



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

EL NIÑO EN EL MEDIO RURAL: SU APRENDIZAJE COTIDIANO Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

PRE - PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Trabajo Final de Grado de Licenciatura en Psicología

Br. Marcia Lena Rodríguez

Tutora: Prof. Adj. Mag. Daniela Díaz

Mayo 2015

Montevideo – Uruguay

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	4
2. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES	5
2.1 Fundamentación.....	5
2.2 Antecedentes	7
3. REFERENTES TEÓRICOS	10
3.1 Aprendizaje	10
3.1.1 Aprendizaje cotidiano.....	10
3.1.2 Aprendizaje escolar	12
3.2 Escuela rural	15
3.2.1 Antecedentes históricos	15
3.2.2 La escuela rural en la actualidad.....	17
3.2.3 Rol del maestro rural.....	18
3.3 Ruralidad.....	19
3.3.1. El niño y sus contextos de desarrollo	20
4. PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	21
4.1 Problema.....	21
4.2 Preguntas.....	21
5. OBJETIVOS	22
5.1 Objetivo General	22
5.2 Objetivos Específicos	22
6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	23
7. CONSIDERACIONES ÉTICAS	25
8. CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN.....	27
9. RESULTADOS ESPERADOS	28

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	29
11. ANEXOS.....	32
11.1 Foto Justa Lacuesta de Lena, exponiendo su experiencia en una clase en Facultad de Psicología.....	32
11.2 Experiencia de un maestro rural.....	33

1. RESUMEN

En este pre-proyecto de investigación pretendemos indagar acerca de las características del aprendizaje cotidiano del niño en el medio rural, y la relación con el aprendizaje escolar. Desde las ciencias sociales, y particularmente desde la psicología, es importante estudiar este tema, dado que entre los conocimientos cotidianos y los conocimientos escolares, hay una profunda relación, y este trabajo podría esbozar algunas contribuciones, iluminando senderos de sinergia y potenciación entre ambos modos de aprender.

La búsqueda de evidencias empíricas, orientadas en este sentido, en el contexto del marco teórico pertinente, puede servir para entender la interrelación entre ambos tipos de aprendizaje; el valor de saber combinar elementos de uno y de otro a la hora de ejecutar acciones en la escuela y, para dar cuenta de la trascendencia que tiene el hecho de que el maestro integre estos conocimientos a la hora de pensar sus prácticas docentes. Estos emergen del propio medio y los alumnos, como capital cognitivo, lo traen a la escuela. Con estos recursos, el desafío para los maestros puede consistir en construir nuevos andamios, crear diferentes estrategias, y generar innovadores modos de enseñar.

En el país, existen pocos estudios al respecto, pero consideramos que es una realidad que amerita ser investigada y conocida tanto por maestros como familias que habitan el espacio rural. La relación dialógica alumno-maestro, se da en un hábitat donde todos intervienen activamente y la relevancia que el docente le dé al contexto, es determinante para el desarrollo de procesos pedagógicos.

Metodológicamente trabajaremos con la metodología cualitativa, específicamente en estudio de casos. Y como técnicas de investigación realizaremos observaciones participantes, entrevistas formales (hacia la maestra) e informales (a padres y niños).

Palabras claves: Aprendizaje cotidiano - Aprendizaje escolar – Niño rural

2. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

2.1 Fundamentación

Este tema personalmente me resulta muy interesante, dada la cercanía que tengo con el medio rural, por ser estudiante del interior, hija de ex alumno rural y nieta de maestros-directores de escuelas rurales. Por mis raíces me siento motivada para indagar y conocer los niños del medio rural, los maestros rurales y su desarrollo en el medio.

Dada mi curiosidad en dicha temática, el pasado año (2014) cursé un seminario optativo en Facultad de Psicología titulado “Desarrollo psicológico y socialización de niños y niñas en el medio rural: un enfoque sociocultural”, donde pude ampliar conocimientos y acercarme a experiencias de alumnos y ex alumnos. Como clase final de este curso propuse invitar a mi abuela (ex maestra y directora rural, Justa Lacuesta de Lena) quien expuso sus conocimientos y dialogó abiertamente con todos los compañeros y docente. (Foto en Anexos)

Continuando con mi interés, el 22 de julio de 2014 realicé mi primera visita a la escuela rural N° 34 de Roldán, departamento de Lavalleja, invitada por la docente Daniela Díaz. Fue esta una experiencia sumamente enriquecedora ya que pude vivirlo como una alumna más, desarrollando sus actividades del día a día, desde compartir el almuerzo con los niños, hasta el salón de clase.

Siguiendo mis intereses y con el afán de implicarme más aún con el medio rural, los alumnos de sus escuelas y sus actividades, participé del Proyecto Huertas en Centros Educativos que coordina la Facultad de Agronomía, en convenio con la Intendencia de Montevideo y la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP), y en acuerdo con las autoridades del Consejo de Educación Primaria (CEP), desarrollado en agosto de 2014 en el departamento de Cerro Largo.

En el Programa trabajan 33 orientadores de huerta que desarrollan actividades docentes en las escuelas y participan junto a los niños y maestros vinculando la huerta a las actividades curriculares de todos los grados.

Mi rol fundamentalmente fue de observador participante, desarrollando una recorrida por las escuelas, acompañando en la implementación de las huertas, a niños y maestros. Articular las actividades de estas dos ramas de la enseñanza (Primaria y Universidad) fue una tarea muy enriquecedora, ya que contribuyó al cumplimiento de

los objetivos de ambas instituciones: la formación de los niños, los futuros profesionales y la comunidad.

A raíz de estas experiencias mencionadas es que surge el interés de proponer una investigación que dé cuenta del desarrollo del niño en el medio rural, profundizando en las características de su aprendizaje cotidiano en ese medio y la relación con el aprendizaje escolar.

Considero que es importante indagar este tema socialmente, dado que entre los conocimientos cotidianos y los conocimientos escolares se ha demostrado que puede existir una profunda relación que enriquece el aprendizaje.

Una investigación con estas características puede servir para entender la importancia de la interrelación entre ambos tipos de conocimientos, y para dar cuenta de lo relevante que resulta que el maestro involucre estos conocimientos al momento de crear nuevas estrategias en los modos de enseñar y de ejecutar acciones en las escuelas.

2.2 Antecedentes

En nuestra región existen escasos estudios respecto a esta temática, pero consideramos que es una realidad que amerita ser estudiada y conocida por los maestros y familias que habitan o no ese medio. Entendemos que el conocimiento se da en un espacio donde intervienen activamente tanto los maestros como los propios alumnos. La importancia que el docente le preste o no al contexto, es determinante del desarrollo de los procesos pedagógicos, por lo que debe ser comprendido con responsabilidad, considerando su complejidad.

Realizamos una amplia recorrida bibliográfica para indagar y exponer los antecedentes de este trabajo, abarcando autores nacionales y extranjeros, experiencias del exterior, entre otros.

En nuestro país destacamos el estudio etnográfico realizado en 2012 por Daniela Díaz en el marco de la maestría Psicología y Educación (Facultad de Psicología-UDELAR) sobre los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares, en dos escuelas rurales de Uruguay. En el que se plantea el siguiente problema de investigación:

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

La autora plantea que hay escasas teorizaciones actuales respecto a la enseñanza en el medio rural en nuestro país, destacando los estudios realizados en el marco del Departamento de Educación Rural de ANEP sobre multigrado en escuelas rurales.

Si bien se han desarrollado investigaciones sobre la cotidianeidad 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 qué sucede con el mismo desde las prácticas docentes. (Díaz, 2012,p.15)

A su vez, han sido significativos algunos aportes como los de Elsie Rockwell (1997) quien por medio de sus investigaciones sobre la cotidianeidad de las escuelas rurales muestra cómo el conocimiento cotidiano se introduce en la escuela, tanto de forma voluntaria de parte de los docentes como espontánea por parte de los niños. (Díaz, 2012, p.14)

A nivel internacional también destacamos aportes como los de Roser Boix, quien siendo maestra rural y docente en la Universidad de Barcelona se dedica especialmente al estudio de las escuelas rurales.

Boix (2004) plantea que la escuela rural:

Tiene la necesidad y el deber de abrirse al contexto, al alumnado, a las familias; el maestro debe conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias, los lenguajes silenciosos de la comunidad y la importancia que ellos tienen para la misma población, e integrarlos dentro del curriculum escolar, no debe pretender imponer valores urbanos que menosprecien la población de origen. (p. 14)

Esta autora plantea que la diversidad es la expresión de normalidad en el aula rural y lo no habitual estaría representado por la homogeneidad. La agrupación del alumnado parte del principio de respeto hacia la natural y característica heterogeneidad y es el punto de partida para aprender de y con los otros, de manera que la organización de la clase en pequeños grupos donde los alumnos trabajan de forma conjunta y estableciendo relaciones sociales interdependientes es la característica del aula rural. El alto grado de autonomía que suelen adquirir los niños rurales viene representado a través de las constantes relaciones de interdependencia con compañeros de edades, niveles y grados de aprendizaje diferentes. (Boix, 2004, p.16)

Otro importante estudio indagado para el desarrollo de este trabajo fue el denominado “Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias”. En él se plantea que las investigaciones sobre la educación peruana han mostrado de manera consistente que no sólo lo que ocurre en las escuelas es importante en relación con los logros educativos. Las características sociales y económicas de las familias tienen también una influencia significativa. A pesar de ello, se conoce poco sobre los contenidos del “efecto” de las familias y los mecanismos a través de los cuales transmiten las ventajas o desventajas educativas, especialmente en las zonas rurales. (Benavides, et. al., 2006, p.157)

El involucrar a los padres en la educación de los hijos e hijas es uno de los pilares de las políticas recientes del Ministerio de Educación de ese país, en zonas rurales específicamente. La intención es que los padres apoyen constantemente a sus hijos en las tareas. De igual modo, se está promoviendo una experiencia de intervención rural que tiene que ver con la participación de las familias en el proceso escolar a partir de su participación en instituciones. (Benavides, et. al., 2006, p. 157)

En síntesis este estudio (2006) lo que plantea es que:

Dichas políticas, sobre todo aquellas que promueven que los padres se involucren más en las tareas escolares, asumen que los vínculos entre padres y educación dentro de los hogares rurales son consistentes con lo que se promueve desde el sistema educativo formal. Es decir, esperan que el aprendizaje se dé fundamentalmente en la interacción con las personas adultas a partir de la discusión común de los temas escolares; que existan espacios definidos en el hogar para la realización de las tareas, que lo educativo gire principalmente en torno a la experiencia de la escolaridad. (p. 158)

Son los anteriormente mencionados algunos de los estudios hallados al respecto del tema a trabajar.

3. REFERENTES TEÓRICOS

3.1 Aprendizaje

Tomando en cuenta los aportes socioculturales, destacamos la concepción de aprendizaje de Bárbara Rogoff quien plantea “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”. (Rogoff, 1993, p.15)

La autora afirma que el aprendizaje se da en un pequeño grupo de una comunidad con especialización de roles, orientado a la consecución de objetivos que relacionan al grupo con otros ajenos a este. El grupo puede estar compuesto por iguales que actúan para los demás como fuente de recursos y desafíos mutuos en la exploración de una actividad, así como por expertos que al igual que los grupos de pares, están aún desarrollando sus destrezas y su capacidad de comprensión.

De acuerdo a lo planteado por esta autora, (Rogoff, 1993) los sujetos adquieren los conocimientos a raíz de su relacionamiento con otros sujetos, y una vez que se ha dado esta adquisición se modifican las estructuras cognitivas individuales, para luego dar paso a procesos psicológicos superiores que permitan un pensamiento cada vez más complejo por parte del individuo.

“El aprendizaje como concepto va mucho más allá de las díadas experto-novato; se centra en un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las personas se integran en una actividad culturalmente organizada en la que los aprendices se convierten en participantes más responsables”. (Rogoff, 2013, p.4)

3.1.1 Aprendizaje cotidiano

El aprendizaje cotidiano se da en prácticas del día a día, a través de situaciones dadas en las que el individuo debe actuar de determinado modo, siendo con o sin ayuda de otro.

Muchas veces este tipo de aprendizaje se da mediante la observación, otras veces con ayuda de un superior. En esta práctica se pone en juego tanto el desarrollo psíquico, físico y la apropiación cultural reflejada en acciones.

Este concepto destaca la importancia del medio, dado que no puede existir una persona que para su desarrollo se desprenda de la influencia del medio, debido a que no hay un ser humano que se pueda considerar del todo asocial. El desarrollo implica tanto el esfuerzo y la predisposición individual, como el contexto sociocultural en el que el individuo está inmerso. (Rogoff, 1993, p.55)

Las actividades cognitivas tienen lugar en situaciones socialmente estructuradas, incluyendo sistemas de valores acerca de la interpretación que se hace de las relaciones sociales y del modo en que éstas se organizan. La forma en que los individuos intentan resolver los problemas está intrínsecamente relacionada con los valores y las metas de la sociedad, con los instrumentos, y con las instituciones por lo que se refiere a la definición de los problemas y a la práctica de su solución. (Rogoff, 1993, p.55)

Entendemos que el aprendizaje es un proceso complejo que se inicia desde el nacimiento. El proceso de aprendizaje cotidiano se da de modo diferente al escolar, no dejando de ser importante. Se da desde nuestro interés, incurriendo a las habilidades personales.

Este tipo de aprendizaje está ligado al concepto de participación guiada. Bárbara Rogoff (1993) explica este concepto, como la forma más viable para que el niño logre adquirir nueva información, la cual ha de aprender y utilizar a la hora de resolver nuevos problemas, de esta manera se estará contribuyendo al desarrollo cognitivo. Refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes de una actividad culturalmente significativa.

La participación guiada es un proceso en el cual se tienden puentes entre lo que el niño sabe y la nueva información que ha de aprender. Consiste en estructurar y apoyar el esfuerzo del niño, y transferirle la responsabilidad para lograr la resolución del problema. El niño se sirve de ésta, en la actividad sociocultural, mediante la apropiación del pensamiento compartido en función de sus propios intereses; un proceso activo, continuo e inherente a la comunicación.

Los niños tienen un papel activo en sus intentos de aprender a partir de la observación y de la participación guiada por sus compañeros y con adultos. Adquieren destrezas que les permiten abordar problemas culturalmente definidos, con la ayuda de

instrumentos a los que fácilmente pueden acceder, y construyen, a partir de lo que han recibido, nuevas soluciones en el contexto de la actividad sociocultural.

Los procesos de participación guiada se asientan en la intersubjetividad, para que los niños tengan objetivos en común permitiendo así el intercambio cognitivo, social y cultural. Por lo tanto, la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son importantes para poder considerar al niño como aprendiz del pensamiento. Se consideran a estos niños activos por su deseo de aprender mediante la observación y la participación con sus compañeros y con los miembros de su grupo social.

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

3.1.2 Aprendizaje escolar

Jhon Dewey (1948) plantea que la base fundamental de la educación se encuentra en los poderes o capacidades del niño actuando según las mismas líneas generales constructivas que ha producido la educación. “El único camino para hacer al niño consciente de su herencia social, consiste en capacitarle para realizar aquellas actividades para vivir en civilización”. (p.21)

La idea es desterrar la pasividad en el aprendizaje, variando los procedimientos para conseguir la actividad de los niños. El salón de clase tiende a convertirse en un laboratorio, en un taller, donde la concepción del aprendizaje mediante la actividad, determina que tanto las capacidades como las habilidades se adquieren con la experiencia, la acción y el ejercicio. El niño será un agente activo en su propia formación en la medida que se respeten sus intereses y su capacidad cognitiva.

El sistema educativo debe tener en cuenta los conocimientos cotidianos propios de cada niño, dado que estos son parte de un contexto particular, como es el caso del medio rural. En este medio, los sujetos intercambian conocimientos, valores y habilidades, que se ven reflejadas luego en las aulas. (Ferreiro,1946)

Destacamos aportes del maestro Agustín Ferreiro quien insiste en la necesidad de plantear a los alumnos situaciones nuevas, de modo que no busquen la solución valiéndose de automatismos.

Es importante que las cuestiones a proponer no sean conocidas por los alumnos. Deben estar a su alcance, pero no constituir un camino ya recorrido y registrado en la memoria, de lo contrario, el problema deja de ser tal para pasar a la categoría de ejercicio y apreciaríamos entonces, no la capacidad para resolver problemas, sino la aptitud para retener en la memoria y reproducir debidamente un proceso ya vivido. (Ferreiro en Carbajal, et. al., 1993. p.54)

Según Ferreiro (en Carbajal, et. al., 1993) para que una actividad sea educativa debe ser novedosa para el niño y también debe corresponder con su competencia cognitiva, de lo contrario el apoyo será la memoria evitando la reflexión. Esto provoca respuestas que ponen en juego sus aptitudes y su posibilidad de desarrollo.

El desenvolver la mentalidad, el capacitar para leer, para escribir y para contar; el generar aptitudes para que el alumno reaccione bien, sin ayudas, frente a situaciones nuevas, deben ser las preocupaciones fundamentales del maestro de escuela rural. El explicar, el enseñar y el ayudar del maestro deben tender a esos fines y se comprende entonces que si se trabaja bien, a medida que el alumno avanza, va requiriendo cada vez menos la atención directa del maestro. (Carbajal, et. al., 1993. p.241)

Otro concepto vinculado al aprendizaje escolar es el denominado por Vygotsky (1988) como zona de desarrollo próximo, planteado como la diferencia entre el nivel de resolución de los problemas que el niño puede afrontar de manera independiente y el de los que pudiera resolver con ayuda de adultos. Estas situaciones pueden darse en diferentes contextos, ya sea en un salón de clase, ambientes de aprendizaje formal, así como en entornos menos formales y más cotidianos como en la interacción entre una madre y su hijo, o dos hermanos.

La zona de desarrollo próximo, es definida como la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1988, p.133)

Rogoff plantea que la escuela está llamada a conformar comunidades de aprendices, donde predomina el carácter comunitario y el docente pierde su rol de controlador del

proceso educativo para convertirse en un facilitador del grupo de actividad. (1993, p.129)

El maestro rural, como actor fundamental en dicho proceso de aprendizaje, puede conjugar los conocimientos cotidianos con los conocimientos académicos, generando instancias en los que ambos se puedan desarrollar y poner en práctica; apelando a la interacción y al intercambio de conocimientos.

3.2 Escuela rural

3.2.1 Antecedentes históricos

En Uruguay las escuelas rurales fueron teniendo un crecimiento paulatino desde sus inicios. Dado que en esos tiempos la economía del país dependía del medio rural, ya en la segunda mitad del siglo XIX, el número de escuelas rurales aumentó significativamente.

Es ineludible destacar la importancia de los aportes de José Pedro Varela para el surgimiento de la educación formal en nuestro país, quien sembró la idea de que el conocimiento debía dejar de ser un privilegio de pocos, para ser accesible a todos. Desde esta perspectiva vemos como a la Escuela se le atribuía la función conservadora de transmisión de conocimientos y reproductora de valores. La escuela del Estado se fue convirtiendo en la herramienta fundamental de este proyecto que intentaba establecer el orden social (disciplinamiento) en una sociedad en proceso de construcción. A través de la Escuela se fue instalando en el imaginario social el ideal de la educación universal que implicaba la organización de un sistema educativo. (ANEP, 2007, p.3)

Carbajal, Pastorino, Gadino y Sosa (1993) retoman a José Pedro Varela, quien propuso un plan de reformas en el que planteaba evitar convertir al niño en un simple receptor de conocimientos. Por el contrario, se lo debía estimular para trabajar mediante procedimientos racionales.

Esto representa la escuela activa, variar los procedimientos para conseguir que el niño trabaje, que se desenvuelva y lleve a cabo sus actividades, considerando que la educación es un sinfín de renovación y progreso a continuarse de generación en generación.

En el año 1917 se creó un programa rural con sugerencias en aspectos metodológicos, el cual marcaba un ciclo escolar de 3 años. Este estuvo vigente hasta la creación de las Escuelas Granja. El maestro Agustín 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 Granja. En ese momento se asigna esa categoría a 40 escuelas que deberían contar con enseñanza postescolar referida a diferentes capacitaciones. En el año 1949 el número de escuelas aumenta a 100 aproximadamente.

El proyecto de escuelas granjas pone en práctica una nueva orientación de la enseñanza y de la inserción de la escuela en el medio. Replantea las formas de enseñar y aprender en función de las características específicas del niño campesino y de los objetivos escolares. (Demarchi, Richero, 1999, p.95)

En 1949 se creó un nuevo programa rural, redactado para un ciclo escolar de 6 años. Este era un programa analítico, con la idea de ir ampliando el horizonte espacial del niño, pasando del conocimiento del mundo familiar al mediato. Apuntaba a mejorar la calidad de dichas escuelas acercándolas a las de las escuelas urbanas. Se introduce el concepto de escuela productiva, el cual se mantiene hasta la actualidad. (Carbajal, et. al., 1993, p.171)

Según el Programa para escuelas rurales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1969) una escuela es productiva si su producción se traduce en trabajo educativo, con utilidad social del que se puedan obtener beneficios materiales para sus alumnos.

Ferreiro (1946) plantea que “la escuela debe trabajar sobre asuntos novedosos para el ambiente y que signifiquen un progreso en los medios de producción. La escuela rural puede trabajar como un modesto, un humilde campo de experimentación”. (p.50)

En 1987 el Consejo de Educación Primaria realiza una revisión al programa rural de 1949, tendiendo a dar valoración a la producción agropecuaria y a la agroindustria dentro del desarrollo de nuestra economía nacional. “Sugiere promover la jerarquización de las agroindustrias de base cooperativa y fomentar una actitud responsable en la preservación y conservación del equilibrio ecológico”. (p.3)

Por su parte, el destacado maestro Miguel Soler fue uno de los protagonistas del movimiento que se propuso mejorar la situación de la escuela y de la sociedad campesina, planteando que es fundamental el desarrollo del espíritu crítico y de la competencia para manejarse bien ante situaciones nuevas, es decir “aprender a aprender”.

Soler (1996) sostiene que la educación, dado que es una tarea de todos, es un fenómeno que se da en la sociedad; por lo tanto, es tarea de todos y a todos nos concierne. Y por lo mismo, recibe todas las influencias del contexto social en el que se da: puede ser un factor transformador de ese contexto, o sólo adaptarse a él.

3.2.2 La escuela rural en la actualidad

El programa escolar utilizado actualmente data del año 2009, éste presenta un mismo programa para escuelas rurales y escuelas urbanas, siendo trabajo de las mismas adaptarlo a su medio y a sus recursos.

En él se plantea 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. (...) Se debe 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. (ANEP, 2009, p.26)

La escuela rural debe capacitar a los niños para que puedan desenvolverse bien en el medio en que viven, y sean capaces de influir sobre él para propiciar el progreso.

Se destaca de este nuevo programa (2009) promover el encuentro del hombre de campo con herramientas culturales que puedan permitirle asumir un nuevo rol en su medio natural y social. Sabemos que la enseñanza que da conocimientos, pero que no los aplica, rompe los nexos entre el pensamiento y la acción. El campo exige hombres de pensamiento, pero sobretodo hombres de acción, tal como planteaba Ferreiro en su libro en el año 1946.

Son estos aportes que nos introducen en nuestra realidad y que nos ayudan a proyectar cambios y a generar nuevas ideas en pro de las escuelas rurales.

3.2.3 Rol del maestro rural

Según Agustín Ferreiro el ideal a perseguir por los maestros rurales es que "el niño de campo sea capaz de actuar como maestro de sí mismo, bajo la influencia de libros, de modo que exija cada vez menos atención directa". (Ferreiro, 1946)

Ferreiro (1946) expresa que los maestros no deben limitar las posibilidades del niño rural dándole un programa que por las condiciones en que debe aplicarse, resulte una ficción. A su vez que no se les debe entregar a la influencia de un solo maestro, que puede hacer una gran obra si es bueno, pero muy mala e irreparable si no lo es. "La formación espiritual del alumno depende prácticamente del maestro, su influencia es enorme porque no se ve contrarrestada ni por el hogar ni por el medio ambiente. El maestro va dando con su palabra y con su ejemplo, los contenidos morales de la vida." (p.179)

Ferreiro (en Carbajal et. al., 1993,p.172) planteaba que el todo ha de darse por el maestro o descubrirse por el niño en función de la realidad directamente apreciada. No vale con que el niño sepa el nombre de las plantas si se lo manda a buscarlas al campo y no sabe reconocerlas.

El maestro Miguel Soler, por su parte, propone que:

Los maestros tendemos a enseñar tal como nos han enseñado a nosotros mismos, es decir, a repetir, en un proceso circular en el que la pereza intelectual y la rutina metodológica anulan toda creatividad, procesos que pueden tener medio siglo de vigencia. De ahí la persistencia en gran parte de la educación rural de una didáctica verbalista, memorizante, repetitiva, formalista, falsamente teorizante, distante y a veces contraria a las experiencias y saberes de los alumnos" (Soler.1996.p.126).

Los programas están siempre sobrecargados, en afán enciclopédico que no lleva sino a su incumplimiento; la segmentación entre asignaturas impide toda percepción global de la realidad y de sus problemas; la evaluación sigue el mismo esquema: el recuerdo de lo mal aprendido importa más que la posibilidad de aplicar un saber adquirido a través de una experiencia viva (Soler.1996.p.126).

(Ver en Anexos Experiencia de un maestro rural)

3.3 Ruralidad

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, 2008)

Este concepto hace referencia a una porción delimitada de territorio con determinadas particularidades físicas, demográficas, características político-administrativas, demográficas y funciones económicas.

Hoy en día el medio rural continúa siendo el principal medio de producción de alimentos y en él se mueven una pluralidad de actores con actividades muy diferentes.

La sociedad rural se diferencia en varios aspectos de la sociedad urbana, como por su ocupación, por su ambiente, por el volumen de las comunidades, las densidades de población, la homogeneidad y heterogeneidad de los integrantes, la interacción social, y la solidaridad social.

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

La Nueva Ruralidad es un concepto actual, que comenzó a utilizarse en el siglo XX para poder comprender los cambios que se producían en las sociedades rurales, cambios provocados por la globalización. Este término designa la naciente visión del espacio rural y la nueva forma de concebir el desarrollo rural. La Nueva Ruralidad es una nueva relación que se establece entre el campo y la ciudad. Las relaciones y las interconexiones entre ambos toman mayor fuerza, es por ello que la vida rural se encuentra más vinculada a los centros urbanos y también a la actividad industrial, todo esto es producto de las transformaciones de las actividades y de las múltiples relaciones sociales, las cuales anteriormente no existían con gran fuerza.

3.3.1. El niño y sus contextos de desarrollo

Martí (1991) plantea que el contexto está relacionado a la construcción que se forma entre la trama de las actividades, relaciones y expectativas del sujeto con el entorno que lo rodea. Las mismas no se reducen al entorno concreto sino que tienen que ver con las construcciones psicológicas que se dan en ese entorno, llevadas a través de la participación activa del sujeto, en tanto sus acciones y representaciones que él hace del contexto. (p.38)

La sola inclusión del niño a contextos de desarrollos formales o tradicionales, no asegura que los mismos brinden las condicionantes o características antes explicadas para poder clasificarse como contexto de desarrollo.

No son exactamente las situaciones del entorno las que infieren en el desarrollo, sino que son las que tienen una significación para el sujeto. El desarrollo no se da solo por una acomodación mutua entre sujeto y contexto, sino que hay ciertas características que deben tener las actividades y los contextos proximales, para que estos tengan un valor de contexto de desarrollo.

Es fundamental tener presente la importancia del contexto en el desarrollo cognitivo de cada niño. Como seres en situación que somos, somos producto del entorno, de un contexto social, cultural, político y económico. El tipo de relaciones que construimos en nuestra niñez va a determinar e influir en nuestra manera de vincularnos de adultos. El contexto rural sin duda es muy valorado.

4. PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

4.1 Problema

En este trabajo nos proponemos indagar acerca de las características del aprendizaje cotidiano del niño en el medio rural que se da en entornos informales y como se relacionan con el aprendizaje escolar caracterizando las similitudes y diferencias entre ambos.

4.2 Preguntas

¿Cómo se da el proceso de aprendizaje cotidiano en el niño?

¿En qué tipo de situaciones?

¿Cómo es el rol del adulto “enseñante”?

¿Cómo percibe y vivencia el niño sus procesos de aprendizaje?

¿Cómo se caracteriza el aprendizaje escolar de los niños rurales?

¿Qué tipo de vínculo establece con el maestro?

¿Cómo es el rol del maestro en el proceso de aprendizaje?

¿Cómo percibe y vivencia el niño su aprendizaje escolar?

¿El maestro toma conocimientos cotidianos del niño para implementarlos en sus propuestas?

¿Cuáles son las similitudes en ambos procesos, en niños rurales?

¿Cuáles son las diferencias en ambos procesos?

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo General

Contribuir a la comprensión de los procesos de aprendizaje de los niños rurales

5.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar el proceso del aprendizaje cotidiano de niños rurales en situaciones concretas del entorno informal
- Indagar características del proceso de aprendizaje escolar del niño como alumno rural.
- Describir similitudes y diferencias entre los procesos de aprendizaje cotidiano y escolar de niños rurales.
- Indagar estrategias docentes de consideración de conocimientos cotidianos en el aula

6. DISEÑO METODOLÓGICO

Para dicho trabajo utilizaremos la metodología cualitativa, específicamente en estudio de casos. Como técnicas de investigación se llevarán a cabo observaciones participantes, entrevistas formales (hacia la maestra) e informales (a padres y niños).

Mediante el estudio de casos, observamos las características de los procesos de aprendizaje de los niños, para conocerlos más en profundidad, sus conocimientos cotidianos, y cómo se da la articulación de ambos en sus prácticas. Se obtiene una profunda indagación y análisis del sujeto, permitiendo realizar generalizaciones sobre esa población.

Según Gutierrez (2002) el estudio de casos:

Provee densas descripciones que serán esenciales para generar juicios de transferibilidad a otros contextos. Proporciona el mejor retrato de situaciones concretas y acontecimientos singulares. Responde más adecuadamente a la concepción de múltiples realidades, dando cuenta de las interacciones entre el investigador y el contexto. Facilita la comunicación de información con los participantes, favoreciendo el intercambio de puntos de vista y la reconstrucción de significados. A su vez permite corregir desajustes entre las perspectivas e interpretaciones del investigador y las visiones de otros agentes participantes. (p.540)

En estudios con este enfoque el proceso de recolección de datos se realiza en forma típica mediante la observación participante, que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el ámbito de los últimos, de modo sistemático y no intrusivo. “La idea central es la penetración en las experiencias de los otros dentro de un grupo o institución. Esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales”. (Taylor y Bogdan, 1984, p.31)

En relación a las técnicas destacamos que la observación participante consiste en una técnica de recogida de información, en la que participamos observando e investigando las actividades del grupo. El investigador participa en las actividades que el grupo investigado realiza, buscando aportes desde un punto de vista, que desde fuera no tiene la posibilidad de observar.

Se lleva a cabo con la intención de conocer en detalle las características y

particularidades, que emergen del entramado social y cultural que condiciona y define: vínculos; actividades; procesos educativos, del que los alumnos y maestros son parte.

Según Taylor y Bogdan (1984) la observación participante:

En contraste con la mayor parte de los métodos, en los cuáles las hipótesis y procedimientos de los investigadores están determinados a priori, el diseño de la investigación en la observación participante permanece flexible, tanto antes como durante el proceso real. aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan. (p.30)

Por último, implementaremos las entrevistas formales e informales teniendo en cuenta que en estas últimas surgen muchos datos de interés para nuestro trabajo. Las mismas serán realizadas a maestros, padres de niños y niños rurales.

“La entrevista consiste en reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras”. (Taylor y Bogdan, 1984, p.101)

Para esta investigación en particular seleccionaremos una escuela rural unidocente, en un departamento puntual, con pocos alumnos, en lo posible 3 o 4, dado que sabemos que hay varias escuelas en nuestro país con este alumnado. La idea es en esa escuela realizar un estudio sobre las características del aprendizaje escolar, abarcando el total de los alumnos y trabajando a nivel grupal.

A su vez como parte de la investigación y dado que queremos indagar en los aprendizajes cotidianos, visitaremos los hogares de los niños para poder indagar acerca del aprendizaje cotidiano. Para llevar a cabo esto, previamente solicitaremos autorizaciones por parte de los padres.

Destacamos que tanto en el entorno formal (escuela) como en los informales (hogares) por medio de la observación participante y de las entrevistas se procurará indagar tipos de aprendizajes, procesos de interacción y colaboración, las tareas y modos de resolverlas.

7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

En nuestro trabajo mantendremos una posición responsable, respetuosa y confidencial respecto a la información obtenida y brindada por los informantes y las instituciones, debiendo considerarse lo estipulado en el artículo N°5 de la ley 18.331 sobre Protección de Datos Personales y Acción de “Habeas Data”.

Esto implica que los datos personales serán tratados con legalidad, veracidad y absoluta reserva.

Planificaremos reuniones antes del inicio de la investigación, con los docentes que participen, para informarles con exactitud de que tratará el proyecto, dejando en claro cuáles serán sus obligaciones y el objetivo a cumplir.

Informaremos que la participación es voluntaria, quien no desee participar en ella o quien quiera desistir una vez comenzado, podrá hacerlo con total libertad sin recibir perjuicios tal como se plantea en el artículo 66 del Código de Ética del Psicólogo en Uruguay.

En el caso de los menores de edad solicitaremos al padre, madre o tutor la autorización a participar de la investigación, mediante un consentimiento informado. Este contará con una breve descripción de la investigación y de los objetivos de la misma, donde se dejará constancia de que los datos que surjan serán utilizados en el marco del proyecto de investigación por lo que se reserva la confidencialidad y la identidad de los participantes.

Tendremos en cuenta solicitar las debidas autorizaciones para trabajar con y en los centros educativos, gestionando permisos con el Consejo de Educación Primaria, siempre y cuando se haya obtenido la aprobación por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología para la ejecución de la investigación.

Así como también solicitaremos los permisos adecuados para trabajar en los hogares de los niños.

Mostraremos siempre un compromiso con el proyecto, y con todos los involucrados, dando garantías de los beneficios que generará a nivel social.

Manejaremos toda la información recabada durante la actividad de forma confidencial, esto implica que pueden trabajar mediante anonimato, sabiendo que su identificación no será publicada en ningún documento.

Nos comprometemos a presentar todos los datos obtenidos y a dar un informe final respecto al trabajo, manteniéndonos a disposición para llevar a cabo propuestas que quieran presentar.

8. CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN

MARZO	Revisión del pre-proyecto. Solicitud de aprobación por el comité de Ética de Facultad de Psicología.
ABRIL	Selección de la escuela a trabajar. Solicitud de permisos.
MAYO-JUNIO	Comienzo de visitas a hogares y escuela, aplicando estudio de casos y observación participante.
JULIO	Comienzo de entrevistas formales e informales.
AGOSTO-SETIEMBRE	Análisis de estudios de casos y observación participante.
OCTUBRE	Análisis de entrevistas formales e informales.
NOVIEMBRE-DICIEMBRE	Se procederá a la escritura de los resultados.
ENERO	Elaboración de las conclusiones del trabajo.
FEBRERO-MARZO	Redacción de informe.
ABRIL	Presentación de resultados a la escuela trabajada y a las familias. Devolución de datos obtenidos. Presentación del informe.

9. RESULTADOS ESPERADOS

Como resultados de nuestro trabajo, pretendemos en primer lugar comprender las características de los procesos de aprendizaje cotidianos y escolares, de los niños del medio rural.

A partir de la comprensión de estas características apuntaremos a discernir cuáles son las diferencias entre ambos procesos de aprendizaje en los niños rurales, y a distinguir cuáles son las diferencias entre el alumno rural y el niño rural.

Procuraremos contribuir con aportes que permitan a los maestros trabajar en dichos modos de aprendizaje, dándole la importancia que consideramos que tienen los conocimientos cotidianos de los niños que viven en el medio rural.

Para esto será fundamental poder caracterizar los roles adultos en este contexto, tanto de maestros, como de padres, los modos de interacción, de colaboración así como los tipos de tareas y modos de resolución.

Nuestra investigación puede contribuir a la comprensión del desarrollo infantil de niños en contextos rurales.

A su vez, se espera que la investigación pueda aportar elementos que den lugar a posteriores investigaciones y a la aplicación de los resultados obtenidos en la elaboración de propuestas en escuelas rurales.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (2009). Miguel Soler: Lecciones de un maestro, Montevideo: Escuelas de Industrias Gráficas de la UTU.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2007). Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. Montevideo.
- Benavides, M., Olivera, I., Mena, M. (2006). Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias. Lima: GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Boix, R. (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Madrid:Praxis.
- Borsotti, C. (1984). Sociedad rural, educación y escuela en América Latina. Buenos Aires:Kapelusz.
- Carbajal, N., Pastorino, C., Gadino, A., Sosa, D. (1993). Agustín Ferreiro. Tradición y vigencia de un educador uruguayo. Montevideo: Melga.
- Carretero, M. (Comp). (1998). Desarrollo y aprendizaje. Buenos Aires: Aique.
- Carro, S. y Fernández, A. (2012). Tejiendo Redes. La relación Escuela, Familia y Comunidad en el medio rural. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. Infancia y Aprendizaje ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 25, 1984, págs. 3-18
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1946). La enseñanza primaria en el medio rural. Montevideo:Ceibo.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1969). Programa para Escuelas rurales. Montevideo:Imprenta Nacional.

- Consejo de Educación Primaria. (1987). Programa de educación primaria para las Escuelas Rurales. Montevideo: Depto. de Ayudas Audiovisuales y Material Didáctico.
- Demarchi, M. y Richero, N. (1999). La educación Rural en Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, ADEMU.
- Dewey, J. (1948). El niño y el programa escolar. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, D. (2003). El vínculo del niño rural con la naturaleza y los animales: una herramienta educativa, En VI Jornadas de Psicología universitaria. Montevideo: Psicolibros.
- Díaz, D. (2008). Escuelas rurales, maestros y currículo. (Trabajo presentado en Seminario de Pablo Martinis, Maestría Psicología y Educación. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Inédito).
- Díaz, D. (2012). Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico (Tesis de maestría). Universidad de La República. Facultad de Psicología. Montevideo.
- Fernández, E. (2008). La sociedad rural y la nueva ruralidad. En M. Chiappe, M. Carámbula y E. Fernández (Comp.), El campo uruguayo. Una mirada desde la sociología rural. Montevideo. Universidad de la República. Facultad de Agronomía.
- Ferreiro, A. (1946). La enseñanza primaria en el medio rural. Montevideo: Ceibo.
- Gutierrez, J. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. Vol. 171. Revista CSIC.
- Llambi, L. y Pérez, E. (2007). Nuevas Ruralidades y Viejos Campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. Cuadernos Des. Rural. Colombia.

- Martí, E. (1991). *Psicología cognitiva: Teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona: Anthropos.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1998). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. España: Morata.
- Rockwell, E. (1997). *La dinámica cultural en la escuela*, En "Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vigostky en la educación". Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch, Del Río y Álvarez A. (Eds.): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 3-4.
- Santos, L. (2010). Prólogo. En Ferreiro, A. *La enseñanza en el medio rural*. Serie Edición Homenaje. Montevideo:Escuelas de Industrias Gráficas Universidad del Trabajo Del Uruguay.
- Santos, L. (2013). *La educación como objeto de estudio: investigación académica, formación y prácticas*. Montevideo. En *Quehacer Educativo* N° 117. FUM – TEP.
- Soler, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo. Federación Uruguaya de Magisterio, Instituto del Tercer Mundo.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid:Crítica Grijalbo.

11. ANEXOS

11.1 Foto Justa Lacuesta de Lena, exponiendo su experiencia en una clase en Facultad de Psicología



11.2 Experiencia de un maestro rural

La experiencia generada en la labor como maestro rural, se desea transmitir, para ser considerada en alguna ocasión por un maestro u otro profesional que se encuentre en similares circunstancias.

Los temas de carácter psicológico o metodológico puro no están considerados aquí.

Se enumerarán algunas sugerencias a tener en cuenta en el desempeño en la zona rural.

Éstas no pretenden ser un modelo estricto a seguir, porque la labor docente no debe encasillarse en un esquema tipo.

SUGERENCIAS:

Saber aceptar las exigencias del trabajo rural, muchas veces, fuera del horario escolar.

Hallar una manera de vivir similar a la de los demás integrantes de la comunidad.

Adaptarse al poco confort del edificio escolar.

Encontrar y crear para los momentos de ocio, oportunidades recreativas satisfactorias.

Integrarse a un medio diferente al habitual.

Descubrir y hacer uso de los recursos de la comunidad.

Establecer buenas relaciones de trabajo con los padres de los alumnos y vecinos.

Desplegar habilidades para evitar conflictos.

Trabajar con los integrantes de la comunidad, según las aptitudes de los mismos, para el mejoramiento del ámbito escolar.

Saber dosificar el trabajo de los alumnos.

Organizar el trabajo grado por grado, según los programas de la escuela rural.

Establecer, en lo curricular, los conocimientos básicos que el maestro rural con más de una clase a su cargo de distinto grado y simultáneas, considera imprescindible.

Dar participación, en lo extracurricular, a niños, padres y vecinos, en fin, a los integrantes de la comunidad toda.

Facilitar espacios para que esos integrantes de la comunidad puedan contar historias de vida interesantes, intervenir en una dramatización, ser público activo en representación de teatro de títeres, cantar, ser personajes de esas canciones como por ejemplo “La ariscona” o “Isla Patrulla” de Rubén Lena (docente y autor de canciones).

Todo lo mencionado pretende ser en beneficio de un muy buen desempeño de ese profesional que desea rescatar lo mejor de ese medio.

Maestra Justa Lacuesta de Lena