



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA



CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DESDE LA PEDAGOGÍA RURAL URUGUAYA

Monografía

Trabajo Final de Grado de Licenciatura en Psicología

Br. Florencia Victoria Abiega Manrique

Tutora: Prof. Adj. Mag. Daniela Díaz

Diciembre 2015

Montevideo Uruguay

Índice

Resumen.....	pág.3
Introducción.....	pág.4
Escuela Rural	
Antecedentes históricos.....	pág.5
La escuela rural en la actualidad.....	pág.11
Ruralidad.....	pág.13
Procesos de enseñanza.....	pág.14
Didáctica multigrado.....	pág.15
Rol del maestro rural.....	pág.18
Procesos de aprendizaje	
El aprendizaje según la postura piagetiana.....	pág.20
El aprendizaje según la postura vigotskiana.....	pág.22
Enfoques socioculturales actuales sobre aprendizaje.....	pág.23
Aprendizaje escolar rural.....	pág.23
La escuela como comunidad de práctica.....	pág.26
Aprendizaje compartido.....	pág.27
Aprendizaje cotidiano.....	pág.28
Reflexiones.....	pág.31
Referencias bibliografías.....	pág.36

Resumen

El objetivo de la presente monografía es teorizar sobre las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el escenario de la pedagogía rural uruguaya.

Para esto se realizó una recolección bibliográfica que da cuenta de los antecedentes históricos de la escuela rural, así como también del escenario de la misma en la actualidad y la nueva concepción de ruralidad.

Luego se ahondo en lo referido a los procesos de enseñanza en la escuela rural como es el caso de la didáctica multigrado.

Finalmente se intenta dar cuenta desde distintas posturas como la de Piaget, Vigotsky, y los enfoques socioculturales actuales, el concepto de aprendizaje en general para culminar en los procesos del mismo en la pedagogía rural puntualmente, destacando entre ellos la escuela como comunidad de práctica, aprendizaje compartido, aprendizaje cotidiano y el rol del maestro rural.

Al pensar el desarrollo desde la integración de estos enfoques, se considera teorizar desde el marco de la pedagogía rural propia del Uruguay, ya que nuestro país tiene una rica historia de experiencias exitosas en la Educación Rural, a pesar de la desvalorización y falta de reconocimiento de la misma en los ámbitos oficiales y en el imaginario social urbano.

Palabras claves: Escuela Rural – Procesos de enseñanza – Procesos de aprendizaje

Introducción

El presente trabajo se enmarca en la pedagogía de la escuela rural uruguaya debido a dos grandes razones las cuales denotan la importancia de valorizar dicho escenario. Una de ellas es que, según las cifras del censo de población de 2004 (INE, FASE 1) Uruguay tiene una buena parte de la población rural concentrada en las aulas de las escuelas rurales. La segunda razón hace referencia a que el 70% de la generación de divisas (exportaciones) provienen del sector agropecuario, lo cual conlleva a que en la actualidad el crecimiento de la economía nacional posiciona al agro en el primer lugar, seguido de la industria (Santos, s.f).

Sabemos que los procesos de enseñanza-aprendizaje son propios de la pedagogía ya que es la disciplina que tiene como objeto de estudio la educación como fenómeno complejo y multireferencial, lo que indica que existen conocimientos provenientes de otras ciencias y disciplinas que le pueden ayudar a comprender lo que es la educación; como es el caso de la psicología. Por esta razón se hace hincapié en el interés de dicha monografía por los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que va de la mano con los considerables aportes de la Psicología al estudio de los anteriormente nombrados procesos dentro de los centros educativos.

Escuela rural

Antecedentes históricos

La Educación Rural tiene una larga trayectoria en la Pedagogía del Uruguay ya que ésta se ubica en la fundación misma de la escuela primaria. Esto se debe a múltiples razones, dos de las principales serían: que en sus comienzos la economía del país dependía del medio rural y la segunda alude al proceso de urbanización que se fue dando de manera paulatina.

Las primeras escuelas consideradas rurales datan de 1804, 1808 y 1809 y las primeras escuelas públicas gratuitas surgen luego de 1812 por iniciativa de José Artigas. A partir de 1855 surge un mayor interés a nivel oficial sobre dichas instituciones, a través del llamado Informe Palomeque y luego mediante la Ley de Educación común de José Pedro Varela, quien propuso un plan de reformas en el que planteaba evitar convertir al niño en un simple receptor de conocimientos. Esto representa la escuela activa, variar los procedimientos para estimular a que el niño trabaje, potenciando su autonomía (Carro; Fernández, 2012).

A. Ferreiro quien en 1937 escribe la obra de un gran aporte teórico: “La enseñanza primaria en el medio rural” cuestiona la escuela rural de la época por transmitir conocimientos que eran incomprensibles para los alumnos, pretendiendo formar niños “como si fueran hombres” (Díaz, 2012). Lo que propone Ferreiro sería una escuela rural que funcione como un pequeño campo de experimentación, su idea daría origen a las llamadas “Escuelas Granjas”.

A partir de 1871 la Asociación Rural del Uruguay (ARU), pretende por razones metodológicas más que pedagógicas el disciplinamiento y pacificación de los medios rurales incrementando el número de escuelas rurales. Desde 1917 hasta la década de los años cuarenta se implementó un currículo especial para dichas escuelas con sugerencias de orden

metodológicas, las cuales marcaban un ciclo escolar de 3 años, que constituyó un importante movimiento en favor a la educación rural. Con dicho currículo se crean en 1944 las primeras 40 Escuelas Granja, pasando luego a extenderse a 103.

Se vivían momentos de bienestar económico del país, donde las escuelas disponían de “...un practico agrícola y un peón, tres veces por semana se dictaría un curso teórico-práctico para la capacitación de la mujer y para la atención del nuevo servicio se creaba el Departamento de Escuelas Granjas.” “... serian dotadas también de tierras de cultivo, instalaciones de granja, herramientas agrícolas y taller, incubadoras y criadoras, telares y en algunos casos hasta tractores.” (Carro; Fernández, 2012, p.25)

Soler (1996) se refirió a la Escuela Granja como:

...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... (p.24)

En 1944 se realiza la primera etapa del Congreso Nacional de Maestros de Escuelas Rurales organizado por la Federación de Asociaciones Magisteriales del Uruguay (FAMU), bajo el lema “el niño del campo tiene los mismos derechos que el niño de la ciudad”, donde se discutieron la situación de la escuela rural y los fines de la educación. En 1945 se lleva a cabo la segunda etapa de dicho Congreso como última actividad de FAMU, que luego pasa a ser la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM), donde surge la polémica sobre escuela-rural escuela-urbana y los enfoques pedagógicos.

En el año 1945 surgió como idea en la Asociación de Estudiantes Magisteriales de Montevideo, las llamadas “Misiones socio-pedagógicas”. La situación de aislamiento de las escuelas rurales y la situación de miseria de la campaña despertó en los estudiantes la necesidad de llevar a cabo una obra de difusión cultural, de contacto directo con esa realidad. Estas casusas llevaron a la realización de una “misión pedagógica” en Caraguatá, un rancherío del departamento de Tacuarembó. La misión debía cumplir con tres objetivos fundamentales: realizar una labor social sobre el medio, acercar a los futuros profesionales a las problemáticas de las aéreas más vulnerables de manera directa y dar difusión pública al drama rural. Las misiones fueron evolucionando y lograron un importante efecto en los propios misioneros por la experiencia vivida más que, en el medio donde los cambios necesarios requerían otro tipo de medidas adicionales (Soler, M. 1996).

En enero de 1949, en el Congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas, llevado a cabo en Piriápolis se creó un nuevo programa creado específicamente para las escuelas rurales, que apuntaba a mejorar la calidad de dichas escuelas tomando como modelo las escuelas urbanas, redactado para un ciclo escolar de 6 años. El mismo se diseñó tomando en cuenta la necesidad de contenidos específicos relacionados al medio en la escuela rural que permitiera disminuir la dicotomía entre escuela rural y urbana. Con este programa surge el concepto de escuela productiva, que se mantiene vigente en las propuestas de aula actuales.

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.19).

Como plantea Soler (1996), con dicho currículo se constituía una pedagogía basada en el medio, operando 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 ello” (p.146). Mediante esto se priorizaba la actividad del niño en cuanto a la observación, exploración, experimentación y la transmisión del conocimiento del mundo más allá de los parámetros locales.

También en 1949 se creó el Instituto Normal Rural, donde se formarían varias promociones de maestros rurales que tuvieron elevada incidencia en la pedagogía rural, ya que en Uruguay siempre se ha formado a los educadores primarios sin distinguir entre maestros urbanos y rurales (Soler, M. 1996).

En 1954 se crea el Primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina, el cual propone el trabajo grupal de las escuelas rurales. Situado en el departamento de Cerro Largo tuvo al frente al maestro Miguel Soler. Los objetivos del Núcleo iban más allá del ámbito pedagógico del salón de clase y sobrepasaban los de las escuelas rurales comunes. Desde una concepción de Educación Fundamental destinada a niños y adultos con déficit social, se proponía un enfoque holístico del niño con extensión a la comunidad, que contaba con un equipo multidisciplinario para la tarea de extensión comunitaria, atención en salud, manualidades, asesoramiento agrario entre otras cosas (Carro; Fernández, 2012).

En palabras de Soler (1996):

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 vecinos y a la promoción de un conjunto de acciones que modificaran las condiciones de vida de la población (p.406).

En otras palabras, el “nucleamiento” procuraba dar fin al aislamiento del maestro rural y estimular la participación de la comunidad.

En marzo de 1961, un nuevo Consejo de Enseñanza, con otra orientación política, suprime el Servicio de Educación Rural y la Inspección de Escuelas Granjas. A raíz de estos hechos comienza una etapa de retroceso en lo que atañe al fortalecimiento de la escuela rural y la jerarquización docente.

Otro componente importante de apoyo a la escuela rural fueron las Unidades Escolares y las Unidades Móviles que se empezaron a implementar a partir de 1981 con la finalidad de mutuo apoyo, orientación y asesoramiento mutuo y el sostén de UNESCO y OEA. Las minas dejaron de funcionar al cumplirse el plazo estipulado por los organismos internacionales, ante la imposibilidad de su sustentación económica.

En 1977 el Consejo Interventor de Educación Primaria suprime el cargo de Director del Instituto Normal Rural y se crea el Departamento de Educación para el Medio Rural (DER). No obstante, los maestros rurales fieles a su vocación y ante la necesidad de seguir su proceso permanente de formación crearon en 1961 el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), de forma extraoficial. Algunos de los pioneros del movimiento fueron los maestros Homero Grillo, Enrique Bráyer, Yolanda Vallarino y Julio Castro, entre otros. Dicho Instituto funcionó hasta el año 1973 que fue clausurado por la dictadura militar (Carro; Fernández, 2012).

Los años posteriores, la globalización, la evolución tecnológica y social traen cambios sustanciales en relación al medio rural. El éxodo campo-ciudad se acentúa con el consiguiente despoblamiento de la campaña y mermas alarmantes en la matrícula, al punto de la supresión de escuelas rurales, con todas las nefastas consecuencias, entre otras la

formación de cinturones de miseria que conducían a la pauperización en las ciudades (Carro; Fernández, 2012, p.30).

En el año 2000 se aprueba el proyecto y en mayo de 2001 comenzaron a funcionar los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) que estará a cargo de un Maestro Coordinador por departamento quien cumplirían la función de asistir a los maestros rurales en las diversas áreas de su tarea educativa. Sin embargo la década que se inició con la aparición de los CAPDER no sería fácil para el magisterio rural uruguayo.

Debido a la ausencia de políticas educativas enfocadas hacia la educación rural a mitad de la década se realizaron tres importantes acontecimientos que formalizaron la posición del magisterio rural. Estos fueron: el Primer Encuentro Nacional de Maestros Rurales (Colonia de Vacaciones de Malvín, 2003); el Segundo Encuentro Nacional de Maestros Rurales (Colonia de Vacaciones de Malvín, 2005), organizados ambos por la Asamblea Técnico Docentes (ATD) y el Congreso de Maestros Rurales “Jesualdo Sosa” (Colonia de Vacaciones de Piriápolis, 2005), organizado por la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM). En estas instancias los maestros reclamaron instrumentación de políticas educativas, incluyendo la generación de líneas técnicas, el mejoramiento de las condiciones de las escuelas rurales y el restablecimiento de la formación permanente para los maestros rurales (Carro; Fernández, 2012).

Los maestros, a través de denuncias y concientización sobre la realidad del medio rural fueron la fuerza que impulsó el lugar de la escuela en dicho medio. Una realidad de escuela pobre, en un medio de pobreza, donde la única presencia del Estado era la escuela.

La escuela rural en la actualidad

En el actual programa escolar que data de 2008, se pretende que la escuela rural y urbana trabaje desde un mismo currículo, siendo trabajo de las mismas adaptarlo a su medio y a sus recursos. Para Carro y Fernández (2012), resulta paradójico ya que se pretende una igualdad partiendo de realidades muy distintas, las cuales exigen propuestas educativas diferentes. .

Borsotti (1984), coincide plenamente con Carro y Fernández sobre este carácter universalizante, académico y extenso del currículo que tiene poca adaptación a las condiciones locales del medio, sin tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y la sociedad. Sostiene que sus contenidos son concebidos a partir de situaciones no rurales, fomentando la fragmentación del aprendizaje y por lo tanto, de la realidad.

Este carácter condicional que tiene la educación –decía Julio Castro- nos lleva a reconocer que allí donde las condiciones varían, tendrán que variar también las formas de la educación. Si dos grupos humanos se encuentran en distinto medio natural y tienen distinto grado de desarrollo, es lógico que sus diferencias incidan en los modos de expresarse en el hecho educacional (Soler, M. 1996).

Se destaca de este programa actual, la capacitación que se les brinda 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. También promueve el encuentro del hombre de campo con herramientas culturales que puedan permitirle asumir un nuevo rol en su medio natural y social.

Como plantea Díaz (2008), el nuevo programa toma la ruralidad como herramienta para enseñar generando la construcción de una relación entre currículo y medio en la tarea de

aula. Cuando hablamos de medio nos referimos a que la escuela debe intervenir en la vida de la comunidad. Es decir, dar participación al grupo social en las actividades de la Escuela; crear entre el vecindario la idea de que la Escuela es “la casa del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo” (Carro; Fernández, 2012, p.37); crear actividades de orden social y de interés colectivo que deberán tener como centro la escuela y como sede el local escolar; jerarquizar la vida rural a fin de evitar la huida del hombre del campo a la ciudad; iniciar e impulsar obras materiales de interés colectivo tratando de que éstas se realicen por colaboración del esfuerzo en común.

Otra herramienta que se utiliza en la actualidad son Los Agrupamientos Escolares, que en 1954 se denominaba como nucleamiento para referirse al Primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina. Los Agrupamientos Escolares surgen como una alternativa ante la necesidad de los docentes de realizar una revisión a los formatos en las escuelas rurales, debido al éxodo rural que provoca descensos importantes en las matriculas de muchas escuelas. Esta asociación de maestros voluntarios y comunidades de aprendizaje procura realizar un trabajo que apunte a la creación de herramientas estratégicas, emprendimientos grupales, colaborativo, comprometido, reflexivo y verdaderamente participativo, desarrollando acciones que permitan la inclusión de todos, intercambiando procesos y recursos didácticos para atender la ruralidad desde una mirada integral e integradora y que a su vez asegure una educación de calidad, con equidad en la construcción de conocimientos. En definitiva se realizan como estrategias de fortalecimiento docente, donde comparten con otros maestros de zonas aledañas las experiencias, metodologías y recursos.

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

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

Teniendo en cuenta la dimensión socio-comunitaria es decisivo el aporte de la Escuela Rural y en este caso los Agrupamientos Escolares, quienes pueden aportar para el desarrollo local, trabajando de puertas abiertas a la comunidad. Este desarrollo, que se pretende sea sustentable, debe conformar redes de trabajo, lo que implica un proceso de articulación con las instituciones estatales, gremiales y agentes que impulsen la ejecución de proyectos, los que demandarán la participación permanente de las comunidades. Es en esta actitud de trabajo, donde los maestros del agrupamiento pasan de ser simplemente actores sociales a verdaderos agentes de desarrollo.

Ruralidad

Entendemos ruralidad como una nueva forma de conceptualizar el espacio y actividad rural donde se enfatiza la dimensión territorial delimitada con determinadas particularidades físicas, demográficas y funciones económicas, por sobre la sectorial agrícola y donde la actividades exceden lo agropecuario en términos de producción (Fernández, 2008).

Hoy el concepto tradicional de ruralidad se ve modificado debido a las múltiples transformaciones sociales y a los procesos de internalización, globalización e interdependencia del sistema económico mundial. De esta manera, la transformación del espacio, la industrialización difusa, la consolidación de formaciones sociales y económicas híbridas han roto la clásica dicotomía rural-urbano, campo-ciudad, agricultura-industria. En este sentido la ruralidad sobrepasa el marco agrario y comprende también un conjunto

muy diverso de actividades: ganadería, explotación forestal, artesanía, pequeña y media industria, comercio y servicios (Moddonni, 2001, p.54).

Moddonni se refiere a que el concepto de Nueva Ruralidad es un concepto actual, que comenzó a utilizarse en el siglo XX para poder comprender los cambios provocados por la globalización que se producían en las sociedades rurales. 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, que hoy por hoy toman mayor fuerza, esto se debe a las transformaciones de las actividades y de las múltiples relaciones sociales, las cuales anteriormente no existían con gran fuerza.

Procesos de enseñanza

Las prácticas pedagógicas son un proceso de comunicación entre docentes y alumnos destinados a producir aprendizajes a través de mensajes recíprocos en un medio dado. Definiéndose un espacio social en el que se produce el encuentro del sistema educativo formal con el sistema social rural (Borsotti, 1984).

Según Boix (2004) escuela rural hace alusión a la institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional.

Boix se refiere como heterogeneidad a las diversas estructuras organizativas que encontramos en este ámbito. Dicha diversidad de situaciones provoca la multidimensionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una pluralidad de criterios metodológicos y organizativos funcionales. Esta autora plantea que la diversidad es la expresión de normalidad en el aula rural. Por eso, la escuela rural es un espacio en el cual se

caracteriza la diversidad y la flexibilidad de las estructuras de formación, ya sea de la actuación del maestro o de los alumnos (Boix, 1995).

El medio rural permite conocer in situ determinados procesos, elementos y fenómenos naturales y sociales que acontecen alrededor. Se puede partir del mismo medio para desarrollar el trabajo en el aula. Tener en cuenta el contexto no significa únicamente incorporar elementos significativos de esa cultura en particular en las propuestas de enseñanza, sino que se trata de comprender las formas de apropiación del conocimiento que esa comunidad adopta (Moddonni, 2001).

El alumno rural debería recibir una educación general y básica, igual que los niños de los núcleos urbanos, además conocimientos sobre el contexto natural y social en el cual está inmerso para poder opinar y actuar de forma constructiva en su propio entorno. Es decir que el alumno parte del respeto hacia la naturaleza y la heterogeneidad. Lo cual 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 es la característica del aula rural.

Didáctica Multigrado

La didáctica multigrado refiere a un conjunto de planteos teóricos que concibe al grupo como una sola clase compuesta por varios grados, aprovechándose las potencialidades que éste ofrece (Moddonni, 2001). Si no se establecen estas relaciones y grados de integración de contenidos, no estaremos ante un grupo multigrado sino ante varias clases que, a lo sumo, comparten un mismo espacio físico. Ello no sería productivo en tanto sólo

complejiza innecesariamente la tarea docente y no se saca provecho alguno de la singular situación que niños de diferentes grados compartan instancias de aprendizaje.

Los niños además de estar expuestos a las condiciones de aprender en un colectivo, comparten en el mismo espacio físico y con un mismo maestro la diversidad de grados y la atención simultánea de sus requerimientos. Así los alumnos más grandes y avanzados en un determinado conocimiento pueden guiar, acompañar y anticipar el conocimiento a los niños más pequeños y a su vez generar una multiplicidad de repasos para ellos mismos. Intentando que resulte para ambos una situación de aprendizaje (Moddonni, 2001).

Moddonni (2001) hace hincapié en que es necesario ciertos tipos de requisitos de interacción entre pares que hagan posible el despliegue de conflictos cognitivos o de intercambios significativos para ambos niños. Las interacciones entre pares suponen ventajas tanto cognitivas como de socialización. Por estas razones deben ser consideradas en las diversas situaciones de enseñanza para favorecer un aprendizaje más relevante en los alumnos.

Para L. Santos (2006) en el multigrado y por extensión en todo grupo, la circulación de los saberes está pautada por las muy diversas formas que tienen los participantes de la situación didáctica de vincularse con el saber que está puesto en juego. Esa diversidad desde lo didáctico supone colocar en el centro de la atención a los saberes, de tal modo que se pueda pensar en la generación de propuestas de enseñanza que favorezcan y potencien la relación de cada niño con los saberes a aprender.

Una vez que el maestro trabaja con el concepto en cada grado o nivel, con el grado de integración de actividades posibles, las instancias de puesta en común permiten dejar al niño con libertad y sin requisitos didácticos a cumplir, permitiendo que el niño salga del formato pautado por el grado al que pertenece, colocándolo en posición de apropiación de todo aquello que le es posible y no sólo de las posibilidades presupuestas por el docente o por el

programa. Este es el centro de las potencialidades del multigrado, fácilmente visibles cuando consideramos al saber en el lugar central de la propuesta didáctica.

En ocasiones no será posible realizar actividades integradas en torno a conceptos comunes y se deberán proponer actividades independientes. Siempre será preferible antes de plantear integraciones forzadas. Sin embargo, aun así, cuando las actividades no pueden estar integradas, pueden complementarse de algún modo.

De todos modos parece necesario tener siempre a disposición algunas estrategias complementarias permanentes, a modo de espacios y dinámicas didácticas que ayuden a la coordinación de los tiempos en el multigrado. Un ejemplo de ello es la propuesta del trabajo en comisiones. Las Comisiones de Trabajo son equipos de niños que trabajan sobre alguna temática particular y que se identifican con un espacio físico determinado, ya sea dentro del salón o fuera de él. Los integrantes de cada Comisión son niños pertenecientes a diferentes grados y pueden eventualmente, rotar a lo largo del año. En una manifestación de la propuesta en un grupo multigrado unidocente los temas elegidos están relacionados con los proyectos y planes de trabajo habituales, la realidad institucional y del entorno, etc.

La dinámica de trabajo de la Comisión constituye una verdadera metodología de taller, por lo que el objetivo de toda tarea que allí se desarrolle será la elaboración de algún producto concreto. La generación de productos palpables, visibles y su uso posterior en la clase, además de su distribución en los hogares de los niños y sus vecinos, supone una manifestación diferente pero igualmente fiel al concepto de escuela productiva planteado en el Programa para Escuelas Rurales de 1949.

El multigrado genera en los niños rurales un alto grado de autonomía representado a través de las constantes relaciones de interdependencia con compañeros de edades, niveles y grados de aprendizaje diferentes (Boix, 2004).

Rol del maestro rural

La Administración Nacional de Educación Pública (2009) señala que:

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 (p.9).

El maestro debería, de acuerdo al Programa escolar, ser el encargado de visualizar las características y recursos de la zona a la que pertenezca la escuela y adecuar los contenidos al contexto perteneciente.

Es fundamental tener presente la importancia del contexto en el desarrollo cognitivo de cada niño. Como seres en situación de lo que somos, somos producto del entorno, de un contexto social, cultural, político y económico.

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

Es decir que, los objetivos del maestro rural en particular, debían ser generar habilidades para que el alumno incremente su nivel de autonomía. “Para ello “lo vivo”, “lo rural” debía incluirse en las aulas como tema en las diferentes áreas” (Díaz, 2012, p. 22).

El desenvolver la mentalidad, la capacidad 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 (en Carabajal, et. Al., 1993. P.241).

Según Ferreiro (en Carabajal et. Al., 1993) el todo ha de darse por el maestro o descubrirse por el niño en función de la realidad directamente apreciada, actuando éste como maestro de sí mismo. No vale con que el niño sepa el nombre de las plantas si se lo manda a buscarlas al campo y no sabe reconocerlas.

Por otra parte, el maestro M.Soler plantea la crítica a la pedagogía rural imperante como aquella reproductiva de modelos tradicionales y que no considera los saberes de los estudiantes.

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).

Este nuevo espacio en el escenario rural del siglo XXI, según Carro S. y Fernández A. (2012) pone al maestro rural frente a un rol de agente de desarrollo particularmente comprometido. Si bien podemos hablar de actores, refiriéndonos a los integrantes de la comunidad, no todo actor es un agente de desarrollo. Entendemos el concepto de agente de desarrollo como aquel actor que conoce el territorio, articula recursos, es facilitador de encuentros y comunicaciones y promueve el trabajo en red. Esta terminología ha sido ampliamente difundida en los últimos años, sin embargo no toda propuesta que utilice esta perspectiva realiza realmente un abordaje en red.

Procesos de aprendizaje

El aprendizaje según la postura piagetiana

El aprendizaje no es la simple asimilación de información que nos llega desde el exterior, sino que se explica por una dinámica en la que existe un encaje entre las informaciones nuevas y nuestras viejas estructuras de ideas. De esta manera, lo que sabemos está siendo construido permanentemente (Piaget, 1988).

La concepción constructivista del aprendizaje plantea que, cuando el alumno inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, construye significados, representaciones o modelos mentales sobre dicho contenido, pero no lo hace a partir de la nada sino que parte de sus ideas y representaciones previas (Boix, 1995, p.56)

“La principal enseñanza de estas experiencias es que el éxito del aprendizaje está claramente subordinado al nivel de desarrollo de los sujetos considerados.” (Piaget, 1988, p.177)

Piaget entiende el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento. Es decir, para él, los cambios en nuestro conocimiento, esos saltos cualitativos que nos llevan a interiorizar nuevos conocimientos a partir de nuestra experiencia, se explican por una recombinación que actúa sobre los esquemas mentales que tenemos a mano.

El aprendizaje, entendido como proceso de cambio que se va construyendo, nos hace pasar por diferentes etapas no porque nuestra mente cambie de naturaleza de manera espontánea con el tiempo, sino porque ciertos esquemas mentales van variando en sus relaciones, se van organizando de manera distinta a medida que crecemos y vamos

interactuando con el entorno. Son las relaciones establecidas entre nuestras ideas y no el contenido de éstas las que transforman nuestra mente, a su vez las relaciones establecidas entre nuestras ideas hacen cambiar el contenido de éstas.

El concepto de esquema es el término utilizado por Piaget a la hora de referirse al tipo de organización cognitiva existente entre categorías en un momento determinado. Es algo así como la manera en la que unas ideas son ordenadas y puestas en relación con otras.

Además de entender el aprendizaje como un proceso de constante organización de los esquemas, Piaget cree que es fruto de la adaptación. Según la Teoría del Aprendizaje de Piaget, el aprendizaje es un proceso que sólo tiene sentido ante situaciones de cambio, de conflicto cognitivo. De modo que cuando se produce un desequilibrio en el sistema cognitivo del niño llevaría a éste a la necesidad de alcanzar un equilibrio.

Piaget explica que toda conducta humana tiende al equilibrio; todo ser humano por antonomasia tiende a la homeostasis. La asimilación y acomodación generan una adaptación al medio y así subsecuentemente el sujeto cognoscente será capaz de crear esquemas para implementar estructuras más complejas de interacción con la realidad (Piaget, 1988)

La asimilación se refiere al modo en el que un sujeto se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, es decir que modifica o transforma información nueva para incorporarla a la ya existente. Mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual de los esquemas en respuesta a las demandas del medio.

Mediante la asimilación y la adecuación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (Piaget, 1988).

El aprendizaje según la postura vigotskiana

Vigotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan entre sí donde el desarrollo depende del aprendizaje (Vigotsky, 1988).

En el modelo de aprendizaje que aporta Vigotsky (1988), el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Dicho desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual, cuando el mismo sujeto las internaliza.

Vigotsky (1988) introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, el cual marca 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 la ayuda de los adultos. Estas situaciones pueden darse en diferentes contextos, ya sea en entornos de aprendizaje formal como el aula, así como en entornos menos formales y más cotidianos como en la interacción entre madre e hijo, o hermanos.

Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas.

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)

Enfoques socioculturales actuales sobre aprendizaje

B.Roggoff plantea acerca del aprendizaje que:

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 (Roggoff, 1993, p.15)

La autora (Roggoff, 1993) afirma que el aprendizaje se da en un pequeño grupo de una comunidad. Los sujetos de esta comunidad adquieren conocimientos a partir de su relacionamiento con otros sujetos, ya sea entre pares, así como por expertos. Una vez que se ha generado esta adquisición se modifican las estructuras cognitivas de cada sujeto para dar paso a procesos psicológicos superiores que permitan un pensamiento cada vez más complejo por parte del sujeto.

Aprendizaje escolar rural

Debido a que no hay diferencias entre el programa escolar rural y el urbano, el alumno rural ha de recibir una educación igual que la de los niños de los núcleos urbanos. Para Boix (2004) la población rural sufre una educación impuesta desde el exterior, ajena a sus formas de vida. Para dicho autor es necesario que los alumnos reciban una educación adaptada a la comunidad y al medio donde la escuela se encuentra ubicada, para propiciar el arraigo de los

niños a su comunidad de origen y al mismo tiempo alcanzar un desarrollo educativo integral y armónico.

Además de que el alumno rural reciba una educación general y básica, también debe dotarse de conocimientos para valorar su contexto natural y social inmediato para luego actuar de forma constructiva.

El aprendizaje en el mundo rural esta entrelazado con el modo de producción de saberes y conocimiento. Una de las características de las comunidades rurales es que transcurren ligadas al trabajo y más concretamente al trabajo orientado, casi siempre a la subsistencia. Un rasgo distintivo de estos grupos es que los medios de producción rurales orientan su trabajo al desarrollo de un hogar y no a un negocio. Es decir que no es posible separar el aprendizaje en ese medio de la actividad y de la comunidad en la que se realiza (Moddonni, 2001, p.57).

Castorina (1996) plantea que el proceso de adquisición de saberes en las instituciones educativas está dirigido a la apropiación de los contenidos curriculares por parte de los alumnos. En este proceso se establece una relación sistemática entre los contenidos a enseñar, los procesos cognitivos y socio-cognitivos de los alumnos y la intervención didáctica a cargo del docente.

Por lo tanto, el niño aprende en la escuela en base a un currículo. “El currículo 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).

La práctica pedagógica que se desarrolla de la interacción entre docentes y alumnos destinados a producir aprendizajes a través de mensajes recíprocos en un ámbito material y

reglamentario específico y con ciertas metodologías, define un espacio social en el que se produce el encuentro del sistema educativo formal con el sistema social rural.

En consecuencia, ese espacio social que no se reduce al espacio físico del aula, no es un sistema cerrado sino abierto, tanto desde el punto de vista de sus insumos como desde el punto de vista de su producto y las características y propiedades de las relaciones que se dan en su interior permiten vincular el sistema educativo formal con el sistema social (Borsotti, 1984, p.156).

No siempre los procesos pedagógicos dan como resultado los aprendizajes previstos explícitamente, ni sólo el de ellos. Es decir, que en las actividades escolares de los niños se manifiestan una serie de relaciones y de aprendizajes que van más allá de los previstos en el currículo. A través del currículo explícito y del currículo oculto a lo largo del proceso pedagógico formal, se transmiten informaciones, valores, actitudes, pautas de conductas, modos de relacionarse socialmente, modelos culturales (Borsotti, 1984).

El aula tiende a convertirse en un taller, en un laboratorio, donde tanto las capacidades como las habilidades se adquieren mediante la actividad, la experiencia, la acción y el ejercicio del niño quien será un agente activo en su propia formación.

Boix, (2004), plantea que “desde que el niño entra en el aula aprende que el maestro no puede estar siempre a su disposición” (p.38). Así, poco a poco, el niño aprende a ser independiente, se vuelve responsable de sus propias acciones, pudiendo visualizar sus propias debilidades y fortalezas. Esta capacidad de decisión e iniciativa propia perfila su individualismo, el cual viene acompañado de confianza y libertad.

Considerar a un sujeto que aprende implica reconocer aquellos aspectos relativos a su desarrollo cognitivo, sus esquemas de conocimiento como así también sus saberes previos

desde los cuales se aproxima a los objetos y les otorga un sentido. En el marco de la interacción entre un sujeto y un objeto de conocimiento intervienen procesos y variables de naturaleza psicológica, como la motivación o disposición propia del sujeto para aprender, que inciden en sus modalidades, en las formas de aproximarse y apropiarse de los saberes... (Elichiry, 2001, p.12)

El maestro Agustín Ferreiro 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 Carabajal, et. Al., 1993. P.54).

Según Ferreiro, 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.

La escuela como comunidad de práctica

Desde el enfoque sociocultural se plantea al entorno formal escolar como una comunidad de práctica. Las comunidades de práctica son grupos sociales generados para desarrollar conocimientos especializados que comparten una reflexión de su experiencia práctica para fortalecer sus interacciones y prácticas. El conocimiento es transparente y

distribuido para los miembros de la comunidad, de modo que al compartir más experiencias y saberes se multiplican sus conocimientos (Boix, 1955).

En el caso de la escuela, el aprendizaje se genera desde un proceso de liderazgo compartido y participación de diversos saberes, de modo que se valora cómo se reconocen y generan otros saberes a partir de la experiencia. De este modo el aprendizaje es fruto de una construcción social y de un proceso de multiplicación, no es poseído y no se genera desde el maestro o cualquier otro tipo de material curricular, sino desde las diversas comunidades e interacciones.

Estas comunidades se nutren de los modos de ser en mundos diferentes, de las identidades y los choques que se generan en las prácticas, lo que provoca nuevas construcciones de conocimiento y multiplicaciones de sus saberes. En estas comunidades se pone el acento en el trabajo colaborativo.

Para que la escuela se constituya en comunidad de práctica, el que aprende debe participar activamente y compartir las metas de aprendizaje de la comunidad (Lacasa, 1997).

Aprendizaje compartido

Ningún alumno puede quedar totalmente al margen de las acciones que ocurre dentro de la clase. Por lo general, se establecen interacciones con el resto de los compañeros, se escuchan los comentarios sobre las actividades y sus contenidos, se involucran (consciente y/o inconscientemente) en las explicaciones y en las preguntas y dudas de sus pares. Así, a pesar de la heterogeneidad existente, el grupo-clase forma una unidad de relación y el aula se convierte en un espacio de aprendizaje compartido (Boix, 1995).

Este “aprendizaje compartido” se proyecta en la formación que el alumno posteriormente recibirá (recordará temas tratados anteriormente) o se integra y profundiza en los conocimientos ya adquiridos. Es decir que permiten al niño anticiparse a nuevos conocimientos o consolidar los diferentes contenidos que ha recibido a lo largo de su escolarización.

Es decir, cuando se facilita el aprendizaje de determinados conceptos de los alumnos de niveles superiores se establecen canales de motivación, de “querer saber” en los alumnos de los niveles inferiores. Los alumnos de niveles inferiores encuentran en los alumnos mayores modelos a imitar (Boix, 1995).

Aprendizaje cotidiano

El aprendizaje cotidiano se da en la práctica del día a día, en entornos informales poniendo en juego tanto el desarrollo psíquico, como físico y la apropiación cultural reflejada en acciones, mediante la observación u otras veces con ayuda de un superior (Roggof, 1993).

El proceso de aprendizaje cotidiano se da desde nuestro interés, recurriendo a las habilidades personales.

Este tipo de aprendizaje está ligado al concepto de participación guiada. 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 y utilizar a la hora de resolver nuevos problemas, de esta manera según B. Roggof (1993) se está contribuyendo al desarrollo cognitivo.

Los niños tienen un papel activo en sus intentos de aprender a partir de la observación y de la participación guiada por sus pares y con los adultos.

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)

En el medio rural de acuerdo a los planteos de Ferreiro (1946) el sistema educativo no debería mantenerse alejado de 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 a través del intercambio recíproco propio de las redes y ámbitos sociales en que están inmersos.

Dichos valores y habilidades aparecen día a día en las aulas escolares, más que nada en el medio rural, cuando el niño explícita o implícitamente realiza alguna actividad; afirmación, explicitación o una simple acotación sobre algún asunto en particular. De estas formas los fondos de conocimiento se manifiestan a través de hechos o actividades.

En estas actividades, son los intereses y las preguntas de los niños las que inician gran parte de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, los niños son activos en la creación de sus propias actividades o dentro de la estructura de las tareas creadas por los adultos. En cualquier caso, el conocimiento es obtenido por los niños, no impuesto por los adultos (Moll; Greenberg, 1993, p.379).

Según Juan Delval (2000) hay tres tipos de conocimientos cotidianos: el conocimiento cotidiano sobre el mundo físico, el conocimiento del mundo social y el conocimiento sobre el porqué de las cosas.

El primero se obtiene mediante la práctica e implica cómo funcionan las cosas y que se aprende gracias a la actividad guiada de los adultos mediante la observación. El segundo, implica las conductas correctas e incorrectas de cómo nos relacionamos con otros miembros de la sociedad. Y el tercero, trata sobre el significado de la vida, sobre las explicaciones de las organizaciones sociales, religión, entre otras. Que se aprenden por narraciones y rituales sociales que se transmiten de generación en generación.

Especificando el conocimiento cotidiano en comunidades como las rurales, los sujetos desde temprana edad 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, hasta que pueden realizarlas solos. Al participar con sus padres de 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 (Díaz, 2012).

Las experiencias domésticas conforman de este modo lo que se ha denominado “fondo de conocimiento” (Moll y Greenberg, 1993) que refieren a conocimientos en dominios específicos y se transmiten de generación en generación.

Por lo tanto, denominamos conocimientos cotidianos rurales a lo que Delvan denomina como mundo físico. Es decir, todo lo que refiere a habilidades y conocimientos prácticos para la sobrevivencia de la familia (Díaz, 2012).

Reflexiones

Consideramos necesario hacer algunas reflexiones de lo que nos dejó la búsqueda bibliográfica y la articulación de los distintos enfoques abordados sobre la temática: “Las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la pedagogía rural uruguaya.”

La exposición teórica sobre el recorrido evolutivo de la escuela rural, da muestra de que nuestro país tiene una rica historia de experiencias exitosas tanto del sector rural del Uruguay como de la educación en dicho contexto. Aunque creemos que las políticas de apoyo y desarrollo no han sido suficientes ni eficientes hasta el momento para evitar el éxodo de jóvenes en búsqueda de oportunidades, ni la fragmentación de las familias o la resignación de una inserción precaria y vulnerable en el mercado local laboral.

Como plantea Boix (1995) la escuela rural es un espacio en el cual se caracteriza la diversidad y la flexibilidad de las estructuras de formación, lo cual conlleva a que el maestro rural tenga como objetivo generar aptitudes para el logro de cada vez mayores niveles de autonomía. Lo que da cuenta del concepto de escuela activa, la cual varía los procedimientos para estimular a que el niño trabaje, potenciando su autonomía (Carro; Fernández, 2012)

La escuela rural funciona como una comunidad de práctica transmitiendo conocimientos prácticos y útiles de agricultura y ganadería. La enseñanza de las actividades prácticas permite alcanzar el conocimiento científico o sea la comprensión de los fenómenos de la realidad concreta. Eso evidencia como resultado un doble aprendizaje, ya que al mismo tiempo se enseña a comprender los deberes y a satisfacer las necesidades por medio del trabajo. Es decir que, los que trabajos en el aula y en el medio se hacen compatibles y

complementarios, dejando de lado el eventual paternalismo y liderazgo del educador para convertirse en promotor del aprendizaje.

En este sentido consideramos prudente destacar la posibilidad de aplicar una pedagogía del medio, cuyo objetivo consistiría en desarrollar las habilidades para vivir en él, las que serían transferibles a otros medios. Si esta favorece el planteamiento de problemas concretos y la búsqueda y adquisición creadora del conocimiento, el alumno se ubicará frente a la ruralidad con herramientas que también utilizará correctamente ante otras realidades. La formación adecuada de los docentes para llevar a la práctica dicha pedagogía, que implica la capacidad de conocer el medio, de convertir los elementos de éste en material didáctico y, a partir de ellos, desarrollar planes de trabajo y programas.

Sabemos que el niño rural es un excelente conocedor y observador de su medio conociendo los detalles de la producción familiar, así como de la vida de los miembros de la misma y la función que cumplen en el hogar, sea la venta o la alimentación. Lo cual es un claro ejemplo del concepto de aprendizaje cotidiano, el cual se da en la práctica del día a día, en entornos informales como los nombrados. Poniendo en juego tanto el desarrollo psíquico, como físico y la apropiación cultural reflejada en acciones, mediante la participación 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 (Díaz, 2012).

En un mundo que para sobrevivir en cualquier lugar, pero principalmente en el campo, debemos trabajar en equipo, no es saludable que los niños se eduquen aislados. A partir de esto, podemos llegar a cuestionar el hecho de que hay escuelas con cinco niños o menos, en las cuales se podría llegar a generar problemas de socialización porque a veces hay grupos de hermanos y no se diferencia la escuela de la familia, el adentro de la escuela del

afuera. Según L.Santos (s.f) se puede solucionar mediante los agrupamientos o el plan ceibal. Los procesos de aprendizaje van conformando al sujeto desde el momento de su nacimiento por lo tanto enseñar y aprender son acciones sociales y socializantes que construyen subjetividades. Trabajar desde la forma de agrupamientos contribuiría a la socialización del niño en el encuentro con otros compañeros de otras escuelas geográficamente cercanas. Mientras que el plan ceibal rompe con dicha brecha territorial, permitiendo conectar al niño mediante internet con compañeros de escuelas quizás no tan cercanas por ejemplo por medio de las redes sociales, posibilitando compartir tanto experiencias de aula como personales.

A pesar de que el aula rural este conformado por maneras de ser individuales y ritmos evolutivos diferentes propios de cada alumnos, funciona como un colectivo en el que se comparte aprendizaje. Generando a nuestro entender, un escenario optimo para la didáctica multigrado, la cual permite la flexibilidad característica de las escuelas rurales. Por ejemplo si el concepto que está allí puesto a circular, es el concepto de volumen, se pretende que el mismo circule por todos los grados, desde los niveles más pequeños hasta los más grandes, de tal forma que todos tengan una aproximación al concepto más o menos profunda en función de las posibilidades y de la intención de la propuesta de enseñanza.

Entendemos que no es posible pensar la sustentabilidad del desarrollo si no se involucra la educación. Por eso consideramos pertinente el pensar a la Educación en función del desarrollo como forma de utilizarla como herramienta pero fundamentalmente como derecho para dar a las personas oportunidades que permitan poner en juego habilidades y conocimientos para aprender de por vida y construir nuevas soluciones para sus problemas ambientales, económicos y sociales.

S. Carro (2012) plantea sobre como la mayoría de las veces la escuela rural a través de procesos de desarrollo local, estimula al cambio social. Es decir, considerar a la

escuela rural como agente de cambio de la situación por la que atraviesa el medio rural en la actualidad y el rol del docente como agente de desarrollo particularmente comprometido. Hacemos referencia a agente de desarrollo, a aquel actor que conoce el territorio, articula recursos, y actúa como facilitador de encuentros. Es decir que, el maestro como plantea Moddonni (2001) puede partir del mismo medio para desarrollar el trabajo en el aula.

Para finalizar, se intentó con la presente monografía dar a conocer la historia y particularidades de estas escuelas y explicar los modos específicos que adquieren el aprendizaje pedagógico en el desarrollo psicoeducativos para poder entender los procesos de aprendizaje de los niños/as y jóvenes de estos contextos, como así también desde las didácticas aportar un conocimiento sobre la enseñanza que permite acompañar la difícil y ardua tarea que día a día despliegan los docentes que trabajan en escuelas rurales.

A modo de conclusión nos interesó plantearnos el lugar que ocuparía el psicólogo en relación a la temática. Considerando de gran importancia los aportes que, como profesionales, se puedan dar para ayudar en distintos niveles de la pedagogía rural del Uruguay, con el fin de obtener una mirada integradora de este proceso y poder volcar esto en la práctica.

En el aula, el psicólogo podrá contribuir a la potenciación de la didáctica multigrado como contexto facilitador de aprendizajes al incorporar el abordaje grupal de la tarea, con una mayor integración de los aspectos afectivos, vinculantes y corporativos en la propuesta pedagógica.

El rol del psicólogo en consideración con los padres y la comunidad contribuye al fortalecimiento de redes sociales revalorizando el papel de la familia como sostén fundamental en el desarrollo del niño, jerarquizando la identidad rural y el trabajo en el campo.

En el trabajo con docentes, el psicólogo colabora en el abordaje interdisciplinario de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, tanto en el devenir cotidiano como en los momentos en que dicha cotidianeidad es fracturada por alteraciones en el proceso de aprender.

Referencias bibliográficas

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

Boix, R. (1995). Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Barcelona: Grao.

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.

Carabajal, N., Pastorino, C., Gadino, A., Sosa, D. (1993). Agustín Ferreiro. Tradición y vigencia de un educador uruguayo. Montevideo: Melga.

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

Castorina, J.A. (1996). Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica. En Schlemensin (Comp.). Cuando el aprendizaje es un problema. (pp. 41-69). Buenos Aires: Paideia, Miño Davila.

Coll, C. (1995). Psicología y currículo. Buenos Aires: Paidós.

Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1969). Programa para escuelas Rurales. Montevideo: Ceibo.

Delval, J. (2000). Aprender en la vida y en la escuela. Madrid: Morata.

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. (2012). Los conocimientos cotidianos y su relación con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales del Uruguay: un estudio etnográfico (Tesis de maestría). Universidad de la República. Facultad de Psicología. Montevideo.

Ferreiro, A. (1946). La enseñanza primaria en el medio rural. Montevideo: Ceibo.

Elichiry, N. E. (2001). ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educacional. Buenos Aires: Eudeba.

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

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.

- Moddonni, P. (2001), recorriendo otros mundos escolares: acerca del contexto rural. En N. Elichiry (Comp.) ¿Dónde y cómo se aprende? (pp.51-69). Temas de Psicología Educativa. Buenos Aires: Eudeba.
- Moll, L., Greenberg, J. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En L. Moll (Comp.). Vygostky y la educación. (pp.371-403). Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1988). Seis estudios de psicología. Madrid: Ariel.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós
- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad. Algunas bases teóricas de la Didáctica multigrado, en Quehacer Educativo N°75, febrero de 2006, FUM-TEP Montevideo.
- Santos, L. El Valor de la Educación Rural. Reflexiones sobre una experiencia en desarrollo. (s.f.). Recuperado en: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_el_valor.pdf
- Soler, M. (1996). Educación y vida rural en América Latina. Montevideo. Federación Uruguaya de Magisterio. Instituto del Tercer Mundo.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Critica Grijalbo.