

CAPITULO 5- DISEÑO METODOLÓGICO

En nuestra investigación se utiliza el método etnográfico, por considerar que es el adecuado para comprender y dar sentido a lo que sucede en el

aula en lo referente a la presencia de conocimientos cotidianos y las relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares.

5.1- Características del método etnográfico y su relación con el objeto de estudio.

Son varias las definiciones que podemos encontrar sobre etnografía vinculado ello a los diversos campos de aplicación de la misma (Hammersley, Atkinson, 1983). Las coincidencias refieren a considerarla como un método de investigación social que tiene como objetivo la comprensión de la vida cotidiana de personas, grupos y/ o instituciones. “La etnografía explota la capacidad que cualquier actor social posee para aprender nuevas culturas y para alcanzar la objetividad a la que lleva este proceso”. (Hammersley, Atkinson, 1983,p. 22). Dicha objetividad que no es la objetividad que pretenden alcanzar las investigaciones cuantitativas, se logra gracias a que el investigador es él mismo el instrumento de investigación reconociendo la implicancia que se pone en juego desde la propia creación y selección del objeto de estudio.

Tomando aportes del Elsie Rockwell (2009), son condiciones definitorias de la etnografía, partir de la experiencia prolongada del investigador en la localidad o institución, producir como resultado de un trabajo analítico un documento descriptivo donde se da cuenta de la realidad social no

documentada integrándola al conocimiento local; implicar un trabajo reflexivo transformador y preciso sobre la concepción desde la cual se describe la realidad.

Rockwell refiere a la etnografía en la educación planteando que la misma puede brindar aportes a las discusiones pedagógicas en relación a describir procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas e integrar los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo, permitiendo la comprensión de los mismos desde matrices socioculturales. Menciona como ejemplo la diferencia entre saber pedagógico y saber docente aludiendo a como la etnografía puede describir este último. Mientras el primero es un saber prescriptivo, normativo, el segundo refiere a la cotidianidad del maestro, es un conocimiento local producto de las biografías personales y de las situaciones sociales institucionales concretas es decir que son saberes utilizados por los maestros en sus prácticas diarias y adquieren sentido dentro del contexto de aula (2009,p. 28). El trabajo etnográfico también brinda luz, dice la autora, en lo que refiere a otros conocimientos que participan en los procesos educativos dentro y fuera de la escuela, "... puede iluminar otros puntos donde se entrecruzan los saberes de los alumnos, docentes, padres de familia y otros actores en los ámbitos educativos".(2009,p.29). En este mismo sentido, es que nos parece

pertinente su utilización como estrategia metodológica para observar la presencia de conocimientos cotidianos así como sus relaciones con los escolares en el aula rural, objeto de nuestro estudio.

Rockwell (2009) a su vez define el método etnográfico como “proceso de documentar lo no documentado” donde la observación ocupa un lugar fundamental. Por “no- documentado” se hace referencia a lo familiar, a lo cotidiano, lo inconsciente, lo que no es claramente visible o lo que no aparece registrado formalmente. En este sentido la autora manifiesta que el saber docente rara vez se documenta y que la etnografía permite visualizarlo y describirlo. “Se expresa en aquellos momentos en que los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer, un discurso que refleja los saberes propios y las concepciones del trabajo docente”. (2009, p.28).

De este modo nuestras observaciones etnográficas atendieron a identificar y caracterizar los conocimientos cotidianos pero también a acercarnos al saber docente en relación al mismo y las relaciones con los conocimientos escolares, conociendo sus percepciones y concepciones acerca de los conocimientos cotidianos de los alumnos y su función en el aprendizaje.

La base de este proceso de acuerdo a la autora se encuentra en el trabajo de campo y en la subsecuente elaboración del registro de campo.

Dado que una de las características distintiva de la etnografía es la descripción narrativa (Rockwell, 2009) consideramos que es la adecuada de acuerdo a nuestro objeto de estudio. De esta manera, el método etnográfico nos permitió introducirnos en la cotidianidad de la escuela y observar actividades e intercambios en torno a los conocimientos escolares, cotidianos y sus relaciones en diferentes espacios y circunstancias escolares a la vez que se pudieron ir generando niveles de análisis e interpretación.

Desde el marco del método etnográfico se realizó lo que se denomina un estudio de caso múltiple (dos escuelas). Entendemos por estudio de caso múltiple una estrategia de estudio de un conjunto de casos “para investigar un determinado fenómeno, población o condición general” (Rodríguez, Gil, García, 2009, p. 58). El mismo permite el logro de evidencias convincentes y da como resultado un estudio detallado, comprensivo y sistemático permitiendo un análisis profundo de los escenarios reales que se estudian. Stake plantea que el estudio de casos colectivo es un estudio instrumental extendido a varios casos los cuales pueden ser similares o no ya que no es necesario conocer de antemano si

tienen alguna característica en común.(Stake, 2005)(Rodríguez y otros, 2009,p.58).

Es decir que consideramos de este modo, que el estudio de dos casos nos permite mayores alcances a la hora de caracterizar las particularidades que adquieren en las escuelas rurales la presencia de conocimientos cotidianos y su puesta en relación con los escolares.

Destacamos que el trabajo de campo, debido a las vicisitudes personales y laborales de la investigadora se realizó en etapas a lo largo de tres años de la siguiente manera: setiembre, octubre y noviembre de 2009; octubre y noviembre de 2010; agosto, setiembre y octubre de 2011. Consideramos sin embargo que ello permitió fortalecer y validar la información recopilada, ya que los tiempos diferenciales estarían dando cuenta de la consistencia de lo observado.

5.2- Estrategias.

Se utilizaron las siguientes estrategias:

a. Observaciones de carácter etnográfico en la escuela.

Se realizaron observaciones de actividades y situaciones en diferentes espacios escolares: en el salón de clase, actividades fuera del salón de clase, instancias recreativas, y ante diferentes circunstancias: actividades de aula planificadas del maestro, diálogos informales entre niños o entre niños y maestro, entrada y salida de la escuela, instancia de comedor.

Se contó con una guía de campo que permitió estructurar la observación en determinadas líneas. Destacamos tres líneas de observación que permitieron la construcción de categorías de análisis.

1- En un primer nivel se observó la aparición de conocimientos cotidianos de los niños en el ámbito escolar:

- Sus características.
- Sus modalidades de presentación.
- Sus circunstancias.

Con respecto a este último aspecto se observó si el surgimiento de conocimientos cotidianos en el aula era sugerido o no por el maestro, si el mismo intervenía a nivel de preguntas, diálogos y/o comentarios o si el surgimiento era espontáneo por parte de los niños.

2-En un segundo nivel se observaron las actividades de aula planificadas y desarrolladas por la maestra y los niños, en relación a:

- el surgimiento y aparición de conocimientos cotidianos.
- El tipo de tarea y dominio o área al que refiere la misma.

3-En un tercer nivel, respecto a las relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares se procuró observar las características de las mismas en términos de:

- tipo de tareas y dominio o área que fomentan relaciones.
- Circunstancias y espacios.
- Modos de dichas relaciones.

Interesó en este sentido observar diferentes posibilidades: si se daban como interacciones donde unos conocimientos y otros eran valorados como coexistentes sin necesidad de sustitución, si se promovían cambios

conceptuales o el enriquecimiento de ambos o si se priorizaban unos u otros de acuerdo a la tarea y situación.

Las mencionadas observaciones se registraron por medio de las siguientes técnicas: notas de campo y diarios de campo. De acuerdo a Roigés y Estrado (1999) las notas deben comprender descripciones precisas y completas de lo observado y realizarse inmediatamente al momento de la observación de una situación. En cuanto al diario de campo, los autores plantean que es una pieza básica del trabajo etnográfico ya que comprende tanto los hechos que se observan como las impresiones personales. Implica una cronología de hechos, situaciones cotidianas y excepcionales así como nuestras conductas, sensaciones, reflexiones.

Se destaca que algunas observaciones fueron acompañadas de fotografías algunas de las cuáles son incluidas en el cuerpo de la tesis operando como soporte descriptivo e interpretativo.

b. Entrevistas.

Se realizaron entrevistas informales y formales. Las entrevistas operaron básicamente como apoyatura de las observaciones procurando dar

sentido a lo observado, clarificar, comprender aspectos de los tres niveles mencionados .

1. Entrevistas de carácter semidirigido realizadas a las maestras.

Las entrevistas a docentes procuraron esclarecer y dar sentido a lo observado en relación a las actividades e intercambios en cuanto favorecedores o no de la puesta en relación entre los conocimientos así como indagar algunas percepciones en referencia al lugar de los conocimientos cotidianos en sus prácticas.

Los principales puntos de las entrevistas realizadas a las maestras fueron los siguientes:³

-Consideraciones sobre la enseñanza en la escuela rural.

-Consideraciones sobre el lugar que ocupan los conocimientos cotidianos de los niños en su práctica. Integración o no y forma. Tipo de tareas que permiten el establecimiento de relaciones.

-Consideraciones sobre la relación entre el programa escolar y el conocimiento cotidiano.

- Caracterizaciones sobre el conocimiento cotidiano de los niños en la escuela.

³ Ver en anexos A el protocolo de entrevista.

- Utilización de los mismos de acuerdo a su caracterización.

2. Entrevistas informales realizada a las maestras.

Las mismas se realizaron durante todo el proceso etnográfico para facilitar y validar la comprensión por parte de la investigadora de situaciones, circunstancias o modos de relacionamiento entre los dos tipos de conocimientos. Se realizaron luego de cada situación observada o durante una realización de actividad procurando que no fuera un obstáculo para el funcionamiento cotidiano del aula. También se llevaron a cabo en momentos como los recreos , almuerzos, antes y después de la jornada escolar.

3. Entrevistas de carácter informal realizadas a niños.

Se realizaron como forma de mantener una conversación luego que los niños espontáneamente referían a conocimientos cotidianos en diferentes circunstancias. A su vez se llevaron a cabo en otras situaciones, para obtener información sobre la resolución de alguna actividad o tarea que incorporaba referencias a conocimientos cotidianos.

c. Estudio de documentos.

- Estudio de planificaciones diarias del maestro.

Se procuró tener acceso a las planificaciones diarias de las maestras con el fin de indagar objetivos de dichas planificaciones, tipos de consignas en relación a referencias directa o indirecta a conocimientos cotidianos y presencia de conocimiento cotidiano en relación a los diferentes dominios o áreas.

Se destaca que no se tuvo acceso a la planificación diaria de la maestra de la Escuela Ruta debido a que la misma no la brindó a la investigadora. En relación a la Escuela Granja se contó con la planificación del año 2011.

- Estudio de los cuadernos de clases y deberes.

Se indagaron:

- Tipos de consignas de las actividades en relación a presencia o no de referencias a conocimientos cotidianos.
- Elaboración, resolución y respuesta del niño en relación a la presencia o no de referencias a conocimientos cotidianos.
- Grado de dependencia del tipo de respuesta con tipo de consigna.

-Diferencias y similitudes entre actividades de cuadernos de deberes y cuadernos de clase que fomentan presencia de conocimiento cotidiano.

En el transcurso de los tres años del proceso etnográfico se contó con el acceso a cuadernos de clases y deberes de la mayoría de los niños de ambas escuelas. La revisión de actividades en los mismos llevó a una selección de aquellas que comprendían consignas y/o producciones vinculadas a conocimientos cotidianos.

Se destaca como paso inicial en el trabajo de campo y como forma de conocer el entorno escolar la indagación de los diferentes tipos de conocimientos cotidianos que pueden estar presentes en los niños. Para ello se realizó la observación de la zona en que se encuentra las escuelas procurando determinar características de la población, tipo de producciones, así como una entrevista abierta con las maestras en relación a las actividades que realizan las diferentes familias de los niños en aras a detectar primariamente características posibles del conocimiento cotidiano en los niños.

5.3- Criterio de selección de las escuelas.

Rockwell sostiene acerca de la selección de la localidad donde se realiza el estudio etnográfico: “Debe ser una localidad donde se pueda presenciar una serie de situaciones que deben tener en cuenta cierta representatividad respecto de los procesos estudiados”(2009, p. 53).

Considerando el criterio de accesibilidad y desarrollo profesional de la investigadora en el campo de la ruralidad que permitía un conocimiento previo de las escuelas, se seleccionaron dos escuelas rurales de un departamento del país que tuviesen como característica diferencial el poseer o no proyecto de centro relacionado a actividades del medio. En ambas escuelas de todos modos, los niños pertenecen en su totalidad al medio rural.

Se destaca además, la disposición previa de las docentes hacia la propuesta que constituyó otro elemento fundamental para la selección.

Una de las escuelas seleccionadas es escuela catalogada como “Escuela Granja”, a la que llamaremos por ese nombre en la presente tesis. La maestra de dicha escuela es efectiva desde hace quince años y ha construido un proyecto de escuela inspirado en la propuesta de escuela productiva del programa de escuelas rurales de 1949.

La selección de la otra escuela a la que llamaremos “Escuela Ruta” fue realizada tomando en cuenta la efectividad del cargo de la maestra quién está en la escuela desde hace ocho años y la no presencia formal de proyecto específico curricular relacionado a actividades del medio.

Cabe destacar que la mayoría de las escuelas rurales del departamento no poseen proyectos específicos referidos a actividades rurales. Desde la observación etnográfica surgió la intención de observar cuan presentes pueden estar los conocimientos cotidianos en niños de una escuela con estas características.

La selección de dos escuelas en la que una de ellas trabaja con proyecto y la otra no, estaría proporcionando comprensión acerca de los diversos modos que puede adquirir el conocimiento en el medio rural básicamente en lo que refiere a diversas modalidades de establecimiento de relaciones entre los conocimientos cotidianos y los escolares.

De acuerdo a lo que plantean algunos especialistas en estudios de casos, en los mismos no se selecciona una muestra representativa de una población sino una muestra teórica. Así, “el objetivo de la muestra teórica es elegir casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente ...” (Eisenhardt, 1989) (Martinez Carazo, 2006,p 183)

En este punto destacamos la importancia de la selección de las dos escuelas en el entendido de nuestra consideración previa de que ambas aportaban a la comprensión del problema de investigación. La Escuela Granja por su carácter de escuela productiva vinculada al entorno rural en términos de contenidos podíamos pensarla como una escuela donde probablemente estuviesen presentes de forma y cantidad importante los conocimientos cotidianos. Por otra parte la Escuela Ruta en un principio podría pensarse al contrario, que no fomentaría desde sus propuestas conocimientos cotidianos. Sin embargo desde el marco teórico que nos guía tomando las nociones de negociación presente en aquellas instituciones educativas sobre todo rurales donde la permeabilidad del entorno resulta significativa más allá de las propuestas específicas considerábamos que, escuelas del tipo de la escuela ruta, podían dar cuenta de lo que sucedía con los conocimientos cotidianos en el “otro extremo”.

Consideramos que el concepto de “replicación teórica” de Yin es adecuado para explicar la selección de las escuelas

Es más, la lógica que subyace en la selección de casos es la lógica de la réplica (Yin, 1994), en la que se plantea que cada caso debe ser

seleccionado cuidadosamente de forma que cumpla dos requisitos: en primer lugar, que prediga resultados similares a otro caso (réplica literal), dadas unas condiciones similares; y en segundo lugar, que genere resultados opuestos a otros casos (réplica teórica), pero por razones predecibles.

Destacamos entonces, que si bien se eligen dos escuelas para la investigación en base a un criterio diferenciador, no es el espíritu realizar comparaciones entre una y otra. Dado que el estudio es etnográfico se apunta a la comprensión de lo que sucede en cada escuela en relación a la presencia de conocimientos cotidianos y su relación con los escolares. Poder observar dos escuelas que son diferentes en su metodología de enseñanza pero en las cuales coincide la ruralidad como condición de vida de la población que asiste permite comprender en profundidad las características del conocimiento en las escuelas rurales.

Se mantiene el anonimato de ambas escuelas en cuanto a localidad, número de escuela, como modo ético de preservar los datos: se llamara Escuela Ruta a la escuela que no presenta proyecto de centro y Escuela Granja a la que si lo posee.

5.4- Análisis de la información recopilada.

En cuanto al análisis se entiende al mismo como un proceso complejo que lleva a nuevas y complejas conceptualizaciones sobre el objeto de estudio donde se intercalan periodos de campo con periodos de análisis y lectura teórica o temática y periodos de elaboración conceptual y precisión de categorías (Rockwell,1987). En este sentido, la interpretación y comprensión se realizó en base a categorías de análisis que se construyeron durante el trabajo de campo y posteriormente durante la relectura de las notas y diarios de campo.

Dichas categorías de análisis fueron las siguientes:

- Características y condiciones de aparición y presentación de los conocimientos cotidianos en términos de modalidades y circunstancias.
- Características de las actividades de aula que promueven la presencia de conocimientos cotidianos.
- Características de las estrategias de enseñanza de acuerdo a los diferentes dominios de conocimiento.
- Percepciones de las maestras sobre el conocimiento cotidiano y las relaciones con el conocimiento escolar.

- Características y condiciones de relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares.

Para el análisis de resultados se llevó a cabo la triangulación entre observación participante, entrevistas y análisis de documentos: principalmente de cuadernos de clase y de deberes de niños y niñas.

CAPITULO 6- LAS ESCUELAS, SU POBLACIÓN Y SU COTIDIANEIDAD.

6.1- Características de las escuelas y su población.

6.1.1- La “Escuela Ruta”.

La escuela que llamaremos a efectos de la presente tesis “Escuela Ruta” se encuentra ubicada sobre una ruta nacional de la zona sureste de nuestro país a treinta kilómetros de una importante ciudad. La escuela fue

fundada en el año 1940, contando en un principio con sesenta niños y niñas de la zona cuya característica era la de ser predominantemente agrícola. Actualmente concurren once alumnos de los cuales siete pertenecen a la zona de la escuela mientras que cuatro alumnos pertenecen a un centro poblado cercano y han sido chicos que por decisión de los padres dejaron la escuela de su zona para trasladarse a ésta. Las características de las familias actuales de los niños que concurren a la escuela en relación al trabajo rural nos permiten dilucidar los posibles conocimientos cotidianos de los hogares referidos a las tareas rurales:

- Una familia donde ambos padres se dedican a un vivero y algo de ganadería,(vacunos y lanares).
- Una familia que tiene un taller mecánico y algunos vacunos.
 - Una familia cuyos ambos padres son encargados de un establecimiento y además poseen un campo cercano con vacunos y lanares.
- Una familia donde la madre es maestra y el padre policía; cuentan con algunos vacunos.
 - Una familia en la cuál el padre maneja camiones y maquinaria agrícola y la madre es la cocinera de la escuela.

- Una familia donde el padre es camionero de la forestación y la madre realizan huerta en el hogar.

En relación a ello y a modo de síntesis podríamos decir que los conocimientos cotidianos referidos a tareas rurales de los niños que asisten a la escuela Ruta tratan de : forestación, vida de las plantas, producción en un vivero, manejo del hogar rural, manejo de tambo, alimentación y manejo de ganado, manejo de camiones y maquinaria agrícola.

El cargo que ocupa la maestra Rosana es efectivo desde hace ocho años. La escuela posee un edificio relativamente nuevo donde funciona el comedor y un salón de clases, los baños son externos al mismo, al lado permanece el edificio viejo de la escuela del cual dos salones están habilitados para funcionar (uno como salón multiuso) y otro salón para eventos varios como actos y fiestas de fin de cursos. La escuela cuenta con un predio de siete hectáreas donde se tienen siete vacas en pastoreo, no existiendo explotación del campo.

Alrededor de la escuela hay un amplio jardín que la maestra conjuntamente con la auxiliar y alguna vecina se encargan de cuidar y mantener. Se cuenta en la escuela con un auxiliar de servicio, encargada

del comedor presupuestada por Primaria y que coincidentemente es madre de un niño de la escuela.

La maestra Rosana hace más de ocho años que está en la escuela habiendo ejercido la docencia previamente en otras escuelas rurales, solo dos años al inicio de su carrera trabajó en escuelas urbanas. Reside en la ciudad y viaja a diario en ómnibus el cual levanta en la ruta a la mayoría de los niños de la escuela.

El salón de clase no es muy amplio , la disposición de las mesas y sillas se hace por grupo mirando hacia el pizarrón. Se pueden visualizar cuatro grupos : los niños de 1º, los niños de 2 º , los niños de 3º y 4º y los niños de 5º y 6º en otro. La niña de inicial el tercer año de la observación se ubica en el escritorio de la maestra o en la mesa de 1º año.

6.1.2- La “Escuela Granja”.

La escuela que llamaremos “Escuela Granja” se encuentra sobre una carretera zonal continuación de ruta asfaltada a 30 km de una importante ciudad del sureste de nuestro país. Fue fundada en el año 1914 con un

total de ochenta alumnos de la zona cuya característica entonces era ser básicamente agrícola ganadera. Actualmente cuenta con catorce alumnos perteneciendo a nueve familias las cuales presentan las siguientes características:

- Dos familias dedicadas a la apicultura.
- Una familia que entrenan caballos de carrera y tienen algunos vacunos.
- Una familia que vende fardos y tiene algún ganado vacuno, e invernáculo para consumo familiar.
- Una familia que tiene tambos e invernáculo para consumo familiar.
- Una familia cuyo padre es chofer ambulancia local y madre que realiza actividades de huerta.
- Una familia que se dedica a la ganadería (lanares y vacunos)
- Una familia cuyo padre se dedica a maquinas de ordeño, tienen tambo de cabras y la madre es docente de agronomía de UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay)
- Una familia cuyos padres son asalariados rurales en un establecimiento vecino.

Los conocimientos cotidianos respecto a las tareas rurales de los niños que asisten a la Escuela Granja entonces estarían referidos a : cultivo y manejo de suelo y pasturas, manejo del hogar rural, manejo de tambo, alimentación del ganado, fabricación y plantación en invernáculos,

fabricación de la miel y vida de las abejas, manejo de maquinaria agrícola.

En el presente la Escuela Granja es una escuela unidocente y ha sido caracterizada como escuela granja dadas las actividades productivas que desde hace un tiempo la identifican formando parte del currículo escolar. Como característica particular se destaca que la maestra directora en su cargo efectivo permanece en la escuela desde hace veinte años.

La infraestructura de la escuela está compuesta por dos salones , una dirección y hogar de la maestra y su familia. El comedor y la cocina forman parte de un segundo edificio, existiendo también un galpón donde se encuentran diferentes herramientas de trabajo. Actualmente la escuela posee tres invernáculos, una huerta con variedades de hortalizas, árboles frutales y animales (ovejas y vacunos). Cuenta con un pequeño tambo, una porqueriza y un gallinero.

La escuela posee dos auxiliares de servicio presupuestados por Primaria: una auxiliar de cocina encargada del comedor y un auxiliar encargado de las tareas productivas.

El salón de clase es muy amplio, las mesas y las sillas se disponen formando un medio círculo, enfrente se ubica la pizarra y detrás del mismo se encuentra el escritorio. La maestra suele trabajar con los niños incorporándose al medio círculo. La disposición de los niños en el mismo es por edades, en el extremo o a veces en mesas aparte, dependiendo de la tarea los niños de inicial, luego siguen los de 1° y 2° y así sucesivamente hasta los más grandes.

6.2- La cotidianeidad de las escuelas.

6.2.1- Un día en la “Escuela Ruta”.

En la “Escuela Ruta” algunos niños llegan antes que la maestra, son los niños que viven cerca de la escuela y llegan caminando o son llevados por sus padres en vehículos.

El resto de niños y la maestra llegan en el ómnibus que pasa a las 10 de la mañana por la escuela, horario de inicio de funcionamiento escolar. La auxiliar es la encargada de estar antes de ese horario y abrir la escuela.

Los niños que llegan antes juegan afuera, si el clima es adecuado, al fútbol o con paletas o entran al salón de clase y miran algunos libros o conversan entre ellos. Una vez que la maestra y el resto llegan todos se van poniendo sus túnicas, sacando sus cuadernos espontáneamente de las mochilas y esperan que la maestra plantee las actividades. Si es lunes, es más probable que haya un tiempo para dialogar sobre el fin de semana. A continuación vienen las tareas, probablemente matemática que la maestra prefiere realizar de mañana, a primera hora porque de acuerdo a lo que ha planteado “a primer hora están mas despiertos para ejercitar la mente con la matemática”.⁴ Luego siguen actividades de lengua, u otra tarea perteneciente a otra área. La mayoría de las veces, de todos modos se visualizaron tareas de lengua a continuación de matemáticas. Algunos pueden trabajar en la moderna computadora con

⁴ Entrevista informal, nov. 2009.

la que cuenta el salón en alguna tarea en grupo. Todos los niños están pendientes de los demás, si alguno necesita un lápiz u otro recurso se ayudan entre sí. Cuando terminan una tarea esperan la próxima e incluso manifiestan: “¿Y ahora que sigue maestra?”. La maestra brinda varias consignas : “Bueno....Los de 1º van a hacer ...; Los de 2º y 3º; Los de 4º....”

A la hora del almuerzo conversan de varios temas en diálogos que inicia la maestra o los propios niños. Muchas veces el almuerzo es el momento y espacio para planificar el recreo. “Hoy vamos a jugar a un juego que inventamos maestra.” le comenta un niño a la maestra uno de nuestros días de observación (L.3ºaño, nov.2011).

El recreo dura aprox. media hora, a veces más si el almuerzo fue rápido. La maestra los vigila desde la cocina. Los niños usan para jugar todos los espacios de la escuela, desde el frente donde esta el jardín con hamacas y tanques de dolmenic hasta el salón multiuso con su patio anterior parte del edificio viejo. Los juegos son libres, ponen en su mayoría en juego el cuerpo: la mancha, la escondida, el futbol, la paleta. A pesar de que son pocos niños se forman subgrupos, algunas niñas más grandes por un lado, los más pequeños por otro y los varones más grandes por otro. De

todas maneras siempre hay un momento del recreo en el que todos participan juntos de los juegos.

El salón de clase está al lado del campo donde pasta el ganado de la escuela ; vacas y terneros que la escuela posee como inversión para obtener dinero para su mantención pero que no forman parte de actividades en las que participen los niños.

Así describen los niños las actividades que realizan en la escuela:

“Algunos llegamos antes que la maestra, nos sacamos las mochilas y nos ponemos a jugar hasta que llega el ómnibus , entonces entramos y la maestra se pone la tunica y nosotros sacamos los cuadernos de la mochila y ponemos la fecha. Esperamos que la maestra nos diga que tenemos que hacer, le gustan las cuentas y casi siempre las pone de mañana.” “A veces hablamos un poco antes de lo que hicimos en casa o alguna noticia o el fin de semana. “Después hacemos tareas en la computadora, o leemos o vemos algo de historia”⁵

⁵ Extracto de conversación con niños, dic. 2010

La siguiente fotografía muestra un día de aula cotidiano permitiendo la visualización de la distribución de los niños en el salón de clases. La actividad que realiza la maestra en el pizarrón corresponde al área de las matemáticas y está dirigida a los niños de 3° año. El resto realiza actividades de lengua -conjugación de verbos- y otros razonamientos matemáticos consignados previamente.

FIGURA 1

Desde el pasado año en un rincón del salón se encuentra una computadora que es usada por los chicos de manera individual o en equipos en momentos puntuales de la jornada escolar. La siguiente fotografía da cuenta de una escena cotidiana escolar donde dos niños se están turnando para escribir un cuento.

FIGURA 2

Nótese los vacunos de la escuela que pueden visualizarse desde la ventana y que son elementos cotidianos del paisaje escolar si bien los niños no realizan actividades con ellos.

Transcribimos a continuación un fragmento del diario de campo del primer día en la Escuela Ruta como observadora.

“Llego a la escuela un tanto nerviosa, es una escuela que apenas conozco , solo la visite una vez el pasado año, nunca trabaje en ella , si bien a los niños los conozco en su mayoría. Desde el pasado año contaba con la información de que la escuela no poseía ningún proyecto rural por eso la he considerado idónea para la investigación.

Las mesas están dispuestas por clase, no en ronda, por momentos veo que la maestra trabaja con todos los grupos.

Los niños de inicial se acercan: *“sabes que hoy en el ómnibus tuve que venir parado, no había lugar”*; *“ de tarde en casa ando a caballo”* me dicen distraídos con la tarea. No quieren escribir, buscan libros y me hablan de adivinanzas y animales.

La maestra toma la lección sobre el sistema solar y varias clases participan. *“que nos da el sol?”* y los de 1º contestan : *“luz y calor...”* y *que permite eso?”* *“ que la tierra viva”*.

Luego la maestra solicita que en el texto del sistema solar busquen palabras para clasificar. 1º año: sustantivos, 2º y 3º año: agudas y esdrújulas, 4º y 5º: agudas, esdrújulas y graves.

La maestra me trae los cuadernos de clase del año de los chicos... los miro mientras ella sigue trabajando con los niños. los contenidos referentes a medio rural aparecen en razonamientos “pienso”. Encuentro razonamientos que refieren a cálculo de hectáreas, de maíz, sobre la esquila, sobre un camión que descarga bolsas de ración, sobre tomates en conserva y algunas producciones de texto sobre lo realizado en vacaciones.”

(Extracto de diario de campo, 8 de setiembre 2009)

La primer observación muestra como una fotografía la cotidianeidad de la escuela permitiéndonos un primer acercamiento a la misma así como nos transmite los primeros datos: la presencia del conocimiento cotidiano en las conversaciones informales, en los diálogos que son parte de la estrategia de la maestra y en algunas actividades que se registran en los cuadernos principalmente las referidas al dominio de la matemática.

6.2.2- Un día en la “Escuela Granja”.

La maestra recibe a los niños a las diez de la mañana , algunos caminando otros son traídos por sus padres en moto o camioneta, otros a caballo. La primer tarea luego de entrar, sacarse abrigos y mochilas es salir en los equipos de trabajo a realizar las actividades fuera del salón de clase. Las tareas escolares se relacionan con las actividades productivas que se realizan en esta escuela y siempre hay un momento en el día donde todos salen afuera a realizar las mismas; sea juntar huevos, alimentar los cerdos, plantar o cosechar en invernáculo o en quinta, arreglar el invernáculo. Generalmente los horarios donde esas tareas se realizan son durante la mañana y en el horario de la tarde pero depende de la planificación que la maestra tenga para ese día.

El equipo de trabajo encargado de juntar los huevos va a realizar su tarea y cuando vuelve al salón informa al resto de los huevos juntados ese día

para que todos registren en su planilla de avicultura. El equipo de regar las plantas se subdivide en dos y sale cada uno a un sector de la escuela, el de darle la comida a los cerdos se encarga de racionar el alimento y ponerlo en las bateas. Otro equipo se ocupa del ordeño de la vaca. Todos vuelven al salón de clases y comienzan a poner la fecha y a realizar diferentes tareas: la planilla de avicultura, producciones de texto sobre lo que hicieron o lo que hay que hacer ese día fuera del salón o actividades escritas de lengua, matemática, etc.

Así describen los niños sus actividades escolares:

“En el salón hacemos razonamientos, numeración, triángulos, lectura, producción de texto. Afuera del salón plantamos boniatos, arrancamos chauchas y desgranamos. Estamos cosechando arvejas,, pesamos y armamos paquetes de $\frac{1}{2}$ kilo, 500 grs. Luego hacemos trabajos en el cuaderno. Si hay que hacer algo en el invernáculo o darle de comer a los animales se va en grupo”.⁶

El almuerzo es un momento de mucho silencio, y se realiza con tiempo suficiente; todos almuerzan con disciplina debiendo terminar todo lo que se les ha servido.

Muchas veces queda poco rato para el recreo, a pesar de ello los niños suelen no manifestar disconformidad y entran de nuevo al salón a continuar con la tarea o se dirigen hacia las huertas o invernáculos si así ha sido planificado.

⁶ Extracto de conversación con niños , nov. 2010

Al final de la jornada se dedican los minutos finales para arreglar el salón y limpiarlo, las mesas se limpian y cada niño deja arreglado su lugar para el día siguiente.

Transcribimos a continuación un fragmento del diario de campo del primer día de observación:

Me resulta fácil presentarme con los niños desde mi lugar de investigadora dado que ya me conocen y me han visto en varias oportunidades en la escuela, quizás lo más difícil era explicarles que no iba a trabajar directamente con ellos en esta oportunidad sino a participar de las tareas observando e indagando pero fue tomado con naturalidad. Incluso me dicen “que lastima ¡recién fuimos al invernáculo a ver las plantas de melones, te lo perdiste!” a lo que puedo decir que ya habrán otras oportunidades.

Comienzo mis tareas registrando lo que puedo de lo que observo, los niños se sientan desde hace mucho tiempo en ronda, es una escuela donde las mesas siempre están impecables, así como los cuadernos y los materiales, los niños trabajan en mucho silencio...

Voy recorriendo los niños que me cuentan y me muestran motivados sus cuadernos y últimas actividades que, en su mayoría refieren a actividades productivas realizadas fuera del salón de clase. Me siento con esa libertad con esta maestra, ella se siente segura de su tarea y siempre le ha gustado que otras personas vean su trabajo.

(Extracto de diario de campo, 7 de setiembre de 2009)

Tomando en cuenta nuestro objeto de estudio, desde el primer día de observación podemos registrar que las actividades productivas identifican

a la escuela y los niños se presentan también desde ese lugar dando cuenta de la motivación por las mismas. El registro en los cuadernos de clases de las actividades productivas da un sentido escolar a las mismas del cual los niños se apropian ya que muchas veces realizan registros autónomamente sin necesidad de consigna por parte de la maestra.

La siguiente fotografía muestra un espacio dentro del salón principal destinado a reunirse en grupo ante situaciones puntuales como puede ser ensayar una canción, hablar o trabajar sobre convivencia.

FIGURA 3

Por otro lado, la siguiente fotografía da cuenta de una de las actividades que los niños realizan en el espacio de granja.

FIGURA 4

En este caso, la actividad de ordeño se realiza en grupos de pares y bajo la supervisión del auxiliar de la escuela, quién ha colocado la

vaca, le ha atado las patas y realiza indicaciones a los niños sobre manejo y cuidado.

CAPITULO 7- EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

7.1- Características y condiciones de aparición y presentación de los conocimientos cotidianos.

En la investigación realizada para la presente tesis nos interesó en primer lugar indagar las características que adquieren los conocimientos cotidianos de los niños en las escuelas. Es decir, cómo aparecen y se presentan y además bajo qué modalidades y circunstancias. Partimos de pensar que adquieren diferentes formas de presentación y que no solo pueden presentarse en situaciones en el salón de clases durante el

desarrollo de actividades escolares curriculares, sino en instancias como pueden ser otros espacios o tiempos dentro de la escuela. A su vez, en cuanto a las condiciones, pensamos que las mismas no solo refieren a aquellas que el maestro puede controlar como actividades planificadas sino que , pensándolas desde el propio niño, éste las puede crear ya sea por sus intervenciones espontáneas o conversaciones con otros niños o con la propia maestra.

En este sentido, comenzando por describir las características de los conocimientos cotidianos en las escuelas, podemos afirmar en primer lugar que tanto en la Escuela Ruta como en la Escuela Granja los mismos están presentes adquiriendo diferentes formas de aparición y presentación mediatizados por el lenguaje. Una de las más frecuentes son los relatos que describen experiencias en las cuales los niños han sido participes con grado de mayor o menor protagonismo y que seguramente operan como fuentes de conocimientos. Sin embargo el carácter de dichos relatos no da lugar a un desarrollo expreso de dicho conocimiento al menos que un interlocutor intervenga y lo permita.

Dichos relatos se estructuran en conversaciones que llamaremos informales entre niños e incluso entre niños y maestra con relativa

duración dependiendo de la tarea y la situación del momento. Las mismas se presentan en el salón de clase y en otros espacios escolares.

Por lo tanto podemos afirmar que si bien probablemente el propio formato escolar pauta y delimita en cantidad y forma la aparición y expresión de conocimientos cotidianos, dándoles una impronta particular, es posible visualizar su presencia así como una diversidad de manifestaciones que a su vez tienen desarrollos y desenlaces particulares. Como analizaremos más adelante la presencia de conocimiento cotidiano además se visualiza también desde las actividades propuestas por la maestra en lo que refiere básicamente al contenido de las actividades en la Escuela Ruta y a la propuesta curricular productiva en la Escuela Granja.

7.1.1 - Presentación de conocimientos cotidianos por medio de verbalizaciones.

7.1.1.1 - La anécdota como “carta de presentación” en la Escuela Ruta y en la Escuela Granja.

Tanto en la Escuela Ruta como en la Escuela Granja la expresión del mundo cotidiano del niño y por ende podríamos afirmar de su variedad de conocimientos cotidianos parece ser constitutiva de su identidad de niño

rural, ya que ante la presencia de alguien nuevo en la escuela aparecen comentarios a modo de “carta de presentación”. Especialmente en espacios no formales el niño se acerca al investigador para relatar por ejemplo, acontecimientos o sucesos que se dan en su hogar, qué cosas suele hacer cuando no está en la escuela, qué le gusta del campo: “Hoy anduve a caballo” (S. 1º año, Escuela Granja, 2009); “Sabés que en casa estoy haciendo un embarcadero con un amigo, nos llevó varios días hacerlo”(N. 1º año, Escuela Ruta, 2009).

Nuestra presencia genera en los niños el deseo de presentarse, contar quiénes son desde el lugar de lo que hacen en el hogar. Como si fuese una necesidad que se activa por nuestra llegada pero que se da en determinadas circunstancias como veremos más adelante.

La siguiente transcripción de diario de campo da cuenta de ello:

Desde el primer momento los niños se acercan a contarme anécdotas como forma de presentarse, y espontáneamente surgen referencias a tareas del hogar. Dado que estaban hablando del invernáculo surge el comentario de algunos con respecto a los invernáculos de logros que tienen en la casa (5 niños tienen en su hogar invernáculos de la fundación logros conseguidos por medio de la escuela), la tarea escolar entonces, dispara el dialogo informal.

“Con mis padres plante tomates y melones... me gustan pero mas me encantan las sandias “ me dice una niña de 5°. “En mi casa también plantamos melones” dice otro niño de 5°. “yo planté en el invernáculo de logros melón, maiz, zapallito de tronco... en el invernáculo hablamos con mis padres ; yo me comería un zapallito relleno, mi madre decía que ella un huevo relleno y mi padre que el un tomate relleno”.

Hoy las actividades han sido básicamente individuales, cuando alguno espera el turno de que la maestra ponga actividad es el momento que surjan los diálogos informales, tanto conmigo como con el compañero de al lado.

(Extracto de diario de campo, Escuela Granja, octubre de 2009)

La necesidad de presentarse por medio de estos comentarios narrados podrían provenir de una necesidad de transmitir y dar cuenta de su identidad personal y social, expresarla y redefinirla diría Mercer (1995,p.59). Pensamos en este sentido en la identidad de niño rural cuando se muestra entusiasta frente al investigador al arribo de este a la escuela : “¡Mira las botas que traje hoy!” dice por ejemplo Santiago al vernos entrar al salón de clase mostrando sus botas de gaucho. (Santiago, 5 años, 2009).

No solamente la presencia del investigador genera estas verbalizaciones, también los niños se dirigen hacia la maestra relatando anécdotas en diferentes momentos de la jornada escolar como veremos más adelante.

La anécdota adquiere un carácter narrativo tomando en cuenta los elementos de una narración de acuerdo a Bruner(1990): acciones, personajes, sucesos más o menos excepcionales que hacen cuerpo en un drama. Como en el siguiente ejemplo en la Escuela Ruta donde un suceso como el nacimiento de perritos adquiere una dimensión narrativa :

Apenas llegados a la escuela antes que la maestra llegue me abordan los hermanos M. y S. y me dicen:

“No querés una perrita? La perra de casa va a tener perritos y nos parece que muchos porque está panzona, la llevamos a un lago y no se quiso quedar y está de nuevos con nosotros, tenemos que regalar los perritos sino los vamos a tener que matar porque no podemos quedarnos con todos, porque es difícil criarlos y darles a todos de comer”

(Extracto de diario de campo, octubre de 2011)

Dichas verbalizaciones suelen estar presentes en momentos puntuales en el aula como al principio de la jornada. En el caso del ejemplo, vemos como aún no ha llegado la maestra, lo que podría estar permitiendo que

pueda hablarse de “otras cosas” no referidas a lo escolar. Incluso podríamos afirmar que parecen no tener lugar en la estructura formal del salón de clases ya que no suelen aparecer sino esporádicamente y con carácter efímero. Adquieren un carácter experiencial dado que describen acontecimientos y situaciones vividas en el hogar y no dan demasiado lugar a desarrollos ulteriores ya que no suelen ser tomadas desde la estructura formal de las actividades de clase.

Por otro lado podemos visualizar que el carácter de anécdota le concede la característica de presentarse a modo de “noticia”, descripción breve del tipo: “hoy paso tal cosa” ; mis padres dicen que...”; “me gusta...”.

7.1.1.2 – Características y circunstancias de las conversaciones informales en la Escuela Ruta.

Destacamos en primer lugar aquellas conversaciones informales que dan cuenta de conocimientos cotidianos entre niños y entre niños y maestra y que aparecen desconectadas de las tareas de aula sin intención previa de generarlas de parte de la docente. Ocupan un lugar importante en la escuela, se activan y se originan en ciertas circunstancias. Es el caso de

las conversaciones informales que tienen lugar en el salón de clase, aunque no suelen darse con frecuencia debido a la distribución de las mesas y sillas, por niveles separados entre sí e incluso no viéndose todos ya que algunos están de espaldas a otros.

La estructura escolar pauta cuando tener estas conversaciones :en los recreos, en la portera, en los almuerzos, o cuando la maestra no se encuentra en el salón. No suelen ser usados como insumos o contenidos de actividades ya que , en la mayoría de casos, la maestra no está presente.

Veamos la siguiente situación:

La auxiliar entra al salón y le pide a la maestra para hablar , esta sale y me quedo sola con los niños en la clase. Algunas niñas comienzan a leerles libros a los de inicial, otro niño como termino esta con la XO jugando, otro grupo conversan sobre la tarea de matemática que estaban realizando. Espontáneamente surgen algunas conversaciones que dan cuenta nuevamente del lugar que ocupan los diálogos informales en la escuela sin que yo haya intervenido explícitamente.

Niño A: "Anduve el fin de semana con mi padre en el tractor, a caballo también.."

Niño B: "Yo se andar en tractor."

Niño C: "A mi me gustarla ser mecánico como mi padre..."

Niño D: "El otro día me caí del caballo pero no me paso nada".

Extracto de diario de campo , Escuela Ruta, octubre 2009.

En espacios escolares como la entrada, los recreos o los almuerzos las conversaciones pueden prolongarse; la maestra no solo "autoriza" tiempos para esos diálogos sino que incluso los promueve.

Adquieren importancia por ejemplo las conversaciones informales de los lunes donde la maestra promueve el intercambio sobre vivencias cotidianas.

Veamos la siguiente conversación iniciada por la maestra un día lunes.

Maestra: "Como pasaron el fin de semana?"

Niño A: "Nosotros armamos una hamaca y nos caímos"

Maestra: - "Que peligro! Tiene que haber una persona mayor que supervise además tiene que estar bien atada, que no hayan piedras debajo."

Niño A: "Si, no nos quedo bien atada".

Maestra: - "Y los demás?"

Niño B: "Yo planté boniatos con mi padre".

Niño C: "Yo nada."
Maestra: "Como nada?"
Niño C: "Bueno, fui a la ciudad y dormí hasta muy tarde ayer."
Maestra: "Y tu Mariana?"
Niña D: "Fui hasta la casa de Cintia..."
Niña E: "Yo jugué al restaurante con estos dos haciendo tortas de barro."
Maestra: "Y se llenaron de energía para hacer los trabajos!"
Todos los niños: "NO!!!"
Niña E: "Ayer remontamos una cometa."
Maestra: "Bueno, que día es hoy?" (cambio de tono en la voz) (Y escribe en el pizarrón la fecha) "Vamos a empezar con trabajos de matemática ya que es primera hora..."
Niña E: "La mía se rompió" (hablando de la cometa)

Es decir que la maestra considera importante contar con un rato inicial para hablar de las experiencias, sin embargo el tiempo para estas conversaciones es limitado y la mayoría entiende que no se puede seguir hablando y que comienzan las tareas escolares.

El cambio de situación o registro en el discurso es asimilado por todos los alumnos menos por una niña pequeña de 1º año (Niña E) que quiere seguir hablando de su cometa. Resulta significativo que los niños no preguntan a la maestra que hizo ella el fin de semana y además que respetan el cambio en el discurso asumiendo que es hora de la tarea escolar. Si pensamos en las características de las intervenciones del maestro vemos como la maestra no se "corre" de su rol, escucha las experiencias cotidianas y procura brindar una enseñanza a raíz de alguna de ellas como cuando dice que hay que tener cuidado con la hamaca. La

conversación además aparece absolutamente regulada por la maestra quien decide cuando comienza y cuando termina.

Podríamos preguntarnos la función de esa conversación que luego no será retomada para ninguna tarea escolar, de hecho la maestra no usa ninguna situación particular de las narradas sobre el fin de semana como contenido de actividad escolar. En ese sentido, la función pasa por el simple intercambio personal con los otros y la necesidad que la maestra siente de conocer a sus alumnos y saber como pasaron. Al respecto plantea:

“Me gusta saber que hicieron el fin de semana, me parece que tiene que ver con el vínculo, es un rato, porque hay mucho para trabajar”.⁷

Al decir de Wertsch: “se invita a los alumnos a hablar sobre objetos y acontecimientos exteriores al dominio de la actividad de aula”(1991, p.150). Sin embargo no podemos desconocer una intención que si bien no es explícita ni planificada por la maestra no deja de ser educativa.

⁷ Extracto de entrevista informal, nov. 2011

Si bien podemos afirmar que el formato escolar restringe discursos infantiles sobre experiencias y conocimientos del hogar en el tiempo de aula donde se llevan a cabo tareas planificadas previamente y donde el docente siente muchas veces que tiene que cumplir con el programa, aparecen sin embargo diálogos informales con la maestra que no necesariamente llevan a obstaculizar la tarea que se esta realizando. Los mismos también tienen carácter efímero ya que tienen muy corta duración y forman parte de las múltiples interacciones que la maestra tiene con sus alumnos. Destacamos la siguiente transcripción de un diario de campo:

La maestra explica una tarea de matemática y el niño de 1º le dice:

Niño A-Maestra, ¿se acuerda que a fin de año hubo criollas?

Maestra:- El año pasado no.

Niño A- Si en el campo.

Maestra: Eso fue hace tres años.

Niño A- Maestra, va a hacer carreras?

Maestra:- Yo no , Ud.?

La maestra me mira como afirmando lo que me ha venido diciendo del niño, que es distraído, no atiende.

Me llama la atención este dialogo, desconectado de lo que se esta trabajando, por otro lado , es interesante ver como la maestra no lo corta en un principio, sino que contesta mientras sigue escribiendo...

Extracto de diario de campo, setiembre 2010.

En estos casos, la maestra sostiene el diálogo a la vez que continúa con su tarea. Podríamos suponer que la actividad que la maestra está desarrollando en el pizarrón se relaciona con la temática de las “criollas” o

“carreras” y ello despierta el interés del pequeño por el diálogo. Sin embargo la tarea era de matemática e implicaba ejercicios sin un contenido relacionado.

Es decir, que nuevamente encontramos cambios de registro en el discurso de aula, en la medida que la maestra reconoce el enunciado del alumno e incluso lo mantiene un pequeño tiempo aunque luego lo desacredita en el entendido que no corresponde y que es necesario continuar con la tarea.

Otro ejemplo nos muestra una conversación informal durante la realización de una actividad de clase que adquiere carácter escolar ya que refiere a la ortografía en relación a una marca de tractor:

Mientras la maestra está por realizar un dictado:

Niño A - “Maestra : Zetor va con z?”

Maestra: “¿Sector?”

Niño A: “Zetor, una marca de tractor.”(se destaca que un tractor había pasado por la ruta)

Maestra:” Entonces puede ser.”

Niño B: “La z con la e no se juntan”

Maestra: “Pero si es una marca se pueden violar las reglas.”

En este ejemplo, si bien podría pensarse en que el diálogo entorpece el normal funcionamiento de la clase en la medida en que pudiese ser un

obstáculo para el desarrollo de la actividad, la participación de la maestra en el mismo no deja ser educativa, comunicando reglas gramaticales.

Por otro lado podemos ver como el entorno y por lo tanto la cotidianeidad entra en escena en el salón de clase de algún modo ya que había pasado un tractor por la ruta mientras el niño observaba por la ventana. El niño que pregunta es un niño que le interesan las maquinarias agrícolas y ayuda a su padre con las mismas en el hogar. Es interesante destacar que la situación de la marca del tractor no es retomada por la maestra durante la jornada ni generó comentarios nuevos por parte de los niños.

A continuación veamos un ejemplo de conversación iniciado por la maestra:

Maestra: "Niños, tenemos nuevo integrante , nació una ternerita".

Niña A: "¡En casa también nació una!"

Niño B : "Yo tengo un ternero en mi casa"

(La maestra continúa con la tarea que está desarrollando, solo la mas chiquita preguntará en el recreo si puede ir a ver la ternera a lo que la maestra se negará contestando: "¡No, porque los animales son ariscos")

En relación a la intervención de la maestra podríamos afirmar que la maestra utiliza un género discursivo no "instruccional", una noticia que se

relaciona directamente con el mundo del niño , con su contexto, sin embargo cambia de registro inmediatamente y en este caso los niños no “negocian” con la maestra, solo la pequeña trata de hacerlo pero sin éxito.

En nuestro diario de campo escribimos:

“Veo como queda por fuera del espacio de aula este evento o acontecimiento; no es incorporado a la tarea de clase ni se da un espacio de diálogo, los niños son conscientes que ello no pertenece a la tarea curricular y entonces tampoco preguntan ni se interesan... me pregunto si en casa comentaran algo y acá me surge una nueva interrogante que exceden mi investigación : ¿que cuentan los niños en casa sobre la escuela sobre lo que sucede, lo que hacen?; ¿aparecen relatos de los sucesos excepcionales de la escuela?”

Pensamos en una escuela como comunidad de aprendizaje donde se negocian y renegocian significados, donde se decide entre todos que decir y que no decir, en que momentos y circunstancias. La maestra, desde su rol, ayuda a los otros, fomenta la comprensión, acepta lo que los otros traen y hasta lo fomenta desde perspectivas que Wertsch llamaría “referenciales” (1993). Pero también pauta reglas y convenciones, la meta en común es estar en la escuela para aprender , de ahí que el discurso de enseñanza esté presente aun en casos de conversaciones informales. En la negociación de significados se actúa y se interpreta en relación al otro.

En este sentido los niños en la escuela parecen saber , sobre todos los más grandes, cuando una conversación informal debe terminar para pasar o continuar con la actividad escolar. Lo interesante es que , a pesar de ello, el niño pueda iniciar o mantener una conversación informal un tiempo mínimo, es decir que puede de todos modos expresar sus intereses, inquietudes o vivencias sabiendo que la escucha de parte del adulto está presente. Del mismo modo cuando al terminar una tarea, los niños le preguntan a la maestra “Y ahora que hacemos?”(niños de 5º año, noviembre 2011) asumiendo que hay que continuar con el trabajo.

En los almuerzos por ejemplo hay más tiempo para el diálogo informal pero la perspectiva de enseñanza está también presente :

Maestra:-“Bueno,¿como salio el partido el fin de semana?”

Niño A: “Ganó Peñarol.”

Maestra: -“Bueno, vamos a aplaudir todos”.

Niño B: “Yo lo vi en la tele, hoy de mañana también vi tele”

Maestra:- “No estarás mirando mucha tele?”

Niño C: “Yo me levanté temprano y ayudé a mi padre...”

Maestra:- “¡Qué bien”!.

La maestra inicia la conversación en este caso y sus intervenciones no pierden el carácter de enseñanza como ya mencionamos. Cuando plantea que todos aplauden ello se debe a que se propone permanentemente como objetivo transmitir valores: “Todos aplaudimos cuando gana peñarol

o nacional, para no fomentar rivalidades”.⁸ A pesar que la conversación se da en un espacio diferente al de clase las siguientes intervenciones pueden ser consideradas también educativas: “¿No estarás mirando mucha tele?” transmitiendo que mirar “mucha” televisión puede no ser bueno y la intervención “¡Que bien!” aprobando el hecho de que el niño ayude a su padre en las tareas cotidianas del hogar.

En el recreo las conversaciones suelen funcionar como objetivo en si mismas, por ejemplo, un grupo de niñas que se sientan en las hamacas pero no para jugar sino para conversar de la novela que vieron o de conflictos entre pares. Otras surgen en base a acontecimientos naturales que ellos observan y que dan cuenta de la vida de la escuela más allá del salón de clases.

“Hoy durante el recreo me cuentan que cuando empieza el calor aparece siempre un lagarto que tiene su cueva debajo del salón de clase, que una paloma tuvo nido en el árbol que esta al lado de las hamacas, que una víbora se apareció el año pasado y la mataron con un palo...”

En dichas conversaciones el entorno de la escuela aparece con una riqueza extraordinaria, incluso el escenario es netamente rural: mucha

⁸ Extracto de entrevista informal, nov.2011

pradera, casas a la distancia, las vacas al lado de la escuela, flores de diferentes tipos en el jardín. Plantean los niños:

“Las flores las planta la maestra con una vecina que viene siempre y que le encantan las plantas”; “el lagarto cambió de casa ahora está atrás de la escuela, la maestra no sabe nada pero M. quiere matarlo , le tira piedras y nosotros nos enojamos con ella”.⁹

Podemos afirmar que existe una clara distinción entre los conocimientos cotidianos y los escolares en términos de circunstancias de aparición: cuando se está con las tareas escolares no hay posibilidad de conexión con “algo” relacionado a experiencias del hogar, la maestra siente que si ello se produce es por distracción del alumno aunque, sin embargo, no corta inmediatamente la conversación, puede seguirla unos segundos.

Las tareas escolares que se realizan en un determinado momento no son necesariamente el disparador para los temas cotidianos que surgen de las anécdotas o conversaciones informales. Es decir, los temas de las tareas no parecen guardar relación alguna con los temas de las anécdotas, quizás por ese motivo son sentido como desviaciones o distracciones del alumno.

7.1.1.3 -Características y circunstancias de las conversaciones informales en la Escuela Granja.

⁹ Extracto de conversaciones informales con niños en el recreo, oct. 2010

En la Escuela Granja las conversaciones informales aparecen bajo tres circunstancias básicas: diálogos que muchas veces no son escuchados por la maestra dentro del salón de clase cuando los niños han terminado la tarea ; comentarios espontáneos entre niños y/o entre niños y maestra al estar realizando una tarea y comentarios y anécdotas durante la realización de tareas productivas fuera del salón de clase.

En el caso de las conversaciones dentro del salón de clase podemos afirmar que el escenario que posibilita las mismas tiene que ver con la disposición de las mesas y sillas en ronda. Cuando un niño termina una tarea espera generalmente que el de al lado también termine para comenzar a conversar, sobre todo si la maestra está ocupada con otros niños.

En otros casos, el niño que finaliza ayuda al que está a su lado para que termine más rápido. Entre los más pequeños es común que el niño que termina la tarea converse con el que tiene al lado aunque éste no lo haya hecho aún.

Veamos un ejemplo de un diálogo entre dos niños pequeños desprendido de la tarea que se estaba realizando.

Niño A: “Tengo una perra, juego con ella, se me mete abajo de las patas”.

Niño B: “Tené cuidado con las pulgas y garrapatas, tenés que lavarla, darle una ducha.”

Niño A: “O puede ser adentro de un balde viejo”.

Niño B: “O adentro de una pileta.”

Niño A: “O de un pozo.”¹⁰

Destacamos el escenario de este diálogo: la maestra está con los niños de 6° en el otro extremo del círculo de sillas y bancos, no está escuchando lo que dicen los pequeños, éstos han terminado un dibujo sobre las acelgas que plantaron en la mañana.

Por otro lado aparecen las anécdotas y conversaciones sobre temas cotidianos como consecuencia de una tarea de clase formal pero donde los contenidos de la actividad formal refieren a contenidos cotidianos. Consideramos esta manifestación como espontánea por parte de los niños ya que no es intencionalmente previsto por la maestra la cual no necesariamente instauró un sistema de preguntas para indagar conocimientos previos o buscar una conexión.

Veamos el siguiente ejemplo:

¹⁰ Conversación informal entre niños,

Los niños están realizando una producción de texto sobre lo realizado el día anterior en el invernáculo de la escuela y surge el comentario de algunos con respecto a los invernáculos de “Logros” que tienen en la casa (cinco niños tienen en su hogar invernáculos de la fundación Logros conseguidos por medio de la escuela).

Niña A: “Las plantas de tomates que plantamos con mamá y papá se pusieron feos, se la comieron unos bichos, vamos a plantar otros” .

Niño B: “Nosotros vendimos el otro día el primer cajón de tomates”.

Niño C: “Yo voy a vender las frutillas que están naciendo , me dijo mi madre y vamos a hacer mermelada” (oct.2009).

En este caso la tareas escolar al referir a temas vinculados al trabajo en el invernáculo y a la propia acción del niño realizada en el mismo remite a los conocimientos cotidianos de ellos en el hogar lo cuál aparece por medio de verbalizaciones donde los niños narran sus experiencias. No solo describen lo que plantan en los invernáculos del hogar sino las vivencias asociadas a ello.

El siguiente ejemplo también da cuenta de cómo una actividad como la lectura de un cuento con personajes que incluso no tienen que ver con la cotidianidad del niño activa comentarios asociados a la vida cotidiana y por ende refleja conocimientos cotidianos.

Al final del horario la maestra lee un cuento para todos que una niña trajo: "Caperucita y el cervatillo" .Se discute la reflexión que deja acerca de cuidar los animales, ahí una niña de 4º dice que le pega a los pájaros con una honda, lo que genera un "rezongo" de la maestra...."

"Eso no puede hacerse; ¿que piensan de esto que dice el compañero?"

Niño: " Que no se deben matar los animales porque si nomas"

Maestra:"No se deben lastimar los animales son parte de la naturaleza que tenemos que cuidar!"

Extracto de diario de campo, octubre de 2009.

La intervención educativa de la maestra en relación al cuidado de los animales fomenta el surgimiento de narraciones espontáneas que a su vez genera otra intervención instruccional que la maestra verbaliza dando un énfasis a su tono de voz...."¡Eso no está bien, no se deben lastimar los animales son parte de la naturaleza que tenemos que cuidar!"

Podríamos decir que el formato escolar en la Escuela Granja permite el surgimiento de estas conversaciones, de las cuales algunas incluso la maestra forma parte pero siempre queda claro cual es el objetivo del estar allí: la tarea escolar. Los niños parecen saberlo, realizan los comentarios y generan breves conversaciones procurando que los mismos obstaculicen lo menos posible la tarea.

En este sentido consideramos que los niños no “llevan” al aula su teoría acerca de cómo se varea un caballo, como se le da de comer a un pájaro, como se crían las potrillas, como se plantan las diferentes hortalizas en el invernáculo. El aula escolar no es el espacio para desarrollar ello y eso los niños “lo saben”, al menos que la maestra explícitamente lo solicite como parte de una tarea escolar.

Los niños en la escuela conocen que hay un tiempo para hablar de algunas cosas y un tiempo para resolver tareas escolares. En la Escuela Granja parecen saber ello también en lo que refiere a la hora del almuerzo, ya que el mismo se da en absoluto silencio si bien la maestra Alicia verbaliza: “El almuerzo es el momento donde se saben los problemas de la comunidad, los niños largan todo, yo trato de frenar eso, me gusta que coman en silencio, la hora del almuerzo es para el almuerzo”.¹¹

El otro escenario donde surgen conversaciones informales es el que refiere al espacio fuera del salón de clase, cuando se están realizando actividades productivas. En este caso el espacio es amplio, si los niños están carpiendo ,o dándole de comer a los animales o mirando lo que otros realizan por ejemplo durante una esquila o mientras esperan turno

¹¹ Extracto de entrevista formal, nov. 2010

para entrar al invernáculo, o carpir , conversan entre sí e incorporan a la maestra en conversaciones.

Niña: “Sabés maestra que en casa hay un caballo tuerto” (mirando una gallina enferma que hay en la escuela).

Maestra: “Ah si? ,pobre!, A ver, ustedes, quédense quietos sino no van a carpir los boniatos!” (nov.2011)

Dos son las interacciones que realiza la maestra: hacia la niña, mostrándole que no le es indiferente lo que ella le dice y hacia el resto, para que mantengan el orden, lo que impide probablemente que la comunicación con la niña continúe y se profundice.

7.1.2- Presentación de conocimientos cotidianos por medio de la acción en la Escuela Granja.

Comenzamos este ítem con la siguiente viñeta que da cuenta de una conversación entre dos niños y la investigadora en uno de los invernáculos de la Escuela:

Niño A:- “No arranques el tomate así Facundo! No ves que lo machucas!”
(le dice un niño a otro en el invernáculo)

Investigadora:- “Como se hace?.”

Niño A:- “Se arranca así, mirá!”

Investigadora:- “Donde aprendiste a hacerlo así? ¿En casa o en la escuela?.”

Niño A:- “No sé, en todos lados.”¹²

Vimos como en su mayoría los conocimientos cotidianos de los niños que asisten a las escuelas rurales estudiadas aparecen mediatizados por el lenguaje reflejándose principalmente en narraciones que toman cuerpo en diferentes tipos de conversaciones informales donde ellos cuentan algo que saben o que vivieron, algo sucedido.

En la Escuela Granja debido a su formato escolar, donde las actividades productivas ocupan un lugar fundamental y el niño es participe directo ya sea por medio de la observación o la manipulación directa de herramientas, se refleja el conocimiento cotidiano del niño desde otra dimensión: la acción. Algunos niños ponen en juego en la escuela su saber acerca de cómo se agarra una azada, como se arranca un tomate , como dirigirse a un animal para que responda y ello puede ir o no acompañado de verbalizaciones.

En el caso del ejemplo que utilizamos para comenzar este subcapítulo destacamos como el niño verbaliza a otro que está arrancando mal el tomate de la planta ya que el niño que lo estaba haciendo lo tomaba desde el cuerpo y no desde el tallo. El niño que le indica a otro es uno de

¹² Conversación informal con niños, nov. 2011

los niños que en el hogar tiene invernáculo de Logros a raíz del trabajo que la Fundación realizó hace unos años en la escuela. El niño trabaja con sus padres e incluso relata cuando la maestra le pregunta: “Hoy llevamos a la ciudad chatas de tomates para vender!”. El “llevamos” da cuenta de su participación ya que cuando llega de la escuela hay un momento en el que participa del trabajo en el invernáculo junto a su familia. Lo interesante es que frente a la pregunta de donde lo aprendió conteste: “En todos lados”, aludiendo a que lo ha aprendido tanto en la escuela como en la casa.

En este caso , las actividades productivas de la escuela, en la medida que el niño participa de ella, generan que algunos aprendizajes de entornos formales y de entornos informales tengan puntos en común siendo difícil la distinción entre unos y otros.

La siguiente transcripción de un diario de campo muestra ello:

Los niños agarran sus gorros y vamos hacia la quinta donde las plantas de boniatos ya fueron trasplantadas desde “la cama caliente”. Algunos niños por turno van agarrando azadas y empiezan a carpir. Algunos lo hacen con una habilidad sorprendente, incluso la niña pequeña que está en inicial, que me dice: “Yo carpo en casa con mamá”

La maestra me dice: “te das cuenta clarito los que saben carpir porque en la casa lo hacen, son los que van más rápido y no dañan la planta”

Extracto de diario de campo, noviembre 2011

7.1.3.- Estructura y tipos de conocimientos cotidianos.

Hemos estado viendo como accedemos al conocimiento cotidiano del niños por medio de sus verbalizaciones, de sus narraciones u observando ciertas acciones en la Escuela Granja. En este sentido podríamos hablar de “temas” cotidianos que se muestran en la escuela y que no logran un desarrollo al menos que exista un intercambio tal y un propósito desde el adulto que permita su despliegue.

Si el “tema” coincide en algunos aspectos con lo que la maestra está trabajando la conexión parece ser directa, y el niño realiza verbalizaciones autoreferenciales. Por ejemplo, la maestra de la Escuela Ruta menciona en ocasión de una actividad de dictado la palabra “tajamar” y un niño responde: “En casa hay uno”. Pero no necesariamente ello se da siempre ya que , como vimos, el surgimiento de los comentarios está en ocasiones deslindado de lo que se viene trabajando en el aula.

En este sentido , en ambas escuelas el conocimiento cotidiano ligado al discurso espontáneo del niño da cuenta de acciones, u acontecimientos

extraordinarios, experienciales a modo de saber – hacer- : lo que hizo el niño el fin de semana, o algo que pasó.

En cuanto al tipo de conocimiento cotidiano , tomando en cuenta aportes de Delval (2000) podemos ver que espontáneamente el conocimiento cotidiano mas frecuente es el correspondiente al mundo físico, ligado a su experiencia concreta con el medio .

Sin embargo si pensamos en el tipo de conocimientos cotidianos que las maestras aceptan o consideran muchas veces también aparece conocimiento sobre el significado de la vida: “¿que piensan de....?”, “¿por que?” Como en el caso del ejemplo que ya vimos de la lectura del cuento del cervatillo en Escuela Granja donde al final la maestra plantea frente a la anécdota de la niña sobre que le pega a los pájaros: “Eso no puede hacerse...que piensan de esto que dice el compañero?” pregunta que dispara la contestación del niño: “ Que no se deben matar los animales porque si nomás”.

Como plantea Egan (1988), un aspecto fundamental de los relatos es que son narraciones que orientan nuestras respuestas afectivas frente a determinados acontecimientos o sucesos. En el caso del relato de la maestra si bien los personajes son ficticios y la fantasía ocupa un lugar

fundamental, el tema remite a lo cotidiano, a categorías relacionadas a lo bueno y lo malo, el cuidado de los animales.

La estructura de las narraciones muestran los elementos excepcionales que permiten a su vez visualizar de qué tipo de conocimiento cotidiano se trata. Si un conocimiento ligado a la acción, a algo que conocen y/o experimentaron.

Es decir que, básicamente las narrativas con sus sucesos excepcionales como componente son el vehículo privilegiado para conocer los conocimientos cotidianos de los niños.

Cuando tenemos la comunicación de un niño que se le muere su caballo: “¿viste que se murió la potrilla?la potrilla de casa está casi como de la altura de la yegua, tengo dos potrillas en casa” (S, 5 años, 2009), podemos distinguir la excepcionalidad del acontecimiento de la muerte de un animal , de una potrilla lo cual no es común, en la medida que es un animal joven. Si bien no accedimos a conocer que explicaciones tiene el niño para la muerte de su potrilla es interesante dejar planteado que puede existir toda una teoría en este niño que le permita explicarse tal acontecimiento.

Por otro lado , en la Escuela Granja el conocimiento cotidiano aparece en el saber hacer sin necesidad de verbalizaciones que lo acompañen, en este caso, la propia manipulación de animales o plantas , la realización de actividades, al ser similar en la casa y en la escuela permite que se ponga en juego el conocimiento cotidiano, en términos de conocimiento práctico, ligado a la acción. Los mediadores ya no son las diferentes manifestaciones del lenguaje sino las herramientas.

7.2- Prácticas docentes favorecedoras de la presencia de conocimientos cotidianos.

7.2.1- Las prácticas docentes en Escuela Ruta.

7.2.1.1 - Percepciones de las maestra Rosana sobre el conocimiento cotidiano y relaciones con el escolar.

Las preguntas que nos hacemos en nuestra tesis acerca si las estrategias didácticas de las maestras toman en cuenta los conocimientos cotidianos de los niños y si , por ende se identifican los conocimientos cotidianos como recursos potenciales del aprendizaje nos remiten a las

percepciones que las maestras tienen sobre ello. Es decir, como es percibido el conocimiento cotidiano, y como es considerado.

De este modo, podemos afirmar que, de acuerdo al tipo de postura docente con respecto a la forma de concebir el lugar de los conocimientos cotidianos en la construcción del conocimiento escolar y las relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares, las prácticas de enseñanza tendrán unas características u otras.

En este sentido la maestra Rosana plantea: “Es importante respetar el conocimiento que traen del hogar, es el punto de partida”.¹³ Si bien la categorización de conocimientos previos no refiere en su totalidad a los cotidianos suelen considerarse como iguales, se entiende que son los conocimientos que se traen desde el hogar.

Es importante a su vez distinguir como son visualizados los conocimientos cotidianos de los niños rurales, si como oportunidades, obstáculos para enseñar, conocimientos que necesariamente deben ser superados o conocimientos paralelos que no interfieren en el aprendizaje escolar.

Al decir de Moll (1997) nos preguntamos que percepción tiene la maestra sobre los “fondo de conocimientos” entendiendo como tal a los cuerpos

¹³ Extracto de entrevista informal, oct. 2009

de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y a las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar e individual. Es decir, cómo son percibidos como recursos para enseñar.

En el caso de la Escuela Ruta la maestra se guía sobre todo por el programa escolar sin proponerse actividades demasiado diferenciadas del mismo, siente a su vez que el programa escolar está urbanizado y que los niños de la Escuela en la que ella trabaja tienen características más urbanizadas que los que podrían tener otros niños de escuelas rurales ubicadas en zonas más alejadas.

Veamos el siguiente extracto de entrevista realizado a la maestra el tercer año de observación en la escuela

Maestra: “Se ha urbanizado el programa , los maestros con experiencia seguimos trabajando algo de ruralidad , los recién recibidos yo creo que no. Los que tenemos experiencia, porque quedó la experiencia de un programa rural que tuvimos en ese momento. El programa no te pide ruralidad, los libros de MECAEP son urbanos, con contenidos urbanos , y la inspectora... depende quién... alguna te pide algo de ruralidad”

Investigadora:” - ¿Como sería trabajar ruralidad?”

Maestra: - Trabajar ruralidad... antes sería con los programas multigrado, cuando hablamos ruralidad hablamos de multigrado, ciencias sociales, historia, matemática en clases agrupadas, ahora cada clase tiene su programa independiente. Se ha complicado poder cumplir con los

programas, mas allá de los temas, antes había propuesta de trabajo de huerta...”¹⁴

Al decir de Coll (1995) las percepciones de la maestra Rosana con respecto al currículo refieren a sentirlo como relativamente cerrado en la medida que las variaciones de acuerdo al contexto son mínimas estando estipuladas todas las acciones a seguir, los contenidos y las estrategias están organizadas de antemano.

Veamos otro fragmento de entrevista informal realizado el primer año de observación en la escuela que coincide además con ser el primer año del nuevo programa creado para todas las escuelas del país.

“El programa está muy urbanizado, esta pensado para cumplirlo, aunque este año como es la primera vez no se nos pidió mucho. No te vas a poner a enseñar quinta, a plantar, en primer lugar porque saben más los niños que vos de eso y porque los padres vienen igual y te dicen que al hijo de ellos no le enseñen a plantar, que eso lo hace en la casa. Los padres quieren computación, ingles, para preparar a sus hijos para el liceo. Aquello de lo rural, ganadero, no existe mas, esta es una población muy urbanizada, capaz que pones algo con letra de super de tata y le interesa más ...

Yo en aquella escuela hacia un cantero y tenia que preguntarle a los chicos que tenia que hacer antes y que tenia que hacer después, por eso ahora no hago nada de eso, ahí plantamos unas habas, algunas nacieron...

Una cosa es que en un problema matemático pongas letra sobre algo que los motive, por el hogar...”¹⁵

¹⁴ Extracto de entrevista formal, dic. 2011

¹⁵ Extracto de entrevista, oct. 2009

En las percepciones de la maestra el curriculum era percibido en el 2009 aún más cerrado ya que la entrevista de este año dejaba planteado que “los maestros con experiencia seguimos trabajando ruralidad”. Sin embargo aparecen dos percepciones sobre ruralidad en la escuela, por un lado la interpreta como la presencia de actividades agropecuarias planteando que ella no las realiza en la escuela y por otro lado como contenido de actividades como en matemática que permiten la motivación. Como veremos más adelante los conocimientos cotidianos están muy presentes desde el contenido de las actividades que se proponen sobre todo en lengua y matemática. De hecho la maestra Rosana plantea al respecto : “En este tipo de actividades es cuando se expresan mas en lo de ellos”.¹⁶

Los conocimientos cotidianos para la maestra serían aquellos asociados a “lo conocido: “el programa es muy urbanizado pero depende de vos, tampoco te evalúan y te dicen “trabaja mas esto...” Pero siempre se parte de lo conocido”.¹⁷

Por otro lado y volviendo al fragmento de entrevista anterior, ¿Como es percibido el entorno por la maestra Rosana? Como un entorno que ha

¹⁶ Extracto de conversación informal, nov. 2009

¹⁷ Extracto de entrevista informal realizado a la maestra mientras se le pregunta por una actividad de lengua, oct. 2009.

perdido el aspecto típico de “lo rural”, donde los trabajos han cambiado, donde los padres reclaman de la escuela conocimientos generales al igual que en la ciudad y donde el niño rural es diferente. En este sentido manifiesta:

el niño de mi escuela necesita algo y esta cerca del almacén y va y se lo compra, festejan Halloween, escuchan las mismas canciones que en la ciudad, tienen Internet, llegan a la casa y miran el cable...”; ,son niños rurales pero urbanizados, no saben como se ordeña, como se planta, van a almacenes... Ellos cuentan todo lo que saben, hay cosas que deberían ser conocidas y no lo son, no saben plantar, las estaciones y las plantaciones, el ordeño tampoco.”¹⁸

Sin embargo, a pesar de su consideración sobre el programa como conteniendo aspectos urbanos, plantea que toma en cuenta algunos temas de la ruralidad para el contenido de sus planificaciones. Como veremos mas adelante hay una consideración de su parte hacia el contexto. Podemos afirmar que en eso consiste la negociación de significados: ella negocia de algún modo con el entorno de acuerdo a las características del mismo de modo que incluso quizás no sea ella del todo consciente. Claro que ya no es la negociación que en otros momentos y en otra escuela ella podría hacer, cuando afirma que en algunas ocasiones los niños “le enseñaron” a ella a realizar determinadas tareas “rurales” lo cuál en este momento desvaloriza ya que ella no estaría

¹⁸ Idem 12.

enseñando lo que realmente la comunidad le estaría solicitando además de lo que el programa estipula.

“En aquella escuela los niños no sabían manejar dinero, entonces no podría trabajar con ese recurso, había que trabajar más cosas rurales...”¹⁹

Las percepciones de la maestra Rosana sobre las características actuales de los niños rurales se entienden a la luz de un contexto actual caracterizado por una nueva forma compleja y polisémica de entender la ruralidad. Por momentos considera que el niño ya no sabe nada de campo, por otro momentos dice que los niños le enseñarían a ella a plantar y entonces no tendría sentido y por momentos puede visualizar algunas características en términos de actividades rurales que estos niños desempeñan en el hogar que como veremos más adelante, ella considera en algunas actividades escolares.

“No son como niños rurales...muchos se sientan en una computadora y no hacen nada... no tienen mucho conocimiento..... Bueno, quizás si lo que todos hagan sea llevar los animales de un lugar a otro de tardecita, eso es lo que hacen ellos.”²⁰

Pensamos también, que esta ambigüedad es característica de un momento actual donde la ruralidad es cuestionada en sus aspectos tradicionales, hablamos de nuevas ruralidades y de nuevos niños rurales

¹⁹ Idem 12

²⁰ Idem 12

que sin embargo, pueden mantener características como participar de actividades de su entorno sino como actor directo como observador, en su hogar en los hogares vecinos.

Podemos visualizar como surge entonces un conocimiento de la maestra sobre acciones que los niños realizan en el hogar como son las de llevar animales de un lugar a otro. Dichas acciones seguramente encierran una variada gama de conocimientos: conocimiento sobre esos animales, sobre las pasturas, sobre los horarios de alimentación. Podríamos afirmar que ese grupo de conocimientos queda por fuera de la escuela de forma planificada y formal. Sin embargo la maestra Rosana menciona circunstancias donde, trabajando oralidad por ejemplo, dichos conocimientos cotidianos pueden surgir:

Maestra: “Viste que el niño trae espontáneamente conocimiento de la casa y ahí surge el diálogo no lo traes planificado y lo haces.”

Investigadora: “¿Como se registra en tus planificaciones?”

Maestra: “Debería anotar y no anotas, es que es imposible anotar todo, estos niños que hablan solos, depende de la características del grupo, antes los niños del campo eran tímidos ahora no.”²¹

La oralidad es un área que la maestra Rosana enfatiza:

²¹ Idem 12

“En el programa está oralidad, ello antes no se comprendía, no estaba contemplado ahora es un eje más al igual que historia, matemática...” lo que haces en oralidad, no queda registrado.

Lo dejas ahí porque les puede resultar pesado escribir sobre eso, ahora existe “trabajamos oralmente tal tema” es muy rico porque corregís muchas expresiones en oralidad.”²²

Veamos un ejemplo interesante que la maestra describe en entrevista:

Investigadora: - ¿Los niños suelen traer de algún modo a la escuela, conocimientos cotidianos relacionados al medio rural, a las tareas que desempeña en el hogar?

Maestra: -“Como anécdotas, siempre que pasa algo, o encontraron algo, el lagarto por ejemplo, en casa hay que matarlo porque come huevos, en la escuela no es dañino porque come las víboras, la chiquitita de 4 años estaba triste porque la niña le había cerrado la cueva, y le dijo , no podemos decirle donde esta porque vos lo matas.... Fue oralidad, pero puede surgir que si damos reptiles , me podría servir si como tema para desarrollar, estoy en otra cosa en ciencia , no lo puedo meter a la fuerza porque se entrevera.”²³

Es interesante el planteo de la maestra de como puede trabajar en oralidad con el conocimiento cotidiano, en este caso sobre los lagartos, contrarrestándolo con la situación de un lagarto en la escuela donde incluso lo interesante es que también es visto desde un enfoque cotidiano: el lagarto es bueno en la escuela porque come víboras. Desde el conocimiento escolar podría dar una clase sobre reptiles, pero el

²² Idem 12

²³ Idem 12

conocimiento escolar tiene un orden y una secuencia y ella plantea ser cuidadosa en ello.

7.2.1.2- Las actividades de aula planificadas de la escuela Ruta; la importancia de los contenidos y su registro.

En la Escuela Ruta podemos afirmar que los conocimientos cotidianos desde las prácticas de enseñanza tienen su lugar en algunas consignas de las propuestas.

Como venimos viendo si bien la docente manifiesta no utilizar mucho el conocimiento cotidiano hace una selección de actividades y propuestas que implícitamente mostrarían lo que podríamos llamar determinadas negociaciones dentro de una comunidad de aprendizaje. Por ejemplo, en la letra de los problemas, en los dictados, en la selección de materiales de lectura.

Veamos un fragmento de entrevista :

Investigadora: - “¿Cuales son las tareas en las que fomentas la aparición de conocimientos cotidianos?”

Maestra: - “En la oralidad , la producción de texto, razonamiento, las propuestas que sean algo de lo que ellos manejan , ellos le pones un trabajo de razonamiento que no tiene nada que ver con lo que hace todos los días, lengua y matemática, geografía. ciencias naturales también, historia menos, se aleja muchísimo , cuesta mas.

Por ejemplo en el caso de trabajar las abejas, cuando la producción aparece en el cuaderno, tu que me preguntabas la otra vez, es porque ya lo trabajaste oralmente, lluvia de ideas donde todos dicen lo que saben, después se va corrigiendo, dudas, internet...ahí viene la investigación. El año pasado vino un apicultor y se saco miel de las abejas que estaban en el salón viejo, nos dejaron una botella de miel, hay temas que son tan amplios, como somos los mismos niños y la misma maestra, vamos rotando temas al año, ciencias naturales este año si doy energía el año pasado, este año otro tema, no pierdo el tiempo.”²⁴

Como complemento de las observaciones de aula y entrevistas manejamos el análisis de los cuadernos de clase y deberes entendiendo que los mismos registran las actividades de aula, aunque no las orales que, como ya vimos, son especialmente significativas y previas al registro escrito.

Por un lado los cuadernos nos permiten conocer las consignas de las actividades construidas por la maestra. Por otro lado nos permite ver los modos de resolución de las actividades por parte de los niños pudiendo dar cuenta en este sentido de la construcción del conocimiento del niño y de las interacciones entre conocimientos cotidianos y escolares.

Como dice la maestra: “Lo que aparece en el cuaderno ya fue trabajado en la clase a nivel oral”²⁵ y como dijimos la maestra Rosana da mucha importancia a la oralidad.

²⁴ Idem 12

²⁵ Conversación informal, oct. 2011

A – Actividades plasmadas en cuadernos de deberes.

Podríamos decir en cuanto a los deberes y su registro que hay un tiempo que pasa entre que se dan las consignas y se realiza la tarea. Las actividades se realizan en el hogar supuestamente y según los casos bajo la supervisión de algún adulto ya sea directa o indirectamente. Ahora bien nos preguntamos : ¿las consignas son diferentes en el cuaderno de clases que en el cuaderno de deberes?; ¿los resultados son diferentes en uno y en otro?

En cuanto a las consignas encontramos mayores producciones de texto en los cuadernos de deberes, y signos de participación del hogar. Dibujos realizados por adultos, borroneados y letras a medio terminar, o palabras que dan cuenta de las ayudas. Es común que los niños nos digan frente a algunas preguntas referidas a como hicieron la tarea domiciliaria: “Le pregunté a mamá” o “Le pregunté a papá”.

La maestra plantea sobre las diferencias en el cuaderno de deberes y en el cuaderno de clases:

“Siempre hay una diferencia, el trabajo de deber esta relacionado con algo de clase pero que no sea lo mismo, el mismo formato, se trata de integrar a la familia, aunque no siempre, si algo no sale en casa pregunten a mama. La mitad de las veces se nota que no hubo control de parte del padre o madre. Y está lo otro que no sirve, que lo haga por el

niño y ahí pasa que una producción de texto en clase no sale y trae una preciosa.

En la clase solo, que lo haga solo, en la familia que la familia se involucre. Que hagan preguntas, si entendieron, que lo miren, si esta prolijo, alguna intervención del padre siempre es importante”²⁶

La siguiente transcripción de diario de campo da cuenta de cómo la producción que realizan los niños permite visualizar algunos conocimientos cotidianos que sin embargo pareciera que la maestra no tenía previsto dado el tipo de consigna.

Miro el cuaderno de deberes de A. A fines de octubre aparece una tarea domiciliaria: “Cuenta lo que hablamos de las abejas”. Registro interesada en mis notas porque pienso que tiene que ver con el hecho de la presencia de abejas en el salón de multiexpresión, cuando le pregunto mas tarde a la maestra me dice: “No, no, solo lo tenia que dar”.

Escribo lo que el niño escribió: “La reina pone huevos donde pone la miel y después los cubren. Son animales pequeños y no tienen huesos, respiran por la traquea”

La niña: “ponen huevos en los panales. Sacan pichones. Luego se hace la miel. También pican muy fuerte”.

Me parece interesante esta actividad como tarea domiciliaria donde probablemente los padres pudiesen haber intervenido o también los niños desde su sentido común o sus conocimientos cotidianos, la afirmación “pican muy fuerte” me parece que es impresión sensorial, producto del conocimiento cotidiano y no del escolar, lo mismo el término “pichones”.

Extracto de diario de campo, oct. 2010

²⁶ Idem 12

Cuando la maestra plantea la consigna: “Cuenta lo que hablamos de las abejas” no está preguntando :“cuenta lo que sabes de las abejas”. Es decir que la intención de la maestra es que el niño conteste en base al conocimiento escolar construido en el aula. Justamente por ello los conocimientos previos y cotidianos de algún modo aparecen incluso por escrito en términos como “pican fuerte”; “pichones”.

En este sentido encontramos diferentes tipos de tareas domiciliarias que activan conocimientos cotidianos.

Como ejemplo de ello mencionamos actividades en un cuaderno de deberes de un niño de 5º año , Ignacio (2010).

Esquemáticamente se muestra la fecha y la consigna de las tareas tal como aparece en el cuaderno del niño:

4 de marzo : “Narra la leyenda de la planta de marcela”.

9 de marzo: “Mirando una nube , cuenta lo que ves en ella”.

17 de marzo: “Dibuja una planta y escribe todo lo que sepas de ella”.

28 de julio: “Cuenta el cuento que narraste”.

8 de setiembre: . “Redacta: como se hace un huevo frito”.

9 de setiembre: “¿Cómo tiendo mi cama?”.

8 de noviembre: “Describe tu jardín.”

En el cuaderno de deberes de Ignacio pudimos contabilizar cincuenta tareas domiciliarias escritas de las cuales las mencionadas siete parecerían remitirse a conocimientos cotidianos . Veamos algunos ejemplos de lo que escribe Ignacio:

Primer ejemplo.

Tarea domiciliaria: “Dibuja una planta y escribe todo lo que sepas de ella”

“Las plantas son importantes porque brindan sombra en verano, nos dan alimentos, flores, madera. Respiran por las hojas, de día respiran anhídrido carbónico y de noche respiran oxígeno. Por las raíces toman agua y minerales. Hacen su propia comida y de ahí se sacan los azúcares y las grasas. Con la ayuda del sol forman su alimento, eso se llama fotosíntesis. Las plantas son productores primarios.”

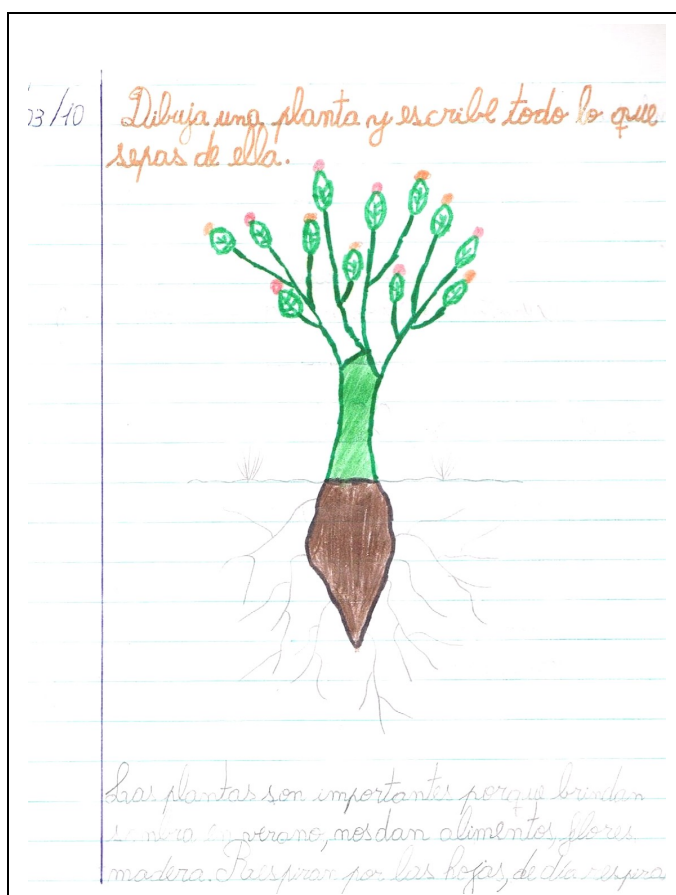


FIGURA 5

Destacamos en este caso como la propuesta de deberes es que el niño explicita sus conocimientos previos sobre las plantas para lo cual acudirá sin dudas a lo aprendido en la escuela y a lo que sabe de su experiencia con plantas además de que quizás cuente con la ayuda de sus padres que aporten sus propios conocimientos.

FIGURA 1.

En la respuesta del niño podemos encontrar conceptos que refieren a conocimientos escolares o científicos y otros a conocimientos cotidianos. Términos como anhídrido carbónico, oxígeno, minerales, azúcares, grasas, fotosíntesis y productores primarios son conceptos que el niño ha aprendido en su escolarización. Sin embargo planteos como “brindan sombra en verano”; “nos dan alimentos , flores, madera”; “hacen su propia comida”; podrían dar cuenta de conocimientos cotidianos, referenciales, experienciales.

Por otro lado vemos que la solicitud por el dibujo es interesante como demanda escolar. A su vez el niño responde a ella realizando un dibujo “escolar” donde están comprendidas todas las partes de una planta tal como se enseña en la escuela.

Segundo ejemplo:

Tarea domiciliaria: “Describe tu jardín”

“En mi jardín hay flores de diferentes colores y distintos nombres: boca de sapo, rosales, malvones, rayitos de sol, también tienen piedras alrededor y las flores están llenas de vida y están muy felices.”

Esta tarea domiciliaria apunta a una descripción de un escenario cotidiano, la naturaleza de la tarea implicó que el niño averiguara tipos de plantas preguntándole a su madre. “Le pregunté a mamá ella conoce todos los nombres” fue la respuesta ante nuestra pregunta.

Tercer ejemplo:

Tarea domiciliaria: “Como se hace un huevo frito”

“Para hacer un huevo frito se pone la sartén a calentar con un poco de aceite.. Después se echa el huevo y se deja un ratito hasta que la clara se quede blanca, se da vuelta y se deja un rato y después se saca.”

La consigna apunta a que el niño describa un conocimiento relacionado a un saber – hacer . La maestra plantea al respecto:

“Me interesa que puedan usar la escritura para dar cuenta de actividades que realizan en el hogar; de los pasos que hay que seguir para llevarlas a cabo” .²⁷

Nos parece interesante destacar un nivel en el conocimiento escolar que puede ser el del conocimiento procedimental en este caso: los pasos para realizar una tarea.

Y sobre la función de la escritura plantea en entrevista:

“En las oraciones ponen mucho de las cosas cotidianas, hasta demasiado, si pongo la palabra “campo” pretendo que la incorporen en una dimensión mas amplia. “Papá tiene campo” está bien en los chicos, pero en los grandes, ya pretendo algo de geografía”²⁸

Es decir, la escritura debería reflejar el pasaje de lo concreto vivencial a lo más abstracto a medida que se va transitando por los ciclos escolares. Habría un nivel en la consideraciones de la maestra con respecto a la aparición de conocimientos cotidianos, en relación a que la misma fuera más común en los pequeños, ya que en los niños más grandes el cúmulo de conocimientos escolares debería producir respuestas “más elaboradas”.

Como plantea Lacasa los deberes pueden operar como puentes entre lo cotidiano y lo escolar en la medida en que tanto el escenario escuela como el hogar funcionan como comunidades de práctica donde unos

²⁷ Idem 12

²⁸ Idem 12

apoyan a los otros e interactúan en la construcción del conocimiento. Al preguntarle a Ignacio si lo hizo solo o con ayuda contesta: “Le pedí ayuda a mi madre , ella me decía y yo iba escribiendo”.

Algunos de los deberes que la maestra Rosana consigna rescatan además el conocimiento de los padres, en la medida que estos aportan desde su lugar, mientras el niño es quién debe usar adecuadamente la escritura como herramienta para transmitir lo cuál es característico del entorno escolar. En este sentido podríamos afirmar que la maestra Rosana a pesar de que en entrevistas ha manifestado lo estructurado del programa y lo difícil de su flexibilización, logra construir en alguna medida un “currículum de aprendizaje” (Lacasa y Martín, 1996) al tomar en cuenta los conocimientos cotidianos de los niños y sus familias.

B- Actividades de aula y registro en cuaderno de clases de acuerdo a las diferentes áreas.

A continuación iremos describiendo y analizando actividades de aula desde las diferentes áreas o dominios. Encontramos que las actividades en matemáticas, lengua y ciencias naturales son las que permiten tanto desde la consigna creada por la maestra como desde las respuestas dadas por los niños, la aparición de conocimientos cotidianos.

1- Matemáticas- temas cotidianos en los razonamientos.

La mayoría de las actividades de matemáticas registradas en los cuadernos consisten en ejercicios que están desprovistos de contenidos; la maestra en este sentido piensa en una matemática que sirve para ejercitar la mente y que es adecuada a primera hora de la mañana y consistente en ejercicios que se realizan de modo individual.

Sin embargo podemos visualizar “otra matemática”; la de ciertos razonamientos donde los conocimientos cotidianos aparecen como contenido en la “letra” de los mismos. La maestra suele alternar ejercicios de matemática abstractos, con otros, caracterizados como problemas concretos como por ejemplo:

“ Un camión descarga 124 bolsas de ración. Se distribuyen en 14 establecimientos. ¿Cuántas bolsas le corresponde a cada una?”.

“Son 2350 caballos, corren $\frac{3}{9}$ en la próxima carrera, cuantos corren?”²⁹

El siguiente fragmento de entrevista realizada a la maestra da cuenta de ello:

²⁹ consignas de actividades registradas en cuadernos de clase, agosto y octubre 2009

Investigadora: ¿Las características de la zona, el entorno de la escuela, han sido usados como recursos para contenido de tareas por ti?

Maestra: Sí, sí, por ejemplo en matemática., se pone algo sobre la leche y que tengan que hacer algo, se resuelve mas fácil. Cuando trabajas la centena, en 2º si lo decís con billetes sale mas fácil, lo mas cercano de ellos.

Creo que es muy particular, hay zonas rurales, que capaz en la letra pongo más sobre gallinas y huevos. Me imagino en otra escuela trabajando más ruralidad. En otra escuela, no podes hablar de dinero porque no saben , el padre hace el surtido y ellos no tienen nada que ver.

Cuando hicimos el Kiosco en la escuela por ejemplo: uno vendía y el resto iba con una lista a comprar....compras cotidianas, surtido no lo hacen porque van todos los días al almacén, todos con vehículos, a cada rato al almacén”.³⁰

Otro aspecto visualizado con mucho menos frecuencia es la utilización de recursos del medio para resolver problemas o aprender aspectos ligados a otras disciplinas además de la matemática:

“Un día salimos a medir la distancia entre los piques del alambrado”.

“Un día fuimos al tajamar para conocer un ecosistema y tomar una medida de la distancia” (Niños de 5º, set. 2010, Escuela Ruta)

El supuesto a la hora de planificar estas actividades que la maestra manifiesta es que los contenidos relacionado al mundo rural motivan más al alumno. Consideramos este conocimiento de la maestra como un conocimiento implícito obtenido seguramente gracias a su práctica diaria

³⁰ Idem 12

como maestra en escuelas rurales, ese es su saber docente producto de la experiencia (Rockwell, 1997).

De hecho, destacamos que cuando un alumno responde que han salido a medir el alambrado esta dando esa respuesta a la pregunta realizada por el investigador: “¿Qué tareas han realizado este año que mas les han gustado?”. Es interesante destacar el sentido que salir al tajar o medir alambrados tiene para el niño. La escuela estaría tomando aspectos del aprendizaje situado que el niño realiza en el hogar y que es básicamente vivencial al decir de Eisner (1994). Es un ejemplo de cómo los recursos del medio pueden utilizarse en la enseñanza.

También hay un supuesto ligado a que el conocimiento cotidiano puede ser útil para resolver mejor un problema como muestra la siguiente situación observada en el aula:

Maestra: ¡La calculadora no, no la usen! Entre cuanto es divisible 70?
¿Cuánto es la mitad de 70?, Piensen en dinero que a veces les sale mas facil...

Niño: 50 y 20.

Maestra: Si pero piensen en partes iguales!

De hecho un niño responde rápidamente una vez que la maestra sugiere pensar en dinero lo que da cuenta del conocimiento cotidiano como

recurso . Sin embargo la respuesta no es del todo correcta ya que se pide la mitad de 70. El niño seguramente pensó en dos billetes – uno de 50 y otro de 20 - para contestar.

Una experiencia “el kiosco”. Recreando un escenario cotidiano.

En el 2009 los niños “negociaron” con la maestra la creación de kioscos en el salón viejo para jugar en el recreo y a su vez trabajar en el aula.

Los niños juegan al kiosco, una niña le pide al niño que hace de vendedor: 2 kilos de azúcar, 3 kilos de harina, 5 jugos, 2 litros de aceite, 2 kilos de papas...”. Jugando le pregunto porque lleva todo eso y me dice “Es el surtido para mi casa”. Le pregunto : No podés volver si te olvidas de algo? Y me contesta: No! Queda muy lejos, vendré la semana que viene”
Extracto de diario de campo, octubre 2009.

La

maestra en esa ocasión manifestaba:

“Una vez a la semana usamos el kiosco y hacemos trabajos de matemáticas, para trabajar el tema del dinero, la compra y la venta y el cambio...”³¹

Ya citamos una parte de entrevista con la maestra Rosana donde plantea que las actividades del kiosco mostraban como la cotidianeidad de los niños rurales que asisten a su escuela era diferentes a la de otros niños rurales ya que por ejemplo, compraban en el kiosco en base a una lista

³¹ Extracto de entrevista informal, oct. 2009

diaria al tener acceso rápido al almacén. Sin embargo las observaciones realizadas nos permitieron visualizar que los niños compraban determinada cantidad de productos como si el kiosco fuera un almacén.

Es decir, que mediante el juego, se reflejaba un escenario rural en el que no se puede ir a cada rato al almacén al menos que se viva muy cerca, se va una vez y se debe llevar todo lo necesario para el hogar porque no está claro cuando se va a volver a ir.

En este caso , la maestra permite la recreación de un escenario cotidiano. En el problema matemático incluye un tema cotidiano en un formato escolar de un planteamiento matemático. Las percepciones de la maestra refieren a la motivación en cuanto problemas ligados a compras en un kiosco se constituye en problemas que si bien son ficticios se actúan como reales para el sujeto adquiriendo un sentido práctico. Lo interesante, además es pensar como en el escenario y tiempo de recreo el conocimiento cotidiano de los niños se refleja en las actividades de compra y venta en un almacén de campo más que en un kiosco como ya dijimos. De hecho en la zona rural de la escuela no existen “kioscos”.

Por otro lado, es de destacar que ,cuando la maestra trabaja en la modalidad de incorporar la matemática en actividades contextuales,

realmente parece estar generando una motivación en el alumno que hace que los niños recuerden esas actividades como las más agradables o interesantes . Frente a nuestra pregunta a los niños: “¿Que es lo que mas les ha gustado de lo realizado en el año?” ;los niños contestan:

Niño A:-Cuando cocinamos y trabajamos con los ingredientes.

Niño B: -Cuando medimos el alambrado de la escuela

Niño C:- A mi me gustó lo del kiosco .

Niño A: Eso fue el otro año!

Niño C: ¿Vamos a hacerlo de nuevo maestra?³²

A este respecto la maestra plantea en entrevista:

“Medir el alambrado... les encanta medir, cocinar un día que Mariela faltó, llevamos pizarra, anotaron y medían ingredientes, los pesábamos, trabajábamos la cantidad. El orden en lo que lo hacíamos, y después lo comimos, todos participaron. Ellos ponen en la balanza la participación y reclaman “yo no he participado”, “este no ha hecho nada”. También está el que se escurre y no quiere hacer nada”.³³

Las mencionadas experiencias nos remiten a planteos de Gardner: “a los niños en entornos de matemática total se les alienta a participar de juegos que implican medir, contar y comparar, no simplemente para ensayar habilidades numéricas sino también para ayudar en actividades que son necesarias y preciadas” (1997, p.212). Destacamos el aprendizaje significativo , con sentido como lo determina Ausubel y colaboradores

³² Conversación informal con niños, set. 2010

³³ Idem 12

(Ausubel,,Novak,,Hanesian,1983) que a su vez tiene su anclaje en elementos afectivos que hacen al conocimiento placentero, de ahí que recuerden dichos acontecimientos escolares de modo particular. Podríamos pensar que han sido integrados a la estructura cognitiva de los alumnos por su valor afectivo.

2- Actividades de Lengua .

Las actividades de lengua donde pueden visualizarse conocimientos cotidianos refieren básicamente a producciones de texto más o menos libres – como por ejemplo lo realizado en vacaciones – o la construcción de enunciados donde suelen aparecer aspectos de la cotidianeidad de los niños.

Veamos algunos ejemplos:

Primer ejemplo : Actividad de 1º año.

Consigna: “Construir enunciados con palabras que comienzan con h”

Una niña escribe lo siguiente:

“El perro come huesos”; “Le vendo al panadero huevos”
“En mi casa hay una huerta”; “Yo hago huellas”. (M., 1º año, nov. 2009)

Segundo ejemplo: Actividad para todos los años.

Consigna: Escribe un dialogo.

Felipe de 4º año realiza el siguiente diálogo:

-“Hola , como te llamas?
-Me llamo perro y tu?
-Yo me llamo caballo
-Querés ir a echar las vacas con nuestro dueño?
-Si, como que no voy a ayudar.

Al otro día:

-Hola de nuevo, buen día.
-Si buen día.
-Me entere que el amo va a echar las ovejas vamos con el?
-Si, vamos.” (F.4º año, nov. 2009)

Los ejemplos nos muestran como en producciones libres la perspectiva autorreferencial ,vivencial toma cuerpo sobre todo en los niños más pequeños. Algunos niños despliegan en sus respuestas, lo que viven, lo que conocen, lo que saben hacer.

Describimos a continuación una actividad de texto narrativo descriptivo que toma como estímulo dos láminas sobre corte y carga de leña y la producción de texto de un niño de 5º año.

Tercer ejemplo.

Actividad en 5º año.

Consigna: "Describe lo que ves en las láminas"

"En la lamina 1 un GRAPO esta cortando leña y lleva para cargar los camiones. En la lamina 2 una maquina esta cargando los camiones para llevársela. En la lamina 3 se están yendo los camiones".(N. 5º año, 2010)

Es interesante el termino GRAPO que usa este niño dando cuenta que conoce el tipo de máquina que corta leña. De hecho su padre trabaja cargando leña en camiones.

Cuarto ejemplo. Consigna: Dictado.

El siguiente ejemplo muestra como mediante un dictado la maestra va realizando intervenciones orales con los niños y estableciendo interacciones en las cuales , en este caso , enfatiza el conocimiento escolar y no cotidiano sobre un concepto:

Registro de diario de campo.

La maestra comienza un dictado, todos hacen silencio y esperan:

“Hace poco, a lo largo de nuestras costas aparecieron camalotes por las corrientes desde el Río Paraná y el Uruguay...”

“Que quiere decir camalote?” (pregunta la maestra)

“Un animal!” (dice alumna de 5º)

“¿En serio estas diciendo eso?” (dice maestra)

“Yo sé lo que es!” Dice otro alumno.

“Bueno hay que buscar en diccionario...”

Puedo seguir con el dictado?”

“Camalote: planta acuática o hidrófila -esta palabra ya la vimos y la deletreamos-, tiene sus hojas redondeadas y una flor celeste, erguida... ¿que pasó?”(pregunta la maestra al pararse un niño) - “Le estoy sacando punta al lápiz...” “Bueno (la maestra espera) los demás revisen...”

“Y flota en el agua gracias a una especie de cámara de aire contenida en sus tallos” (taiios) – tallos?

- “Si tallos, pero se los digo “taio” para que lo escriban bien” (luego veré que una niña de primero lo escribe mal)

Luego del dictado se realiza la siguiente intervención:

Maestra: “¿Alguien sabe después del dictado lo que es un camalote?”

NiñoA: “Una planta acuática”

Niño B: “Sale en los tajamares”

Niño C: “En mi casa hay.”

Maestra: “Entonces sabían pero no se acordaban, en 1º lo estuvimos viendo. Si yo quiero poner otra cosa que no sea planta acuática, que tengo que poner?”

Niño A: “Hidrófila..”.

Maestra:”¡Muy bien!”.

Extracto de diario de campo, setiembre 2009.

Vemos entonces la contribución de la maestra mediante preguntas para construir el conocimiento. Obsérvese que cuando el niño dice “En mi casa hay” desde la maestra sucede cierta desacreditación del comentario ya que no hay preguntas relacionadas del tipo: “¿cómo son los camalotes en tu casa?”. La maestra pretende llegar al concepto de planta acuática sin tomar como punto de partida el conocimiento cotidiano quizás por entender que ya fue trabajado. En la medida que el tamar es lo que el niño conoce vemos lo que llamamos una perspectiva referencial al decir de Wertsch (1993) que la maestra no reconoce en esta circunstancia como válido, continuando con lo que el autor llama “estilo instruccional” desde la perspectiva de los conceptos científicos: el concepto de planta acuática es un concepto científico que como tal es descontextualizado, independiente de las plantas acuáticas que cada niño conozca en su entorno inmediato.

Quinto ejemplo :El cuaderno de redacciones : “Lo hacemos entre todos”.

El tercer año de observación en la escuela encontramos una modalidad nueva en relación a lengua y es el cuaderno de redacciones que cada niño posee. En el mismo se encuentra un índice con títulos que entre todos una vez al mes construyen. “Lo hacemos entre todos” dicen los niños. Cada niño tiene que realizar producciones de texto con cada título

pudiendo elegir con cual empezar y seguir para lo cual van tildando en su índice personal.

Los temas relacionados a conocimientos cotidianos que encontramos son los siguientes: “la mulita”; “las vacaciones”; “describo mi cuarto” ; “ “mi mejor amiga”; “mi gato”; “describo mi bicicleta”; “un día de campo”; “mi árbol secreto”; “el monte de eucaliptos”, “mi mamá me ayudó a cocinar”; “con papá trabajé en casa”; “persiguiendo una mariposa”; “dándole de comer a los animales”.

Vemos como la mayoría de los títulos refieren al mundo cotidiano del niño y de este modo la elaboración de narraciones permite conocer aspectos ligados a los conocimientos cotidianos.

Veamos algunas producciones .

Título: “La tarea que mejor se realizar en mi lugar...”

La tarea que mas me gusta realizar es ir al campo a racionar los animales, apartar, vacunar y dar toma a las ovejas. Ahora en casa estamos haciendo tubos. Yo voy todos los días cuando regreso de la escuela, voy a ayudar a Carlitos y Eduardo mientras mi mama trabaja en la quinta. Yo cuido la vaca con mi tía de tarde...me gusta mucho ese tarea...” (M. 3ºaño, nov.2011)

“Mamá un día me enseñó a hacer ñoquis. Me dijo que primero se hace el puré, después lo ponemos queso, huevo y harina hasta que se puedan cortar” (S. 2º año, nov.2011)

Lo interesante es que la maestra manifiesta que este cuaderno parece apartarse de aspectos más ligados a lo formal “No corrijo de la misma manera, no pongo nota, solo pongo “repetiste muchas veces las mismas palabras”; cuidado con los tildes...mejora tal cosa”³⁴

En cuanto a los objetivos de esta práctica, la maestra plantea que esta modalidad sustituyó a la copia que ella tradicionalmente pedía a los alumnos ya que notó las dificultades de los niños de manifestarse con “palabras diferentes”. Es decir que el cuaderno de redacciones permitiría estimular las producciones escritas donde los niños deben manejarse con vocabulario diverso.

En este sentido la narrativa fomenta la imaginación de los niños apareciendo además de los conocimientos cotidianos, la fantasía.

Como dice Egan(1991) contemplar la fantasía también implica contacto con su “mundo cotidiano” en la medida del uso de personajes cotidianos o de categorías extraídas de su experiencia cotidiana: lo bueno y lo malo, el amor y odio, la alegría y la tristeza.

³⁴ Extracto de entrevista informal, nov. 2011

Las temáticas y las categorías extraídas de la experiencia cotidiana queda en evidencia cuando leemos los títulos que como comunidad de aprendizaje entre todos han creado, producto seguramente de negociaciones y renegociaciones.

3-Actividades de Ciencias Naturales.

Utilizaremos como ejemplos actividades en relación a las abejas. En el periodo en que la maestra trabajó el tema de las abejas la escuela estaba “invadida” por las mismas. Lo curioso fue que la maestra planteó que no existía relación entre el estar dando la clase sobre abejas y el hecho concreto de las abejas en la escuela.

Veamos nuestro siguiente registro de diario de campo:

A la hora del recreo los niños me llevan a los salones viejos a que vea todas las abejas muertas el fin de semana ya que había ido un vecino a fumigar. Me impresiona realmente tantas abejas muertas y desperdigadas por el suelo. Una niña me dice” Pobrecitas las abejitas, pero había que matarlas , sino nos pican”.

Luego del almuerzo participo de una clase sobre las abejas donde la maestra hace una síntesis de información básica sobre las mismas ya que es un tema que viene trabajando , le pregunto a la docente si el tema esta asociado al hecho de la presencia de abejas en la escuela pero me contesta que no, que esta en el programa, y que es coincidencia.Si bien comienza conectando con conocimientos previos, la clase “la da” la maestra . queda plasmado en los cuadernos de clase lo que se trabajó ya que la maestra solicita que escriban lo que entendieron.

Miro lo que escribió M. en su cuaderno:

“Leímos sobre las abejas.

De las abejas obtenemos miel y cera. Las abejas ponen 1500 huevos por día. Los zánganos son los que protegen a la reina. La reina pica varias veces. Las obreras pican una vez y mueren. Las obreras son las que cuidan la casa”

Extracto de diario de campo, octubre 2009.

Veamos a continuación un ejemplo de ilustración y esquema que realiza un niño de 4º año en su cuaderno de clases:

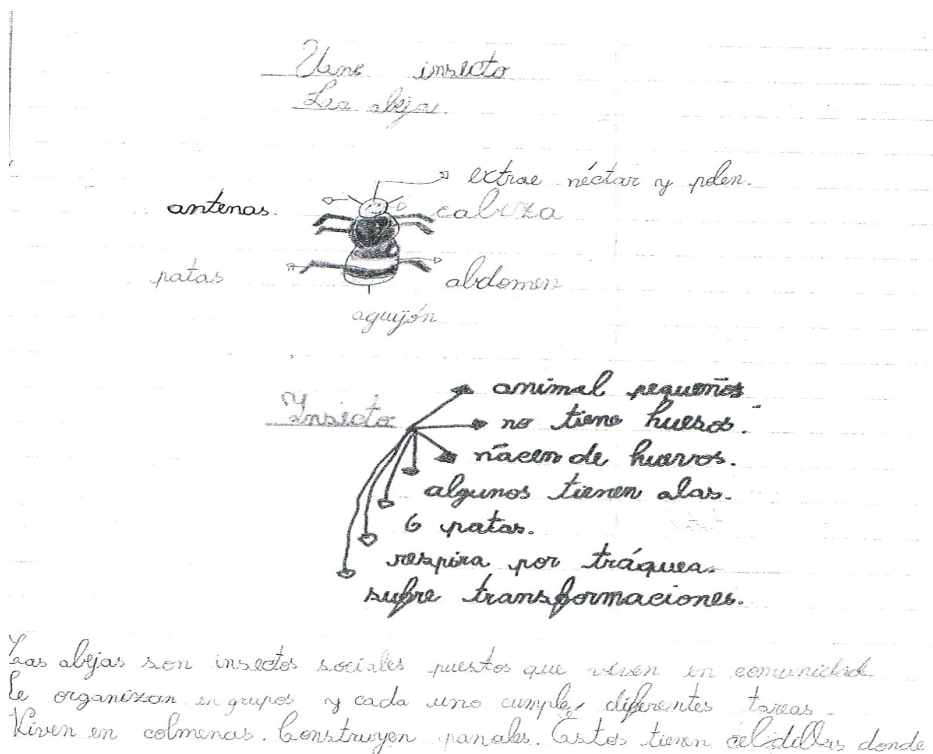


FIGURA 6

Vemos como el niño que realiza la producción utiliza conceptos científicos para referirse a lo estudiado “insecto”; “néctar”, organización en grupos”. Cuando le preguntamos como dibujó la abeja y las partes me dice: “Miré

en una enciclopedia una abeja, además ya sé como son, una vez me picó una en casa!”(J.4ºaño,2009)

Por otro lado el esquema que realiza sobre "Insecto" fue llevado a cabo bajo la consigna dada de forma oral por la maestra: "Escriban lo que saben de los insectos, usen un esquema". En este caso nos preguntaríamos desde que lugar contesta el niño, dado el escenario escolar podría estar escribiendo no lo que sabe sino lo que considera que es el saber que la maestra valida, el saber escolarizado.

7.2.2- Las prácticas de enseñanza en “Escuela Granja”.

7.2.2.1 – Percepciones de las maestra sobre el conocimiento cotidiano y relaciones con el escolar.

De acuerdo a lo planteado por la maestra Alicia el entorno rural es concebido como elemento fundamental en sus propuestas curriculares. Al preguntarle como concibe el conocimiento cotidiano del niño responde:

“Es una integración que hay que aprovechar, los gurises pueden saber mas que uno. Por ejemplo, Lucía, en la parte de apicultura como en la casa producían miel, , ella explicaba a los compañeros, nos enseñaba a nosotros”.³⁵

Hay un sentido que ella adjudica a su rol en la escuela y es el de valorizar el medio del que procede el niño y darle herramientas para que esté preparado para la vida.

“Se trata de la ruralidad abierta, no le mostrás esto cerrado, no lo vas a ruralizar al niño a través de la ruralidad. Acá agrónomo no salio ningún , el tema es como te apropias de los conocimientos , no el conocimiento en si. Lo que importa es el logro de la autonomía, hacer las tareas solo le da

³⁵ Extracto de entrevista formal, nov. 2011

autonomía cuando van a juntar los huevos por ejemplo van solos , eso apunta a la responsabilidad, el respeto al otro...”³⁶

En este sentido, la apropiación del conocimiento para la maestra Alicia se logra si el conocimiento es situado, si refiere a temáticas rurales pero además si el niño puede por si mismo vivenciarlas, por lo tanto si puede actuar sobre el medio transformándolo y viendo dichas transformaciones.

La maestra refiere en sus planificaciones al concepto “saberes previos”. En muchas de sus planificaciones diarias puede encontrarse como propósito:

“Propósito: Que viva el conocimiento. Reactivar saberes previos”.
(planificación 2/9/11)

Por otro lado la maestra reconoce el valor de las actividades que el niño hace en la casa y destaca que muchas veces las mismas pueden resultar un aprendizaje para la escuela mostrando el poder de enseñanza del hogar.

“Nosotros aprendimos con una alumno como plantar papas, la papa grande para aprovecharla, la cortaban a la mitad y la sellaban, lo experimentamos y ahora lo usamos. Si te pones analizar, costumbres, ejemplos, usamos lo de perejil en menguante. es una creencia , es rescatable, alguna explicación científica tiene que tener y sucede, hemos

³⁶ Idem 33

plantado para comprobar si es cierto vemos por qué y no sabemos pero siempre apuntamos a que alguna explicación científica tiene.”³⁷

En cuanto a la relación entre conocimientos cotidianos y escolares la maestra Alicia plantea en entrevista lo que mas adelante describiremos como uno de los niveles fundamentales que pudieron ser indagados: y es la explicación científica que se puede construir a partir de un conocimiento cotidiano:

“Por ejemplo cuando partís la papa, que es un tallo, estás haciendo una reproducción vegetativa, estás haciendo un brote nuevo, el hombre de campo ya sabe ... y buscarle la explicación científica y la aplicación es de lo que se trata en la escuela”.³⁸

La maestra estaría adhiriendo así a posturas en las que se pretende que los contenidos de la escuela sean más reales y cotidianos ya que ello permite darle sentido a la tarea pero sin dejar por ello de ser científicos (Del Río, 1992).

Considerar lo que el niño “trae” de la casa permite la motivación por la tarea. En este sentido la maestra Alicia plantea:

“Lo que podemos aprovechar de situaciones que hacen en la casa, tareas, situaciones particulares de los alumnos, que hayan realizado,

³⁷ Idem 33

³⁸ Idem 33

vamos a resolver, vamos a ver, los demás se involucran y es un estímulo”.³⁹

Llamaríamos a esta concepción de entender la escuela como modalidad abierta de entender el curriculum. La programación actúa con el entorno, el programa se revisa y reorganiza en base a dicha interacción, el maestro se permite más margen para los cambios. (Coll, 1988).

Sobre la relación entre programa nuevo y sus planificaciones la maestra plantea:

“El programa nuevo lo tengo en consideración pero seguí trabajando con la misma línea que tenía, lo tome y lo adapte a la marcha de la escuela. En la parte rural nos marca la naturaleza, la esquila es ahora, el nacimiento de un cordero mañana y en el programa capaz que está más adelante, no puedo llevar la naturaleza al programa...

Depende de uno, uno le da la adecuación, no nos tenemos que sujetar al programa, no hice una planificación lineal.

Ellos vienen con vivencias y trabajás, uno trajo una liebre, por ejemplo, trabajo la observación, y eso te da pie, no tengo problema en cambiar todo lo que planifiqué para ese día”.⁴⁰

El entorno penetra en la escuela, la propia naturaleza es reconocida como el escenario que contextualiza las actividades volviéndose ella misma contenido. A su vez las vivencias y conocimientos de los niños parecen convertirse en situaciones de aprendizaje auténticas en el aula.

³⁹ Idem 33

⁴⁰ Idem 33

7.2.2.2- Las actividades escolares de la escuela Granja desde el marco de escuela productiva.

En primer lugar, podríamos afirmar que las actividades escolares en la Escuela Granja se enmarcan en dos tipos de escenarios: el escenario del salón de clases caracterizado básicamente por actividades que se realizan en el cuaderno de clases donde los niños permanecen la mayor parte del tiempo sentados , y el escenario exterior, de granja donde los niños realizan diferentes actividades , desde observación , manipulación de animales, trabajo con herramientas en la tierra e incluso cálculos para lo cuál cuentan con un pizarrón en el galpón. Ambos escenarios se encuentran en interacción permanente por cuanto lo que suele trabajarse en el cuaderno de clases refiere la mayoría de las veces directamente a las actividades productivas.

Además, hay una primera afirmación que podemos ir realizando: el tipo de actividades que los niños realizan en la escuela sobre todo aquellas referidas a actividades productivas permiten que la línea divisoria entre conocimientos cotidianos y escolares en algunos puntos sea muy delgada o que , en una primera instancia sea difícil la distinción entre unos y otros.

Sin embargo, en otros aspectos como veremos más adelante las actividades de uno y otro escenario pueden ser vistas como escolares ya que los tipos de demandas están enfocadas hacia la tarea escolar. Es decir, en esta escuela de acuerdo a lo que plantea la maestra las tareas productivas son la base para las tareas escolares constituyéndose ellas mismas en tareas escolares y en otras ocasiones siendo medio para arribar al currículo.

Las disciplinas curriculares son asociadas al medio como manera de ser transmitidas. Nos dice la maestra al preguntarle que disciplinas permiten mayoritariamente la relación con conocimientos cotidianos:

“Biología todo, geografía muchísimo, astronomía tenés para todo , lo utilizás con el tema de las plantaciones. Química también, física, todas las ciencias en realidad. Lengua también, matemática también cien por ciento, como en estadística, el trabajo que hacemos con los huevos. Lo que mas cuesta es historia depende.....hay mucha historia que también se puede conectar”.⁴¹

La planificación diaria de la maestra da cuenta de ambos escenarios pero no distingue entre uno y otro. Veamos un ejemplo :

“Area: del conocimiento de la naturaleza.
Campo: biología.
Contenido: la reproducción en vegetales: polinización.
Actividad. Plantar zapallos. Papas.
En Xo registrar información de polinización.”

Planificación diaria, 21 de octubre de 2011.

A continuación destacaremos diferentes actividades.

1- La actividad escolar de trabajar en el invernáculo y en la huerta.

Las actividades que se realizan en el invernáculo como plantar , cuidar cosechar tomates, frutillas, zanahorias o en la huerta como plantar, carpir y cosechar arvejas, chauchas, boniatos y zapallos se realizan mediante el proceso que, tomando palabras de Rogoff(1993) llamaremos de “participación guiada” por parte del adulto, sea este adulto la maestra o el auxiliar.

Algunas actividades implican que el alumno observe y tenga un primer acercamiento y otras implican participación directa bajo orientaciones de los adultos o los niños más grandes. Como ya dijimos, toda actividad que se realiza en la escuela queda además registrada en el cuaderno y es usada como insumo de las tareas.

Por ejemplo en el caso de las arvejas, en una jornada escolar luego de cosechadas niños y maestra armaron bolsas de 500 grs. y anotaron en primera instancia en el pizarrón que está en el galpón y luego realizaron registro en cuaderno de clase.

Veamos a continuación el registro de un cuaderno de un niño de 2º año, Ignacio.

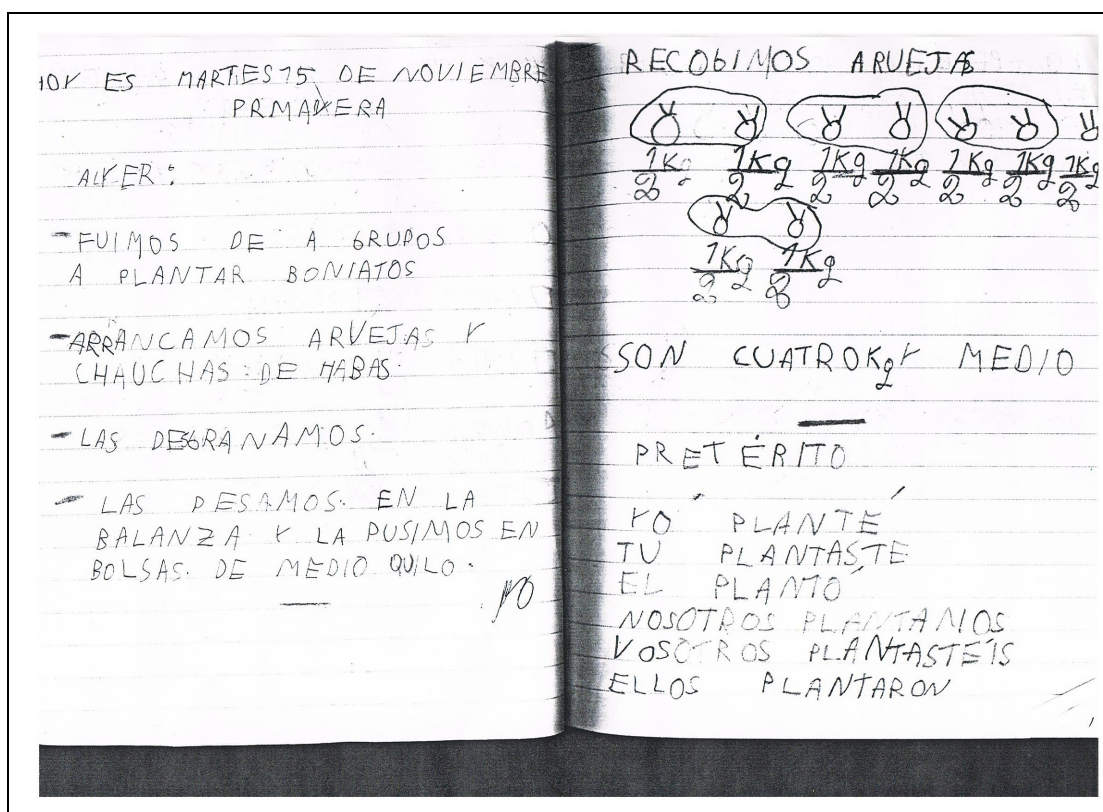


FIGURA 7

Se registra en el cuaderno una secuencia de actividades que toman como base la misma temática: primero una actividad de escritura sobre lo realizado el día anterior, luego una actividad de matemática sobre la recolección de arvejas y posteriormente otra actividad de lengua de conjugación de verbos con el verbo “plantar”.

A su vez la maestra utiliza la experiencia de recolectar arvejas para la realización de razonamientos matemáticos:

Consigna: “Empaquetamos las arvejas en bolsas con $\frac{1}{2}$ kg. Tres no las completamos: - 370 grs. – 160 grs. – 330 grs. ¿Cuántos gramos le faltaron a cada uno?”⁴²

Lo interesante de la consigna que muestra como la maestra utiliza como estrategias las actividades productivas es que se basa en una experiencia real, realizada anteriormente por los niños.

Podemos afirmar que, al decir de Bruner, (1988) la representación que el niño posee de la actividad es icónica, en imágenes y también en acción porque manipuló, pesó y calculó quizás en el galpón cuando, junto a sus compañero armó las bolsas. Ahora tiene que realizar un cálculo matemático en su cuaderno de clases lo cuál lo podemos pensar incluso como el nivel de representación simbólica, el más abstracto.

⁴² Planificación de actividad de la maestra Alicia, nov.2011

Consideramos – si bien excede los propósitos del presente estudio- que la apoyatura para el niño de los tres niveles de representación necesariamente debe fomentar un verdadero aprendizaje.

El día que se realizaron las actividades mencionadas con las arvejas la maestra había escrito en su planificación para Inicial, 1º y 2º año:

“Proposito: Resolver situaciones de su entorno. Valorar el trabajo solidario.

1- Área: del conocimiento social.

Campo: Geografía.

Contenido: las actividades productivas

Actividades: Dibujar arvejas que cosecharon juntos.

2- Área: del conocimiento matemático.

Campo: operaciones

Contenido: el calculo pensado

Actividad: resolver situaciones”⁴³

Vemos como en la planificación aparece el objetivo de la escuela de la resolución de situaciones cotidianas. La situación cotidiana se vuelve situación escolar, se registra por escrito, se dibuja, se utiliza como recurso para matemática , además de contribuir al trabajo en convivencia, función también de la escuela.

Tomemos otro ejemplo de trabajo en huerta referido a lo que se llama “La cama caliente para los boniatos” .

⁴³ Idem 40

La siguiente foto (figura 8) ilustra el momento en que un niño N. relata como se construye la misma. Las plantas han nacido de los boniatos enterrados y están por ser trasplantadas a una huerta más espaciosa donde ya han sido trasplantadas otras (figura 9).



FIGURA 8

FIGURA 9

Veamos al respecto un extracto de diario de campo:

Los niños me llevan al invernáculo, la maestra va con ellos. Entusiasmados me dicen que me van a explicar que es una “cama caliente” ya que lo estaban mencionando en la clase y quise saber.

Niño A: “Esta es un cama caliente, plantamos boniatos, es para que nazcan mas rápido. Lleva nylon que ya se lo sacamos, para que el vapor quede atrapado”

Maestra: “Trabajamos en ciclo completo, la reproducción asexual. Marcamos el triangulo primero aplicando la teoría de...”

Niño A : “¡de Pitágoras!”

Niño B: “En la tierra pusimos cardo, estiércol, tierra, fermentan calor, lo hicimos por grupo”

Maestra: “A los 15 días plantamos los boniatos y luego de diez días que comienzan a salir los brotes de los boniatos los pasamos al cantero grande”.

Niño: “En casa plantamos boniatos también”

Investigadora: “¿Como lo hacen en tu casa?”

Niño: “Mi madre la cama caliente la hace diferente”.

Maestra: “al modo tradicional, como cantero.¿Vamos a ver los boniatos replantados.?”

Niños: “Podemos carpir?”.

La conversación que mantenemos investigadora, niños y maestra da cuenta de cómo se combina la oralidad con la acción, los niños estaban repasando con la maestra oralmente los pasos que se habían seguido para plantar los boniatos y al estar en situación piden participar.

Podemos definir esta situación como una clara escena de aprendizaje situado donde se da la participación guiada que lleva a que los niños de a poco aprendan el proceso de plantación de boniatos y además dominen el instrumento en este caso la azada.

Es importante el alto componente de motivación presente, ya que puntualmente en esta situación los niños esperan ansiosos el turno y no quieren volver al salón. La maestra plantea:

“Si les tengo que poner una penitencia los dejo sin venir a carpir , es lo que más le duele, más que el fútbol en el recreo, les encanta”.⁴⁴

Con respecto a la motivación pensamos en la motivación intrínseca en estos casos: el interés de los niños no tiene que ver con la nota que la maestra pondría – motivación extrínseca- sino por el placer mismo en la actividad.

⁴⁴ Conversación informal, oct. 2011

En este sentido vemos que las actividades productivas son actividades de aprendizaje reales en la medida en que además los niños son partícipes de eventos con resultados visibles los cuales consideramos operan a modo de refuerzo tanto para el aprendizaje en sí mismo como a nivel de sus comportamientos.

En cuanto al proceso de participación guiada al que hacemos referencia puede verse en la figura del funcionario auxiliar un enseñante más que indica y orienta.

Auxiliar: “Agarren la asada con cuidado, ojo con las plantas de boniatos”.

Niño: “¿Así voy bien?”

Auxiliar: “Si todo el borde del cantero, déle varias veces. Ten cuidado Ignacio, mira como lo hace Facundo, saquen los pastos.”⁴⁵

Actividades como agrupar, clasificar, son objetivos educativos que la maestra lleva a cabo mediante las actividades de huerta como pueden ser las de recolectar y agrupar arvejas, juntar huevos, juntar duraznos.

Veamos un ejemplo de la recolección de duraznos:

⁴⁵ Conversación nov. 2011

Vamos a juntar duraznos, la escuela tiene dos variedades de durazneros, una variedad, de la cual hay dos árboles, son tempranos y los duraznos ya están un tanto pasados, los niños se entusiasman, se preparan, esperan a la maestra. Esta no los deja ir adelante, vamos todos juntos y se forman equipos: unos que agarrarán el cajón y otros que arrancarán del árbol, los duraznos feos se pondrán en otro cajón. Todavía hay rocío, todo verde y hermoso, la maestra les dice: “Sientan el olor de los duraznos”,.Algunos niños se acercan y huelen...”¡ que rico!” .”¡Quiero comer!! ¿Puedo comer uno Alicia?? La maestra les contesta: “Para cosechar hay que trabajar, los vamos a comer en el comedor, después de la comida”.

Me sorprende que nadie protesta.

La maestra me dice que el año pasado hicieron mermelada y que quizás este año hagan lo mismo...

Extracto de diario de campo, noviembre 2009.

La recolección de duraznos reúne como objetivos escolares: el aprendizaje de la matemática en lo referente a clasificación, la responsabilidad, el trabajo en equipo , a la vez el establecer metas y planes de acción.

La siguiente fotografía muestra el trabajo en equipo : los niños están decidiendo conjuntamente con la maestra cuales duraznos sirven para el cajón, los que no, se colocan en otro cajón que está en el suelo.

FIGURA 10

Si pensamos en la experiencia física y lógico matemática que describe Piaget (1988)como experiencias que permiten arribar a los conocimientos físicos y lógico matemáticos respectivamente tendríamos que oler y tocar, agarrar y arrancar, observar la forma correspondería a la experiencia física, mientras clasificar a la experiencia lógico matemática. Dimensiones del aprendizaje que no pasan por registro escrito solamente y sin embargo están cargadas de sentido.

Al decir de Gardner (1997) hay un propósito en la práctica educativa de la maestra que es generar un contexto para el aprendizaje de la lectoescritura y de nociones lógico matemáticas y que apunta justamente a la adquisición de sentido. La maestra a ello le llama también contextualización:

”Preparamos dulce de leche, lo medimos, lo preparamos y al otro día lo comimos... para ellos era el mejor dulce de leche. Eso es contextualizar, aprovecho todo, la medición , proporción, física, movimiento, ... sino tuviera la parte agronómica no se si sabría trabajar en una escuela”⁴⁶

2- Las actividades de Matemática.

Podemos visualizar en las prácticas educativas en matemáticas en la Escuela Granja de forma permanente lo que Gardner(1997) llama

⁴⁶ Idem 33

“entornos de matemática total” para hablar de una matemática significativa que apunta a la comprensión. La matemática relacionada con la realidad material, con el mundo real, donde la experiencia física y manual es muy importante al decir de Mercer (1995) pero donde la resolución o el registro es escolar como muestra el siguiente ejemplo:

La niña de 4º procura resolver con muchas dificultades una tarea referida a precios de huevos. Tiene que sacar el cálculo de lo que sale un huevo. Dado que no lo puede resolver por los medios tradicionales matemáticos (división en el cuaderno) la maestra trae monedas y le pide que lo intente. Lo hace con las monedas pero no puede “pasar” su razonamiento al cuaderno, el resultado le da que cada huevo sale 15 pesos, y dice: “¡No puede ser que cada huevo salga 15 pesos!”. Intenta de nuevo con ayuda de la maestra y llega al resultado: 3 pesos cada huevo.

Fragmento de diario de campo, setiembre 2009.

De este modo, las monedas fueron el recurso material y cotidiano que le permitieron a la niña resolver el problema escolar con la guía de la maestra. Puede darse cuenta del error gracias a su conocimiento cotidiano sobre el precio de los huevos.

Veamos el ejemplo de la planilla de avicultura como medio para trabajar matemáticas.(Anexo E). La planilla permite el registro de los huevos que se juntan por día y se cierra cada semana y luego a fin de mes y a fin de año permitiendo visualizar la producción de huevos a lo largo de los meses.

Cada niño posee una planilla de avicultura anexada a su cuaderno de clases.

Al respecto manifiesta la maestra : “lo de los huevos por ejemplo tanto juntar como el registro en las planillas procura que ellos aprendan a sistematizar, ser ordenados”.⁴⁷

Veamos el siguiente extracto de diario de campo:

Los niños se encuentran realizando una “planilla de avicultura” del mes de octubre. Cada día los anotan en un almanaque. Los de 1° me explican porque veo los números y no entiendo de que se tratan “ Son huevos!”, los anotamos acá y después los pasamos al cuaderno y los sumamos” los juntamos por equipos y los sábados y domingos los juntan la maestra.

En 2° año la suma de los huevos se acompaña de una grafica, en 3° y 4° aparecen promedios y en 5° promedios más ejercicios de potenciación. Me explican los de 5°:

“ves, acá hay dibujada una caja de huevos, pero no es real”

Fragmento de diario de campo, 2009.

Llama la atención como los chicos de 5° año necesitan aclarar que la caja de huevos no es real. Podemos pensar que intentan marcar una diferencia entre la manipulación real de cajas de huevos que realizan en el galpón y el registro escrito.

El juntar huevos es una actividad absolutamente cotidiana para estos niños en el hogar con la diferencia de que en la escuela es un recurso y

⁴⁷ Extracto de entrevista informal, dic. 2009.

no solo un fin en si mismo , que también lo es en la medida que los huevos son usados como consumo propio en el comedor de la escuela.

3- Actividades en cuadernos de clases y de deberes.

En ambos cuadernos están presentes actividades sobre todo de matemática y lengua referidas a lo productivo y los conocimientos cotidianos. Como plantea la maestra no encontramos diferencias sustanciales, excepto que aparecen más actividades de producciones de texto consignadas como tareas domiciliarias.

“El cuadernos de deberes es como complemento de la clase, refuerza , más producciones de texto, yo no corrijo los deberes, le digo lo vamos a reformular, lo retomamos, reflexionamos, por eso siempre use un cuaderno solo, si vos tenés varios cuadernos, no hay integración.”⁴⁸

Destacamos a continuación algunos ejemplos de tareas que claramente desde las consignas fomentan la expresión de conocimientos cotidianos.

a- Tarea domiciliaria: “Relata algo que sepas hacer en tu casa”.

⁴⁸ Idem 33

Trabajo de Julio, 5º año:

“Como se doman los caballos”:

Mi padre le pasa la piola por la verija, después por el lomo y ahí tiran las patas y giran alrededor del palenque, después los tiran con otro caballo. Después que lo tiran le ponen la jerga, la carona, el recado, la cincha y el delego. Le dan guasca” (J. 5º año, nov. 2010).

En este caso la maestra se interesó por el conocimiento cotidiano del niño vimos que la producción no estaba corregida, el término “guasca” absolutamente cotidiano que refiere a pegarle al animal para que se amanse se mantiene en la producción domiciliaria sin ser modificado .

Por otro lado, tanto en cuaderno de deberes como de clase se llevan a cabo producciones de texto que la maestra solicita a los niños sobre lo realizado en el escenario de la “granja”.

Citamos como ejemplo una producción de texto de una niña de 5º año sobre la esquila en la escuela.

b- “Esquilamos en la escuela.

Si, así como lo leen, lo es esquilamos, bueno, ayudamos al esquilador a esquilar.

¿Quieren que les cuente a que ayudamos?

Este bien, les contare.

Ayudamos a llevar ovejas, a recoger el vellón y a embolsarla a pesar la lana obtenida por cada bolsa y en dar una toma antiparasitaria a las ovejas.

Eliberto es un esquilador que siempre esquila en la Escuela...”
(...) Quien quiere saber cuanta lana le sacamos al carnero?
Bueno les cuento.
Le sacamos 5,650 Kg. (...) (L., 5º, oct.2009)

La escritura ocupa un lugar fundamental, permite el pasaje al plano simbólico de lo realizado en un plano de acción. Podríamos afirmar que, la maestra al planificar estas estrategias logra que los niños al escribir sobre lo realizado anteriormente y donde fueron protagonistas presenten motivación, entusiasmo y mejoras en la comprensión. De hecho en su planificación aparecía como propósito: “ Fomentar el desarrollo del código escrito”.(oct.,2009)

Veamos dos ejemplos en este sentido de verbalizaciones en el aula:

a-“¿Que plantaron ayer? “ pregunta la maestra. “Melón!” dicen los niños. “Melón comienza con m. Mm... como mamá. Vamos a formar la palabra, yo se las pongo en el cuaderno” ,dice la maestra.

b- Todos los niños están escribiendo: “hilamos tomates” .

Algunos explican:

“Es cuando se atan las plantas de tomates para que no se caigan con un piolín”.

Por otro lado tenemos actividades que la maestra consigna donde los contenidos refieren a experiencias o situaciones de la granja hipotéticas.

Veamos como ejemplo actividades que se ofrecen a niños de 1º año:

LOS CERDITOS
 LA CERDA TUVO 9 CERDITOS. MAMANDO HAY 5 CERDITOS.
 DIBUJA LOS QUE YA SE FUERON A JUGAR.
 LOS QUE SE FUERON SON 4 CERDITOS

LEO Y COMPLETO

EN EL OTRO HAY 5 OVEJAS.
 EN TOTAL SON 8 OVEJAS

JAS.

FIGURA 11

FIGURA 12

EL 13 DE MARZO
 VERANO
 NACIÓ UN TERNERITO.

TIENE UNA MANCHA.

FIGURA 13

Los dos primeros ejemplos corresponden a razonamientos matemáticos mientras el tercero es un puzzle que un niño de 1º realizó acompañando la escritura del acontecimiento sucedido en la escuela: “Nació un ternero”.(J. 1º año, mar. 2009)

En síntesis, los niños de la escuela granja realizan tareas en la escuela que - algunos de ellos- también realizan en la casa, es decir la tarea es la

misma: plantar boniatos, castrar ovejas, plantar tomates, juntar huevos, ordeñar una vaca.

Hasta pueden llegar a suceder las mismas cosas en casa y en la escuela como el nacimiento de un ternero. El escenario escolar y el cotidiano están relacionados por puentes por momentos delgados.

En algunos casos la diferencia está en el procedimiento, además de que las actividades rurales en la escuela no persiguen un fin por si mismas sino que son medio para educar. Es decir, operan como mediadores, en algún sentido para enseñar a realizar mejor la tarea y en otro sentido como recurso didáctico para enseñanza de ciencias, matemáticas, lengua. Los propios recursos, como las arvejas, las verduras, las frutas en el caso de la matemática, se convierten en objetos matemáticos permitiendo puentes entre lo concreto y lo abstracto de modo de facilitar la comprensión.

La idea de relacionar el aprendizaje con la vida como hemos visto se maneja como supuesto en gran cantidad de prácticas asociado a la resolución de problemas.

La posibilidad de que el trabajo escolar se vincule con el entorno del alumno de modo que el objetivo esté puesto no tanto en el contenido específico como en la forma en que se construye el conocimiento parecen estar en la base de propuestas como la de ésta escuela. Como ya vimos el curriculum es creado tomando aspectos del entorno y características rurales que generan mayor motivación en cuanto a que el alumno manipula y actúa sobre el medio.

La propuesta de la maestra puede ser entendida como una propuesta de alto nivel motivacional donde se destaca el rol activo del niño como agente de su aprendizaje que controla sus procesos de apropiación del conocimiento, es participe y no mero espectador. Los conocimientos al decir de Gallimore (1993) se ponen en práctica en un mundo real lo que hace que, en este caso, el escenario escuela comparta características con el escenario hogar. Pensemos que al plantar cualquier hortaliza por ejemplo, el niño no solo participa de todo el ciclo hasta la cosecha sino que incluso lo vive como alimento en el comedor escolar.

Las acciones sobre el medio sea esquilarse, juntar duraznos, darle de comer a los cerdos, etc., están de hecho escolarizadas, por un lado porque se da en un contexto escolar, y en segundo lugar porque la intención es el aprendizaje que podemos entenderlo como escolar también en la medida

que lo que importa es compartir el conocimiento, racionalizarlo, plasmarlo quizás luego en el papel por medio de ejercicios o diferentes producciones de texto. Y la guía del docente esta presente desde una perspectiva de enseñanza en la que el mismo va regulando los tipos de respuestas.

Las preguntas instruccionales pueden leerse desde el concepto de zona de desarrollo próximo vigotskiano: cuando la maestra pregunta a todo el grupo de niños por ejemplo : “¿ $\frac{1}{2}$ kilo de arvejas es lo mismo que 500 grs?” (nov. 2011) explicita en el discurso un razonamiento matemático para que se de en un plano interpsicológico, asumiendo que luego debería darse en el intrapsicológico, es decir que cada niño podrá resolverlo por si solo. De hecho, frente a la pregunta realizada a niños de diferentes edades dado el multigrado del grupo algunos responden “si” y otros responden “no” y la maestra vuelve a realizar una pregunta: “¿No?” que ya tiene implícita la respuesta.

7.3-Relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares.

Hasta ahora estuvimos viendo como se presenta el conocimiento cotidiano por parte de los niños y en que medida es fomentado por el maestro como estrategia ya sea espontánea o planificada desde sus prácticas de enseñanza. Veremos a continuación como algunas de las actividades mencionadas permiten el establecimiento de relaciones y procuraremos caracterizar las mismas. Partimos de entender que el establecimiento de relaciones es parte de la construcción del conocimiento escolar en sí y que las mismas favorecen la apropiación del conocimiento por parte de los niños, la motivación y la participación.

Describiremos las diferentes modalidades de interacciones teniendo en cuenta de acuerdo a nuestro marco teórico las diferentes posibilidades

en las prácticas educativas: cambio conceptual, sustitución del cotidiano por el escolar, simple referencia del cotidiano como punto de partida, validación de la coexistencia de dos conocimientos , de dos formas de resolución, o enriquecimiento mutuo de unos y otros.

7.3.1- Relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares en la Escuela Ruta.

En las observaciones realizadas en el aula y en el análisis de actividades en cuadernos de clases y deberes podemos visualizar algunas relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares en actividades como en lengua, matemáticas, ciencias naturales y geografía. Ello es planteado también por la maestra Rosana: los conocimientos que se prestan más para que el conocimiento cotidiano interactúe con el escolar son los referidos a la matemática, la lengua y las ciencias naturales.

Lejos de ser simples dichas relaciones podemos plantear que adquieren modalidades diversas e incluso podríamos afirmar no tan directas como hubiésemos supuesto en un comienzo. Escasamente pudieron

observarse actividades donde se tomaran como “punto de partida” conocimientos cotidianos y mucho menos aún situaciones de cambio conceptual.

Ahora bien, nos parece importante destacar nuestra consideración de que hay un conjunto de posibilidades de relaciones que no se establecen sea porque no están fomentadas desde la intención docente, sea porque explícitamente no se permiten, o porque los temas están tan alejados de los temas cotidianos que no facilitan el establecimiento de relaciones. Como vimos en el marco teórico, no puede pensarse que todo es relacionable, hay aspectos del micro y macro mundo que no lo son como ciertos contenidos de ciencias y aspectos del mesomundo que el escolar y el cotidiano comparten.

Pensemos en el caso del lagarto por ejemplo o de las abejas , están presentes en la cotidianeidad de la escuela como situaciones reales, e incluso llegan a constituirse en problemas donde maestros y niños están involucrados: una niña que quiere matar al lagarto, las abejas que invadieron la escuela. No pudimos observar sin embargo una relación entre las situaciones y las actividades si bien estuvo planteada en el caso de las abejas actividades escolares sobre las mismas como ya mencionamos. Tampoco podemos dejar de mencionar que algunos

aspectos de la cotidianidad del niño que se compartían con la cotidianidad de la escuela como el nacimiento de un ternero fueron incluido en el aula como “noticia” pero no fue trabajado académicamente.

A continuación mencionamos diferentes modalidades de relacionamiento entre conocimiento cotidiano y escolar que pudieron visualizarse e indagarse. Las llamaremos niveles ya que las ennumeramos de acuerdo al grado de complejidad que hemos considerado en cada una.

Primer nivel: Relación entre conocimiento cotidiano y estrategias “instruccionales.”

Es el caso en que la presencia del conocimiento cotidiano da lugar a estrategias instruccionales o de enseñanza de la maestra. Alguna anécdota del niño, una opinión genera un comentario de la maestra de carácter instruccional. Por ejemplo: “Mi padre cazó dos avestruces (refiriéndose a ñandúes”) e hicimos milanesas,,,” a lo que la maestra comenta: “Mirá! Pero los ñandúes son animales autóctonos, no se pueden cazar porque sí nomás”.(nov.2009)

En este caso la intervención de la maestra quedó en la “instrucción” sin desarrollar otras posibilidades como podría haber sido trabajar los animales autóctonos.

Ya vimos el ejemplo del lagarto donde la maestra “instruye” sobre las diferencias de la aparición del animal en la casa y en la escuela. Lo interesante es que si bien no lo trabaja en una unidad temática de ciencias naturales como podría ser “reptiles” instruye en sus conversaciones informales al transmitir que depende el contexto las decisiones que se pueden tomar. Podemos pensar que de este modo complejiza el conocimiento cotidiano , le da otra visión. No deja de de todos modos de aparecer la figura del lagarto desde una mirada en el sentido de utilidad característico del conocimiento cotidiano. “el lagarto es bueno en la escuela porque come víboras”.(Maestra R. nov.2011)

Por otro lado las intervenciones de la maestra estarían pautadas desde la intención de transmitir que esta bien y que está mal. Nos referimos al conocimiento escolar ya que lo podemos relacionar con aspectos vinculados al área de conocimiento social que aparece en el Programa nuevo como ética.(2009,p.102)

Segundo nivel: conocimientos cotidianos como recursos para los escolares.

Referimos a este nivel como aquel en el cual lo que la maestra considera como perteneciente al mundo del niño, sean conocimientos , intereses es tomado para la formulación de consignas como por ejemplo en matemáticas.

Excede la presente investigación conocer los mecanismos mentales que el niño pone en juego cuando resuelve un problema como el de las bolsas de ración que ejemplificamos anteriormente, pero podríamos plantear algunas interrogantes: ¿acaso puede sostener su razonamiento con representaciones icónicas que favorecen la resolución?. ¿Cambia en el niño la resolución en términos de eficacia el tener un problema cotidiano como tema de los razonamientos?; es decir, el hecho de imaginarse en la resolución de un problema concreto ¿favorece el desempeño?.

Nuestras observaciones nos permitieron visualizar como la estrategia de la docente de remitirse incluso a ejemplos cotidianos como el manejo de dinero le permitía mejores actuaciones de parte de los niños.

Este segundo nivel consiste entonces en la utilización del conocimiento cotidiano como recurso , apoyo para el conocimiento escolar con el objetivo de “facilitar” la comprensión como muestra el ejemplo de matemáticas.

Tercer nivel. Relación entre conocimientos cotidianos y actividades de escritura en producciones libres.

Podríamos hablar de la activación de conocimientos cotidianos por parte de algunas actividades. Nos preguntamos cual es la naturaleza de la demanda frente a una tarea que se le presenta al niño escolar y que permite la activación de conocimientos cotidianos, por ejemplo aquellas referidas a las producciones de texto sobre todo más libres. Y vemos que el objetivo fundamental es el trabajo con la escritura, el niño pasa a un plano simbólico vivencias, experiencias, conocimientos .

Como ejemplos de este nivel destacamos las producciones libres de enunciados bajo determinadas consignas como el uso de la h, lo realizado en vacaciones, los diálogos escritos libres.

¿No podríamos plantear que desde el momento que los conocimientos cotidianos se expresan en el aula están adquiriendo algunas características de los conceptos escolares como la posibilidad de verbalización y la toma de conciencia y cierto nivel de sistematización?

De alguna forma ésta puede ser la función de la escuela en los casos en que la maestra frente a la narrativa del niño continua preguntando, busca sentidos o crea una consigna de una nueva actividad.

Cuarto nivel: Conocimientos cotidianos como conocimientos previos.

En actividades donde se le pregunta al niño que sabe sobre determinado tema se apunta a rescatar los conocimientos previos para luego transmitir los “académicos”. No pudieron observarse muchas instancias de este tipo, que podrían haber sido de carácter oral o escrito. Algunos ejemplos corresponden al caso de la consigna escrita “Describe lo que sabes de las plantas”, o a nivel oral preguntas de la docente : “Hoy vamos a hablar de los alimentos , ¿cuáles alimentos conocen que sean nutritivos?”.

Pudimos observar que, en los casos de las intervenciones orales de la maestra la pregunta inicial que activa conocimientos cotidianos es breve en el tiempo no profundizándose demasiado en las respuestas de los niños , la maestra pasa rápidamente a explicar y escribir en el pizarrón lo que ha preparado para “dar” la temática. Consideramos fundamental considerar el factor tiempo, la sensación es que hay que apurarse en el trabajo escolar porque hay tareas diversas en una misma jornada escolar.

Por otro lado no podemos obviar en cuanto a la complejidad del conocimiento que, cuando la maestra interviene en el nivel del conocimiento previo, se torna difícil distinguir que corresponde a conocimiento cotidiano y que a escolar, de hecho , la intención de la maestra puede ser en la mayoría de los casos activar el conocimiento previo escolar. Además en el caso de los niños más grandes el conocimiento previo escolar y el cotidiano seguramente establezcan relaciones complejas siendo difícil como dijimos , su distinción.

Quinto nivel: conocimientos cotidianos como ejemplos concretos de conceptos científicos.

Referimos a este nivel como aquel que puede visualizarse cuando el niño puede ejemplificar con elementos pertenecientes a su mundo cotidiano (que el mismo conoce por experimentación, vivencia u observación) los conceptos más abstractos, científicos aprendidos y definidos en la escuela. Consideramos que ello podría apuntar a un enriquecimiento mutuo de uno u otro conocimiento.

Veamos el ejemplo de dos actividades de clase sobre proteínas, glúcidos y lípidos registradas en el cuaderno de clases de J. de 5º año en un lapso de 15 días. La primera actividad consistió en copiar un esquema del

pizarrón. En la segunda actividad se solicitaba que los niños en grupo escribieran los ejemplos. el niño escribe en el tercer cuadrante los alimentos que considera corresponden a la clasificación.

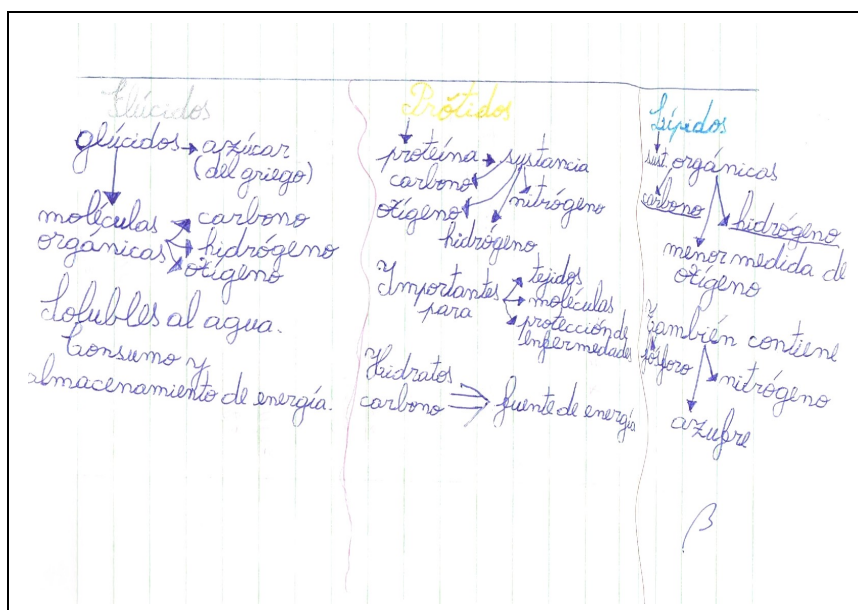


FIGURA 14

Según las sustancias químicas que los componen los alimentos se clasifican.

Protéidos - proteínas.	Favorecen el crecimiento, la formación de huesos y tejidos.	carne, vacuna, pescado, huevos, leche, jamón, queso.
Glúcidos o hidratos de carbono.	ayudan a renovar la energía.	pan, azúcar, fideos, bananas, dulces, papa, bizcochos.
Lípidos.	Son la principal fuente de energía. ayudan a mantener la temperatura del cuerpo.	leche, manteca, mantequilla, panceta, chocolate, nueces.

FIGURA 15

Cuando pensamos en enriquecimiento mutuo estaríamos haciendo referencia a un resultado del establecimiento de relaciones entre unos y otros conocimientos que quizás esté lejos de ser evaluado a través de nuestra investigación. Pero lo hacemos considerando que los conocimientos cotidianos de los niños sobre los alimentos pueden enriquecerse si se entiende que algunos permiten reponer energía, otros favorecen formación huesos y tejidos, etc. A su vez los conceptos escolares, se enriquecen en el sentido de que se facilitaría su comprensión al poder ser ejemplificados con elementos del mundo cotidiano dado su carácter abstracto con insuficiente saturación de lo concreto. (Vigostky, 1982)

Como mencionamos en el nivel anterior, se apuntaba probablemente a recuperar conocimiento previo escolar también. Lo interesante es que cuando los niños tenían que realizar los ejemplos realizaban comentarios entre ellos referidos a cuáles alimentos y comidas eran de su agrado, permitiendo ello hablar de sus desayunos o cenas por ejemplo. “En casa

tomo la leche con café, no me gusta el vascolet” (N. 4º año) ; “Yo tomo mate y pan con manteca”.(S. 3º año)

7.3.2- Relaciones entre conocimientos cotidianos y escolares en la Escuela Granja.

Son múltiples y complejas las modalidades y condiciones de las relaciones que pudimos visualizar en nuestra investigación entre

conocimientos cotidianos y escolares en la Escuela Granja. Plantearemos una serie de niveles que procuran realizar ciertas categorizaciones que probablemente no agoten todas las instancias y que van de niveles menos complejos a los más complejos como resulta ser el nivel que trabajaremos al final referido a la transferencia de aprendizaje.

Primer nivel : Activación de los conocimientos cotidianos a raíz de las actividades escolares.

En la Escuela Granja ya mencionamos como situaciones significativas las verbalizaciones de los niños sobre experiencias y vivencias cotidianas en el transcurso de una actividad, sea en el salón de clases o en el espacio de la granja. Por ejemplo: “En casa plantamos melones” dice L. de 5º año; mientras escribe en el cuaderno sobre la actividad recientemente realizada en el invernáculo o “La chancha de casa tuvo chanchitos” dice M. de 1º año mientras realiza un razonamiento matemático con ilustraciones de cerditos. Ahora bien, podríamos preguntarnos si cuando el niño trae sus conocimientos como consecuencia de una tarea escolar está estableciendo relaciones entre unos y otros de algún modo. Consideramos que la relación se establece en términos de que lo escolar activa lo cotidiano. El motivo se debe a que el contenido de lo escolar refiere a contenidos de lo cotidiano, que en el caso de la escuela Granja

es bastante frecuente dado que lo escolar también refiere a actividades de carácter productivo rural que se llevan a cabo en la propia escuela.

Es decir que los temas escolares de las tareas tienen relación directa con temas cotidianos y sin que sea el propósito de la maestra se establece una relación desde el alumno en cuanto surge una referencia espontánea. Consideramos que este tipo de relación fomenta la motivación lo que se trasluce en el entusiasmo con que los niños verbalizan sus experiencias cotidianas pero también el entusiasmo y empeño que se refleja en la realización de las tareas escolares.

Segundo nivel : Problemas cotidianos con resoluciones escolares.

.Por otro lado es interesante la situación escolar donde el problema es cotidiano pero por el solo hecho de estar presente en la escuela el niño lo resuelve de manera escolar, como ya dijimos el formato escolar pauta que cuando y como decir algo. Muchos niños podrían tener una respuesta cotidiana para un problema pero por saber que están en la escuela no hacer planteos de ese tipo. Podríamos hablar de representaciones escolares para situaciones cotidianas.

Por ejemplo, se les preguntó a los niños si las actividades que hacían en la escuela se parecían a las realizadas en el hogar. Un niño de 3º respondió:

“Se parece lo de los animales, se parece a casa, la esquila, castrar, pero es diferente como se hace; en casa no se usa gomita,, se hace con cuchillo, acá cuidan mas a los animales... un día mi padre mató un ternero y lo dejo un rato largo que se muera....(N. diciembre 2011)

Destacamos como se reconoce el escenario escuela como un escenario diferente aunque con las mismas actividades, diferente en términos del sentido que maestra y niños adjudican a las actividades.

En las actividades escolares, sean estas las actividades en el salón de clase o en el espacio de granja, hay implícita una forma de resolución que es la “esperada” de modo que los niños parecen saber manejarse en el entorno escolar resolviendo los problemas de modo escolar, incluso ello lo vemos en relación a la escritura.

De este modo, pueden llegar a convivir dos formas de resolver una situación o dos tipos de situaciones. Citamos como ejemplo una actividad de escritura donde los niños tienen que narrar la actividad de esquila en la escuela. En las producciones mencionan al esquilador que realizó la tarea y se genera en algunos un conflicto sobre el nombre del mismo. En el entorno cotidiano se le puede llamar “Quemado” al vecino que va a

esquilar porque en definitiva es como se lo conoce en la zona, pero en la escuela mediando la escritura es necesario tener en cuenta el nombre de la persona; de este modo prevalecerían dos formas de referencia que por momentos pueden llegar a entrar en conflicto. El niño aprende así determinados códigos en la escuela de cómo referirse a una persona, “Acá hay que llamarle por el nombre” dice F. de 4º año aludiendo con “acá” al escenario escolar. También se aprende a manejar determinado vocabulario tanto oral como por escrito sin que seguramente, el niño abandone cierta terminología en su entorno cotidiano que es útil y compartida en el mismo. Es decir “Quemado” es un sobrenombre que identifica en el lugar a la persona a la que se refiere, que nombrándola de otro modo no sería reconocida por la comunidad y que los niños al igual que sus familias seguirán usando en sus entornos cotidianos.

Tercer nivel : El conocimiento cotidiano como conocimiento y método válidos de resolución.

En entrevista, ante la pregunta “¿Qué lugar ocupan los conocimientos cotidianos en tu práctica?” la maestra Alicia plantea:

” Es una integración que hay que aprovechar, los gurises pueden saber mas que uno por ejemplo, L. el año pasado, la parte apicultura, ella explicaba a los compañeros, nos enseñaba a nosotros” (Diciembre, 2011)

“Nosotros aprendimos con un alumno como plantar papas, la papa grande para aprovecharla, la cortaban a la mitad y la sellaban, lo experimentamos y ahora lo usen. Si te pones a analizar costumbres, ejemplos, usamos lo de perejil en menguante es una creencia, es rescatable, alguna explicación científica tiene que tener y sucede, hemos plantado para comprobar si es cierto vemos por qué y no sabemos”

Por otro lado situaciones observadas e indagadas por medio de las entrevistas muestran que hay formas de resolver problemas que no necesariamente son diferentes en uno u otro ámbito, es decir que no siempre un mismo tema o situación debe resolverse de modo más elaborado en el ámbito escolar.

Como vimos en el marco teórico puede pasar que el niño puede manejar una u otra forma – cotidiana o escolar - de resolver situaciones de acuerdo al contexto en el que se encuentra. Como veremos sin embargo, eso puede ser un problema cuando en el contexto escolar se permite e incluso se fomenta una forma de resolución cotidiana.

Veamos el siguiente ejemplo que la maestra plantea en entrevista:

“El niño que resuelve una tarea la puede resolver de cualquier forma, por ejemplo el otro día arrancamos arvejas, había que hacer paquetes de 250 grs. y se les complicó, empezaron a hacer cuentas y yo les planteaba “no necesariamente todo pasa por cuentas”; el propio niño se encasilla pensando que tiene que hacer cuentas... no pueden resolverlo

cotidianamente como lo harían en la casa. Cuando vieron como era decían: Ah! Era esto...!”⁴⁹

La maestra plantea en entrevista : “La escuela debe preparar también para lo cotidiano de la vida”. sus planificaciones también dan cuenta de ello cuando escribe como propósitos de sus actividades : “Que se sepa resolver situaciones de su entorno”⁵⁰.

Por otro lado el uso de herramientas como la azada, el trabajo en el invernáculo, se ve facilitado porque los niños ya conocen el manejo de las mismas. En ese sentido es un conocimiento relacionado a un saber hacer.

La maestra manifiesta al respecto:

“Algunos ya tienen un dominio de las herramientas impresionante, el niño que trabaja en la casa, algunos que son muy observadores, no se les escapa nada. Los usos y prácticas que realizan los niños tienen que ser rescatables..”⁵¹

Cuarto nivel - Explicaciones “científicas” a situaciones cotidianas.

Tenemos otro nivel de relaciones entre lo cotidiano y lo escolar que consideramos más complejo que los anteriores en cuanto se mantiene la temática común cotidiana tanto en la escuela como en el hogar pero con la diferencia de que en la escuela se busca una explicación científica. Se

⁴⁹ Extracto de entrevista informal, oct.2011.

⁵⁰ Planificación diaria de la maestra, set. 2011.

⁵¹ Extracto de entrevista informal, oct.2011

pretende, en síntesis la comprensión científica de la realidad cotidiana, más allá que cuando decimos científico estamos dando una connotación al conocimiento escolar demasiado ambiciosa.

La maestra plantea que las actividades rurales que se llevan a cabo en la escuela pueden realizarse de forma diferente al hogar mostrando medios más eficaces y elaborados o realizarse de la misma forma que en el hogar pero siendo tarea de la escuela trabajar con los alumnos las “explicaciones científicas” de por qué se realizan de esa manera o para qué.

Veamos el ejemplo de la castración en lanares:

“Usar gomita⁵², es una estrategia mas higiénica menos agresiva que el corte, además hablamos en la escuela de por qué castrar, desde el manejo del campo, producción y parte genética, la explicación científica que es impedir la reproducción, importa verbalizar el por qué, porque en la casa no le dicen “los castramos para que no se produzcan espermatozoides, para que no fecunden a las hembras”; eso es la tarea de la escuela”.⁵³

Veamos lo que plantea un niño en otro día de trabajo de campo:

“Le enseñamos a los niños de la ciudad como se castra; lo hicimos con gomita no con cuchillo y explicamos por qué y le dijimos que con cuchillo se hacia a veces en las casas nuestras”.

⁵² El uso de la gomita consiste en atar fuertemente los testículos de los lanares con una goma de forma que con el paso de los días los mismos se secan y caen.

⁵³ Extracto de entrevista formal, nov.2011

En este caso el método que se usa en la escuela, más higiénico y menos agresivo se acercaría más al conocimiento científico y es priorizado por el niño en la escuela frente a la acción más tradicional llevada a cabo en los hogares. Cuando le preguntamos a los niños por qué es diferente la forma de proceder en la casa y en la escuela Nicolás de 5º nos dice :

“¡No sé, será que en nuestras casas es más práctico hacerlo con cuchillo, vas más rápido, no le vas a poner gomita a todos los corderos!”.

Creemos que hay muchas implicaciones en esta respuesta; por un lado define lo que es el conocimiento cotidiano, un conocimiento útil, práctico , eficaz. Por otro el niño marca la diferencia con lo realizado en la escuela , toma en cuenta el accionar en la misma, lo entiende y sabe la explicación “científica” pero no considera válida la transferencia hacia el hogar.

La escuela de por sí marca una impronta escolar en este sentido, de modo que quizás podamos llamar al conocimiento que se extrae de dichas prácticas rurales también conocimiento escolarizado y en éste sentido no cotidiano.

Escolarizado en términos de que representa un “deber ser” que se obtiene a su vez de cierto nivel de conocimiento científico. Así, de este modo lo que la escuela transmite acerca de cómo realizar un invernáculo, de cómo

podar un árbol y/o curarlo , de cómo castrar un animal está basado en lo que el maestro aprendió en cursos o le transmitieron veterinarios, ingenieros agrónomos y diferentes instituciones especializadas.

Veamos otro ejemplo al respecto que refiere a un trabajo en el cuaderno de deberes:

Actividad : “¿La helada quema las plantas? Explica”

Respuesta de Lucía, 5º año:

“La helada quema las plantas porque se le congela la sabia que corre dentro de sus tallos. Al día siguiente no puede circular porque se congeló. Hasta que se mueren y se secan”.

El niño contesta científicamente la pregunta que realiza la maestra en esta actividad domiciliaria. Es interesante como sin embargo no contesta en base al título de la consigna sino que procura contestar como si la consigna fuera: “explica por qué la helada quema las plantas”. Quizás prevalezca el supuesto aún cuando la maestra lo ha trabajado y el niño lo ha entendido. También ello nos habla de ciertos trasvases que pueden darse entre conocimiento cotidiano y escolar pero donde cada uno conserva su identidad, de modo que el niño en su entorno cotidiano seguirá probablemente usando el concepto referido a “la helada que quema”.

Quinto nivel- Enriquecimiento mutuo de conocimientos cotidianos y escolares.

Vinculado al nivel anterior podemos pensar en situaciones de mutuo enriquecimiento. Está claro de todos modos que afirmamos ello en base a nuestras observaciones de tareas escolares o situaciones escolares como las verbalizaciones o conversaciones ya que evaluar si dicho enriquecimiento se produce exceden los propósitos del presente estudio.

Veamos la siguiente transcripción de diario de campo:

Llego a la escuela y están trabajando producciones de texto sobre la esquila; el día antes habían esquilado en la escuela y los niños habían participado. Algunos niños escribieron en la casa en la XO la producción de textos. Pienso en lo interesante de conectar con conocimientos físicos y lógico matemáticos. Me dan ganas de preguntarles a los niños si en la casa de ellos se esquila y si hay diferencias entre un modo y el otro. Sé que el vecino que esquila, "Quemado" también esquila en los hogares de la zona por lo que supongo que el método es el mismo. Es interesante cuando me acerco al varón de 5º lo que sucede: está borrando, me dice que escribió mal, porque puso que el "Quemado" había atado al animal de una pata de adelante y dos de atrás. Le pregunto por que está mal y me dice: ¡es que así no se puede esquilar!
Algunos niños escriben que se les dio toma a las ovejas para curarlas. La maestra pregunta: - "¿para curarlas se da la toma?"
Los niños contestan: - "No, para matar los parásitos!".

Extracto de diario de campo, noviembre 2010.

Resulta muy interesante la diferencia entre enfermedad y prevención en este caso, que claramente un niño de campo puede tener, contenido que aparece como diálogo de aula entre niños y maestra. Pensamos en este ejemplo como de enriquecimiento mutuo ya que dar una toma al animal se asocia cotidianamente con “curarlo” pero frente a la intervención de la docente queda claro que son conscientes de las diferencias.

Por otro lado el niño que sabe como se esquila – puntualmente el niño que se está equivocando participa en esquilas junto a su padre- puede darse cuenta que se equivocó al escribir sobre ello.

Al decir de Lacasa (1997) el conocimiento escolar puede brindar lecturas alternativas que complejicen la visión cotidiana del mundo. En el ejemplo pensamos que la escritura como actividad y dominio permite y favorece la toma de conciencia del conocimiento cotidiano e incluso la realización de correcciones.

Veamos ahora un ejemplo de una tarea domiciliaria donde un niño de 4º narra las tareas que realiza en su casa. Lo que nos interesa evaluar en este momento es como aparece en la narrativa que realiza la “posibilidad” de usar “gomita” para la castración.

“Ordeñar: esa actividad comienza cuando la vaca da cría, una vez que la vaca da cría la atamos de las patas, nos sentamos con un balde o jarra,

se le tira de la tetad para que salga la leche. Esquilar: agarras a las ovejas en el corral o en una parte segura. Esto es muy fácil, agarras una tijera de esquilar para sacarle la lana, después con un cuchillo se le corta la cola, también se pueden usar gomitas. Con la lana de cada oveja formas un vellón para venderla”. (F. 4º año, 2010)

El subrayado ilustra lo aprendido en el entorno escolar, la consideración como alternativa al uso de la “gomita” la ha aprendido en la escuela.

Sexto nivel : Relaciones entre conocimientos escolares y cotidianos en términos de transferencia de aprendizaje. Hacer en casa lo que se hace en la escuela.

Puede pasar que los conocimientos cotidianos provenientes del hogar no reciban modificación alguna, por ejemplo en el caso de la castración de lanares, en el hogar se sigue con la modalidad tradicional – aunque podría pensarse igualmente en la validez de conocer otro modo de resolución - o puede pasar que sí se produzca en el hogar un cambio en relación a lo aprendido en la escuela; éste parece ser el ejemplo de los invernáculos.

La Escuela Granja tuvo en su momento un proyecto con la Fundación Logros sobre realización de invernáculos, la idea era transmitir las ventajas de los invernáculos en los hogares para lo cual brindaban ayuda

a las familias. A su vez los invernáculos que funcionaban en la escuela y en los cuáles los niños colaboraban permitían a las familias ir conociendo dichas ventajas.

Como plantea la maestra Alicia:

“Cuando las familias vieron la calidad de los productos del invernáculo de la escuela y al ofrecer asesoramiento la fundación Logros se animaron a empezar en los hogares”.⁵⁴

Podemos pensar que ello se logra en la medida que se considera útil lo aprendido en la escuela en relación a la actividad rural. Si la actividad rural de la escuela es igual a la del hogar perdería el sentido educativo. Ello tiene que ver con aspectos que ya estaban pautados en el programa de escuelas rurales de 1949 donde se procuraba una escuela rural como escuela productiva que mostrara avances tecnológicos a la comunidad y no simple reproducción de lo mismo.

Los conocimientos relacionados a las ventajas del invernáculo, a como se realiza, a los modos de producción en el mismo son conocimientos técnicos, que podríamos pensarlos más cerca de los científicos que de los escolares. A nuestros fines los llamamos escolares en la medida que tienen su base en la escuela, la maestra los trabaja como conocimientos

⁵⁴ Extracto de conversación informal, oct. 2009

escolares con los niños y a su vez los transmite para que la comunidad se apropie y a su vez se encuentran avalados por una institución externa a la Escuela lo cuál podría dar ciertas garantías a las familias en términos de resultados.

Es así que pensamos en el concepto de transferencia de aprendizaje refiriendo a la continuidad entre distintos entornos de actividad.(Lave, 1991,p.20).

La enseñanza escolar utilizando como mediadores los recursos del medio y la granja se convierte en una enseñanza contextualizada. Las actividades de clase en la medida que refieren a las practicas rurales realizadas en la escuela podríamos llamarlas contextualizadas en relación a la experiencia cotidiana. Por lo contrario a lo que sucede comúnmente con la escuela, en este caso podríamos pensar que la enseñanza escolar no separa a los niños de su vida cotidiana familiar, condición para el logro de la transferencia de aprendizaje. Pensamos que el conocimiento escolar adquiere nuevos sentido si se relaciona con entornos específicos.

Múltiples estudios han demostrado sin embargo que no es fácil lograr dicha transferencia (Lave,1991); quizás en el caso de practicas rurales escolarizadas ello se logre en cuanto que dichas practicas se parecen a las del hogar del niño pero tienen ingredientes diferentes, actualizados , “científicos”. La similitud de la actividad puede ser lo que favorezca la

transferencia del aprendizaje, más difícil de lograr en el caso de prácticas escolares tradicionales.

La tarea productiva escolar que la escuela Granja propone apunta a un saber situado que además , en la medida que la temática se asemeja a las del hogar – plantar, juntar huevos, etc.- lo volvería en ese sentido mas significativo.

Se trata de resolver problemas en contextos prácticos, trabajar con problemas de la vida real como los llaman Carraher y Carraher (1995, p. 88)

Como plantea Lave(1991), las prácticas aritmética y matemática en entornos cotidianos son diferentes a las práctica escolares tradicionales en cuanto a que adquieren variadas formas en relación a que la “gente se vive a si misma, subjetiva y simultáneamente como sujetos y objetos del mundo, los sujetos se viven como controlando sus actividades, interactuando con el entorno, generando problemas en relación al medio y controlando los procesos de resolución de problemas” (Lave, 1991,p. 85). Tomamos estas ideas para pensar como el niño pude sentirse en una práctica rural escolarizada en términos de su autoestima entendiendo que la escuela valora sus destrezas, habilidades y formas de conocimiento.

Séptimo nivel: Los conceptos científicos en escenarios cotidianos reales.

El caso de la matemática.

Si pensamos en la matemática de esta escuela, ¿qué relación habrá con la matemática del hogar? Carraher y Carraher (1995) plantean que en la escuela el niño aprende una matemática previamente planificada como ciencia y que no siempre se relaciona con la matemática cotidiana relativa a comprar, vender, medir lo que hace que el niño sepa más matemática fuera de la escuela. (1995, p. 20). En este sentido si pensamos en matemáticas insertas en un contexto de resolución real de problemas – sean estos del tipo que sean- la motivación será mayor que si pensamos en razonamientos con contenidos ficticios.

Los autores manifiestan que un problema matemático pierde significado porque en la clase estamos preocupados por reglas generales y no por situaciones particulares. Vemos que los problemas además son definidos y planificados previamente por los docentes los cuales a veces incorporan, como la maestra de la escuela estudiada en este caso, contenidos reales. A su vez importa que recursos usa el niño para resolver el problema que puede contener como letra una situación rural pero se resuelve haciendo cuentas o de forma mental. Otra cosa es que se le adjudique a los alumnos el material concreto manipulable como

puede ser dinero o su imitación o unidades, es decir se proporcionen objetos concretos.

Destacamos como ejemplos actividades que se realizan en la Escuela Granja en el galpón escolar el cuál oficia también como un aula. En ese espacio se pesan y empaquetan arvejas, se guardan los huevos en los cartones, se guarda y clasifica y pesa la lana de la esquila, etc. La presencia de un pizarrón en el lugar facilita la tarea.

La siguiente fotografía muestra una actividad en el pizarrón del galpón donde los niños bajo la tutoría de la maestra anotan los kilos de diferentes bolsas de vellones de lana para luego sumarlos.

FIGURA 16

Resaltamos como actividades de este tipo se realizan siempre en grupo o en pares. En este caso tres niños están participando directamente mientras el resto observa.

CAPITULO 8. CONCLUSIONES.

“... Las escuelas toman formas de funcionamiento específicas y propias en diferentes contextos. Cada una desde sus condiciones internas adapta y adopta los elementos educativos de la educación nacional y produce sus propias prácticas.... las prácticas educativas locales se articulan con procesos institucionales educativos más amplios...” (Beatriz Calvo)

En nuestra tesis pretendimos dar cuenta de las múltiples formas de presentación de los conocimientos cotidianos en las escuelas rurales desde lo que tiene que ver con la presentación espontánea de los mismos por parte de niños y niñas hasta su presencia en las prácticas docentes y su puesta en relación con los conocimientos escolares.

Veámos en nuestro marco teórico como las perspectivas actuales de la psicología de la educación plantean si el conocimiento se debe construir de un modo general descontextualizado, independiente de contenidos cotidianos y contextos inmediatos o si por el contrario, como lo hacen las posturas del aprendizaje situado, se debe considerar la importancia de lo específico del conocimiento en relación a tareas y demandas surgidas en contextos determinados.

Reconsiderando nuestro supuesto, podemos afirmar que el mismo se cumple en la medida que las escuelas rurales indagadas funcionan como

comunidades de práctica donde el entorno de un modo u otro penetra en las mismas por medio de diversas negociaciones, visualizándose ello por medio de los conocimientos cotidianos que se encuentran presentes de diferentes formas y se relacionan a su vez de diferentes maneras con el conocimiento escolar.

En este sentido podemos afirmar que aún en escuelas donde no existe formalmente un currículo referido a las actividades rurales, como es el caso de la Escuela Ruta, los conocimientos cotidianos penetran y de algún modo inciden en las prácticas de enseñanza.

Procurando responder nuestras interrogantes iniciales concluimos que:

1- En relación a las características y condiciones de presentación de los conocimientos cotidianos, los mismos adquiere diferentes formas de presentación en las dos escuelas rurales estudiadas. En lo que refiere a su surgimiento espontáneo vinculado a la presentación del niño frente al otro y a los intercambios informales, adquieren la característica de dar cuenta de la acción, el saber – hacer o aquellos acontecimientos excepcionales ligados a situaciones acontecidas. Constituyen contenidos de conversaciones informales entre niños y entre niños y maestra en ambas escuelas. Como características fundamentales se destacan pertenecer básicamente a conocimientos vivenciales o sobre el mundo

físico, constituirse en narrativas y ser poco permanentes en el tiempo, excepto que una consideración de la maestra de lugar a su desarrollo. Afirmamos así que dichas narrativas, con sus sucesos excepcionales como componentes, son el vehículo privilegiado para conocer los conocimientos cotidianos de los niños.

En la Escuela Ruta la mayoría de las veces la expresión de conocimientos cotidianos aparece desligada de la actividad de aula, excepto en aquellas conversaciones intencionales de la maestra donde la misma procura el intercambio con la intención de trabajar el área de la oralidad. Las condiciones de aparición refieren generalmente a situaciones donde la maestra no está presente, durante el recreo o cuando se ha terminado una tarea. Pero también pudieron detectarse conversaciones donde se pone en juego el conocimiento cotidiano durante el transcurso de una tarea sin que ello sin embargo obstaculice demasiado el desarrollo de la misma.

Característico de una comunidad de aprendizaje donde se negocian significados en la Escuela Ruta los niños “saben” cuando una conversación informal debe terminar para pasar o continuar con la actividad escolar. La maestra habilita ciertos momentos desde

perspectivas referenciales donde los niños participan pero pauta que el trabajo escolar es el objetivo.

En la Escuela Granja, además del surgimiento espontáneo por parte de los niños de anécdotas que contienen conocimientos cotidianos y que son verbalizadas en momentos puntuales como cuando esperan una tarea o han terminado, las conversaciones aparecen como consecuencia de actividades de aula basadas en las actividades productivas dadas las temáticas en común. El disparador para dichas conversaciones que incorporan anécdotas, sucesos, experiencias, es el propio formato escolar relacionado a actividades rurales. Surgen tanto en el salón de clases, cuando realizan una tarea escrita sobre actividades realizadas en la granja escolar, como durante el trabajo en el propio espacio de granja.

Además, se destaca la puesta en juego de los conocimientos cotidianos por medio de acciones en el espacio de granja que el niño lleva a cabo en la escuela pero que las sabe realizar porque las aprendió en el hogar, como el manejo de una azada, el tratamiento de las hortalizas, el trabajo con los animales. Es de destacar que los usos frecuentes de las herramientas en la escuela y en el hogar así como la repetición de ciertas acciones seguramente permitan un reforzamiento mutuo que lleve a un mayor dominio progresivo de las mismas y quizás incluso una indistinción de donde fueron aprendidas, como en el ejemplo citado donde un niño plantea que aprendió a arrancar tomates en la casa y en la escuela.

2- En relación a las prácticas docentes que favorecen la aparición de conocimientos cotidianos podemos afirmar que en ambas escuelas aunque de muy diferente modo, las propuestas de la maestra incorporan la dimensión de la cotidianidad del niño rural.

En la Escuela Ruta se destaca que, si bien la maestra Rosana ha manifestado lo estructurado y “urbanizado” del programa, logra construir un “currículum de aprendizaje” (Lacasa y Martín, 1996) en la medida que toma en cuenta a las familias y sus conocimientos. El supuesto a la hora de planificar estas actividades es que los contenidos relacionados al mundo rural motivan más al alumno. Ello puede observarse fundamentalmente en actividades como lengua, matemáticas y oralidad, cuyos contenidos y consignas incorporan la valoración por los conocimientos cotidianos. Dichas situaciones son ficticias, forman parte de la letra de los ejercicios o las tareas pero en la medida que contemplan temáticas similares a las tareas del hogar desde la percepción de la maestra, ejercerían como ya dijimos el efecto de motivar al alumnado en su realización. Situaciones vivenciales como medir un alambrado, visitar un tamar, son rescatadas por los niños y niñas como significativas, si bien fueron visualizadas como muy esporádicas.

Algunas situaciones pertenecientes al escenario rural pero relacionadas con la escuela en cuanto a acontecimientos como la presencia de animales en la escuela, la actividad productiva con los vacunos o sucesos mas o menos excepcionales (la presencia del lagarto y las abejas en la escuela por ejemplo) no se visualizaron como recursos en las actividades de la maestra.

En cuanto a la Escuela Granja, destacamos la prioridad que la maestra Alicia adjudica a la posibilidad de que el niño pueda vivenciar el conocimiento actuando sobre el medio transformándolo y observando dichas transformaciones. Los contenidos programáticos se relacionan con las actividades productivas desde un “currículum de aprendizaje” que la maestra construye con flexibilidad y adaptando como plantea ella los contenidos a la naturaleza.

No se pierde de vista, de todos modos, que las demandas de las actividades están enfocadas hacia la tarea escolar. Las tareas productivas son la base para las tareas escolares constituyéndose ellas mismas en tareas escolares y en otras ocasiones siendo medio para arribar al currículo.

Se destacan las actividades escolares en dos escenarios: el del salón de clase, y el escenario de la granja escolar, ambos íntimamente

relacionados. La acción que el niño ejerce sobre el medio en las actividades productivas como plantar, cuidar, cosechar, son plasmadas por medio de la escritura como mediadora. Las actividades productivas operan como medio, recurso para las tareas escolares, como también el conocimiento que el alumno trae de la casa, ya que es considerado a la hora de resolver una situación, valorado como método de resolución de una tarea o utilizado para trabajar oralidad. Trabajos en matemática y lengua adquieren también relevancia. Se destaca además que las actividades de granja fundamentalmente son realizadas en grupo bajo la guía del docente quien participa a veces directamente y otras indirectamente brindando niveles mayores de autonomía de acuerdo a la edad de los niños. Las actividades de granja específicamente son vividas con una alta carga motivacional.

3- Las relaciones que se establecen entre los conocimientos cotidianos y los escolares son heterogéneas en ambas escuelas reflejando la diversidad de posibilidades al respecto y la superación de simples relaciones como podría ser el tomar en cuenta el conocimiento cotidiano como punto de partida.

Se destacan en Escuela Ruta las relaciones entre conocimiento cotidiano y estrategias instruccionales donde la maestra aconseja, instruye a partir

de anécdotas o situaciones cotidianas; la presencia de conocimiento cotidiano como recurso para los escolares con el objetivo de “facilitar” la comprensión; la relación entre conocimientos cotidianos y actividades de escritura en producciones libres donde el conocimiento cotidiano se sistematiza y se hace consciente; la consideración de conocimientos cotidianos como previos para conectar desde ahí con los escolares y por último los conocimientos cotidianos como ejemplos concretos de conceptos escolares de carácter abstracto.

En Escuela Granja refieren a relaciones de carácter simple como la presencia de conocimientos cotidianos en conversaciones fomentadas por actividades de tipo escolar con las que se comparte temáticas; la presencia de conocimientos cotidianos válidos en las resolución de problemas cotidianos o escolares presentes en el escenario escolar, hasta relaciones más complejas como las referidas a la búsqueda de explicaciones científicas a situaciones cotidianas, el enriquecimiento mutuo de ambos conocimientos, la transferencia de aprendizaje desde la escuela hacia los hogares o la presencia de conceptos científicos en escenarios escolares de carácter cotidiano. Consideramos que estas relaciones están fomentadas por el hecho de la presencia de actividades productivas en la escuela y su función para el aprendizaje.

La diversidad de relaciones encontradas en una y otra escuela dan un panorama de la gama amplia de relaciones que pueden encontrarse en las escuelas rurales en general. El hecho de que sean diferentes en una y otra escuela está determinado básicamente por la diferencias entre una y otra escuela lo que justamente permitió la ampliación de las categorías de relaciones.

Si bien como lo afirman las maestras y lo hemos estado trabajando no todos los contenidos del currículo tienen que relacionarse con algo cotidiano, siendo una necesidad incluso del ser humano ir mas allá de la experiencias personales, los enfoques situados muestran la necesaria conexión entre la escuela y la vida y no solo en relación a los temas sino en relación a los modos en que se aprende.

“Si el desempeño escolar solo sirve para predecir el éxito en un ambiente escolar, lo que los alumnos aprenden en la escuela tendrá escaso o ningún significado práctico para la vida fuera de ella”(Eisner, 1994,p.121).

En este sentido, cuando encontramos en la escuelas comunidades de prácticas que negocian significados, cuando hay lugar para el conocimiento del alumno y se toma en cuenta de algún modo y se valora, estamos en presencia de escuelas donde el conocimiento se construye entre todos y donde el modo no es otro que el de la auténtica apropiación.

A modo de cierre, destacamos que pretendimos aportar elementos teóricos sobre las características del conocimiento y su apropiación en la escuela rural, considerando además que los mismos pueden ser traspolados en menor o mayor medida a las escuelas en general.

Pero además, enfatizamos que si bien en la actualidad pensamos la escuela pública uruguaya desde un único curriculum, existe un reconocimiento de la diversidad de prácticas que pueden existir en las diferentes instituciones. En ese sentido nuestra investigación da cuenta de dicha diversidad hallada incluso entre dos escuelas rurales de un mismo departamento.

Por último y no menos importante, desde la implicancia personal, manifestamos nuestro interés de que el presente estudio contribuya a que los ámbitos académicos sobre todo relacionados a la psicología y la educación promuevan nuevas miradas hacia el medio rural y específicamente en este caso hacia la educación rural, ambos pueden ser considerados como recursos óptimos y como ejemplos para una enseñanza de mejor calidad.

Excede el propósito de la presente investigación conocer si los procesos de aprendizaje son más o menos exitosos de acuerdo a la presencia de

conocimientos cotidianos como herramienta en el aula ya que ello exige una metodología orientada a evaluar dichos procesos en términos incluso de resultados. Pero la presente investigación puede funcionar como antecedente para ello.

Como otra proyección posible destacamos que pueden ser sumamente importantes en el marco de la psicología de la educación estudiar los conocimientos cotidianos de los niños rurales en sus escenarios cotidianos, es decir directamente en su escenario sociocultural de origen y construcción. Aportes de este tipo podrían permitir la identificación de aspectos relacionados a la psicología del niño rural en términos de identidad, actividad y apropiación del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA.

Administración Nacional de Educación Pública (2010). Identidades y actualizaciones pedagógicas, Proyecto Formato Escolar. Montevideo.

Administración Nacional de Educación Pública (2009). Miguel Soler: lecciones de un maestro, Montevideo: Escuelas de Industrias Gráficas de la UTU.

Aizencang, N., y Madonni P. (2007). Replanteos en torno a nuevos y viejos espacios de mediación. En Aisenson, Castorina, y otros (comps.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*, Buenos Aires: Noveduc.

Arnay, J.(1991).Los lados ocultos del conocimiento escolar. En [Currículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa](#), N° 3, 19-34

Arnay,J.(1997). Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar. En Rodrigo M.J. y Arnay, J. (Comp.) *La construcción del conocimiento escolar* (pp.35-58). Barcelona: Paidós.

Ausubel,D.,Novak, J.,Hanesian,H.(1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México:Trillas.

Baquero, R., Camilloni, A., Carretero, M. y otros.(2001), *Debates constructivistas*, Buenos Aires: Aique.

Boix, R.(1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Grao.

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

Bruner,J.(1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Calvo, B.(1992).Etnografía de la educación. *Nueva antropología*,. XII(42),9-26.

Caravita, S.,(2001) A re- framed conceptual change theory? *Learning and instruction*,.11, 421- 429.

Caravita, S. ,Halldén,O.(1994).Re- framing the problem of conceptual Change.*Learning and Instruction*,.4(1), 89-111.

Carraher,T., Carraher, D., y Schliemann ,A. (1995). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI.

Carey S. (2004) Bootstrapping & the origin of concepts, *Dcedalus*, 59 – 68.

Carretero,M. (1985) Aprendizaje y desarrollo cognitivo: un ejemplo del tratado de inútil combate. En J. Mayor (Ed.) *Actividad humana y procesos cognitivos*, (pp.145-160).Madrid: Alambra.

Carretero,M.(Comp).(1998).*Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

Castorina, J.A. (1996). Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica. En Schlemenson (comp.) *Cuando el aprendizaje es un problema*. (pp. 41-69). Buenos Aires: Paideia, Miño Davila.

Castorina, J.A. (2001). Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación, En R. Baquero, A. Camilloni, M. Carretero, J.A. Castorina, A. Lenzi y E. Litwin, *Debates Constructivistas*. Buenos Aires: Aique.

Castorina, J.A. y Dubrovsky, S. (2004) La enseñanza y la teoría psicológica socio histórica. Algunos problemas conceptuales. En J.A. Castorina y S. Dubrovsky (Comp). *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la Obra de Vigotsky*. (pp. 81- 104), Buenos Aires: Noveduc.

Castorina, J. A. (2007). *Cultura y conocimientos sociales*, Buenos Aires: Aique.

Castorina, J.A.(Comp.) (2008). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.

Cloquell, S.(2007) (Coord.) *Familias rurales. El fin de una historia en el inicio de una nueva agricultura*. Rosario: Homo Sapiens.

Coll, C.(1988). *Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa. Introducción a las relaciones entre Psicología y Educación*. Barcelona: Barcanova.

Coll, C. (1995) *Psicología y curriculum*. Buenos Aires: Paidós.

Cole, M.(1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

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

Del Río, P. y Alvarez, A. (1992a) "Tres pies al gato; significado, sentido y cultura cotidiana en la educación", *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 43-62,.

Del Río, P. (1992b) El niño y el contexto sociocultural. *Anuarios de Psicología*, N° 53, 61-69.

Delval, J. (1986). *La Psicología en la escuela*, Madrid: Visor.

Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid: Morata.

Demarchi, M. y Richero, N. (1999). *La educación Rural en Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina*, Montevideo: Universidad de la República, FHCE, 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 para seminario de Pablo Martinis, Maestría Psicología y Educación. Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo. Inédito.

Driver, R. Guesne E. y Tiberghien, A. (1992). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia* (2° ed.). Madrid: Morata.

Egan, K., (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Egan, K., (2005). Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias. En H. Mc Ewan y K. Egan (Comp). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp.169-180). Buenos Aires: Amorrortu.

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

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

Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En L. Moll (Comp.) *Vygostky y la educación*.(pp. 211-243).Buenos Aires: Aique.

García, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?. En M.Rodrigo y J. Arnay (Comps). *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 59-79). Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1997).*La mente no escolarizada. Como piensan los alumnos y como deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Genzuk, M. (1999).Tapping Into Community Funds of Knowledge.In Effective Strategies for English Lanuage Acquisition: currículo guide for the professional development of teachers grades kindergarten throught Eight (pp 9- 21). Los Angeles Annenberg Metropolitan project /ARCO Fundation.

Gimeno Sacristán,J. (1988).*El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán,J. y Pérez Gómez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Hammersley, M.,Atkinson,P.(1994). *Etnografía*, Barcelona: Paidós.

Huertas, J.A. (1997). *Motivación: querer aprender*, Bs. As.: Aique.

Lacasa, P.(1992).Pupitres y aceras: ¿alternativas para la educación?. *Infancia y aprendizaje*,59-60,pp. 63-72.

Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*.Madrid: Visor.

Lacasa, P. y Martin, B. (1996). Los deberes : un puente entre la escuela y el hogar?, *Cultura y Educación*, N° 4,

Lacasa,P. (1997). Construir conocimientos: ¿saltando entre lo científico y lo cotidiano?. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comps). *La construcción del conocimiento escolar* (pp.81-106). Barcelona: Paidós.

Lave, J., (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Lenzi, A. (2001). Psicología y didáctica: ¿relaciones peligrosas o interacción productiva? (Una investigación en la sala de clase sobre el cambio conceptual de la noción de gobierno) En R. Baquero, A. Camilloni, M. Carretero, J. Castorina, A. Lenzi, E. Litwin. *Debates Constructivistas* (pp. 69-113). Buenos Aires: Aique.

Madonni, P., (2001). Recorriendo otros mundos escolares: acerca del contexto rural. En N. Elichiry (Comp.) *¿Dónde y como se aprende?* (pp. 51-69). Temas de Psicología Educativa, Buenos Aires: Eudeba.

Martínez Carazo, P. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 020 165-196.

Mendoza, C. (2004) Nueva ruralidad y Educación : miradas alternativas, *Geoenseñanza*, 9, 169 – 178.

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

Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: a qualitative approach for connecting households and classrooms. *Theory into Practice*. 31 (2). 132- 141

Moll, L., Tapia J., Whitmore, K. (1993) Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento, En G. Salomon (Comp.) *Cogniciones distribuidas* , (pags. 185- 213). Buenos Aires: Amorrortu.

Moreira, M., (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.

Nakache D., (2002). Cotidianeidad, medios y comunidades de aprendizaje, Ponencia en I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Facultad de Ciencias Humanas. La Pampa. Recuperado en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/014.pdf>

Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid: Morata.

Piaget, J. (1988). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Ariel.

Piaget, J. (1978). El punto de vista de Piaget. En Delval, J. (Comp.). *Lecturas de psicología del niño. Vol. 1. Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano*. Madrid: Alianza.

Posner, G., Strike, K., Hewson, P., Gertzog, W. (2000) Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual. En R. Porlán, E. García y P. Cañal. (Comp.) *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, 5º ed. (pp.89- 112). Sevilla: Díada.

Pozo, J. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid: Morata.

Pozo, J. (1988) Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico: más allá del cambio conceptual, *En Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias*, Madrid: Morata.

Pozo, J. (2006). Cuando el cambio conceptual no significa sustitución: representaciones diferentes para diferentes contextos . En M. Carretero, W. Schnotz, S. Vosnadiu (Comps.) *Cambio conceptual y educación* (pp.251-268). Buenos Aires: Aique.

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

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

Rodrigo, M.J., Rodríguez A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M.J. (1997a). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. Rodrigo y J. Arnay (Comps). *La construcción del conocimiento escolar*, (pp.177-191). Barcelona: Paidós.

Rodrigo, M.J. (1997b). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?. *Novedades Educativas*, 76, 59.

Rodríguez Gómez, D. Valldeoriola Roquet J. (2009). Metodología de la investigación. Recuperado de FUOC. http://cv.uoc.edu/continguts/PID_00148557/index.htm.

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*, Buenos Aires: Aique.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Roigé, X, F Estrado. (1999). *Técnicas de investigación en Antropología Social*, Barcelona

Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Saljo R., Wyndhamn, J. (2001). Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento, En S. Chaiklin y J. Lave (Comp.) *Estudiar las prácticas*, (pp.353-367). Buenos Aires: Amorrortu

Santos, L. (2006). La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la "Escuela de contexto". En Martinis, P. (Comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp.83-100). Montevideo: Psicolibros.

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

Soler, Miguel (1996) *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: Federación uruguaya de magisterio – Instituto del Tercer Mundo.

[Stake, R. E.](#) (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tiana Ferrer, A. (2009). Evaluación y cambio educativo. Los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación, en E. Martín y F. Martínez Rizo (coord.) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, OEI, Madrid.

Vigotsky, L. (1982). Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. En *Obras Escogidas II*, Cap. 6, pp. 181-285. Madrid: Visor.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Critica Grijalbo.

Vosnadiu S.(2006).Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En W. Schnotz, S.Vosnadiu y M. Carretero(Comps).*Cambio conceptual y educación* (pp.35-52). Buenos Aires: Aique.

Wenger,E. (2001). *Comunidades de práctica*, Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1991) *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Woods, P.(1998).*Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.

ANEXOS.

ANEXO A.

Protocolo de entrevista a maestras.

- 1- ¿Como considera actualmente la enseñanza en la escuela rural?

- 2- ¿Las características de la zona, el entorno de la escuela ha sido contemplado por ti de algún modo en las actividades que planificas?

- 3- a)¿ Los niños y niñas de la escuela suelen traer de algún modo conocimientos cotidianos relacionados al medio rural, a las tareas que desempeña en el hogar?-

b)¿Que tipo de conocimientos son los que en esta escuela suelen traer los niños y niñas?

c) Como caracterizarías dichos conocimientos cotidianos (considerar categorías como erróneos, incompletos, adecuados, prácticos,etc.)

4- a) Consideras los conocimientos cotidianos de los niños en tu practica docente? ¿Como?

b)¿Se da espontáneamente por parte de los niños la aparición de conocimientos cotidianos y entonces los tomas en tus practicas en el momento o lo haces de modo planificado previamente?.

5- a) Se suelen tomar los conocimientos cotidianos como punto de partida, ¿Ello sucede en tus prácticas?

b)-¿Los consideras a su vez como contenido de tareas?

6 – a) En relación al programa nuevo: consideras que hay posibilidad de establecer relaciones entre esos conocimientos y los escolares tal cual se presentan en el programa?

b) ¿Cuales son los contenidos programáticos que se adecuan mas a la posibilidad de establecer relaciones con conocimientos cotidianos?

7- ¿Cuales son las actividades escolares que planificas y que consideras que tienen en cuenta conocimientos cotidianos. En relación a ello son diferentes las consignas de las tareas domiciliarias en relación a las

tareas de clase? ¿Consideran en menor o mayor medida los conocimientos cotidianos

ANEXO B.

Selección de diarios de campo - Escuela Granja.

1- 7 de Setiembre 2009

Me resulta fácil presentarme con los niños desde mi lugar de investigadora dado que ya me conocen y me han visto en varias oportunidades en la escuela, quizás lo más difícil fue explicarles que no iba a trabajar directamente con ellos en ésta oportunidad sino a participar de las tareas observando e indagando pero fue tomado con naturalidad. Incluso me dicen “que lástima ¡recién fuimos al invernáculo a ver las plantas de melones, te lo perdiste!” a lo que puedo decir que ya habrán otras oportunidades.

Comienzo mis tareas registrando lo que puedo de lo que observo, los niños se sientan desde hace mucho tiempo en ronda, es una escuela donde las mesas siempre están impecables, así como los cuadernos y los materiales, los niños trabajan en mucho silencio...

Voy recorriendo los niños que me cuentan y me muestran motivados sus cuadernos y últimas actividades que, en su mayoría refieren a actividades productivas realizadas fuera del salón de clase. Me siento con esa libertad con esta maestra, ella se siente segura de su tarea y siempre le ha gustado que otras personas vean su trabajo.

Algunos niños venían del invernáculo de plantar melones.
Hay cinco niños varones (dos de 4 años, tres de 5) aprendiendo a escribir:

“¿Que plantaron ayer? “pregunta la maestra.

“Melón!” Dicen los niños.

“ Melón comienza con m. Mm... como mamá. Vamos a formar la palabra, yo se las pongo en el cuaderno”. Dice la maestra.

La maestra trabaja en escritura con los pequeños, con la palabra “melón”, la harán primero en imprenta a lápiz, luego con letras recortadas y por

último les pide que dibujen las plantitas y digan de qué color son. Uno de ellos no identifica el color, por lo que la maestra le pide a un niño de 5° que lo acompañe al invernáculo a observar las plantitas. Voy con ellos, “Verde como el pasto!” dice el niño y en el camino de vuelta arranca una flor para mí y para la maestra.

Otros niños se encuentran realizando una “planilla de avicultura” del mes de octubre. Cada día anotan en un almanaque.

Los de 1° me explican porque veo los números y no entiendo de que se tratan “ Son huevos!”, “Los anotamos acá y después los pasamos al cuaderno y los sumamos. los juntamos por equipos y los sábados y domingos los juntan la maestra.”

En 2° año la suma de los huevos se acompaña de una grafica, en 3° y 4° aparecen promedios y en 5° promedios más ejercicios de potenciación. Me explican los de 5°:

“Ves, acá hay dibujada una caja de huevos, pero no es real”

La niña de 4° procura resolver con muchas dificultades una tarea referida a precios de huevos; tiene que sacar el cálculo de lo que sale un huevo. Dado que no lo puede resolver por los medios tradicionales matemáticos (división en el cuaderno) la maestra trae monedas y le pide que lo intente resolver. Lo hace con las monedas pero no puede “pasar” su razonamiento al cuaderno, el resultado le da que cada huevo sale quince pesos, y dice: ¡no puede ser que cada huevo salga 15 pesos! intenta de nuevo con ayuda de la maestra y llega al resultado :tres pesos cada huevo.

Lo que observo hoy y miro en los cuadernos es que las actividades curriculares básicamente están referidas o toman como punto de partida las actividades de la escuela, pero son tareas de resolución escolar.

Pienso que debe ser muy diferente resolver una tarea que refiera en sus contenidos a conocimientos cotidianos o acciones rurales ficticias a lo que sucede en esta escuela donde las situaciones son reales, situaciones en las que ellos han participado directamente.

Me pregunto: ¿podríamos llamarlos cotidianos a estos contenidos que tienen que ver con actividades que se realizan en la escuela?; ¿que puentes se presentan con lo que hacen en el hogar?

2- Octubre 2009.

Hoy las actividades han sido básicamente individuales, cuando alguno espera el turno de que la maestra ponga actividad es el momento que surjan los diálogos informales, tanto conmigo como con el compañero de al lado.

Desde el primer momento los niños se acercan a contarme anécdotas como forma de presentarse, y espontáneamente surgen referencias a tareas del hogar. Dado que estaban hablando del invernáculo surge el comentario de algunos con respecto a los invernáculos de logros que tienen en la casa (5 niños tienen en su hogar invernáculos de la fundación logros conseguidos por medio de la escuela).

La tarea escolar entonces, dispara el dialogo informal. “Con mis padres planté tomates y melones... me gustan pero mas me encantan las sandías “, me dice una niña de 5°. “En mi casa también plantamos melones” dice otro niño de 5°. “Yo planté en el invernáculo de logros melón, maíz, zapallito de tronco... en el invernáculo hablamos con mis padres ; yo me comería un zapallito relleno, mi madre decía que ella un huevo relleno y mi padre que él un tomate relleno” me dice la niña de 5°.

Un niño de inicial me dice: “Viste que se murió la potrilla (conocimiento que los dos tenemos) la potrilla de casa esta casi como de la altura de la yegua, tengo dos potrillas en casa”

Entre el niño de 3° y la niña de 4° se genera la siguiente conversación ya que ambos terminaron: “ el otro día mi abuela agarró un pájaro, el hermano estaba muerto, el vivo yo lo estoy criando, le doy de comer”.La niña de 4° me mira y me dice “ estoy vareando un caballo todas las tardes”.

Al final del horario la maestra lee un cuento para todos que una niña trajo “Caperucita y el cervatillo” se discute la reflexión que deja acerca de cuidar los animales, ahí una niña de 4° dice que le pega a los pájaros con una honda, lo que genera un “rezongo” de la maestra....

- “Eso no puede hacerse; que piensan de esto que dice el compañero?”

- “Que no se deben matar los animales porque si nomas” dice un niño.

-“No se deben lastimar los animales son parte de la naturaleza que tenemos que cuidar!” dice la maestra.

Es poco el tiempo que cuento para hablar con la maestra, observo que no descansa ningún momento en su escritorio, pasa de un niño a otro o de una clase a otra, toma la lección en algunos casos, pone una tarea en otro caso, de repente hace algún comentario rápido del desempeño de algún niño. Destaco que no hay recreo, me pregunto si esto sucede a menudo, los niños no tienen claro si lo van a tener o no (el horario de la escuela rural es casi todo el año de 10 a 15 pero en noviembre cambia de 8 a 12).

Cuando vamos a almorzar me comenta la maestra que a veces cuando escucha los diálogos informales de los niños se entera de problemáticas familiares o de roces entre familias. El almuerzo como suele darse en esa escuela es en absoluto silencio, conversan algo entre ellos pero no es mucho , me pregunto que tiempo tienen para el diálogo informal , fuente sin dudas de aprendizaje entre niños.

3- Noviembre 2010.

Llego a la escuela y están trabajando producciones de texto sobre la esquila; el día antes habían esquilado en la escuela y los niños habían participado. Algunos niños habían escrito en la casa en la XO la producción de textos. Pienso en lo interesante de conectar con conocimientos físicos y lógico matemático. Me dan ganas de preguntarles a los niños si en la casa de ellos se esquila y si hay diferencias entre un modo y el otro. Sé que el vecino que esquila al que llaman “Quemado” también esquila en los hogares de la zona por lo que supongo que el método es el mismo. Es interesante cuando me acerco al varón de 5º lo que sucede: está borrando, me dice que escribió mal, porque puso que el “Quemado” había atado al animal de una pata de adelante y dos de atrás. Le pregunto por que está mal y me dice: “¡es que así no se puede esquilar!”.

Algunos niños escriben que se les dio toma a las ovejas para curarlas. La maestra pregunta: - “¿para curarlas se da la toma?”.

Los niños contestan: - “¡no, para matar los parásitos!”.

Me resulta muy interesante la diferencia entre enfermedad y prevención en este caso, que claramente un niño de campo puede tener, y veo como ello aparece como diálogo de aula.

Mientras la mayoría están con el tema de la esquila, los niños de inicial y 1º trabajan sobre el bosque infantil (este es un proyecto de OISCA que ya tiene varios años , donde cada niño tiene un árbol nativo y es el

encargado de cuidarlo). Están escribiendo: “Bosque infantil. Soy responsable”

Participo de un diálogo entre niños de inicial sin desperdicio!

- “Tengo una perra, juego con ella, se me mete abajo de las patas.”
- “Tené cuidado con las pulgas y garrapatas, tenés que lavarla, darle una ducha.”
- “O puede ser adentro de un balde viejo.”
- “O adentro de una pileta.”
- “O de un pozo”.

Otra situación inmediatamente : un niño le pide a otro de inicial que le dibuje un borde inferior en la hoja , “¿Me haces todo así?” - “Hacete vos” le contesta el otro niño.

Hasta el momento no he visto que los conocimientos cotidianos en estado “puro” aparezcan mucho, si están presentes en diálogos informales y bajo forma de anécdotas, o cuando terminan las tareas y esperan que la maestra corrija o ponga nueva tarea, ahí hablan entre ellos o me cuentan a mí. En este sentido creo que la aparición de los conocimientos cotidianos es limitada por el propio formato escolar, las tareas escolares aun cuando contemplan actividades rurales no pierden su formato de “escolar”. Pienso que los niños tienen clara conciencia de ello sabiendo como tienen que manejarse.

Considero algo que tengo que seguir profundizando: el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar quizás no estén tan claramente definibles; las actividades escolares se realizan sobre actividades rurales que se llevan a cabo en el propio establecimiento escolar. (En el otro extremo creo que están algunas escuelas, sin contenidos rurales en las tareas escolares. Quizás haya una gama interesante de escuelas rurales intermedias, que utilizan conocimientos cotidianos como punto de partida no vivenciables directamente en la escuela pero si en el hogar)

Observo una escuela rural que realmente funciona como comunidad de práctica: es interesante la disposición del salón, gestos y miradas de los chicos, como unos están pendientes de la tarea del otro y tratan de ayudarlos o se distraen y se concentran en lo que otros hacen: es muy habitual con las actividades de inicial donde todos parecen engancharse.

4- Noviembre 2011.

Cuando llegan los niños ya han hecho sus rutinas primeras y están por prepararse para mostrarme la plantación de boniatos.

Los niños agarran sus gorros y vamos hacia la quinta donde las plantas de boniatos ya fueron trasplantadas desde "la cama caliente". Algunos niños

por turno van agarrando azadas y empiezan a carpir. Algunos lo hacen con una habilidad sorprendente, incluso la niña pequeña que está en inicial, que me dice: "Yo carpo en casa con mamá".

La maestra me dice: "te das cuenta clarito los que saben carpir porque en la casa lo hacen, son los que van más rápido y no dañan la planta"

Los niños me llevan al invernáculo, la maestra va con ellos, entusiasmados me dicen que me van a explicar que es una "cama caliente" ya que lo estaban mencionando en la clase y quise saber.

Niño A: "Esta es un cama caliente, plantamos boniatos, es para que nazcan mas rápido. Lleva nylon que ya se lo sacamos, para que el vapor quede atrapado".

Maestra: "Trabajamos en ciclo completo, la reproducción asexuada. Marcamos el triangulo primero aplicando la teoría de..."

Niño A : "¡de Pitágoras.!"

Niño B: "En la tierra pusimos cardo, estiércol, tierra, fermentan calor, lo hicimos por grupo."

Maestra: "A los 15 días plantamos los boniatos y luego de diez días que comienzan a salir los brotes de los boniatos los pasamos al cantero grande."

Niño: "En casa plantamos boniatos también."

Pregunto con entusiasmo al niño : ¿como lo hacen en tu casa?"

Niño: "Mi madre la cama caliente la hace diferente."

Maestra: "al modo tradicional, como cantero. ¿Vamos a ver los boniatos replantados?"

Los niños se muestran muy entusiasmados, pienso como es noviembre y no parece para ellos, ni el calor ni el cansancio de todo el año parece afectarles, se nota que les encantan las actividades productivas que realizan en la escuela.

La presencia del auxiliar es muy importante en estas actividades. Se produce el siguiente dialogo:

Niño: “¿Podemos carpir?”

Auxiliar: “Agarren la asada con cuidado, ojo con las plantas de boniatos.”

Niño: “¿Así voy bien?”

Auxiliar: “Si todo el borde del cantero, déle varias veces. Ten cuidado Ignacio, mira como lo hace Facundo, saquen los pastos”.

Cuatro niños se ponen a carpir mientras los demás observan sentados debajo de un árbol, al rato ya es la hora del almuerzo, pero ellos parecen querer seguir, todos esperan que les llegue el turno. Algunos me muestran el tambo que realizaron con la ayuda de MEVIR y me cuentan que les falta la vaca lechera, y como no dio el dinero para todo. “Ahora tenemos que juntar para comprar la vaca” me dice un niño de 3°.

ANEXO C.

Selección de diarios de campo - Escuela Ruta.

1- Noviembre de 2009.

Llego a la escuela un tanto nerviosa, es una escuela que apenas conozco, solo la visité una vez el pasado año, nunca trabajé en ella , si bien a los niños los conozco en su mayoría. He trabajado también con la maestra. Desde el pasado año contaba con la información de que la escuela no poseía ningún proyecto rural por eso la he considerado idónea para la investigación.

Las mesas están dispuestas por clase, no en ronda, por momentos veo que la maestra trabaja con todos los grupos.

Los niños de inicial se acercan: “sabes que hoy en el ómnibus tuve que venir parado, no había lugar”; “ de tarde en casa ando a caballo” me dicen distraídos con la tarea. No quieren escribir, buscan libros y me hablan de adivinanzas y animales.

Luego de mi llegada y habiendo presentado a los niños mi trabajo en la escuela la maestra vuelve al trabajo de aula.

La maestra toma la lección sobre el sistema solar y varias clases participan. “Que nos da el sol?” y los de 1º contestan : “Luz y calor...” Y que permite eso?” pregunta la maestra, “ Que la tierra viva” contestan los niños.

Luego la maestra solicita que en el texto del sistema solar busquen palabras para clasificar. Los niños de 1º año: sustantivos, 2º y 3º año: agudas y esdrújulas, 4º y 5º: agudas, esdrújulas y graves.

La maestra me trae los cuadernos de clase del año de los chicos... los miro mientras ella sigue trabajando con los niños. Veo como los contenidos referentes a medio rural aparecen en razonamientos "pienso". Encuentro razonamientos que refieren a cálculo de hectáreas, de maíz, sobre la esquila, sobre un camión que descarga bolsas de ración, sobre tomates en conserva y algunas producciones de texto sobre lo realizado en vacaciones."

Pienso que sobre esto tengo que preguntarle a la maestra específicamente en alguna entrevista... si esas situaciones que utiliza en los razonamientos tienen que ver con situaciones características de la zona...

Converso con la maestra: " A veces la planificación no se da, porque surge un tema y se trabaja eso. A esta altura del año sin embargo uno trabaja lo mas elemental que quedó pendiente, capaz no se relaciona tanto, pero todo eso que decís se da de la relación de lo que traen de la casa con lo que vemos del programa. Uno que ha andado por diferentes escuelas rurales ve que todas son diferentes, y siempre hay que lograr hábitos, que dejen de ser egoístas, que aprendan a compartir, acá se ha logrado, incluso los mas grandes ayudan a los mas chicos"... "el programa nuevo está muy bueno, pero es largo y no puedes empezarlo con todas las clases tampoco , sino el corte seria muy grande"

Comparto el recreo con los chicos. Inmediatamente se dividen en dos grupos; un grupo queda dentro del salón jugando con juego de caja similar al bancario pero que refiere a ventas de estancias, enseguida pienso que resulta interesante ese juego en una escuela rural, la maestra me cuenta que lo compra en la ciudad para los niños. El otro grupo juega a la escondida, es un juego típico de los recreos, me quedo observándolos , un niño de 1º se acerca y me dice "sabes que en casa estoy haciendo embarcadero con un amigo, nos llevó varios días pero lo terminamos..." pienso en estas conversaciones como conversaciones efímeras, que surgen espontáneamente, como una necesidad de los niños de traer experiencias de su hogar pero que luego no se sostienen mucho tiempo, quizás porque no tienen mucho lugar en la estructura formal de la escuela...

Los niños han sido muy afectuosos y siento que mi presencia no perturbó demasiado el funcionamiento cotidiano de la clase.

2- Noviembre 2009.

La auxiliar entra al salón y le pide a la maestra para hablar , esta sale y me quedo sola con los niños en la clase. Algunas niñas comienzan a leerles libros a los de inicial, otro niño como terminó su actividad está con la XO jugando, otro grupo conversan sobre la tarea de matemática que estaban realizando. Espontáneamente surgen algunas conversaciones que dan cuenta nuevamente del lugar que ocupan los diálogos informales en la escuela sin que yo haya intervenido explícitamente.

“Anduve el fin de semana con mi padre en el tractor, a caballo también..”
“yo se andar en tractor” “a mi me gustarla ser mecánico como mi padre...”

Vuelve la maestra y comenta a los niños: “Tenemos nuevo integrante , nació una ternerita”. Los niños no hacen comentarios ni preguntas sobre esa ternera pero si relacionan la experiencia con una experiencia del hogar: “En casa también nació una!” dice una niña, “tengo un ternero” dice otro niño. Y se sigue con la tarea ... solo la mas chiquita preguntará en el recreo si puede ir a ver la ternera a lo que la maestra se negará “porque los animales son ariscos”.

Veo como queda por fuera del espacio de aula este evento o acontecimiento; no es incorporado a la tarea de clase ni se da un espacio de diálogo, los niños son conscientes que ello no pertenece a la tarea curricular y entonces tampoco preguntan ni se interesan... me pregunto si en casa comentarán algo y acá me surge una nueva interrogante que quizás exceda a mi investigación : ¿que cuentan los niños en casa sobre la escuela?, sobre lo que sucede, lo que hacen, ¿aparecen relatos de los sucesos excepcionales de la escuela?

Comparto conversaciones en el recreo con los niños...estamos en las hamacas, el campo está hermoso, el pasto recién cortado y muchas flores de colores, les pregunto quien planta las flores en las macetas y me dicen que la maestra y Mariela (la auxiliar).

Los niños me cuentan que cuando empieza el calor aparece siempre un lagarto que tiene su cueva debajo del salón de clase, que una paloma tuvo nido en el árbol que esta al lado de las hamacas, que una víbora se apareció el año pasado y la mataron con un palo...

En el recreo también aprovecho para conversar con la maestra que está en la cocina, ella toma mate con la auxiliar y los vigila por la ventana. Me dice que en la escuela hay siete hectáreas – propiedad de primaria- y siete vacas que están a campo y que no generan demasiado trabajo que no sea darle alguna vacuna de vez en cuando. Plantea no contar con mucho apoyo de vecinos y padres para lo que refiere al campo, no puedo preguntarle ahí pero lo tendré en cuenta para las entrevistas mas formales la inclusión de lo productivo en el currículum.

Luego del recreo viene la hora de los ensayos para la fiesta de fin de año y participo observando de los mismos, los ensayos se realizan en el salón que luego será donde se realiza la fiesta en si...

3- Setiembre de 2010.

Llego a la escuela 8 y 45. Están realizando casi todas tareas de geometría. Al rato los de 4º buscan en la XO sobre fundación de Montevideo, la maestra en el pizarrón explica a 4º sobre diptongo e hiato , los de 5º preguntan qué escriben en la barra de google, los de 1º piden a la maestra que vaya, los pequeños de inicial esperan lápices, la nena se acerca y le insiste. Este es el panorama hoy y siempre que he venido, múltiples interacciones en un poco tiempo, no he visto nunca a la maestra sentarse en el escritorio...o sentarse en las mesas con los chicos. Todo el tiempo que transcurre entre la entrada y el recreo está parada. Los de 1º vuelven a insistirle: “Maestra, ¿puede venir?” “Ahora si puedo” , contesta la maestra.

El niño de 1º año trata de ponerle zapatos a un muñeco cerca mío, las niñas de 4º año le preguntan: “¿Chiche, vos sabes poner un zapato?” una niña se levanta y le explica como se pone el zapato, luego se levanta la otra y hace lo mismo.

La maestra sigue explicando a 4º (es decir que las niñas de 4º mientras la maestra explicaba a 1º le enseñaron al niño de inicial a ponerle un zapato a un muñeco y rápidamente pasan a atender a la maestra)

La maestra escribe en el pizarrón:

“Había : diptongo destruido por un tilde

Aeropuerto: dos vocales abiertas

(al silabear se separan)”

Es impresionante la cantidad de interacciones que se generan en poco tiempo.

Mientras la maestra va explicando una tarea de matemática el niño de 1º le dice:

“Maestra, ¿se acuerda que a fin de año hubo criollas?”

Maestra:-“ El año pasado no.”

Niño –“ Si, en el campo.”

“Maestra: Eso fue hace tres años”.

Niño –“ Maestra, va a hacer carreras?”

Maestra:- “Yo no , Ud.?”

La maestra me mira como afirmando lo que me ha venido diciendo del niño, que es distraído, no atiende.

Me llama la atención este diálogo, desconectado de lo que se está trabajando, por otro lado , es interesante ver como la maestra no lo corta en un principio, sino que contesta mientras sigue escribiendo...

Miro el cuaderno de deberes de A. A fines de octubre aparece una tarea domiciliaria: “Cuenta lo que hablamos de las abejas”, registro interesada en mis notas porque pienso que tiene que ver con el hecho de la presencia de abejas en el salón de multiexpresión. Cuando le pregunto mas tarde a la maestra me dice: “No, no , solo lo tenia que dar, está en el programa, siempre lo trabajo” .

Escribo lo que el niño escribió: “La reina pone huevos donde pone la miel y después los cubren. Son animales pequeños y no tienen huesos, respiran por la traquea”

La niña: “ponen huevos en los panales. Sacan pichones. Luego se hace la miel. También pican muy fuerte”.

Me parece interesante esta actividad como tarea domiciliaria donde probablemente los padres pudiesen haber intervenido o también los niños desde su sentido común o sus conocimientos cotidianos, la afirmación “pican muy fuerte” me parece que es impresión ,sensorial, producto del conocimiento cotidiano y no del escolar, lo mismo el término “pichones”

La maestra va al baño...

Se paran , algunos se miden contra la puerta, otros buscan lápices que sirvan.

(El tema de los lápices es muy curioso; no tienen lápices, dice la maestra que lo pierde, pero los que hay en la escuela están todos rotos, se pasan minutos sacando punta y probando cual funciona, algunos incluso son muy chicos e inadecuados en su manejo)

Cuando vuelve del baño comienza un dictado (mas tarde me dirá que todos los días les pone dictados) antes de comenzar el dictado realiza sugerencias: “Miren a la maestra, cuando va v me muerdo el labio, cuando b soplo. Después de punto va siempre mayúscula, después de dos puntos o punto y coma no va mayúscula.”

“Hace poco, a lo largo de nuestras costas aparecieron camalotes por las corrientes desde el Río Paraná y el Uruguay...”

¿Que quiere decir camalote?” (pregunta la maestra)

“Un animal!” (dice alumna de 5º)

“¿En serio estas diciendo eso?” (dice maestra)

“Yo sé lo que es!” Dice otro alumno.

“Bueno hay que buscar en diccionario...”

Puedo seguir con el dictado?” plantea la maestra

“Camalote: planta acuática o hidrófila -esta palabra ya la vimos y la deletreamos-, tiene sus hojas redondeadas y una flor celeste, erguida...”

¿que pasó? “

-“le estoy sacando punta al lápiz...” dice una niña

-“ bueno (la maestra espera) los demás revisen...”

“Y flota en el agua gracias a una especie de cámara de aire contenida en sus tallos” (taiios)

-¿ tallos? pregunta un niño.

- si tallos, pero se los digo “taio” para que lo escriban bien (luego veré que una niña de primero lo escribe mal)

Luego del dictado se realiza la siguiente intervención:

Maestra:” ¿Alguien sabe después del dictado lo que es un camalote?”

NiñoA: “Una planta acuática”

Niño B:” Sale en los tajamares.”

Niño C: “En mi casa hay”.

Maestra: “Entonces sabían pero no se acordaban, en 1º lo estuvimos viendo.”

“Si yo quiero poner otra cosa que no sea planta acuática, que tengo que poner?”

Niño A: “Hidrófila...”

Maestra:”¡Muy bien!”

Me parece muy interesante analizar con detenimiento este ejemplo, porque podría acercarse al cambio conceptual...

4- Octubre 2011.

Llego a la escuela antes del ómnibus que trae la maestra y algunos niños que suben en la ruta. Ya está la auxiliar y otros niños de la zona, juegan a la pelota afuera y escuchan música con la XO. Cuando llega el resto, se van todos al salón y comienzan a ponerse la tunica.

La maestra comienza planteando: “vamos a trabajar con matemática primero”. Un niño le pregunta: “No vamos a leer hoy?”; “No, no, hoy vamos a cambiar el orden, dice la maestra. “4° y 5° va a despejar x y 2° tiene que escribir estos números: mil seis; mil ochenta y dos; dos mil; mil ciento treinta y siete (escribe en el pizarrón)y luego los ordenan en forma creciente”

La maestra plantea luego: “Las personas que terminen con el trabajo de matemática van a la computadora y arrancan el cuento de hoy”. La maestra me cuenta que esta implementando esta modalidad, del cuento colectivo , creado por todos, cada uno va pasando por turno a la computadora.

Luego la maestra se dirige a los niños de 3°. “bueno, seguimos con tercero, ¿que número es este?”– “10000” le contesta un niño. “Y le sigue a cual?” pregunta la maestra: “al 9999” dice el niño. La niña de inicial se acerca con su cuaderno para que la maestra le ponga una actividad pero como no tiene lápiz se levanta a conseguirle uno.

Luego se dirige a 5° año:

- “La calculadora no! Que tienen que buscar?. Me fijo en el denominador, entre cuanto es divisible 70?”
- - “Entre 2, 5 y 10”.dice una de las niñas
- “Cuanto es la mitad de 70? Piensen en dinero que a veces les sale más fácil.”
- “50 y 20”.dice otra niña
- “Si pero piensen en partes iguales”, dice la maestra.

Me doy cuenta como, si bien casi todas las clases hacen tareas de matemáticas no por ello las interacciones no dejan de ser numerosas y sin descanso para la maestra.

“No se demoren con el cuento, si no no les da el tiempo! Entendió 4° el pretérito pluscuamperfecto?” (ahí me di cuenta que no había registrado esa interacción entre la maestra y los alumnos de 4°)

Se llega la hora del recreo y salimos afuera, los niños vuelven a contarme del lagarto, entre las niñas hay conflictos, una niña no es considerado en los juegos, por “mala compañera” según plantean los demás.

La primer parte de la mañana me ha parecido de un gran trabajo por parte de los niños a una altura del año en que deberían mostrarse cansados sin embargo no se los ve así.

ANEXO D

Selección de trabajos registrados en cuadernos de clases y deberes de niños Escuela Ruta.

Pienso

Un camión descarga 124 bolsas ración.
Se distribuyen en 14 establecimientos.
¿Cuántas bolsas le corresponde a cada uno?

$$124 : 14 = 8$$

$$\begin{array}{r} 124 \overline{) 124} \\ \underline{112} \\ 12 \\ \underline{112} \\ 10 \\ \underline{10} \\ 0 \end{array}$$

Wm

B = Le corresponde a cada uno 8 bolsas.

Escribe la letra del problema

no se da

Tengo 95 Olivos que son el 80%.
Le regalo a mis primos el 15%.
¿Cuántos Olivos reciben los primos?

95 — 80%
x — 15%

$$x = \frac{95 \times 15}{80} = 17.8125$$

$$\begin{array}{r} 285 \overline{) 116} \\ 125 \overline{) 17} \\ 13 \\ 8 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 4 \\ 19 \\ \times 15 \\ \hline 195 \\ 19 \\ \hline 285 \end{array}$$

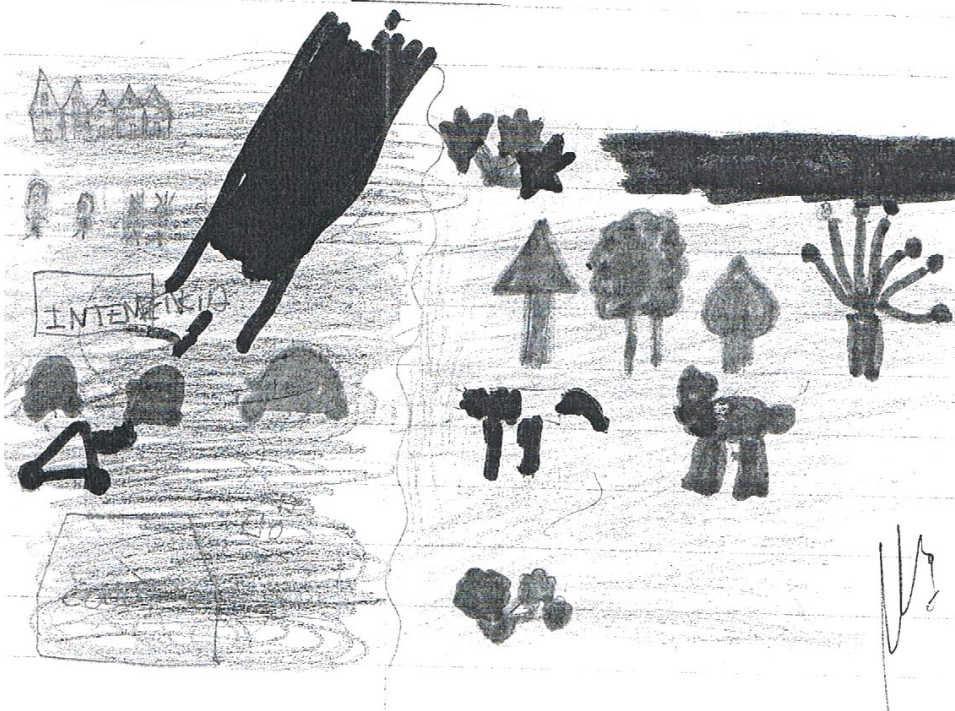
R = Le doy a mis primos 17 Olivos

Fabricación de la Miel

Las abejas fabrican miel.
Recogen el néctar de las flores y las
glóscas en el bache. buchi
Luego lo llevan a la colmena y lo reparten a
otras abejas que lo guardan en su bache unos,
Después lo depositan en los panales.
Las abejas ventiladoras con sus
alas evaporan el
agua, quedando la miel B↓

Paisaje

urbano		rural
casas	puentes	animales
calles	Banco de la Rivera	plantas
mucha gente	Antorcha	campos
tránsito		árboles
vehículos		" frutales.
comercios		



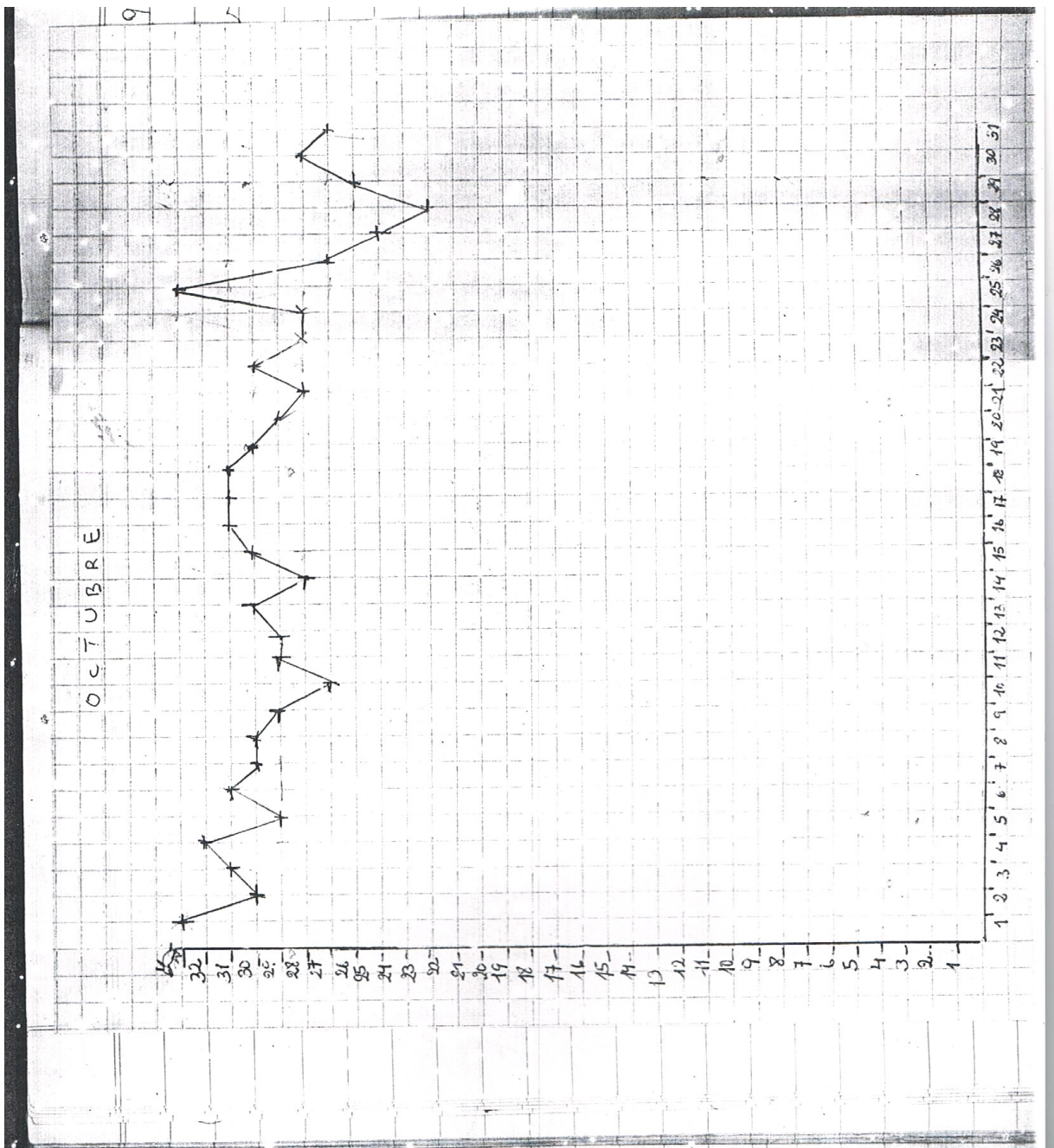
Actividad de ciencias sociales en cuadernos de clase, G.4° año, 2009.

ANEXO E.

Selección de trabajos registrados en cuadernos de clases y deberes de niños Escuela Granja.

MARZO	
1	Lunes
2	Martes
3	Miércoles - 150
4	Jueves
5	Viernes
6	Sábado
7	Domingo MENC
8	Lunes
9	Martes
10	Miércoles - 171
11	Jueves
12	Viernes
13	Sábado
14	Domingo
15	Lunes HUEVA
16	Martes
17	Miércoles - 178
18	Jueves
19	Viernes
20	Sábado
21	Domingo
22	Lunes
23	Martes CREC
24	Miércoles - 176
25	Jueves
26	Viernes
27	Sábado
28	Domingo TURISMO
29	Lunes - 104 TURISMO
30	Martes LLENA TURISMO
31	Miércoles TURISMO

Planilla diaria de avicultura, M. 3° año, 2010.



Planilla mensual de avicultura de L., 5º año, octubre 2009

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
2009																	
Q	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Q	8	4	9	9	4	6	9	10	10	9	8	10	7	9	11	11	9
Q	6	4	6	3	6	4	6	6	4	8	6	6	7	4	4	6	6
Q	6	5	9	10	10	4	8	4	4	4	5	4	4	5	6	4	1
Q	3	3	2	5	1	4	8	1	1	3	3	3	3	3	3	1	2
Q	0	0	1	1	1	2	2	1	2	3	1	2	0	1	1	2	2
Q	1	3	2	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	3	4	3
Q	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	1	1	0	0	1	0	0
Q	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q	28	54	30	21	25	31	25	30	28	36	28	23	29	27	29	30	20
Q	24	26	28	26	24	28	28	28	28	25	26	30	24	24	24	28	29
Q	0	26	28	26	24	28	28	28	25	26	30	24	24	24	28	29	29

Planilla anual de avicultura de N. 3º año, diciembre 2009.

Y hoy es martes 15 de noviembre.
primavera.

Ayer

- * Desgranamos chauchas de arvejas.
- * Las peramos y las pusimos en bolsas de medio kg.
- * Arrancamos plantas de boniatos de la cama caliente.
- * Las replantamos en la quinta.
- * Recogimos chauchas de haba.



Fuimos a la huerta.

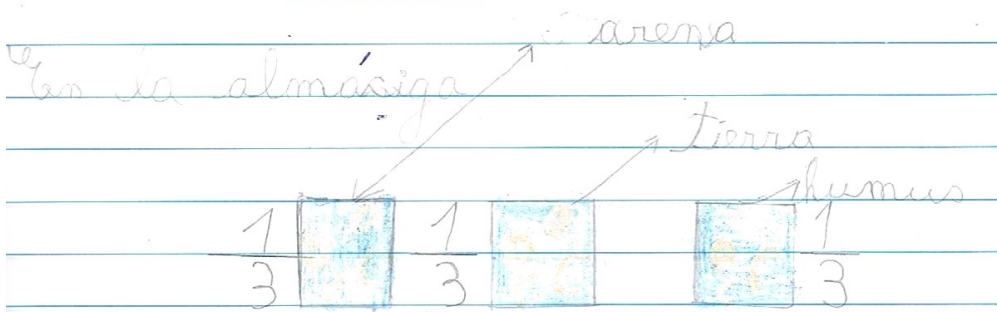
Contamos los
árboles frutales.

Actividad de matemática en cuaderno de clases de I. de 5 años. Octubre 2010.

PIENSO
LA VACA DE LA ESCUELA
PRODUCE 42 LITROS DE LECHE
A LA SEMANA. LA MITAD SE
UTILIZA PARA HACER QUESO
¿CUÁNTA LECHE SOBRA?
SOBRAN 21 LITRO DE LECHE

Actividad de matemática en cuaderno de clases, I. 1º año, 2011.

Trayer, en el invernáculo
 Plantamos frutilla y ají
 Tomamos remolacha, acelga, espino-
 ca y zanahoria.



$$\frac{1}{3} + \frac{1}{3} = \frac{2}{3}$$

humus arena arena

humus

$$\frac{1}{3} + \frac{1}{3} + \frac{1}{3} = \frac{3}{3}$$

Actividad de registro y de matemática en cuaderno de clase de G., 2º año, 2010.

Producción de texto

Plantamos boniatos y. Los arriancamos
de la cama caliente. Luego los pusimos
en la tierra de raíz. Los regamos y
los enterramos entre todos ps

Actividad de lengua, cuaderno de clases, M. 5º año, 2010.