



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

**INTERCULTURALIDAD RURAL Y ENSEÑANZA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y
CIENCIAS SOCIALES EN ESCUELAS RURALES DE LA COMUNA DE YUMBEL,
REGIÓN DEL BIOBÍO.
UN ESTUDIO DESDE LAS ORIENTACIONES CURRICULARES Y LA VISIÓN DEL
PROFESORADO**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Profesor Guía: Dr. Mario Valdés Vera
Seminaristas: Valentina Carrasco Ravanales
 Montserrat Navarrete Navarrete
 Felipe Pérez Saavedra

Concepción, 2019.

Resumen

La siguiente investigación realiza un análisis de los principales documentos curriculares y las orientaciones que presentan para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la realidad del medio rural con enfoque intercultural y cómo estos se cruzan con la comprensión del profesorado de escuelas rurales de la comuna de Yumbel, región del Biobío. Dentro del currículum escolar la mencionada asignatura se centra en el desarrollo del pensamiento histórico, espacial y temporal, además de la formación ciudadana e identitaria, habilidades cognitivas esenciales para la comprensión de las sociedades interculturales.

En este sentido, se vislumbra cuáles son las perspectivas y modelos de interculturalidad que poseen los docentes rurales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el currículum prescrito, dilucidando a su vez los principios ideológicos implícitos en los documentos y prácticas docentes, puestos que estos son los que influyen en cómo vemos y transformamos el mundo y sus relaciones sociales, manteniendo, fortaleciendo o rompiendo con prácticas de dominación, específicamente: cultural, en la dicotomía urbano-rural.

Palabras clave: Interculturalidad, Ruralidad, Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Orientaciones Curriculares.

Abstrac

The following research does an analysis of the main curricular documents for the teaching of History, Geography and Social Sciences, and the orientations these documents present, in the context of the rural environment and with intercultural focus, and how these elements interact with the understanding of these curriculum by teachers of rural schools from the 'comuna' (district, borough) of Yumbel, region of Biobio, Chile. The emphasis of the subject is made in one hand in the development of historical, spatial and temporal thinking, and in the other hand in citizenship and identity formation, which are essential cognitive abilities for understanding of intercultural societies.

In this way, it is explored which are the perspectives and the models of interculturality which the History, Geography and Social Sciences rural teachers and the prescribed curriculum have, discovering at the same time the implicit ideological principles of the teaching documents and practices, because these principles have an influence in

how we see and transform the world and its social interactions. These ideological principles can keep, increase or break domination practices, specifically cultural dominance, which are expressed in the urban-rural dichotomy.

Keywords: Interculturality, Rurality, Teaching of History, Geography and Social Sciences, Curricular Orientations.



INDICE

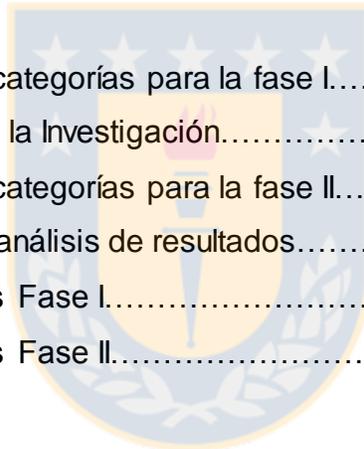
Introducción.....	1
CAPÍTULO I.....	3
1.1 Problema de Investigación.....	3
1.2 Interrogante de Investigación.....	5
1.3 Supuestos de Investigación.....	5
1.4 Objetivo General.....	7
1.5 Objetivos Específicos.....	7
1.6 Contexto de investigación.....	7
CAPITULO II MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 Interculturalidad.....	9
2.1.1 Concepto de cultura.....	9
2.1.2 Identidad.....	10
2.1.3 Aproximación al concepto de interculturalidad ¿Interculturalidad o multiculturalidad?.....	11
2.1.4 Perspectivas de la interculturalidad.....	13
2.1.5 La educación intercultural.....	13
2.2 Ruralidad.....	16
2.2.1 Aproximación a las perspectivas y el concepto de ruralidad.....	16
2.2.1.1 Continuum Rural –Urbano.....	19
2.2.2 Cultura rural.....	21
2.2.3 Medio Rural.....	21
2.2.4 Escuelas rurales.....	22
2.2.5 Interculturalidad y ruralidad.....	23
2.3 Curriculum e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	24
2.3.1 Curriculum para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 24	
2.3.2 Consideraciones pedagógicas para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales.....	30
2.3.3 Perspectiva disciplinar para la enseñanza de la historia la geografía y las ciencias sociales.....	34

2.3.4 Didáctica de la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales.....	36
CAPITULO III MARCO METODOLOGICO	41
3.1 Paradigma de la investigación.....	41
3.2 Enfoque de investigación	42
3.2.1 Análisis de contenido	43
3.2.2 Entrevista semiestructurada	44
3.3 Diseño de investigación	45
3.3.1 Fase I: Análisis Documental	45
3.3.2 Fase II: Caracterización de la comprensión de los docentes respecto de la enseñanza de la Historia y la interculturalidad en escuelas del medio rural	47
3.3.3 Fase III; Comparación: Similitudes y Tensiones	51
CAPITULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	52
4.1 Fase I: Análisis Documental	53
Documentos Analizados:.....	53
Documento Programa de Mejoramiento de la calidad de la EDUCACION rural (MECE RURAL, Mineduc, 1992).....	55
Documento Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado Historia, Geografía y Ciencias Sociales:.....	56
4.1.1 Dimensión: Interculturalidad	57
4.1.2 Dimensión: Ruralidad	68
4.1.3 Dimensión: Curriculum y Enseñanza de la Historia Geografía y Ciencias Sociales	72
4.2 Fase II Análisis de Entrevista.....	80
4.2.1. Dimensión: Interculturalidad	80
4.2.2 Dimensión: Ruralidad	88
4.2.3 Dimensión: Curriculum y Enseñanza de la Historia Geografía y Ciencias Sociales	97
4.3 Fase III Comparación, Tensiones y Similitudes	110
4.3.1 Tabla 4: Tabla resumen análisis de resultados	114
CAPITULO V. CONCLUSIONES Y REFLEXION FINAL	127
5.1 Conclusiones de la investigación	127
5.2 Reflexión crítica/ pedagógica.....	136

BIBLIOGRAFÍA	139
ANEXOS	143
Pauta de entrevista semiestructurada	143
Criterios de Selección Perfil del entrevistado:	143
Datos del entrevistado:	143
1. Transcripciones	145
Sujeto 1:	145
Sujeto 2:	152
Sujeto 3:	156
Sujeto 4:	170

Índice de Tablas

Tabla 1: Dimensiones y categorías para la fase I.....	47
Tabla 2: Participantes de la Investigación.....	49
Tabla 3: Dimensiones y categorías para la fase II.....	50
Tabla 4: Tabla resumen análisis de resultados.....	114
Tabla 5: Cuadros síntesis Fase I.....	177
Tabla 6: Cuadros síntesis Fase II.....	182



Introducción

La educación chilena a lo largo de su trayectoria ha experimentado diferentes procesos de modernización, a través de varias reformas legales orientadas por los principios de calidad, equidad e inclusión, las que buscan responder a una serie de inconvenientes que han surgido producto de los constantes cambios sociales y culturales, sin embargo, es por esta razón que encontramos pertinente desarrollar estudios en el área de educación, ya que el actual sistema educacional chileno aún presenta una serie de inconvenientes derivados de una sociedad sumergida en los grandes influjos de la tecnología e información, reflejados en la exclusión, inequidad e individualismo provocando una segmentación socioeducativa.

Por lo cual la presente investigación, se embarca en un viaje camino a la realidad educativa rural del país, para así conocer y comprender de qué manera se lleva a cabo el trabajo de la educación en estos contextos. Esta investigación es el fruto de la búsqueda y análisis de documentos ministeriales, en conjunto a la comprensión de uno de los actores principales del proceso educativo, es decir el profesorado, cuya perspectiva es esencial para comprender los procesos de modificación de la realidad rural, ayudándonos a entender el impacto que tiene la escuela en los cambios culturales de este medio.

El desarrollo de la investigación se enmarca en cinco capítulos: El primer capítulo se desarrolla el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación además de las interrogantes y el contexto de la realidad educativa de la comuna de Yumbel, región del Biobío; en el capítulo 2 presentamos el marco teórico, el cual contiene las referencias teóricas que guiaron el presente estudio ; en el capítulo 3 nos referiremos al marco metodológico, el cual corresponde a la presentación y estructuración de todo el proceso de investigación detallando cada una de las fases del proceso investigativo, a continuación, en el capítulo 4 se presentarán los resultados de la investigación y se desarrollara un análisis de estos cruzando la perspectiva de los documentos y la comprensión de los docentes , finalmente, en el capítulo 5 presentaremos las conclusiones del estudio,

respondiendo a las interrogantes de la investigación, además de realizar una reflexión crítica con la cual se pretende aportar a la discusión respecto de nuestra temática de estudio.



CAPÍTULO I

1.1 Problema de Investigación.

Sabida es la importancia que aún mantienen las escuelas de carácter rural en nuestro país, según datos del MINEDUC (2017) a la fecha existen 3.654 instituciones educativas de dicha categoría, lo que corresponde al 30% del total de escuelas a nivel nacional, aun así estas escuelas concentran solo un 7% de la matrícula total del país¹.

En Chile, 26.285 docentes desempeñan su labor en escuelas rurales, representando al 11,72% del profesorado total que existe en el territorio nacional, los cuales desarrollan su trabajo en base a las prescripciones emanadas desde la política ministerial. En este contexto las escuelas insertas en el medio rural atienden a una población con características cambiantes. La mayoría de ellas se encuentran en espacios o territorios que han sufrido profundas transformaciones a causa de las labores productivas modernas y el avance de las ciudades en detrimento del campo.

Lo anteriormente expuesto conlleva repercusiones en la finalidad que persigue la educación en dichos espacios territoriales, haciéndose altamente probable que se generen tensiones entre la cultura del estudiantado que asiste a aulas rurales y la cultura impuesta por el currículum nacional en sus diversas áreas y ámbitos educativos, además de las concepciones del profesorado respecto a finalidad de la educación.

Cabe preguntarse entonces ¿Cuáles son las orientaciones que entrega el ministerio de educación para las escuelas del medio rural respecto de la interculturalidad en Chile?

¹ En el sitio web oficial del MINEDUC (2017) arrojaron estos datos en el contexto del estudio del desafío que supone una educación de calidad en el medio rural. <http://rural.mineduc.cl/2017/04/20/la-educacion-rural-sinonimo-calidad/>

En este marco creemos propicio conocer las orientaciones curriculares que entrega el ministerio de educación respecto a la interculturalidad y su consideración para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en escuelas insertas en territorios rurales además de conocer las orientaciones que toman los docentes, procurando develar lo que expresan los documentos oficiales y la visión del profesorado, bajo la consideración de que esta asignatura tiene un rol importante en la generación de identidades, propendiendo a que el estudiantado pueda valorar el entorno territorial y los aspectos culturales y sociales que en él se encuentran, siendo a la vez campos disciplinares estratégicos al momento de mirar críticamente el territorio y los procesos que tienen que ver directamente con las realidades de los y las estudiantes.

Respecto a lo que implica enseñar en aulas rurales el programa ministerial dirigido al mejoramiento de la calidad de la educación rural señala que:

“Lo rural no es solo habitar en los campos o trabajar la tierra, en caletas o pirquines, sino más bien una cuestión antropológica cultural. Se trata de una cosmovisión diferente a la urbana que constituye un mundo propio, el cual se expresa en...modos de conocer, procesos de pensamiento, integración de dimensiones del saber diferentes; formas de expresión propias que se revelan en el léxico, formas del discurso con predominio de lo hablado sobre lo escrito; normas de convivencia y de organización social con jerarquías que difieren de la racionalidad de las estructuras urbanas. Programa de Educación Básica Rural, Ministerio de Educación de Chile (1992).

Por lo anterior, creemos imperioso conocer las orientaciones del currículum escolar de la enseñanza básica respecto a la interculturalidad, en particular, en la asignatura de Historia y Geografía y Ciencias Sociales y, por otro lado, caracterizar la comprensión de dicho concepto por parte del profesorado, que enseña esta disciplina escolar en aulas rurales de la comuna de Yumbel, región del Biobío, es decir, queremos dilucidar de qué manera el currículum prescrito orienta la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el marco de la

interculturalidad y cómo, a partir de estas prescripciones, el profesorado que se desempeña en aulas rurales comprende su rol en la enseñanza de dichos campos disciplinares.

1.2 Interrogante de Investigación.

1.- ¿Cuáles son las orientaciones del currículum escolar de enseñanza básica, en particular en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales respecto de la interculturalidad en medio rural?

2.- ¿Cuál es la comprensión que posee el profesorado respecto de la interculturalidad para la enseñanza de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en las escuelas del medio rural?

3.- ¿Cómo aporta el currículum escolar de enseñanza básica, en particular la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a las prácticas pedagógicas de los docentes de escuelas en el medio rural?

4.- ¿Cuáles son las similitudes y tensiones principales respecto de los postulados y orientaciones curriculares en Historia y Geografía y Ciencias Sociales y la comprensión de los profesores respecto de la enseñanza de estas disciplinas en el medio rural?

1.3 Supuestos de Investigación.

El currículum escolar de enseñanza básica proporciona las orientaciones necesarias respecto a la interculturalidad y su abordaje en escuelas del medio rural, planteando propuestas de trabajo a través de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Los docentes que se desempeñan en escuelas del medio rural poseen una comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje respecto de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales, entendiendo la importancia de su propósito para el encuentro intercultural en su contexto

educativo.



1.4 Objetivo General.

1.- Analizar las orientaciones del currículum escolar de enseñanza básica, en particular en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales respecto de la interculturalidad en medio rural.

2.- Caracterizar la comprensión del profesorado respecto de la enseñanza de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en escuelas en medio rural de la comuna de Yumbel, región del Biobío.

1.5 Objetivos Específicos.

- a. Examinar la presencia de orientaciones sobre interculturalidad en contexto rural en el currículum prescrito, expresado en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y en otros documentos ministeriales.
- b. Describir la comprensión de las y los docentes de historia geografía y ciencias sociales que se desarrollan en medio rural respecto a la interculturalidad en este contexto.
- c. Comparar las orientaciones curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en torno a la interculturalidad y ruralidad con la comprensión de las y los docentes que se desarrollan en medio rural en la comuna de Yumbel, región del Biobío.

1.6 Contexto de investigación

La siguiente investigación fue realizada en la provincia del Biobío, en la comuna de Yumbel, ubicada en la región del Biobío, Chile, según el Censo realizado el 2017 la población es de 21,198 habitantes de los cuales un 40% vive en zonas rurales, sin embargo, a pesar del crecimiento que ha tenido la población urbana las costumbres culturales siguen teniendo un fuerte arraigo asociado a lo campesino, sobretodo porque uno de los sectores productivos que desarrolla e impulsa la economía local es la agricultura.

Este territorio cuenta con un plan de desarrollo comunal en el cual se declara como planes transversales los siguientes puntos: Identificar todo hecho o situación que deteriore la calidad de vida comunal, con el objeto de atenderlo y superarlo a la brevedad; fortalecer procesos de sana convivencia y estabilidad comunal (social, cultural, económica, ambiental, normativa), mientras avanzamos hacia su modernidad y progreso en forma permanente; consolidar los procesos que nos entreguen la base para un desarrollo comunal autosostenido y autosustentable; rescatar, haciendo conciencia y reforzando nuestra identidad sociocultural; facilitar la participación y promoción ciudadana y comunitaria; fortalecer los circuitos productivos comunales y finalmente difundir y fortalecer toda actividad deportiva tanto a nivel competitivo como recreativo.

Parte de los objetivos transversales que tiene la comuna atañen directamente a la visión de la educación que deberían tener los establecimientos educacionales, tanto urbanos como rurales, pertenecientes a este territorio. Dicha comuna cuenta con 13 escuela municipales de las cuales 7 se encuentran en sectores rurales, siendo estos establecimientos los centros sociales de las comunidades aledañas. A pesar de que la matrícula se concentra en las escuelas urbanas, las escuelas rurales como institución tienen gran relevancia para el desarrollo local.

CAPITULO II MARCO TEÓRICO

El marco teórico/conceptual hace referencia a los conceptos que guían la investigación, es aquí donde se repasa la terminología empleada en el planteamiento del problema donde se describe en rasgos precisos las temáticas que dan pie a esta investigación, es decir interculturalidad, ruralidad, curriculum y enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

2.1 Interculturalidad

2.1.1 Concepto de cultura.

Diversas son las definiciones que recibe el concepto de cultura, desde la antropología cognitiva, que ha intentado definir la relación entre la cultura y la cognición humana, en esta se define la cultura como:

“Sistemas aprendidos y compartidos de significación y comprensión, comunicados fundamentalmente por medio del lenguaje natural. Estos sistemas de significación y comprensión no son sólo representaciones acerca de lo que existe en el mundo; tienen carácter directivo, evocador y constructor de la realidad” (D’Andrade, 1990, citado en Trujillo 2005).

Tal como lo propone D’Andrade, se comprende la cultura como el conjunto de los conocimientos adquiridos por el individuo de manera natural, en base a un lenguaje madre, es decir, de los conjuntos lingüísticos y actitudinales que posee el individuo de manera ingénita gracias al medio en el que se desarrolla. En este medio en el cual el sujeto se desenvuelve, Benejam Et. Al (2002), reconoce a lo menos dos componentes del cual se forma:

“componentes individuales y subjetivo vivenciales (psicológicamente, este es, en cada individuo, fruto de su propia construcción personal) [...] y el componente sociocultural que delimita los fenómenos y situaciones del entorno cuyo conocimiento se considera esencial para que cada persona asuma su propio desarrollo y llegue a ser miembro activo de la sociedad” (2002:22).

Por lo tanto, reconocemos el concepto de cultura como el conjunto de significaciones que posee del individuo, que le permiten comprender el mundo y la realidad bajo sus propios esquemas, los cuales se construyen en base a las experiencias que aporta el entorno en todos sus ámbitos, es decir, social, geográfico, práctico, histórico. De este término se desprende la existencia de múltiples culturas, pues cada grupo social posee y crea sus propias significaciones, partiendo de la primicia que ninguna experiencia es igual a otra y cada una de ellas crea una nueva realidad.

2.1.2 Identidad

De lo anteriormente expuesto, se desprende el concepto de identidad, el cual en cierta medida puede resultar un tanto ambiguo, vago, subjetivo o un poco difícil de asimilar, debido a que existe en nuestras mentes una idea preconcebida de cómo lo entendemos, esta nos habla de un concepto más bien estático que hace alusión a una imagen que debe perdurar en el tiempo, conservado sus características históricas.

Sin embargo, el Programa de Fortalecimiento de la Identidad Regional de la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE) se refiere al concepto de la siguiente manera:

“Identidad es, al mismo tiempo, una forma de asimilarnos a algo o alguien - ser idénticos-, pero también reclamar distinción y evidenciar lo que nos hace únicos y particulares. Aunque la identidad tenga esta referencia a las cosas que nos definen y que permiten hablar de una entidad a lo largo del tiempo, ésta dista de ser algo fijo y estático. La identidad es dinámica, es acerca de lo que somos, pero sobre todo, de lo que queremos ser, o como queremos ser vistos. La identidad no es solo una pregunta por el “ser” sino también por el “convertirse”” (SUBDERE, 2013:9).

Por lo tanto, la identidad constituye una apropiación cultural respecto de la interacción con el entorno social, comprendiéndola como un proceso que establece una vinculación estrecha con la cultura, el cual no se constituirá solamente con las

experiencias vividas, sino que también se proyecta a un futuro incierto, en donde el desarrollo humano y la interacción social irán construyendo esta apropiación. Debido a que esta, está influenciado por distintas dimensiones de la vida de una persona, podemos establecer que posee un carácter multidimensional, además de que también tiene diversas acepciones se puede hablar que posee un carácter polisémico.

2.1.3 Aproximación al concepto de interculturalidad ¿Interculturalidad o multiculturalidad?

Hace ya unas décadas las sociedades contemporáneas comenzaron a poner en la palestra el choque existente entre culturas, junto con la exclusión y estigmatización que se ejerce una sobre otras, especialmente la cultura europea occidental por sobre la indígena, es la constante colonización y dominación de esta que crece de manera exponencial producto del régimen social y económico que rige a nivel mundial, el cual ha impulsado diversas reivindicaciones en el ámbito social, político, económico y ancestral de aquellos excluidos y silenciados por décadas, lo que obligó a los distintos gobiernos a impulsar políticas públicas que calmara a estos grupos.

Es aquí donde se concibe la idea de las sociedades multiculturales, en las cuales se reconoce la existencia de diversas culturas que convergen en un mismo espacio. En las escuelas, para reconocer esta realidad multicultural, se comienzan a realizar programas de educación bilingüe para visibilizar la cultura indígena. Sin embargo, esta concepción de educación multicultural posee al menos dos grandes vacíos: el primero de ellos es que se posiciona bajo una idea de relación colonialista binominal² (occidental-indígena, blanco-mestizos/negros, moderno- primitivo, urbano-rural) la cual es fuertemente jerarquizada y nace desde la dominación de un grupo sobre otro, con cierto paternalismo por parte de los Estados hacia las culturas minoritarias; y la segunda es que la multiculturalidad entendida es etnicista, es decir, solo reconoce las diversidad cultural entendida desde la raza y etnia, sin considerar las distintas culturas desarrolladas en otros espacios, como por ejemplo: el campo.

Es producto de las carencias de la multiculturalidad y de los nuevos objetivos de la sociedad actual que comenzamos a utilizar el término interculturalidad, el cual es definido por Consejo Regional Indígena de Cauca, citado por Walsh (2009), como *“la posibilidad de diálogo entre las culturas”*, con el fin de modificar y lograr reconstruir las estructuras sociales de manera equitativa y democrática, por lo cual el primer paso de la interculturalidad es la problematización de la estructura social actual y sus relaciones de dominación binominales más allá de la indígena-occidental (Rivera, 1999), por lo cual epistemológicamente debemos incluir en el discurso a las diversas culturas que impulsó el mundo moderno, a esto nos referimos a sectores productivos los cuales se identifican bajo determinados aspectos, delimitados por sectores geográficos, territoriales y sociales.

También en relación con los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad Silva (2009) ha sostenido que:

“la multiculturalidad indica la constatación de una realidad, de un hecho, y que puede estar referida a la existencia de varias culturas en un espacio geopolítico que las enmarca. Mientras que lo intercultural se entiende como una dinámica que rompe el cerco del etnocentrismo, las vallas del prejuicio, y que inicia las interrelaciones y los intercambios, creando las interdependencias entre los grupos de un mosaico cultural” (2009:97)

Es por esto que el siguiente estudio se enfoca en el concepto de interculturalidad, pues se comprende que los espacios educativos deben ser críticos a la realidad y no pueden restringirse a los hechos pragmáticos.

² Esto es lo que Aníbal Quijano (2000) denomina *colonialismo del poder*, el cual es *“una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas; así, las categorías binarias: oriente-occidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/míticocientífico y tradicional-moderno justifican la superioridad e inferioridad, -razón y no razón, humanización y deshumanización (colonialidad del ser)-, y suponen el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento (colonialidad del saber) (Quijano, 2000: 210-211, citado por Walsh, 2009*

2.1.4 Perspectivas de la interculturalidad.

La interculturalidad no es algo inalterable, sino más bien un concepto dinámico el cual se mueve y cambia respecto a las necesidades del contexto histórico y social, es por eso que a partir de los trabajos realizados por Walsh(2009:79) podemos encontrar tres perspectivas de interculturalidad: la relacional, basada en el contacto que poseen las culturas; la funcional, impulsada durante la década de los 90, esta reconoce la existencia de una diversidad cultural bajo una misma estructura social, la cual es propia del sistema neoliberal; por último encontramos la crítica, esta proviene desde las bases y se proyecta hacia el cambio de las estructuras y condiciones para ser, pensar y vivir de forma distinta, esta es la más actual, por lo cual aún no se consolida como tal, se entiende como la negociación para llegar al cambio. En consecuencia, al ser una propuesta de sociedad intercultural, debe incluirse dentro de los proyectos educativos, siendo una obligación social y moral de los gobiernos sostenerlos.

Ya en los años '80 en Latinoamérica se comienza a trabajar a nivel educacional, bajo un enfoque funcional, el cual aún se mantiene, teniendo como punto de partida la educación bilingüe en sectores con alto porcentaje de población perteneciente a un pueblo indígena, ya en los '90 la educación multicultural para trabajar la tolerancia entre culturas (occidental y originaria) y avanzar de esta forma a un proyecto nacional común. Actualmente los currículos nacionales se guían por las propuestas de "desarrollo humano integral" impulsados por la CEPAL, PNUD, UNESCO el cual pretende *humanizar* estos contextos tensionados por la dominación cultural de forma tal que el individuo se inserte adecuadamente a esta estructura social globalizada. Este último, aun siendo la más moderna, sigue existiendo una predominancia de la cultura occidental por sobre las diversas culturas existentes, buscando someter una bajo la otra, impidiendo el desarrollo positivo de sociedades interculturales.

2.1.5 La educación intercultural

Cuando hablamos de un encuentro entre diferentes culturas, suponemos de un conflicto, producto de las tensiones que se generan por los juegos de poder que

ejerce una sobre otra con el fin de sobrevivir y trascender a este encuentro, es aquí donde la educación intercultural toma importancia, Tejerina (2011) expone que *“la interculturalidad genera conflicto por sí sola, por ello existe la educación intercultural como mediadora de estos conflictos culturales”* (citado en Regalado, 2015), es por ello que la educación intercultural se define como conocerse a uno mismo y a los demás mediante el diálogo y la cooperación, teniendo fines y objetivos comunes para la búsqueda de cambio en las estructuras sociales, en esta, el diálogo es siempre bidireccional, basado en relaciones horizontales.

En este sentido debemos reconocer el rol fundamental que juega la educación en la formación de sociedades democráticas e interculturales, es aquí donde nos encontramos con autores que como García en Interculturalidad: Un desafío para la educación, que defiende el papel que juega la educación en este contexto:

“Debemos educar a los ciudadanos en el convencimiento de que las culturas no se contraponen sino que se complementan y se enriquecen mutuamente. El sistema educativo juega un papel crucial para lograr el encuentro entre las culturas mayoritarias y las minoritarias, colaborar en la lucha contra el racismo y la xenofobia y contra cualquier tipo de discriminación” (2008: 14).

Lo expuesto por García representa los desafíos que deben enfrentar las sociedades modernas, los cuales exigen de una restructuración de los proyectos educativos que incluyan un intercultural en todas sus aristas, para esto propone que *“la educación intercultural ha de significar un análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes, de los programas y proyectos elaborados para afrontar los retos de la pluriculturalidad”* (García, 2008:124).

Bajo esta idea se cimentan diversos modelos que pretenden dar respuesta a la necesidad de reformulación de los proyectos educativos para alcanzar una educación intercultural.

2.1.5.1 Modelos para afrontar la diversidad cultural

Entendiendo la necesidad de la restructuración de los modelos educativos

para la interculturalidad Regalado Ruiz (2015) en su estudio de Interculturalidad en el medio rural ¿Espejismo o realidad?, rescata a lo menos tres modelos de educación intercultural que se reconocen en las prácticas: asimilacionista o compensatorio; interpersonal o hermenéutico y crítico (García Martínez y Sáez Carreras, 1997).

2.1.5.2 A Modelo asimilacionista o compensatorio

Se entiende que los estudiantes de otras culturas tienen un déficit que debe ser subsanada por la escuela para que este logre tomar e imitar las pautas de la cultura hegemónica, este modelo es propenso a provocar resistencia escolar y rechazo a las raíces culturales personales. A este tipo de prácticas compensatorias, existe lo que Fernández Palomares (2003, citado en Regalado, 2015) define como *educación interculturalidad como recreación de estereotipos* en la que se resaltan en ocasiones específicas a los actores de estas culturas minoritarias, caricaturizándolo en actividades las cuales no se enmarcan al curriculum.

2.1.5.3 B Modelo interpersonal o Hermenéutico

Este modelo hace referencia a la modificación personal de las condiciones socioculturales que dificultan el diálogo intercultural, para ello pretende identificar a los individuos que presenten contradicciones culturales y prepararlos de forma individualizada, a partir de su propia realidad. Los autores García y Sáez (1997) exponen que:

“No tendría en cuenta aspectos tales como el cambio social y el conflicto entre actores sociales que no siempre están dispuestos a intercambiar o consensuar sus significados. Por otra parte (...) podría dejar de lado la indagación y el cuestionamiento de los orígenes, las causas y los resultados sociales de las interpretaciones propias de cada persona” (p.335)

En consecuencia, este modelo es cuestionado ya que no incentiva la reflexión crítica sobre la realidad, lo cual es un ejercicio indispensable para los actuales paradigmas educativos. Debemos tener en consideración, siguiendo la línea de García y Sáez, que el estudio y educación hacía relaciones interculturales, no

pueden enclaustrarse en las interpretaciones de un solo individuo, perteneciente a determinados grupos, ya que son estos los que guían las diversas interpretaciones que el sujeto podría poseer (1997:334).

2.1.5.4 C Modelo crítico.

Su principal propósito es potenciar el enriquecimiento cultural mediante el diálogo, entendiéndose este como el único camino para el consenso y la negociación colectiva para lograr un objetivo común. El conflicto significa una oportunidad para la generación de espacios de discusión y diálogo, lo cual no cuadra con un curriculum estandarizado y cerrado (Regalado 2015:23); este modelo aunque se asemeja al modelo anterior, difiere en que este, a diferencia del modelo interpersonal, debe ser practicado en todos los contextos educativos, trabajando a partir de las características de cada uno de los centros educativos y no de forma individual.

Cabe destacar que estos modelos no pueden reconocerse como los únicos caminos hacia la interculturalidad, puesto que es un concepto en desarrollo que apuesta al análisis crítico de la realidad y no a prácticas específicas para impartir en las aulas. En este contexto, Aranda (2011) propone que el mayor desafío que deben enfrentar los docentes es de *“generar nuevas opciones de práctica a partir de un curriculum intercultural orientado a desvelar los fundamentos y principios que subyacen en nuestro imaginario. Se trata de que se instalen nuevas formas de vivenciar el curriculum.”*(2011:307), esta es, la interculturalidad crítica que debe ponerse en marcha en los centros educacionales, con el fin de alcanzar *“el enriquecimiento mutuo entre grupos humanos diversos y el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en la sociedad y en especial en la escuela”* (2011:309).

2.2 Ruralidad

2.2.1 Aproximación a las perspectivas y el concepto de ruralidad

Este apartado realiza una breve revisión de los criterios utilizados para definir lo rural, Según el análisis propuesto por Faiguenbaum (2011) alrededor de las

definiciones de rural utilizadas en una gran cantidad de países del mundo, evidencia que no existe una definición universal consensuada de este concepto, existiendo por el contrario variaciones significativas entre los países para referirse a *lo Rural*, en algunos casos se prefieren criterios estadísticos o geográficos, también existen marcos conceptuales y analíticos diversos, ya que la realidad rural de cada país es distinta entre uno y otro, sin embargo la tendencia es a que este concepto se le define por defecto de lo que no es urbano.

Faiguenbaum (2011) define cinco criterios para calificar las áreas rurales y por ende su concepto para cada país. El primer criterio es el demográfico, es el de mayor utilización en el mundo ya que define una zona según la cantidad de habitantes por unidad administrativa; el segundo es el administrativo, se consideran rurales los centros administrativos que se encuentran fuera de las capitales distritales, provinciales o municipales; el tercer criterio es el funcional, que considera rurales a las unidades administrativas que no cumplen con funciones como trazado de calles, equipamiento básico, infraestructura, servicios públicos, entre otros; el cuarto es el económico, que define como rurales a los centros poblados que carecen de un grado de desarrollo de las actividades productivas secundarias y terciarias; y por último el legal, que define como rurales a las localidades según las disposiciones de la ley vigente, sin considerar cantidad de habitantes, densidad, u otra variable.

Por lo anterior el rastreo de esta noción revela múltiples ruralidades, incluso en los intentos más “objetivos” por delimitarla. De hecho, como se verá, existen en el mundo muy distintas aproximaciones en los censos nacionales para determinar la población rural. Esta diversidad es comprensible si se parte de que esta categoría espacial, es, como las demás, una construcción social en la vía de las teorizaciones de Berger y Luckmann.

Para estos autores, el análisis de la construcción social de la realidad implica indagar cómo una noción ha llegado a darse por establecida en unas sociedades y en otras no; entender si la diferencia entre unas y otras “realidades” puede o no entenderse en relación con las diferencias que existen entre unas y otras sociedades; cómo algunas de esas sociedades conservan su “realidad”; y cómo esa

“realidad” puede a su vez desaparecer para un individuo o para una colectividad entera (Berger y Luckmann, 2001).

Como señala Harvey (1994), las medidas de espacio y de tiempo, que hoy tratamos como condiciones naturales de la existencia, son producto de un conjunto de procesos históricos específicos dentro de un tipo de sociedad determinada.

De acuerdo con este autor, el capitalismo ha redefinido el espacio y el tiempo acorde con sus necesidades y requerimientos, lo que implica que nos encontremos llevando una vida que se mueve cada vez más rápido; según afirma, el efecto es la compresión del espacio-tiempo, y, asociado con ello, la destrucción de ciertos tipos de vida que nos unen a ciertos ritmos espacio temporales, a la vez que se crean nuevos modos de vida. Las conceptualizaciones recientes sobre la nueva ruralidad, se pueden comprender en este contexto.

El tamaño reducido de los centros poblados, la baja densidad demográfica y el predominio de la agricultura en la estructura productiva han sido algunos de los aspectos convencionalmente utilizados para representar y delimitar lo rural. No obstante, en la actualidad se reconoce no sólo la existencia de múltiples actividades asociadas con este espacio, sino también importantes cambios en los estilos de vida asociados con lo rural y múltiples conexiones con la cultura urbana, que han llevado a modificar la comprensión del concepto y a proponer nuevas formas de entenderlo.

2.2.1.1 Dicotomía Rural-Urbano:

Los autores fundadores y clásicos de las ciencias sociales formularon las relaciones entre *rural* y *urbano* en términos de oposición, resaltando el hecho de que campo y ciudad eran modos de vida, cultura y civilización diferentes y opuestos (Garayo, 1996), concepción cuyo origen puede ubicarse en el siglo XVIII y, sobre todo, en la asociación *moderno-urbano-industrial*.

Pese al tiempo transcurrido, varios autores consideran superada la dicotomía rural-urbano y defienden la idea de un resurgimiento de la ruralidad o lo rural. El Diccionario de la Lengua Española sigue definiendo *rural*, además de *perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores*, como *inculto, tosco, apegado a cosas*

lugareñas; mientras lo urbano es definido, además de *perteneciente o relativo a la ciudad*, como *cortés, atento y de buen modo*. Más allá de esta definición, en distintos contextos sociales persiste esta distinción, las cuales siguen presentes en el discurso sobre políticas desarrollistas (Pérez Prado, 1993). Como dice Ibáñez, la distinción es creada desde una perspectiva urbana: “El explotador pertenece al lugar desde el que se traza la raya” (1991:96).

2.2.1.1 Continuum Rural –Urbano

El desvanecimiento progresivo de los límites económicos y sociales entre las sociedades rural y urbana cuestionó las concepciones dicotómicas de los teóricos sociales clásicos, apuntando más bien a un continuum. Este modelo fue propuesto inicialmente por los sociólogos Sorokin y Zimmermann a fines de los años veinte del siglo pasado, en un intento por superar las dificultades derivadas de una definición dicotómica. Para estos autores no existe una ruptura entre sociedades rurales y urbanas, sino diferencias graduales que permiten caracterizar a las comunidades según su mayor proximidad a uno u otro extremo.

Se plantea, en este contexto, la existencia de zonas intermedias denominadas *rururbanas*, concepto utilizado para referirse a formas de asentamientos intermedios e híbridos que configuran una realidad que no es del todo rural ni urbana y, por tanto, no puede conceptualizarse dicotómicamente (Rodríguez y Salas, 2004).

2.2.1.2 Desruralización

La perspectiva de la urbanización del campo –o desruralización– muestra una sociedad rural en vías de extinción, proceso que se argumenta a partir de la reducción de la población del campo, la desaparición progresiva de los saberes y prácticas culturales de sus pobladores, y su creciente participación en actividades diferentes a la agricultura. Dirven (2011) respalda lo anterior señalando que un análisis de censos de población de 1980 evidenció que el empleo principal de un 24% de la población rural de América Latina no era la agricultura, tendencia que derrumbó la percepción que había prevalecido respecto a la equivalencia entre *rural*

y agrícola.

En contraste con los planteamientos sobre la desruralización, distintos autores defienden la persistencia de las sociedades rurales, sin que ello implique negar las transformaciones generadas por los procesos de globalización. Entre otros argumentos, el debate gira en torno al predominio que aún se observa en los campesinos latinoamericanos respecto a la realización de actividades agrícolas. En esta línea de análisis, Bustillos (2004) subraya cómo a pesar de los cambios ocurridos en el mundo rural de los países latinoamericanos en los últimos cincuenta años, lo “tradicional” coexiste con lo “moderno”.

2.2.1.4 Nueva Ruralidad

En las dos últimas décadas ha tomado fuerza en América Latina el concepto *nueva ruralidad*, con el que se pretende destacar la insuficiencia de la definición tradicional de *rural*. De acuerdo con Pérez (2006), son características de la nueva ruralidad: la ruptura de la dicotomía urbano-rural; el reconocimiento de campesinos, mineros, pescadores, artesanos, empresarios agrícolas y personas dedicadas al sector terciario de la producción como pobladores rurales; el énfasis en la multifuncionalidad del territorio y el reconocimiento de la pluriactividad para la preservación de las economías rurales; el énfasis en el manejo, uso y conservación de los recursos naturales; el reconocimiento de los servicios ambientales como una forma de dinamizar la economía rural; y la revalorización rural.

Las primeras elaboraciones sistemáticas de este concepto se propusieron a inicios de la presente década en el contexto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), en donde se considera que la nueva ruralidad es un enfoque de estudios rurales en Latinoamérica, Kay (2009) señala la influencia que pudieron tener en él los estudios europeos que utilizan una perspectiva orientada al actor, y más específicamente los que analizan la agricultura a tiempo parcial, la pluriactividad y la multifuncionalidad de la agricultura y los territorios.

Finalmente, las perspectivas mencionadas nos entregan un punto de vista

respecto de cómo entender la realidad rural, ya desde las diferentes ópticas se puede realizar un análisis en torno a las modificaciones y cambios que ha sufrido este espacio, tanto en aspectos culturales como estructurales de la configuración del campo.

2.2.2 Cultura rural

De acuerdo a la presentación del programa MECE/Rural (1992) (Mejoramiento de la Calidad de la Educación Rural) se señala que *lo rural no es solo habitar en el campo o trabajar la tierra, sino más bien es una cuestión antropológica-cultural. Se trata de una cosmovisión diferente a la urbana que constituye un mundo propio*, el cual se expresa en estructuras de representación, expresivas, normativas y prácticas que le son propias: modos de conocer, procesos de pensamiento, integración de dimensiones del saber diferentes; formas de expresión propias que se revelan en el léxico y en las formas de conversación, con predominio de lo hablado sobre lo escrito; normas de convivencia y de organización social con jerarquías que difieren de la racionalidad de las estructuras urbanas.

La diversidad de los rasgos culturales que distinguen a cada población rural expresa particulares modos de ser, que se caracterizan por su relación a un modelo tradicional y local, reproducido fundamentalmente en la vida familiar. En cada una de estas poblaciones rurales, encontramos escuelas que tienen como misión ofrecer oportunidades de aprendizaje a los niños y niñas de estas comunidades (MECErural).

2.2.3 Medio Rural

Para Berges, el medio se puede entender cómo *“conjunto de factores, fenómenos y sucesos de diversa índole que configuran el marco en el que tienen lugar las actuaciones de las personas, y con relación a las cuales dichas actuaciones adquieren significación”* (1996: 22), es decir, en este espacio es donde se encuentran e interaccionan los distintos componentes que definen al ser humano y su relación con el entorno.

En este sentido se trata de entender que, en todos los niveles de la educación

obligatoria, el medio es, en su vertiente sociocultural, un sustancial instrumento cognitivo al servicio del proceso de construcción de la realidad. Es evidente que no podía ser de otra manera, ya que el sistema educativo posee la pretensión de formar ciudadanos capaces de insertarse activamente en la sociedad en la que viven.

El tema tiene relación con los objetivos educativos que se persiguen. Así, si intentamos formar a los ciudadanos jóvenes, no solo para que comprendan la sociedad en que viven y se adapten a ella sino que procuramos su capacitación para que intervengan de una forma crítica solidaria, hemos de promover aprendizajes que contemplen los conocimientos de hechos, situaciones o problemas sociales. Pero, además de estos, insistiremos también en el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes sociales, acordes con el rol de ciudadanos activos que esperamos que desempeñen. Y, dado que el proceso de construcción de actitudes o de habilidades de participación social es largo y costoso, su consecución requerirá acciones educativas coherentes y continuadas por parte de los equipos de profesores.
(Berges, 1996:25)

2.2.4 Escuelas rurales

La escuela rural es un instrumento clave para defender y garantizar la identidad colectiva y la cultura rural silenciada, es decir, esta institución trata de mantener el patrimonio natural e histórico (tradiciones, valores, costumbres, estilos de vida, etc.) de los espacios rurales en el contexto de globalización actual. En definitiva, la escuela y sus agentes desempeñan un papel muy importante para que las peculiaridades locales puedan tener cabida, y se expresen en la construcción de la identidad individual y colectiva de la comunidad educativa. Para lograrlo, siguiendo a Sepúlveda y Gallardo (2011) la escuela trata de:

“-Consolidar, reconocer y promocionar las diferencias.

-Profundizar en la cultura del entorno para analizar cómo se ha construido la identidad rural y profesional (Bustos, 2007; 2009)

-Despertar el sentimiento de pertenencia a un lugar formando

ciudadanos/as que valoren su medio y su cultura y que sean capaces de asumir responsabilidades. Esta afirmación surge en contraposición a lo expuesto por Berlanga (2003: 119), el cual señala que “la escuela rural reproduce actualmente en numerosos casos modelos alejados de la realidad escolar y prepara a los usuarios para irse. Incluso para alejarse” (p.15)

Es importante señalar las consecuencias que puede tener el cierre de una escuela del medio rural. En muchos pueblos, la escuela es el único foco institucional y el único servicio social, por lo tanto su clausura implica una ruptura radical de vida colectiva, es decir, si desaparece ese servicio, se rompe el vínculo de unión con la cultura exterior (Sauras, 1998:35).

Por lo tanto, si reconocemos la función sociocultural de la escuela rural, se puede apostar por un modelo contextualizado y políticas educativas activas, que no coloquen a la escuela rural en situación de desventaja respecto a los centros urbanos. Asimismo, la escuela también puede ejercer un papel emancipador, ya que pone al alcance de los alumnos herramientas conceptuales, claves culturales y elementos de análisis que impulsan su capacidad crítica y les permiten reconstruir experiencias y conocimientos previos que se asumieron de manera inconsciente. Para lograrlo es muy importante disponer de unas buenas relaciones y de entornos enriquecedores que generen unas situaciones de enseñanza- aprendizaje idóneas, y no solo procesos de socialización. En todo este camino, la participación y la formación son elementos clave para que el alumnado pueda ser consciente de lo que supone la ruralidad y así, crear un contexto donde los protagonistas sean los habitantes del mismo, los que deciden sobre su futuro y la configuración de la zona (Regalado, 2015:13).

2.2.5 Interculturalidad y ruralidad

Podemos mencionar que la interculturalidad nos remite a dos conceptos básicos: por una parte, a la convivencia dialogante de grupos culturalmente diferentes, y por otra, a la construcción de una democracia que incorpore a todos los grupos culturales, lo cual implica la redistribución del poder y el rediseño del

modelo de Estado-nación vigente. Sorprende cómo el uso del término se extiende paralelamente a la globalización, en un proceso de reafirmación de minorías a la realidad rural de nuestro país

Aunque se ha avanzado en el reconocimiento de las diferencias culturales mediante diversas leyes y normas, una primera constatación importante es la falta de una política nacional articulada, concebida en torno a la interculturalidad.

No decimos nada nuevo si afirmamos que desarrollo rural y reconocimiento de las diferencias culturales deben ser conceptos que no se pueden desligar. En otras palabras, debemos decir que es posible lograr el desarrollo de las familias rurales reforzando sus identidades culturales, superando así lo que hoy sucede para quienes pertenecen a culturas distintas, lo cual implica que para ser ciudadano pleno debe renunciar a sus propios referentes culturales y asimilarse a la cultura hegemónica. Ese es el resultado de nuestra historia republicana, en la cual la cultura criolla/oficial ha sido impuesta como único referente en la construcción de la nacionalidad (Urrutia, 2012).

2.3 Curriculum e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

2.3.1 Curriculum para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Para Pages (1994) *“El currículo, como constructo social, refleja aquello que la sociedad, a través de sus responsables políticos, desea que las nuevas generaciones aprendan en la escuela. Por ello se prescriben determinados contenidos y se dejan de prescribir otros. Por ello, también, se realiza una determinada formación del profesorado y se le otorga un determinado tipo de competencias”* (1994: 256), según Cronos (1997) el conocimiento escolar no es natural o de sentido común, por el contrario, resulta de una selección jerárquica de carácter cultural, a su vez plantean que detrás del rotulo *“historia”* existe un conocimiento legítimo o *“natural”* universalmente aceptado por todos, que debe ser trasladado a los alumnos en forma más o menos extensa según sus edades. Además, considera que las materias que constituyen el currículo son universos

simbólicos sui generis, que cumplen funciones socioculturales muy distintas de las disciplinas científicas de referencia.

En este sentido Muñoz (2016) hace referencia a lo planteado por Apple (2004) respecto a la importancia de la autonomía docente, en el entendido de que es el profesorado el responsable de apropiarse de las orientaciones y prescripciones curriculares, junto con la constante actualización de las disciplinas que enseña, además de seleccionar y jerarquizar los contenidos propuestos por el curriculum con el fin de hacer una trasposición didáctica acorde al medio en el que enseña. De lo contrario se incurriría en el error histórico de pensar la enseñanza de la disciplina en la que, según Pages *“Se ha pretendido adoctrinar más que enseñar a pensar el mundo, el presente y el pasado, y aprender a intervenir en la construcción democrática del futuro”*(2002:257). A su vez, el autor plantea que:

“Es sabido que el currículo de historia y ciencias sociales ha pretendido, desde su aparición en el sistema de enseñanza obligatorio, inculcar unos valores estrechamente vinculados a las ideologías dominantes. La nación, la patria, ha constituido el referente obligado de la enseñanza de la historia. Su finalidad ha sido, y sigue siendo, formar “buenos” ciudadanos y ciudadanas de cada país, como si por el hecho de haber nacido en un determinado lugar fuera garantía de vivir en el mejor de los mundos posibles”. (2002: 257)

Dejando atrás los antiguos paradigmas educativos que situaban, según Areyuna y González, *“La historia como una narración objetiva de hechos extraordinarios. Esta idea, favoreció la construcción de saberes estáticos, muchas veces artificiosos pero incuestionable. La erudición se transformó en un instrumento diferenciador, y la supuesta objetividad de la historia se basó la práctica de utilización de la enseñanza, ya sea para construir una cierta idea de Estado-nación, ya sea para legitimar el proyecto político de turno.* (2004: 27).

Sin embargo, Pages es determinante al situar el curriculum como herramienta de los estados para instaurar una ideología dominante:

“El currículo de historia y ciencias sociales ha estado al servicio de las ideologías dominantes y de la creación de una conciencia de pertenencia, de identidad, que ha negado las esencias básicas de una sociedad plural y democrática y la posibilidad de construir nuestra propia visión del mundo desde el aprendizaje de aquellos contenidos sociales e históricos que permiten interpretar qué ha sucedido, qué sucede y por qué y qué podía haber sucedido si..., o qué podría suceder en el futuro” (2002:257)

Debido a lo anterior el autor define tres modelos curriculares de acuerdo a los intereses que persigue cada uno de ellos, estos corresponden a:

- *Curriculum técnico*: El propósito de este modelo respecto de la enseñanza de la historia, es la transmisión de los valores tradicionales hegemónicos planteados por nuestra cultura. Enfocándose en un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión del conocimiento e ignorando los aspectos internos de quien aprende, por ejemplo su posibilidad de pensar y construir conocimientos. Una de las características de este modelo es la selección de contenidos específicos para el cumplimiento de su propósito, en este contexto el rol del estudiante se determina por una relación de subordinación hacia quien maneja el conocimiento, estableciendo comportamientos pasivos dentro de una lógica rutinaria de aprendizaje, cuya lógica se sustenta en la memorización de lo expuesto por el docente.

- *Curriculum práctico*: Este modelo se identifica con la escuela activa y la renovación pedagógica, por lo cual este curriculum se crea en la práctica y es solo en esta en donde adquiere sentido, es decir que el enfoque de este modelo está en el conocimiento de las necesidades personales y la vida de los estudiantes, permitiendo así pensar desde el presente en relación a sus propios intereses. El conocimiento, por tanto, es un medio para el desarrollo personal y no se concibe como una finalidad en sí mismo, ni siquiera para intervenir en la sociedad. Se le otorga relevancia a los métodos sin embargo estos no son los únicos responsables del desarrollo del pensamiento, la centralidad está en que los estudiantes puedan descubrir su realidad mediante la práctica sin que la actividad pierda su sentido como tal.

- Y finalmente, *Curriculum Crítico*: Este modelo curricular plantea el carácter ideológico del curriculum y de la práctica, también busca fomentar una enseñanza y un aprendizaje basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico, aportando a la reconstrucción social de la cultura a partir de la cultura vivida, otorgándole importancia a la construcción de conocimientos para el análisis de las problemáticas sociales. A su vez enseñar a pensar críticamente la realidad social permitiría que los estudiantes puedan aportar en una futura transformación social, el dialogo y la crítica son herramientas que permiten la creación de nuevos conocimientos; en cuanto a los contenidos, estos deben tener relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, este modelo curricular plantea la problematización del conocimiento, para que así los estudiantes puedan construir su aprendizaje a partir de la utilización de diversas clases de fuentes y documentos.

Por otra parte, para Cronos (1997) existen cuatro grandes bloques de problemas, generadores de los contenidos del área de Ciencias Sociales: Los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas; El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia; Las desigualdades socioeconómicas; y por último, la diversidad cultural, las identidades individuales y colectivas, y la convivencia en las sociedades multiculturales.

Es por esto que el profesorado debe ser un buen conocedor de determinados enfoques de las disciplinas sociales que permiten una explicación racional y crítica de las grandes cuestiones que preocupan y ocupan la vida de los seres humanos. Para Areyuna y González:

“las nuevas tecnologías, los medios de comunicación de masas, los flujos incesantes de información y revolución digital, unidos a la resignificación de conceptos como ciudadanía, participación, y educación constituyen un “cinturón de fuego” sobre el cual está tensamente sentada la escuela actual.”
(2004:13)

Para Berges (1996) en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se busca perfeccionar la comprensión de conceptos abstractos y su diversificación, esto se concreta con el análisis de problemáticas que requieren el

desarrollo de procedimientos de indagación y análisis, lo cual conlleva que el estudiantado consolide y enriquezca las actitudes y valores relacionados con la actividad humana, en este sentido, Muñoz (2016) hace referencia a que el estudiantado no construye su aprendizaje de la nada, sino que se cimienta desde su tiempo y espacios vitales, en su condición de sujetos históricos, es aquí donde el docente adquiere un rol preponderante en la selección del contenido curricular y su adecuación al contexto en el que enseña. Para Areyuna y González:

“La función educativa se tiende a comprender hoy como adaptativa al medio, no como acto transformador y creativo. El profesor por tanto, es visto como corrector de conductas desviadas, como contenedor, asumiendo un rol activo en la coerción y en la superficialidad comunicativa (transmitiendo instrucciones), con un rol pasivo y neutro, selección y producción de conocimientos relevantes” (2004:14)

Por consiguiente, nace la interrogante del porqué se enseña Historia en la escuela, para ello Muñoz (2016) en su artículo *“La perspectiva histórica desde la enseñanza, el necesario vínculo entre el estudio del pasado, el presente y el futuro”* responde a esta pregunta, planteando:

“es aquí donde- a nuestro juicio- volvemos al hombre y a la mujer constructora y protagonista de su historia. Es aquí donde se produce el cierre del círculo virtuoso que sitúa los hechos, procesos y estructuras en una perspectiva genuinamente formativa. Lo que nos obliga a mirar el presente no solo hacia o desde el pasado sino también, hacia el futuro, ese futuro que emerge cada día de manera proyectiva desde el origen mismo de la escuela, desde sus objetivos y de todo cuanto ocurre en ella” (2016:4).

En concordancia con lo anterior, Berges (1996) eleva el rol de ciudadanos activos que se espera que desempeñen los y las estudiantes, indicando que el curriculum debe promover aprendizajes que consideren el conocimiento de hechos, situaciones y problemáticas sociales, insistiendo en la preponderancia del desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes sociales que permitan al estudiantado empoderarse de su devenir histórico. En este sentido, Areyuna y

González plantean *“Si protagonizar la historia es un estímulo muy difícil de ofrecer a los jóvenes que hoy aprenden historia en nuestras salas, creemos que es posible buscar ese protagonismo en el espacio social y simbolice próximo del alumno. (Areyuna y González, 2004: 24)*

Para que esto se lleve a cabo Berges (1996) propone que la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, debe encaminar a que el alumnado adquiera los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en que viven, proporcionándoles la posibilidad de:

Analizar, comprender y enjuiciar los problemas centrales de la sociedad en el momento actual; Conocer, comprender y valorar críticamente el entorno próximo y la comunidad humana y social en sus distintos ámbitos; localidad, comunidad autónoma, comunidad internacional; Conocer el funcionamiento y mecanismos de las sociedades, así como los procesos de cambio histórico en la sociedad; Consolidar y desarrollar en el alumnado las actitudes y los hábitos característicos del humanismo y de la democracia, adquiriendo independencia de criterio y juicio crítico para valorar con rigor y ponderación hechos y opiniones; Adquirir capacidades relacionadas con el manejo crítico de la información y de los medios que la canalizan y procesan, en especial los de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. (1996: 25)

Siguiendo con esto, Benejam (1999) plantea que las Ciencias sociales figuran en el currículum escolar de la enseñanza obligatoria para que puedan cumplir tres objetivos primordiales:

“1.- Procurar la información necesaria para situar a los alumnos en marco cultural y social en el que viven

2.- Ayudar a los alumnos a analizar e interpretar este conocimiento, de manera que comprendan su mundo y valoren la intencionalidad de las interpretaciones que se hacen acerca de sus problemas

3.- Presentar los conocimientos de tal modo, que la naturaleza de las tareas ayude al alumno a traducir sus conocimientos en comportamiento social, democrático y solidario” (1999:11)

En definitiva, la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales pone el foco en la comprensión del estudiantado sobre su rol histórico, quienes desde que empiezan su trayectoria escolar *“comienzan la construcción de un proyecto de vida, a partir del aprendizaje de unos conocimientos que le permitirán insertarse en forma plena en la sociedad a la cual sin duda pertenecen”* (Muñoz, 2016:4), por tanto, se busca que el estudiantado comprenda su presente histórico, pero con miras hacia el futuro, en su rol de ciudadano o sujeto histórico capaz de modificar o intervenir en su devenir histórico.

Es este sentido para Pages, *“la finalidad última de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha de ser contrasocializadora, es decir, ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática”* (2002: 258), donde la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

2.3.2 Consideraciones pedagógicas para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales.

Es de conocimiento común que somos seres portadores de una historia, ya que todo en nosotros es fruto de esta misma, por tanto, su enseñanza y aprendizaje en la escuela es sustancial para la comprensión del propio presente, para que de esta manera los estudiantes sean capaces de entender el pasado y así comprender el presente, pudiendo de esta forma intervenir en el futuro próximo (Muñoz C. 2016).

La Historia como ciencia es útil y funcional para la vida de los seres humanos,

y para su comprensión requiere del desarrollo de habilidades y competencias que le permitan su comprensión. Dejando atrás las viejas ideas en donde la historia se mostraba como una verdad y las verdades no se investigan, no se interpretan, ni se analizan. Para Areyuna y González:

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy en día es un desafío importante para el profesorado responsable de esta tarea. La formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de interpretar la realidad social desde una doble perspectiva, histórica y contingente, obliga a replantearse los modos en que se venido concibiendo la clásica enseñanza de la historia y la geografía (2004:8)

El docente de historia no solo enseña un contenido curricular relacionado con la disciplina histórica, sino que En aquella clase de historia cabe solo una historia. Uno en la que los alumnos no pueden instalar su habla ni sus prácticas. Una donde su capital cultural es negado permanentemente; clases sin la voz y el lugar de quienes la pueblan (2004: 30). ya que el propósito formativo de la asignatura es *“desarrollar en los estudiantes el conocimiento y comprensión de hechos y procesos que han modelado históricamente el presente, habilidades de investigación y análisis de la realidad y competencias cívicas y ciudadanas necesarias para la convivencia democrática” (MINEDUC, 2018)* revistiendo esto la complejidad de recontextualizar la historia en el aula , en la escuela (Muñoz, 2016), lejos de la comprensión de la *“enseñanza de la historia desde arriba, acabada, civilizadora y monolítica, en las escuelas. Lo que en algunos casos se mantiene hasta hoy, y, no solo en las escuelas, sino también en las universidades” (Areyuna y González (2004: 30)*, lo cual se evita abordando no solo un contenido histórico, sino que junto con ello, exige el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan al estudiantado intervenir en su devenir histórico como ciudadanos.

Areyuna y González (2004), son enfáticos en platear que:

“Todo esto, no serviría de mucho si no generamos un asidero firme en los contextos de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, resulta imprescindible vincular nuestro trabajo de aula con el mundo que viven los estudiantes, un

mundo que se nutre culturalmente tanto de su entorno cotidiano, como de los múltiples cruces propios de una sociedad en la que la información proviene de los más variados niveles, desde la familia o las grandes industrias de la información y la cultura “(2004: 9)

A su vez, Hernández(2001) expone que *“La historia nos da a conocer o intuye sobre lo oculto que conforma y sustenta nuestra realidad(...) es necesario precisar, naturalmente, que el método de enseñanza se debe ajustar a la edad y a las posibilidades del alumnado” (p.42)*; por tanto, la recontextualización en el aula del contenido histórico, debe ser bajo la consideración de la comprensión del tiempo histórico que poseen los estudiantes, en el entendido de que el tiempo es un concepto transversal en la enseñanza de la disciplina, el cual se encuentra estrechamente ligado al desarrollo de categorías temporales (Pages y Santisteban, 2010) que maneja el estudiantado a medida que van creciendo.

Para Areyuna y González (2004)*“la ejercitación del pensamiento crítico, la formación de sujetos capaces de nombrar el mundo, de apropiarse los saberes que circulan a la deriva, la capacidad de formar ciudadanos con voluntad de intervenir su entorno y transformarlo son sin duda alguna, hoy por hoy, los grandes desafíos de la clase de historia” (2004:20)*, lo anterior, nos hace pensar que, es sumamente importante recontextualizar el contenido curricular, como plantea Muñoz (2016):

“si ponemos en perspectiva educativa las demandas y le acompañamos la necesidad de hacer realidad los fines declarados de la historia, teniendo como contexto las exigencias curriculares que posee el profesor en el aula, se obtiene que para tener éxito en la tarea de educar, el profesorado debe seguir y realizar a lo menos tres niveles de contextualización”.

siendo complementado lo anterior con lo propuesto por Areyuna y González, los cuales proponen que, *“partimos de la premisa de que la contextualización como estratégica metodológica va aparejada con la consiguiente contextualización de la escuela en el espacio territorial que la cobija, involucrando su mundo de significados, su componente humano y las irregularidades de su relieve cultural.(2004:20)*

A saber, el proceso de resignificación curricular y su consiguiente contextualización implica un primer nivel de contextualización referida a lo disciplinar, en la cual el docente debe contextualizar el contenido al tiempo, espacio y realidad social en el que está inserto; una segunda contextualización que se refiere al contenido curricular, teniendo el profesorado que precisar el tipo de conocimiento sobre los contenidos disciplinares que debe construir el estudiantado (declarativo, factual, procedural o actitudinal) y finalmente, el autor propone un tercer nivel que requiere un diagnóstico o conocimiento del docente sobre el estudiantado, ya que debe estar enfocado a la condición de sujetos históricos que poseen sus estudiantes, quienes *“viven en un tiempo y en un espacio y un determinado contexto social, al igual que los sujetos, hechos, procesos y estructuras que estudian”* (Muñoz, 2016), para Areyuna y González , *“se trata de combinar tres dimensiones importantes del aprendizaje: el dominio de contenidos y conceptos claves específicos, el desarrollo de habilidades cognitivas y procedimentales, y la construcción de perspectivas propias frente a diversas dimensiones de la realidad.”*(2004:8)

Según estos autores:

“La contextualización que se da en el aula representaría entonces una mirada integradora que, desde la escuela, se hace al entorno cultural que lo rodea. Hablamos de un entorno con nombre propio, que tiene historia, actores, saberes. No un fragmento sino árbol, raíz y frutos, es decir, territorio, memoria, historicidad que, dialogando con la escuela, se debiera instalar en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para enriquecerla. Ubicado en el centro del territorio escolar es un conocedor por excelencia de la territorialidad de sus alumnos.” (2004: 20)

Se debe tener en cuenta que la asignatura no solo está enfocada al contenido histórico, ya que como disciplina es acompañada y sustentada por las ciencias sociales. Cronos (1997) plantea que. *“se ha impuesto un discurso pedagógico que se sustenta en que para conocer algo debe ser comprendido disciplinalmente (...) la historia es una forma de conocimiento específica”* (1997: 33)

En este sentido, Benejam plantea que *“es posible pensar en una ciencias sociales capaces de ser enseñadas y aprendidas para la formación democrática de todos los ciudadanos, aunque existan situaciones por resolver y puntos de vistas discordantes”* (1999:13). En tanto, Berges (1996) plantea que, *“el proceso de construcción de actitudes o de habilidades de participación social es largo y costoso, su consecución requiere acciones educativas coherentes y continuadas por parte de los equipos de profesores”* (1996:28) tomando importancia una vez más importancia la necesaria contextualización del contenido curricular a la realidad educativa en la que el docente se desempeña.

Siguiendo la línea de Areyuna y González (2004):

“Contextualizar el curriculum de historia y ciencias sociales es una práctica que invita a desprendernos de las tradiciones de enseñanza que no reconozcan al alumno y su entorno elementos y escenarios que puedan ser significativos y resignificados desde la sala de clases. Hablamos, por cierto, de un contexto territorial que además tiene una mirada y un habla respecto de los acontecimientos globales. Los acontecimientos globales y nacionales se entrecruzan con los locales, pero a su vez, las localidades tienen una historia que se juega y se ordena de acuerdo a sus propios tiempos (2004:34)

2.3.3 Perspectiva disciplinar para la enseñanza de la historia la geografía y las ciencias sociales

Según Toulmin citado por Benejam: Lo que caracteriza a una disciplina es: *“primero, los ideales disciplinarios que se propone y después, en función de estos ideales, un cuerpo teórico compartido, unos métodos de trabajo, los procedimientos racionales aceptados, y también, una determinada organización profesional”* (1999:12)

En concreto, las ciencias son disciplinas que se proponen unos ideales de tipo explicativo, es decir, buscan las causas y razones de un determinado ámbito de fenómenos, ignorando los que no le son propios. Eso quiere decir que para que la ciencia pueda lograr sus objetivos ha tenido que aislarlos, con el fin de que puedan

alcanzar sin las referencias de otras cuestiones marginales. Para el Cronos (1997) en el caso de la enseñanza de la historia, su manifestación más clara es el llamado “conocimiento procedimental”, lo que para los autores tiende a reducir el interés educativo del aprendizaje histórico a los procedimientos y técnicas instrumentales, supuestamente diferenciales, del historiador.

“Los enfoques actuales de esta disciplina han desterrado definitivamente la historia de anticuario, el desempolvar el pasado sin más. Se trata del conocimiento de un entramado complejo, dinámico, en el que los fenómenos están entrelazados dialécticamente. Por todo ello, la comprensión de los fenómenos históricos supone un dominio de modelos de conocimiento extraordinariamente abstractos y la utilización de análisis de variables y relaciones aislables (Prats citado por Areyuna y González 2004: 27)

En tanto Berges (1996) Menciona que los conceptos y su adquisición no es fruto de una mera repetición, como ocurriría con los contenidos factuales, sino que, debido a su mayor atracción, precisan apoyarse, en muchas ocasiones, en componentes experienciales que actúen como facilitadores de los aprendizajes. Es decir, los hechos, y las experiencias de la realidad son importantes elementos de ayuda en la adquisición de un abundante bagaje conceptual sobre ésta.

Estos contenidos, únicamente se adquieren mediante su utilización en diferentes situaciones. Así, a la vez que el procedimiento se va consolidando, va enriqueciendo las vías de acceso a la conceptualización de la realidad. Es decir, investigaremos porqué de esta forma se caracteriza la práctica significativa de abundantes contenidos procedimentales. Y éstos, a su vez, ayudarán en la adquisición de nuevos conceptos sobre ella. En el caso de las actitudes, dado que en éstas el componente vivencial es primordial, parece evidente la necesidad de poner al alumnado en situación de interactuar, opinar y participar.

Berges es enfática en plantear que el debate pasa a situarse en torno a los grados de compromiso docente. Ya que se puede transmitir conocimientos exclusivamente disciplinar. Se puede observar la realidad y dejar que todo fluya. O se puede entender que está en las manos del profesorado dotar a los estudiantes

de instrumentos interpretativos potentes para la comprensión del mundo en que viven, y para su participación activa en él.

Bajo la consideración del estudiantado como sujetos históricos, J. pinto y Salazar G (1999) citado por Areyuna y González (2004: 25) *“el estudio histórico, ha comprobado que los sujetos no “son” sino que “están siendo”, complementando lo anterior, los autores declaran qué “No son realidades acabadas sino, por el contrario, están en permanente construcción, de ahí que sea tan relevante plantear aquí la categoría de sujeto como puente entre el debate de la disciplina histórica y el debate de la enseñanza” (2004: 25)*

Teniendo el docente la posibilidad de abordar el contenido curricular desde cuatro perspectivas disciplinares, a saber, se puede abarcar desde lo factual, declarativo, procedural o actitudinal, de esta manera, al abordar lo curricular considerando estas perspectivas disciplinares, se les estaría otorgando al estudiantado la posibilidad de aprender no solo, por ejemplo, sobre un hecho histórico en particular, sino que también se dotaría de habilidades y competencias propias de la disciplina histórica, en el entendido de que las distintas perspectivas disciplinares apuntan a las diferentes dimensiones del trabajo pedagógico.

Para Areyuna y González 2004, lo anterior implica:

“releer la historia y replantear las prácticas de su enseñanza implica no solo conocer aquel gran relato del pasado. También es una invitación a romper el monologo escolar, desde la sala de clases, intentando un dialogo con la memoria colectiva y los procesos de construcción comunitaria que germinan fuera de las aulas y fuera de la escuela, en el territorio: hurgar en las entrañas de la historia y escuchar el susurro de quienes suelen historiar de un modo diferente al nuestro” (2004:19)

2.3.4 Didáctica de la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales

Son importantes las consideraciones didácticas que tengan el profesorado para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales, Pages:

“la didáctica de la historia y las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de los saberes históricos y sociales, la solución para establecer puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica debería venir desde los propios saberes. Los saberes son, como he dicho al comienzo, la razón de ser de las didácticas especiales y el objeto de las relaciones entre el profesorado y los alumnos y alumnas” (1994).

En consonancia con lo anterior, para Areyuna y Gonzales, *“la práctica de enseñar y aprender los grandes sucesos del devenir histórico universal o nacional es sin discusión alguna, un eje fundamental del proceso de aprendizaje de alumnas y alumnos” (2004: 24),*

Para Pages (1994) la didáctica es: *“analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia y las otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. Por esta razón, la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica de las aulas.” (1994).*

Sin embargo, se debe tener en cuenta lo planteado por Benejam:

“uno de los problemas relevantes de la enseñanza de las ciencias sociales es que, para alcanzar los objetivos, la didáctica no dispone de conocimientos sociales que respondan a una referencia disciplinar única, sino que se debe buscar el conocimiento en un conjunto de disciplinas sociales; cada una de ellas tiene su propio campo semántico y su metodología específica”.
(1996:12)

Nos obstante, para Areyuna y González 2004, *“Rescatar el vínculo que existe entre proceso de enseñanza aprendizaje e investigación, lo que nos llevara a una nueva postura, donde aprehender, recrear y producir conocimiento histórico, se relaciona directamente con la familia, el barrio, el pueblo y la región” (2004: 34),* en este sentido, más allá de las discusiones respecto al desarrollo didáctico que tienen

las didácticas específicas que componen la asignatura, el currículum en acción, o sea, la didáctica, debe versar en función de la realidad y desde ahí problematizar los fines de la didáctica

El aula el campo de acción donde el docente se desempeña y lleva a cabo el currículum, *“la pregunta básica que se plantea es ¿Qué relaciones se pueden establecer entre contenido curricular propuesto y la vida real? La pregunta apela a la necesidad de poner en relación el contenido curricular abstracto con la vida real en la que interactúan cotidianamente los alumnos”* (MECE/Media, 1999: 7) para Pages *“conseguir que la ciudadanía aprenda ciencias sociales, geografía e historia para intervenir y participar con conocimiento de causa en la construcción de su futuro personal y social.”* (2002:162)

Pages (1994) *“La didáctica de la historia y las ciencias sociales, como la del resto de asignaturas, ha crecido y se ha amparado en las concepciones curriculares dominantes en cada momento histórico. Es, en cierta manera, hija del currículum y de las teorías que en él se vehiculan. El currículum como construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales, se refleja, o al menos así lo pretende, en unas prácticas educativas de donde emergen los problemas que estudia la didáctica.”* (1994)

En tanto, para Cronos (1997) otras disciplinas no han desarrollado, hasta el momento, una tradición didáctica suficiente, al contrario de la historia y la geografía, sin embargo, son enfáticos en plantear que *“sería injusto basar en la tradición la importancia de estas dos disciplinas”*, no obstante, para Pages (2004) la didáctica de la disciplina, *“se ubica en una posición privilegiada en relación con las disciplinas que le preceden, lo que le permite construir un conocimiento específico y, a la vez, dotarse de una amplia gama de conceptos y métodos procedentes de estos otros campos”* lo que para el autor dialoga con un desarrollo didáctico en la acción, Pages (1994) La didáctica de las ciencias sociales es, sin embargo, una ciencia joven, con una importante escasez de investigaciones y con un corpus teórico y conceptual débil y en evolución .

Debido a lo anteriormente expuesto, es que la asignatura no tiene una didáctica específica o particular para su enseñanza, ya que al ser una asignatura compuesta por disciplinas diferentes pero relacionadas entre sí, en la cual cada una tiene un propio desarrollo didáctico, sin embargo, para Pages (1994) la didáctica:

“Tiene un conocimiento específico propio que emana de una práctica social –la de enseñar ciencias sociales, geografía e historia– en la que intervienen conocimientos socioantropológicos, epistemológicos y psicopedagógicos. El conocimiento didáctico pretende cohesionar e integrar todos estos conocimientos en un corpus teórico propio y diferente, y construir modelos coherentes para que el profesorado pueda intervenir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de manera razonada y reflexiva. (Pages, 2002: 261)

Tomando relevancia lo planteado por Varona (2002), el cual plantea que *“el discurso didáctico debe estar ligado a una valoración ética y política (ideológica) del mundo y una formulación, más o menos utópica, de cómo sería deseable que fuera este”*(2002:108), de esta manera se estaría salvaguardando el desarrollo didáctico dispar de las distintas disciplinas que componen la asignatura.

Para Varona:

“Es por esto que el autor plantea la importancia del docente en la toma de decisiones pedagógicas que atañen directamente en la didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura, huyendo de la supuesta neutralidad ideológica que tiene el docente como del adoctrinamiento del estudiantado “...se trata de ayudar a los alumnos y alumnas a pensar de una forma crítica y autónoma, posibilitando la construcción lo que denominamos un conocimiento social crítico” (1996:108)

Por su parte Benejam (1999) plantea que:

“la didáctica de las ciencias sociales, para realizar su función, debe intentar seleccionar y definir unos conceptos claves transdisciplinares que den cuenta

de la realidad del mundo de hoy, y basar su justificación en su capacidad para adaptarse a la función que han de realizar en el contexto concreto y cambiante del aula”(1999:13)

Según la autora es necesario que esta decisión cumpla tres condiciones:

- *Que la selección de conceptos transdisciplinares y su desarrollo se considere relevante cuando se enjuicia desde diversas ciencias que estudian los contenidos sociales, o por alguna de ellas.*
- *Que los conceptos que deseamos enseñar se acomoden a las exigencias de los procesos de aprendizaje del alumno, de manera que dichos conceptos clave puedan ser capaces de estructurar y generar conocimiento.*
- *Que estos conceptos se demuestren útiles en la práctica para alcanzar los objetivos que justifican la presencia de las ciencias sociales en el currículum escolar (1999:13)*

Para Areyuna y González 2004:

“Al ir en la búsqueda de historias no oficiales el alumno se acerca a la historia con el fin de rescatar aquella que no ha sido escrita y no está en los libros de texto, lo que lleva a maestros y alumnos a situar la mirada sobre la comunidad, el territorio; pues estas serán la fuente de inspiración de sus preguntas históricas, allí desarrollaran el trabajo de campo y se enfrentaran a la historia más cercana, los alumnos se acercan a las fuentes primarias que seguramente son parte del acervo familiar y local, la fuentes primarias podrían estar en sus propias casas” (2004: 35)

En este sentido, la didáctica de la historia por los fines que persigue , *“Como tal construcción social, históricamente determinada, constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para integrarse en la sociedad”(Pages, 1994)*

CAPITULO III MARCO METODOLOGICO

3.1 Paradigma de la investigación

El desarrollo de la investigación en el área educativa, nos invita en este último tiempo a conocer y dar importancia a los profesores dentro del proceso educativo, considerando tanto las acciones pedagógicas realizadas por estos, como la comprensión que poseen sobre los fenómenos que se desarrollan dentro y fuera de los establecimientos, los cuales repercuten en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para abordar dicha área, se suelen realizar bastantes estudios con metodologías cualitativas de enfoque interpretativo, ya que le permite al investigador realizar una aproximación científica o levantar conocimiento fidedigno a partir de las significaciones que poseen los actores del proceso y la acción educativa. Del mismo modo el análisis de los documentos ministeriales nos entregan las pistas necesarias para comprender el sentido y alcances de la política pública en educación y a su vez, en el marco de la pesquisa cualitativa, comprender las presencias y ausencias de lo expresado en el curriculum.

Para Bartolomé (1992), lo que constituye el objeto de la investigación cualitativa puede tener múltiples respuestas: comprender en profundidad conductas naturales, situaciones sociales, procesos, significados, patrones, cada una de estas nos planteara una modalidad específica a la investigación.

En este sentido, la investigación presentada se realizará considerando dicho paradigma de investigación, el cual *“...está orientado al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual en el proceso de recolección de datos, el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas.”* (Osses S., Tapia I., Ibáñez F., 2006).

Es fundamental para esta investigación esclarecer que uno de sus objetivos principales es aportar a la comprensión de la realidad social que impacta el área educativa, por ende es importante considerar las experiencias y valoraciones que poseen los sujetos involucrados en esta misma. Esto es lo que sustenta la elección

del paradigma mencionado anteriormente, ya que:

“Hablar de métodos cualitativos, en definitiva, es hablar de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación.” (Ruiz: 2003)

A su vez, Ruiz reafirma el uso de este método en oposición al método cuantitativo en este tipo de investigación, puesto que:

“La mayoría de los apologistas de las técnicas cualitativas prefieren ver a éstas como el único instrumento para captar el significado auténtico de los fenómenos sociales, en contraposición a las cuantitativas que captarían los hechos sociales sin penetrar en su sentido profundo” (Ruiz: 2003)

A modo conclusión, el autor recalca el elemento central de estudio dentro del paradigma cualitativo, el cual corresponde al estudio de los fenómenos sociales, en donde mediante las experiencias y construcción de significaciones de los sujetos de investigación, se genera conocimiento científico a partir del sentido profundo de quienes viven estos procesos.

En cuanto a la presente investigación, esta se encuentra enfocada en primer término a analizar las orientaciones curriculares de la misma asignatura respecto de la enseñanza con enfoque intercultural en este mismo contexto, por otro lado se intentará conocer la comprensión que poseen los y las docentes respecto de la enseñanza de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el medio rural, específicamente en la comuna de Yumbel, región del Biobío, conociendo sus valoraciones, tensiones y dificultades dentro del proceso educativo.

3.2 Enfoque de investigación

Para la siguiente investigación enmarcada bajo el paradigma cualitativo, se utilizará un enfoque hermenéutico, también llamado enfoque interpretativo, lo cual permitirá comprender de mejor manera el contexto en el cual se desarrollan los sujetos de este estudio.

Este enfoque se caracteriza en que “...en lugar de explicar las relaciones causales por medio de «hechos objetivos» y análisis estadísticos, utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a «comprender la realidad»” (Ruiz, 2003). Además, Hernández, R et al. (2014) explica, sobre este mismo tema, que:

“se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los “textos” de la vida. No sigue reglas específicas, pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de indagación: a) definir un fenómeno o problema de investigación (una preocupación constante para el investigador), b) estudiarlo y reflexionar sobre éste, c) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno (lo que constituye la naturaleza de la experiencia), d) describirlo y e) interpretarlo (mediando diferentes significados aportados por los participantes)” (2014:494)

Por lo anterior entendemos que la importancia de ampararnos bajo una metodología cualitativa con enfoque interpretativo nos permitirá conocer de mejor manera el fenómeno social en el área educativa en un contexto de educación rural, conociendo la significaciones que poseen los sujetos de estudio y como le otorgan valor a sus experiencias en dicho medio.

Creemos que es fundamental dar relevancia a estudios utilizando estas metodologías, ya que servirán para levantar elementos comunes desde el análisis de las prácticas pedagógicas en el medio rural. He ahí nuestro interés en develar el pensamiento que subyace en el accionar pedagógico de los docentes de la localidad de Yumbel. Por otro lado, la investigación se complementa con la mirada cualitativa y analítica a los documentos curriculares que orientan la labor docente en el territorio nacional.

3.2.1 Análisis de contenido

A grandes rasgos el análisis de contenido se puede definir como un método que tiene como finalidad descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, un artículo de revista, un texto escolar, una historia de vida, entre otros. Específicamente se trata de una técnica que consiste en establecer categorías de

clasificación y/o codificación de los diversos elementos de un mensaje con el propósito de hacer emerger o aparecer de manera adecuada su sentido.

Gómez Mendoza (2000) establece como características generales del análisis de contenido lo siguiente:

“Se trata de una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos sólo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos de los cuales se puede extraer información. Estas producciones pueden tomar diversas formas: escrita, oral, imagen o audiovisual, para dar cuenta de sus comportamientos y de sus fines.

-Los documentos pueden haber sido constituidos por una persona, por ejemplo las cartas personales, las novelas, un diario íntimo, o por un grupo de personas, por ejemplo las leyes, los textos publicitarios, etc.

-Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo, de interpretar situaciones singulares.” (2000:12).

En este sentido el propósito que se da a este análisis, es el de interpretar las orientaciones que posee el currículum, poniendo énfasis en que si estas poseen o no un enfoque intercultural para ser abordado en las aulas de escuelas rurales.

3.2.2 Entrevista semiestructurada

Para la realización de la investigación se utilizó un guion de entrevista semiestructurada, ya que de este modo se puede conocer con mayor profundidad las opiniones y experiencias de los entrevistados. Días et. Al. (2013) Define este tipo de entrevistas como:

“una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de

campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo.” (Días, L.; Torruco, U.; Martínez, M.; Varela, M., 2013:164).

En este caso, el grupo investigador dispone de un guion o preguntas preestablecidas, que recoge los temas que se deben abordar en el transcurso de la entrevista. Se debe tener en cuenta que en la entrevista semiestructurada se dispone de preguntas establecidas pero el orden en el que se dicten y la forma en que se enuncien depende de las decisiones que vaya tomando el grupo investigador a lo largo de esta. Los examinadores tienen la facultad de efectuar aclaraciones en el caso de que el entrevistado no comprenda la pregunta, no obstante, debe procurar no influenciar la respuesta, ya que se incurriría en un error, puesto que la finalidad es lograr develar las creencias del entrevistado.

Este tipo de entrevistas permite, además, profundizar en los temas que se estime conveniente, permitiendo volver a aquellos que fueron respondidos de manera lacónica y/o no hayan sido explicados a cabalidad.

Esta técnica de investigación la utilizamos pues para conocer y posteriormente analizar las orientaciones de los profesores que se desempeñan en el medio rural en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en la comuna de Yumbel, región del Biobío.

3.3 Diseño de investigación

3.3.1 Fase I: Análisis Documental

Para esta fase se llevará a cabo la búsqueda de los documentos ministeriales que orientan la labor pedagógica en el medio rural, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para su posterior análisis, esto se enfoca en el objetivo específico n°1 de la presente investigación, que corresponde a: *“examinar la presencia de orientaciones sobre la interculturalidad en el currículum prescrito expresado en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencia Sociales y en otros documentos ministeriales”.*

Los documentos a considerar son los siguientes: Bases curriculares de

Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2018); Programa MECE rural (1992); Orientaciones pedagógico para el aula multigrado: Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2017).

En los tres documentos seleccionados, se indagará sobre los temas referidos al estudio, es decir, la presencia de orientaciones que aluden a un enfoque intercultural para la enseñanza en el medio rural, ya sea en el reconocimiento de la identidad local o de las particularidades del espacio educativo.

3.3.1.1 Criterios para la selección de los documentos:

Los criterios de selección de los documentos son los siguientes:

- Documentos que sean autoría del Ministerio de Educación de Chile.
- Documentos que apoyen y orienten la labor docente.
- Documentos Que estén enfocados a la enseñanza aprendizaje del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Documentos Dirigidos a la educación en el medio rural.

3.3.1.2 Técnica de producción de información Fase 1, Análisis de contenido

Para realizar el análisis de contenido de la Fase 1 se elaboró una tabla temática en relación al trabajo y análisis de los documentos a utilizar mencionados anteriormente. Para los cuales se establecieron las siguientes dimensiones y categorías de análisis:

Tabla 1: Dimensiones y Categorías Fase 1

Dimensión	Categoría
Interculturalidad	Alusión al concepto de interculturalidad
	Espacio hacia la diversidad
Ruralidad	Reconocimiento de las identidades locales
Currículum y enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Orientaciones didáctico pedagógicas para el medio rural
	Rol de la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el medio rural

Fuente: Elaboración Propia.

3.3.2 Fase II: Caracterización de la comprensión de los docentes respecto de la enseñanza de la Historia y la interculturalidad en escuelas del medio rural

Esta fase tiene como fin dar respuesta al objetivo específico n°2, de esta investigación, que corresponde a “*describir la comprensión de las y las docentes de Historia Geografía y Ciencias Sociales que se desarrollan en medio rural respecto a la interculturalidad en este contexto*”, esta fase del estudio consistirá en la realización de una entrevista semiestructurada que considere los ejes temáticos expuestos en el marco teórico, los cuales son: Interculturalidad, Ruralidad, currículum y enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La relevancia de utilizar este instrumento de recolección de datos bajo un paradigma cualitativo, es que nos permitirá obtener un conocimiento más amplio sobre las temáticas abordadas, permitiéndole al entrevistador profundizar en algún tema cuando lo encuentre necesario. Pues, “*se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)*” (Hernández R., et al, 2014).

3.3.2.1 Criterios para la selección de participantes de la investigación

En la selección de los profesores a entrevistar, se busca a docentes que cumplan con el siguiente perfil:

- Docentes Titulados/as en Educación General Básica.
- Docentes que desempeñen labores en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Docentes que desempeñe su labor en escuelas rurales en la comuna de Yumbel de la región del Biobío.

3.3.2.2 Realización de entrevistas

- a) La primera entrevista se realizó en la escuela Padre Pedro Campos Menchaca, ubicada en Tomeco. El docente entrevistado dispuso de la sala de clases donde ejercía jefatura para realizar la entrevista. El diálogo comenzó explicándole el interés de los investigadores por visibilizar la educación en medio rural y finalizó con una conversación propuesta por el docente respecto de la importancia de abordar temáticas sobre la contingencia nacional y mundial en las escuelas rurales.
- b) Las dos siguientes entrevistas se realizaron en la Escuela Cambrales. En primera instancia se conversó con el docente encargado del establecimiento, el cual invitó a la docente responsable de primer ciclo a participar de la investigación. Comenzamos realizando la entrevista a la profesora y luego se realizó la entrevista al docente encargado de la dirección y segundo ciclo.
- c) La última entrevista se realizó en la escuela Cerro Parra. Entrevistamos a la docente responsable de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales la cual se encontraba realizando trabajo administrativo en el comedor de la escuela, motivo por el cual fue entrevistada en ese lugar.

Tabla 2: Participantes de la investigación

	Establecimiento	Años trabajando en escuelas rurales	Cursos
Docente 1	Escuela Municipal Padre Pedro Campos Menchaca, Tomeco, comuna de Yumbel, región del Biobío.	30	5° a 8° año Básico
Docente 2	Escuela Municipal F-1105 Cambrales, comuna de Yumbel, región del Biobío.	8	1° a 4° año básico
Docente 3	Escuela Municipal F-1105 Cambrales, comuna de Yumbel, región del Biobío.	35	5° a 6° año básico

Docente 4	Escuela Municipal de Cerro Parra, comuna de Yumbel, región del Biobío.	3	1° a 6° año básico
--------------	---	---	--------------------------

Fuente: Elaboración propia.



3.3.2.3 Técnica de producción de información Para la Fase 2, Análisis de entrevista semiestructurada

El tratamiento de la información recopilada mediante el instrumento de recolección de datos se desarrolló de la siguiente manera, una vez concluido el proceso de la entrevista de la Fase II, se comenzó con la transcripción de cada una de ellas, las cuales fueron transcritas bajo parámetros que aseguren su veracidad y confiabilidad en el manejo de la información, permitiendo no modificar el sentido de la entrevista, para esto se obviaron componentes tales como chilenismos, muletillas y expresiones desvinculadas a lo solicitado por el instrumento.

Una vez concluido el proceso de transcripción se procedió a realizar un análisis exhaustivo de ellas, con la finalidad de develar los aspectos relevantes para la presente investigación. Posteriormente, se establecen e identifican las categorías y se conceptualizan aquellas que estén vinculadas con los objetivos de la investigación.

Finalmente se organizó la información respecto de las dimensiones y categorías diseñadas, estableciendo elementos comunes entre la percepción de los sujetos partícipes de esta investigación con los objetivos del presente estudio, esto nos permitirá establecer un análisis común para el proceso interpretativo de la información recopilada. A continuación se presenta la malla temática que contiene las dimensiones y categorías para el análisis de las entrevistas.

Tabla 3: Dimensiones y Categorías para la Fase 2

Dimensión	Categoría
Interculturalidad	Diálogo de culturas
	Valoración cultural
	Enfoque de educación intercultural
Ruralidad	Cultura rural
	Contexto realidad local
	Rol de la escuela en el medio rural
Curriculum y enseñanza de	Documentos para la orientación de la práctica

la Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Educativa
	Rol de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales
	Orientaciones curriculares, didáctico - pedagógicas para el medio rural

Fuente: Elaboración propia.

3.3.3 Fase III; Comparación: Similitudes y Tensiones

En esta fase de la investigación nos centraremos en comparar y analizar las Fases I y II, la cual tiene como propósito, el logro del objetivo específico n°3 planteado al comienzo de la investigación, el cual es *“Comparar las orientaciones curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en torno a la interculturalidad y ruralidad con la comprensión de las y los docentes que se desarrollan en medio rural en la comuna de Yumbel, región del Biobío.”*

Para lo anterior, se utilizará una metodología de cruce de información, mediante la utilización de una tabla resumen con las dimensiones analizadas en este estudio, señalando en esta las tensiones y similitudes entre ambas fuentes de información. La información se organizará en base a los siguientes elementos: fase, dimensión, categoría, referencia de los documentos, referencia teórica y síntesis. En el caso de la información obtenida en la Fase II, se utilizará la misma tabla pero se utilizará la referencia de las entrevistas.

CAPITULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se realizará una presentación de los resultados de la búsqueda de información, según el orden de las fases planteadas en el diseño de la investigación, por lo tanto en primer lugar se presentarán los resultados del análisis de los documentos ministeriales (Fase I del diseño la investigación), para la cual se propusieron dimensiones y categorías pertinentes para la búsqueda de información en los documentos seleccionados, luego se presentarán los resultados correspondientes a la Fase II, en donde se analizará la comprensión de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se desarrollan en medio rural respecto a la interculturalidad en este contexto, mediante la aplicación de una malla temática.

Como se planteó en el capítulo anterior, para este proceso utilizaremos el método de triangulación, el cual consiste de manera general en *“crear un marco de objetividad y reducir la componente personalista de la investigación social.”* (Izcara Palacios, 2014:124), evitando de esta forma dar espacio a las subjetividades y resultados manipulados por los intereses del investigador, esto es lo que llamamos criterio de confiabilidad.

Siguiendo con la línea de Izcara Palacios (2011) debemos mencionar que *“no existe una única forma de contraste de los datos cualitativos, sino que hay diferentes tipos de triangulación (Padgett, 1998, pp. 96-98; Berg, 1995, pp. 4-6; Bericat, 1998, pp. 142-146)”* (p.125), estos tipos de triangulación se definen según al proceso que se les vincula, sirviendo cada uno para distintas etapas de la investigación cualitativa.

En el presente estudio y para esta etapa, correspondiente al análisis de datos, utilizaremos la *triangulación de datos* la cual consiste en una interpretación de las entrevistas realizadas mediante diferentes fuentes bibliográficas que apoyen los discursos, y la *triangulación de métodos de análisis* en la cual se utilizan y contrastan diferentes materiales y métodos de exploración cualitativa, los cuales serían: de contenido, de discurso, histórico-estructural y social (Izcara Palacios, 2014, pp.126-130).

Cabe destacar la importancia dada al contexto social e histórico de los sujetos participantes de la investigación, considerando que su experiencia y entorno influyen en las conceptualizaciones que ellos realizan sobre los elementos en estudio, es por ello que son considerados entre los materiales de exploración, ya que esto otorgará sentido a los discursos.

4.1 Fase I: Análisis Documental

Esta primera fase estará enfocada en analizar los documentos seleccionados, es decir, las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, programa MECE rural y Orientaciones para el trabajo en aulas multigrado, con el fin de develar cuales son los lineamientos que persigue respecto a las tres dimensiones propuestas y sus respectivas categorías a saber: Interculturalidad expresado en alusión al concepto de interculturalidad y espacio a la diversidad; Ruralidad entendido como, reconocimiento de las identidades locales; Currículum y enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en dos enfoques, el Rol de la Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el medio rural y las Orientaciones didáctico pedagógicas para el medio rural.

Documentos Analizados:

Documento Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Mineduc, 2018):

La nueva institucionalidad generada por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (2018), establece que “*se deben definir estándares de aprendizaje que permitan regular los establecimientos educacionales de acuerdo al logro de aprendizaje de los alumnos y al grado de cumplimiento de estos estándares*” (Bases curriculares, 2018:12). Este nuevo escenario exige mayor claridad y precisión en la definición de lo que se espera que aprendan los estudiantes lo que queda establecido en las bases curriculares.

De acuerdo a la Ley General de Educación (Ley N° 20.370) Las Bases Curriculares constituyen el documento principal del currículum nacional, en cual:

“cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel”. Buscando “asegurar que la totalidad de los alumnos participe de una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social” (2018:18)

Estas bases curriculares admiten ser complementadas entregando libertad a los establecimientos educativos para construir propuestas propias de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo.

Siguiendo esta línea las bases curriculares plantean lo siguiente respecto al propósito que persigue la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

“...ser un aporte a la conciencia y la valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual, y constituirse como un aporte para lograr una sociedad más inclusiva en la que las diferencias sean apreciadas. Se busca que los estudiantes sean capaces de reconocer la riqueza de la diversidad y de comprender que el género, el origen étnico, las creencias o el nivel socioeconómico, entre otros, no deben ser objeto de discriminación o de diferencia de oportunidades” (2018:141)

En este contexto se puede establecer que la asignatura posee un desafío explícito, el cual consiste en guiar el proceso de diálogo intercultural, para mediar con las tensiones del encuentro cultural en el aula. Para esto debe basarse en el reconocimiento de la diversidad para que los y las estudiantes no lo consideren como una problemática sino que puedan valorar la diferencia como oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento cultural, lo cual contribuiría a la construcción de una sociedad democrática.

Documento Programa de Mejoramiento de la calidad de la EDUCACION rural (MECE RURAL, Mineduc, 1992)

El Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación para las Escuelas Básicas Rurales (MECE RURAL) se inició en 1992 con el propósito de:

“Mejorar los aprendizajes escolares como base de todas las oportunidades futuras de los niños y niñas de la educación básica chilena, comenzando por aquellos alumnos que se encontraban con mayores necesidades de materiales para sus estudios y apoyo técnico pedagógico para aprender más y mejor” (1992: 10)

El programa busca el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los alumnos a través del mejoramiento de los procesos internos de las escuelas por medio de una *“nueva pedagogía de enseñar para aprender”* (MECE Rural, 1992).

Con la implementación de este programa se articularon diversas líneas de acción con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales del país dentro de las cuales se encuentran: la adecuación del currículum nacional a la cultura local, además de acciones que apuntan al desarrollo profesional docente que implican la construcción del saber didáctico- pedagógico y su relación con la realidad educativa en la que está inserto, otra línea de acción del programa es la problematización docente por la cual se forman los microcentros rurales donde los profesores se reúnen mensualmente a reflexionar, planificar y evaluar su quehacer y, finalmente, pero no menos importante, está la entrega de orientaciones para el trabajo en aulas multigrado.

Documento Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

Las orientaciones pedagógicas emanadas por el ministerio de educación en 2017 tienen como fin proponer orientaciones pedagógicas y disciplinarias que apuntan al desarrollo de las habilidades establecidas en las Bases Curriculares por medio de los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias sociales, además de situar la preparación de la enseñanza y la gestión de clases en el aula multigrado.

La reforma educacional, *“considera la educación como un derecho social, en que todas y todos los ciudadanos tienen el derecho a educarse y a elegir con libertad sus trayectorias de vida, como base de una sociedad más justa, democrática y participativa”* (MINEDUC, 2017). En este sentido, las orientaciones pedagógicas buscan salvaguardar el desafío que implica mejorar la calidad de la educación, comprendiendo que esta problemática, debe ser abordada desde una visión integral y multidimensional, *“en que el derecho a aprender debe relacionarse con diversas oportunidades y experiencias de enseñanza y aprendizaje, considerando la actual diversidad de la población estudiantil y sus contextos”* (2017:1)

Este material pedagógico, fue distribuido directamente a todas las escuelas rurales multigrado del país con el fin de otorgar al profesorado orientaciones pedagógicas y disciplinares que le permitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento propias de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los estudiantes que asisten a escuelas rurales con aulas multigrados.

Estas orientaciones contienen una propuesta para el desarrollo del pensamiento temporal y espacial vinculado con las habilidades cognitivas implicadas en la construcción de aprendizajes significativos por parte del estudiantado, todo esto, con el fin de fortalecer el aprendizaje de un pensamiento histórico y espacial, que les permita comprender la compleja realidad social actual

y sus implicancias históricas, *“para llegar a desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y enfrentar los desafíos del mundo globalizado”* (MINEDUC, 2017).

4.1.1 Dimensión: Interculturalidad

a) Alusión al concepto de interculturalidad

Cuando hablamos de interculturalidad, Mardones (2017:73) considera los siguientes conceptos comunes para definirla, los cuales serían: diversidad cultural, interacción o diálogo, simetría o equidad cultural, a esto le sumamos, según lo propuesto por Walsh (2009), el concepto de tolerancia y el de sociedad democrática. Es por esto que en los documentos a estudiar buscaremos referencias a partir de estas conceptualizaciones, puesto que ninguno hace referencia a la interculturalidad como tal.

Nuestro primer acercamiento al concepto lo encontramos en las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en las que se plantea que uno de los objetivos centrales es:

“Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella (...) ahí radica la base que permite a los alumnos comprender su cultura, apropiándose de ella y participar en su construcción. Esta cultura adquiere un significado particular cuando tomen conciencia de que también existen otras, distintas, y perciban la particularidad inherente a los seres humanos y a la naturaleza y las diferentes formas en que se relacionan entre sí (...) en este proceso de desarrollo de la propia identidad, resulta fundamental que reconozcan que cada ser humano es único y que todas las personas son diferentes” (2018: 138)

En este punto, el reconocimiento y aceptación de la propia cultura es un proceso fundamental que permitirá que los estudiantes sean agentes activos en la construcción de una identidad colectiva, en consecuencia, esta toma de conciencia

de los sujetos apuntaría a que estos logren ver las particularidades de un grupo humano con otro, considerando tanto las formas de relacionarse como los códigos sociales y lingüísticos, entre otros.

Sin embargo, todo este proceso debe ser mediado con el fin de evitar la dominación cultural de un grupo sobre otro, ya que Tejerina (2011) plantea que *“la interculturalidad genera conflicto por sí sola, por ello existe la educación intercultural como mediadora de estos conflictos culturales”* es por esto que se provocan tensiones y diferencias culturales, las cuales pretenden validarse una por sobre la otra, Es por esto que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pretende:

“ser un aporte a la conciencia y la valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual, y constituirse como un aporte para lograr una sociedad más inclusiva en la que las diferencias sean apreciadas. Se busca que los estudiantes sean capaces de reconocer la riqueza de la diversidad y de comprender que el género, el origen étnico, las creencias o el nivel socioeconómico, entre otros, no deben ser objeto de discriminación o de diferencia de oportunidades” (2018:141)

En este contexto se puede establecer que la asignatura posee un desafío explícito, el cual consiste en guiar el proceso de diálogo intercultural, para mediar las tensiones provocadas por los encuentros culturales en el aula. Para esto debe basarse en el reconocimiento de la diversidad para que los y las estudiantes no lo consideren como una problemática sino que puedan valorar la diferencia como oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento cultural, lo cual contribuiría a la construcción de una sociedad democrática.

Por lo anterior, dicho documento hace referencia al concepto de interculturalidad de manera indirecta, aludiendo a la construcción de una sociedad democrática dándole relevancia a los valores que la caracterizan, siendo observable en el siguiente fragmento:

“En los Objetivos de Aprendizaje se promueve la valoración de la democracia como el sistema que resguarda de mejor manera los Derechos Humanos, a partir de la familiarización de los estudiantes con la convivencia democrática (...) Se fomentan formas de relacionarse marcadas por el respeto a los demás, la tolerancia, la empatía y la consideración por el otro, y el respeto a las normas de convivencia y de participación” (2018:147)

Dicha convivencia democrática está sujeta al conocimiento de otros modos de vida, distintos al del estudiante, para así comprender y valorar la diversidad como algo natural que trasciende a los parámetros culturales propios, al mismo tiempo que contribuye al desarrollo de cada comunidad. García (2008) expone que *“las culturas se complementan y se enriquecen mutuamente”*, en este sentido, evidenciamos que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales toma este desafío, declarando lo siguiente:

“Se busca que por medio del estudio de su propia cultura y de otras diferentes, conozcan y descubran, de forma empática, distintos modos en que las personas se han organizado y resuelto problemas comunes a todos los seres humanos” (2018:140)

Es aquí donde se evidencia que la asignatura exige el reconocimiento y aceptación de sus experiencias, conocimientos, creencias y convenciones, para que así el estudiantado esté en condiciones de aportar al diálogo cultural, tanto en instancias educativas como en el desarrollo de su vida cotidiana. Posicionando de esta forma, a la escuela, como el escenario que reviste el desafío de posibilitar la interacción cultural para la construcción de una sociedad que acepte la multiculturalidad.

En este sentido, la realidad de las escuelas rurales multigrado tiende a ser aún más diversa dentro del aula, ya que en esta podemos encontrarnos diferentes niveles de comprensión y apropiación cultural entre los estudiantes, dado por la diversidad etaria que confluye dentro de la sala de clases, por el contrario a un

espacio educativo urbano, en donde, generalmente, cada establecimiento posee aulas para cada nivel educativo. Esto lo podemos profundizar respecto de lo mencionado en el documento Orientaciones Pedagógicas para la enseñanza en aula multigrado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, refiriéndose a que:

“Las escuelas rurales multigrado son el espacio donde niños y niñas de localidades pequeñas y distantes pueden ejercer el derecho a integrarse a un proceso educativo de calidad, reconociendo que la situación de diversidad en el aula se vuelve más desafiante en estos contextos”. (2017:1)

Por lo tanto, respecto al análisis de los documentos en torno a esta categoría, podemos establecer que el currículum prescrito de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, responde, según Walsh (2009), a una perspectiva funcional en cuanto a la comprensión de la interculturalidad, ya que esta reconoce la existencia de la diversidad cultural, pero prioriza la estandarización educativa reconociendo una base cultural igual para todos los estudiantes.

Finalmente, dentro del proceso de análisis documental de las bases curriculares, queda en evidencia que estos responden a un modelo de educación intercultural interpersonal o hermenéutico (Regalado, 2015) La razón de esto es que en primer lugar: el currículum prescrito mantiene una lógica nacionalista, creyendo y partiendo de esta realidad, la cual responde y concuerda con la realidad y la visión de un grupo específico y mayoritario, aun así se inclina hacia la formación de los estudiantes para el diálogo cultural. Esto se condice con la perspectiva planteada anteriormente, debido a que este modelo reconoce las diferencias culturales pero sin el cuestionamiento de las diferentes expresiones de dominación cultural.

No obstante, nos encontramos con pequeños indicios de que el currículum nacional ha empezado un proceso de cambio, en el cual se aboca cada vez más a un modelo crítico, ya que propone en determinados puntos una educación en base

a los valores esenciales de la interculturalidad, colocando énfasis en la formación de sociedades democráticas, sin embargo, son objetivos aislados, y no responden a la totalidad de las ideas planteadas en el curriculum.

b) Espacio hacia la diversidad

En esta categoría se realizará la búsqueda y análisis de las consideraciones que hacen los documentos sobre la apertura a la diversidad en el marco de la interculturalidad. En este contexto, nos referiremos específicamente al término diversidad presente en las aulas, por tanto, se buscará evidenciar la comprensión ministerial que se tiene del encuentro cultural en las aulas de territorio nacional, puntualmente, se pondrá el foco en los documentos que apuntan a la mejora de la calidad de la educación de las escuelas insertas en el medio rural, en consecuencia con el objetivo general de este estudio.

Nos referiremos a la Diversidad de manera general, siendo este un concepto central para promover el diálogo intercultural, de este modo buscaremos comprender de qué manera los insumos ministeriales de educación, brindan orientaciones para trabajar un espacio para el desarrollo de la diversidad cultural en las escuelas, siendo los establecimientos educacionales los responsables del diálogo cultural por el encuentro y tensiones que convergen en sus aulas.

Nuestro punto de partida será conocer de qué manera los documentos ministeriales se remiten a la Diversidad cultural, dentro del aula o en espacios educativos. En primera instancia, encontramos que el principal documento curricular, las bases curriculares, establece como uno de los objetivos centrales de la asignatura que *“los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad”*, lo cual se considera que contribuirá a que el estudiantado comprenda su cultura, se apropie de ella y participe en su construcción.

Consecuentemente, el documento que vertebra la educación del país, establece que en el proceso de desarrollo de la identidad cultural en los estudiantes, el componente social en su construcción tiene implicancias. Para el currículum, esto se explica ya que cuando el estudiantado toma conciencia de que existan otras culturas, distintas a la propia, incide en su comprensión cultural identitaria, tal y como queda establecido a continuación: *“Esa cultura adquirirá un significado particular cuando tomen conciencia de que también existen otras, distintas, y perciban la diversidad inherente a los seres humanos y a la naturaleza y las diferentes formas en que estos se relacionan entre sí. (Mineduc, 2018:178)*

Por lo tanto, el currículum reconoce que la cultura es un conjunto de significado que posee cada persona, que le permiten una comprensión del mundo y de la realidad bajo sus propio esquemas mentales, los cuales se cimentan en base a las experiencias con el entorno que lo circundan, en sus distintas aristas, ya sea social, geográfica, práctica, histórica, entre otras. Lo anterior da como resultado la consideración de que ninguna experiencia es igual a otra, y cada persona en su dimensión subjetiva vivencial crea una nueva realidad, una nueva comprensión identitaria y cultural, por tanto el currículum comprende la existencia de una multiculturalidad. En este sentido, el currículum reconoce que:

“En este proceso de desarrollo de la propia identidad, resulta fundamental que reconozcan que cada ser humano es único y que todas las personas son diferentes, pero que, a su vez, podemos encontrar muchos elementos en común que son los que nos permiten sentirnos parte de comunidades específicas (familia, localidad, región, país, etc.) (Mineduc, 2018: 178)

Se concibe la idea de sociedad multicultural, en donde el sentido de pertenencia se desarrolla mediante el reconocimiento propio y de los demás, respetando las diferencias y encontrado elementos comunes con nuestra propia construcción identitaria.

Producto de las carencias conceptuales de la multiculturalidad es que hoy en día, en educación, se habla de interculturalidad, bajo la consideración de que este

término fue definido como: “*la posibilidad de diálogo entre las culturas*” por Consejo Regional Indígena de Cauca, citado por Walsh (2009), en este sentido, el currículum establece el diálogo o la interacción para alcanzar el respeto y la valoración por las diferencias, tal como se puede analizar a continuación:

“El respeto y la valoración de sí mismos, de la diversidad humana y de los aspectos que nos cohesionan como sociedad, se desarrollan inicialmente en la interacción con el propio entorno, y su alcance y profundidad se van ampliando en la relación con los otros focos”. (Mineduc, 2018:178)

No obstante, a pesar del reconocimiento del diálogo o interacción con el entorno, la Bases curriculares establecen que la “ *asignatura pretende ser también un aporte a la conciencia y la valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual, y constituirse como un aporte para lograr una sociedad más inclusiva en la que las diferencias sean apreciadas (Mineduc, 2018: 181)*”, constituyendo esto el primer paso hacia el reconocimiento de una sociedad intercultural, estableciendo como uno de sus fines el alcanzar una sociedad democrática que valora la diferencia como un aporte , más allá de sus relaciones de dominación binominales, más allá de la indígena-occidental (Rivera, 1999).

En relación con los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, con los alcances conceptuales establecidos por Silva (2009), respecto a los términos interculturalidad y multiculturalidad, queda más claro que el currículum es tendiente al reconocimiento de la multiculturalidad más que a la interculturalidad ya que, curricularmente, no se problematiza respecto a las estructuras sociales actuales y sus relaciones de dominación (Rivera, 1999), sino solo se enfoca hacia el reconocimiento de la diversidad, como se puede evidenciar a continuación:

“Se busca que los estudiantes sean capaces de reconocer la riqueza de la diversidad y de comprender que el género, el origen étnico, las creencias o el nivel socioeconómico, entre otros, no deben ser objeto de discriminación o de diferencia de oportunidades” (Mineduc, 2018:181).

A su vez el curriculum declara que:

“Los estudiantes conozcan distintas culturas del pasado y del presente y su relación con el medio geográfico, constituye un aprendizaje valioso, ya que les permite conocer y valorar la diversidad humana y cultural, ampliar la visión del mundo y descubrir diversas maneras en que distintas sociedades han enfrentado y enfrentan los problemas y desafíos comunes a todos los seres humanos. (Mineduc, 2018:181).

Por tanto, curricularmente existe un reconocimiento de la diversidad como algo valioso pero no apunta a la comprensión crítica de la construcción cultural, por lo que en este reconocimiento se hace evidente que lo hace desde un enfoque multicultural, quedando relegado los fines que persigue la interculturalidad.

Es importante el alcance que otorgan las orientaciones pedagógicas para enseñanza en el aula multigrado, respecto a la diversidad etaria, por tanto del desarrollo y apropiación cultural de los estudiantes, *“En el contexto de un aula rural multigrado, en la que conviven estudiantes con diversidad cultural, social y étnica, cuyas disposiciones para el aprendizaje también son múltiples por sus edades y cursos a los que asisten “.* (Mineduc, 2017)

En la dimensión anterior, ya fue establecido que la diversidad etaria tiene incidencias en el grado del desarrollo identitario cultural por parte del estudiantado, lo que implica un desafío para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura, por el desarrollo dispar de habilidades cognitivas para comprender conceptos abstractos que se abordan en la asignatura, en este sentido el programa MECE (1992)hace un alcance valioso respecto al trabajo pedagógico para abordar la diversidad, *“El propósito es que cada escuela pueda reconocer las características y necesidades de sus alumnos, en su diversidad, para ofrecerles apoyo pedagógico pertinente a su desarrollo específico y a sus necesidades de integración.” (MECE Rural, 1992)*

Para abordar la asignatura, el currículo establece ejes para el trabajo pedagógico, en los cuales también se considera la dimensión diversidad cultural, en el caso del eje de historia, curricularmente, se estipula la articulación y consecución de una secuencia temática por niveles educativos, en relación a la comprensión del estudiantado de diversidad cultural presente en el territorio nacional.

En primero básico, busca que el estudiantado construya y reconozca su propia individualidad e identidad personal, junto con el desarrollo del sentido de pertenencia (Familia, comunidades locales, nación, entre otras). Se busca que los estudiantes conozcan y valoren su propia cultura, en sus variadas manifestaciones, reconociendo los símbolos representativos y el aporte que han hecho a la sociedad diferentes personas a lo largo de la historia de Chile.

En segundo básico, los estudiantes se familiarizan con la diversidad cultural presente en el país, estudiando hitos y procesos que han contribuido a la diversidad cultural presente en el territorio nacional, a lo largo de la historia. *“Se estudian los pueblos indígenas que habitaron el actual territorio nacional en el período precolombino, enfatizando el reconocimiento de su legado en expresiones del patrimonio cultural y su presencia en la actualidad” (Mineduc, 2018:184).* A continuación, se aborda la importancia del mestizaje en la conformación de la sociedad Chile y, finalmente, *“Se destacan los aportes realizados por inmigrantes de diferentes naciones a lo largo del tiempo, la huella que han dejado en nuestro país y su contribución a la riqueza cultural de nuestra sociedad” (2018:184).*

En tercero básico, se estudian las sociedades griegas y romanas antiguas con el fin de que “los estudiantes reconozcan el legado del mundo clásico en nuestra cultura y en su vida actual” (Mineduc, 2018:184), remitiéndose la enseñanza a los aspectos más concretos y cotidianos ya que no se busca un estudio exhaustivo de las civilizaciones clásicas, sino que sus aportes a la construcción y comprensión de la cultura occidental, siendo ésta parte de nuestra herencia cultural. Finalmente, en cuarto básico el foco se vuelve hacia las grandes civilizaciones americanas, estudiando sus características, su legado y presencia en la actualidad

Bajo los fines que persigue este eje, queda claro que la perspectiva a la que responden las bases curriculares, corresponde a la funcional, puesto que hay un reconocimiento de diversas culturas, pero no hay un interés por una reestructuración social, la cual debería apostar a ser más democrática e inclusiva, sino que estas se toman de forma externa, siendo esta propuesta una idea más multicultural que intercultural.

En cuanto al eje geografía, el ministerio de educación establece que:

“La Geografía permite al estudiante explorar la diversidad del mundo y la multiplicidad de culturas y paisajes y, desde esa base, reconocer cómo la relación entre el ser humano y su medioambiente se define por constantes procesos de adaptación y de transformación. Se busca que comprenda que el territorio es el escenario y el contexto de referencia del quehacer humano, tanto en el pasado como en el presente.”(Mineduc, 2018: 185)

En relación a la secuencia temática para el desarrollo de este eje , queda estipulado en las bases curriculares que *“en primero básico se establece una primera aproximación al reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo” (Mineduc, 2018);* En segundo, se abordan objetivos de aprendizaje relacionados con el eje de historia, *“abordando temas referidos a la localización de los pueblos precolombinos de Chile y a la relación que esos pueblos establecieron con su medio geográfico” (Mineduc, 2018);* luego, en tercero básico, se hace explícita la relación entre el paisaje y el desarrollo cultural, evidenciando cómo los agentes geográficos influyen en la manera que una cultura se adapta o transforma, para esto *“se utilizan ejemplos derivados de las zonas climáticas de la Tierra y otros que permiten reconocer la influencia de factores geográficos en el desarrollo de los pueblos estudiados en el eje de Historia (griegos y romanos).” (Mineduc, 2018).*

Dentro de los objetivos de aprendizaje encontramos dos que nos pueden orientar en el análisis de la comprensión curricular que se tiene de la escuela como espacio responsable de aportar al diálogo cultural. El primero de ellos, lo encontramos en el eje de historia, el cual es: *Reconocer y dar ejemplos de la influencia y los aportes de inmigrantes de distintas naciones europeas, orientales,*

árabes y latinoamericanas a la diversidad de la sociedad chilena, a lo largo de su historia. (Mineduc, 2018: 197), y el segundo, corresponde al eje de formación ciudadana el cual es:

“Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen valores y virtudes ciudadanas, como: › la tolerancia y el respeto al otro (ejemplos: respetar las opiniones distintas a las propias, mostrar disposición al diálogo, respetar expresiones de diversidad, como diferentes costumbres, creencias, origen étnico, nacionalidad, etc.) › la empatía (ejemplos: demostrar cortesía con los demás, escuchar al otro, ayudar a quien lo necesite, etc.)” (Mineduc, 2018: 202).

Recordemos el desafío curricular que conlleva el reconocimiento de la diversidad cultural, esta es la concepción de la interculturalidad que debe ponerse en marcha en los centros educacionales, con el fin de alcanzar “el enriquecimiento mutuo entre grupos humanos diversos”

Los estudiantes que asisten a las escuelas rurales multigrado viven en localidades, comunidades o espacios geográficos próximos a la escuela, en los cuales sus habitantes tienen una cultura diferente a la urbana, recordemos lo declarada en el Mece rural, en el cual se establece que lo rural no es solo habitar en el campo, se *“trata de una cosmovisión diferente a la urbana que constituye un mundo propio, el cual se expresa en estructuras de representación, expresivas, normativas y prácticas que le son propias.”*(Mece rural, 1992: 6)

En este sentido, las Orientaciones Pedagógicas para la enseñanza en aula multigrado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se refieren a la diversidad del aula rural, destacando el desafío que implica para el quehacer pedagógico, el trabajo en el medio rural como un contexto diverso, como se puede apreciar a continuación:

“Las escuelas rurales multigrado son el espacio donde niños y niñas de localidades pequeñas y distantes pueden ejercer el derecho a integrarse a un proceso educativo de calidad, reconociendo que la

situación de diversidad en el aula se vuelve más desafiante en estos contextos. (Mineduc, 2017: 1)”

Respecto al análisis de los documentos ministeriales para abordar la asignatura en cuestión, en torno a esta categoría, podemos establecer que el currículum prescrito hace alusión a la diversidad cultural. En cuanto a las bases curriculares se hace un reconocimiento estableciendo contenidos que apuntan a que el estudiantado desarrolle habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan la apropiación identitaria. sin embargo, su apertura a la comprensión de diversidad lo hace fijando un estándar de aprendizaje, reafirmando, una vez más, que el currículum responde a una perspectiva funcional (Walsh 2009), reconoce la existencia de la diversidad cultural e intenta fijar lineamientos para ser abordada en la escuela, priorizando así, la estandarización educativa fijando una base cultural común en el estudiantado.

Finalmente, dentro del proceso de análisis documental, podemos evidenciar que estos responden a un modelo interpersonal, el cual se encuentra en concordancia con la perspectiva planteada anteriormente, debido a que este modelo reconoce las diferencias culturales pero con objetivos que se cimientan en la monoculturización. Considerando que el currículum establece un estándar de contenidos que se deben alcanzar, aunque reconoce la diversidad cultural, no se plantea como desafío “*un análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes* (García, 2008:124), por tanto no persigue los fines de una *educación intercultural* aunque se hace alusión al reconocimiento de la diversidad cultural.

4.1.2 Dimensión: Ruralidad

a) Reconocimiento de las identidades locales:

Dentro del proceso realizado respecto del diseño de investigación del trabajo documental, se estableció esta categoría de análisis que permitirá referirnos a la dimensión de Ruralidad del presente estudio, denominada “*Reconocimiento de las identidades locales*”. En este punto nos enfocaremos a examinar, analizar y contrastar las referencias existentes sobre la cultura rural y el reconocimiento de las identidades locales en los tres documentos definidos para este estudio.

Como punto de partida es necesario realizar una breve contextualización en torno al concepto de identidad. El cual es uno de los más complejos de abordar a nivel de las Ciencias Sociales, debido a su carácter polisémico y multidimensional. En este sentido nos enfocaremos en el carácter social del mismo, comprendiendo la identidad como un fenómeno y proceso originario de la relación con otros, haciendo énfasis en el análisis de relaciones e interacciones sociales de la construcción de la identidad.

Para lo anterior es necesario realizar un aterrizaje en torno a la ruralidad, por lo cual el programa MECE rural realiza una aproximación hacia los elementos que pueden configurar el reconocimiento hacia la identidad local, caracterizando la vida rural, la cual se expresa por medio de *“modos de conocer, procesos de pensamiento, integración de dimensiones del saber diferentes, formas de expresión propias que se revelan en el léxico, comunicación con predominio de lo hablado sobre lo escrito, normas de convivencia y organización social con jerarquías que difieren de la racionalidad de las estructuras urbanas”* (Mece rural, 1992: 6).

Por lo tanto la vida rural posee una configuración cultural bastante particular y diferente respecto de la realidad urbana. No obstante el programa MECE rural se refiere a la ruralidad utilizando dos criterios implícitos dentro de sus escritos, el primero tiene relación con el criterio demográfico, especificando el porcentaje de población que habita este medio, es decir que *“en Chile existen aproximadamente 290.000 familias asentadas en el medio rural lo que equivale al 13,4 % de la población nacional”*, y el segundo criterio tiene relación con lo económico, refiriéndose a que los sistemas productivos caracterizan este medio, ya que *“esta población rural ocupa de norte a sur del país una gran variedad de entornos sociales y agroecológicos que se definen por sus sistemas productivos”*.

Considerar dentro del análisis documental la relevancia de cómo se establece el concepto de ruralidad, nos puede entregar algunas señales respecto de cómo el Estado entiende la vida rural, según los planteamientos de Faiguenbaum (2011) que es quien establece estos criterios para calificar las áreas rurales, sin embargo, el documento MECE rural (1992) señala que *“lo rural no es solo habitar en el campo o*

trabajar la tierra, sino más bien es una cuestión antropológica-cultural". Por lo tanto este documento sí reconoce que la ruralidad posee una configuración distinta a la urbana, pero no será determinada solo por estos criterios, sino que comprende esta realidad como un espacio de desarrollo humano en donde la cultura es esencial para comprender este medio.

Por otra parte las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales(2018) establecen que *"los Objetivos de Aprendizaje promueven desde los primeros niveles el conocimiento del propio entorno y el fortalecimiento de los lazos de pertenencia hacia la familia, la comunidad, la localidad y el país"* (pag. 147). Dando una clara posición en cuanto a los elementos que considera relevantes para promover desde los espacios educativos el reconocimiento identitario local.

Es posible plantear que uno de los elementos centrales para la configuración de la identidad cultural en el medio rural es la familia, y el programa MECE rural (1992) se refiere a esto de la siguiente manera: *"La diversidad de rasgos culturales que distinguen a cada población rural se caracteriza por su vida familiar"*. (1992: 6) Es decir que este grupo social es determinante para las zonas rurales, debido a que entregan y modelan las normas básicas, formas de pensar y de relacionarse con el entorno, respecto de estas experiencias formadas en el espacio familiar, por lo cual la escuela debe desarrollar los vínculos con esta para aportar al proceso de construcción identitaria.

Por consiguiente, este proceso apunta al establecimiento de significados propios, incorporados desde un proceso de interacción social, el cual partiría desde un contexto local hacia la comprensión de un espacio cultural más amplio. Las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2018) proponen que: *"Para que el estudiante desarrolle esta conciencia y entienda que pertenece a una comunidad cultural más amplia -la humanidad-, se requiere partir del conocimiento de su historia familiar y de algunas expresiones, hitos y tradiciones importantes en la configuración de la sociedad chilena y de las diversas identidades locales y regionales"* (2018:139)

En este sentido, los espacios de escolarización y en particular los de este

medio, tienen un carácter sociocultural, lo que quiere decir que es un importante instrumento cognitivo al servicio del proceso de construcción de la realidad. Es evidente que no podía ser de otra manera, ya que el sistema educativo posee la pretensión de formar ciudadanos capaces de insertarse activamente en la sociedad en la que viven.

Por lo cual, *“el aprendizaje de las virtudes ciudadanas se inicia con la práctica de ciertos hábitos de cortesía y actos de colaboración con la comunidad más cercana, y avanza progresivamente hacia un comportamiento que integra actitudes de tolerancia, convivencia respetuosa, responsabilidad, honestidad y esfuerzo personal.”* (Bases curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2018:146), es decir, que fomentar y desarrollar la participación ciudadana dentro de sus comunidades, es un elemento relevante al momento de proyectar dentro de los espacios educativos la construcción y reconocimiento de la identidad local.

Por ende, las bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales nos muestran que el desarrollo valórico aporta de manera directa al levantamiento de significantes dentro de una comunidad y por lo consiguiente a una formación ciudadana integral.

En este sentido, la escuela rural es un instrumento clave para defender y garantizar la identidad colectiva y la cultura rural, es decir, esta institución trata de mantener el patrimonio natural e histórico (tradiciones, valores, costumbres, estilos de vida, etc.) de los espacios rurales en el contexto de globalización actual. En efecto, desde los primeros años del proceso de escolarización se comienza a potenciar la valoración cultural, vinculando elementos representativos de su comunidad con el quehacer educativo rural. Este es el carácter social, impreso por las Ciencias Sociales al concepto de identidad, en cual vendría a aplacar lo estático de una construcción que tendría como sustento exclusivo al sujeto, insistiendo así, en un enfoque en que la importancia estaría en la interacción del sujeto y el mundo social.

Finalmente, podemos mencionar que la escuela rural tiene sus propósitos, entre los cuales está consolidar, reconocer y promocionar las diferencias dentro de

los espacios educativos; Además de que debe contribuir al sentimiento de pertenencia a un lugar, formando ciudadanos/as que valoren su medio, su cultura y que sean capaces de asumir responsabilidades en la construcción y reconocimiento identitario local, no obstante, tampoco podemos omitir lo planteado por Berlanga, el cual señala que *“la escuela rural reproduce actualmente en numerosos casos, modelos alejados de la realidad escolar y prepara a los usuarios para irse. Incluso para alejarse”* (2003:119), de manera que existe una tensión entre quienes plantean un alejamiento de lo rural y quienes desean aportar al reconocimiento de la identidad local.

4.1.3 Dimensión: Curriculum y Enseñanza de la Historia Geografía y Ciencias Sociales

a) Orientaciones didácticas pedagógicas para el medio rural

En primer lugar es necesario establecer que el curriculum se enmarca en el desarrollo didáctico para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el cual, en primera instancia, requiere del análisis del profesorado y la problematización crítica del contenido a enseñar, ya que la didáctica es el curriculum en la acción, la cual está en manos del profesor como conocedor de la realidad en la que enseña, por lo tanto la escuela es un ente relevante al momento de entregar orientaciones respecto del proceso de enseñanza aprendizaje, es así como el documento MECE rural se refiere a que *“El propósito es que cada escuela pueda reconocer las características y necesidades de sus alumnos, en su diversidad, para ofrecerles apoyo pedagógico pertinente a su desarrollo específico y a sus necesidades de integración.”* (1992)

En concordancia con lo anterior, las consideraciones pedagógicas son trascendentales para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando además, que es en el aula en donde el currículum se lleva a cabo. Por lo tanto, este espacio debe nutrirse de las orientaciones necesarias que entreguen tanto los documentos oficiales, como las consideraciones de la escuela y los docentes que desarrollan su labor en este medio.

“En el contexto de un aula rural multigrado, en la que conviven estudiantes con diversidad cultural, social y étnica, cuyas disposiciones para el

aprendizaje también son múltiples por sus edades y cursos a los que asisten el enfoque por habilidades que proponen estas orientaciones pedagógicas y disciplinares, le permite encontrar una guía que una a sus estudiantes en cada clase y, a la vez, respete el grado de profundidad que la habilidad considera en cada nivel. (Mineduc 2017: 44)

La cita anterior, corresponde a las Orientaciones Pedagógicas para abordar la Enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Dicho documento ordena los objetivos de aprendizajes considerando la progresión curricular lo que facilitaría el trabajo del docente, articulando el contenido y el desarrollo de habilidades entre los distintos cursos que convergen dentro de la realidad educativa.

Entre los documentos analizados, se encuentran las bases curriculares dentro de las cuales no encontramos alguna referencia o alusión a la didáctica de la asignatura en las escuelas rurales, no obstante entrega orientaciones generales para abordar la enseñanza de la asignatura. Dentro de las orientaciones se *“contemplan una serie de habilidades propias de las disciplinas que conforman esta asignatura. (...)Por otra parte, se espera que la adquisición de conocimientos y de la capacidad de procesar la información contribuya a que los alumnos puedan tomar decisiones de una manera responsable e informada. (Mineduc, 2018:182)*

Dichas habilidades, establecidas curricularmente, se han dividido en cuatro grupos básicos: Pensamiento temporal y espacial, Análisis y trabajo con fuentes, Pensamiento crítico y, finalmente, Comunicación (Mineduc, 2018:182)

“En su conjunto, estas habilidades tienen como un objetivo central el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y de su capacidad de resolución de problemas. Además, constituyen herramientas fundamentales para que puedan adquirir tanto un pensamiento histórico como un pensamiento geográfico y logren comprender los métodos de investigación de las Ciencias Sociales. (Mineduc, 2018:182)

Para el desarrollo de estas habilidades se requiere de decisiones pedagógicas con respecto a la didáctica, ya sea por el uso de material, distribución

del espacio o las metodologías a utilizar, propias de las ciencias sociales asociadas al estudio de la disciplina. El curriculum nacional entrega ciertas sugerencias para abordar el desarrollo de estas habilidades según los cuatro grupos básicos definidos en dicho documento.

Para desarrollar el pensamiento temporal y espacial, el curriculum pretende que los estudiantes *“aprendan a ubicarse en el espacio, utilizando diversos conceptos, categorías y recursos. También se pretende que usen mapas y otros recursos geográficos, y que se sirvan de ellos para obtener información y comunicar resultados”*. (Mineduc, 2018:182). En citado documento se reconoce que *“estudiar fenómenos por medio de estos recursos permite que el alumno observe patrones y asociaciones en el territorio y comprenda la dimensión espacial de esos fenómenos”* (Mineduc, 2018:183).

En cuanto al análisis y el trabajo con fuentes, elemento sustancial en la metodología de las Ciencias Sociales, el curriculum expone que en el proceso de enseñanza aprendizaje es esencial que los estudiantes *“trabajen activamente a partir de ellas, (...) eso le permitirá obtener información relevante, formularse preguntas, establecer relaciones, elaborar conclusiones y resolver problemas*. (Mineduc, 2018:183). Este documento ministerial, reconoce la investigación como una herramienta que permite desarrollar en el estudiantado habilidades tales como: *la rigurosidad, la estructuración clara de ideas, la perseverancia, el trabajo en equipo y el interés por conocer temas nuevos”* (Mineduc, 2018:183)

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico: *“se espera que los alumnos empiecen a reconocer el carácter interpretativo del quehacer de las Ciencias Sociales. Se busca que aprendan a distinguir las múltiples percepciones que puede existir en torno a un mismo fenómeno*. (Mineduc, 2018:183), tomando relevancia el trabajo con fuentes propuesto como primer punto para abordar la asignatura y el respectivo desarrollo de habilidades que facilitan su aprehensión, por tanto, el sometimiento a juicio crítico de las fuentes utilizadas por los estudiantes para abordar el contenido curricular. En definitiva, a medida que los estudiantes adquieran estas habilidades *“serán capaces de desarrollar una visión propia respecto de los contenidos del nivel y de temas cercanos de su interés, apoyándose*

en fuentes y en otros recursos para fundamentar sus propias ideas. (Mineduc, 2018:183)

Finalmente, se encuentra el desarrollo de la Comunicación para abordar la asignatura, preferentemente la asignatura debe tener un enfoque comunicativo, el cual no está establecido explícitamente, sin embargo este se puede inferir, ya que en el estudio de la historia basado en las Ciencias Sociales, requiere de la comunicación constante, *“Esta habilidad busca reforzar en los estudiantes la capacidad de transmitir a otros de forma clara, respetuosa y deferente los resultados de sus observaciones, descripciones, análisis o investigaciones, por medio de distintas formas de expresión oral y escrita. (Mineduc, 2018:184).*

De acuerdo a esta habilidad el curriculum es enfático en destacar la importancia de la comunicación dentro de la asignatura, *“es importante desarrollar la capacidad de hablar y de escribir de forma correcta, así como promover el diálogo y la disposición a recibir y escuchar opiniones diferentes a las propias” (Mineduc, 2018:184)*, para esto el curriculum sugiere que es importante que los estudiantes conozcan y manejen diversos recursos y Tics, para apoyar y alcanzar una comunicación efectiva de sus ideas, creencias y necesidades.

En cuanto a los otros documentos, es importante, una vez más, puntualizar que el Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Rural, entrega lineamientos generales para abordar la enseñanza en las aulas rurales multigrado, sin referirse a la didácticas propias de las asignaturas que componen el currículum nacional.

“el desafío consiste en generar condiciones que favorezcan efectivamente la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas que exige el currículum nacional de enseñanza básica para alumnos del medio rural, a partir de sus vivencias de la cultura local, como base de su estabilidad emocional y social.” (MECE rural, 1992:16)

Dicho documento vendría a ser:

“una novedosa experiencia que se inserta en el aula rural, Una estrategia

educativa que vincula los contenidos de la educación con la realidad de la vida cotidiana de los niños y niñas, Una estrategia educativa que otorga al profesor y a la profesora rural un rol protagónico en la superación de su aislamiento, su desarrollo profesional y aplicación de estrategias pedagógicas y materiales didácticos apropiados al mundo rural” (MECE rural, 1992:3)

Quedando establecido de esta manera, el reconocimiento del aula rural como una realidad distinta que requiere de un trabajo basado en la problematización de la realidad.

Por otra parte, enfocándonos en el rol de los docentes rurales, se destaca que estos tienen la responsabilidad de mediar entre la cultura de los estudiantes y la cultura de la escuela, ya que son los conocedores de la realidad en la que enseñan, teniendo el desafío explícito de tomar la cultura de los estudiantes como punto de partida para guiar su práctica, en este sentido, el Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación en las Escuelas Rurales, establece que:

“Nadie aprende en el vacío cultural. La educación debe basarse en el conocimiento previo que los alumnos poseen en diversas áreas temáticas vinculadas a su realidad. Por eso, los profesores deben capacitarse para enseñar a los alumnos a resolver problemas concretos, pertinentes a su realidad, trabajando en grupos que descubren, usan y prueban conocimientos aprendidos.” (MECE rural, 1992:16)

Bajo esta misma línea, no debemos olvidar que para abordar la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se cuentan con perspectivas para abordar la enseñanza bajo la consideración del necesario vínculo del contenido histórico con la historicidad propia del lugar en el que se inserta la escuela rural multigrado, sin dejar de lado que el foco de la asignatura se encuentra en el desarrollo de destrezas y habilidades de la disciplina, la cual requiere el trabajo con fuentes, siendo el territorio en donde viven, un espacio importante, el cual contiene una carga histórica y cultural, por lo cual es la mejor fuente para conocer su propia cultura, ya que en este se desarrollan los elementos de significancia para los

estudiantes.

Ya sabemos que la construcción del pensamiento histórico requiere de desarrollo de actitudes que le permitan valorar, hacer juicios críticos, o bien, problematizar la realidad al estudiantado, partiendo de su propio tiempo histórico, logrando empatizar con los hombres y mujeres que construyeron la historia en el pasado.

En este sentido, las orientaciones pedagógicas para el aula multigrado indican que el trabajo en grupos pequeños es una buena estrategia que permite la construcción del pensamiento propio de la disciplina:

Respecto a la organización del aula, donde mayormente se desarrolla el quehacer pedagógico, por la diversidad de apropiación cultural de los estudiantes, las orientaciones pedagógicas plantean que a raíz de que los estudiantes *“no están desarrollando necesariamente los mismos tópicos ni actividades en simultáneo, lo que hace necesario organizar el mobiliario y los materiales disponibles en centros de aprendizaje o estaciones de trabajo que permiten tanto el trabajo diferenciado como actividades colaborativas”(Mineduc, 2017: 46)*

No hay que perder de vista que *“las escuelas rurales multigrado poseen un desafío pedagógico: sus profesores han sido formados para enseñar en un solo curso. Para dictar clases igual para todos los alumnos, esto afecta la posibilidad que los niños y niñas rurales puedan obtener mejores resultados (Mece rural, 1992: 8),* sumado a lo anterior, es importante destacar que *“Todas estas escuelas deben organizar la enseñanza según el currículum nacional, con idénticas exigencias a las de la educación urbana” (Mece Rural, 1992: 7)*

Bajo este escenario, la didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, requiere de una revisión y actualización teórica para la problematización didáctico-pedagógica, a la luz de un currículum que posee un modelo práctico, que considera la cultura de los estudiantes de manera funcional, con un enfoque interpersonal, por lo cual se elabora a partir de una mirada multicultural. Es importante revisar para qué y cómo se enseña esta disciplina a estudiantes que

poseen una cultura que es invisibilizada por el curriculum.

b) Rol de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el medio rural.

Las bases curriculares formulan tres ejes para la asignatura según las habilidades que deben desarrollarse en el estudiantado, cada uno de ellos constituye los roles que tiene la asignatura para la formación de agentes democráticos. En primer lugar se encuentra el eje de Historia, en el cual se declara que: *“La construcción gradual del pensamiento histórico constituye un fundamento esencial esta asignatura y es una herramienta necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y el mundo”* (2018:138-139), en este eje de debe desarrollar la comprensión de conceptos abstractos y su diversificación, lo cual se concretaría con el análisis de problemáticas contingentes.

En segundo lugar, está el eje de Geografía, en el cual su finalidad consiste en que el estudiante comprenda la relación entre el territorio y el desarrollo humano, declarando lo siguiente:

“La Geografía permite al estudiante explorar la diversidad del mundo y la multiplicidad de culturas y paisajes y, desde esa base, reconocer cómo la relación entre el ser humano y su medioambiente se define por constantes procesos de adaptación y de transformación (...) En este nivel se establece una primera aproximación al tema del trabajo, por una parte, y al reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo, por otra.” (2018:145)

Para que esto se lleve a cabo, el currículum debe promover el aprendizaje desde la realidad de los estudiantes, considerando el conocimiento de hechos, situaciones y problemáticas sociales que atañen al entorno del estudiantado, siendo imperioso, una vez más, el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes sociales que permitan el análisis crítico por parte del estudiantado respecto a su devenir histórico.

En último lugar, se encuentra el eje de formación ciudadana, el cual:

“pretende que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades

y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática. Se espera que aprendan a participar en ella por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar. Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa” (2018:146).

Otro de los documentos analizados fue el Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Rural, en el cual no es posible encontrar ninguna referencia a la finalidad formativa de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, ya que este busca fortalecer las prácticas docentes sin enfocarse en una asignatura en particular, aunque éste entrega lineamientos generales, estos no responden al propósito que plantea la asignatura, sino que este documento se caracteriza por su carácter netamente pedagógico.

Finalmente, las Orientaciones Pedagógicas para el aula Multigrado, definen que:

“estas orientaciones para trabajar con habilidades de pensamiento, contienen una propuesta para el desarrollo del pensamiento temporal y espacial, enlazado con habilidades cognitivas necesarias (...) Todo ello fortalece el aprendizaje de un pensamiento histórico y espacial que les facilite entender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para llegar a desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y enfrentar los desafíos del mundo globalizado (2017: 3)

En este caso, queda claro que la finalidad formativa de la asignatura para las escuelas rurales multigrado responde a lo establecido en las bases curriculares, sin embargo, al ser una propuesta pedagógica deja en manos del profesorado la decisión de qué y cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las orientaciones son claras al declarar que se busca que el estudiantado comprenda la compleja realidad a la que está sujeto y sus implicancias futuras, para llegar a desenvolverse como ciudadano, responsable y crítico de la sociedad, y capaz de enfrentar los desafíos del mundo globalizado invisibilizando o

sin considerar la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos de su entorno inmediato.

Para concluir, la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales pone el foco en la comprensión del estudiantado sobre su rol histórico, quienes desde que empiezan su trayectoria escolar *“comienzan la construcción de un proyecto de vida* (Muñoz, 2016:4), buscando, por medio de la asignatura, que el estudiantado comprenda su presente histórico, pero con miras no solo hacia el pasado sino que también considerando sus implicancias futuras, en su rol de ciudadano o sujeto histórico capaz de modificar o intervenir en su devenir, por lo cual, es necesario recalcar, nuevamente, que es el profesorado quién decide el cómo y el para qué enseñar en un campo de acción disímil al urbano.

4.2 Fase II Análisis de Entrevista

4.2.1. Dimensión: Interculturalidad

a) Diálogo de Culturas

En el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes se hace mención a la comprensión del profesorado respecto al diálogo cultural, ya sea un diálogo entre la cultura rural y la urbana o un diálogo entre la cultura escolar y la cultura de los estudiantes. En algunos de los establecimientos se hace mención a la articulación de los planes ministeriales para abordar el diálogo cultural como se puede evidenciar a continuación:

“También salimos harto con el mismo plan de mejoramiento que tenemos, intentamos sacarlos harto para que conozcan más realidades, que conozcan otras escuelas o museos, hemos ido a Santiago, Cañete, Concepción, ya han conocido las partes más culturales de acá de la región, para que ellos conozcan más realidades.” (Sujeto 2)

El docente entrevistado, hace alusión al desafío que tiene el contexto de la escuela, teniendo que presentar otras realidades para que el estudiantado se haga una visión panorámica de la realidad, movilizando a los estudiantes de su medio para obtener aprendizajes significativos. Esta consideración pedagógica respecto

del diálogo cultural es producto de la invisibilización de la cultura de los estudiantes, sin permitir que el contexto sea un aporte, como medio, desde el cual se puede construir realmente aprendizaje significativo.

Los docentes se refieren a que la escuela rural debe posibilitar el diálogo con la cultura que pretende inculcar el currículum nacional, haciendo referencia a que la escuela rural se rige bajo los mismos lineamientos que las escuelas urbanas del país. Por ejemplo, el mismo entrevistado anterior declara:

“acá no omitimos nada de lo otro, si no por ser escuela rural no vamos a trabajar o enseñar(...)es lo mismo que en la ciudad, entonces ven como la escuela rural como algo externo, aparte de la ciudad, en cuanto a aprendizaje no es nada diferente, hay un desafío, que va en el contexto de la familia, va en la misma cultura que tienen sus papás que nos perjudica un poco, pero aquí trabajamos igual, a lo mejor buscamos la estrategia para que el niño entienda.”(Sujeto 2)

De lo anterior se entiende que los profesores consideran el medio rural como un desafío ya que ven la cultura del estudiantado como una amenaza más que una oportunidad sobre la cual construir aprendizaje nuevo, por lo que no consideran el diálogo cultural como una cuestión pertinente, además los profesores son conscientes de que la realidad ha tenido cambios vertiginosos, de los cuales no pretende hacerse responsable. No existe un diálogo de culturas sino que una imposición o una homogeneización de la cultura en que la urbana es la dominante y la válida, lo que se encuentra relacionado con el proceso de desruralización que han sufrido estos territorios:

“La cultura campesina prácticamente ha ido desapareciendo, como en este caso supongamos, nosotros acá trabajamos en el campo, tenemos niños del área rural y apoderados, pero sin embargo, no son campesinos la gente de acá, ya que no cultivan la tierra, no siembran, no se hacen las trillas, los mingacos y todo lo que se hacía antes” (Sujeto 3)

Sin duda, la realidad que circunda las escuelas rurales ha ido cambiando y,

estos cambios atañen a la escuela, la cual debe hacerse responsable del diálogo cultural, considerando que los estudiantes construyen el aprendizaje bajo su acervo cultural, vinculando el conocimiento nuevo con lo ya aprendido, posicionando a la escuela como un espacio dinamizador de la construcción cultural y al profesorado como el encargado de seleccionar y contextualizar el currículum a la realidad del estudiantado, tal y como se observa con el siguiente sujeto, el cual, declara que la misión de la escuela rural es enseñar para:

“Para que ellos conozcan y analicen su realidad y puedan aplicar los conocimientos que ellos traen de sus casas e irlos contextualizando y que vayan haciéndose más efectivos de acuerdo a sus vivencias” (Sujeto 1)

En este sentido, se recalca la importancia del diálogo existente entre la cultura del estudiante y la del currículum para propiciar el aprendizaje efectivo, por lo cual a los docentes les compete motivar el diálogo cultural, transitando desde lo curricular a lo experiencial, en el entendido de que este es el responsable de facilitar y propiciar el desarrollo cognitivo del estudiante.

b) Valoración Cultural

El profesorado no puede estar ajeno a la realidad en que se está inserta la escuela ya que la cultura de los estudiantes se enraíza en el contexto en el que se desenvuelven, siendo la realidad circundante (social, cultural, antropológica, entre otras) un elemento que permea la escuela, la cual no puede estar desafectada de los procesos que ocurren en el medio en el que se enseña.

Es por esto que respecto al análisis de la realidad que hacen los docentes, la valoración cultural se hace pertinente, ya que atañe a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen cabida en la escuela, en este sentido los docentes se refieren a las diferencias que existen entre enseñar en el medio urbano y rural, en la cual el estudiantado está sujeto a distintos estímulos.

Respecto a la realidad cultural en la que se desenvuelve el estudiantado de la escuela rural, los docentes declaran:

“En el ámbito de convivencia es más grato, acá los niños son distintos, son más respetuosos, responsables, vienen todos a clases, pero en la parte de aprendizaje ahí nos cuesta un poco, pero por el medio cultural en el que se encuentran ellos.” (Sujeto 2)

Queda en evidencia la desvalorización hacia el medio rural, definiéndola como un obstáculo para los estudiantes en relación a los procesos de aprendizaje. Por lo cual, se entiende que la valoración de la cultura del estudiantado se rige bajo parámetros estandarizados, a los cuales responde el currículum nacional, en el cual se fijan los contenidos de aprendizajes para cada nivel en base a experiencias y conocimientos supuestamente adquiridos, estableciendo una realidad cultural común para todos los estudiantes, propendiendo a la monoculturización y la invisibilización de la cultura del estudiantado, considerando ésta en desmedro de la cultura que se busca inculcar curricularmente.

En relación con lo anterior, una de las docentes se refiere a la relación entre los estudiantes y su cultura, definiendo que:

“tenemos eso de tratarlos como iguales, no hacer una diferencia de que son niños que son del campo, porque sabemos que estamos en el campo pero dentro de la sala intentar dar las mismas oportunidades, las mismas exigencias.” (Sujeto 4), comentario respecto de experiencias en distintos establecimientos rurales, en donde las expectativas con los estudiantes eran altas, por ende lo comparaba con la exigencia y el tratamiento que tienen los docentes con los estudiantes de escuelas urbanas.

Sin duda la valoración cultural tiene implicaciones didáctico-pedagógicas, siendo la cultura de los estudiantes la base sobre la cual se establece el conocimiento que pretende otorgar la escuela. Uno de los docentes hace referencia a la necesaria contextualización de los contenidos curriculares, remitiéndose a la cultura de los estudiantes, la cual es adquirida, primeramente, en el entorno familiar, haciendo latente la necesaria vinculación entre el currículum y la cultural de los estudiantes:

“...para que ellos conozcan y analicen su realidad y puedan aplicar los conocimiento que ellos traen de sus casas e irlos contextualizando y que vayan haciéndose más efectivos de acuerdo a sus vivencias” (Sujeto 1).

En esta misma línea una docente, se refiere a la utilización y valoración de recursos pedagógicos disponibles en el contexto en el que se inserta la escuela rural:

“bueno, utilizamos videos, hay cosas más complejas entonces uno busca videos o películas para mostrar. Hay otras cosas que se hacen de forma rural porque tenemos los elementos como para salir al patio a hacer algún tipo de demostración experimental y real” (Sujeto 3)

“Dicen que hay que aprovechar de las experiencias que traen los niños, sí, pero yo creo que hay que sacarlos de ahí, los tuvieron mucho tiempo con que "tú eres del campo, del campo" entonces, sí, ya sabemos que son niños de campo pero yo quiero que tengan más oportunidades, si para qué estamos con cosas el sector acá, ya tiene súper pocas familias, tienen que salir” (Sujeto 4)

En el discurso del sujeto, impera la dicotomía campo-ciudad, fijando los lindes de la enseñanza en el marco cultural que persigue el curriculum, desvinculando de esta forma, la cultura de los estudiantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que se concibe que las oportunidades para el futuro no se vislumbran en el medio rural, por tanto, las prácticas docente se realizan a través de la lógica monoculturalizante, bajo la óptica de la modernización, propendiendo y facilitando así la migración campo-ciudad.

Sin duda, el campo es una unidad del espacio geográfico, que existe más allá de las consideraciones conceptuales sobre la vida rural, permitiendo entender los elementos de continuidad y cambio que componen ese territorio. La modernización de los medios de producción y la globalización han tenido implicancias inexorables en gran parte del territorio regional.

Por lo tanto, creemos que el campo es un escenario en el que los estudiantes desarrollan y adquieren su cultura, sin embargo este espacio rural requiere de consideraciones que permitan al docente problematizar sobre y para la realidad, en post de la permanencia cultural. El desarrollo identitario, conceptualmente, deja claro que los lineamientos curriculares para abordar la multiculturalidad tienen un enfoque interpersonal, lo cual dificulta la comprensión del espacio territorial como la base para construir y desarrollar la valoración cultural.

C) Enfoque de Educación Intercultural

La falta de problematización de los fines que persigue la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales y, su inexorable vinculación con el medio en el que se enseña, nos arroja un diagnóstico en el que no hay una clara concepción de lo que implica enseñar donde existen constantes tensiones culturales. Existe un discurso pedagógico en función del currículum, sin un análisis profundo sobre las implicancias pedagógicas en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual se traduce en las carencias de orientaciones o propósitos propios que definan el quehacer pedagógico en una realidad con particularidades culturales únicas, que exigen una contextualización curricular:

“el currículum nacional es general y tenemos que preocuparnos de la cultura que tiene el niño en su sector, de las costumbres pero también debemos abrirle el mundo, es decir, tenemos que mostrarles el mundo, porque al fin y al cabo estamos viviendo en un mundo globalizado” (Sujeto 3)

En este sentido, la contextualización es necesaria para vincular la cultura de los estudiantes, con el contenido que se pretende abordar en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Algunos de los docentes entrevistados recalcan la idea de considerar el contexto geográfico como un elemento de significancia cultural, puesto que este incide en la comprensión del alumnado respecto a su entorno próximo y global, viendo esto como el diálogo entre lo curricular y la cultura del estudiante

“como mi asignatura es Historia y Ciencias Sociales hay harto que hacer,

empezando porque ellos vislumbren donde están ellos (...) ubicarnos en el contexto geográfico en el que están, entonces eso es pertinente para ellos mostrarles donde ellos están insertos y de ahí se parte, de que ellos conozcan el entorno geográfico, de donde están.” (Sujeto 1)

El docente hace referencia a la comprensión del territorio como base para que el estudiante construya nuevos aprendizajes en relación a esta, apropiándose del currículum y así lograr los objetivos planteados. Sin embargo, no todos poseen esta comprensión acerca el encuentro cultural en el aula, gran parte de los análisis se encuentran bajo la idea de que el medio en el que está inserta la escuela rural, es un obstáculo para alcanzar los fines propuestos por el currículum escolar.

Es decir, este se concibe como una herramienta técnica la cual dicta prácticas docentes estáticas. Bajo esta concepción no es posible realizar cuestionamientos ni ajustes que apuesten a la consideración de la cultura rural, puesto que estos no se encuentran en las pautas, están implícitos dentro del currículum.

Respecto a la comprensión del profesorado de la cultura de los estudiantes, *“la mayoría de los niños es de descendencia agrícola, sus padres trabajan en la realidad del campo, claro, hoy en día más modernizados lo que es los invernaderos, muchas de las familias trabajan en eso, produciendo sus propias hortalizas, lechugas, tomates, ellos mismos, son proveedores y van a vender a las ferias, algunos van a concepción y a Cabrero y Yumbel” (Sujeto 1)*, estableciendo así una comprensión del medio rural sustentado en los medios de producción, por tanto en las materias primas que se producen, lo cual tiene repercusiones en la configuración del marco identitario del alumnado.

Otro docente hace referencia a las diferencias culturales, como algo positivo, basándose en parámetros dicotómicos campo-ciudad:

“Acá la gente es distinta, el trato con los niños, la calidad de la gente, acá es diferente. El trato que tienen con los profesores, los niños son más inocentes, no están contaminados como en la ciudad, acá no se ve celular, no pasa eso. Los problemas que se dan en una escuela urbana respecto a disciplina acá no se tienen, acá no contamos ni con un inspector y no es necesario, no hay problemas de conducta, el respeto acá todavía existe”. (Sujeto 4)

A pesar de la valoración anterior, los docentes hacen mención a las dificultades que conlleva educar en un contexto diferente al urbano, también desde la comprensión del grado de apropiación cultural por parte del estudiantado, asumiendo esto como un problema didáctico pedagógico:

“Bueno, si cuesta enseñar acá y hacer que aprendan, y dicen “¿cómo te vas a estresar si son tan pocos niños?” y sí acá tenemos muchos con dificultades de aprendizaje, hacer una clase para tres cursos donde tienes a niños con diferentes problemas, algunos no leen o están todavía en lo silábico, entonces. No es fácil para un profesor, si uno quiere que sus niños aprendan tiene que esforzarse” (Sujeto 4)

De este modo, una vez más, toma relevancia la importancia de comprender la realidad en la que se inserta la escuela como un medio que posibilite el diálogo cultural para enriquecer y preservar el desarrollo cultural de las localidades y comunidades rurales, lo cual posibilitaría que el proceso de enseñanza- aprendizaje fuera fructífero, teniendo asidero y correspondencia a la realidad que enmarca las convenciones que el estudiantado válida. Otorgando a la cultura de los estudiantes el pódium sobre el cual se sitúa el aprendizaje.

No hay que perder de vista la relevancia histórica que implica educar, más aún hoy en día en el campo, una realidad que requiere de la problematización crítica de la realidad social, por lo cual la escuela posee un desafío de en- culturizar en su medio. Respecto a la modificación del territorio por la expansión forestal, un docente describe el escenario en el que sitúa la construcción cultural del estudiantado *“hoy en día si un niño va a postular a un Liceo Agrícola, va a salir como técnico agrícola, y ¿En qué campo va a trabajar, si aquí lo único que hay es forestal? Ya no hay*

fundos, no hay parcelas de producción agrícolas (Sujeto 3), bajo este escenario la escuela ha reproducido el currículum nacional, con el fin de brindar oportunidades educativas sin hacer distinciones etnográficas, cosmovisionales o subjetivo vivenciales, entre otras, pues el profesorado comprende la multiculturalidad pero bajo los lineamientos curriculares, evidenciando que la realidad del campo a cambiado pero sin asumir responsabilidades por parte de la escuela, en la modificación del territorio, por tanto, de la modificación del espacio geográfico que delimita ciertas convenciones culturales distintas a la cultura oficial.

4.2.2 Dimensión: Ruralidad

a) Cultura Rural

Respecto al análisis de las entrevistas realizadas a los docentes insertos en el medio rural, consideramos que el estudio del desarrollo de la cultura rural es un elemento que permitirá entender esta realidad particular respecto la visión de quienes interactúan con esta, mediante los espacios educativos.

Por lo cual, en la búsqueda de este elemento, la cultura será nuestra objeto de análisis que nos permitirá indagar en la construcción de significados a partir de las experiencias del mundo rural, es preciso acotar que al momento de referirnos al concepto de cultura rural, existe un supuesto establecido por parte de los conocimientos tradicionales en torno al campo y sus características.

En cuanto a esta caracterización de lo tradicional respecto de la cultura rural, se determinara, por los docentes, a partir de diversas costumbres, actividades y formas de relacionarse, esto lo podremos entender según como lo plantea el siguiente sujeto respecto a las dinámicas sociales de esta cultura en cuanto a actividades enfocadas a la comunidad:

“participa todo el pueblo, se conserva mucho las costumbres típicas, las carreras de caballo, el manejo de animales, por decir la tiradura en riendas hay todo este tipo de actividades acá, Yumbel se caracteriza por tener muchas fiestas costumbrista, de hecho partió con el famoso estofado de Rere que fue una de las fiestas más antiguas”(Sujeto 1)

El sujeto por tanto, resalta la participación activa de la comunidad en eventos y actividades que rescatan elementos propios del medio en el que se desarrollan, en esto, se hace relevante que aún se continúen realizando estas actividades, ya que permiten fomentar el enraizamiento de la cultura rural, además al ser eventos abiertos al público son oportunidades para estos pueblos de dar a conocer su cultura, como medio para mantenerla viva y presente en la sociedad actual.

Por otra parte, en relación entre cultura rural y cultura escolar, encontramos que los niveles de educación que presenta esta realidad social, desde la perspectiva tradicional, se caracteriza por tener una baja escolaridad en adultos, con gran porcentaje de procesos de escolarización incompletos, lo anterior lo podemos comprender según lo siguiente afirmación:

“aquí la escolaridad de los papas es baja llegan a 3ro o 4to, hay algunos tienen cuarto medio, pero son poquito, los más jóvenes, pero los que tienen arriba de 40 años, cuarto o sexto básico” (Sujeto 4)

Con esto se hace referencia a que desde un punto de vista tradicional de la cultura rural, los procesos de escolarización no han tenido la relevancia que se espera en el sistema educativo, de parte de los habitantes de este medio, por lo cual se puede deducir que la tradición de la cultura campesina plantea un enfoque centrado en actividades de desarrollo técnico como por ejemplo el trabajo agrícola, ganadero, forestal, entre otros, en contraposición del desarrollo académico. Sin embargo, nos encontramos con una descripción que hace referencia a este enfoque de desarrollo, en el cual se expresa un cambio en las actividades que se desarrollan en este medio:

“Algo que los identifique, son personas que trabajan en el campo no mas pero no todos porque algunos siembran, cosechas, pero son pocos la gente ya no vive de eso.” (Sujeto 2)

Por lo tanto la idea tradicional que se tiene sobre ruralidad y su desarrollo agrícola, comienza a modificarse, ya no podemos hablar de un supuesto tradicional de esta cultura, debido a que mediante el transcurso del tiempo, los espacios rurales han estado siendo intervenidos por otros modos de vida y otras actividades las

cuales representan diferentes formas de vivenciar la cultura, otorgándole nuevas necesidades al medio.

En consecuencia, podemos hablar de un fenómeno de sincretismo cultural, es decir, de una mezcla de costumbres, tradiciones y formas de vivir propias de la cultura rural con la urbana. Algunos docentes identifican este proceso, reconociendo la existencia de una cultura “*intermedia*” entre lo rural y lo urbano:

“muchas de las costumbres que hay en la casa no son costumbres campesinas, son más intermedias entre urbanas y rural. Yo digo que aquí prácticamente campesinos quedan muy pocos.” (Sujeto 3)

Es por esta razón que muchos de los supuestos que tenemos sobre la cultura rural se han modificado, debido a la interacción de la cultura urbana con la cultura rural, lo cual es cada vez más posible producto de las tecnologías y el crecimiento exponencial de los centros urbanos que obliga a los individuos a asentarse sobre estos sectores intermedios, siendo un puente en el cual transitan ambas culturas, los cuales apuntan hacia el concepto de des-ruralización. Es así como lo evidencia uno docente en el siguiente fragmento:

“Hay comunidades muy lindas que se identifican mucho con su sector, con su actividad, y hay comunidades que son un poco más “urbanas” digamos, o sea, lo urbano ya invadido en el campo. La cultura campesina prácticamente ha ido desapareciendo, como en este caso, supongamos, nosotros acá trabajamos en el campo, tenemos niños del área rural y apoderados, pero sin embargo, no son campesinos ya la gente de acá, ya que no cultivan la tierra, no siembran, no se hacen las trillas, los mingacos y todo lo que se hacía antes”, (Sujeto 3)

Es posible que el campo este cambiando poco a poco, debido a su encuentro con un nuevo conjunto de significaciones, es decir esta influencia entrega una nueva manera de comprender el mundo, no obstante lo rural se ha visto sobrepasado y ha ido desapareciendo dentro de esta interacción, el hecho está en que la cultura se construye en base a las experiencias que aporta el entorno en todos sus ámbitos,

es decir, social, geográfico, práctico e histórico, por lo tanto la interacción es aquella que posibilita la modificación cultural.

Si nos remitimos a uno de los ámbitos relevante al momento de hablar de ruralidad, hablaremos sobre sus áreas productivas y la diversificación de trabajos a los que hoy en día optan los habitantes de la zona rural de Yumbel, estos en concordancia con lo expuesto anteriormente, en el cual se expone que el campo ya no es sólo trabajo agrícola, sino que se ha tenido que ajustar a las nuevas necesidades aportadas por el sector urbano, uno de los docentes expone situación de la siguiente manera:

“Hay gente que trabaja en forestal, maestros albañiles, maestros “chasquillas”, de todo un poco, o sea, las personas han tenido que reinventarse para poder sobrevivir en una agricultura que cada día va más desapareciendo y generalmente nuestros apoderados, la mayoría, vive metido entremedio de los pinos, así qué cultura podría tener.” (Sujeto 3)

Por consiguiente, contemplar el ámbito laboral, centrado en el desarrollo productivo y la diversificación del trabajo de las zonas rurales, constituye un elemento clave al momento de analizar el porqué de la modificación constante en la cultura rural, ya que este acarrea consigo los procesos de des-ruralización en estas zonas y fomenta además la migración campo-ciudad, planteando según lo descrito por el docente que el desarrollo forestal ha intervenido de manera dura en esta realidad social:

“La forestal ha ido destruyendo el campo y no hay familias ya, porque supongamos, antes existían los fundos y en un fundo por decir había 20 familias, pero hoy en esos fundos forestales ya no vive nadie, solo un guardabosque que cuida los fundos y que tampoco vive ahí.” (Sujeto 3)

Finalmente, el análisis desarrollado a partir de las comprensiones y experiencias que poseen los docentes sobre la cultura rural, nos arroja evidencia concreta sobre el concepto tradicional de cultura rural, el cual sufre constantes modificaciones e intervenciones desde los diversos ámbitos que componen la ruralidad, como lo es, por ejemplo, la influencia que posee la cultura urbana sobre

el desarrollo de la cultura rural en la modificación de las áreas productivas, produciendo la migración campo-ciudad y los procesos de des-ruralización.

b) Contexto Realidad Local

El campo, como espacio geográfico, en el cual se desarrolla la cultura, ha sufrido cambios los cuales se hacen latentes en el análisis que realizan los docentes de la realidad. La primera aproximación para entender la realidad del campo en la comuna de Yumbel, tiene relación con los criterios demográficos y económicos con los que se busca conceptualizar esta realidad.

En primera instancia, una de los docentes entrevistados es enfático en destacar:

“ya es notorio, es poca la gente que va quedando en el campo, y como no hay una política nacional para fortalecer un poco la población rural, de construir centros que permitan apoyar las comunidades agrícolas (sujeto 1)

El sujeto en cuestión, busca responder en función a la causa de la emigración constante del campo hacia la ciudad, haciendo hincapié en la carencia de políticas públicas que permitan el desarrollo local, en este sentido, existe un abandono del campo según lo entendido, a pesar de que la comuna de Yumbel es eminentemente agrícola, hay factores que influyen en la modificación de esta realidad social.

Respecto a lo anterior, nos encontramos con la descripción del contexto que entrega el sujeto 3 sobre los cambios culturales que ha tenido el medio a raíz de la proximidad a la ciudad, como consecuencia de la modernidad y su consiguiente urbanización:

“Geográficamente estamos ubicados a 8 Km. de Yumbel, pero muchas de las costumbres que hay en la casa no son costumbres campesinas, son más intermedias entre urbanas y rural. Yo digo que aquí prácticamente campesinos quedan muy pocos.” (Sujeto 3)

Al mismo tiempo, el profesor profundiza en la falta de políticas públicas que apunten al desarrollo cultural, por tanto económico y social:

“No hay política habitacional segura que construyan poblaciones, son escasos los lugares donde se han construidos, y la gente se va, es mucho más fácil para los municipios poner poblaciones donde están ellos, tienen el alcantarillado, agua potable y vamos haciendo gente en los centros más urbanos, en la periferia en el fondo” (Sujeto 1).

De esta manera, podemos encontrar responsables o asumir responsabilidades dentro de la escuela rural, la cual ha sido utilizada tanto como medio para el desarrollo como para la invisibilización de las tradiciones que se enraízan en la cultura de dicho medio. En consecuencia, las diversas intervenciones realizadas en diversos ámbitos ha influido directamente con factores económicos, los cuales implican costos culturales, tal y como lo expresan los docentes:

“El trabajo en la tierra hoy en día es caro y no existe un programa de estado que se preocupe de esto (...) las personas han tenido que reinventarse para poder sobrevivir en una agricultura que cada día va más desapareciendo (...) La forestal ha ido destruyendo el campo y no hay familias ya” (Sujeto 3)

En definitiva, el docente hace alusión a los cambios provocados en el campo en el cual responsabiliza al Estado por la falta de políticas públicas que busquen el desarrollo local, lo cual se condice por lo expresado por otro de los docentes entrevistados:

“Es más fácil para el gobierno sacar a la gente y ponerla en un rincón de la ciudad donde tienen todo, falta políticas del estado para que la gente se quede en el campo y tengan mejor vida, en el fondo igual seguirán siendo pueblos dormitorio pero al menos tendrán más oportunidades”. (Sujeto 1)

Son múltiples los factores que propician la migración campo-ciudad, la búsqueda de nuevas oportunidades, la obtención de viviendas sociales en la ciudad, la continuación de estudios, entre otras, pero sin duda la que tiene más repercusiones en la morfología del territorio en el que se desarrolla la ruralidad, teniendo como principal responsable: la expansión del modelo forestal, el cual ha debilitado la geografía y sus implicancias en el desarrollo cultural:

“Antes, dicen, que la mayoría de la gente de acá trabajaba en el forestal MININCO pero eso fue hace muchos años atrás ya también eso se perdió” (Sujeta 4)

“Hoy en día si un niño va a postular a un Liceo Agrícola, va a salir como técnico agrícola, y ¿En qué campo va a trabajar, si aquí lo único que hay es forestal? Ya no hay fundos, no hay parcelas de producción agrícolas” (Sujeto 3)

Sabemos, por lo tanto, que el modelo forestal y su continua modernización para aumentar los niveles de producción ha ido en detrimento del territorio campesino, impidiendo la existencia de otras actividades, en esa misma línea, se expone que en un comienzo las forestales fueron una fuente de trabajo para los habitantes del campo, sin embargo, esto no continuó producto del reemplazo del trabajo manufacturado y las exigencias para uno cada vez más especializado.

Siguiendo con el análisis geográfico del sector en mención, encontramos que las escuelas visitadas poseen un denominador común, el cual corresponde a la pérdida sostenida de estudiantes, ya sea por la migración campo-ciudad o por la falta de personas que quieran desarrollar su vida en el campo. Una de las docentes relata lo siguiente:

“Este año de nuevo nos bajó la matrícula, tenemos 17 y cuando yo llegué teníamos 25, 22 ahí se mantenía, pero no creo que dé para mucho tiempo más. Hay pocos niños, muy pocos, y tomamos a los del sector, tenemos que esperar que crezcan, pero la mayoría se van con los hermanos a otros colegios, en Yumbel, Río Claro.” (Sujeto 4)

Esto revela que la falta de perspectiva de algunos de los docentes respecto al rol que juega la escuela como centro comunitario para el sector en el que se encuentran.

c) Rol de la Escuela en el medio Rural

Es sabido que los fines que persigue la educación tiene implicancias culturales, por tanto, la escuela, es el centro en el cual interactúan y se encuentran

culturas, en ese escenario, existe la consideración por parte del profesorado del importante rol que ejerce la escuela en este contexto:

“las escuelas son centros motores de las comunidades, es lo más importante que hay en una comunidad, en muchos pueblos donde se han cerrado escuelas los lugares han ido muriendo o desapareciendo, se han cerrado muchas escuelas en la comuna de Yumbel” (Sujeto 1)

En el expuesto se visualiza hay una comprensión del rol de la escuela como motor de cultura y desarrollo mediante la participación abierta a toda la comunidad, por otra parte un docente entrevistado, el cual se desempeñaba en una escuela con similares características culturales, realiza este mismo análisis, sin embargo, responsabiliza a la comunidad de no participar de estos espacios:

“La verdad de las cosas, es que nosotros siempre quisimos que la escuela fuera abierta a la comunidad, pero la comunidad no visita la escuela, no se interesa en visitar la escuela” (Sujeto 3)

El motivo dado por el docente acerca de la nula participación, se percibe una falta de reflexiones pedagógicas, puesto que existen factores que explican estos hechos, como lo puede ser, por ejemplo, el choque cultural entre los fines que persigue la escuela, la cual puede estar centrada en la cultura que pretende llevar el currículum al estudiantado, lo cual se resume en prácticas pedagógicas carentes de elementos que constituyan significancia cultural, dando sentido de pertenencia a la comunidad respecto a la escuela como centro social.

En contraste con la experiencia expuesta, nos encontramos con otras en las cuales el profesorado advierte que existe un vínculo indisoluble entre la escuela y la comunidad:

“acá los papás también salieron de esta escuela, entonces ha pasado por varias generaciones y eso le enseñan a sus niños, es una tradición familiar venir a la escuela, y la quieren y defienden la escuelita (sujeto 4)

Lo anterior, hace latente la necesidad de vincularse con la comunidad y su rol como medio dialogante de la cultura, con la necesidad de que profesorado

comprenda la escuela como una institución social, que como es en el caso de las zonas rurales, se encarga de otorgar vida y desarrollo a las comunidades.

Lo anteriormente expuesto hace referencia al medio en el que se inserta la escuela rural y a la comprensión docente respecto donde desempeña su labor, cuestión sumamente importante a la hora de definir el rol de la escuela como centros comunitarios, sin embargo, no existe una clara definición por parte del profesorado del para qué educar en el campo. Al parecer al estar regidos por la cultura formal, establecida curricularmente, los docentes advierten que su responsabilidad se debe ejercer bajo la idea de la globalización, el inminente desarrollo urbano y el inexorable deterioro del campo:

“yo creo que hay que sacarlos de ahí, los tuvieron mucho tiempo con que “tú eres del campo, del campo” entonces, sí, ya sabemos que son niños de campo pero yo quiero que tengan más oportunidades, si para qué estamos con cosas el sector acá, ya tiene súper pocas familias, tienen que salir”
(Sujeto 4)

“nosotros no tenemos esa visión de que por ser niños del campo no van a poder salir de acá, ellos tienen todas las posibilidades de salir adelante, y hay casos, hechos concretos de que son todos profesionales hay detectives, carabineros, ingenieros, a lo mejor algunos no siguieron una carrera profesional pero igual, hay mitad y mitad, son pocos lo que se han quedado, de hecho ninguno se ha quedado acá en el campo.” (Sujeto 2).

Lo citado entonces deja a relucir la urgente problematización del para qué se enseña hoy en las escuelas rurales. El docente es, en la práctica, un ejecutor del curriculum, el cual comprende el concepto de cultura como algo ajeno o pasajero, como una herramienta.

Por otra parte, en relación a la necesidad de migrar del sector, esta nace frente al escenario que afrontan estas comunidades rurales, entre ellas la inminente expansión forestal y sus implicancias en deterioro del territorio, por consiguiente los docentes advierten que el rol de la escuela es brindarle la posibilidad al estudiantado de conocer otras realidades, distintas a la propia, con el fin de que estos puedan

insertarse positivamente ante una posible migración:

“muchas veces se piensa de manera romántica por decirlo, que hay que salvar la identidad del sector, que hay que poner ahí los esfuerzos, que los niños deben sentir esa sensación de arraigo de su comunidad y que hay que salvaguardar la cultura, las costumbres y muchas palabras bonitas, pero el Estado no hace nada por eso(...) Hoy en día si un niño va a postular a un Liceo Agrícola, va a salir como técnico agrícola, y ¿En qué campo va a trabajar, si aquí lo único que hay es forestal?” (Sujeto 3)

En conclusión, al tratar de entender el contexto rural de la zona de Yumbel, nos hemos encontrado con dificultades respecto al cambio que está teniendo el territorio hoy en día y al proceso de transformación de este, el cual afecta directamente a la escuela. Es así como las expectativas y voluntades de los docentes insertos en ella también se ven afectadas, debido al poco respaldo que existe, por lo tanto se cuestiona, por parte de estos, el hecho de que los estudiantes se queden en el campo para continuar su vida.

4.2.3 Dimensión: Curriculum y Enseñanza de la Historia Geografía y Ciencias Sociales

a) Documentos para la orientación de la práctica educativa

El desarrollo de la práctica educativa en las escuelas rurales de la comuna de Yumbel, tiene diferentes áreas en las que se sustenta, una de estas es la documentación ministerial, a la cual recurren los docentes en búsqueda de orientaciones para el desarrollo de su práctica, por lo cual en esta categoría nos referiremos, a las percepciones que tienen los docentes de las escuelas rurales respecto de los documentos que orientan su práctica.

Todos los docentes que desarrollan su labor profesional dentro del sistema educativo, se rigen bajo una utilización similar de los documentos ministeriales, en cuanto al contexto de los docentes rurales, uno de estos menciona: *“Bueno, nosotros siempre tenemos que trabajar a partir de los planes y programas.”(Sujeto 1)*. Por lo cual uno de los documentos son los planes y programas de estudio de

educación general básica.

Siendo este documento, como la matriz que estructura el desarrollo de la labor docente en educación básica, junto con las Bases Curriculares, por consiguiente los docentes de las escuelas del medio rural se refieren a este documento de la siguiente manera:

“nosotros partimos de las bases curriculares y los programas. Cada uno de nosotros ve sus libros y hace la planificación de su clase, sus actividades, pero estamos sujetos a las bases curriculares porque hay una revisión de cobertura curricular y por lo tanto debemos cumplir con ella, y cuando se nos mide por SIMCE, están midiendo contenidos de las bases curriculares, entonces no nos podemos salir de ahí porque las bases curriculares son como nuestra biblia, con la cual tenemos que realizar nuestro trabajo. (Sujeto 3)

Tal es la importancia que le brindan a este documento, que el docente lo compara con la biblia, refiriéndose a que este documento es su guía para realizar su labor profesional, el cual permite estructurar por cada nivel, cada uno de los aprendizajes que debe alcanzar el estudiante, es decir, que el estado, desde el ministerio plantea un conjunto de objetivos de aprendizaje con los cuales el docente debe trabajar en su realidad educativa, sin embargo, esta comparación realizada por el entrevistado, deja en evidencia la comprensión del curriculum como una herramienta cerrada y estática, la cual da como resultados prácticas pedagógicas descontextualizadas.

Sin embargo, el trabajo docente consiste en hacer dialogar lo que plantea el documento ministerial con su realidad educativa, específicamente, y para este caso, en el área rural, es por esto que algunos de los entrevistados dicen:

“tenemos que basarnos en lo que son los programas y las bases curriculares, vienen las opciones donde uno puede decidir pero si los objetivos de aprendizaje hay que ir trabajándolos según los de la secuencia, lo que si uno se puede extender a su realidad, hay algunos OA que permiten hacerlo”. (Sujeto 1).

Por lo tanto el documento de las bases curriculares según lo planteado anteriormente, solo posee algunos objetivos que permiten un acercamiento con la realidad educativa del estudiantado, por otra parte este documento plantea una misma visión para diferentes realidades educativas, lo que hace emerger un cuestionamiento de parte de los docentes respecto de educar desde una perspectiva global o educar desde lo particular, que en este caso sería desde la cultura rural.

El cuestionamiento anterior se puede comprender de mejor manera respecto de lo que nos comenta este docente:

“el currículum nacional está pensado para todos los chilenos, y a todos se les dan las mismas oportunidades, se le enseña lo mismo, que podríamos estar en acuerdo o no pero hay que dar una mirada a nivel nacional, ver el país como un todo y no como sectores segregados, por lo tanto, el currículum es la base de donde salimos, y yo cuando joven pensaba distinto, entonces no, ahora no, me he dado cuenta de que no, hay que mostrarles el país integral.”
(Sujeto 3)

En consecuencia de este cuestionamiento, podemos comprender que las bases curriculares, no cubren todas las necesidades respecto a las diversas realidades con las que se encuentra el sistema educativo, por lo cual existen otros documentos que abordan estas carencias, nos referimos a los *módulos multigrado*, documentos que están enfocados en el trabajo docente rural respecto de un aula con estudiantes de diferentes niveles de enseñanza. Es así como estos docentes nos explican desde sus experiencias el uso de estos documentos:

“Están los módulos multigrados y yo durante los años que tengo he trabajado con módulos multigrado. Hubo uno de cuando estaba trabajando en una Escuela Unidocente y estaba solo, de primero a sexto, y hacía mucho uso de los módulos multigrados que eran bastante buenos,(...)Traen igual la guía del docente, trae orientaciones, trae lo que uno podría hacer, obviamente uno tiene que ver su realidad y por ende desecha algunas cosas y pone otras que no trae, porque siempre uno tiene que tomar decisiones y modificar porque

las realidades son distintas” (Sujeto 3)

No obstante, el docente aún debe continuar ajustando su práctica debido a que debe modificar y tomar decisiones respecto de sus implementaciones en el espacio educativo, los módulos multigrado realizan una propuesta en cuanto a la implementación del currículum en aulas con estudiantes de distintos niveles, planteado el cumplimiento de un mismo objetivo de aprendizaje, para los diferentes niveles de enseñanza, estableciendo una graduación de complejidad para cada actividad a realizarse:

“hay unas planificaciones para trabajar en el cursos multigrado, no las utilizamos porque acá hay cursos combinados de 1° a 4° y se supone que ese trabajo multigrado, que entrega el ministerio, claro, te orienta los objetivos, pero no siempre concuerda para trabajar con todos el mismo objetivo, porque ese es el propósito de la escuela multigrado de trabajar un mismo objetivo en todos los cursos” (Sujeto 2).

Por ese motivo los documentos de módulos multigrados están enfocados en la educación rural, pero aun así, los docentes creen que no son suficientes respecto de las orientaciones que este documento entrega para la práctica educativa en escuelas rurales:

“Es que eso es general no te dice “tú tienes que pasar esto en la escuela rural y esto”, esas guías multigrado son los mismos objetivos que hay en la ciudad entonces no hay especificaciones lo que sí te facilita para trabajar un mismo objetivo en un mismo curso” (Sujeto 2).

De este modo, dicho documento beneficia a los docentes en cuanto a un aspecto de funcionalidad, para la aplicación de los mismos objetivos de aprendizaje, entregando una planificación con los objetivos ordenados y desagregados para su implementación con los distintos niveles de la educación básica, en efecto planteamos que esto beneficia a los docentes, ya que la formación respecto de la enseñanza en aula multigrado, es un área que aún posee deficiencias en el proceso de formación inicial docente. Esto lo podemos comprender respecto de la siguiente

afirmación:

“En la práctica fui descubriendo cómo hacerlo porque nunca te enseñan a planificar 90 minutos para tres cursos hay que arreglárselas, los contenidos son los mismos, los tiempos son los mismos,” (Sujeto 4).

Por lo tanto, el hecho de que existan orientaciones claras para utilizar este material es necesario, debido a que no todos los docentes están preparados para abordar el trabajo en un aula multigrado. Por otra parte también existe un cuestionamiento desde algunos docentes respecto a la utilización de este documento:

“existen unos módulos, pero son como complementarios nada más, nosotros no lo ocupamos además no están actualizados, a mí no me sirven, busqué en Internet y descargue unos módulos y al final si yo enseño con eso, los niños no quedarían al mismo nivel de un niño de una escuela urbana.” (Sujeto 4)

Refiriéndose a que este, al contener un ajuste curricular que no está actualizado, no cubriría las mismas exigencias que las de una escuela en contexto urbano, por ende esto afectaría el desarrollo educativo de los estudiantes rurales, sin embargo también comenta que los módulos multigrado son una herramienta complementaria al momento desarrollar clases en el medio rural.

Por consiguiente las escuelas intentan apoyar al docente dentro del proceso educativo, no obstante la responsabilidad de completar bien este proceso recae en su mayoría en el docente, ya que como nos comenta:

“no se entregan orientaciones por parte del colegio uno tiene que trabajar con los programas y lo que tiene, en el fondo los programas entregan orientaciones, entregan ejemplos y todo eso está dentro de los programas, ejemplos para tratar los OA,” (Sujeto 1)

Finalmente al recabar las percepciones que poseen los docentes de las escuelas rurales respecto de los documentos que orientan su práctica educativa, nos encontramos con 3 documentos que mencionan los docentes y que entregan

orientaciones hasta cierto punto el desarrollo de su práctica, uno de estos son las Bases Curriculares, otro es los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica y el tercer documento son los Módulos Multigrados.

Sin embargo, podemos decir que los 3 documentos no son suficientes para orientar el proceso educativo en un contexto de educación rural, ya que como menciona un docente *“entonces no hay apoyo, no hay nada que diga cómo se trabaja en escuela rural, en el fondo, arreglárselas solo.”*(Sujeto 4). A partir de la visión que poseen los docentes de las escuelas rurales de la comuna de Yumbel, podemos establecer que existe un sentimiento de abandono hacia los docentes rurales, lo que implicaría la exigencia de prácticas con alto grado de autonomía. Y una utilización variada de los documentos mencionados anteriormente.

b) Rol de la Enseñanza de la Historia Geografía y Ciencias Sociales

Es importante develar la importancia que le otorga el profesorado al rol que juega la asignatura en el medio rural, que requiere el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan al estudiantado comprender y perfeccionar conceptos abstractos, por medio del de análisis de fuentes e indagación, en una realidad particular, con sus propia construcciones sociales del espacio y tiempo, realidad portadora de una historia local que sustenta la realidad. Para los docentes entrevistados la enseñanza de la disciplina es importante ya que:

“Nos enseñan a pensar, a decir estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo, no me parece bien lo que está pasando en el país o si estoy de acuerdo lo que está haciendo el gobierno, lo que está haciendo el país, lo que se está haciendo en educación. (...) el profe de historia es el que ayuda a que el país se mueva más o menos equilibradamente, porque son los profes de historia los que están allí y de allí salen los sociólogos, y son los que se preocupan de equilibrar el país, que el país no sea, por dar un ejemplo, no sea demasiado técnico, se le da mucho énfasis a lo que es producir, producir, producir y ganar dinero, y se descuida la otra parte, la parte social, la parte personal, la formación humana, entonces obviamente es importante para mí la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.” (Sujeto 3)

El docente hace mención a la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en el estudiantado, objetivo que persigue la asignatura por medio del currículum nacional. En cuanto al currículum, o a las bases curriculares el profesorado declara:

“El currículo aporta en el fondo con parámetros que tienen que ver con cosas muy limitadas referente a la situación agrícola, solamente tiene que ver con cuantificar algunas situaciones como la geografía” (Sujeto 1)

Respecto de los aportes de la enseñanza de la Historia en el medio rural, el docente define que el currículum aporta con los parámetros pero que no profundiza en problemáticas de la realidad local, por lo cual es el docente el encargado de la contextualización de la asignatura, tal como lo plantean los autores revisados para los fines de esta investigación (Areyuna González 2004; Pages 2000, 2002 y 2004; Muñoz 2016).

Respecto a la contextualización del contenido curricular para abordar el rol de la enseñanza de la asignatura, el profesorado establece:

“Bueno como dije ellos trabajaban en la vendimia, entonces eso nos sirve cuando pasamos en tercero las actividades primarias, terciarias por ejemplo, lo asociamos con eso. También cuando pasamos historia de Chile los fuertes que hubo entonces hay un puente allá y se meten más” (Sujeto 4)

Para los docentes, esta contextualización es necesaria porque así lo establece el currículum, sin embargo esto no atiende completamente, a recoger los saberes de los estudiantes y su cultura, por tanto no es producto de la problematización docente sino que responde a comprender el currículum como un manual, con un enfoque curricular que pulula entre lo técnico y lo práctico.

Según el profesorado la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, debe ser bajo las orientaciones que entrega el currículum:

“bueno según las mismas orientaciones que trae (...) entonces la historia y geografía te enseña a buscar información, a sentirte más informado y a

sentirte parte de para poder opinar.” (Sujeto 3)

En la cita anterior se hace mención, una vez más, en las implicancias que tiene la asignatura en el desarrollo del pensamiento histórico, desde una perspectiva que busca ser crítica pero que sin embargo, no lo alcanza ya que para que esto se concrete se requiere que el estudiantado desarrolle procedimientos de análisis e indagación, además de que los estudiantes consoliden y enriquezcan las actitudes y valores que se enmarcan en una sociedad democrática.

Los estudiantes cimientan el conocimiento nuevo desde su tiempo y espacio vital, en su condición de sujetos históricos, por lo que es el docente el responsable de seleccionar el contenido curricular y su respectiva contextualización a la realidad en la que se desempeña, respecto a esto un docente define que:

“le estamos haciendo ver las realidades que han ocurrido a nivel nacional y local y a nivel internacional que es en fondo un aporte para las familias y los estudiantes al analizar temas actuales, de la contingencia que siempre se está tratando los temas históricos pero también es importante que los niños sepan lo que está pasando en el mundo y en el país” (Sujeto 1)

Para los docentes que se desempeñan en el medio rural de la localidad de Yumbel, el rol de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene como fin potenciar un análisis crítico de la realidad, además de considerar de que el contenido curricular debe tener conexión con la realidad de los estudiantes, situando a la contextualización del contenido como la metodología para abordar contenidos globales, que también atañen a la realidad de los estudiantes.

c) Orientaciones curriculares, didáctico - pedagógicas para el medio rural

Con anterioridad fue aclarado que de los documentos que orientan la labor pedagógica en las aulas rurales multigrado, el más utilizado corresponde a las bases curriculares como documento vertebrador del proceso enseñanza aprendizaje, sin embargo, respecto de las orientaciones que entrega el currículum para abordar la enseñanza en el medio rural los docentes reconocen que el currículum:

“lo considera -al medio rural- pero no hace que sea efectivo para trabajarlo

porque al final todos trabajamos para una evaluación que se llama SIMCE”
(Sujeto 1)

“en las bases curriculares sale como uno puede trabajar algún tema o evaluaciones a nivel genérico, no algo que apunte a lo rural” (Sujeto 2)

Dichas declaraciones revisten que el profesorado conoce las herramientas pedagógicas que orientan su trabajo pero que se guían por aquellas que tienen un carácter general:

“uno tiene que ir decidiendo que es lo más pertinente trabajar, de acuerdo a la realidad de los estudiantes que uno tiene.” (Sujeto 1).

Probablemente la apropiación de los documentos ministeriales ha sido deficitaria, ya que, la mayoría de los docentes entrevistados, toma como manual el documento más alejado de su realidad, siendo un punto clave, la mención que hace el docente acerca de la evaluación estandarizada que busca medir la calidad de la educación en el país.

Las implicancias pedagógicas que tiene el curriculum para los profesores de las escuelas rurales de Yumbel es que:

“Hay que enseñar la Historia y Geografía y, bueno, según las mismas orientaciones que trae, tiene que ser una cosa amena, que te lleve a pensar, a inferir, a buscar información, a que no te quedes con lo que te dijeron
(Sujeto 3)

Declaración que refuerza otro docente, respecto a las orientaciones que entrega el curriculum para abordar la asignatura y el trabajo con fuentes:

“se basa mucho en que hoy en día los programas en que los niños investigue e indague y por internet y acá no tenemos eso”. (Sujeto 4)

El profesorado advierte una relativa autonomía, que le permite flexibilizar el curriculum, optando por prácticas profesionalizantes que le permitan desempeñar su labor, advirtiendo que las bases curriculares:

“Trae orientaciones, trae lo que uno podría hacer, obviamente uno tiene que ver su realidad y por ende desecha algunas cosas y pone otras que no trae, porque siempre uno tiene que tomar decisiones y modificar porque las realidades son distintas.” (Sujeto 3)

Respecto a las implicancias pedagógicas que tiene enseñar en aulas insertas en el medio rural, el profesorado se refiere su autonomía de la siguiente manera:

“son decisiones pedagógicas que uno toma, no existen orientaciones realmente como colegio o ni tampoco como comuna, ni hay una política nacional, excepto los colegios de especialidad agrícola. Antes principalmente había más colegios rurales y estaban los cursos multigrados o cursos fusionados en el campo y se trabajaban más con lo relacionado a la agricultura, hoy solo están como talleres de huertos escolares donde pueden hacer invernaderos y cultivos, y cosas así.” (Sujeto 1).

A pesar de no poseer una claridad respecto a cómo abordar el encuentro cultural en el aula multigrado los docentes dicen abordar los contenidos históricos considerando la cultura de los estudiantes:

“tratamos de inculcar aprendizaje en base a sus conocimientos previos, siempre los conocimientos van enfocados a sus conocimientos previos. Me refiero a que si uno quiere que generen un aprendizaje uno siempre tiene que involucrar la parte social de donde uno se involucra.” (Sujeto 2)

Sin embargo, esto choca con la concepción de algunos docentes que ven la escuela como el medio para que los estudiantes conozcan la cultura globalizada, la urbana o lo curricularmente establecido:

“porque tú no puedes trabajar un tema específico con una situación rural, o sea, no te dan como las indicaciones pedagógicas o técnicas, uno se puede explayar hablando temas, pero basado en el currículo y los OA “(Sujeto 1)

En este sentido el profesor puntualiza en que el curriculum considera el medio rural:

“Bueno principalmente en los contextos que trae para analizar la geografía, las costumbres tradiciones, también para reconocer algunas de las características del lenguaje típico que tenemos, lenguajes autóctonos que tenemos, el mapudungun por ejemplo, pero no es efectivamente un tema que está bien planificado.” (Sujeto 1)

En cuanto a la forma en que se aborda el contenido curricular en las aulas multigrado, la articulación de las unidades es una buena estrategia para planificar el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina histórica, lo cual, según el profesorado:

“En Geografía con los más chicos se hace más fácil porque los contenidos son más parecidos pero, cuando pasamos de cuarto quinto a sexto se complica porque son todos contenidos distintos y eso nadie te lo enseñan no te dicen cómo vivir dentro de la sala. (Sujeta 4)

Al parecer, el territorio, constituye para la profesora el conocimiento previo de los estudiantes, ya que para ellos:

“ubicarnos en el contexto geográfico en el que están entonces eso es pertinente para ellos mostrarles donde ellos están insertos y de ahí se parte de que ellos conozcan el entorno geográfico de donde están.” (Sujeto 1)

Quisiéramos detenernos en las implicancias pedagógicas que tiene la consideración didáctica de los conocimientos de los estudiantes, sobre los cuales se pretende erigir los contenidos curriculares. Los profesores, consideran el espacio geográfico como un elemento importante para situar el aprendizaje escolar, pero lo desligan del componente cultural, ya que declaraciones como estas:

“pensaba que el niño si en su lugar siembran lentejas, entonces, prácticamente todos los aprendizajes había que orientarlos a la matemática, la historia, las ciencias naturales del cultivo de lentejas, pero no, estaba equivocado, al niño hay que mostrarle el mundo, no lo podemos limitar a que se quede ahí en su sector y más aún cuando vuelvo a decir que el Estado no tiene política de salvaguardar el campo o al campesino, no la hay. (Sujeto 3)

Siendo la didáctica el curriculum en acción, los docentes que se desempeñan en el área rural, son los responsables de advertir las necesidades del medio, contextualizar el curriculum, planificar la enseñanza y llevar a la práctica la consecución de decisiones pedagógicas que tuvo que tomar para llevar a cabo su quehacer.

Todo lo anterior, en una realidad totalmente distinta a la que están sujetas las escuelas urbanas, los docentes reconocen que:

“cuesta enseñar acá y hacer que aprendan (...) acá tenemos muchos con dificultades de aprendizaje, hacer una clase para tres cursos donde tienes a niños con diferentes problemas, algunos no leen o están todavía en lo silábico, entonces. No es fácil para un profesor, si uno quiere que sus niños aprendan tiene que esforzarse, como en todas partes (sujeto 4)

Nos obstante, esta compleja realidad, cuenta instancias donde el profesorado puede problematizar sobre su quehacer, en el caso de las escuelas rurales se reducen a una reunión mensual:

“Lo que tenemos nosotros es la reunión, el microcentro (...) cuando se hace una reunión o capacitación todo gira en torno a una escuela urbana, entonces no hay apoyo, no hay nada que diga cómo se trabaja en escuela rural” (Sujeto 4)

Respecto a esta instancia y la valoración que hace el profesorado de este espacio para la problematización didáctico pedagógica, el sujeto agrega:

“este año se hicieron presentaciones de experiencias exitosas que se les llama pero en el fondo era lo mismo, por ejemplo como enseñamos, y pasó una profesora y contó como lo hacía” (Sujeto 4).

Finalmente, el profesorado no valora de forma positiva la instancia, que tiene como fin sacarlo del aislamiento en el que se encuentra, brindando una instancia propicia para el diálogo entre docentes que se desempeñan en realidades similares, fomentando la problematización de las prácticas. Esto explicaría las diferencias

discursivas acerca el rol de la escuela rural y el rol de la enseñanza de las disciplinas históricas en el medio rural, producto de la falta de problematización pedagógica en las instancias que deberían posibilitarlo, siendo la práctica el lugar donde descubren sus fenómenos:

“en la práctica fui descubriendo como hacerlo porque nunca te enseñan a planificar 90 minutos para tres cursos hay que arreglárselas, los contenidos son los mismos, los tiempos son los mismos (...) después a uno la miden y aplican una prueba para medir la cobertura curricular” (Sujeto 4)

Respecto a la didáctica de la enseñanza de la Historia, una docente entrega luces de como aborda el contenido curricular, propiciando el diálogo entre la cultura rural y la urbana, además la docente hace mención a las implicancias que ha tenido para ella descubrir en la práctica, en el curriculum en acción, por medio de la búsqueda de estrategias metodológicas para abordar una didáctica efectiva:

“uno trata, no sé si estará bien, pero yo he tratado, junto con otra profesora de no tanto de mantenerlos tanto en el campo, acá a sala de clase tal cual como puede ser una sala de colegio urbano. La diferencia está en que uno tiene tres cursos en la sala y ahí uno empieza a hacer malabares, yo por ejemplo me costó al principio, ya este año no porque tomaron el ritmo, entonces ahora siempre los pongo en grupitos el cuarto y quinto y sexto acá, le explico de manera general y después trabajamos en guía, y ellos van leyendo y ellos han tomado esa autonomía, y no queda de otra, voy por grupos, aprendieron? sí, desarrollan, aplican, me voy al otro, y así todo el rato (Sujeto 4)

La asignatura, por lo tanto, requiere el desarrollo de un pensamiento histórico que está estrechamente ligado al trabajo con fuentes, lo cual le permite al estudiantado situarse en distintos tiempos históricos diferentes al propio, a los cuales se puede tener acceso gracias a las posibilidades que nos brindan las Ciencias Sociales, los estudiantes pueden reconstruir el pasado y advertir los elementos de continuidad y cambio, sin embargo, la realidad de las escuelas

insertas en el medio rural, no permite vislumbrar con claridad cómo abordar los contenidos, frente a la presión constante del sistema de medición de la calidad de la educación en la cual se termina midiendo la cobertura curricular.

Por otra parte, frente a las dificultades del medio para abordar el trabajo con fuentes históricas, elemento clave en el desarrollo de habilidades que exige el curriculum, el entrevistado dice:

“yo los descargo de internet y les hago power para que ellos se metan ahí y busquen (...) acá tampoco no tenemos computadores, entonces yo le presto el mío, en otro les saco uno de la oficina y hago que busquen ahí y saquen, yo les bajo la información.” (Sujeta 4)

Finalmente, es importante señalar que los profesores reconocen que:

“a pesar de que el Ministerio obviamente nos envía materiales, bibliografía y recursos didácticos, siempre uno tiene que modificar porque las realidades son distintas” (Sujeto 1)

No obstante, la discusión no se centra en los recursos que se invierten para subsanar las desventajas que presenta el medio rural, en cuanto a infraestructura o disponibilidad de recursos materiales, el problema pedagógico radica en que:

“como la exigencia también es la misma todos se preocupan de pasar los contenidos (...)de la forma que le acomode, la importancia es que el niño aprenda, es alcanzar la cobertura curricular y que aprendan” (Sujeto 4)

4.3 Fase III Comparación, Tensiones y Similitudes

Esta fase está enfocada a dar respuesta a al tercer objetivo específico de la presente investigación, el cual es: Comparar las orientaciones curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en torno a la interculturalidad y ruralidad con la comprensión de las y los docentes que se desarrollan en medio rural en la comuna de Yumbel, región del Biobío. Para lo cual, se organizó la información en una tabla resumen que permitirá visualizar la información relevante extraída de los documentos analizados y las entrevistas realizadas. Estableciendo

cruces entre la información obtenida, la referencia teórica y una síntesis de lo analizado. En esta fase encontramos muchas similitudes respecto de los temas estudiados, no obstante, existen tensiones importantes que serán expuestas



4.3.1 Tabla 4: Tabla resumen análisis de resultados

Dimensiones	Referencias Documentos	Referencias Comprensión Docente	Tensiones	Similitudes
<p>Interculturalidad</p>	<p>“Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella (...) permite a los alumnos comprender su cultura, apropiándose de ella y participar en su construcción”(2018: 138)</p> <p>“ser un aporte a la conciencia y la valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual (...) reconocer la riqueza de la diversidad” (2018:141)</p> <p>“se promueve la valoración de la democracia como el sistema que resguarda de mejor manera los Derechos Humanos (“ (2018:147)</p> <p>“Se busca que por medio del estudio de su propia cultura y de otras diferentes, conozcan y descubran, de forma empática, distintos modos en que las personas se han organizado y resuelto problemas comunes” (2018:140)</p> <p>“espacio donde niños y niñas de localidades pequeñas y distantes</p>	<p>- “Ven como la escuela rural como algo externo, aparte de la ciudad, en cuanto a aprendizaje no es nada diferente” (Sujeto 2)</p> <p>- “Tenemos niños del área rural y apoderados, pero sin embargo, no son campesino”(Sujeto 3)</p> <p>- “Para que ellos conozcan y analicen su realidad y puedan aplicar los conocimiento que ellos traen de sus casas e irlos contextualizando y que vayan haciéndose más efectivos de acuerdo a sus vivencias” (Sujeto 1)</p> <p>“en la parte de aprendizaje ahí nos cuesta un poco, pero por el medio cultural en el que se encuentran ellos.” (Sujeto 2)</p>	<p>la interculturalidad en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el currículum hace alusión a la diversidad cultural estableciendo contenidos que le permitan a los estudiantes desarrollar la apropiación identitaria, bajo un estándar de aprendizaje, en consecuencia aunque el currículum reconoce la diversidad cultural, no se plantea como desafío el análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes, los docentes establecen que el currículum al abordar la multiculturalidad, dificulta la comprensión</p>	<p>El análisis documental respecto de las orientaciones curriculares que aborden la interculturalidad, arroja que estos documentos reconocen la existencia de la diversidad cultural, pero priorizan la estandarización educativa, atendiendo a una perspectiva multicultural, la cual se refiere a que concibe la existencia de diversas culturas que convergen en un mismo espacio, sin embargo esta perspectiva se ubica un punto de vista que tiene relación con el paternalismo</p>

			del espacio territorial y por consiguiente la construcción de una valoración cultural.	existente hacia las culturas minoritarias, por parte de la cultura escolar, El diálogo intercultural se concibe con un enfoque funcional,
--	--	---	--	---

	<p>pueden ejercer el derecho a integrarse a un proceso educativo de calidad". (2017: 1)</p> <p><i>"Esa cultura adquirirá un significado particular cuando tomen conciencia de que también existen otras, distintas, y perciban la diversidad inherente a los seres humanos y a la naturaleza. (Mineduc, 2018:178)</i></p> <p><i>"En este proceso de desarrollo de la propia identidad, resulta fundamental que reconozcan que cada ser humano es único (...) podemos encontrar muchos elementos en común que son los que nos permiten sentirnos parte de comunidades específicas (familia, localidad, región, país, etc.) (Mineduc, 2018: 178)</i></p> <p><i>"El respeto y la valoración de sí mismos, de la diversidad humana y de los aspectos que nos cohesionan como sociedad, se desarrollan inicialmente en la interacción con el propio entorno, y su alcance y profundidad se van ampliando en la relación con los otros focos". (Mineduc, 2018:178)</i></p>	<p>"no hacer una diferencia de que son niños que son del campo" (Sujeto 4)</p> <p>"muchas veces se piensa de manera romántica por decirlo, que hay que salvar la identidad del sector" (Sujeto 3)</p> <p><i>"el currículum nacional es general y tenemos que preocuparnos de la cultura que tiene el niño en su sector" (Sujeto 3)</i></p> <p><i>"Hoy en día si un niño va a postular a un Liceo Agrícola, va a salir como técnico agrícola, y ¿En qué campo va a trabajar, si aquí lo único que hay es forestal? Ya no hay fundos, no hay parcelas de producción agrícolas" (Sujeto 3)</i></p>	<p>La escuela rural debe posibilitar el diálogo con la cultura que pretende inculcar el currículum nacional, ya que según lo afirmado por los profesores la escuela rural se rige bajo los mismos lineamientos curriculares que las escuelas urbanas, no obstante,</p> <p>no encontramos con pequeños indicios de que el currículum nacional ha empezado un proceso de cambio a un modelo crítico, Sin embargo, son objetivos aislados, y no responden a la totalidad de las ideas planteadas en el currículum, lo que provoca una tensión por parte del profesorado, el cual evidencia la falta de un enfoque intercultural que le permita interpretar el currículum como una herramienta para problematizar sus quehacer pedagógico.</p>	<p>el cual se refiere al desarrollo de la tolerancia entre culturas, por lo tanto el currículum nacional afronta la diversidad cultural a partir de un modelo interpersonal. Los docentes plantean que se rigen por el currículum nacional, por tanto estos reconocen que la cultura de los estudiantes genera conflictos con la cultura curricular o escolar, refiriéndose a que el diálogo intercultural se desarrolla bajo una perspectiva multicultural, con un enfoque funcional, el cual como se había mencionado anteriormente responde a un modelo interpersonal propiciando un cambio sociocultural, basando sus prácticas en</p>
--	--	---	--	--

				relaciones binomiales, dicotómicos rural- urbano.
--	--	---	--	--

<p>Ruralidad</p>	<p><i>“modos de conocer, procesos de pensamiento, integración de dimensiones “modos de conocer, procesos de pensamiento, integración de dimensiones del saber diferentes, formas de expresión propias que se revelan en el léxico, comunicación con predominio de lo hablado sobre lo escrito, normas de convivencia y organización social con jerarquías que difieren de la racionalidad de las estructuras urbanas” (Mece rural, 1992: 6)</i></p> <p><i>“ se requiere partir del conocimiento de su historia familiar y de algunas expresiones, hitos y tradiciones importantes en la configuración de la sociedad chilena y de las diversas identidades locales y regionales” (2018: 139)</i></p> <p><i>“en Chile existen aproximadamente 290.000 familias asentadas en el medio rural lo que equivale al 13,4 % de la población nacional (...) población rural ocupa de norte a sur del país una gran variedad de entornos sociales y agroecológicos que se definen por sus sistemas productivos”. (Mece rural, 1992)</i></p> <p><i>“los Objetivos de Aprendizaje</i></p>	<p><i>“Algo que los identifique, son personas que trabajan en el campo no mas pero no todos porque algunos siembran, cosechas, pero son pocos la gente ya no vive de eso.” (Sujeto 2)</i></p> <p><i>“geográficamente estamos ubicados a 8 Km. de Yumbel, pero muchas de las costumbres que hay en la casa no son costumbres campesinas, son más intermedias entre urbanas y rural.” (Sujeto 3)</i></p> <p><i>“lo urbano ya invadido en el campo. La cultura campesina prácticamente ha ido desapareciendo” (Sujeto 3)</i></p> <p><i>“La forestal ha ido destruyendo el campo y no hay familias ya,(...) Esto fue un programa que comenzó de a poco y de pronto se expandió, desapareciendo</i></p>	<p><i>dos de los documentos orientan a esclarecer el rol de la escuela en el medio rural consideran que la escuela rural tiene sus propósitos, entre los cuales está el consolidar, reconocer y promocionar las diferencias dentro de los espacios educativos; Además de que debe contribuir al sentimiento de pertenencia a un lugar, formando ciudadanos/as que valoren su medio, su cultura y que sean capaces de asumir responsabilidades en la construcción</i></p> <p><i>y reconocimiento identitario local.</i></p> <p><i>Para el profesorado la escuela debe brindar la posibilidad al estudiantado de conocer otras realidades, distintas a la propia. Su propósito es hacer transitar a los estudiantes de una cultura rural, a una cultura oficial, curricularmente</i></p>	<p><i>Para definir la realidad rural, el criterio demográfico y el económico es el utilizado por los documentos y los docentes.</i></p>
-------------------------	---	--	--	---

	<p><i>promueven desde los primeros niveles el conocimiento del propio</i></p>	<p>muchos fundos, escuelas rurales y campos de cultivo. ” (Sujeto 3)</p>	<p>establecida. Los docentes perciben que existe un abandono del campo,</p>	
--	---	--	---	--



	<i>entorno y el fortalecimiento de los lazos de pertenencia hacia la familia, la comunidad, la localidad y el país” (2018:147).</i>	<p>“es poca la gente que va quedando en el campo, y como no hay una política nacional para fortalecer un poco la población rural” (Sujeto 1)</p> <p>“las escuelas son centros motores de las comunidades” (Sujeto 1)</p>	entendiendo que estos cambios propician la migración campo-ciudad.	
Curriculum y Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	<p><i>“En su conjunto, estas habilidades tienen como un objetivo central el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y de su capacidad de resolución de problemas. Además, constituyen herramientas fundamentales para que puedan adquirir tanto un pensamiento histórico como un pensamiento geográfico y logren comprender los métodos de investigación de las Ciencias Sociales. (Mineduc, 2018:182)</i></p> <p><i>El propósito es que cada escuela pueda reconocer las características y necesidades de sus alumnos, en su diversidad, para ofrecerles apoyo pedagógico pertinente a su desarrollo específico y a sus necesidades de integración.” (programa MECE Rural)</i></p>	<p>“nosotros partimos de las bases curriculares y los programas. Cada uno de nosotros ve sus libros y hace la planificación de su clase, sus actividades, pero estamos sujetos a las bases curriculares”(Sujeto 3)</p> <p>“existen unos módulos, pero son como complementarios nada más, nosotros no lo ocupamos además no están actualizados (Sujeto 4)</p> <p><i>nos enseñan a pensar, a decir estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo (Sujeto 3)</i></p>	El reconocimiento del aula rural como una realidad distinta que requiere de un trabajo basado en la problematización de la realidad. Bajo este escenario, la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales requiere de una revisión y actualización teórica para la problematización didáctico-pedagógica, a la luz de un currículum que posee un interés práctico, que considera la cultura de los estudiantes de manera funcional, con un enfoque interpersonal hermenéutico bajo una	La finalidad formativa de la asignatura para las escuelas rurales multigrada responde a lo establecido en las bases curriculares, sin embargo, al ser una propuesta pedagógica deja en manos del profesorado la decisión de qué y cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las orientaciones son claras al declarar que se busca que el estudiantado comprenda la compleja realidad a la que está sujeto y sus implicancias futuras, para llegar a desenvolverse como ciudadana no, responsable y crítico

			mirada multicultural, es importante revisar para qué y cómo se enseña	de la sociedad, y capaz de
--	--	--	---	----------------------------



	<p><i>“En el contexto de un aula rural multigrado, en la que conviven estudiantes con diversidad cultural, social y étnica, cuyas disposiciones para el aprendizaje también son múltiples por sus edades y cursos a los que asisten el enfoque por habilidades que proponen estas orientaciones pedagógicas y disciplinares,2017: 44)</i></p> <p><i>“el desafío consiste en generar condiciones que favorezcan efectivamente la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas que exige el currículo nacional de enseñanza básica para alumnos del medio rural, a partir de sus vivencias de la cultura local, como base de su estabilidad emocional y social.” (MECE rural, 1992:16)</i></p> <p><i>“Esta modalidad de trabajo apoya la adquisición de habilidades de pensamiento tanto del tiempo histórico como del espacio. En el caso del pensamiento histórico los grupos pequeños ayudan en la comprensión y adquisición de nociones que transitan desde el tiempo subjetivo personal hasta el</i></p>	<p><i>“le estamos haciendo ver las realidades que han ocurrido a nivel nacional y local y a nivel internacional que es en fondo un aporte para las familias y los estudiantes al analizar temas actuales, de la contingencia que siempre se está tratando los temas históricos pero también es importante que los niños sepan lo que está pasando en el mundo y en el país” (Sujeto 1)</i></p> <p><i>el currículo “lo considera -al medio rural- pero no lo hace que sea efectivo para trabajarlo porque al final todos trabajamos para una evaluación que se llama SIMCE” (sujeto 1)</i></p> <p><i>“uno tiene que ir decidiendo qué es lo más pertinente trabajar, de acuerdo a la realidad de los estudiantes que uno tiene.” (sujeto 1).</i></p> <p><i>“tratamos de inculcar aprendizaje en base a sus conocimientos</i></p>	<p>Historia, Geografía y Ciencias Sociales a estudiantes que poseen una cultura invisibilizada curricularmente pero sobre la cual cimienta la cultura curricular.</p> <p>Los contenidos son los mismos, los tiempos son los mismos y la forma en que se evalúa la calidad de la educación es la misma. Finalmente los docentes tienen una visión crítica de la realidad en la que enseñan, no obstante basan sus prácticas atendiendo a la cobertura curricular, sin poder problematizar sobre sus prácticas, ya que la realidad es evaluada bajo el mismo prisma que las escuelas urbanas</p>	<p>enfrentar los desafíos del mundo globalizado invisibilizando o sin considerar la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos de su entorno inmediato. Los docentes advierten que el currículum considera al medio rural en algunos contenidos, especificando que el currículum entrega orientaciones para abordar algún tema o cómo evaluar pero de forma general.</p> <p>Atendiendo a la relativa autonomía y flexibilidad curricular, comprende que debe adecuar el contenido a la realidad en la que se desempeñan.</p> <p>El profesorado considera que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene</p>
--	--	---	--	--

		<p><i>previos,</i></p>		<p>que ser significativa para los estudiantes, que invite a pensar, inferir o buscar información, atendiendo a las habilidades que se espera desarrollar para</p>
--	--	------------------------	--	---



	<p><i>tiempo convencional y el tiempo histórico. Lo mismo ocurre en las nociones espaciales, al fortalecer la retroalimentación directa y por lo mismo, apoyar el pensamiento metacognitivo. (2017: 44)</i></p> <p><i>“La construcción gradual del pensamiento histórico constituye un fundamento esencial esta asignatura y es una herramienta necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y el mundo “(2018:138-139)</i></p> <p><i>La Geografía permite al estudiante explorar la diversidad del mundo y la multiplicidad de culturas y paisajes y, desde esa base, reconocer cómo la relación entre el ser humano y su medioambiente se define por constantes procesos de adaptación y de transformación (...) En este nivel se establece una primera aproximación al tema del trabajo, por una parte, y al reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo, por otra. (2018:145)</i></p> <p><i>eje de formación ciudadana, el cual:</i></p> <p><i>“pretende que los estudiantes</i></p>	<p><i>Siempre los conocimientos van enfocados a sus conocimientos previos.” (Sujeto 2)</i></p> <p><i>“lo que tenemos nosotros es la reunión, el microcentro (...) cuando se hace una reunión o capacitación todo gira en torno a una escuela urbana. (Sujeto 4)</i></p> <p><i>“en la práctica fui descubriendo cómo hacerlo porque nunca te enseñan a planificar 90 minutos para tres cursos hay que arreglárselas, los contenidos son los mismos, los tiempos son los mismos,(...) después a uno la miden y aplican una prueba para medir la cobertura curricular (Sujeto 4)</i></p> <p><i>“como la exigencia también es la misma todos se preocupan de pasar los contenidos (...)de la forma que le acomode, la importancia es que el</i></p>		<p>que los estudiantes aprehendan el contenido histórico. El profesorado lleva el curriculum a la práctica y, en la propia práctica aprende cómo llevar a cabo su labor, en una realidad distinta a la urbana, abordando los mismos contenidos, en las mismas horas pedagógicas, respondiendo a la cobertura curricular, en un aula con cursos combinados</p>
--	---	---	--	---

*niño aprenda, es
alcanzar la cobertura*



	<p><i>desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática. Se espera que aprendan a participar en ella por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar. Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa” (2018:146).</i></p>	<p><i>curricular y que aprendan”(sujeta 4)</i></p>		
--	--	--	--	--



CAPITULO V. CONCLUSIONES Y REFLEXION FINAL

5.1 Conclusiones de la investigación

1.- ¿Cuáles son las orientaciones del currículum escolar de enseñanza básica, en particular en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales respecto de la interculturalidad en medio rural?

Curricularmente se reconoce la existencia de la diversidad cultural, pero prioriza la estandarización educativa fijando una base cultural para todos los estudiantes, atendiendo a una perspectiva multicultural en la cual no se advierten las contradicciones culturales como posibilidad de diálogo. El diálogo intercultural se concibe con un enfoque funcional, bajo un modelo interpersonal.

No obstante, nos encontramos con pequeños indicios de que el currículum nacional ha empezado un proceso de cambio en el cual se aboca cada vez más a un modelo crítico, ya que propone en determinados puntos una educación en base a los valores esenciales de la interculturalidad, colocando énfasis en la formación de sociedades democráticas. Sin embargo, son objetivos aislados, y no responden a la totalidad de las ideas planteadas en el currículum.

Respecto al análisis de los documentos ministeriales para abordar la asignatura el currículum prescrito hace alusión a la diversidad cultural. Dicho reconocimiento se hace estableciendo contenidos que apuntan a que el estudiantado desarrolle habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan la apropiación identitario.

Comprensión de diversidad bajo un estándar de aprendizaje, evidenciando que el currículum responde a una perspectiva funcional, Estos responden a un modelo interpersonal-interpersonal, con objetivos que buscan la monoculturización basado en la aceptación del nacionalismo y los valores de la democracia. Aunque reconoce la diversidad cultural, no se plantea como desafío “*un análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes* (García, 2008:124), reconocimiento de la

diversidad cultural.-

La escuela rural tiene sus propósitos, entre los cuales está el consolidar, reconocer y promocionar las diferencias dentro de los espacios educativos; Además de que debe contribuir al sentimiento de pertenencia a un lugar, formando ciudadanos/as que valoren su medio, su cultura y que sean capaces de asumir responsabilidades en la construcción y reconocimiento identitario local.

El reconocimiento del aula rural como una realidad distinta que requiere de un trabajo basado en la problematización de la realidad, no debemos olvidar que para abordar la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se cuentan con perspectivas para abordar el currículum, lo cual permitiría abarcar la enseñanza no solo desde el contenido, lo factual, sino también desde lo procedimental, actitudinal, bajo la consideración del necesario vínculo del contenido histórico con la historicidad propia del lugar en el que se inserta la escuela rural multigrado, posibilitando de esta manera el desarrollo de habilidades y actitudes propias del pensamiento histórico, el trabajo con fuentes, el pensamiento crítico y la comunicación necesaria para exponer los hallazgos que hacen los estudiantes.

Bajo este escenario, la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales requiere de una revisión y actualización teórica para la problematización didáctico-pedagógica, a la luz de un currículum que posee un modelo práctico, que considera la cultura de los estudiantes de manera funcional, con un enfoque interpersonal y bajo una mirada multicultural, es importante revisar para qué y cómo se enseña Historia, Geografía y Ciencias Sociales a estudiantes que poseen una cultura invisibilidad curricularmente pero sobre la cual cimienta la cultura curricular.

Queda claro que la finalidad formativa de la asignatura para las escuelas rurales multigrados responde a lo establecido en las bases curriculares, sin embargo, al ser una propuesta pedagógica deja en manos del profesorado la decisión de qué y cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, las orientaciones son claras al declarar que se busca que el estudiantado comprenda la compleja realidad a la que está sujeto y sus implicancias

futuras, para llegar a desenvolverse como ciudadano, responsable y crítico de la sociedad, y capaz de enfrentar los desafíos del mundo globalizado invisibilizando o sin considerar la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos de su entorno inmediato.

Para concluir, la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales ponen el foco en la comprensión del estudiantado sobre su rol histórico. Se busca por medio de la asignatura, que el estudiantado comprenda su presente histórico, pero con miras no solo hacia el pasado sino que también considerando sus implicancias futuras, en su rol de ciudadano o sujeto histórico capaz de modificar o intervenir en su devenir, quedando en manos del profesorado el cómo y el para qué enseñar en un campo de acción disímil al urbano.

2.- ¿Cuál es la comprensión que posee el profesorado respecto de la interculturalidad para la enseñanza de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en las escuelas del medio rural?

Los docentes les compete permitir y propiciar el diálogo cultural, en el entendido de que es el profesorado el responsable de hacer carne el currículum y hacer de este una práctica problematizadora, que dialoga con la realidad. Los docentes se rigen por el currículum nacional para abordar sus prácticas pedagógicas, por tanto reconocen que la cultura de los estudiantes genera conflictos con la cultura curricular o escolar, el diálogo intercultural lo hace bajo una perspectiva multicultural, con un enfoque intercultural funcional a los intereses curriculares, respondiendo a un modelo interpersonal-hermenéutico en el cual se propicia un cambio sociocultural, basando sus prácticas en relaciones binomiales, dicotómicos rural-urbano.

El profesorado tiene la comprensión de que la cultura de los estudiantes está en desmedro de la cultura escolar, a pesar de que reconocen que los estudiantes cimientan su acervo cultural, en un espacio tiempo distinto al urbano, en una realidad rural con tradiciones que prevalecen a pesar de las modificaciones territoriales, geografías, cultural que ha tenido el campo.

En cuanto a las consideraciones curriculares los docentes consideran que no existen lineamientos que le permitan considerar la realidad rural desde un enfoque intercultural. La referencia que hace el profesorado al curriculum evidencia la falta de un enfoque intercultural que le permita interpretar el currículum como una herramienta para problematizar su quehacer pedagógico. La comprensión del encuentro cultural en el aula, se hace bajo el análisis de que el medio en el que está inserta la escuela rural, es dificultoso en sí mismo, lo que complica la labor bajo los fines que persigue el currículum.

Los docentes evidencian la falta de un análisis crítico del rol que ejerce la escuela, como centro social, plantean la necesidad de vincularse con la comunidad, entendiendo su rol dialogante en este medio, no obstante, para los docentes el propósito de la escuela es hacer transitar a los estudiantes de su cultura rural, a una cultura oficial.

Para los docentes que se desempeñan en el medio rural de la localidad de Yumbel, el rol de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene como fin potenciar un análisis crítico de la realidad, además de considerar de que el contenido curricular debe tener conexión con la realidad de los estudiantes, situando a la contextualización del contenido como la metodología para abordar contenidos globales, que también atañen a la realidad de los estudiantes, sin embargo, como el curriculum responde a intereses de un modelo curricular práctico, con evaluaciones externas que buscan medir la calidad de la educación.

Los docentes no tienen una clara visión de la contextualización necesaria para abordar el contenido histórico, por lo que el rol de la historia para los docentes está enfocada a mostrarle las realidades globales, sin advertir la necesidad de contextualizar el contenido a la realidad local, realidad que presenta una historicidad a la que se puede acceder por medio de las ciencias sociales y el análisis de fuentes históricas presentes en el mismo contexto geográfico, en el cual la escuela rural se inserta como medio.

Los docentes advierten que el currículum considera al medio rural en algunos contenidos, especificando que el currículum entrega orientaciones para abordar algún tema o cómo evaluar pero de forma general. Atendiendo a la relativa autonomía y flexibilidad curricular, comprende que debe adecuar el contenido a la realidad en la que se desempeñan.

Pedagógicamente consideran que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene que ser significativa para los estudiantes, que invite a pensar, inferir o buscar información, atendiendo a las habilidades que se espera desarrollar para que los estudiantes aprehendan el contenido histórico, sin embargo, advierten que el currículum es apremiante, que no entrega indicaciones pedagógicas o técnicas.

Los docentes no encuentran el apoyo en las reuniones de microcentro, instancia que busca que los docentes problematicen y compartan las adecuaciones didáctico pedagógicas que realización para abordar el contenido curricular en sus respectivas escuelas. Las problemáticas analizadas en instancia pedagógica gira en torno a lo urbano, no se problematiza cómo enseñar en un medio complejo y cuando algún docente muestra una práctica exitosa, no se analiza de forma crítica.

El profesorado lleva el currículum a la práctica y, en la propia práctica aprende cómo llevar a cabo su quehacer pedagógico, en una realidad distinta a la urbana, abordando los mismos contenidos, en las mismas horas pedagógicas, respondiendo a la cobertura curricular, en un aula con cursos convidados donde no siempre es posible trabajar con unidades articuladas entre los niveles educativos y, sumado a esto, la carencia de instancias para compartir sus adecuaciones, conllevan a que el profesorado, se ocupe solo de abordar el contenido de la forma que le acomode, ya que para ellos lo importante es que el niño aprenda y alcanzar la cobertura curricular.

Los contenidos son los mismos, los tiempos son los mismos y la forma en que se evalúa la calidad de la educación es la misma. Finalmente los docentes tienen una visión crítica de la realidad en la que enseñan, no obstante basan sus

prácticas atendiendo a la cobertura curricular, sin poder problematizar sobre sus prácticas, ya que la realidad es evaluada bajo el mismo prisma que las escuelas urbanas, situación apremiante a la hora de llevar a cabo su labor pedagógica.

3.- ¿Cómo aporta el currículum escolar de enseñanza básica, en particular la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a las prácticas pedagógicas de los docentes de escuelas en el medio rural?

Los docentes de las escuelas rurales, reconocen tres documentos que orientan la práctica, las Bases Curriculares, Planes y Programas de Estudio de Educación Básica y Módulos Multigrados. Sin embargo, podemos decir que los tres documentos no son suficientes para orientar el proceso educativo en un contexto de educación rural, las bases curriculares solo poseen algunos objetivos que permiten un acercamiento con la realidad educativa del estudiantado rural, por otra parte este documento plantea una misma visión para diferentes realidades educativas, respecto de los módulos multigrado, los docentes creen que no son suficientes respecto de las orientaciones que este documento entrega, además debería existir una actualización de estos insumos para fortalecer la práctica educativa en escuelas rurales.

Para los docentes que se desempeñan en el medio rural de la localidad de Yumbel, el rol de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene como fin potenciar un análisis crítico de la realidad, además de considerar de que el contenido curricular debe tener conexión con la realidad de los estudiantes, situando a la contextualización del contenido, como la metodología para abordar contenidos globales, que también atañen a la realidad de los estudiantes, sin embargo, como el currículum responde a intereses de un modelo curricular práctico, con evaluaciones externas que buscan medir la calidad de la educación, los docentes no tienen una clara visión de la contextualización necesaria para abordar el contenido histórico, por lo que el rol de la historia para los docentes está enfocada a mostrarle las realidades globales, sin advertir la necesidad de contextualizar el contenido a la realidad local, realidad que presenta una historicidad a la que se

puede acceder por medio de las ciencias sociales y el análisis de fuentes históricas presentes en el mismo contexto geográfico, en el cual la escuela rural se inserta como medio para el diálogo cultural.

Curricularmente los documentos entregan los contenidos que se deben abordar durante el año escolar, otorgando al docente una visión panorámica de los hechos y procesos históricos que han influenciado el presente histórico, junto con la progresión de los contenidos en los distintos niveles educativos, además el currículum entrega una serie de habilidades que se deben desarrollar en el estudiantado, las cuales son: Pensamiento temporal y espacial, Análisis y trabajo con fuentes, Pensamiento crítico y, finalmente, Comunicación. Se espera con esto que los estudiantes puedan tomar decisiones de manera informada y responsable.

4.- ¿Cuáles son las coincidencias y tensiones principales respecto del análisis documental y la comprensión docente respecto de la interculturalidad para la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el medio rural?

Para finalizar las conclusiones, responderemos a la última interrogante de la investigación, la cual hace referencia a las al cruce de datos respecto de los resultados del análisis documental y las entrevistas realizadas a los docentes de escuelas rurales de la Comuna de Yumbel, planteando en este contexto las concordancias y tensiones que reveló el presente estudio.

El análisis documental respecto de las orientaciones curriculares que abordan la interculturalidad, arroja que estos documentos reconocen la existencia de la diversidad cultural, pero priorizan la estandarización educativa, atendiendo a una perspectiva multicultural, la cual es paternalista respecto de las culturas minoritarias, por parte de la cultura escolar, El diálogo intercultural se concibe con un enfoque funcional, el cual se refiere al desarrollo de la tolerancia entre culturas, por lo tanto el currículum nacional afronta la diversidad cultural a partir de un modelo interpersonal.

En concordancia, los docentes se rigen por el currículum nacional, haciendo

alusión a que el diálogo intercultural, se desarrolla bajo una perspectiva multicultural, con un enfoque funcional, el cual como se había mencionado anteriormente responde a un modelo interpersonal propiciando un cambio sociocultural, basando sus prácticas en relaciones binomiales, dicotómicas rural-urbano.

A su vez el currículum hace alusión a la diversidad cultural, estableciendo contenidos que les permitan a los estudiantes desarrollar la apropiación identitaria de su cultura, por lo tanto el currículum reconoce la diversidad cultural, pero no plantea como desafío el análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes.

Los docentes por otro lado, mencionan que la cultura de los estudiantes está en desmedro de la cultura escolar, de manera que el docente, es quien debe problematizar sobre y para la realidad del estudiantado, todo esto en post de la permanencia cultural. No obstante el currículum al abordar la multiculturalidad, dificulta la comprensión del espacio territorial, lo que genera una tensión entre el currículum y los docentes, para la construcción de una valoración cultural.

Sin embargo el profesorado debe propiciar el diálogo cultural, en el entendido de que es el docente, quien es responsable de hacer una práctica problematizadora, que dialogue con la realidad cultural, en este caso existe una concordancia ya que nos encontramos con pequeños indicios de que el currículum nacional ha empezado un proceso de cambio o aproximación a un modelo crítico, este propone una educación en base a los valores esenciales de la interculturalidad, colocando énfasis en la formación de sociedades democráticas.

Por consiguiente esta aproximación corresponde a la mención de objetivos aislados, y no de un constructo transversal que engloba las ideas mencionadas por el currículum, lo que provoca una tensión por parte del profesorado, el cual evidencia la falta de un enfoque intercultural que le permita interpretar el currículum como una herramienta para problematizar su quehacer pedagógico, perdiendo de vista la relevancia que implica educar en el campo, por lo cual la escuela posee un desafío de respecto de la interculturalidad.

En este contexto, respecto de la ruralidad dos de los documentos se orientan a esclarecer el rol de la escuela en el medio rural, considerando que la escuela rural tiene sus propósitos, entre los cuales está el consolidar, reconocer y promocionar las diferencias dentro de los espacios educativos; Además de que debe contribuir al sentimiento de pertenencia a un lugar, formando ciudadanos/as que valoren su medio, su cultura y que sean capaces de asumir responsabilidades en la construcción y reconocimiento identitario local. Dichos propósitos entran en tensión con uno de estos documentos, al señalar que el principal documento orientador MECE rural, fue diseñado en 1992 y a la fecha no ha sufrido modificaciones, exceptuando las orientaciones pedagógicas para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en aula multigrados cuya última actualización fue realizada el 2017.

Para el profesorado la escuela debe brindar la posibilidad al estudiantado de conocer otras realidades, distintas a la propia. Su propósito es hacer transitar a los estudiantes de una cultura rural, a una cultura oficial, curricularmente establecida. Los docentes perciben que existe un abandono del campo, entendiendo que estos cambios propician la migración campo-ciudad, tiene como principal responsable a la expansión del modelo forestal.

Finalmente respecto a la dimensión Curriculum y enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, El reconocimiento del aula rural como una realidad distinta que requiere de un trabajo basado en la problematización de la realidad, plantea que la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales requiere de una revisión y actualización teórica para la problematización didáctico-pedagógica.

Por otro lado la finalidad formativa de la asignatura para las escuelas rurales multigrado responde a lo establecido en las bases curriculares, sin embargo, al ser una propuesta pedagógica deja en manos del profesorado la decisión de qué y cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las orientaciones son claras al declarar que se busca que el estudiantado comprenda la compleja realidad a la que está sujeto y sus implicancias futuras, para llegar a

desenvolverse como ciudadano, responsable y crítico de la sociedad, y capaz de enfrentar los desafíos del mundo globalizado.

Los docentes advierten que el currículum considera al medio rural en algunos contenidos, especificando que el currículum entrega orientaciones para abordar algún tema o cómo evaluar pero de forma general. Atendiendo a la relativa autonomía y flexibilidad curricular, comprendiendo que debe adecuar el contenido a la realidad en la que se desempeña. Sin embargo, el profesorado no reconoce las reuniones de microcentro como instancia para problematizar respecto a sus prácticas pedagógicas.

Los profesores llevan el currículum a la práctica y, en la propia práctica aprende cómo realizar su labor, finalmente los docentes tienen una visión crítica de la realidad en la que enseñan, no obstante basan sus prácticas atendiendo a la cobertura curricular, sin poder problematizar sobre sus prácticas, ya que la realidad es evaluada bajo el mismo prisma que las escuelas urbanas.

5.2 Reflexión crítica/ pedagógica

El sistema económico instaurado, hoy en día, en el territorio nacional ha modificado el territorio, por medio de la expansión de un modelo forestal avasallador que ha alterado las nociones de espacio y tiempo en función de una economía capitalista que arrasa con las identidades locales, contribuyendo a la desruralización y a la pérdida sistemática de los saberes y prácticas culturales que históricamente se han desarrollado en las zonas rurales del país.

En este contexto, la escuela rural debe intentar revertir el constante desarraigo que conlleva la pérdida de territorio y la reproducción de un currículum prescrito que busca la reproducción de modelos alejados de la realidad escolar preparando al estudiantado para la inexorable migración a la ciudad, no olvidemos lo planteado por Ibáñez (1991) *“el explotado no pertenece al lugar donde se traza la raya”*, sin embargo, a la luz de un currículum que a propendido a ser más crítico es el profesorado el llamado a realizar un análisis crítico de la realidad rural y como, desde la escuela, se puede contrarrestar la progresiva pérdida de las identidades

locales.

El currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a propendido a perseguir un interés crítico, este sigue manteniendo un marcado interés práctica el cual busca consolidar el desarrollo identitario personal, perdiendo de vista el rol colectivo del estudiantado como sujetos históricos que ha futuro podrán tener incidencia en la defensa del territorio y de los saberes culturales que se cimientan en un espacio geográfico distinto al urbano.

La escuela rural debe perseguir que los estudiantes consoliden y profundicen la cultura del entorno, manteniendo un diálogo cultural horizontal y advirtiendo las diferencias culturales como una posibilidad de diálogo que enriquezca. Advirtiendo las tensiones producidas por las diferencias culturales el diálogo intercultural debe significar una oportunidad en todos los contextos, propendiendo desde la asignatura al rescate de las tradiciones, valores, costumbres y estilos de vida, buscando desarrollar en el estudiantado conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan valorar su medio, asumir responsabilidades y despertando el sentimiento de pertenencia de los estudiantes producto del análisis crítico de la realidad.

La perspectiva multicultural presente en los documentos ministeriales, requiere de una revisión crítica, ya que, si bien en el currículum nacional, se han enarbolecido los valores que se enmarcan en las sociedades democráticas, estos apuntan al desarrollo identitario desde un modelo interpersonal, hermenéutico, reconociendo la diversidad pero finalmente apuntando a que los estudiantes asimilen una cultura alejada de su realidad.

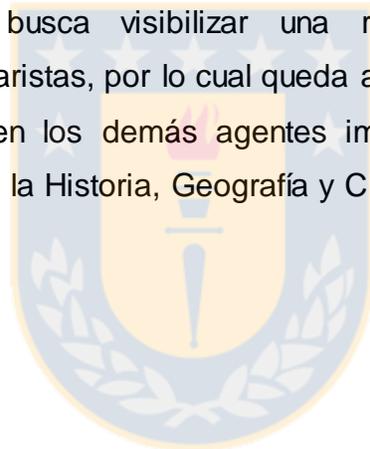
Queda abierta el cuestionamiento de quienes son los responsables de revisar el cómo y para qué se enseña historia en las escuelas rurales, podríamos emplazar a los profesionales en ejercicio o cuestionar la forma en que la formación de profesores se hace responsable de una realidad que coexiste a las escuelas urbanas.

El cierre sistemático de escuelas rurales da cuenta del desinterés, por parte del estado, y de la falta de políticas públicas que busquen la revitalización del campo, como espacio geográfico en el cual se desarrollan cultural locales con un

fuerte arraigo a lo agrario y, como la historia sustenta la realidad, proponemos que los docentes que imparten la asignatura son los llamados a problematizar y buscar una salida al continuo éxodo de la población a la ciudad, buscando, desde la asignatura, que los estudiantes como sujetos históricos asuman las responsabilidades que les compete en la defensa del territorio.

La destrucción sostenida de los ritmos y espacios temporales ha conllevado la pérdida de costumbres y saberes culturales que se enraízan en lo agrícola y ganadero, no obstante esto es una situación que se puede revertir bajo los fines que propone la neo ruralidad la cual apunta a la preservación de las economías rurales, bajo el manejo, uso y conservación de los recursos naturales por lo cual es necesario que la escuela y el profesorado asuma la responsabilidad que le compete.

Esta investigación busca visibilizar una realidad que requiere ser profundizada bajo distintas aristas, por lo cual queda abierta la invitación a indagar en las opiniones que tienen los demás agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el medio rural.



BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, V. (2011) Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2: 301-314. Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación: Santiago.
- Areyuna, B., & González, F. (2004). Contextualizando el currículum de historia y ciencias sociales. Santiago: Ministerio de Educación, Chile.
- Bartolomé, M. (1992). "Investigación cualitativa en Educación: ¿Comprender o transformar?". *Revista de Investigación Educativa*, N° 20, 7-36.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular deficiencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.
- Berger, P.; Luckmann, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bergés, L. (1996). El estudio del medio sociocultural en la educación de hoy. *Aula de innovación educativa*, (48), 5-8.
- Bustillos, S. (2004) "De lo rural a lo urbano en América Latina", en: *Avances*. Coordinación de Investigación, ICSA No. 67, Octubre de 2004, Universidad Autónoma de ciudad de Juárez.
- Cronos, G. (2002). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas. *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos*, Barcelona, 31-37.
- Días L., Torruco U., Martínez M., Valera M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 162-167.
- Dirven, M (dir.); Echeverri, R.; Sabalain, C.; Rodríguez, A.; Candía, D.; Peña, C. y Faiguenbaum, S. (2011) *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL. Disponible en: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/43523/Serie_W_397.pdf

- Faiguenbaum, S. (2011) "Definiciones oficiales de "rural" y/o "urbano" en el mundo", en: DIRVEN (dir.) et al. Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina. Santiago de Chile, CEPAL.
- Garayo, J. (1996) "La sociedad rural en el final de siglo" En: Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política. Número 16, diciembre, pp. 61 – 80.
- García Martínez, A.; Sáez Carrera, J. (a.1997) Aproximación a la diversidad: Algunas consideraciones teóricas. En Illán, N. (Ed.) La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI, págs. 19-36
- (b.1997) Del racismo a la interculturalidad: Competencia de la educación. Madrid: Narcea.
- García Martínez, A. (2008) La interculturalidad: Desafío para la educación. Madrid: Dykinson.
- Geertz, C. (2001). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa. [Edición original en inglés: 1973].
- Gomez Mendoza, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. Revista Ciencias humanas, 12.
- Harvey, D. (1994) "La construcción social del espacio y del tiempo: una teoría relacional". Geographical Review of Japan, Vol 67, 126-135.
- Hernández, F. X. (2002). Conocimiento del medio social y cultural: problemas y perspectivas. In Las ciencias sociales, concepciones y procedimientos (pp. 39-46)
- Hernández R., et al. (2014). Metodología de la Investigación, sexta edición. Santa Fe: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Higuera, E.; Catillo, N. (2015) LA INTERCULTURALIDAD COMO DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN ECUATORIANA. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación [en línea] 2015, [Fecha de consulta: 5 de febrero de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846095009>> ISSN 1390-3861

- Izcara Palacios, S. (2014) Manual de investigación cualitativa, primera edición Editorial Fontamara: México. (En línea) Disponible en: <http://www.researchgate.net/publication/271504124>
- Kay, C. (2009) “Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad?”. Revista Mexicana de Sociología 71.
- Muñoz, C. (2016). El necesario vínculo entre pasado, presente y futuro: la perspectiva histórica desde la enseñanza. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (83), 7-12
- Osses S., Tapia I., Ibáñez F. (2006). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN. HACIA LA GENERACIÓN DE TEORÍA A TRAVÉS DEL PROCESO ANALÍTICO. Valdivia: Estudios Pedagógicos
- Pagès, J. (2004). Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 25-40.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículum y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255-269. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-531-1-PB.html>
- .Pérez, E. (2001) “Hacia una nueva visión de lo rural” En: GIARRACCA, Norma (comp.) ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Buenos Aires: CLACSO.
- Pérez Prado, L. (1993) Lo rural y la ruralidad: algunas reflexiones teórico-metodológicas, en: *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. XIV, Núm. 54. El Colegio de Michoacán. Pp. 5-20.
- Regalado, C. (2015) *La interculturalidad en el medio rural: ¿Espejismo o realidad?* Universidad de Cantabria: Santander.
- Rodríguez, J.; Salas, H. (2004) “Lecturas antropológicas para la ruralidad latinoamericana: diagnóstico del mundo rural”, en: *Revista Digital ERURAL*, No. 2 año 1, Universidad de Playa Ancha, Chile.

- Ruiz, J. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. España: Artes Gráficas Rontegui.
- SUBDERE (2013) IDENTIDADES TERRITORIALES: LO AUTÉNTICO COMO MOTOR DE DESARROLLO LOCAL. Programa de Fortalecimiento de la Identidad Regional, pp 9
- Tejerina, V. (2011) Diversidad cultura, educación intercultural y currículo. En J.M Aparicio (Ed.) Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América (pp. 67-83). Madrid: Pirámide.
- Trujillo, F (2005) En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. Universidad de Granada
- Urrutia, Jaime (2012) "Desarrollo Rural e Interculturalidad". La Revista Agraria, pp.16-17
- Varona, J. M. R. (2002). Educación para el desarrollo: una apuesta globalizadora para el curriculum de Ciencias Sociales (ESO). In Las ciencias sociales, concepciones y procedimientos (pp. 107-116).
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural, en J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), Construyendo Interculturalidad Crítica (p. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

ANEXOS

Pauta de entrevista semiestructurada.

La siguiente pauta de entrevista semiestructurada está elaborada a partir de 3 ejes temáticos: Interculturalidad Rural, Curriculum y Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Con el fin de recolectar información sobre las percepciones que poseen los docentes rurales sobre la cultura rural y como esta se enmarca en el concepto de interculturalidad, elemento transversal en la construcción democrática de identidad local, la cual constituye uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el debido consentimiento de los actores entrevistados.

Criterios de Selección Perfil del entrevistado:

- Docentes Titulados de Profesor de Educación Básica
- Docentes que desempeñen labores en segundo ciclo, en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales
- Que desempeñe su labor en el medio rural en la comuna de Yumbel de la región del Biobío.

Datos del entrevistado:

Nombre:

Años de servicio:

Establecimiento Educativo (estilo: multigrado, unidocente):

Dependencia del establecimiento:

Asignaturas que realiza:

Cursos:

Institución de estudios:

Tema 1: Interculturalidad Rural

¿Qué significa para usted trabajar en el medio rural?

¿Cree que es pertinente hablar de cultura rural? ¿Por qué?

¿Cuál es la finalidad formativa de las escuelas rurales?

¿Cuál es su visión de educar en el campo respecto de las expectativas que posee sobre sus estudiantes?

¿La cultura local aporta a sus diseños didácticos? ¿Facilita o dificulta el trabajo?

Tema 2: Currículum

¿Qué documentos oficiales utiliza para orientar su práctica? ¿Cuáles son las orientaciones que entregan estos documentos?

¿Conoce orientaciones curriculares enfocadas a la enseñanza en el medio rural?

¿Cree que el currículum nacional considera elementos de la cultura rural para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje en este medio?

Según su opinión, ¿Le aporta el currículum al desarrollo de su práctica educativa en el medio rural? ¿De qué manera lo hace?

Tema 3: Enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales

¿Cuál es el aporte de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales a la cultura rural?

¿Qué orientaciones didáctico-pedagógicas entregan los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que usted considera pertinentes al medio rural?

¿Cómo refleja en sus prácticas los ejes propuestos en los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?

¿Qué metodologías emplea para incentivar el diálogo entre lo rural y lo urbano?

1. Transcripciones

Sujeto 1:

Entrevista realizada el día 20 de diciembre 2018, fecha en la cual los estudiantes ya no se encuentran en clases y los docentes realizan trabajo administrativo (Duración: 48 minutos.)

Escuela: Escuela Municipal Padre Pedro Campos Menchaca, Tomeco, comuna de Yumbel, región del Biobío.

Asignaturas a cargo: Historia, Tecnología y Arte. Cursos: Segundo ciclo, 5° - 8°

Años ejerciendo en escuelas rurales: 30 años.

Investigador: ¿Qué significa para usted trabajar en el medio rural?

Entrevistado: “Es bastante grato trabajar en este medio, bueno, permite ubicar a los niños en un contexto de vivencias muy particulares y a partir de ahí uno empieza a trabajar con ello para que ellos conozcan y analicen su realidad y puedan aplicar los conocimiento que ellos traen de sus casas e irlos contextualizando y que vayan haciéndose más efectivos de acuerdo a sus vivencias, por eso es interesante trabajar en escuela rural hay actividades que se pueden hacer al aire libre, eso es una ventaja”.

Investigador: Claro, ¿cree usted que es pertinente hablar de una cultura rural?

Entrevistado: “Eeh, sí, es pertinente, porque en el medio en que nosotros nos desarrollamos la mayoría de los niños es de descendencia agrícola, sus padres trabajan en la realidad del campo, claro, hoy en día más modernizados lo que es los invernaderos, muchas de las familias trabajan en eso, produciendo sus propias hortalizas, lechugas, tomates, ellos mismos, son proveedores y van a vender a las ferias, algunos van a concepción y a Cabrero y Yumbel...”

Investigador: O sea, ¿no es sólo producción de subsistencia?

Entrevistado: No, no es sólo de subsistencias, también muchas de las familias viven de eso, no tienen sólo un invernadero, algunos llegan a tener seis invernaderos, muchos se acogen a programas del estado.

Investigador: En ese caso ¿Cuál cree usted es la finalidad que debe tener

la escuela?

Entrevistado: *“en el fondo esta escuela debería haberse derivado hace mucho tiempo a escuela técnica hace mucho tiempo cuando se tuvo harta matrícula y se tuvo la oportunidad, pero no sé, faltó visión antes para haberla hecho de continuidad y relacionarse con la realidad que tienen ellos, y por qué no haberla hecho técnico-agrícola si estaba inserta en un medio rural, bueno, ahora no hay tanta matrícula, es más difícil”.*

Investigador: bueno, y en ese caso, ¿Cuál cree usted que es la finalidad de esta escuela con la comunidad? ¿Qué se espera de los estudiantes?

Entrevistado: *“Claro la verdad es formar buenas personas principalmente, más que preocuparnos del SIMCE igual, el famoso SIMCE, la verdad es que los niños se van desarrollando más lento en estas comunidades, van despertando lentamente porque la visión del mundo no es global para ellos todavía, entonces, eso significa que muchos de ellos van a destacar muchos de ellos en otros establecimientos, de hecho hay ejemplos concretos ayer no más tuve una conversación con un estudiante que se fue a otro colegio y no era uno de esos estudiantes que sobresalía y logró ser el primer promedio en escuela industrial, y con varias asignaciones y premios, el papá me dijo como ocho premios, entre becas, viajes, de todo, y así hay varios estudiantes que le hemos hecho seguimiento y han andado bien, pero destacan en el fondo en otros niveles, en la enseñanza media o en la universidad incluso”*

Investigador: entonces una de las finalidades que busca la escuela en el fondo es guiar a los niños para que continúen sus estudios.

Entrevistado: *“claro, para que continúen y tengan una formación integral, llena de valores, ese es nuestro lema”.*

Investigador: Y de qué forma usted toma la cultura de los estudiantes para llevarla al aula?

Entrevistado: *“bueno como en mi asignatura es historia y ciencias sociales hay harto que hacer, empezando porque ellos vislumbren donde están ellos y hay ciertas estructuras donde están ubicadas sus casas, el relieve, el paisaje y ubicarnos en el contexto geográfico en el que están entonces eso es pertinente para ellos mostrarles donde ellos están insertos y de ahí se parte de que ellos conozcan el entorno geográfico de donde están”.*

Investigador: ¿Hay algún documento que a usted lo oriente para los diseños didácticos? ¿Existe algún documento?

Entrevistado: *“Bueno, nosotros siempre tenemos que trabajar a partir de los planes y programas”.*

Investigador: ¿No hay algo para la educación rural específicamente?

Entrevistado: *“No, específicamente no hay no estamos, tenemos que basarnos en lo que son los programas y las bases curriculares, vienen las opciones donde uno puede decidir pero si los objetivos de aprendizaje hay que ir trabajándolos según los de la secuencia, lo que si uno si uno se puede extender a su realidad, hay algunos OA que permiten hacerlo”.*

Investigador: ¿Son decisiones que usted tiene que tomar?

Entrevistado: *“Sí, son decisiones pedagógicas que uno toma, no existen orientaciones realmente como colegio o ni tampoco como comuna, ni hay una política nacional, excepto los colegios de especialidad agrícola. Antes principalmente había más colegios rurales y estaban los cursos multigrados o cursos fusionados en el campo y se trabajaban más con lo relacionado a la agricultura, hoy solo están como talleres de huertos escolares donde pueden hacer invernaderos y cultivos, y cosas así”.*

Investigador: ¿El colegio contó en algún momento con multigrado?

Entrevistado: *“Quizá más antiguamente, pero siempre tuvo una matrícula para formar cursos individuales”.*

Investigador: ¿Y ahora cómo es la matrícula?

Entrevistado: *“Ahora es poca, en el fondo, capaz en un tiempo más, podría pasar a multigrado”.*

Investigador: ¿La gente ha ido emigrando?

Entrevistado: *“Claro, ya es notorio, es poca la gente que va quedando en el campo, y como no hay una política nacional para fortalecer un poco la población rural, de construir centros que permitan apoyar las comunidades agrícolas, no hay política habitacional segura que construyan poblaciones, son escasos los lugares donde se han construidos, y la gente se va, es mucho más fácil para los municipios poner poblaciones donde están ellos, tienen el alcantarillado, agua potable y vamos haciendo gente en los centro más urbanos, en la periferia en el fondo, y en el fondo donde tienen una vida más segura, más sana es en un campo, en una comunidad, si hablamos de Yumbel,*

en Rere, Río Claro, Tomeco, de hecho en Rere solamente se ha hecho una población porque otras han sido obstaculizadas por temas administrativos, y en el fondo la gente va a vivir toda a Yumbel, los mismos afectados por el terremoto del 2010 fueron a parar en poblaciones a la periferia de Yumbel, y se siguen construyendo en esos lugares, pero si tuviéramos más poblaciones en los centros que son más agrícolas, como Río Claro o Rere, la gente mantendría una población mayor, porque aunque todos vivan en Yumbel terminan siendo centros dormitorios, porque la gente está trabajando afuera, en el norte de Chile, entonces no trabajan acá, pero no hay políticas para ir fortaleciendo estos pueblo en desarrollo”.

Investigador: En ese caso, ¿usted cree que la escuela tiene un rol fundamental en el cómo se piensa el campo, o la ciudad?

Entrevistado: “Claro, las escuelas son centros motores de las comunidades es lo más importante que hay en una comunidad, en muchos pueblos donde se han cerrado escuelas los lugares han ido muriendo o desapareciendo, se han cerrado muchas escuelas en la comuna de Yumbel”

Investigador: Uno ve que en las fiestas patrias o en las actividades abiertas a la comunidad que se hacen participa todo el pueblo

Entrevistado: “Sí, participa todo el pueblo, se conserva mucho las costumbres típicas, las carreras de caballo, el manejo de animales, por decir la tiradura en riendas hay todo este tipo de actividades acá, Yumbel se caracteriza por tener muchas fiestas costumbrista, de hecho partió con el famoso estofado de Rere que fue una de las fiestas más antiguas creada y apoyada también por profesores, porque los profesores son motores en las comunidades rurales, partió la primera fiesta campesina, ahora se llama muestra campesina acá en Yumbel, que es una actividad costumbrista donde viene gente de concepción y de todos lados, pero no la han hecho crecer mucho aún se hace en el centro de Yumbel, todavía no tienen un espacio bien determinada, el segundo fue el estafado en Rere, muy conocida, que aún se hace, y esa fue creada por profesores, profesores de Historia, entre ellos yo y otros colegas, uno que ya se retiró y apoya también por persona de las comunidades y es un evento que lleva como la muestra 20y tanto, lleva años la actividad, ahí apareciendo varias actividades más, fueron los profesores lo que creamos estas fiestas, después aparecieron montones, en Santa Juana, Cabrero, Hualqui, hasta en concepción y aparecieron acá, en Rere, un pueblo

muy bonito con museos y todo, y eso ayudó también a que se hicieran museos y todo esto para las comunidades, que se pavimentaran calles y todo”.

Investigador: Y usted, ¿cree que el currículo nacional considera estas características del medio rural?

Entrevistado: “Si lo considera pero no lo hace que sea efectivo para trabajarlo porque al final todos trabajamos para una evaluación que se llama SIMCE y es una cuestión que han intentado de eliminarla muchos intelectuales de este país que dicen que el SIMCE no los lleva a nada concreto, si lo que interesa es que mejoremos a la gente y formar buenas personas y eso no lo van a lograr con números va a ser tratando otros temas”.

Investigador: Profesor, ¿de qué forma lo considera el currículo nacional, de qué forma considera estas particularidades?

Entrevistado: “¿De la zona agrícola? Bueno principalmente en los contextos que trae para analizar la geografía, las costumbres tradiciones, también para reconocer algunas de las características del lenguaje típico que tenemos, lenguajes autóctonos que tenemos, el mapudungun por ejemplo, pero no efectivamente tema que está bien planificado”.

Investigador: O sea tiene ciertas consideraciones pero las decisiones las toma el profesor, tiene la libertad de decidir

Entrevistado: “Sí, porque tú no puedes trabajar un tema específico con una situación rural, o sea, no te dan como las indicaciones pedagógicas o técnicas, uno se puede explayar hablando temas, pero basado en el currículo y los OA. Tú lo puedes trabajar en cualquier asignatura, tu puedes trabajar recetas y cosas típicas del contexto rural, en lenguaje, historia, pero en el fondo pasa por el profe”.

Investigador: En ese caso, ¿cuáles son los aportes del currículo para la enseñanza de la Historia, en el medio rural?

Entrevistado: “El currículo aporta en el fondo con parámetros que tienen que ver con cosas muy limitadas referente a la situación agrícola, solamente tiene que ver con cuantificar algunas situaciones como la geografía, algunos aspectos que se pueden calcular en matemática, lo otro es escribir y también hablamos de lo que traen los textos de estudios o que el profesor te de libertad solamente para escribir en contexto rural en la creación de textos, pero más allá no lo veo, eso falta”.

Investigador: Solo ve los OA como el plan común que deben alcanzar todos los niños

Entrevistado: *“Sí, porque está creado para todos, para el que vive en la ciudad, para el que vive en el campo, para el que vive en el sur, en el norte de Chile, y el que tiene la vivencia en Iquique y en Punta Arenas, pero nada focalizado, no nos podemos quedar pegados en una zona típica o en una zona definida”.*

Investigador: ¿No le parece que en ese caso las características del contexto permiten crear aprendizajes más significativos?

Entrevistado: *“Permite, sí, efectivamente, y los llevamos a las distintas realidades que tiene el país, además nos permite hacer clases que se llaman en terreno a través de la ley SEP, y conocer algunos lugares, pero igual es limitante porque es una vez al año no es algo tan continuo y siempre los recursos son limitados yo puedo salir con mis estudiantes pero no muy lejos tampoco, no los puedo llevar en el fondo a Arica o Puerto Montt porque es por el día, y eso está inserto en el PME lo de las clases en terreno, y es por un día o dos días y tiene que estar en el PME sino tengo que ir con recursos propios”.*

Investigador: En cuanto a la enseñanza de la historia, ¿Cuál es la importancia que tiene en el desarrollo local?

Entrevistado: *“Desarrollo local y de las familias y los niños, le estamos haciendo ver las realidades que han ocurrido a nivel nacional y local y a nivel internacional que es en fondo un aporte para las familias y los estudiantes al analizar temas actuales, de la contingencia que siempre se está tratando los temas históricos pero también es importa que los niños sepan lo que está pasando en el mundo y en el país, por eso uno tiene que mantenerse informado y que no se queden, además hay un mito en las familias en que los niños no vean muchas noticias porque hay tanta cosa que en el fondo cuando son chicos les prohíben ver eso y en el fondo es la escuela la que les muestra lo que está pasando, pero la escuela tiene que mostrarle a los niños a globalidad de lo que está ocurriendo”*

Investigador: ¿Los programas de historia entregan orientaciones didácticas para abordar la asignatura?

Entrevistado: *“Digamos que no, porque no se entregan orientaciones por parte del colegio uno tiene que trabajar con los programas y lo que tiene, en el fondo los*

programas entregan orientaciones, entregan ejemplos y todo eso está dentro de los programas, ejemplos para tratar los OA, los famosos OA, pero uno tiene que ir viendo cual de esos ejemplos te sirve para las actividades y ver el contexto en el que estás para abordar el objetivo y el objetivo hay que trabajarlo y uno tiene que ir decidiendo que es lo más pertinente trabajarlo de acuerdo a la realidad de los estudiantes que uno tiene”.

Investigador: Pero entonces, ¿no hay nada que se enfoque a la educación rural?

Entrevistado: No, todos tenemos la educación general básica y eso lo dice bien claro.

Investigador: ¿Los programas de historia entregan orientaciones para abordar la asignatura, orientaciones didácticas?

Entrevistado: “Digamos que no, porque no se entregan orientaciones digamos de parte del colegio, uno tiene que trabajar con los programas lo que tiene, te entrega orientaciones te entrega ejemplos, todo eso está dentro de los programas, digamos los ejemplos que puedes hacer para desarrollar un OA, pero uno tiene que ir viendo cuales son los ejemplos que te sirven para trabajar las actividades y ver el contexto que tú tienes de estudiantes para ir trabajando ese objetivo, tú tienes que trabajar el objetivo pero uno va decidiendo que es lo más pertinente para trabajarlo con los estudiantes que tiene”.

Investigador: Pero, ¿hay algo sobre trabajar en el medio rural?

Entrevistado: “no, todos tenemos la educación general básica, primero hay que ser utópico y decir que las autoridades creen protocolos de desarrollo en estas comunidades y que trabajen con la gente, que construyan casas, que aparte solo está el subsidio habitacional rural y que es muy engorroso en el fondo, no todas las personas tienen los terrenos a su nombre, por ejemplo, por herencias y cosas, y si no eres dueño de algo no te pueden construir, ni poner luz, etc., menos agua, en este gobierno algo dijeron pero una promesa que viene a facilitar pero no.... Es más fácil para el gobierno sacar a la gente y ponerla en un rincón de la ciudad donde tienen todos, falta políticas del estado para que la gente se quede en el campo y tengan mejor vida, en el fondo igual seguirán siendo pueblos dormitorio pero al menos tendrán más oportunidades”.

Investigador: ¿Cree que la escuela tiene un rol de hacer que los estudiantes

retornen a sus pueblos con mejores herramientas?

Entrevistado: *“Hay gente que ha llegado y retomado actividades que se habían dejado de hacer pero también vuelven por otras cosas como la religión, no solamente por situaciones agrícolas, vuelven por distintas razones porque también en la ciudad hay inseguridad o mucho consumo de sustancias que a las familias le preocupan y van comprando terrenos y se vienen a estos lugares, acá la escuela protege más a los estudiantes de cosas que no son muy buenas para el desarrollo de la juventud”.*

Sujeto 2:

Entrevista realizada el día 26 de diciembre 2018, fecha en la cual los estudiantes ya no se encuentran en clases y los docentes realizan trabajo administrativo (Duración: 17 minutos.)

Escuela: Escuela Municipal F-1105 Cambrales, comuna de Yumbel, región del Biobío. Escuela multigrado cuenta con cursos de 1° a 6° básico, separados en dos niveles.

Asignaturas a cargo: Historia y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales. Cursos: Primer Ciclo, de 1° a 4° básico.

Años ejerciendo en escuelas rurales: 8 años.

Investigador: ¿Qué significa para usted ejercer y trabajar en el medio rural?

Entrevistado: *“es bien gratificante trabajar en educación rural, consideramos que tenemos todas herramientas necesaria, al menos a nosotros no nos falta nada”*

Investigador: ¿Cuántos años lleva usted trabajando en colegios rurales?

Entrevistado: *“Yo llevo 8 años, yo egresé y empecé a trabajar acá”.*

Investigador: Y en su experiencia en escuelas rurales ¿usted cree que es pertinente hablar de una cultura rural?

Entrevistado: *“Si, en todos los ámbitos, de hecho en el ámbito de convivencia es más grato, acá los niños son distintos, son más respetuosos, responsables, vienen todos a clases, pero en la parte de aprendizaje ahí nos cuesta un poco, pero por el medio cultural en el que se encuentran ellos”.*

Investigador: ¿Cuál sería este medio cultural?

Entrevistado: *” Me refiero a que los papás por ejemplo la escolaridad es baja y eso le perjudica a ellos que los niños puedan rendir mejor, pero se hace lo necesario”*

Investigador: Y en ese caso entonces, ¿a qué cree usted que debe apuntar la escuela rural?”

Entrevistado: *“A hacerse cargo de la parte valórica, tratamos de inculcar aprendizaje en base a sus conocimientos previos, siempre los conocimientos van enfocados a sus conocimientos previos. Me refiero a que si uno quiere que generen un aprendizaje uno siempre tiene que involucrar la parte social de donde uno se involucra”*

Investigador: ¿Qué expectativas tiene de sus estudiantes? En este caso, ¿qué es lo que espera de ellos?

Entrevistado: *“Obviamente que llegan a la universidad, ha habido casos de los niños que han salido de aquí y son todos profesionales”.*

Investigador: ¿Y ellos vuelven acá al campo?

Entrevistado: *“Lo que pasa es que nosotros antes teníamos de 1° a 8°. Entonces los que ya salieron de 8 ha son profesionales, nosotros no tenemos esa visión de que por ser niños del campo no van a poder salir de acá, ellos tienen todas las posibilidades de salir adelante, y hay casos, hechos concretos de que son todos profesionales hay detectives, carabineros, ingenieros, a lo mejor algunos no siguieron una carrera profesional pero igual, hay mitad y mitad, son pocos lo que se han quedado, de hecho ninguno se ha quedado acá en el campo”.*

Investigador: ¿La cultura local la ha tenido que considerar en sus diseños didácticos por ejemplo para que los aprendizajes sean más significativos?

Entrevistado: *“Por ejemplo en los valores, fomentando en que el niño sea responsable, respetuoso, es que aquí no hay nada raro de que no se enseñe en la ciudad, aquí no es nada que nosotros omitamos en aprendizajes, aquí es igual que un niño de la ciudad, solamente que aquí lo que favorece es la persona, es el niño, de que aquí es más respetuoso, más responsable, más solidario, los papas son más comprometidos, son pocos los casos de mamas no comprometidas en esto”*

Investigador: ¿Y a qué cree que se debe esto?

Entrevistado: *“El respeto y todo eso parte por la casa, entonces si tu educas bien a tu niño, el niño va a ser un niño de bien, si el papa pone reglas y normas en la casa acá vamos a estar súper bien, acá no omitimos nada de lo otro, si no por ser escuela*

rural no vamos a trabajar o enseñar lo que el niño... es lo mismo que en la ciudad, entonces ven como la escuela rural como algo externo aparte de la ciudad y en cuanto a aprendizaje no es nada diferente, hay un desafío, que va en el contexto de la familia, va en la misma cultura que tienen sus papás que nos perjudica un poco pero aquí trabajamos igual, a lo mejor buscamos la estrategia para que el niño entienda”.

Investigador: Pero por ejemplo, cuando tiene que hacer sus diseños didácticos, ¿usted toma la identidad local o lo que dice el currículo?

Entrevistado: “No, el currículo, por ejemplo la identidad, nosotros ocupamos hartos videos y cosas más que el papel”.

Investigador: ¿Usted cree que hay una cultura o identidad local, aquí en el sector?

Entrevistado: “Algo que los identifique, son personas que trabajan en el campo no mas pero no todos porque algunos siembran, cosechas, pero son pocos la gente ya no vive de eso”.

Investigador: ¿Y a qué actividades se dedican las personas que viven acá, más o menos?

Entrevistado: “Son maestros, ya ninguno vive de la agricultura, hay mucha gente que sale al norte, las mamás salen de temporeras”.

Investigador: ¿Qué documentos utiliza para orientar su práctica?

Entrevistado: “Los planes y programas y las bases curriculares”.

Investigador: Pero, ¿hay algún documento que les entregue orientaciones para trabajar en escuela rural?

Entrevistado: “Sí, hay unas planificaciones para trabajar en el cursos multigrado, no las utilizamos porque acá hay cursos combinados de 1° a 4° y se supone que ese trabajo multigrado que entrega el ministerio claro, te orienta los objetivos, pero no siempre concuerda para trabajar con todos el mismo objetivo , porque ese es el propósito de la escuela multigrado de trabajar un mismo objetivo en todos los cursos, pero a mí me complica porque un objetivo de 1° es totalmente distinto a uno de 4°, no le puedes pasar Grecia o roma a un niño de primero, lo único que yo enseñé junto es geografía”.

Investigador: Y aparte de los módulos, ¿hay algún documento que la orienten y que considere las características de una escuela rural?

Entrevistado: *No, los planes y programas la cobertura curricular.*

Investigador: ¿Y cree que sería necesario que existiera alguno, o funcionan bien con lo que tienen?

Entrevistado: *No, si igual se nos complica, trabajamos con todos juntos y yo he intentado de combinar los objetivos pero siempre se puede.*

Investigador: ¿Qué aportes formula el currículo nacional en sus prácticas en escuela rural?

Entrevistado: *“Mmm... en aportes igual te entrega orientaciones y los indicadores de evaluación”.*

Investigador: Pero, ¿es un aporte significativo para usted o para la enseñanza en escuela rural?

Entrevistado: *“Es que eso es general no te dice “tú tienes que pasar esto en la escuela rural y esto”, esas guías multigrado son los mismos objetivos que hay en la ciudad entonces no hay especificaciones lo que si te facilita para trabajar un mismo objetivo en un mismo curso, pero al final tu visión global de aprendizaje es la misma”.*

Investigador: ¿Cuál cree es el aporte de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a la identidad rural?

Entrevistado: *“Para conservar su identidad, para que si quieren salir adelante ellos nunca se olviden de donde salieron, conservar su identidad”.*

Investigador: ¿Y los programas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales entregan orientaciones didáctico pedagógicas para la enseñanza de estas temáticas?

Entrevistado: *“Sí, en las bases curriculares sale como uno puede trabajar algún tema o evaluaciones a nivel genérico, no algo que apunte a lo rural”.*

Investigador: Usted en la asignatura, ¿qué metodologías emplea para realizar un dialogo entre lo rural y lo urbano?

Entrevistado: *“bueno, uno siempre está incentivando el dialogo, acá le ponemos videos, como son cuatro cursos es complicado entonces con un video para la motivación y después hablamos del tema, eso más que nada. También salimos hartos con el mismo plan de mejoramiento que tenemos intentamos sacarlos hartos que conozcan más realidades, que conozcan otras escuelas o museos, hemos ido a Santiago, Cañete, Concepción, ya han conocido las partes más culturales de acá de la región, para que*

ellos conozcan más realidades y que esto no es el fin del mundo”.

Sujeto 3:

Entrevista realizada el día 26 de diciembre 2018, fecha en la cual los estudiantes ya no se encuentran en clases y los docentes realizan trabajo administrativo (Duración: 55 minutos.)

Escuela: Escuela Municipal F-1105 Cambrales, comuna de Yumbel, región del Biobío. Escuela multigrado cuenta con cursos de 1° a 6° básico, separados en dos niveles.

Asignaturas a cargo: Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Matemática; Lenguaje y Taller.

Cursos: 5° y 6°

Años ejerciendo en escuelas rurales: 35 años.

Investigador: ¿Qué significa para usted ejercer o trabajar en el medio rural?

Entrevistado: “Es una oportunidad que he tenido en la vida, y que obviamente me ha dado mucha satisfacción”.

Investigador: ¿Cuántos años lleva trabajando en escuela rural?

Entrevistado: “Debo llevar unos 35 años más o menos”.

Investigador: ¿Siempre en escuelas rurales?

Entrevistado: “Sí, siempre en escuelas rurales. Empecé en Santiago, pero luego que me recibí, solamente en escuela rural”.

Investigador: ¿Siempre en esta escuela?

Entrevistado: “No, en varias escuelas de la comuna, con una que otra excepción”.

Investigador: Y en todas estas escuelas ¿Pudo ver que hay una cultura local? ¿Difiere entre esto?

Entrevistado: “Sí. Hay comunidades muy lindas que se identifican mucho con su sector, con su actividad, y hay comunidades que son un poco más “urbanas” digamos, o sea, lo urbano ya invadido en el campo. La cultura campesina prácticamente ha ido desapareciendo, como en este caso supongamos, nosotros acá trabajamos en el campo, tenemos niños del área rural y apoderados, pero sin embargo, no son campesinos ya la gente de acá, ya que, no cultivan la tierra, no siembran, no se hacen

las trillas, los mingacos y todo lo que se hacía antes. Este sector está mucho más urbanizado digamos. Geográficamente estamos ubicados a 8 Km. de Yumbel, pero muchas de las costumbres que hay en la casa no son costumbres campesinas, son más intermedias entre urbanas y rural. Yo digo que aquí prácticamente campesinos quedan muy pocos. Hay gente que trabaja en forestal, maestros albañiles, maestros “chasquillas”, de todo un poco, o sea, las personas han tenido que reinventarse para poder sobrevivir en una agricultura que cada día va más desapareciendo y generalmente nuestros apoderados, la mayoría, vive metido entremedio de los pinos, así que qué cultura podría tener. La forestal ha ido destruyendo el campo y no hay familias ya, porque supongamos, antes existían los fundos y en un fundo por decir había 20 familias, pero hoy en esos fundos forestales ya no vive nadie, solo un guardabosque que cuida los fundos y que tampoco vive ahí. Esto fue un programa que comenzó de a poco y de pronto se expandió, desapareciendo muchos fundos, escuelas rurales y campos de cultivo .El trabajo en la tierra hoy en día es caro y no existe un programa de estado que se preocupe de esto. Yo siempre pienso, si hay una catástrofe a nivel mundial ¿Cuánto nos va a durar el alimento que hay aquí en Chile? Porque ahora no hay graneros aquí en Chile, no hay alimentos para la población, todo se va comprando al día a día, y si hay una catástrofe no vamos a tener qué comer”.

Investigador: En este caso ¿A que debe apuntar, para usted, la finalidad formativa de la educación rural?

Entrevistado: “Mira, se crean dos corrientes digamos, y muchas veces se piensa de manera romántica por decirlo, que hay que salvar la identidad del sector, que hay que poner ahí los esfuerzos, que los niños deben sentir esa sensación de arraigo de su comunidad y que hay que salvaguardar la cultura, las costumbres y muchas palabras bonitas, pero el Estado no hace nada por eso, entonces, supongamos en estos momentos los niños que salen de la escuela, antes salían de octavo año y uno les decía :”Tú tienes habilidades para ir a una escuela industrial” “Tú puedes ir a una escuela agrícola” “Tú podrías ir al Liceo Científico Humanista” y así. Hoy en día si un niño va a postular a un Liceo Agrícola, va a salir como técnico agrícola, y ¿En qué campo va a trabajar, si aquí lo único que hay es forestal? Ya no hay fundos, no hay parcelas de producción agrícolas, no las hay, y si seguimos buscando, en la séptima región se mantiene eso todavía porque fueron los graneros de Chile, pero ahora lo que más hay,

haciendo un recorrido, uno encuentra arándanos pero ¿Dónde está el trigo, el maíz, las lentejas, el poroto, los garbanzos? no los hay, ya no hay agricultura, entonces por qué decirle a un niño "Tienes que quedarte a luchar por tu sector" si no hay política de Estado que lo ayude a mantenerse en el campo, que viva una vida más o menos normal, con cierta oportunidad de desarrollo personal, que se yo. Uno sueña de manera romántica con una parcela donde tenga cultivos, críen caballos, pero a donde, si lo único que se ve aquí son parcelas de agrado y esas parcelas de agrado son media hectárea, que en realidad son sitios, y en esos sitios vive gente que es de la ciudad y que se ha venido al campo sin saber plantar ni una lechuga, y esas parcelas, muchas de esas, están abandonadas todo el año y se vienen los fin de semana largos y para las fiestas a comerse un asado y eso es todo, pescan sus cosas y se van otra vez. Entonces muchas de las casas que hay, son parcelas de agrado que no producen nada.

Investigador: En ese caso ¿Cuál es el desafío que se presenta para el futuro de sus estudiantes?

Entrevistado: "Yo creo que, una; es que a los niños no los podemos limitar a que su formación sea rural, porque eso sería limitarlo, quitarles oportunidades. Aquí tenemos alumnos y ex alumnos que han salido de todas las escuelas en que yo he estado y que son enfermeras, dentistas, la otra vez llegó un ex alumno y que es un abogado y dedicado a la parte de educación, entonces, obviamente uno no puede limitarlos, hay que mostrarles el mundo, entonces, para mí que el currículum nacional es general y tenemos que preocuparnos de la cultura que tiene el niño en su sector, de las costumbres pero también debemos abrirle el mundo, es decir, tenemos que mostrarles el mundo, porque al fin y al cabo estamos viviendo en un mundo globalizado en donde los niños hoy en día se la llevan con el celular viendo todo tipo de cosas de manera global, entonces, no los podemos librar. Ahora, si el niño sale con una buena preparación, una formación general, después él va a poder postular cuando salga del liceo, por dar un ejemplo, algo relacionado con la agricultura, cultivo o maquinaria agrícola, lo que sea pero él ya va a tener una formación general y esa va a ser una opción de vida que él va a tomar, pero hay que mostrarle el mundo entero. Yo antes pensaba que no, pensaba que el niño si en su lugar siembran lentejas, entonces, prácticamente todos los aprendizajes había que orientarlos a la matemática, la historia, las ciencias naturales del cultivo de lentejas, pero no, estaba equivocado, al niño hay

que mostrarle el mundo, no lo podemos limitar a que se quede ahí en su sector y más aún cuando vuelvo a decir que el Estado no tiene política de salvaguardar el campo o al campesino, no la hay”.

Investigador: ¿La cultura de sus estudiantes contribuye en sus diseños didácticos?

Entrevistado: “obvio, si uno dejara a los niños conversar, conversarían toda la mañana de sus cosas, no lo dejarían a uno hacer clases porque los niños eso tienen, conversan de cuando estuvieron allá, que fueron a el campo a pillar conejos, que fuimos acá a ver el trabajo forestal donde trabaja mi papá y a mí me gusta y yo quiero ser forestal, y hablan de lo que sucede en su mundo entonces tenemos que limitarlos un poco porque o si no, no nos dejan hacer clases, pero esto en buena onda, porque ahí uno ve el interés que ellos tienen, entonces de pronto conversamos nosotros e ideamos alguna estrategia de por ejemplo “Como logro enseñar esto” entonces, si ellos, supongamos, están motivados con los conejos, tratemos de enseñarles de manera o por parte de los conejos, entusiasmándolos en lo que hay que enseñarles. Consciente o inconscientemente planificamos en base a lo que los niños saben, porque lo peor que puede hacer uno, es decir “Chiquillos les voy a enseñar del plasma en el universo” y resulta que no lo tenemos aquí ¿cómo lo podemos eso traer a la realidad? entonces uno empieza explicándoles cosas sencillas como “Mira lo que pasa cuando tu mamá está cocinando” por dar un ejemplo “Sale el vapor de la olla, y el gas, el plasma es un gas que está a mucha más temperatura que el simple gas que sale de la tetera o la olla que está hirviendo en la cocina” y ahí uno empieza a asemejarlo a cosas de la casa, a cosas de acá, y todo de alguna manera es como una obligación conectarlo porque o si no el niño queda como ¿de qué me está hablando?. Me acuerdo que en alguna oportunidad en una reunión de microcentro, estábamos viendo el asunto de las bibliotecas de aula, que se implementaron en todas las escuelas, entonces les digo: “van a ir a la biblioteca de aula a buscar información” y me dicen “de que biblioteca me habla profesor si los libros no han llegado todavía” pero se hacen cosas, se hacen esfuerzos, y ahí el ministerio hace el esfuerzo para apoyar a los profesores, pero lo que pasa es que, si yo le entrego a usted una planificación que para mí es totalmente operativa y es lo que a mí me resulta y yo se la entrego a usted, usted la va a tener que modificar porque usted no es yo, entonces va a tener que modificarla a su manera de

ser, a su manera de entregar el contenido, y aunque el ministerio nos mande la planificación y guías para el docente, están hechas por profesores que están allá en un escritorio pero en el buen sentido de la palabra, que son decanos que son doctores en ciencia, lo que sea, y obviamente que hacen una planificación excelente, pero nosotros debemos llevarla a cabo y por lo tanto la debemos modificar porque no es nuestra realidad la realidad que ellos idearon, entonces, a pesar de que el Ministerio obviamente nos envía materiales, bibliografía y recursos didácticos, siempre uno tiene que modificar porque las realidades son distintas”.

Investigador: ¿Qué documentos utiliza para orientar su práctica?

Entrevistado: “Bueno, nosotros partimos de las bases curriculares y los programas. Cada uno de nosotros ve sus libros y hace la planificación de su clase, sus actividades, pero estamos sujetos a las bases curriculares porque hay una revisión de cobertura curricular y por lo tanto debemos cumplir con ella, y cuando se nos mide por simce, están midiendo contenidos de las bases curriculares, entonces no nos podemos salir de ahí porque las bases curriculares son como nuestra biblia, con la cual tenemos que realizar nuestro trabajo”.

Investigador: ¿En los PME hay unos ítems que considera la cobertura curricular verdad?

Entrevistado: “La idea es lograr el 100% de la cobertura curricular. En algunas asignaturas nos acercamos un poco más y en otras nos cuesta un poco más por la dificultad propia de la cultura de los niños, o sea, tenemos niños que son ordenados, respetuosos, los niños a uno lo dejan hacer clases, pero también va la otra parte en contra, que es la falta de conocimiento más específico en su familia, porque unos tienen un nivel educacional, o sea, el nivel educacional es bajo y por lo tanto el apoyo que pueden hacer algunos apoderados o algunas familias a los niños es poco, entonces están limitados en eso”.

Investigador: En historia específicamente ¿Se alcanza la cobertura curricular?

Entrevistado:” Bueno, estuvimos viendo la cobertura y yo le decía a la profesora, porque es ella quien revisa la cobertura, y yo le digo que hice las 4 unidades y me quedó un par de objetivos por ahí que no alcancé a tratar, pero generalmente tratamos de acercarnos lo más posible, incluso este año dijimos “al diablo la cobertura curricular”

Investigador: usted trabaja con dos cursos pero ¿Trabaja con los módulos?

Entrevistado: *“Con los libros, trabajo con las guías, con el texto de estudio de los alumnos y yo les hago guías, trabajo mucho con guías, entonces así me aseguro de que voy cubriendo la cobertura. Las guías mías son bastantes tediosas, son súper grandes, abarco harito, me gusta, por lo menos trato de limitarme un poco pero siempre nos salen las guías muy grandes pero los niños en todo caso se acostumbran a trabajar así, y yo digo que ellos se acostumbren a trabajar solos, porque esa es la intención de la guía didáctica de autoaprendizaje, es que se acostumbren a trabajar solos, de tal manera que se acostumbren a investigar. Esto cuesta un montón, voy a jubilar y no lo voy a ver logrado, pero por lo menos lo intento. Aparte, lo que pasa, trabajo con guías porque resulta que yo estoy explicándole a los niños y me llaman por teléfono, me piden esto, me piden lo otro, me llaman del ministerio, el jefe me llama que quieren ir a hacer una investigación al colegio y si yo puedo darme un tiempo, entonces, todas estas cosas me sacan de la sala y por lo tanto la idea es que el profesor no sea interrumpido, entonces todas estas cosas me hacen trabajar con guías porque yo les digo sigan y cuando vuelva revisamos que tal les fue con las preguntas, entonces así voy avanzando, porque si no, no haría nada, sería un desastre con tantas llamadas, pero hay otros días que no, que uno puede trabajar tranquilo, pero otros días hay interrupción”.*

Investigador: ¿Conoce orientaciones curriculares enfocadas en la educación rural?

Entrevistado: *“Bueno, lo que decía la profesora, están los módulos multigrados y yo durante los años que tengo he trabajado con módulos multigrado. Hubo uno de cuando estaba trabajando en una Escuela Unidocente y estaba solo, de primero a sexto, y hacia mucho uso de los módulos multigrados que eran bastante buenos, pero ahora trabajo con menos cursos entonces me he podido dedicar más con el libro, con el texto del estudiante, porque se me ha facilitado un poco donde tengo dos cursos y no como antes que tenía seis y con los seis trabajaba harito los módulos multigrado”.*

Investigador: ¿Habían orientaciones didácticas pedagógicas? ¿O de que tipo?

Entrevistado: *“Traen igual que la guía del docente, trae orientaciones, trae lo que*

uno podría hacer, obviamente uno tiene que ver su realidad y por ende desecha algunas cosas y pone otras que no trae, porque siempre uno tiene que tomar decisiones y modificar porque las realidades son distintas. En algún momento trabajé en otras escuelas y de pronto hubo un profesor que me dijo: “Oye voy a tener que ir a trabajar a tal escuela, de tal sector” y le dije: “Mira, siéntete bien, porque yo trabajé en esa escuela, y en esa escuela todavía los niños después de la hora de clase, bajan a su escuela a hacer tareas o a buscar en la biblioteca información en el computador, así que aprovéchalo, porque es de las pocas escuelas en donde los niños en la tarde vuelven a la escuela a hacer tareas” y esto ocurría en forma voluntaria, porque en la mayoría de las escuelas esto no sucede, así que él tenía que ir con confianza”.

Investigador: ¿Aquí la escuela queda disponible cuando salen de clases durante el semestre, para ocuparlo como un espacio comunitario?

Entrevistado: “La verdad de las cosas, es que nosotros siempre quisimos que la escuela fuera abierta a la comunidad, pero la comunidad no visita la escuela, no se interesa en visitar la escuela. Íbamos a hacer una sala de estar, donde pudiera venir la gente, tener un computador para que ingresaran, pero también tenemos ciertas deficiencias, como el que ni siquiera nosotros tenemos internet acá, hemos tenido muy mala señal y el programa de internet para las escuelas no ha funcionado y ese es un tirón de orejas para nuestro jefe, porque no ha funcionado bien, a pesar de que tenemos una torre de 36 metros de altura aquí para captar la señal, pero en este momento estamos sin internet”.

Investigador: ¿El currículum nacional considera elementos de la cultura rural?

Entrevistado: “Muy poco, pero haber, si uno hace una mirada general, en quinto y sexto por lo menos viene la regionalización y se hace un paseo por todo el territorio nacional, con las cuatro grandes zonas geográficas, distribución de recursos, actividades humanas, flora, fauna, relieve, entonces se le da una mirada a todo el país y eso es bastante bueno, porque al hacer esa actividad uno le está mostrando videos, le estamos mostrando las novedades que hay en otros lugares, cómo es el desierto, la actividad minera, cómo es la actividad minera que está afuera en la costa en el pueblo de Magallanes, entonces obviamente se le va mostrando el país y eso es bueno, porque los niños, ahora ya la mayoría de las personas, generalmente emigran de un lugar a

otro y dentro del país hay mucho movimiento”.

Investigador: ¿Qué aporte tiene el currículum nacional en el desarrollo de su práctica educativa?

Entrevistado: *“Bueno, el curriculum nacional está pensado para todos los chilenos, y a todos se les dan las mismas oportunidades, se le enseña lo mismo, que podríamos estar en acuerdo o no pero hay que dar una mirada a nivel nacional, ver el país como un todo y no como sectores segregados, por lo tanto, el curriculum es la base de donde salimos, y yo cuando joven pensaba distinto, entonces no, ahora no, me he dado cuenta de que no hay que mostrarles el país integral”.*

Investigador: En este caso, para usted ¿el curriculum propende entregarles a todos los mismos contenidos, la misma base?

Entrevistado: *“Claro, porque que pasa supongamos, si a un niño aquí se le enseña lo que es agricultura, y a un niño que es de costa se le da mucho realce a lo que es la costa, la pesca y distintas actividades, el niño sale del colegio, va a la universidad, y por dar un ejemplo descubre que hay una carrera que le gustó por la presentación que vio y supongamos es, no sé, es topografía y se va a trabajar después a Calama, a un mineral, entonces, si lleva el conocimiento del país entero, no se le va a hacer muy difícil ni distinto el irse a vivir a otro lugar, en cambio a quien siempre se le mantuvo ahí en la costa con su identidad y de allí sale al mundo y se da cuenta que el mundo es mucho más ancho, se le hace una limitante. ¿Qué tiene que respetar su cultura? Claro que sí, una de las cosas que, por dar un ejemplo de la cultura Chilena, campeonato de futbol, se canta la canción nacional, y es respetado y reconocido por todos los países que en Chile somos fanáticos de nuestro himno nacional, de nuestra identidad, osea, tenemos que rescatar la identidad y todo el asunto pero también mostrar el mundo entero, porque nuestra vida no empieza en la casa y termina ahí en el barrio, no, tenemos que conocer mucho más”.*

Investigador: ¿Cuál es el aporte que tiene la asignatura a la cultura rural?

Entrevistado: *“Yo creo que es una de las asignaturas importantes entre la matemática, el lenguaje y la historia, pienso que son como fundamentales ¿Por qué? Porque resulta que historia, geografía y ciencias sociales nos enseñan a pensar, a decir estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo, no me parece bien lo que está pasando en el país o si estoy de acuerdo lo que está haciendo el gobierno, lo que está haciendo el*

país, lo que se está haciendo en educación. Es historia y geografía en ciencias sociales, o sea, las ciencias sociales es importante y que da la formación que tenemos nosotros, viene de ahí de las ciencias sociales, y ahora, la otra parte instruccional en entender el país donde vivimos y el mundo en que estamos, obviamente es importantísimo porque si uno no entiende donde está parado. Hay muchas veces debates que se hacen las universidades entre los profesores de historia, y los que son carreras técnicas por dar un ejemplo o bien de otro tipo, supongamos los doctores y los profesores de historia; al doctor le interesan otras cosas, sin desmerecer la profesión, pero él no está preocupado del problema social del país, él está preocupado de su especialidad y de ser un master a lo mejor en el riñón, porque voy a salvar muchas vidas en base a, entonces me preocupo de eso, pero el profe de historia es el que ayuda a que el país se mueva más o menos equilibradamente, porque son los profes de historia los que están allí y de allí salen los sociólogos, y son los que se preocupan de equilibrar el país, que el país no sea, por dar un ejemplo, no sea demasiado técnico, se le da mucho énfasis a lo que es producir, producir, producir y ganar dinero, y se descuida la otra parte, la parte social, la parte personal, la formación humana, entonces obviamente es importante para mí la historia, geografía y ciencias sociales”.

Investigador: ¿Qué orientaciones didácticas o pedagógicas entregan los programas de Historia y Geografía que usted considera pertinentes o importantes para el medio rural?

Entrevistado: “Bueno, yo creo que la formación en general, definiendo mucho la historia y geografía, los programas son amplios, a veces son. El profesor de historia y geografía tiene que ser ameno, porque o si no la clase se transforma en una cosa tediosa y que uno no quiere estar ahí. Hay que enseñar la historia y geografía y bueno según las mismas orientaciones que trae, tiene que ser una cosa amena, que te lleve a pensar, a inferir, a buscar información, a que no te quedes con lo que te dijeron porque eso hasta ahí nomás y con eso me conformo, a seguir investigando, a tener el amor por la historia, averiguar, no quedarse con el “escuche un argumento y me pareció bien” pero sin embargo puedo hablar puras tonteras porque no estoy bien informado, entonces la historia y geografía te enseña a buscar información, a sentirte más informado y a sentirte parte de para poder opinar”.

Investigador: La asignatura de historia permite el desarrollo del

pensamiento crítico en nuestros estudiantes, a partir de esto ¿Le parece que es importante recalcar la identidad local?

Entrevistado: *“Claro, supongamos, viendo estadísticas, labores productivas en las regiones, en tú región, cuales son los lugares turísticos de tú región, también hay un contenido de esto cierto, para que el niño reconozca su localidad, la identifique, trabajos que desarrolla el ser humano allí, cómo le da valor agregado a los recursos naturales que existen, y eso se complementa también con los elementos de identidad que vienen tanto del pasado y que existen en nuestro sector, entonces ahí uno dice mire, supongamos que en tal parte hay una casa que debe tener fácilmente 300 años, esas son las antiguas casas que se construían en los fundos, casas de estilo español, que fueron los que trajeron la cultura esa, entonces esos son elementos que están ahí, los trabajos en greda, los trabajos en madera, en piedra, en fin. Son parte y que se están perdiendo y hay que rescatarlos, entonces, es conveniente que las personas se capaciten, que bonito sería que dentro de las comunidades las personas todavía se interesaran en las cosas que están ahí en su sector, me explico; supongamos el sector donde se trabaja de mimbre, que ahora uno va, con harta tristeza, porque es todo forestal y uno dice “aquí había un maestro que trabajaba el mimbre y que iba a vender el mimbre a Yumbel y en alguna oportunidad lo vi en Concepción”y ahora ya no existe. La greda, las personas que trabajan la greda, cuantas personas hay que trabajan en greda, conozco una señora que trabaja la greda en la comuna y mi hijo fue a que le enseñara a trabajar en la greda, y no hay interés, falta eso, esa parte, incentivar eso en cada sector, rescatar la identidad local. En ese sentido, los programas de estudio son pobres en cuanto a esa parte, y conociendo mi región debería ser más amplio, porque de que son amplios los programas de historia y geografía lo son, los libros son enfermantes y menos mal que les ponen imágenes, y ahora los libros que hay en base a análisis de documentos son cortitos, más atractivos, porque me acuerdo que antes era terrible, pagina, página y más página y al final era tedioso estudiar historia y geografía, ahora por lo menos trae más imágenes y los libros son más bonitos pero claro, debiera ser a lo mejor la unidad esa “Conociendo mi comuna o región” más amplia”.*

“Hay hartas cosas y a veces uno se pone trampas y se pone obstáculos, yo soy de la idea de que no se ponga uno obstáculos pero sin embargo sucede y hay muchos

obstáculos ahora, ejemplo; Voy a enseñar relieve a los niños y los voy a llevar al cerro Miranda, para que vean el valle y todo el asunto, esto antes se hacía, yo los llevaba a la punta del cerro, llevaba unas naranjitas, llevaba un jugo y una galletita y hacíamos la clase de relieve allá en la punta del cerro, donde veíamos la cordillera de los andes, la depresión intermedia y para el otro lado se divisaba la cordillera de la costa. Hoy en día para hacer eso hay que tener todas las autorizaciones firmadas, esto, esto otro, la crema para el sol, etc. Y si por algún motivo a un niño le dio dolor de guata para que vamos a decir como la va a sufrir el profe. Entonces, esas limitantes que hay ahora antes no las habían, antes las familias confiaban mucho, y yo recuerdo que antes, hace años atrás, donde éramos como una familia y se hacía la reunión de apoderados con los niños en un lado comiendo cositas y los apoderados tomando mate, comiendo sopaipillas, en fin. Yo los sacaba a todas partes, de hecho los saque a conocer por primera vez un supermercado, cuando se instaló un supermercado en cabrero porque no habían acá en Yumbel, y yo los echaba en mi cacharro y partíamos a ver, y las personas confiaban plenamente pero hoy en día no, hoy día supongamos yo tengo que llevar a un niño porque se siente mal, llamo a la mamá y la mamá dice bueno tráigamelo nomas porque de ayer que andaba con dolores, si yo voy a llevar al niño o a una niña digo “Profesora acompáñeme” porque no puedo ir solo con una niña en el auto, entonces tengo que buscar a una profesora y que me acompañe o alguien que me acompañe, porque está tan delicado todo, y yo les digo a los profesores nuevos que llegan a hacer reemplazo “profesor, si usted se queda en la sala en el recreo y se queda un niño, usted deje la puerta abierta, es por su bien, hoy día las cosas son muy delicadas, deje la puerta abierta y que entren y salgan los niños pero no se quede ahí con la puerta cerrada si hay alguna niña dentro” entonces en eso estamos muy complicados y uno se tiene que cuidar de esas cosas”.

Investigador: ¿Cómo aborda los ejes de la asignatura?

Entrevistado: “La verdad de las cosas que debido a las actividades que yo realizo acá y que me interrumpen a cada rato y todo el asunto, yo tengo todas mis clases en guías de aprendizajes, y allí en las guías dice OA_6 y ahí vienen documentos para leer, preguntas y cosas para que el niño vaya leyendo, contestando, recortando imágenes de repente, en fin. Y ahí está todo y le digo a la profesora “pase la primera unidad completa” y mi guía avala que está completa porque tiene todos los OA que debe tener,

entonces en la última o en la tercera o segunda unidad deje tal tema porque se me acabo el semestre y lo voy a retomar al final si es que me alcanza el tiempo, pero lo tengo todo en las guías de aprendizaje porque así me aseguro que no me desvié del camino y está ahí”.

Investigador: En ese caso ¿Qué metodología busca para incentivar el dialogo entre sus estudiantes?

Entrevistado: “Hay una cosa que trato de hacer. Si voy a enseñar un tema, primero, yo mismo me pregunto ¿para qué me va a servir esto a mí en la vida? Entonces trato de explicarles a los niños para qué son las cosas que enseño y de donde vienen, entonces generalmente les hago preguntas y busco las familias de palabras que se relacionan. Trato de que lo que yo enseñe, no les pase lo que me pasaba a mí cuando era niño, que a mí me enseñaban supongamos “1810 un presidente de blablá” y había que aprenderse las cosas de memoria que a uno le decían, incluso habían palabras que a uno no le hacían ningún sentido, incluso, no se me ocurre en este momento que palabra pero supongamos, a veces por poner algo, en lenguaje ¿qué significa el modo pluscuamperfecto? Esa palabra no tiene sentido para mí, no le hace sentido a uno, entonces si yo lo tengo que enseñar voy a tratar de desarmar esa terminología para enseñarle al niño lo que realmente significa.

Generalmente me pongo a ver cosas así, dudas que tengo, estaba viendo trigonometría, entonces el seno, coseno, tangente y encontré un video tan bueno que me quedé pensando “a estas alturas vengo a entender lo que es el seno y el coseno de un ángulo” cosa que nunca antes aprendí en el liceo ni en ninguna parte, y ahora, a esta altura de la vida lo entendí y era re fácil. Entonces trato de que lo que voy a enseñar no sea algo que no tenga sentido, y gasto mucho tiempo o invierto mucho tiempo en esas explicaciones, porque al fin y al cabo todo lo que uno quiera aprender lo busca en internet o una buena biblioteca y el conocimiento está, pero para poder entenderlo uno tiene que tener una base más sólida en cuanto a qué es lo que voy a enseñar y para qué y de donde salió, porque se llama así y para qué sirve, eso trato de enseñarle a los niños, entonces conversamos, debatimos y también les resalto mucho el poder de la argumentación, tanto así, que yo les digo “chiquillos, ustedes me pueden dar una respuesta mala, pero si la argumentación es excelente la va a transformar en buena” porque hoy día nada, ningún conocimiento es absoluto, entonces si la argumentación

es buena van a transformar algo que aparentemente estaba malo en bueno, porque la argumentación es buena. Hay personas que dicen “cuántos pares son tres moscas” y se enredan en una serie de cosas y así para decir “ah! Es que este la lleva” “sabe esto que nadie lo sabe” y son tonteras no más, sencillamente la argumentación puede echar al agua cualquier cosa que sea estúpida, porque si digo “cuantos pares son 3 moscas” voy y pesco 3 moscas y aquí están, y no me revuelo los sesos en una cuestión teórica que no me va a llevar a ninguna parte y no me va a servir para nada en la vida

Investigador: ¿Qué metodologías ocupa para abordar y transitar entre lo urbano y lo rural?

Entrevistado: “Bueno, utilizamos videos, hay cosas más complejas entonces uno busca videos o películas para mostrar. Hay otras cosas que se hacen de forma rural porque tenemos los elementos como para salir al patio a hacer algún tipo de demostración experimental y real, entonces, la verdad de las cosas es que uno se acostumbra a ser como “mago” porque en realidad según las circunstancias es lo que va a hacer, porque según el tema y lo que se vaya a conversar es lo que hay que buscar. A veces uno dice “voy a enseñarla clasificación de hojas” entonces uno viene y prepara todo un material y dice “tratemos de que el material sea bonito, bien impreso y no una fotocopia de la fotocopia” o ocupamos hojas del patio y las plastificamos, si tenemos varias cosas, hasta plastificamos hojas y flores si lo necesitamos, tratamos de comprar tecnología para poder utilizar, entonces tratamos de utilizar lo mejor que tenemos”.

Investigador: ¿La escuela rural de hoy en día tiene más recursos que años anteriores?

Entrevistado: “Si, bueno, si se utilizan bien los recursos y si se hace el plan de mejoramiento se obtienen hartas cosas. Nosotros aquí nos dedicamos a comprar tecnología porque no teníamos, nos dedicamos a comprar material didáctico, antes fabricábamos material didáctico y quedo ahí en las paredes las redes de los cuerpos geométricos, habían otras laminas que ya se ha desechado porque obviamente hemos comprado más materiales de lenguaje, historia, y lo fabricábamos nosotros acá y ahora el plan SEP nos permite a nosotros comprar material. El dinero yo pienso que lo invertimos bien. Cuando yo empecé a trabajar, me traje una máquina de escribir que utilice en la universidad y esa era mi máquina para hacer las pruebas, y para hacer guías de aprendizaje una hoja de calco y la mano, y vamos escribiendo con la mejor

letra y marcando, eso lo hacía cuando los niños se iban a sus casas y dejaba guías para todos los cursos encima de mi escritorio y al otro día llegábamos y repartía, dos para primer año, dos para segundo, tres en tercero y ahí les repartía a todos sus guías para trabajar, y no habían recursos, los recursos antes se obtenían haciendo fiestas y entonces supongamos, la escuela va a organizar unas carreras a la Chilena, entonces, se hacían las carreras a la Chilena, los apoderados aportaban, ayudaban y nosotros solitos, como sea, siempre con los apoderados y directiva se organizaba, y hacíamos una fiesta que a veces duraba hasta dos días, y de ahí después sacábamos la caja y supongamos habían \$280.000 cuando yo ganaba \$9.000, imagínense, ahí comprábamos pinturas, pintábamos las salas, comprábamos hojas, comprábamos cosas para los niños, les hacíamos fiesta a los niños, toda la cosa, así era, prácticamente a uno lo mandaban a una escuela y acuérdesese que a fin de mes tiene que traer los boletines de subvención, alimentación, asistencia médica, para saber que usted está vivo allá, entonces uno veía o tenía la obligación de pasar una vez por semana por el departamento de educación, generalmente pasábamos el día viernes, cuando ya nos veníamos de la escuela pasábamos al departamento de educación, retirábamos documentos, entregábamos documentos y ya nos dábamos por satisfecho que pasamos al departamento de educación una vez a la semana, y después a la casa a descansar el fin de semana y el lunes otra vez a la realidad. Antes vivía en el campo y caminaba o venía a caballo, pero ahora vivo acá en Yumbel”.

Sujeto 4:

Entrevista realizada el día 28 de diciembre 2018, fecha en la cual los estudiantes ya no se encuentran en clases y los docentes realizan trabajo administrativo (Duración: 47 minutos.)

**Escuela: Escuela Municipal de Cerro Parra, comuna de Yumbel, región del Biobío.
Multigrado**

Asignaturas a cargo: Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje; Tecnología; Talleres.

Cursos: de 1° a 6° básico.

Años ejerciendo en escuelas rurales: 3 años.

Investigador: Desde su experiencia docente, ¿qué significa para usted ejercer en el medio rural?

Entrevistado: Enriquecedor, porque he aprendido más acá de lo que he aprendido en otros establecimientos, el aporte que uno hace acá es más valorado.

Investigador: ¿Cree que hay una cultura rural, sería pertinente hablar de una cultura rural?

Entrevistado: *"Si, acá la gente es distinta, el trato con los niños, la calidad de la gente, acá es diferente. El trato que tienen con los profesores, los niños son más inocentes, no están contaminados como en la ciudad, acá no se ve celular, no pasa eso. Los problemas que se dan en una escuela urbana respecto a disciplina acá no se tienen, acá no contamos ni con un inspector y no es necesario, no hay problemas de conducta, el respeto acá todavía existe".*

Investigador: ¿A qué cree que se debe ese respeto hacia el profesor?

Entrevistado: *"Porque los papás le inculcan eso, acá los papás también salieron de esta escuela, entonces ha pasado por varias generaciones y eso le enseñan a sus niños, es una tradición familiar venir a la escuela, y la quieren y defienden la escuelita, igual han habido rumores de que la van a cerrar, este año no menos mal, pero el año pasado andaban esos rumores, entonces uno como profesor igual se pone en ese aprieto. Es una presión, qué va a pasar con uno".*

Investigador: ¿Cuál cree que tiene que ser la finalidad formativa de la

escuela rural?

Entrevistado: *“La finalidad es que todos aprendan y sean profesionales, aquí la escolaridad de los papas es baja llegan a 3ro o 4to, hay algunos tienen cuarto medio, pero son poquito, los más jóvenes, pero los que tienen arriba de 40 años, cuarto o sexto básico, pero ellos también tienen altas expectativas en sus hijos, ellos siempre dicen que siempre sean más que uno, y por eso uno también intenta entregarles todas las herramientas que en comparación acá siempre se habla mucho del instituto que está en Yumbel, particular subvencionado, entonces lo comparan y yo digo que a veces te van a sacar de acá del colegio y se van para allá y allá te va cambiar, allá son estrictos, yo trabajé allá sé cómo funciona y entregan lo mismo, por eso uno los prepara bien para que lleguen con las mejores herramientas. Allá también les mandan hartas tareas, yo no soy muy partidaria de eso porque ya pasan suficientes horas acá, además encuentro que no hay mucho apoyo de los padres, ellos tampoco conocen los contenidos, muchos llegaron hasta tercero básico y lo que veían antes en quinto ahora lo pasan en tercero, entonces los apoderados encuentro que respetan al profesor no se preocupan de otros aspectos, de mandarlos con uniforme, por ejemplo, eso que aquí se les da todo y los mandan como quieren, antes pensaban que el colegio era una guardería, acá el 2016 les cambió eso, antes, por ejemplo, las salidas pedagógicas eran paseos de curso, iban todos a la playa, ahora cambió. Yo cuando llegué al colegio creí que me iba a encontrar con que se hacía clases, que un niño de tercero preparado y me encontré con todo lo contrario y ahí me pregunté ¿de dónde voy a partir? desde cero y a empezar a hacer clases, que antes no se hacían, los recreos eran de una hora, los niños jugaban en patio todo el día”.*

Investigador: Cuando empieza a hacer clases, ¿consideró algunas características de acá del entorno?

Entrevistado: *“Bueno, uno siempre intenta partir de esa base pero uno trata, no sé si estará bien, pero yo he tratado, junto con otra profesora de no tanto de mantenerlos tanto en el campo, acá a sala de clase tal cual como puede ser una sala de colegio urbano. La diferencia está en que uno tiene tres cursos en la sala y ahí uno empieza a hacer malabares, yo por ejemplo me costó al principio, ya este año no porque tomaron el ritmo, entonces ahora siempre los pongo en grupitos el cuarto y quinto y sexto acá, le explico de manera general y después trabajamos en guía, y ellos van leyendo y ellos*

han tomado esa autonomía, y no queda de otra, voy por grupos, aprendieron? sí, desarrollan, aplican, me voy al otro, y así todo el rato; en la práctica fui descubriendo como hacerlo porque nunca te enseñan a planificar 90 minutos para tres cursos hay que arreglárselas, los contenidos son los mismos, los TIEMPOS son los mismos, uno tiene que arreglárselas entre las reuniones de microcentros que se hacen también que para mí son cero aporte, era ir a tomar desayuno en las mañanas, yo el día viernes tenía historia con los chiquititos y son 3 horas semanales y las 3 las tenía el día viernes, entonces uno se va atrasando en los contenidos y después a uno la miden y aplican una prueba para medir la cobertura curricular entonces hay que hacer malabares, en lenguaje les fue súper bien, a partir del año”

Investigador: ¿Y ustedes alcanzan la meta que se proponen en cobertura curricular?

Entrevistado: “En historia yo quedo corta, pero en lenguaje, gracias a dios, alcancé a cubrir todo, y les fue bien, igual les fue bien en el SIMCE, en pruebas que aplican que vienen de afuera también les fue bien”.

Investigador: Entonces en sus diseños usted, ¿no considera lo rural? ¿Los hace transitar hacia lo urbano?

Entrevistado: “Sí, ellos ya estuvieron mucho metidos acá, si aquí era todo rural, muy sumergido en el campo, yo busco mostrarle nuevos horizontes a los niños que ellos sepan que hay otras cosas que ellos no conocen y como hace ese tránsito a lo urbano con salidas pedagógicas y bueno ellos igual salen de acá iban a Yumbel, van a los Ángeles, pero no es que yo me tomo mucho de lo que acá. Dicen que hay que aprovechar de las experiencias que traen los niños, sí, pero yo creo que hay que sacarlos de ahí, los tuvieron mucho tiempo con que “tú eres del campo, del campo” entonces, sí, ya sabemos que son niños de campo pero yo quiero que tengan más oportunidades, si para qué estamos con cosas el sector acá, ya tiene súper pocas familias, tienen que salir”

Investigador: y con respecto a los papás de los niños, ¿qué actividades realizan acá, los apoderados y los pobladores?

Entrevistado: “Acá es la vendimia, en abril, acá la mayoría es de escasos recursos o no trabajan o trabajan la tierra, son agricultores”

Investigador: ¿Es de subsistencia o viven de la comercialización?

Entrevistado: *“Algunos cuidan campos, pero es gente de afuera que tiene campos, entonces son como inquilinos, trabajan la tierra, cuidan animales, y ahí se ganan su sueldo. Acá no hay ni una posta, todo está en río claro, de un momento a otro esto va a desaparecer. Antes, dicen, que la mayoría de la gente de acá trabajaba en el forestal NININCO pero eso fue hace muchos años atrás ya también eso se perdió. Este año de nuevo nos bajó la matrícula, tenemos 17 y cuando yo llegué teníamos 25, 22 ahí se mantenía, pero no creo que dé para mucho tiempo más. Hay pocos niños, muy pocos, y tomamos a los del sector, tenemos que esperar que crezcan, pero la mayoría se van con los hermanos a otros colegios, en Yumbel, Río Claro”.*

Investigador: ¿Qué documentos ministeriales utiliza para orientar su práctica?

Entrevistado: *“Los programas y las bases, los textos de estudio”.*

Investigador: ¿Y le entregan orientaciones acorde a la escuela rural?

Entrevistado: *“No, lo que tenemos nosotros es la reunión, el microcentro, bueno, no aporta mucho, y cuando se hace una reunión o capacitación todo gira en torno a una escuela urbana, entonces no hay apoyo, no hay nada que diga cómo se trabaja en escuela rural, en el fondo, arreglárselas solo”.*

Investigador: ¿Y qué función cumplen los microcentros?

Entrevistado: *“este año se hicieron presentaciones de experiencias exitosas que se les llama pero en el fondo era lo mismo, por ejemplo como enseñamos, y pasó una profesora y contó como lo hacía pero nada más”.*

Investigador: ¿Y hay alguna problematización sobre sus experiencias dentro de estos microcentros?

Entrevistado: *“No todos están en las mismas, como la exigencia también es la misma todos se preocupan de pasarlos contenidos de la forma que les sea, cada profesor lo hace de la forma que le acomode, la importancia es que el niño aprenda, es alcanzar la cobertura curricular y que aprendan, no es alcanzar la cobertura y que no aprendan, en el fondo es eso, es que los microcentros, este año al menos no ha habido apoyo del supervisor, estábamos solos”.*

Investigador: Profesora, y usted, ¿Conoce alguna política educativa y orientación para la educación en medio rural?

Entrevistado: *“¿Políticas u Orientaciones? existen unos módulos, pero son como*

complementarios nada más, nosotros no lo ocupamos además no están actualizados, a mí no me sirven. A mí cuando me dijeron vas a trabajar en escuela rural me puse a buscar si había algo que me pudiera ayudar, busqué en Internet y descargué unos módulos y al final si yo enseño con eso, los niños no quedarían al mismo nivel de un niño de una escuela urbana y después llegan y me miden, entonces si les va mal quién es la culpable, la que no enseña, entonces por eso yo no los ocupé. Además como yo tomé a los niños tampoco lo servían, por ejemplo en tercero básico como yo los tomé y los módulos no me servían porque están hechos para niños que saben leer, saben escribir y yo tenía que desarrollar todo eso todavía. Y por eso no los ocupo, los niños se atrasarían y después nos miden con SIMCE y les va mal”.

Investigador: ¿El currículo nacional considera elementos de la cultura rural para abordar contenidos?

Entrevistado: “No”.

Investigador: ¿Y usted lo adecua?

Entrevistado: “Yo planifico mis clases, las preparo pero me preocupo del cubrir currículo”.

Investigador: ¿Qué aportes fórmula para usted el currículo nacional para su práctica en el medio rural?

Entrevistado: “Es que el currículo es general entonces entrega las mismas oportunidades en todas partes, porque hacer la diferencia si este niño de acá y todos se van a escuelas urbanas después en 7mo, entonces si fuera diferente lo que uno le enseña acá quedaría en desventaja con un niño de escuela urbana, por eso está bien que sea así, por lo mismo yo me guío por eso, porque sé que eso es lo que ellos tienen que saber”.

Investigador: y con respecto a la enseñanza de Historia, ¿Cuál es el aporte que brinda la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a la cultura rural?

Entrevistado: “Es que ellos obviamente van aprendiendo, los padres por ejemplo, el capital cultural que tienen es bajo, entonces ellos igual aprenden, se va nivelando su capital cultural”.

Investigador: ¿Y qué hay de la cultura que ellos tienen?

Entrevistado: *“Bueno como dije ellos trabajaban en la vendimia, entonces eso nos sirve cuando pasamos en tercero las actividades primarias, terciarias por ejemplo, lo asociamos con eso. También cuando pasamos historia de Chile los fuertes que hubo entonces hay un puente allá y se meten más. En lenguaje hablamos de las leyendas y mitos que hay acá en el sector, hay que aprovechar lo que ellos traen y todos aportan porque como son cursos combinados salta uno a contar algo, el otro que está viendo otra cosa y así el día a día”.*

Investigador: ¿Qué orientaciones didácticas pedagógicas entrega el programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a la enseñanza en escuelas rurales?

Entrevistado: *“Nada. Es que se basa mucho en que hoy en día los programas en que los niños investigue e indague y por internet y acá no tenemos eso”.*

Investigador: ¿Y cómo lo hacen acá?

Entrevistado: *“Por ejemplo, yo los descargo de internet y les hago power para que ellos se metan ahí y busquen pero a veces a mí el tiempo tampoco me da, porque no es la única asignatura entonces tengo que ver eso en mi casa llegar tarde para buscar materiales y buscar más o menos, acá tampoco no tenemos computadores, entonces yo le presto el mío, en otro les saco uno de la oficina y hago que busquen ahí y saquen, yo les bajo la información y ellos van armando un power, pero simulamos que tenemos internet pero en el fondo esa parte no se cumple, hay que hacer que aprendan a ocupar TICs y que ellos indaguen y eso no se puede y son objetivos de aprendizaje, acá tenemos biblioteca pero está más orientada a la literatura y los libros ya casi se los leyeron todos los niños, son pocos los libros, entonces yo busco, descargo, saco fotocopias; los atlas no están actualizados, entonces hay que traer la información. Hacer que el niño indague, busque, investigue, yo no lo puedo hacer, igual lo hago, pero es increíble porque el tiempo no me alcanza, y acá tampoco uno se desconecta de los niños yo no tengo una ventana, hasta yo almuerzo con los chiquillos, y tienes al lado al niño que no quiere comer y ahí está, tú te desconectas recién cuando se va el furgón que se lleva a los niños y ahí al ratito tú tienes que ir, alcanzas a completar el libro, llenar los contenidos, si es que hay que coordinar con la profesora de integración y sería”.*

Investigador: ¿Cómo refleja en sus prácticas los ejes de la asignatura?

Entrevistado: *“Buenos, en geografía con los más chicos se hace más fácil porque los contenidos son más parecidos pero, CUANDO PASAMOS de cuarto quinto a sexto se complica porque son todos contenidos distintos y eso nadie te lo enseñan no te dicen cómo vivir dentro de la sala, y llega un punto donde los niños están inquietos el tiempo, el calor, no quieren estar en la sala porque es un horno ¡es terrible!, de noviembre acá empezamos y nos vamos a los pinos, aquí abajo de los guindos, pero hay días donde no se puede estar en ninguna parte y la jornada escolar completa es tan larga yo encuentro, agobiante, si yo digo que los niños ya en el último bloque no aprenden, es para tenerlos ahí. Y eso de los talleres tampoco sirve porque tenemos que hacer coincidir con los días que vienen los otros profesores, como el de inglés del de taller SEP pero vienen un solo día entonces hay que armar el horario según lo días que ellos puedan venir”.*

Investigador: Y ¿cuáles son las metodologías que usted emplea para incentivar el diálogo entre lo urbano y lo rural y entre lo rural y lo urbano? ¿Cómo transita entre ambas?

Entrevistado: *“Es que en el fondo no es como que hago esto y esto, en como trabajamos la otra profesora y yo, trabajamos antes en colegios particular subvencionados entonces tenemos eso de tratarlos como iguales, no hacer una diferencia de que son niños que son en el campo, porque sabemos que estamos en el campo pero dentro de la sala intenta dar las mismas oportunidades, las mismas exigencias”.*

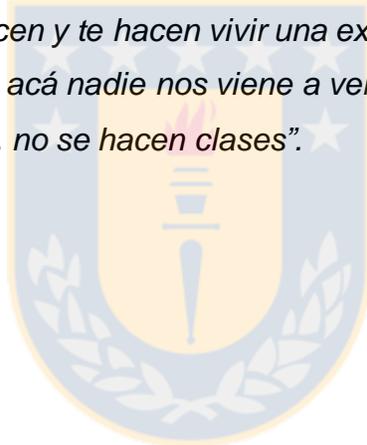
Investigador: ¿Y otras cosas como salidas pedagógicas, por ejemplo?

Entrevistado: *“mira desde que llegué hemos hecho dos, la primero fue terrible, fuimos con los apoderados y después fuimos a un parque y ellos alegaban de que era fome, porque nos hicieron una charla, no quisieron entrar, con eso arrastraron a sus hijos, entonces no hubo aprendizaje ahí, estaban acostumbrados a que las salidas eran salidas a la playa, así como un paseo de curso. Y la otra que hicimos estuvo buena, aunque esa fue de Ciencias Naturales, aun así yo hice el proyecto, de los seres vivos, para ir al zoológico, conocer los animales, el ambiente, pero eso, yo por historia quería llevarlos a un museo, pero como aquí no solo podemos a un solo curso, hay que llevarlos a todos, lo más conveniente y atractivo para ellos era llevarlos al zoológico,*

pero si yo pudiera tomar un grupito y poder llevarlos a un museo de Historia, entonces eso es fome para un chiquitito de kínder, pero me gustaría llevarlo a Rere por ejemplo allá hay un museo muy bonito. Pero volviendo a la pregunta, aquí igual estamos cerca de los centros urbanos, tenemos río claro, Yumbel, cerquita, entonces siempre están viendo eso”.

Investigador: ¿Le gustaría acotar o agregar algo sobre lo que conversamos?

Entrevistado: “Bueno, si cuesta enseñar acá y hacer que aprendan, y dicen “¿cómo te vas a estresar si son tan pocos niños?” y sí acá tenemos muchos con dificultades de aprendizaje, hacer una clase para tres cursos donde tienes a niños con diferentes problemas, algunos no leen o están todavía en lo silábico, entonces. No es fácil para un profesor, si uno quiere que sus niños aprendan tiene que esforzarse, como en todas partes. En la universidad te dicen y te hacen vivir una experiencia en escuela rural que es falsa, es más difícil porque acá nadie nos viene a ver, en otros colegios pasa eso y los profesores no hacen nada, no se hacen clases”.



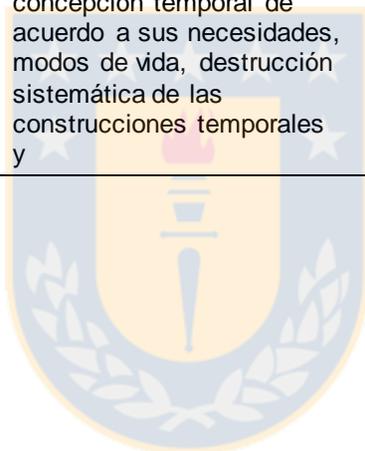
Tablas síntesis
Cuadros de Síntesis Fase I

Fase I:	Análisis Documental	
Dimensión:	Interculturalidad	
Categoría:	Alusión al concepto de interculturalidad.	
Referencia Documentos	Referencia Teórica	Síntesis
<p>“Saber quien es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella (...) permite a los alumnos comprender su cultura, apropiándose de ella y participar en su construcción”(2018: 138)</p> <p>“ser un aporte a la conciencia y la valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual (...) reconocer la riqueza de la diversidad” (2018:141) “se promueve la valoración de la democracia como el sistema que resguarda de mejor manera los Derechos Humanos (“ (2018:147)</p> <p>“Se busca que por medio del estudio de su propia cultura y de otras diferentes, conozcan y descubran, de forma empática, distintos modos en que las personas se han organizado y resuelto problemas comun es” (2018:140)</p> <p>“espacio donde niños y niñas de localidades pequeñas y distantes pueden ejercer el derecho a integrarse a un proceso educativo de calidad”. (2017: 1)</p>	<p>- Tejerina (2011) plantea que “la interculturalidad genera conflicto por sí sola, por ello existe la educación intercultural como mediadora de estos conflictos culturales”</p> <p>- García (2008) nos plantea que “Debemos educar a los ciudadanos en el convencimiento de que las culturas no se contraponen sino que se complementan y se enriquecen mutuamente.(p. 14)</p> <p>Rivera (silva, 2009)perspectivas multicultural (reconoce la diversidad)</p> <p>walsh (2009), Perspectiva intercultural, puede tener un enfoque relacional, funcional o crítico.</p> <p>modelo según regalado asimilacionista (García y Sáez 1997) interpersonal-hermenéutico , crítico</p>	<p>Se reconoce la existencia de la diversidad cultural, pero prioriza la estandarización educativa fijando una base cultural para todos los estudiantes, atendiendo a una perspectiva multicultural en la cual no se advierten las contradicciones culturales como posibilidad de diálogo. El diálogo intercultural se concibe con un enfoque funcional, bajo un modelo interpersonal.</p> <p>No obstante, nos encontramos con pequeños indicios de que el curriculum nacional ha empezado un proceso de cambio en el cual se aboca cada vez más a un modelo crítico, ya que propone en determinados puntos una educación en base a los valores esenciales de la interculturalidad, colocando énfasis en la formación de sociedades democráticas. Sin embargo, son objetivos aislados, y no responden a la totalidad de las ideas planteadas en el curriculum.</p>

Fase I:	Análisis Documental	
Dimensión:	Interculturalidad	
Categoría:	Espacio hacia la diversidad	
Referencia Documentos	Referencia Teórica	Síntesis

<p><i>“Esa cultura adquirirá un significado particular cuando tomen conciencia de que también existen otras, distintas, y perciban la diversidad inherente a los seres humanos y a la naturaleza. (Mineduc, 2018:178)</i></p> <p><i>“En este proceso de desarrollo de la propia identidad, resulta fundamental que reconozcan que cada ser humano es único (...) podemos encontrar muchos elementos en común que son los que nos permiten sentirnos parte de comunidades específicas (familia, localidad, región, país, etc.) (Mineduc, 2018: 178)</i></p> <p><i>“El respeto y la valoración de sí mismos, de la diversidad humana y de los aspectos que nos cohesionan como sociedad, se desarrollan inicialmente en la interacción con el propio entorno, y su alcance y profundidad se van ampliando en la relación con los otros focos”. (Mineduc, 2018:178)</i></p>	<p>Silva (2009) multiculturalidad, curricularmente</p> <p>(Rivera, 1999), solo se enfoca hacia el reconocimiento de la diversidad no se problematiza respecto a las estructuras sociales actuales y sus relaciones de dominación</p> <p>walsh , enfoque intercultural, relacional, funcional o critico</p> <p>garcia->las culturas no se contraponen se complementan, relacion dialectica</p> 	<p>Respecto al análisis de los documentos ministeriales para abordar la asignatura el currículum prescrito hace alusión a la diversidad cultural. dicho reconocimiento se hace estableciendo contenidos que apuntan a que el estudiantado desarrolle habilidad es, conocimientos y actitudes que le permitan la apropiación identitario. Comprensión de diversidad bajo un estándar de aprendizaje, evidenciando que el currículum responde a una perspectiva funcional, Estos responden a un modelo interpersonal-interpersonal, con objetivos que buscan la monoculturización basado en la aceptación del nacionalismo y los valores de la democracia. Aunque reconoce la diversidad cultural, no se plantea como desafío <i>“un análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes (García, 2008:124), reconocimiento de la diversidad cultural.-</i></p>
--	---	--

Fase I:	Análisis Documental	
Dimensión:	Ruralidad	
Categoría:	Reconocimiento de las identidades locales	
Referencia Documentos	Referencia Teórica	Síntesis
<p><i>“modos de conocer, procesos de pensamiento, integración de dimensiones “modos de conocer, procesos de pensamiento, integración de dimensiones del saber diferentes, formas de expresión propias que se revelan en el léxico, comunicación con predominio de lo hablado sobre lo escrito, normas de convivencia y organización social con jerarquías que difieren de la racionalidad de las estructuras urbanas” (Mece rural, 1992: 6) “ se requiere partir del conocimiento de su historia familiar y de algunas</i></p>	<p>D’Andrade (1990), <i>se comprende la cultura como el conjunto de los conocimientos adquiridos por el individuo de manera natural, gracias al medio en el que se desarrolla.</i></p> <p>Faiguenbaum (2011) demográfico, administrativo, funcional, económico, legislativo Harvey->las medidas de espacio y tiempo son producto de conjunto de procesos históricos, el capitalismo tiene una concepción temporal de acuerdo a sus necesidades, modos de vida, destrucción sistemática de las construcciones temporales y</p>	<p>a cultura que se desarrolla en la vida rural está estrechamente ligada a los conjuntos lingüísticos y actitudinales que posee el individuo de manera ingénita.</p> <p>el criterio demográfico, es el de mayor utilización en el mundo ya que define una zona según la cantidad de habitantes por unidad administrativa, en cuanto al criterio económico, este define como áreas rurales a los centros poblados que carecen de un grado de desarrollo de las actividades productivas secundarias y terciarias.</p>



<p>expresiones, hitos y tradiciones importantes en la configuración de la sociedad chilena y de las diversas identidades locales y regionales” (2018: 139)</p> <p>“en Chile existen aproximadamente 290.000 familias asentadas en el medio rural lo que equivale al 13,4 % de la población nacional (...)población rural ocupa de norte a sur del país una gran variedad de entornos sociales y agroecológicos que se definen por sus sistemas productivos”. (Mece rural, 1992)</p> <p>“los Objetivos de Aprendizaje promueven desde los primeros niveles el conocimiento del propio entorno y el fortalecimiento de los lazos de pertenencia hacia la familia, la comunidad, la localidad y el país” (2018:147).</p>	<p>espaciales de las realidades locales</p> <p>Berges: conjunto de factores, fenómenos y sucesos que configuran el marco en el que tiene lugar las actuaciones dicotomía urbano-rural Ibáñez->la distinción es en base a una perspectiva urbana->el explotado no pertenece a la raya donde se traza la raya (1991)</p> <p>sorokin y zimmerman zonas intermedias rurales, continuum rural-urbano, respuesta a la relación dicotómica (híbridos-intermedios) no existe ruptura Bustillos (2004) lo tradicional, persiste con lo moderno, dando paso a la comprensión de una neo ruralidad</p>	<p>La escuela rural tiene sus propósitos, entre los cuales está el consolidar, reconocer y promocionar las diferencias dentro de los espacios educativos; Además de que debe contribuir al sentimiento de pertenencia a un lugar, formando ciudadanos/as que valoren su medio, su cultura y que sean capaces de asumir responsabilidades en la construcción y reconocimiento identitario local</p>
---	---	--

Fase I:	Análisis Documental		
Dimensión:	Curriculum y Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales		
Categoría:	Orientaciones didáctico pedagógicas para el medio rural		
Referencia Documentos	Referencia Teórica	Síntesis	

<p><i>“En su conjunto, estas habilidades tienen como un objetivo central el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y de su capacidad de resolución de problemas. Además, constituyen herramientas fundamentales para que puedan adquirir tanto un pensamiento histórico como un pensamiento geográfico y logren comprender los métodos de investigación de las Ciencias Sociales. (Mineduc, 2018:182)</i></p> <p><i>El propósito es que cada escuela pueda reconocer las características y necesidades de sus alumnos, en su diversidad, para ofrecerles apoyo pedagógico pertinente a su desarrollo específico y a sus necesidades de integración.” (programa MECE</i></p>	<p>Pages (2002) <i>“El currículo, como constructo social, refleja aquello que la sociedad, a través de sus responsables políticos, desea que las nuevas generaciones aprendan en la escuela.”(1994: 256)</i></p> <p>Cronos (1997) El conocimiento escolar resulta de una selección jerárquica de carácter cultural. Universalmente aceptado por todos, que debe ser trasladado a los alumnos en forma más o menos extensa según sus edades.</p> <p><i>Para Berges (1996) en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se busca perfeccionar la comprensión de conceptos abstractos y su diversificación, esto se concreta con el</i></p>	<p>el reconocimiento del aula rural como una realidad distinta que requiere de un trabajo basado en la problematización de la realidad, no debemos olvidar que para abordar la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se cuentan con perspectivas para abordar el currículum, lo cual permitiría abarcar la enseñanza no solo desde lo factual, sino también desde lo procedimental, actitudinal, bajo la consideración del necesario vínculo del contenido histórico con la historicidad propia del lugar en el que se inserta la escuela rural multigrado. Bajo este escenario, la didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales requiere de una</p>
--	---	---



<p>Rural)</p> <p><i>“En el contexto de un aula rural multigrado, en la que conviven estudiantes con diversidad cultural, social y étnica, cuyas disposiciones para el aprendizaje también son múltiples por sus edades y cursos a los que asisten el enfoque por habilidades que proponen estas orientaciones pedagógicas</i></p> <p>y</p> <p><i>disciplinares,2017: 44)</i></p> <p><i>“el desafío consiste en generar condiciones que favorezcan efectivamente la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas que exige el currículum nacional de enseñanza básica para alumnos del medio rural, a partir de sus vivencias de la cultura local, como base de su estabilidad emocional y social.” (MECE rural, 1992:16)</i></p> <p><i>“Esta modalidad de trabajo apoya la adquisición de habilidades de pensamiento tanto del tiempo histórico como del espacio. En el caso del pensamiento histórico los grupos pequeños ayudan en la comprensión y adquisición de nociones que transitan desde el tiempo subjetivo personal hasta el tiempo convencional y el tiempo histórico. Lo mismo ocurre en las nociones espaciales, al fortalecer la retroalimentación directa y por lo mismo, apoyar el pensamiento metacognitivo. (2017: 44)</i></p>	<p><i>análisis de problemáticas que requieren el desarrollo de procedimientos de indagación y análisis, lo cual conlleva que el estudiantado consolide y enriquezca las actitudes y valores relacionados con la actividad humana, en este sentido, Muñoz, C.(2016) hace referencia a que el estudiantado no construye su aprendizaje de la nada, sino que se cimienta desde su tiempo y espacios vitales, en su condición de sujetos históricos, adquiriendo el docente un rol preponderante en la selección del contenido curricular y su adecuación al contexto en el que enseña.</i></p> <p><i>“Si protagonizar la historia es un estímulo muy difícil de ofrecer a los jóvenes que hoy aprenden historia en nuestras salas, creemos que es posible buscar ese protagonismo en el espacio social y simbolice próximo del alumno. (Areyuna y González, 2004: 24)</i></p> <p><i>Pages (1994): La didáctica es: “analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia y las otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. Por esta razón, la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica de las aulas.” (1994: sp)</i></p>	<p>revisión y actualización teórica para la problematización didáctico-pedagógica, a la luz de un currículum que posee un modelo práctico, que considera la cultura de los estudiantes de manera funcional, con un enfoque interpersonal y bajo una mirada multicultural, es importante revisar para qué y cómo se enseña Historia, Geografía y Ciencias Sociales a estudiantes que poseen una cultura invisibilidad curricularmente pero sobre la cual cimienta la cultura curricular</p>
--	---	--

Fase I:	Análisis Documental	
Dimensión:	Curriculum y Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Categoría:	Rol de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el medio rural	
Referencia Documentos	Referencia Teórica	Síntesis
<p>“La construcción gradual del pensamiento histórico constituye un fundamento esencial esta asignatura y es una herramienta necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y el mundo” (2018:138-139)</p> <p>La Geografía permite al estudiante explorar la diversidad del mundo y la multiplicidad de culturas y paisajes y, desde esa base, reconocer cómo la relación entre el ser humano y su medioambiente se define por constantes procesos de adaptación y de transformación (...)</p> <p>En este nivel se establece una primera aproximación al tema del trabajo, por una parte, y al reconocimiento de la diversidad cultural en el mundo, por otra. (2018:145) eje de formación ciudadana, el cual:</p> <p>“pretende que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática. Se espera que aprendan a participar en ella por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar. Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen</p>	<p>La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy en día es un desafío importante para el profesorado responsable de esta tarea. La formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de interpretar la realidad social desde una doble perspectiva, histórica y contingente, obliga a replantearse los modos en que se venido concibiendo la clásica enseñanza de la historia y la geografía (Areyuna y González:2004:8) Berger y Luckman, diferencias entre unas y otras realidades Harvey (1994) medidas de espacio y tiempo Pages, conocimiento de causa en la construcción de su futuro personal y social Carlos Muñoz (2016) comprensión del estudiantado como sujetos históricos capaces de intervenir en su futuro el necesario vínculo entre el pasado, el presente y el futuro</p> <p>Berges->se perfeccionan la comprensión de conceptos abstractos. análisis de problemáticas, análisis e indagación -- >trabajo con fuentes Salazar-->los sujetos no son, están siendo</p> <p>Pages ,enseñanza de los saberes históricos sociales, establecen puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica de los propios saberes</p>	<p>En este caso, queda claro que la finalidad formativa de la asignatura para las escuelas rurales multigrado responde a lo establecido en las bases curriculares, sin embargo, al ser una propuesta pedagógica deja en manos del profesorado la decisión de qué y cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las orientaciones son claras al declarar que se busca que el estudiantado comprenda la compleja realidad a la que está sujeto y sus implicancias futuras, para llegar a desenvolverse como ciudadano, responsable y crítico de la sociedad, y capaz de enfrentar los desafíos del mundo globalizado invisibilizando o sin considerar la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos de su entorno inmediato</p> <p>Para concluir, la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales ponen el foco en la comprensión del estudiantado sobre su rol histórico. se busca por medio de la asignatura, que el estudiantado comprenda su presente histórico, pero con miras no solo hacia el pasado sino que también considerando sus implicancias futuras, en su rol de ciudadano o sujeto histórico capaz de modificar o intervenir en su devenir, quedando en manos del profesorado el cómo y el para qué enseñar en un campo de acción disímil al urbano.</p>

en juego en una comunidad cada vez más diversa” (2018:146).

“estas orientaciones para trabajar con habilidades de pensamiento, contienen una propuesta para el desarrollo del pensamiento temporal y espacial, enlazado con



<p><i>habilidades cognitivas necesarias (...) Todo ello fortalece el aprendizaje de un pensamiento histórico y espacial que les facilite entender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para llegar a desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y enfrentar los desafíos del mundo globalizado (2017: 3)</i></p>		
---	--	--

Cuadros de Síntesis Fase II

Fase II:	Análisis de Entrevistas	
Dimensión:	Interculturalidad	
Categoría:	Diálogo de Culturas	
Referencia Entrevista	Referencia Teórica	Síntesis
<p>- “Ven como la escuela rural como algo externo, aparte de la ciudad, en cuanto a aprendizaje no es nada diferente, hay un desafío, que va en el contexto de la familia, va en la misma cultura” (Sujeto 2)</p> <p>- “Tenemos niños del área rural y apoderados, pero sin embargo, no son campesino”(Sujeto 3)</p> <p>- “Para que ellos conozcan y analicen su realidad y puedan aplicar los conocimientos que ellos traen de sus casas e irlos contextualizando y que vayan haciéndose más efectivos de acuerdo a sus vivencias” (Sujeto 1)</p>	<p>silva (2009) Walsh (2009) García (2008) Tejerina (2011) García y Sáez (1997) Pages Faugenbaum (2011) Harvey Berges Ibáñez(1991) sorokin y zimmerman Bustillos (2004) D’Andrade (1990)</p>	<p>La escuela rural debe posibilitar el diálogo con la cultura que pretende inculcar el currículum nacional, haciendo referencia a que la escuela rural se rige bajo los mismos lineamientos que las escuelas urbanas del país, a los docentes les compete permitir y propiciar el diálogo cultural, en el entendido de que es el profesorado el responsable de hacer carne el currículum y hacer de esta una práctica problematizadora, que dialoga con la realidad.</p> <p>Los docentes se rigen por el currículum nacional para abordar sus prácticas pedagógicas, por tanto reconocen que la cultura de los estudiantes genera conflictos con la cultura curricular o escolar, por tanto el diálogo intercultural lo hace bajo una perspectiva multicultural, con un enfoque intercultural funcional a los intereses curriculares, respondiendo a un modelo interpersonal-hermenéutico en</p>

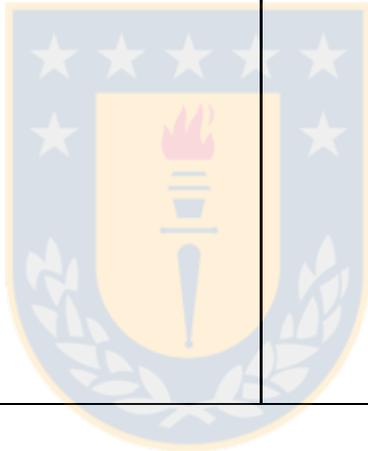
		el cual se propicia un cambio
--	--	-------------------------------



		sociocultural, basando sus prácticas en relaciones binomiales, dicotómicos rural- urbano
--	--	--

Fase II:	Análisis de Entrevistas	
Dimensión:	Interculturalidad	
Categoría:	Valoración Cultural	
Referencia Entrevista	Referencia Teórica	Síntesis
<p>“en la parte de aprendizaje ahí nos cuesta un poco, pero por el medio cultural en el que se encuentran ellos.” (Sujeto 2) “tenemos eso de tratarlos como iguales, no hacer una diferencia de que son niños que son del campo” (Sujeto 4) “muchas veces se piensa de manera romántica por decirlo, que hay que salvar la identidad del sector, que hay que poner ahí los esfuerzos, que los niños deben sentir esa sensación de arraigo de su comunidad y que hay que salvaguardar la cultura, las costumbres y muchas palabras bonitas, pero el Estado no hace nada por eso” (Sujeto 3)</p>	<p>silva (2009) Walsh (2009) García (2008) Tejerina (2011) García y Sáez (1997) Pages Faiguenbaum (2011) Harvey Berges Ibáñez(1991) sorokin y zimmerman Bustillos (2004) D’Andrade (1990)</p>	<p>Los docentes tienen la comprensión de que la cultura de los estudiantes está en desmedro de la cultura escolar, atendiendo de esta forma al enfoque multicultural que tiene el currículum, desde una perspectiva intercultural funcional, respondiendo a un modelo interpersonal, hermenéutico.</p> <p>Los estudiantes cimientan su acervo cultural, en un espacio tiempo distinto al urbano, en una realidad rural con tradiciones que prevalecen a pesar de las modificaciones territoriales, geografías, cultural que ha tenido el campo.</p> <p>El campo es un escenario en el que los estudiantes desarrollan y adquieren su cultura, sin embargo este espacio rural requiere de consideraciones que permitan al docente problematizar sobre y para la realidad, en post de la permanencia cultural. El desarrollo identitario, conceptualmente, deja claro que los lineamientos curriculares para abordar la multiculturalidad tienen un enfoque interpersonal, lo cual dificulta la comprensión del espacio territorial como la base para construir y desarrollar la valoración cultural.</p> <p>En cuanto a las consideraciones curriculares los docentes consideran que no existen lineamientos que le permitan considerar la realidad rural desde un</p>

		enfoque intercultural.
--	--	------------------------



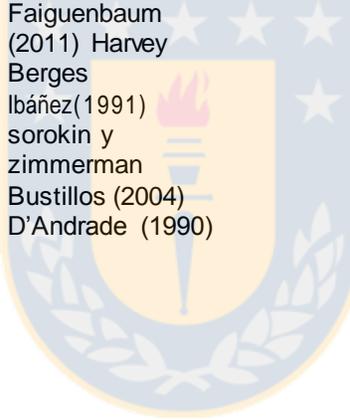
Fase II:	Análisis de Entrevistas	
Dimensión:	Interculturalidad	
Categoría:	Enfoque de Educación Intercultural	
Referencia Entrevista	Referencia Teórica	Síntesis
<p>“el currículum nacional es general y tenemos que preocuparnos de la cultura que tiene el niño en su sector, de las costumbres pero también debemos abrirle el mundo” (Sujeto 3)</p> <p>“ubicamos en el contexto geográfico en el que están entonces eso es pertinente para ellos mostrarles donde ellos están insertos y de ahí se parte” (Sujeto 1)</p> <p>“hoy en día si un niño va a postular a un Liceo Agrícola, va a salir como técnico agrícola, y ¿En qué campo va a trabajar, si aquí lo único que hay es forestal? Ya no hay fundos, no hay parcelas de producción agrícola” (Sujeto 3)</p>	<p>silva (2009) Walsh (2009) García (2008) Tejerina (2011) García y Sáez (1997) Pages Faiguenbaum (2011) Harvey Berges Ibáñez(1991) sorokin y zimmerman Bustillos (2004) D'Andrade (1990)</p> 	<p>La referencia que hace la docente al currículum evidencia la falta de un enfoque intercultural que le permita interpretar el currículum como una herramienta para problematizar su quehacer pedagógico, Sin embargo, la comprensión del encuentro cultural en el aula, se hace bajo el análisis de que el medio en el que está inserta la escuela rural, es dificultoso en sí mismo, lo que complica la labor bajo los fines que persigue el currículum, a su vez se otorgan orientaciones que buscan el reconocimiento cultural, pero bajo concepciones curriculares que no ven a los estudiantes como un sujetos históricos. no hay que perder de vista la relevancia que implica educar en el campo, por lo cual la escuela posee un desafío de respecto de este enfoque.</p>

Fase II:	Análisis de Entrevistas	
Dimensión:	Ruralidad	
Categoría:	Cultura Rural	
Referencia Entrevista	Referencia Teórica	Síntesis
<p>“Algo que los identifique, son personas que trabajan en el campo no mas pero no todos porque algunos siembran, cosechas, pero son pocos la gente ya no vive de eso.” (Sujeto 2)</p> <p>“geográficamente estamos</p>	<p>Faiguenbaum (2011) Harvey Berges Ibáñez(1991) sorokin y zimmerman Bustillos (2004) D'Andrade (1990)</p>	<p>el análisis desarrollado a partir de las comprensiones y experiencias que poseen los docentes sobre la cultura rural, nos arroja un punto de vista respecto de la interacción de unos docentes con la realidad rural, en donde el supuesto</p>

<p>os ubicados a 8 Km. de Yumbel, pero muchas de las costumbres que hay en la casa</p> <p>no son costumbres campesinas, son más intermedias entre urbanas y rural.” (Sujeto 3)</p>		<p>sobre el concepto tradicional de cultura rural, sufre varias modificaciones</p> <p>e intervenciones desde los diversos ámbitos que componen la ruralidad, por ejemplo la influencia que</p>
--	--	--



<p>“lo urbano ya invadido en el campo. La cultura campesina prácticamente ha ido desapareciendo” (Sujeto 3)</p> <p>“La forestal ha ido destruyendo el campo y no hay familias ya,(...) Esto fue un programa que comenzó de a poco y de pronto se expandió, desapareciendo</p> <p style="text-align: right;">muchos fondos, escuelas rurales y campos de cultivo. ” (Sujeto 3)</p>		<p>posee la cultura urbana sobre el desarrollo de la cultura rural, la modificación de las áreas productivas, la migración campo ciudad y los procesos de desruralización.</p>
---	--	--

Fase II:		Análisis de Entrevistas	
Dimensión:		Ruralidad	
Categoría:		Contexto Realidad Local	
Referencia Entrevista	Referencia Teórica	Síntesis	
<p>“Ya es notorio, es poca la gente que va quedando en el campo, y como no hay una política nacional para fortalecer un poco la población rural” (Sujeto 1)</p> <p>“El trabajo en la tierra hoy en día es caro y no existe un programa de estado que se preocupe de esto” (Sujeto 3)</p> <p>“Hay gente que trabaja en forestal, maestros albañiles, maestros “chasquillas”, de todo un poco, o sea, las personas han tenido que reinventarse para poder sobrevivir en una agricultura que cada día va más desapareciendo(...)La forestal ha ido destruyendo el campo y no hay familias ya” (Sujeto 3).</p>	<p>Faiguenbaum (2011) Harvey Berges Ibáñez(1991) sorokin y zimmerman Bustillos (2004) D’Andrade (1990)</p> 	<p>El campo ha sufrido diversos cambios, respecto de su concepción tradicional, la primera aproximación para entender esta realidad, tiene relación con los criterios que definen la ruralidad, lo demográfico y lo económico, además existe carencia de políticas públicas que permitan el desarrollo local, en este sentido, los docentes perciben que existe un abandono del campo, entendiendo que estos cambios propician la migración campo-ciudad, tiene como principal responsable a la expansión del modelo forestal.</p>	

Fase II:	Análisis de Entrevistas	
Dimensión:	Ruralidad	
Categoría:	Rol de la Escuela en el medio rural	
Referencia Entrevista	Referencia Teórica	Síntesis
<p>"las escuelas son centros motores de las comunidades, es lo más importante que hay en una comunidad, en muchos pueblos donde se han cerrado escuelas los lugares han ido muriendo o desapareciendo, se han cerrado muchas escuelas en la comuna de Yumbel" (Sujeto 1)</p> <p>"acá los papás también salieron de esta escuela,(...) es una tradición familiar venir a la escuela, y la quieren y defienden la escolita (sujeto 4)</p> <p>"nosotros no tenemos esa visión de que por ser niños del campo no van a poder salir de acá, ellos tienen todas las posibilidades de salir adelante" (Sujeto 2)</p> <p>"nosotros siempre quisimos que la escuela fuera abierta a la comunidad, pero la comunidad no visita la escuela" (Sujeto 3)</p>	<p>Faiguenbaum (2011)</p> <p>Harvey (1994)</p> <p>Ibáñez (1991)</p> <p>sorokin y zimmerman</p> <p>Bustillos (2004)</p> <p>Sepúlveda y gallardo (2011)</p> <p>Berjes bustos (2007)</p> <p>berlanga (2003)</p> <p>Sauras (1998)</p> <p>silva (2009)</p> <p>walsh (2009)</p> <p>García (2008)</p> <p>tejerina (2011)</p> <p>García y Sáez (1997)</p> <p>Pages</p> <p>D'Andrade (1990)</p>	<p>La educación tiene implicancias culturales, por tanto, la escuela, es un espacio en el cual interactúan y se encuentran culturas, los docentes evidencian la falta de un análisis crítico del rol que ejerce la escuela, como centro social, también plantean la necesidad de vincularse con la comunidad, entendiendo su rol dialogante en este medio, por lo cual la escuela debe brindar la posibilidad al estudiantado de conocer otras realidades, distintas a la propia. no obstante su propósito pretende hacer transitar a los estudiantes de una cultura rural, a una cultura oficial.</p>

Fase II:	Análisis de Entrevistas	
Dimensión:	Curriculum y Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Categoría:	Documentos para la orientación de la práctica educativa	
Referencia Entrevista	Referencia Teórica	Síntesis

<p>“nosotros partimos de las bases curriculares y los programas. Cada uno de nosotros ve sus libros y hace la planificación de su clase, sus actividades, pero estamos sujetos a las bases curriculares”(Sujeto 3)</p> <p>“no se entregan orientaciones por parte del colegio uno tiene que trabajar con los programas y lo que tiene, en el fondo los programas</p> <p>entreg</p> <p>an orientaciones,</p> <p>entreg</p> <p>an ejemplos”(Sujeto 1)</p> <p>“existen unos módulos, pero</p>	<p>Pages (1994)</p> <p>Pages (2002)</p> <p>Cronos (1997)</p> <p>Berges (1996),</p> <p>Muñoz, C.(2016)</p> <p>Areyna y González (2004)</p>	<p>Recabando las percepciones de los docentes de las escuelas rurales, nos encontramos con 3 documentos que orientan la práctica, las Bases Curriculares, Planes y Programas de Estudio de Educación Básica y Módulos Multigrados. Sin embargo, podemos decir que los 3 documentos no son suficientes para orientar el proceso educativo en un contexto de educación rural, las bases curriculares solo poseen</p>
--	---	--



<p>son como complementarios nada más, nosotros no lo ocupamos además no están actualizados (sujeto 4)</p> <p>“Traen igual la guía del docente, trae orientaciones, trae lo que uno podría hacer, obviamente uno tiene que ver su realidad y por ende desechan algunas cosas y pone otras que no trae, porque siempre uno tiene que tomar decisiones y modificar porque las realidades son distintas” (Sujeto 3)</p>		<p>algunos objetivos que permiten un acercamiento con la realidad educativa del estudiantado rural, por otra parte este documento plantea una misma visión para diferentes realidades educativas, respecto de los módulos multigrado, los docentes creen que no son suficientes respecto de las orientaciones que este documento entrega, además debería existir una actualización de estos insumos para fortalecer la práctica educativa en escuelas rurales.</p>
---	--	--

Fase II:	Análisis de Entrevistas		
Dimensión:	Curriculum y Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales		
Categoría:	Rol de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales		
Referencia Entrevista	Referencia Teórica	Síntesis	

<p><i>nos enseñan a pensar, a decir estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo, no me parece bien lo que está pasando en el país o si estoy de acuerdo lo que está haciendo el gobierno, lo que está haciendo el país, lo que se está haciendo en educación. (...) el profe de historia es el que ayuda a que el país se mueva más o menos equilibradamente (Sujeto 3)</i></p> <p><i>"bueno según las mismas orientaciones que trae (...) entonces la historia y geografía te enseña a buscar información, a sentirte más informado y a sentirte parte de para poder opinar." (Sujeto 3) "le estamos haciendo ver las realidades que han ocurrido a nivel nacional y local y a nivel internacional que es en fondo un aporte para las familias y los estudiantes al analizar temas actuales, de la contingencia que siempre se está tratando los temas históricos pero también es importante que los niños sepan lo que está pasando en</i></p>	<p>Pages (2002) Cronos G.(1997) <i>Areyna y González, 2004: 24)</i> Pages (1994) Pages (2002) Berges (1996) Benejam Muñoz, C.(2016) <i>Areyna y González (2004)</i> Carlos MUñoz (2016) Faiguenbaum (2011) Harvey (1994) Ibáñez (1991) sorokin y zimmerman Bustillos (2004) Sepúlveda y gallardo (2011) Berjes bustos (2007) berlanga (2003) Sauras (1998) silva (2009) walsh (2009) García (2008) tejerina (2011) García y Sáez (1997) D'Andrade (1990)</p> 	<p>Para los docentes que se desempeñan en el medio rural de la localidad de Yumbel, el rol de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene como fin potenciar un análisis crítico de la realidad, además de considerar de que el contenido curricular debe tener conexión con la realidad de los estudiantes, situando a la contextualización</p> <p>del contenido como la metodología para abordar contenidos globales, que también atañen a la realidad de los estudiantes, sin embargo, como el curriculum responde a intereses de un modelo curricular práctico, con evaluaciones externas que buscan medir la calidad de la educación, los docentes no tienen una clara visión de la contextualización necesaria para abordar el contenido histórico, por lo que el rol de la historia para los docentes está enfocada a mostrarle las realidades globales, sin</p>
---	--	--

<p><i>el mundo y en el país”</i> (Sujeto 1)</p>		<p>advertir la necesidad de contextualizar el contenido a la realidad local, realidad que presenta una historicidad a la que se puede acceder por medio de las ciencias sociales el análisis de fuentes históricas presentes en el mismo contexto geográfico, en el cual la escuela rural se inserta como medio.</p>
---	--	--

Fase II:		Análisis de Entrevistas	
Dimensión:		Curriculum y Enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Categoría:		Orientaciones curriculares, didáctico - pedagógicas para el medio rural	
Referencia Entrevista	Referencia Teórica	Síntesis	
<p>el currículo “ <i>lo considera -al medio rural- pero no lo hace que sea efectivo para trabajarlo porque al final todos trabajamos para una evaluación que se llama SIMCE</i>” (sujeto 1) “<i>en las bases curriculares sale como uno puede trabajar algún tema o evaluaciones a nivel genérico, no algo que apunte a lo rural</i>” (Sujeto 2) “<i>uno tiene que ir decidiendo qué es lo más pertinente trabajar, de acuerdo a la realidad de los estudiantes que uno tiene.</i>” (sujeto 1). “<i>Hay que enseñar la historia y geografía y, bueno, según las mismas orientaciones que trae, tiene que ser una cosa amena, que te lleve a pensar, a inferir, a buscar información, a que no te quedes con lo que te dijeron</i>” (Sujeto 3) “<i>se basa mucho en que hoy en día los programas en que los niños investigue e indague y por internet y acá no tenemos eso</i>”. (Sujeto 4) “<i>tratamos de inculcar aprendizaje en base a sus conocimientos</i> <i>previos,</i> <i>siempre los conocimientos van enfocados a</i></p>	<p>pages (1994) Pages (2002) Cronos (1997) Berges (1996), Muñoz, C.(2016) Areyuna y González (2004) Carlos MUñoz (2016) el necesario vínculo entre el pasado, el presente y el futuro Faiguenbaum (2011) Harvey (1994) ibáñez (1991) sorokin y zimmerman Bustillos (2004) Sepulveda y gallardo (2011) Berjes bustos (2007) berlanga (2003) Sauras (1998) silva (2009) walsh (2009) Garcia (2008) tejerina (2011) García y Sáez (1997)</p>	<p>Los docentes advierten que el currículo considera al medio rural en algunos contenidos, especificando que el curriculum entrega orientaciones para abordar algún tema o cómo evaluar pero de forma general. Atendiendo a la relativa autonomía y flexibilidad curricular, comprende que debe adecuar el contenido a la realidad en la que se desempeñan. pedagógicamente consideran que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene que ser significativa para los estudiantes, que invite a pensar, inferir o buscar información, atendiendo a las habilidades que se espera desarrollar para que los estudiantes aprehendan el contenido histórico, sin</p>	

<p><i>sus conocimientos previos. Me refiero a que si uno quiere que generen un aprendizaje uno</i></p>		<p>embargo, advierten que el currículum es apremiante, que no entrega indicaciones pedagógicas o técnicas. lamentablemente los docentes no encuentran el apoyo en las reuniones de microcentro, instancia que busca que los docentes problematicen y compartan las adecuaciones didáctico pedagógicas que realizacion para abordar el</p>
--	--	---

<p><i>siempre tiene que involucrar la parte social de donde uno se involucra.” (Sujeto 2)</i> <i>,”no puedes trabajar un tema específico con una situación rural, o sea, no te dan como las indicaciones pedagógicas o técnicas, uno se puede explayar hablando temas, pero basado en el currículo y los OA “(Sujeto 1)</i> <i>“ubicamos en el contexto geográfico en el que están entonces eso es pertinente para ellos mostrarles donde ellos están insertos y de ahí se parte de que ellos conozcan el entorno geográfico de donde están.” (Sujeto 1)</i> <i>“lo que tenemos nosotros es la reunión, el microcentro, bueno, no aporta mucho, y cuando se hace una reunión o capacitación todo gira en torno a una escuela urbana, entonces no hay apoyo, no hay nada que diga cómo se trabaja en escuela rural, en el fondo, arreglárselas solo. (Sujeto 4)</i></p> <p><i>acá a sala de clase tal cual como puede ser una sala de colegio urbano. La diferencia está en que uno tiene tres cursos en la sala (sujeto 4),</i></p> <p><i>“en la práctica fui descubriendo cómo hacerlo porque nunca te enseñan a planificar 90 minutos para tres cursos hay que arreglárselas, los contenidos son los mismos, los tiempos son los mismos,(...) después a uno la miden y aplican una prueba para medir la cobertura curricular (Sujeto 4)</i></p> <p><i>“a pesar de que el Ministerio obviamente nos envía materiales, bibliografía y recursos didácticos , siempre uno tiene que modificar porque las</i></p>		<p>contenido curricular en sus respectivas escuelas. Los problemáticas analizadas en dicha pedagógica gira en torno a lo urbano, no se problematiza cómo enseñar en un medio complejo y cuando algún docente muestra una práctica exitosa, no se analiza de forma crítica.</p> <p>El profesorado lleva el currículum a la práctica y, en la propia práctica aprende cómo llevar a cabo su quehacer pedagógico, en una realidad distinta a la urbana, abordando los mismos contenidos, en las mismas horas pedagógicas, respondiendo a la cobertura curricular, en un aula con cursos convidados donde no siempre es posible trabajar con unidades articuladas entre los niveles educativos y, sumado a esto, la carencia de instancias para compartir sus adecuaciones, conllevan a que el profesorado, se ocupe solo de abordar el contenido de la forma que le acomode, ya que para ellos lo importante es que el niño aprenda y alcanzar la cobertura curricular.</p> <p>los contenidos son los mismos, los tiempos son los mismos y la forma en que se evalúa la calidad de la educación es la misma. finalmente los docentes tienen una visión crítica de la realidad en la que enseñan, no obstante basan sus prácticas atendiendo a la cobertura curricular, sin poder problematizar sobre sus prácticas, ya que la realidad es evaluada bajo el mismo prisma que las escuelas urbanas.</p>
---	--	--

realidades
distintas(sujeto

son



<p>1) “como la exigencia también es la misma todos se preocupan de pasar los contenidos (...)de la forma que le acomode, la importancia es que el niño aprenda, es alcanzar la cobertura curricular y que aprendan”(sujeta 4)</p>		
---	--	--

