



Cuadernos de Investigación Educativa

ISSN: 1510-2432

cuadernosie@ort.edu.uy

Universidad ORT Uruguay

Uruguay

Trujillo, Luján

El oficio del alumno rural: ¿el que se va?

Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 2, núm. 15, 2008, pp. 7-22

Universidad ORT Uruguay

Montevideo, Uruguay

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643888001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## El oficio del alumno rural: ¿el que se va?\*

Luján Trujillo\*\*

### **Abstract**

*This work starts from the analysis of a precise issue: is there a craft of the rural student? The analysis focused in the third year of high school, taking as reference two institutions considered appropriate for the analysis, because they show aspects considered relevant for the issue.*

*As the field work evolved, the topic was reconceptualized according to the emergents that appeared. Accordingly, two categories of analysis were elaborated, taking as a theoretical criterium the dual rationality existing in the workings, justification and operating mode of the institutions in which the study was performed.*

*The initial guidelines arised by the issue, looking to the confirmation of a particular craft: the craft of rural student, were reformulated from a cultural point of view that involved other proposals, leading us to study in depth the distance perceived between how teachers and students understood and catalogued the school reality. It could be appreciated a symbolic role of educational institutions for students: on one hand, they give value to the fact of attending high school, but on the other they know that because of labor opportunities, family projections or their own disqualification, they do not see education as a viable option or as a goal to be achieved. This brings a perception of high school as a socialization space, in the absence of other reference spaces, often limiting educational aspects.*

### **Resumen**

El presente trabajo parte del análisis de un tema preciso: si existe el oficio de alumno rural. Para ello, el análisis se enfocó en tercer año de liceo, tomando como referencia dos instituciones que fueron consideradas apropiadas para dicho análisis, por reflejar aspectos que fueron considerados relevantes al tema.

A medida que el trabajo de campo se realizaba el tema fue reconceptualizado en base a los emergentes que de allí surgían. De acuerdo a ello, se elaboraron dos categorías de análisis, tomando como criterio teórico la doble racionalidad imperante en el funcionamiento, justificación y modo de operar de las instituciones donde se realizó el estudio.

Las pautas iniciales que el tema planteaba, buscando la constatación de un oficio particular: el oficio de alumno rural, fueron reformulados hacia una mirada cultural que involucró otros planteamientos, que nos llevaron a profundizar en la distancia que se percibió, en la manera de entender y catalogar la realidad escolar por parte de los docentes y alumnos. Pudo apreciarse, el rol de símbolo, que cumplen las instituciones educativas para los estudiantes: por un lado le confieren valor al hecho de venir al liceo, pero por otra parte, tienen claro que por opciones laborales, proyecciones familiares, o descalificación propia, no ven, en la educación una salida posible, o como una meta a continuar. Ello conlleva a que perciban al liceo como un espacio de socialización, frente a la ausencia de otros espacios referentes, quedando lo educativo muchas veces limitado.

Del análisis de los entrevistados y sus percepciones, emergió una postura limitante, que tenía como base el contexto y el sistema económico-social como culpables en última instancia, a los cuales todos reconocían en pasiva contemplación, por ello se buscó profundizar en el tema tomando como criterios algunas interrogantes: ¿Para quién no estamos educando? ¿Quiénes son?

## **1- Palabras que engañan: el discurso y el aula: El liceo un símbolo ¿sin salida?**

### **1-A.- LOS ALUMNOS PROVENIENTES DE CONTEXTO RURAL: ¿ESOS DESCONOCIDOS?**

*"Será tal vez porque en cierto sentido el narrar no es inocente, por cierto, no tan inocente como la geometría, porque está rodeado por un cierto nimbo de malevolencia o inmoralidad. El puesto que los relatos, quizá en contra de toda la lógica o la ciencia, tienen en conjunto la apariencia de ser demasiado sospechosos de segundas intenciones, de abrigar una finalidad específica y, en especial, de malicia. La narrativa es el relato de proyectos humanos que han fracasado, de expectativas desvanecidas". Bruner (2003, p.18).*

Salvando el carácter fatalista que el texto menciona, mi trabajo es el relato de proyectos humanos, de sus vidas, de su sentir: conjugó deseos y desesperanzas, sacrificios y emociones compartidas, anhelos de querer y temor por las distancias que se percibieron, por ese mundo de desencuentros y dobles discursos; por ello no fue y no es inocente. Seguramente esté imbuido de malicia y de segundas intenciones, no lo dudo: la intención de que el tema se revierta y supere mi visión, es mi mayor expectativa.

La mala intención, en este caso, es que se conozca, que se sepa quiénes son los alumnos que provienen del medio rural: que éste sea un tema a considerar por el sistema educativo, las asambleas docentes o quienes estamos en la educación, los que sabemos que lo ético es parte de nuestra profesión, el "juramento hipocrático" implícito, nuestra guía. La investigación derivó, a partir de profundizar en el tema, en esta convocatoria: romper el silencio, a través de una, de tantas miradas posibles.

Es necesario tener presente, para comprender dicha realidad, algunas consideraciones actuales, en torno al tema, como las apreciaciones en cuanto al tema de la ruralidad y su participación tanto en lo social como en lo económico, para comprender el por qué de algunas respuestas de este trabajo. La principal característica de esta nueva ruralidad, señala Riella (agosto, 2005), es que los espacios rurales y sus problemas comienzan a ser observados y valorados desde otro punto de vista; ya no son espacios de producción de alimentos y materias primas, sino que también son percibidos como patrimonios territoriales comunes que deben ser preservados y cuidados como áreas de desarrollo necesarias para los habitantes urbanos y de mantenimiento del paisaje como base para actividades económicas no agropecuarias. Algunos de estos aspectos son parte de nuestro tema, aunado al claro sentimiento de pertenencia que manifestaron los alumnos, con respecto a vivir en el medio rural.

*A este respecto la FAO (diciembre de 2005) interpreta este proceso como: "la nueva ruralidad, como novedosa reconceptualización, ayuda a entender el territorio rural como la unidad fundamental para el análisis y la valoración de los espacios rurales en términos de cultura, de identidad, de tradición, de paisaje, y del mantenimiento del medio ambiente, de generación de actividades productivas, contemplando no sólo el sector agrícola sino todos los posibles encadenamientos con otros subsectores.*

*Las estrategias de desarrollo deben implicar metas de cohesión social y de coherencia territorial, además de promover mayor generación de ingresos y riquezas."*<sup>1</sup>

Al respecto, uno de los procesos que adquiere cada vez mayor relevancia es la pluriactividad de las poblaciones rurales. Esto es la combinación en el interior de un hogar de personas ocupadas en actividades agrícolas y no agrícolas. La nueva ruralidad está imponiendo cada vez más esta combinación, que no es para nada ajena a las zonas comprendidas en este trabajo. Este nuevo fenómeno lo podemos apreciar en la multiplicidad de proyectos que existen, sobre todo emprendidos por agrupaciones de mujeres rurales: procesamiento de hierbas y conservas, tejidos, manejo de abejas, artesanías varias, sin excluir las posibilidades de trabajo fuera de los espacios rurales que estas actividades implican: participación en talleres, exposiciones permanentes, etc.

Asimismo suponemos (basado en las hipótesis de investigaciones recientes ya aludidas) que el productor rural puede obtener empleos zafrales fuera del predio que ayuden a su subsistencia (como algunos alumnos hicieron expreso), pero nada o poco se ha investigado este tema, por lo tanto, los datos expuestos, son recabados de la ficha que cada estudiante proporciona al ingresar a la institución educativa y de las propias entrevistas, por lo tanto se aclaran las reservas del caso.

*Aunque los alumnos entrevistados, todos concordaron en que colaboran en sus casas, y en, especificar que sus familias viven del producto de lo plantado en sus predios, no haciendo alusión a que alguno de sus miembros trabaje fuera de los mismos, pero sí que en determinados períodos realizan tareas para otros vecinos, ya sea de arado, poda, etc, pero esto no lo identifican como trabajo zafral, si no que es parte de lo que denominan “solidaridad intervecinal”, a pesar de que reconocen que hay pago por estos servicios. Aún no existe, al menos en los entrevistados, el vocabulario formal para catalogar esta nueva realidad, o no quieren reconocerlo.*

*Nuestra zona de estudio, siguiendo los criterios de distribución territorial adoptados por investigaciones recientes,<sup>2</sup> abarca lo que se denomina la zona número uno, por demás heterogénea en todos sus aspectos, pues presenta una mezcla diversa de variados cultivos: viñas, frutales, horticultura, maíz, cría de aves y cerdos. También incluye las chacras y específicamente, fue una zona donde se practicó la plantación de remolacha, con las consecuencias que todos conocemos (erosión de los suelos, pérdida de agua y fertilidad, etc.) Asimismo encontramos en dicha zona dos frigoríficos que manejan personal zafral sobre todo, lo cual coincide con lo que expusiéramos: son subcontratados por empresas aleatorias al frigorífico propiamente, lo cual implica que quedan al margen del sistema formal de trabajo y sus beneficios.*

La población respectivamente de cada localidad es de 3596 habitantes para San Jacinto, y 2004 habitantes para Migués, un dato curioso a tener en cuenta para el trabajo, es el cambio que se ha producido en la composición de la población rural propiamente dicha.

Aparte de la tendencia general hacia el envejecimiento que comparte con el resto de los indicadores de la población, se vislumbra un fuerte crecimiento de la población adulta masculina y menor tendencia a la cantidad de hijos; por otra parte se viene dando progresivamente una mayor flexibilidad en las normas de convivencia, incrementándose el número de personas que deciden vivir solas, es decir que lo que ha retrocedido es el modelo de familia patriarcal, en la cual los hijos permanecen al lado de los padres por largo tiempo, lo que genera consecuentemente un descenso en el número de personas por familia. Este cambio fue tenido en cuenta en la instancia de relevar datos para la investigación, analizado a la luz de la relevancia que la familia tiene en el momento de decidir el futuro educativo de sus hijos.

Coincidiendo con las apreciaciones ya expuestas, el censo del año 2000 muestra, con respecto a 1956, una disminución de la población que continúa siendo significativa, que mantiene su tendencia hacia la baja desde la década del sesenta. Al respecto, en 1963 la población rural representaba, el 19,2% de la población en 1985 el 13,5% y en 1990 llegó al 11%.

Estas cifras, junto al proceso que se advierte en la disminución del 27% del número de predios y un aumento de la superficie media de los establecimientos, podría explicar, en parte, el éxodo rural constante que se percibe en la zona, sobre todo en Miguez que ha visto reducida su población rural y urbana en más de un 32%.

*La "pulverización de los minifundios" como se acostumbra a denominar a este proceso es un factor esencial al considerar cualquier estudio que comprenda dicha zona.*

*Sin embargo, y pese al pesimismo de las cifras, en estudios realizados en liceos rurales, en datos recogidos a través de la ficha que cada estudiante tiene en su institución, puede apreciarse que en su gran mayoría los jóvenes opinan que desean permanecer en su medio y no tener que emigrar, de existir condiciones que favorezcan su permanencia.<sup>3</sup>*

Valoran mucho el medio rural y sus ventajas, aunque son conscientes de las carencias en términos de acceso a servicios de salud, esparcimiento, educación superior, comunicaciones, etc. Sus familias valoran, a su vez, que sus hijos sientan afecto por el medio rural y su entorno y prefieran permanecer en él.

En este sentido, debemos considerar que, la vida en el campo establece relaciones familiares típicas del medio rural, donde el tiempo tiene una valoración diferente que para las familias urbanas. En las familias rurales se comparten los tiempos familiares con los del trabajo y el esparcimiento, a diferencia de familias urbanas, en que los quehaceres están compartimentados y hay menos oportunidades para la interacción de sus miembros.

*Lo anterior busca dejar claro, y no generalizar por supuesto, a través de categorías urbano-rural, el peso que la familia tiene en el momento de tomar decisiones con respecto al ámbito educativo, que es el motivo de este trabajo, por ello se ha buscado una posible explicación en los lazos familiares. Rodríguez Nebot, (1994) sostiene que la familia es: "el lugar en donde se arma el campo de lo social y se recicla el marco social en el micro. Y es previsible que la pérdida parcial de algún miembro (emigración) tenga un efecto dramático en la erosión de la memoria colectiva del medio rural."*

Ello hace necesaria una mayor coordinación entre las instituciones educativas y las familias; lograr mayores espacios de participación podría ser una propuesta válida para dicho entorno.

La FAO así como informes recientes de CREFAL sostienen que la participación social de los jóvenes rurales se ve obstaculizada por la distancia, la falta de espacios comunitarios y las tempranas responsabilidades laborales, encontrándonos nuevamente con que la escuela es una instancia potencial de participación. El informe nos corrobora que se pudo constatar que el aislamiento es un fuerte obstáculo para generar redes de participación entre los jóvenes rurales y si consideramos la juventud como el período de mayor socialización como parte del crecimiento personal y aprendizaje, esta es una necesidad insatisfecha.

La incorporación de los jóvenes al sistema educativo, es una necesidad de la sociedad rural en su conjunto y constituye un desafío intergeneracional que demanda una acción compartida entre diversos actores institucionales, de organizaciones juveniles, etc, y por supuesto espacios privilegiados como las instituciones educativas analizadas, ya que contienen la impronta de nacimiento, de ser referentes socio-culturales dentro de sus respectivas comunidades y su entorno.

La educación surge como el principal desafío para potenciar a la juventud rural: ya que esto, en el nivel macro, significa la urgente necesidad de un cambio en la percepción de la educación con respecto a este espacio, cambio que conlleve su inclusión y su contemplación como realidad específica, lo cual está en camino, como lo ejemplifican los liceos rurales, los emprendimientos de proyectos de talleres, huertas, etc.

Sin embargo, no podemos dejar de observar la realidad actual, múltiples autores han puesto en el tapete la problemática de la educación rural (Borsotti, 1984; Soler, 1996; Roser Boix, 1995). Específicamente en Uruguay, la discusión ha estado centrada tradicionalmente en si la escuela rural y el liceo deben aportar formación específica sobre el medio, irradiando su influencia en la forma de vida y trabajo del medio en que actúan (Ferreiro, 1944) o si deben transmitir los mismos contenidos que el resto del sistema educativo bajo la justificación de la equidad social. Inclusión: ¿qué significa hoy para el joven rural y sus familias? Es otra de las inquietudes que este trabajo me planteó.

Es un tema, realmente preocupante, si tan solo prestamos atención a los indicadores de rendimiento cuantitativo del sistema educativo formal: muestran que la situación en las zonas rurales se encuentra más deteriorada que en las urbanas. Aunque en menor medida, aún actualmente, en ciertas zonas rurales, en las épocas de siembra y cosecha disminuye la asistencia escolar y es uno de los factores esenciales en las cifras de abandono escolar. Y si bien, los padres saben que es obligación mandar a los hijos a la escuela o al liceo, con frecuencia plantean que no les queda claro, en qué medida los logros que los niños obtienen en ella contribuirán a las estrategias familiares de futuro. Muchas veces es un paso hacia la vida urbana (Borsotti, 1984), en las entrevistas con los alumnos este fue un tema patente y sentido.

La mayor parte de la población rural ha llegado solo a niveles superiores de enseñanza primaria, si bien actualmente la población joven comienza a tener más acceso a la formación secundaria, sea en el medio rural o en ciudades más cercanas, solo el 4% llega a estudios terciarios. En este sentido, aparece una importante cantidad de población joven que realiza los primeros tres años de la educación secundaria, correspondiente al Ciclo Básico.

Sin embargo, se considera que los jóvenes rurales son un grupo vulnerable. En primer lugar porque constituyen una minoría dentro de la población joven, y en segundo lugar porque, ante las tendencias a la acelerada urbanización, los jóvenes que se quedan en el campo están quedando excluidos de los beneficios del desarrollo (Espíndola, 2000).

Nuevamente volvemos a hacer la aclaración que al hablar de juventud rural no podemos generalizar, dado la heterogeneidad de situaciones y vivencias que coexisten. Por lo tanto, no podemos llegar a conceptualizar a la juventud rural, sólo podemos acercarnos a describir la percepción que de ellos tenemos a partir de una realidad específica: el análisis de los jóvenes rurales, a través de su rol como alumnos de las instituciones mencionadas.

Al incluir este tema, no podemos dejar de apreciar, que es un factor de suma importancia y para nada desdeñable si tenemos en cuenta el número de alumnos de cada institución: 534 alumnos en el liceo de San Jacinto y 220 alumnos en el liceo de Miguez, existen y están dadas las condiciones para que la participación y la inclusión puedan al menos plantearse.

De hecho es una necesidad, pues en ambas instituciones está aumentando el número de alumnos que abandona el liceo, no por su rendimiento, sino que van dejando de asistir, las cifras dicen por sí mismas: 14,9 % abandona en tercer año de liceo en San Jacinto, y un 22% lo hace en Miguez. Si bien estas cifras coinciden con las estadísticas nacionales no es menor su relevancia si tenemos en cuenta el número de estudiantes.



Volviendo a los datos de la FAO (2005), la educación básica incide directamente en la producción rural de dos maneras fundamentales: permite potenciar los recursos existentes, incrementando el uso eficiente de las fuentes naturales, y promueve la elección de medios más efectivos de producción, adoptando nuevas técnicas, ello significa, teniendo presente las consideraciones geo-económicas de nuestra zona de estudio, potenciar las posibilidades de desarrollo de las futuras generaciones.

Polan Lacki plantea que la educación básica rural incide por lo menos en tres puntos: 1) es clave para ir más allá de una economía extractiva.

2) Se toman mejores decisiones en forma comunitaria, con mayor impacto sobre el bienestar social, económico y ambiental. 3) Incrementa el aprovechamiento educativo de la siguiente generación.

En el mismo trabajo, Lacki cita investigaciones de la UNESCO que muestran que el umbral mínimo para una mayor productividad agrícola, es de cuatro a seis años de educación. El contar con la habilidad de lectura y escritura, y el manejo de los números, permite a los productores adaptarse a nuevos métodos de producción, lidiar con el riesgo de tener otras opciones de comercialización disminuyendo la dependencia de los intermediarios así como responder a las señales del mercado. La educación básica también ayuda a los productores a tomar conciencia y manejar las herramientas más eficientes en los aspectos de tenencia de la tierra, y solicitar créditos a bancos y otras instituciones crediticias.

Poder reflexionar sobre su propia realidad es, para los jóvenes rurales, una oportunidad y una deuda de los sistemas educativos vigentes, de modo que sean capaces de tomar decisiones a la hora de definir sus proyectos personales y su proyección social con herramientas válidas para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos

*Una vez más, Soler tiene las palabras precisas para sintetizar nuestras ideas: “Quiero asegurarles que no existen motivos de ninguna naturaleza que condenen a los centros docentes rurales al fracaso o a la mediocridad educacional. Por una razón muy sencilla: estoy profundamente convencido de que el medio en el que el niño crece ejerce sobre él una enorme fuerza educadora. Y no hay –por lo menos en la realidad uruguaya- un medio natural y social que tenga un impacto directo sobre el desarrollo de nuestros niños más rico que el que produce el medio rural. Crecer en él, con ayuda de la educación, es crecer en el mundo real, el mundo de los seres vivos, de las bellezas ambientales, de los cambios ambientales, de los cambios externos a los que hay que adaptarse, de la puesta a prueba cotidiana de las habilidades del cuerpo, de las potencialidades de la inteligencia, de las vivencias estéticas. Todo en directo, como decimos ahora, es decir, sin las trampas de la vida robotizada. Si el niño conoce ese medio, si lo sabe interpretar, si lo hace suyo y lo domina, si vive a fondo y como propia la exaltante experiencia de convertir la semilla en árbol, podrá manejarse posteriormente en cualquier otro medio. Quien entendió de veras el campo sabrá situarse en cualquier otro contexto, porque habrá adquirido las grandes herramientas que llevan a saber conocer y a saber hacer para mejor ser<sup>4</sup>”.*

Desafiante oportunidad, dice Soler, el hacer confluir los horizontes materiales e intelectuales que el buen docente, bien formado, puede conducir al éxito ayudando a que el adolescente se sienta cómodo en su mundo y el mundo todo. Retomar la vieja aspiración de la totalidad, aspiración de todo educador.

Lo anterior nos lleva a pensar en lo que Escofet (1998, p. 123) sostiene: *“Las diferencias culturales no son esencias inmutables, sino que en numerosas ocasiones son construcciones ideológicas que responden a estereotipos o a calificativos derivados de conflictos y dinámicas de diversa índole.”*

El tema “*el oficio de los alumnos rurales*” fue una invitación-convocatoria, una sugerencia para otros temas de investigación, en muchos aspectos fue como abrir una puerta a otras valoraciones y sin lugar a dudas, otras deudas, que como educadores tenemos.

La investigación habilitó incursionar en una realidad poco estudiada, mucho menos comprendida, por ello también mal entendida, son más las dudas y los temas pendientes que las aproximaciones que este trabajo pudo acercar, sin embargo, un “*halo de satisfacción*” es la recompensa: contamos una historia e invitamos a contar otras...

## Quienes debían estar, estuvieron: los alumnos.

### 1-B DOS DIMENSIONES O RACIONALIDADES: EL DISCURSO EN EL AULA Y EL LICEO

*“El profesorado, en la medida en que los conflictos en que se ve envuelto no le obligan a poner en duda, ni a cuestionar un significativo número de las decisiones que se acostumbra a adoptar, mantiene a un nivel bastante intuitivo y tácito el conocimiento profesional en que se basa. Sólo cuando se enfrenta ante dilemas serios, a situaciones problemáticas en donde las medidas propuestas no dan resultado, es cuando se siente obligado a una reflexión más consciente sobre su situación y a sacar a la luz y cuestionarse su conocimiento implícito. Sin embargo, tampoco en esta situación son proclives a consultar las conclusiones de investigaciones realizadas desde ópticas más teóricas; prefieren, en cambio, ponerse en contacto con sus colegas o seguir inventando soluciones por sí mismos. Esta idiosincrasia de los comportamientos docentes nos pone frente a uno de los peligros que constantemente amenazan a las intervenciones educativas prácticas, el de la <defensa de un practicismo acrítico y ateórico que considera no necesitar de otros sustentos exteriores”.* (Gimeno Sacristán, J, 1988: 233), citado en Jackson, Ph,W, 2001: 14.

El trabajo, transversalmente puso sobre el tapete este tema, si bien se partió desde una mirada cultural hacia quienes son los alumnos que provienen de contexto rural, muchos otros enfoques se cruzaron en el camino, otros problemas, otros interrogantes se generaron en la marcha: las distancias y discordancias en los discursos implícitos en el aula, tanto de los alumnos como de los docentes, a su vez, el sentido de pertenencia hacia la institución, y reconocimiento por su valor de referente frente a la ausencia de otros espacios. Ese carácter de símbolo, siempre aludido, no solo por el significado de su fundación y la misión actual que cumplen, pero, al mismo tiempo: sin salida. Las entrevistas y visitas al aula lo confirmaron sin tapujos:

“Prof. I: lo que me impacta cada vez más es el bajo rendimiento, yo creo que hoy exigís y nada, no les interesa.

E- ¿Qué características tienen los chicos de acá?

Prof. I: Son muy buenos, son bárbaros, macanudos, pero en general les falta el entusiasmo de aprender, no a todos, pero en su mayoría sí.”

En la otra institución: *“Y creo que el sistema económico también...claro, nosotros vemos como ‘los fashion’ –así les decimos al tercero SJ-...y vemos mayores carencias en los chicos de la tarde, no tienen posibilidades económicas...son chiquilines calidísimos, que vos les llegás con una facilidad increíble; tengo muy buena relación con ellos, incluso soy la coordinadora, pero notás la diferencia, porque ellos no ven en este medio la posibilidad de salir. Es que la visión de futuro de los chiquilines de acá, en general, sin referirse a ninguno en particular, es como que están limitadas sus expectativas; es difícil visualizar el futuro, por eso a veces se conforman y llegan a quinto sin expectativas.”*



Los alumnos nos alertaron de: *E- "Bueno, a ver contame, eso que me venias diciendo, eso de que a los alumnos que provienen del medio rural les cuesta más relacionarse."*

J- Que muchas veces para hacer un trabajo en grupo, la gente de acá de SJ tienen todo el tiempo del mundo, tiempo disponible; nosotros venimos del campo, ayudamos, trabajamos y no podemos hacer estos trabajos a la hora que ellos quieren, o no nos podemos comunicar para hacerlos.

E- A ver un hecho cotidiano en el que sientan que su situación es más 'sacrificada' que los que viven acá

J- A mí me exigen que tenga las materias altas porque si no, ¿para que estoy yendo al liceo?, incluso la gente de acá, de SJ no dejan enseguida porque allá en el campo si no venís al liceo trabajás, pero acá ¿que haces?: nada; entonces optás por no hacer nada.

E- Allá los padres valoran, si venís al liceo tienes que al menos hacer el esfuerzo.

J- Obvio."

Del análisis de estas dos distancias, que se traducen en discordancias y concepciones cargadas de determinismo y pesimismo, se pudo entender que el oficio de alumno rural es el del que se va del sistema educativo. Vienen al liceo, cumplen en la medida de lo posible, se divierten, significa esparcimiento frente a las tareas que cumplen en sus hogares, pero los docentes y los propios alumnos saben que no van a terminar el ciclo escolar. Las condiciones del contexto, la búsqueda de una salida laboral, generalmente presentes en sus ámbitos familiares, propician y sustentan esta situación.

Valoran la educación y conciben la importancia de venir al liceo, pero son conscientes de que seguir estudiando estará condicionado a las necesidades laborales, las posibilidades de poder trasladarse a la capital y la falta de confianza, que cada uno puede sentir para ello.

Asimismo, pudo apreciarse, que estas concepciones, son parte de una modalidad de funcionamiento que ambas instituciones sostienen: la doble racionalidad. A través de ella, pudimos apreciar cómo los docentes sostienen que sus alumnos son cariñosos y sacrificados, y al mismo tiempo, cuando hacen referencia al rendimiento académico o las expectativas de concretar un proyecto de futuro, a través de la educación, los definen como desmotivados y apáticos, y limitados por el contexto.

En tanto, los alumnos, se definen asimismo como distintos de los que viven en las zonas urbanas, se identifican como más sacrificados, lo que reedita, según sus afirmaciones, en desigual oportunidades para ellos. El liceo es valorado como espacio de diversión frente al trabajo que desempeñan en sus hogares, es el espacio de socialización, auspiciado por la postura que las instituciones mantienen: de "continuación de sus hogares", lo que puede apreciarse, en cuanto hacen hincapié en el afecto y la contención dentro del espacio liceal, pero a raíz de ello, quedan al margen los objetivos educativos propiamente: *E-¿ Pero vas a terminar el liceo?*

A- Pienso que sí...no sé si pueda."

"E- ¿Pensás terminar el liceo?

N-Tengo pensado...no creo que llegue.

E- ¿Por qué no?

N- Porque tengo muchas bajas...porque se me juntó todo...tengo que trabajar para mantener una casa y para mí misma, porque no es fácil.

*El liceo es divertido, pero hay que trabajar*, sería la consigna implícita. Esto lo apreciamos sobre todo en los varones, si en la casa hay una fuente laboral segura los estudios pasan a ser secundarios. En el caso de las niñas, ven la posibilidad de salir de sus contextos a través de la educación, pero lo ven muy difícil dadas las condiciones económicas actuales.

Al respecto, y como fue abordado anteriormente, sabemos por numerosos estudios, que el fracaso escolar de los alumnos provenientes de sectores pobres, urbano-marginados y rurales, puede explicarse, en parte, por la fractura entre la cultura del medio y la institucional.

No podemos dejar de tener en cuenta que los índices de repetición, ya citados, sobre todo por inasistencias, aumentan cada año, cifra que es una paradoja si tenemos en cuenta el número de alumnos de cada institución: 534 para la primera y 220 para la segunda. En tercer año, por ejemplo, el nivel de análisis seleccionado, las clases son de 15 ó 16 alumnos cada una, por ello la directora de la primera institución decía que era prácticamente una academia privada.

Esta fractura o falta de entendimiento mutuo constituye, para Borzone y Rosemberg (2000)<sup>5</sup> un factor de riesgo para el aprendizaje, y puede explicar en parte las dificultades que experimentan los niños para desempeñarse en la escuela, de ahí, consideran los autores, la importancia de que la escuela contemple los conocimientos, habilidades, valores y creencias que los niños han adquirido en su entorno familiar o *nicho de desarrollo*, cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se produce en situaciones de diversidad cultural. Cabe señalar, que para los autores, los contextos de crianza configuran nichos de desarrollo estructurados y organizados por la cultura.

En una observación de clase pudo constatar lo anterior: *“¿No hay desconsideración para el que proviene del campo? Prof. L- No, en absoluto, porque es lo normal acá. En realidad yo creo que lo que hemos notado los profesores es que ellos miran raro al que viene de Montevideo. A mí por ejemplo, no sé por qué piensan que yo vengo de Montevideo, y no, yo vivo en Atlántida que está muy cerca de la parte del campo. Ellos piensan que Montevideo es otro mundo, y que es una gran ciudad. Por ahí con nosotros tienen alguna diferencia en ese punto.”*

“Tienen mentalidad de ciudad, lo tienen ya adquirido eso, porque por ejemplo, a mí me pasó un día de tomarles el pelo y decir ‘el pueblo de M’, y se corrió toda esa información por todo el liceo. No es el ‘pueblo’ de M, es la ‘ciudad’ de M; ellos no tienen la idea de ‘pueblo’...aunque si saben que viven cerca de dos mil personas, y saben que ha ido decreciendo la población,...pero para ellos sigue siendo una ciudad. Saben además, que viven en un medio geográfico rodeado de campo, dentro y fuera del campo...pero para ellos es la ‘ciudad de M’, y no el ‘pueblo de M’.

“...Yo tenía que ubicarlos dónde era El Prado, y explicarles que no era el centro de Montevideo, que era un lugar más apartado, más tranquilo...’ah, pero entonces es campo, si no hay autos todo el día y no hay muchos comercios’, entonces les decía sí es ciudad, pero es un lugar de residencias...no entendían la diferencia, para ellos es campo o, es 18 de julio. Les llevé un plano y les dije: ‘bueno, ¿bueno ustedes qué conocen de Montevideo?...El Clínicas, el Pereyra Rossel y Tres Cruces.”

Como puede apreciarse, debido a la doble racionalidad, o la falta de intercomunicación cultural aludida por los autores, los alumnos, sitúan la información de acuerdo a sus patrones de acción cultural, a lo que su sentido común tiene como verdadero, por encima de las explicaciones de sus docentes. Confían en lo que creen y conocen por su cercanía, frente al conocimiento impartido y abstracto del liceo.

Los autores arriba citados, nos aclaran que debido a que las creencias son el resultado de una construcción social y cultural a través de la historia, más allá de que puedan presentar una base común con otras mitologías, suelen manifestar características propias de cada comunidad. Por ello, sostienen los autores, las creencias están relacionadas con el concepto de *“diversidad cultural”* y, en un plano social, participan de diferentes niveles de legitimación, reconocer estos e incorporarlos al discurso pedagógico parece ser la apuesta más lógica de integración.

Al respecto, estudios uruguayos realizados en alumnos de educación primaria, de escuelas rurales nos alertaron sobre: *“El salto de la matriz familiar a las instituciones es más drástico en el diseño de los dispositivos didácticos al nivel de los primeros años que privilegian los esquemas visoauditivos, ejercicios de motricidad fina que se contraponen frecuentemente con la matriz de aprendizaje familiar del niño rural que integra más el uso del espacio en las tareas, en los traslados, con el compromiso del movimiento permanentemente, la ejecución de tareas de cierta complejidad en la coordinación desde pequeños, el desarrollo de los sentidos del olfato, el equilibrio. Al ingreso escolar, muchos niños montan a caballo o pueden manipular herramientas de trabajo. Sin embargo, manejar el lápiz se torna una empresa ardua y frustrante por el poco desarrollo de la motricidad fina, y porque es una actividad que aprisiona el cuerpo en una silla.*

Por otro lado, la poca inclusión de los temas productivos en los contenidos, por ejemplo, ya sea de subsistencia o de intercambio, genera cierta alineación del trabajo académico, apareciendo como sin utilidad al no reflejarse en la actividad cotidiana”.<sup>6</sup>

Reconocer que los niños adquieren, en sus *contextos de crianza*, una red de conocimientos y de significados compartidos por su entorno familiar y social, donde las creencias y los actos y discursos vinculados a ellas configuran un componente de suma relevancia para comprender el mundo, se vuelve aún más significativo en el medio rural, por el rol protagónico que tienen las familias, como ya se analizó, al momento de decidir el futuro educativo de sus hijos.

Como vimos, en este trabajo, el proceso de internalización de los *“mundos institucionales”*, según Berger y Luckman (1986, p.94), es preciso que los aprendizajes mantengan líneas de coherencia y continuidad con el mundo internalizado en la socialización primaria, para que puedan desarrollarse de modo efectivo. Reconociendo esto no es de extrañar que todos los alumnos entrevistados consideren que los programas liceales no les sirven para desenvolverse en sus contextos, o no tengan relación con las tareas que realizan en sus hogares.

Teniendo en cuenta lo anterior, me parece pertinente citar el concepto de *Doble racionalidad* elaborado por Gasché como marco explicativo desde el cual abordar las creencias en el aula. Este investigador, considera, que el cuerpo de conocimientos desarrollados en el entorno familiar y social incluye ejercicios diferenciados de la racionalidad.

En el curso de su estudio, Gasché (2004) reconoce que, en la realización de las actividades productivas, las personas muestran un dominio implícito de conocimientos que involucran principios universales de física, biología, química, etc. Al mismo tiempo reconoce que, en esos sistemas de actividad, impera un ejercicio de la racionalidad diferente de la racionalidad científica, propia del discurso pedagógico explicativo occidental. De este modo, las acciones vinculadas con la primera racionalidad se complementan con una serie de conductas y discursos necesarios para que la actividad resulte exitosa. Tales conductas y discursos toman sentido en la cosmovisión de cada cultura particular.

El autor sostiene, asimismo, que ambas racionalidades coexisten en las tareas de la vida cotidiana y, a menudo, los niños o jóvenes aluden a ellas en su desempeño escolar. Si bien, como quedó claro en la cita, los docentes suelen identificar esta racionalidad como observadores externos, la relegan a los dominios de la ignorancia o de una mala interpretación de la información.

Esta actitud, que el autor denomina de *deslegitimación* de un aspecto importante de la cultura, genera una conducta ambivalente: en los hogares y en sus contextos cercanos hacen uso de la racionalidad vernácula mientras que, en los ámbitos formales, tratan de ocultarla. Pero esta ambivalencia se da solo en el plano discursivo, dice el autor, porque, en términos de los valores que ellos consideran importantes, la racionalidad vernácula continúa guiando la interpretación de los fenómenos sociales o naturales.

Cuanto de ello pudimos apreciar en las entrevistas, por ejemplo en su noción de que M es una ciudad y no un pueblo, aun sabiendo los criterios de cantidad de población, mantienen su concepción que es en lo que creen. Son cautelosos, y miran “raro” al que viene de “afuera” de su medio, generándose una situación de ambivalencia: por un lado les seduce lo que viene de la ciudad, y por otro les genera cierto resquemor, al ser distinto a sus hábitos. Sin embargo, todos reconocieron, que se comportan homogéneamente en cuanto a considerar distinto al que viene de otra procedencia, actúan en bloque, tanto si son de la ciudad como del campo.

Pese a saber que el barrio de El Prado está dentro de la jurisdicción territorial de Montevideo, y apreciarlo en un plano, les cuesta imaginarlo y situarlo de acuerdo a su noción de ciudad-capital, más si tomamos como referencia sus conocimientos reales de la misma, que se acotan a un circuito muy estrecho, pero céntrico por excelencia.

La doble racionalidad opera sin duda en esta circunstancia, y vemos cómo los alumnos aluden a ella en su desempeño escolar, con el saldo de la incongruencia entre dicha racionalidad y la que impera en la educación formal, con los desentendimientos mutuos que conlleva, sabiendo además que la falta de comprensión mutua, es un problema que genera obstáculos para el aprendizaje.

Al respecto Gasché, J (2001, p.13) propone el desarrollo de un proceso de intercomprensión en el aula, que integre los conocimientos y habilidades desarrolladas por los alumnos en sus contextos de crianza; Bronfenbrenner (Martí, E. 2005, p.27) nos dice que el alumno reestructura el contexto por sus acciones, y lo que importa del contexto son las propiedades significativas para el sujeto que actúa. Aprendizajes situados que permitan al alumno y al docente operacionalizar conceptos como el de “diversidad cultural”, tan presente en las pautas de los programas, pero tan aislado de las prácticas cotidianas. (Seguramente los alumnos nos definirían, de acuerdo a esto como: ¿apáticos, desmotivados, desganados y cariñosos?, sin duda el espejo tiene dos caras).

Por ello la necesidad de construir puentes de comprensión mutua, que posibiliten nuevas instancias entre los conocimientos adquiridos a través de experiencias directas y los conocimientos del currículo escolar a fin de contextualizar la enseñanza. Esto implica, con respecto a las creencias, promover la posibilidad de reflexionar sobre ellas, de confrontar con otras creencias y de comparar este ejercicio de la racionalidad con la lógica propia de las ciencias.

Vimos ejemplos de ello cuando la profesora L se apoya en el conocimiento de sus alumnos para dar temas que involucran el medio rural, con el resultado de que sus alumnos conocen más del tema y se involucran en la clase. Al respecto Moll et al (2004) nos dice que estos conocimientos, en los que se incluyen las creencias, tienen el valor del saber naturalizado, y por otra parte, se promueve el citado proceso de intercomprensión donde convergen la lógica de la racionalidad científica y la lógica de la racionalidad vernácula: ello parece ser una actitud ineludible, más si tenemos en cuenta que desde la escuela se ignora, o no se valora, el tipo de conocimiento que los alumnos poseen y manejan desde su realidad.

Sin embargo, debemos reconocer que en el ámbito estudiantil, aprender las “reglas de juego”, supone tratar con los profesores, habérselas con sus compañeros, afrontar frente a los demás la condición de ser estudiante, y también controlar los aspectos no académicos de la vida escolar. Por supuesto que no puede faltar la cuota de “queja”, pero lo que realmente llama la atención es cómo los alumnos tienen un perfil bien definido de cómo debe funcionar una clase, qué aspectos debe controlar un profesor de la misma, siendo la conducta, lo primordial. *E- ¿Y acá hay ‘relajo’?*

N- Yo veo que sí. En la clase...para mí la clase es un relajo, porque no dejan que se dé la clase...algunos están interesados en aprender algo; algunos tenemos notas bajas por culpa de otros, porque si no dejan que...yo por ejemplo ya tengo dieciocho años y estoy en tercero...pero quiero seguir el liceo y siendo así yo no puedo...los profesores algunos como que dejan, algunos pegan dos gritos y al ratito se vuelve a lo mismo.

E-¿Y qué te parece, por qué pasa esto?

N- Porque no se hacen respetar los profesores, yo lo que digo es que si decís una vez ‘cállense o les pongo una observación’, a la segunda no se callaron...una observación; así van aprendiendo.

E- ¿Por qué crees que no hacen caso?

N- Y si ya no lo hicieron a principio de año, no creo que lo hagan ahora.”

Esta consigna se repitió en otras entrevistas, si tenían asignaturas bajas, era culpa del docente que no contemplaba el hecho de que vinieran del medio rural, o que no sabían mantener la disciplina en la clase, lo que redituaba, a su entender, que se dificultara “entender” lo que se explicaba.

Los significados que le dan a la enseñanza están marcados por la concepción que sobre ella pesan en cada uno, y desde el lugar donde se sitúan: los más sacrificados. Aunque no piensen seguir estudiando como meta cercana, definen y se posicionan en el rol y oficio de alumnos. Más que un oficio particular comparte pautas que son comunes al resto de los estudiantes, lo que los distingue, es la perspectiva que tienen de la educación, y el lugar en el que se posicionan para tomar decisiones o valorar la continuación en el ciclo escolar.

Nuevamente apreciamos que estamos ante una contradicción: los alumnos entrevistados coincidieron en que venir al liceo es más descansado que quedarse en sus hogares; al respecto sostuvieron que es divertido concurrir, ya que se encuentran con sus compañeros, comparten momentos gratos, etc. Pero al mismo tiempo, valoran y enjuician, las pautas y la manera en que son evaluados y el modo de funcionamiento de las clases, aunque tengan claro que no van a seguir estudiando. Si bien es una situación que puede catalogarse de normal y propia de los alumnos, lo que llama la atención, es la constatación permanente de esa doble racionalidad que vemos operar en casi todas las ocasiones, tanto a docentes como alumnos, y demás integrantes del colectivo institucional. Es parte del modo de funcionamiento, de las instituciones y sus miembros, es el modo de actuar y responder habitual, es la norma imperante.

¿La culpa la tiene el sistema, las condicionantes económicas-sociales, la falta de perspectiva individual y familiar, lo que hace que la estructura se reconstruya frenando toda posibilidad de salida?

Se ha optado por la contención de los alumnos en las instituciones, asegurándoles un ambiente familiar y un espacio de socialización, sabiendo y previendo que las metas educativas son limitadas. Por su parte, los alumnos que tienen claro que deben trabajar o colaborar en sus hogares, siendo lo educativo una opción no siempre segura de continuidad, no por ello, dejan de asumir las reglas de juego que implica la condición de alumnos: critican, juzgan, toman posición y justifican su accionar de acuerdo a las mismas características que otros alumnos de cualquier institución educativa.

¿Cómo revertir estas distancias? Una nueva significación del espacio liceal, aunque obligue a modificar ese poder de símbolo que se ha conferido a las instituciones; nuevos replanteamientos, que impliquen acompañarse a las necesidades de sus contextos. Un ejemplo de ello, es que ninguno de los alumnos entrevistados ve que los contenidos de los programas estén acordes con su realidad: crear lazos de convergencia, espacios de interés común podría ser un puente hacia la intercomprensión cultural tan anhelada.

Wittrock (1990) nos advierte que las interpretaciones que hacen los estudiantes respecto de la causa de su rendimiento y el sentimiento de control que experimentan sobre su destino en la escuela, parecen ser poderosos procesos cognitivos que influyen en su actuación escolar.

Al respecto, para el autor, la percepción que tienen los estudiantes de sus docentes, de los procesos de enseñanza y el trato diferente que reciben de aquellos, parece influir en el rendimiento de la escuela. El autor habla de la *“falta de percepciones más abstractas”* como uno de los factores que explicarían este proceso. Asimismo, según su planteo, esto ocasiona que los alumnos tengan bajas expectativas y no crean en el esfuerzo como medio para alcanzar el éxito académico. Sostiene que los alumnos aprenden a percibir los objetivos de la instrucción como consecuencia de las directrices que reciben de los docentes.

Si tomamos como referencia lo anterior, vemos que las opiniones manifestadas por los docentes estarían reforzando las bajas expectativas de los alumnos hacia la educación. En el aula, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje se verían reflejados estas concepciones, haciéndose explícitos para los alumnos las consideraciones de sus docentes, lo cual a su vez, se refleja en el rendimiento.

Teniendo presente al Censo Nacional de Aprendizajes de 1999 capítulo 6, acerca de que el estudiante llega a percibirse a sí mismo tal como es percibido –o cree que es percibido– por los demás, y cómo ello incide también en los resultados educativos, serían una señal las percepciones que los estudiantes se forman con relación a sus propias aptitudes u oportunidades de desarrollar un proyecto vinculado a la educación.

Ello podría explicar en parte, cómo los mismos estudiantes que se reconocen más sacrificados y que se esmeran en dejar claro que vienen al liceo a estudiar, frente a sus compañeros que viven en la ciudad, tienen tan bajas expectativas de continuar estudiando. Sienten y perciben cómo los docentes y las instituciones los catalogan como más desfavorecidos y limitados por las condiciones del contexto, -aunque no lo hagan explícito-, y esto se estaría manifestando en los procesos de enseñanza y aprendizaje con las consecuencias evidentes.

Cuando en marzo de este año, la directora del liceo M me dio las cifras de repetición ella sostuvo, como explicación para las cifras tan elevadas, que los alumnos *“están apáticos, no tienen proyectos”*, aunque el liceo es *“prácticamente una academia privada”* por el número de alumnos con que cuenta cada clase. No es posible desviar el análisis sin tener en cuenta lo expuesto por Wittrock y el Censo: cuánto pueden estar incidiendo estas percepciones en los alumnos y sus proyectos, es la pregunta que este trabajo dejará pendiente, ya que el tiempo de entrega apremia.

Las instituciones les brindan un espacio valorado socialmente, que los contempla, pero las características del medio y la falta de proyección futura los limita, y eso, parece ser que es un aspecto que, según explicaron docentes y dirección, concierne a las familias, o a cada uno, no a las instituciones que brindan todas las condiciones propicias para el estudio.



## Después...

“Por consiguiente, todos los males están en el mundo por culpa de Pandora. Su presencia misma los encarnaba, y ahora la jarra abierta los ha multiplicado. ¿Cuáles son los males? Son muchísimos: la fatiga, las enfermedades, la muerte, los accidentes. Las desgracias son increíblemente movedizas, comen sin cesar, jamás permanecen en un lugar. Son invisibles, informes, inaudibles, al contrario de Pandora, deliciosamente visible y agradable al oído. Zeus ha negado a esos males una figura y una voz que permita a los hombres precaverse de ellos y descartarlos.

Los males que los hombres tratarían de evitar, porque saben que son detestables, permanecen en la invisibilidad, son indistinguibles. Una de las características de la existencia humana es la disociación entre la apariencia, -lo que se ve y escucha-, y la realidad. Tal es la condición en que se encuentran los hombres merced a las réplicas de Zeus a las astucias de Prometeo.” (Vernant, JP, 2002, 75.)

Cuán fácil sería justificar nuestros “infortunios” cotidianos con el citado mito: sería el indicado incluso para este trabajo.

*Desde la invisibilidad creo que este trabajo buscó acercarse a una realidad prácticamente clasificada como determinista, sobre la cual se puede hablar, etiquetar, asistir pasivamente a su devenir y culpar a las “Pandoras” que abundan en nuestra realidad camaleónica.*

Pero eso sí: indistinguibles ya no son, algunas puertas se abrieron; es más, una nueva categoría de análisis emergió: el liceo como símbolo; los alumnos rurales... los que se van.

La constatación de la bibliografía puede ser la conclusión de que solo falta comprensión y nuevos significados para revertir los datos del trabajo.

¿Valió la pena? Su recuerdo, no su estigma, me acompaña a diario cuando ingreso al aula.

## Citas bibliográficas

<sup>1</sup>-Extraído de artículo de internet, *Una educación para la juventud rural a nivel comunitario*. Informe final, extraído de CIDER, cider@infoagro.net.

<sup>2</sup>-Obra de referencia: Cancela, W. y Melgar, A. 2004. *El Uruguay rural, cuarenta años de evolución, cambios y permanencias*.

<sup>3</sup>- Datos extraídos de la revista Educar, Montevideo, noviembre de 2003.

<sup>4</sup>-Conferencia de Miguel Soler en la apertura del Congreso de Educación Rural, Octubre de 2005.

<sup>5</sup>-Citado de Amado, B y Borzone, A. 2004. *El concepto de la doble racionalidad en educación*.

<sup>6</sup>-Bello, Ana María. 2005 *¿Por qué el otro está por descubrirse?* Congreso de educación Rural 2005, Revista pp.73.

## Bibliografía

Alonso, L.E. 1998 **“La mirada cualitativa en sociología, Una aproximación interpretativa”**. España: Ed. Fundamentos, Colec. Ciencia.

Baeza Correa, J. 2001. **“El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular en Chile”**. Chile; en: Serie de Investigación N° 19. Ed. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Baeza Correa, J. 2002. **“Leer desde los alumnos (as). En Educación Secundaria un camino para el desarrollo Humano”**, pp.163-184. Chile; UNESCO. Disponible en internet: jbaeza@vesh.cl.

Cancela, W, A, Melgar, 2004, **“El Uruguay rural: cuarenta años de evolución, cambios y permanencias”**. Uruguay: ClaeH.

Censo Nacional de aprendizajes de 1999, programa MEMFOD ANEP2003.

Consideraciones sobre los cambios en la línea de pobreza del INE (2002) presentado en los Talleres sobre “Medición de la pobreza”. Noviembre 2002-abril 2003 Montevideo: Instituto de Economía.

Cullen, A, 1997 **“Crítica de las razones de educar”**. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. BIRGIN, A. 2001. **¿Dónde está la escuela ?**. Buenos Aires : Flacso.

Elliot, J. 1996 **“El cambio educativo desde la investigación-acción”**. Madrid: Morata.

Escofet, A. 1998. **“Diferencias sociales y desigualdades educativas”**. Cuadernos de Educación. N° 23. Barcelona: ICE\_HORSARI.

Gasalla, F. 2001. **“Psicología y cultura del sujeto que aprende”**. Buenos Aires: Aiqué.

Gerencia general de planeamiento y gestión educativa. Área Coordinadora de políticas para el medio rural. MEC. Disponible en internet: [www.acrural@adinet.com.uy](http://www.acrural@adinet.com.uy).

González Cravino, S; et al. 1997. **“La familia uruguaya: su análisis desde los hogares”**. URUGUAY: MEC. Programa FAS/OPP/BID.

Jackson, PH, 1999. **“Las enseñanzas implícitas”**. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, Ph. 2001. **“La vida en las aulas”** Madrid (6ª ed.): Morata.

Lembo-Naville, C. 2003. **“Talleres de capacitación en Dinámica para el desarrollo. La experiencia con jóvenes de Liceos rurales en Uruguay”**. En: Educar 14: pp4-15 nov. 2003

Litwin, E. 1997. **“Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”**. Buenos Aires: Paidós.

Marti, E. 2005 **“Desarrollo, cultura y educación”**. Buenos Aires: Amorrortu.

Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP). Fortalecimiento del área social (FAS). Evolución de la pobreza estructural en el Uruguay. El índice de necesidades insatisfechas.

Opertti, R, González Cravino, Villalagrán. 1997. **“La familia uruguaya”**. Montevideo: MEC, programa, FAS/OPP/BID.

Paredes, M. 2003. **“Las nuevas formas de familia en la región”**. Montevideo: UNICEF, UDELAR.

Perrenoud, P. 1990. **“La construcción del éxito y del fracaso escolar”**. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. 2000. **“Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?. ¿Cómo?”** Ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Disponible en internet: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000).

---

Petras,Ñ, Vetemayen, H. 2002. **“El campesinado y el Estado en América Latina”** pp. 163-184.mar.2002. En la página de Petras, disponible en internet: [www.rebelionJamesPetras.htm](http://www.rebelionJamesPetras.htm).

Piñeiro, D. 1999. **“Repensando la ruralidad, población y trabajadores rurales en el contexto de transformaciones agrarias”**. Ponencia presentada al XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Universidad Concepción de Chile, 12-16 de octubre de 1999, disponible en internet: [www.cinterfor.org.uy/temas/rural](http://www.cinterfor.org.uy/temas/rural).

Pozo, J. 1995. **“Aprendices y Maestros”**. Madrid: Alianza.

Revista **“Quehacer Educativo”**. Congreso de Educación Rural. Octubre 2005.

Riella,A. 2005. **“El fenómeno de la pluriactividad es un enlace entre el área urbana y la rural”**. El País. Economía y Mercado. Montevideo. Vol. 10 Nº 474. 22 de agosto de 2005Publicación de la Federación Uruguaya de Magisterio.

Soler, M. 1990. **“Educación y vida rural en América Latina”**.Montevideo: Item

Shulman, L. **“Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”**. En: Wittrock. “La investigación en la enseñanza. Tomo 1. Barcelona: Paidós.

*UDELAR, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Economía. Serie de Documentos de trabajo DT 06/03.*

\*El Artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por la Dra. Edith Litwin. Año 2007.

*\*\*Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Educación Media - Especialidad Historia, Instituto de Profesores Artigas. Docente, CERP del Sur y Consejo de Educación Secundaria.*