



Universitat Autònoma de Barcelona

TESIS DOCTORAL
DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA, LA
GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES.

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA, LA
LITERATURA, Y LAS CIENCIAS SOCIALES.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA.

LA RURALIDAD: ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES DEL
PROFESORADO Y PROPUESTA PARA UNA ENSEÑANZA
APRENDIZAJE DEL COMPROMISO CON LA RURALIDAD,
APLICADA EN LA REGIÓN DEL MAULE (CHILE).

Italo Muñoz Canessa.

Directora: Pilar Comes Solé.

Bellaterra, julio 2014.

Quisiera agradecer a todas aquellas instituciones y personas que hicieron posible esta investigación.

Al programa de Becas de Estudio de Doctorado de la Fundación Carolina, a la Universidad Católica del Maule, por haber financiado mis estudios doctorales en el extranjero. A quienes componen el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, por su buena voluntad, por su perseverancia en el desarrollo de esta disciplina y por todo lo aprendido.

Muy especialmente a dos mujeres, Paola Poblete Guerrero, por haber soportado estos cuatro años con periodos de larga separación y haber cuidado a nuestros hijos Iñaki y Simona. A la Doctora Pilar Comes Solé, mi directora de tesis, por su compromiso, por creer en esta investigación desde un comienzo cuando no era más que un proyecto presentado para su módulo durante el Magíster de Didáctica de las Ciencias Sociales, por su rigor crítico y sus aportes siempre relevantes.

A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE

ÍNDICE	3
ÍNDICE DE TABLAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS.	14
INTRODUCCIÓN	17
I. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	22
II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	26
2.1 Supuestos.....	26
2.2 Preguntas.	27
2.3 Objetivos.....	28
III. MARCO TEÓRICO.....	29
3.1 La teoría de la Complejidad y sus implicaciones educativas en el tratamiento de la ruralidad.	31
3.1.1 <i>La teoría de la complejidad</i>	32
3.1.2 <i>Implicaciones educativas de la complejidad en la enseñanza aprendizaje de la ruralidad</i>	40
3.1.3 <i>Hacia una nueva mirada de la ruralidad en la didáctica de la Geografía.</i>	43
3.1.4 <i>La educación de la ruralidad en el marco de la Educación geográfica para el desarrollo sostenible</i>	47
3.2 Compromiso con la ruralidad.	53
3.2.1 <i>Una mirada sobre la ruralidad aplicada a la Región del Maule</i>	54
3.2.2 <i>El contexto del paisaje de la Región del Maule</i>	62
3.2.3 <i>Lo rural desde lo urbano</i>	79
3.2.4 <i>La enseñanza y aprendizaje de la ruralidad comprometida</i>	81

3.3	Estrategias didácticas que fomentan la participación e implicación de los estudiantes.....	85
3.3.1	<i>El “Engagement” y el compromiso</i>	87
3.3.2	<i>Aprendizaje Servicio (APS)</i>	93
3.3.4	<i>El Método de Caso (MC):</i>	100
3.5	Síntesis del marco teórico.....	104

IV. MARCO METODOLÓGICO..... 107

4.1	Tipo de investigación	109
4.2	Validación de esta investigación	111
4.2.1	<i>Credibilidad de la información entregada</i>	111
4.2.2	<i>Selección de la muestra y su aplicación</i>	112
4.2.3	<i>Selección y agrupación de los contenidos</i>	113
4.2.4	<i>Codificación de los instrumentos aplicados</i>	114
4.2.5	<i>Triangulación y análisis de datos</i>	115
4.3	Descripción de los instrumentos.....	116
4.3.1	<i>Cuestionario aplicado a los profesores de la Región del Maule</i>	117
4.3.2	<i>Instrumento Entrevista en Profundidad</i>	124
4.3.3	<i>Instrumento Grupo Focal</i>	128
4.3.4	<i>Análisis de Libros de Texto</i>	129

V. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS. 133

5.1	Cuestionario para profesores de historia y geografía de colegios y liceos de la región del Maule-Chile.....	133
5.1.1	<i>Pregunta N° 1. De las siguientes afirmaciones sobre la problemática ambiental ¿Con cuál se identifica más?</i>	134
5.1.2	<i>Pregunta n° 2. ¿Cree que la formación que recibió en la Universidad lo preparó para trabajar con criterios ambientales y de sostenibilidad en el ejercicio de su profesión o actividad?</i>	136
5.1.3	<i>Pregunta n° 3. Tras su formación universitaria ¿De qué manera se ha puesto al día con respecto a los temas relacionados con el desarrollo sostenible?</i>	139

5.1.4	Pregunta nº 4. ¿Reconoce que hace falta un esfuerzo para introducir contenidos y enfoques relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sostenible en las asignaturas de los planes de estudio?.....	141
4.1.5	Pregunta nº 5. ¿Cree usted que existe relación entre la educación para la sostenibilidad, con enseñar a valorar el mundo rural?	143
5.1.6	Pregunta nº 6. ¿Considera que es importante tratar el mundo rural en el temario de Geografía?.....	144
5.1.7	Pregunta nº 7. ¿Cree que existe discriminación al tratar el tema de la ruralidad en el sistema educacional con respecto el mundo urbano?	152
5.1.8	Pregunta nº 8. “¿Acostumbra a organizar escenarios de aprendizaje en torno al tema de la ruralidad para fomentar una valoración positiva sobre el entorno y/o paisaje rural por parte de los alumnos?”.	158
5.1.9	Pregunta nº 9 ¿Al enseñar el paisaje rural en el aula, qué contenidos considera prioritarios para el aprendizaje de sus alumnos?.....	163
5.1.10	Pregunta Nº 10 ¿Considera que el paisaje y/o entorno rural como un contenido que debe ser enseñado?.....	167
5.1.11	Pregunta Nº 11 ¿Considera que los textos escolares son pertinentes para la enseñanza de la ruralidad?.....	171
5.2	Análisis de la entrevista en profundidad.....	174
5.2.1	Pregunta nº 1. Mirando hacia atrás ¿Cuál fue su experiencia formativa en la universidad en cuanto al tema y/o los contenidos de la ruralidad?....	177
5.2.2	Pregunta nº 2. ¿Considera que la formación recibida fue la adecuada en cuanto a formación geográfica en general y sobre la ruralidad en particular?.....	179
5.2.3	Pregunta nº 3. ¿Cómo considera su práctica profesional al momento de enseñar sobre ruralidad?.....	180
5.2.4	Pregunta nº 4. ¿Cómo definiría la ruralidad y qué elementos son los que lo diferencian de lo urbano?.....	182
5.2.5	Pregunta nº 5. ¿Realiza alguna diferencia en su práctica docente entre los alumnos de sectores urbanos y los de sectores rurales?	184
5.2.6	Pregunta nº 6. ¿Diría que sus alumnos, en general, son felices en el lugar donde viven?	186
5.2.7	Pregunta nº 7. ¿Qué espera de sus alumnos y qué esperan ellos de sí mismos?.....	188

5.2.8	Pregunta nº 8. ¿Qué elementos, contenidos o ideas considera como los más importantes de ser enseñados respecto al mundo rural? ¿Por qué valdría la pena enseñarlos?.....	190
5.2.9	Pregunta Nº 9. ¿Considera que en los contenidos tratados en el aula están presentes los temas relativos a la educación para un mundo sostenible?	193
5.2.10	Pregunta nº 10. ¿ Ha presenciado situaciones en que los alumnos hayan sido discriminados por su origen rural, ya sea por sus padres o profesores? ¿Podría relatar algún episodio?	196
5.2.11	Pregunta nº 11. ¿Qué le agregaría a los contenidos de los libros de texto, con relación al paisaje rural?.....	198
5.2.12	Pregunta nº 12. ¿Cree que podría incidir en el futuro del entorno rural del Maule, el que los jóvenes tuvieran una formación que fomentara el compromiso con la ruralidad?.....	201
5.3	Instrumento Grupo Focal.	203
5.3.1	Pregunta nº 1. ¿Considera que sus alumnos tienen futuro en el entorno rural?	204
5.3.2	Pregunta nº 2. ¿Qué entienden por paisaje rural?	207
5.3.3	Pregunta nº 3. ¿Usted cree que el paisaje rural, debiera ser enseñado y por qué?	211
5.3.4	Pregunta nº 4. ¿Qué entiende por Educación para el Desarrollo Sostenible? y ¿ Cuáles serían los enfoques y/o contenidos que debieran ser enseñados en mundo rural?	214
5.4	Análisis de Libros.....	219
5.4.1	Características cuantitativas de los libros de texto escolar.	219
5.4.2	¿Se advierte una subordinación del mundo rural respecto al paisaje urbano?.	220
5.4.3	¿Qué aspectos del mundo rural y del urbano se tratan en los libros de textos?.....	225
5.4.4	¿La visión del mundo rural que muestran los libros de textos es positiva o negativa?.....	228
5.4.5	¿Los contenidos referentes al mundo rural que muestran los libros de texto es problematizadora o descriptiva?.....	230
5.4.6	¿Los contenidos de los libros de textos muestran una visión dinámica o estática del mundo rural?	231

5.4.7	<i>¿Los libros de textos muestran un enfoque sistémico de la educación para la sostenibilidad o más bien un enfoque descriptivo?</i>	233
5.4.8	<i>¿Los contenidos de los libros de textos son tratados de una manera contextualizada o descontextualizada?</i>	234
5.5	Análisis Relacional	237
5.5.1	Dualidad Urbano/Rural.	237
5.5.2	<i>Didáctica en la enseñanza-aprendizaje de lo rural.</i>	239
5.5.3	<i>Sesgos en la enseñanza del espacio rural.</i>	241
5.5.4	<i>Educación para el Desarrollo Sostenible.</i>	242
5.5.5	<i>Representaciones de la población rural.</i>	244

VI. PROPUESTA DE MODELO FORMATIVO DE LA RURALIDAD COMPROMETIDA PARA PROFESORES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA REGIÓN DEL MAULE. 247

6.1	Fases del Modelo Red de Profesores por el Compromiso con la Ruralidad	252
6.2	Fase cero: Fase de selección de los participantes	255
6.3	Fase I: Toma de conciencia del problema en torno a la ruralidad y el desarrollo del compromiso con el cambio educativo	256
6.4	Fase II: Conocer otras perspectivas para el tratamiento del compromiso con la ruralidad.	258
6.5	Fase III: Diseño de la secuencia didáctica desde la perspectiva del compromiso con la ruralidad.	259
6.5.1	<i>Análisis preliminar: Identificación del problema a partir del estudio de caso.</i>	261
6.5.2	<i>Trabajo compartido entorno a los estudios de caso y planificación didáctica del ApS con los alumnos.</i>	262
6.6	Fase IV. Aplicación en el aula: Implementación de la secuencia didáctica (ApS) en el aula.	263
6.7	Fase V: Análisis y evaluación del proceso y los resultados del modelo formativo	266
6.8	Fase VI: Comunicación y difusión de la experiencia	269

VII. CONCLUSIONES.....	270
7.1 Respecto al problema planteado y el enfoque de la ruralidad comprometida como aporte educativo al cambio social.....	270
7.2 La justificación teórica del enfoque educativo del compromiso con la ruralidad.....	273
7.3 La perspectiva del compromiso con la ruralidad desde el punto de vista empírico y el pensamiento del profesorado de Ciencias Sociales de la Región del Maule.....	275
7.3.1 <i>El grado de familiarización del profesorado con el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).....</i>	<i>277</i>
7.3.2 <i>Conclusiones respecto al proceso de trabajo y a los instrumentos utilizados.....</i>	<i>279</i>
7.4 Conclusiones respecto al modelo de formación continua de profesores de Ciencias Sociales de la Región del Maule.....	280
VIII. APORTES Y SUGERENCIAS.....	281
8.1 Para la enseñanza y para la formación del profesorado.....	281
8.2 Para la continuidad de la investigación.....	282
BIBLIOGRAFÍA.....	283
ANEXOS.....	299
ANEXO N° 1. Transcripción del Cuestionario para profesores de historia y geografía de colegios y liceos de la región del Maule-Chile.....	299
ANEXO N° 2 . Transcripción entrevista en profundidad.....	335
ANEXO N° 3 Transcripción del focus grupo.....	358
ANEXO N° 4 Descripción del sistema educativo chileno”.....	379
1.- <i>Marco educativo Curricular en Chile.....</i>	<i>379</i>
2. <i>Estructura y organización del sistema Educativo Chileno.....</i>	<i>380</i>
ANEXO N° 5. Contenidos de Geografía en el currículo escolar.....	391

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. ANÁLISIS GRUPO FOCAL. OBSTÁCULOS Y LIMITACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA RURALIDAD.....	114
TABLA 2. TIPOLOGÍA DE LOS CENTROS DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS Y CARACTERÍSTICAS DE GÉNERO DE ESTOS.....	119
TABLA 3. DISTRIBUCIÓN POR PROVINCIAS DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS.	120
TABLA 4 PREGUNTAS EJE PARA EL GRUPO FOCAL	129
TABLA 5 LISTADO DE TEXTOS ESCOLARES SELECCIONADOS.	131
TABLA 6 DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES SOBRE LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL ¿CON CUÁL SE IDENTIFICA MÁS?	134
TABLA 7 ¿CREE QUE LA FORMACIÓN QUE RECIBIÓ EN LA UNIVERSIDAD LE PREPARÓ PARA TRABAJAR DESDE CRITERIOS AMBIENTALES Y DE SOSTENIBILIDAD EN EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN O ACTIVIDAD?	137
TABLA 8 DISTRIBUCIÓN URBANO-RURAL DE LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES A LA PREGUNTA NÚMERO DOS DEL CUESTIONARIO.	138
TABLA 9 TRAS LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA ¿DE QUÉ MANERA SE HA PUESTO AL DÍA CON RESPECTO A LOS TEMAS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO SOSTENIBLE?	139
TABLA 10 ¿RECONOCE QUE HACE FALTA UN ESFUERZO PARA INTRODUCIR CONTENIDOS Y ENFOQUES RELACIONADOS CON EL MEDIO AMBIENTE Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LAS ASIGNATURAS DE LOS PLANES DE ESTUDIO?	141
TABLA 11 ¿CREE QUE ESTÁ RELACIONADA LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD CON ENSEÑAR A VALORAR EL MUNDO RURAL?	143
TABLA 12 ¿CONSIDERA QUE ES IMPORTANTE TRATAR EL MUNDO RURAL EN EL TEMARIO DE GEOGRAFÍA?	145

TABLA 13 RESUMEN RESPUESTAS ASOCIADAS A LA PREGUNTA Nº 6 ¿CONSIDERA QUE ES IMPORTANTE TRATAR EL MUNDO RURAL EN EL TEMARIO DE GEOGRAFÍA?.....	151
TABLA 14 ¿CREE QUE EXISTE DISCRIMINACIÓN AL TRATAR EL TEMA DE LA RURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CON RESPECTO EL MUNDO URBANO?.....	152
TABLA 15 RESUMEN RESPUESTAS ASOCIADAS A PREGUNTA Nº 7 ¿CREE QUE EXISTE DISCRIMINACIÓN AL TRATAR EL TEMA DE LA RURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CON RESPECTO EL MUNDO URBANO?	157
TABLA 16 ¿ACOSTUMBRA A ORGANIZAR ESCENARIOS DE APRENDIZAJE EN TORNO AL TEMA DE LA RURALIDAD PARA FOMENTAR UNA VALORACIÓN POSITIVA SOBRE EL ENTORNO Y/O PAISAJE RURAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS?	158
TABLA 17 RESUMEN DE LAS RESPUESTAS ASOCIADAS A LA PREGUNTA Nº 8 ¿ACOSTUMBRA A ORGANIZAR ESCENARIOS DE APRENDIZAJE EN TORNO AL TEMA DE LA RURALIDAD PARA FOMENTAR UNA VALORACIÓN POSITIVA SOBRE EL ENTORNO Y/O PAISAJE RURAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS?.....	163
TABLA 18 RESUMEN DE LAS RESPUESTAS ASOCIADAS A LA PREGUNTA Nº 9. ¿AL ENSEÑAR EL PAISAJE RURAL EN EL AULA, QUÉ CONTENIDOS CONSIDERA PRIORITARIOS PARA EL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	167
TABLA 19 RESUMEN DE LAS RESPUESTAS ASOCIADAS A LA PREGUNTA Nº 10. ¿CONSIDERA QUE EL PAISAJE Y/O ENTORNO RURAL COMO UN CONTENIDO QUE DEBE SER ENSEÑADO?.....	170
TABLA 20 RESUMEN RESPUESTAS ASOCIADAS A PREGUNTA Nº 11 ¿CONSIDERA QUE LOS TEXTOS ESCOLARES SON PERTINENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA RURALIDAD?.....	173
TABLA 21 RESUMEN DE INFORMACIÓN OBTENIDA DE LOS PROFESORES ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	176

TABLA 22 RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES	
PARTICIPANTES EN EL GRUPO FOCAL	204
TABLA 23 RESUMEN TEXTOS ESCOLARES VISIÓN NEGATIVA/POSITIVA DEL PAISAJE	
RURAL	229
TABLA 24 RESUMEN TEXTOS ESCOLARES VISIÓN DESCRIPTIVA/PROBLEMATIZADORA	
DEL PAISAJE RURAL	230
TABLA 25 RESUMEN DE LOS TEXTOS ESCOLARES SEGÚN UNA VISIÓN DINÁMICA /	
ESTÁTICA DEL PAISAJE RURAL	232
TABLA 26 RESUMEN DE LOS TEXTOS ESCOLARES SEGÚN LA VISIÓN DESARROLLO	
SOSTENIBLE/DESCRIPTIVA DEL PAISAJE RURAL	233
TABLA 27 RESUMEN TEXTOS ESCOLARES VISIÓN	
CONTEXTUALIZADA/DESCONTEXTUALIZADA DEL PAISAJE RURAL	234
TABLA 28 ESTRUCTURA SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN APS	264
TABLA 29 TRANSCRIPCIONES DE LAS RESPUESTAS DE LA PREGUNTA Nº 6	
¿CONSIDERA QUE ES IMPORTANTE TRATAR EL MUNDO RURAL EN EL TEMARIO	
DE GEOGRAFÍA?.....	299
TABLA 30 TRANSCRIPCIONES DE LAS RESPUESTAS DE LA PREGUNTA Nº 7 ¿CREE	
QUE EXISTE DISCRIMINACIÓN AL TRATAR EL TEMA DE LA RURALIDAD EN EL	
SISTEMA EDUCACIONAL RESPECTO EL MUNDO URBANO?.....	307
TABLA 31 TRANSCRIPCIONES DE LAS RESPUESTAS DE LA PREGUNTA Nº 8	
¿ACOSTUMBRA A ORGANIZAR ESCENARIOS DE APRENDIZAJE EN TORNO AL	
TEMA DE LA RURALIDAD PARA FOMENTAR UNA VALORACIÓN POSITIVA SOBRE EL	
ENTORNO Y/O PAISAJE RURAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS?.....	314
TABLA 32 TRANSCRIPCIONES DE LAS RESPUESTAS DE LA PREGUNTA Nº 9 ¿AL	
ENSEÑAR EL PAISAJE RURAL EN EL AULA QUÉ CONTENIDOS CONSIDERA	
PRIORITARIOS PARA EL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?	318

TABLA 33	TRANSCRIPCIONES DE LAS RESPUESTAS DE LA PREGUNTA Nº 10	
	¿CONSIDERA EL PAISAJE Y/O ENTORNO RURAL COMO UN CONTENIDO QUE DEBE SER ENSEÑADO?	323
TABLA 34	TRANSCRIPCIONES DE LAS RESPUESTAS DE LA PREGUNTA Nº 11	
	¿CONSIDERA QUE LOS TEXTOS ESCOLARES UTILIZADOS SON PERTINENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA RURALIDAD?.....	329
TABLA 35	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 1 MIRANDO HACIA ATRÁS ¿CUÁL FUE SU EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD EN CUANTO AL TEMA Y O LOS CONTENIDOS DE LA RURALIDAD?	335
TABLA 36	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 2. ¿CONSIDERA QUE LA FORMACIÓN RECIBIDA FUE LA ADECUADA EN CUANTO A SU FORMACIÓN GEOGRÁFICA EN GENERAL Y SOBRE LA RURALIDAD EN PARTICULAR?	336
TABLA 37	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 3 ¿CÓMO CONSIDERAS SU PRÁCTICA PROFESIONAL AL MOMENTO DE ENSEÑAR LA RURALIDAD?	337
TABLA 38	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 4. ¿CÓMO DEFINIRÍA LA RURALIDAD Y QUE ELEMENTOS SON LOS QUE LO DIFERENCIAN DE LO URBANO?	339
TABLA 39	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 5. ¿HACE ALGUNA DIFERENCIA EN SU PRÁCTICA DOCENTE, ENTRE ALUMNOS QUE SON DE SECTORES URBANOS Y LOS DE RURALES?	341
TABLA 40	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 6. ¿DIRÍA QUE SUS ALUMNOS, EN GENERAL SON FELICES EN SU LUGAR EN EL CUAL VIVEN?	342
TABLA 41	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 7. ¿ QUÉ ESPERAS DE TUS ALUMNOS Y QUE ESPERAN ELLOS DE SÍ MISMOS?.....	344
TABLA 42	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 8. ¿QUÉ ELEMENTOS CONTENIDOS O IDEAS, CONSIDERAS CÓMO LOS MÁS IMPORTANTES DE SER ENSEÑADAS RESPECTO DEL PAISAJE RURAL? ¿POR QUÉ VALDRÍA LA PENA SER ENSEÑADOS?	347

TABLA 43	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 9. ¿CONSIDERAS QUE EN LOS CONTENIDOS TRATADOS ESTÁN PRESENTES LOS TEMAS RELATIVOS A LA EDUCACIÓN PARA EL MUNDO SOSTENIBLE?.....	349
TABLA 44	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 10. ¿HA PRESENCIADO SITUACIONES DE EN QUÉ ALUMNOS SEAN DISCRIMINADOS POR SU ORIGEN RURAL YA SEA POR SUS PADRES O PROFESORES? ¿PODRÍA RELATARME ALGÚN EPISODIO?	351
TABLA 45	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 11. ¿QUÉ LE AGREGARÍAS A LOS CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE TEXTO, EN RELACIÓN AL PAISAJE RURAL? ..	353
TABLA 46	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 12 . ¿CREE QUE PODRÍA INCIDIR EN EL FUTURO DEL ENTORNO RURAL DEL MAULE, EL QUE LOS JÓVENES TUVIERAN UNA FORMACIÓN QUE FOMENTARA LAS OPORTUNIDADES QUE OFRECE EL ENTORNO RURAL?	355
TABLA 47	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 1. ¿CONSIDERAN QUE LOS ALUMNOS DE ENTORNOS RURALES TIENEN FUTURO EN SU ENTORNO RURAL?	358
TABLA 48	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 2. ¿QUÉ ENTIENDEN USTEDES POR PAISAJE RURAL?.....	362
TABLA 49	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 3. ¿CREEN USTEDES QUE EL PAISAJE RURAL DEBIERA SER ENSEÑADO? ¿POR QUÉ?.....	365
TABLA 50	TRANSCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA Nº 4. ¿QUÉ ENTIENDEN USTEDES, PRIMERO POR LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EL MUNDO SOSTENIBLE?, Y ¿CUÁLES SERÍAN LOS ENFOQUES Y CONTENIDOS QUE DEBIERAN DARSE EN EL MUNDO RURAL?	368
TABLA 52	CONTENIDOS RELEVANTES DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO.....	392

ÍNDICE DE FIGURAS.

FIGURA 1 BASES TEÓRICAS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL COMPROMISO CON LA RURALIDAD.	30
FIGURA 2:VISIÓN ALTERNATIVA DE LA CIENCIA VS VISIÓN POSITIVISTA DE LA CIENCIA.....	43
FIGURA 3:CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE.	51
FIGURA 4: MAPA POLÍTICO DE LA REGIÓN DEL MAULE.....	64
FIGURA 5. CALETA DE PESCADORES DE ILOCA.	65
FIGURA 6 BORDE COSTERO DE CONSTITUCIÓN.	66
FIGURA 7. VALLE INTERIOR DE LA CORDILLERA DE LA COSTA	67
FIGURA 8 IMAGEN DEL VALLE CENTRAL	69
FIGURA 9 IMAGEN CORDILLERA DE LOS ANDES	70
FIGURA 10: MAPA FÍSICO DE LA REGIÓN DEL MAULE	71
FIGURA 11.:EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN URBANO RURAL EN LA REGIÓN DEL MAULE.....	73
FIGURA 12. ESTRATEGIAS DE RE-ENGANCHE DE ESTUDIANTES CON SUS ESTUDIOS.	97
FIGURA 13. SECUENCIA TEÓRICA DEL MÉTODO DE CASO.....	101
FIGURA 14. RUTA DE DISCUSIÓN DE MÉTODO DE CASO	102
FIGURA 15. ESQUEMA DE TRIANGULACIÓN UTILIZADO	116
FIGURA 16 FACSIMIL DEL CUESTIONARIO.	123
FIGURA 17. FACSIMIL DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	127
FIGURA 18 GRAFICO DE PORCENTAJE BASADO EN LA PREGUNTA Nº 1 DEL CUESTIONARIO. DE LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES SOBRE LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL ¿CON CUÁL SE IDENTIFICA MÁS?.	135

FIGURA 19 GRÁFICO DE PORCENTAJE DE LA PREGUNTA N° 2. ¿CREE QUE LA FORMACIÓN QUE RECIBIÓ EN LA UNIVERSIDAD LO PREPARÓ PARA TRABAJAR CON CRITERIOS AMBIENTALES Y DE SOSTENIBILIDAD EN EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN O ACTIVIDAD?.....	138
FIGURA 20 . GRÁFICO DE PORCENTAJE DE LA PREGUNTA N° 3. TRAS SU FORMACIÓN UNIVERSITARIA ¿DE QUÉ MANERA SE HA PUESTO AL DÍA CON RESPECTO A LOS TEMAS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO HUMANO AMBIENTAL Y SOCIALMENTE SOSTENIBLE?	140
FIGURA 21 GRÁFICO DE PORCENTAJE DE LA PREGUNTA N° 4. ¿USTED RECONOCE QUE HACE FALTA UN ESFUERZO PARA INTRODUCIR CONTENIDOS Y ENFOQUES RELACIONADOS CON EL MEDIO AMBIENTE Y EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN LAS ASIGNATURAS DE LOS PLANES DE ESTUDIO?	142
FIGURA 22 GRÁFICO DE PORCENTAJE DE LA PREGUNTA N° 5. ¿CREE QUE ESTÁ RELACIONADA LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD, CON ENSEÑAR A VALORAR EL MUNDO RURAL?	144
FIGURA 23 GRÁFICO DE PORCENTAJE DE LA PREGUNTA N° 5. ¿CONSIDERA QUE ES IMPORTANTE TRATAR EL MUNDO RURAL EN EL TEMARIO DE GEOGRAFÍA.? ...	146
FIGURA 24 GRÁFICO DE PORCENTAJE DE LA PREGUNTA N° 7. ¿CREE QUE EXISTE DISCRIMINACIÓN AL TRATAR EL TEMA DE LA RURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CON RESPECTO EL MUNDO URBANO?”	153
FIGURA 25 . GRÁFICO DE PORCENTAJE DE LA PREGUNTA N° 8. “¿ACOSTUMBRA A ORGANIZAR ESCENARIOS DE APRENDIZAJE EN TORNO AL TEMA DE LA RURALIDAD PARA FOMENTAR UNA VALORACIÓN POSITIVA SOBRE EL ENTORNO Y/O PAISAJE RURAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS?.....	159
FIGURA 26 TEXTO ESCOLAR “DEL CAMPO A LA CIUDAD”	222
FIGURA 27 TEXTO DE LIBRO “POBLACIÓN URBANA Y POBLACIÓN RURAL”	223
FIGURA 28 DEFINICIÓN DE HÁBITAT RURAL.....	224

FIGURA 29 CLASIFICACIÓN DE POBLACIÓN URBANO- RURAL	224
FIGURA 30 IMÁGENES COMPARATIVAS DE LO RURAL Y LO URBANO.....	225
FIGURA 31 PROYECCIÓN DE LA POBLACIÓN URBANA.....	226
FIGURA 32 PREGUNTA TIPO TEXTO ESCOLAR, AUSENCIA DE LA RURALIDAD	227
FIGURA 33 PREGUNTAS ASOCIADAS A TEXTOS ESCOLARES COMPARACIÓN URBANO -RURAL	227
FIGURA 34 ESQUEMA DISCRIMINACIÓN URBANO / RURAL.....	239
FIGURA 35 ESQUEMA “ COMO ENSEÑAN LOS PROFESORES LO RURAL”	241
FIGURA 36 SESGOS PRESENTES EN LOS PROFESORES	242
FIGURA 37 VISIÓN CONTRADICTORIA DEL USO DE TECNOLOGÍAS PARA LA SOSTENIBILIDAD	244
FIGURA 38 ESQUEMA MOTIVACIONES QUE FAVORECEN LA MIGRACIONES RURAL /URBANO.....	246
FIGURA 39 . ESQUEMA DE FUNCIONAMIENTO DE LA RED DE PROFESORES POR EL COMPROMISO CON LA RURALIDAD (RPCR).	251
FIGURA 40 FASES DEL MODELO FORMATIVO EL COMPROMISO CON LA RURALIDAD EN LOS PROFESORES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.	254
FIGURA 41 PLANIFICACIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA CONTEXTUALIZADA EN EL AULA REAL QUE FOMENTE LA RURALIDAD COMPROMETIDA	260
FIGURA 42 MARCO LÓGICO DE PREGUNTAS GUÍAS SECUENCIA PEDAGÓGICA....	262
FIGURA 43 EVALUACIÓN DEL MODELO FORMATIVOS DE LA RURALIDAD COMPROMETIDA PARA PROFESORES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	268
FIGURA 44 ESQUEMA DEL SISTEMA PREESCOLAR CHILENO	381
FIGURA 45 ESQUEMA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA O BÁSICA EN CHILE	382
FIGURA 46 ESQUEMA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE	386

INTRODUCCIÓN

Las inquietudes y preguntas que están en el origen de esta investigación, conducente al grado de doctor, se relacionan con mi vida profesional y académica, pero también con mi vida personal. Soy ciudadano de la Región del Maule y nieto de agricultor. En las últimas décadas he visto el proceso de abandono de tierras y la pérdida de la riqueza de nuestra cultura eminentemente rural. En la parte profesional esta investigación se inspira en mi trabajo en el Ministerio de Educación de la República de Chile. Trabajo de gestión realizado durante los primeros años del milenio. Bajo esta responsabilidad, me tocó recorrer toda la Región del Maule, pasando en un mismo día de la capital regional o provincial a una pequeña localidad ubicada en los contrafuertes de la Cordillera de los Andes. En cuanto a lo académico, mi trabajo en la Universidad Católica del Maule, me ha permitido volcar mis inquietudes personales y traducirlas en un trabajo investigativo que conlleva proponer una mejora del tratamiento de la ruralidad en las aulas. Todo gracias a la facilidades e interés recibidos, tanto por la universidad donde desarrollo mi actividad profesional, como también, por la Fundación Carolina, debido a que ambas instituciones accedieron a financiar esta investigación.

Tanto mi labor docente como mi desarrollo profesional me permitieron tomar conciencia de una serie de fenómenos, de la profunda importancia simbólica y práctica de la ruralidad y de su desarrollo. En esta experiencia entendí que la definición de ruralidad no responde a un consenso o bien a las tradiciones que están presentes en la enseñanza de los jóvenes de la región, sino que es algo mucho más profundo que se relaciona con la evolución histórica, la geografía, el paisaje etc. En última instancia con la cultura.

Todas estas experiencias me permitieron tener una mirada más profunda de la realidad en la cual viven y se desarrollan las familias de

esta tierra, sus aspiraciones y necesidades. Estas experiencias vitales fueron generando en mi la pregunta: ¿Por qué nuestros campos están quedando deshabitados?.

Una primera respuesta traté de encontrarla a través de mis estudios en sociología de la ruralidad. Mi tesina desarrollada durante el año 2000, estudiaba los motivos de la emigración de las tres comunas de la Región con mayor emigración. Las respuestas, si bien eran variadas, se vinculaban con las expectativas de un mejor futuro individual. Ello me llevó a otras preguntas: ¿Por qué no tratan de aplicar esas expectativas en su tierra y prefieren emigrar a un futuro incierto y contradictorio?. ¿Qué situaciones o motivos hacían que la tierra en la cual se criaron no fuera apta para ofrecerles un proyecto de vida?.

Al iniciar mis estudios doctorales, la intención de sistematizar estas inquietudes entorno a la gente que vive en el campo fueron tomando forma. Específicamente en el ámbito de la Didáctica de la Geografía impartido por la profesora Pilar Comes, ya la idea se había transformado en una intención seria de investigar. Así fue como se fue formulando el problema a investigar y el supuesto básico que la sustenta. Entendimos que la falta de expectativas de los jóvenes del mundo rural para quedarse en el entorno del Maule se debía, entre otras causas, a una visión marginal y más bien negativa que se daba de la ruralidad en las aulas por parte del profesorado de Ciencias Sociales.

Así conté con un primer borrador que me permitió tener un punto de partida y definir mi proyecto de Tesis Doctoral. A partir de él, era necesario construir el marco teórico, definir los instrumentos para la obtención de evidencias que confirmaran la suposición que los profesores del Maule imparten la ruralidad desde una visión que no ayuda a desarrollar compromiso social con su región por parte de los jóvenes. Así como, proponer un modelo formativo que facilitara el

cambio en la perspectiva educativa de la práctica docente de los educadores del Maule.

Esto es a grandes rasgos el camino que he recorrido para llegar a esta investigación doctoral. En síntesis, esta tesis pretende evidenciar el problema educativo que acontece en las aulas respecto a la ruralidad y proponer un modelo que permita dar respuestas didácticas y pedagógicas a los profesores para que innoven su práctica docente respecto a la ruralidad, orientándola hacia el fomento de una ruralidad comprometida.

Con este propósito, esta tesis se organiza de la siguiente manera:

El problema de investigación define y delimita la perspectiva de análisis que interesa, las preguntas que se buscan responder y los objetivos que se pretenden alcanzar.

El *marco teórico* trata de respaldar los supuestos sobre los que se sostiene el problema de investigación. Para eso se divide en tres partes:

La primera se trata de la teoría de la complejidad que asume los aspectos del desorden y del devenir como categorías que juegan un papel constructivo y generativo en la realidad y en el conocimiento y como este se relaciona con la Didáctica de la Geografía en las aulas, la que necesariamente pasaría por tratar de comprender las relaciones sociales de la comunidad y su vinculación con el entorno, del cual forma parte. Para ello es necesario que se plantee como implicar a los alumnos de enseñanza secundaria en el aprendizaje vinculado a la resolución de problemas locales.

En la segunda parte del marco teórico se relaciona la ruralidad con la construcción de su paisaje a través de la historia de Chile, para situarlo

en los problemas que esta situación ha provocado en la gente que vive y se educa en los espacios rurales del Maule.

La tercera parte y última del marco teórico intenta generar los vínculos entre la educación geográfica y la capacidad de generar compromiso e implicar a los estudiantes en su proyecto de vida. En este apartado, toma relevancia el tema del compromiso escolar y las estrategias a través de las cuales se puede ayudar a su fomento mediante escenarios, tales como, el aprendizaje servicio y el método de estudio de caso.

En el marco metodológico se identifica la muestra y su aplicación, así como la selección y agrupación del contenido de los instrumentos en diferentes categorías, tanto del cuestionario, entrevista en profundidad y foco grupal. También se explica la codificación de los instrumentos aplicados, lo que nos permitió generar los diferentes análisis en categorías.

Para cada uno de los instrumentos aplicados: cuestionario a profesores, entrevistas en profundidad, grupo focal, más el análisis complementario de los textos escolares, se procedió a describir como fue construido cada uno de ellos, más las preguntas que planteaban y el por qué de ellas. En cuanto a la selección de los textos escolares se realizó una breve contextualización de los mismos.

En el *análisis de resultados* se intenta describir de forma rigurosa el proceso de interpretación de la información recogida. Con ese propósito y siguiendo el orden establecido en el Marco Metodológico, este capítulo se dividió en cinco partes:

En la primera parte se analiza el cuestionario aplicado a los profesores de historia y geografía de la Región del Maule y se procede a describir e interpretar de manera individual cada pregunta que constituyó dicho instrumento.

Para la segunda y tercera parte, es decir en entrevistas en profundidad y el foco grupal, se procedió de manera similar que la primera, analizándose cada pregunta de manera individual.

Para la cuarta parte, en la cual se analizaron los libros de textos escolares vigentes para la enseñanza media al año 2013, se procedió a realizar preguntas guías que ayudaban a fijar los criterios de análisis.

Finalmente en cuanto al análisis de los instrumentos, en la última parte se levanta un análisis relacional, que trata de dar respuesta tanto a las preguntas, objetivos, como a los supuestos de esta investigación.

En cuanto a la construcción del modelo, se presenta una síntesis de la propuesta formativa dirigida al profesorado en activo de la región del Maule, suficientemente concretada para poder ser aplicada próximamente desde nuestra propia línea de investigación e innovación educativa.

Como corolario, en las *conclusiones* se sintetizan los resultados de la investigación, desglosados de acuerdo básicamente a los objetivos, resultados obtenidos, alcances y proyecciones de esta investigación. Finalmente se agregan los anexos con la transcripciones de los tres primeros instrumentos y una breve descripción del sistema educacional vigente en Chile.

I. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestra investigación educativa trata de proponer una solución a un problema social de la Región del Maule. Esta región, en las últimas décadas, se ha empobrecido y los jóvenes tienden a emigrar. Este proceso se acentúa creemos que a causa de un tratamiento negativo de la ruralidad en la educación que se imparte en colegios e institutos. Nuestra tesis investiga sobre este problema tratando de aportar un cambio en la perspectiva educacional.

Las motivaciones que están presentes al momento de desarrollar esta investigación conducente al título de Doctor en Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, están dadas en primer lugar, por el hecho de ser académico de la Carrera de Pedagogía General Básica de la Universidad Católica del Maule. La cual se inserta en una de las regiones más pobres de Chile y con mayor índice de ruralidad del país. Muchos de sus egresados, de los cuales he sido su profesor, trabajan en escuelas rurales o bien atienden a estudiantes provenientes de aquellos sectores.

En segundo lugar, consideramos que el mundo rural en la Región del Maule, en los últimos 50 años, ha sido un territorio permeable a la feroz penetración de la modernización y la globalización capitalista en sus territorios y tejidos sociales. Por ello sus habitantes han sufrido una progresiva pérdida de sus valores culturales y, por consiguiente, la homogenización de sus modos de vida cotidiana los impulsa a adoptar patrones metropolitanos que muchas veces terminan en la emigración a los grandes centros urbanos.

Todo esto va en detrimento de la herencia cultural dejada por sus antepasados. No obstante, dentro de un tejido cultural en permanente hibridación, aún coexiste una amplia gama de costumbres, tradiciones,

creencias y productos objetivados que marcan una particular cosmovisión del hombre del campo y la presentan ante nosotros como la cultura rural, con rasgos entre lo tradicional y lo autóctono. Pero esta cultura que ofrece la ruralidad en su complejidad, corre el riesgo de desaparecer.

Esta tesis doctoral nace de la necesidad de contribuir a mejorar la educación rural de la Región del Maule. Para ello nos hemos propuesto argumentar en torno a lo beneficioso que resultaría si los estudiantes de las escuelas y liceos rurales se sintieran partícipes y actores del cambio social. Esta construcción debe basarse en el establecimiento de lazos de pertenencia con su entorno, a través de la búsqueda permanente del respeto por el medio rural, que lleve a los estudiantes a conformar en un futuro inmediato una alternativa viable para su proyecto de vida.

Los estudios entorno a la enseñanza del espacio rural son escasos, pero en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y desde las más altas instancias como la ONU, se insta al fomento de una educación comprometida con su entorno, para poder implicar a los jóvenes en el cambio social hacia esa sostenibilidad imprescindible. Por ello la base de esta propuesta investigativa se justifica tanto desde el ámbito social como desde la perspectiva educativa y se relaciona con tres perspectivas actualmente muy activas en el ámbito de la investigación :

- a) La cosmovisión del mundo a través de la **teoría de la complejidad**, que trata de superar el atomismo y la visión antropocéntrica del positivismo, mediante una visión sistémica y ambiocéntrica.. Esto nos lleva a considerar la complejidad de la ruralidad multisistémica, no lineal y contextual.
- b) La **educación para un mundo sostenible**, como un fundamento imprescindible en la didáctica de la geografía y bajo cuya premisa

de un desarrollo endógeno y/o sostenible, las prácticas educativas deben dirigirse al cambio social y a la preservación de la biodiversidad natural y cultural de los agro-ecosistemas.

- c) El desarraigo y la falta de identidad de los jóvenes con su entorno requiere una educación menos centrada en la trasmisión y mucho más vinculada al **fomento del “engagement” o compromiso** con su entorno. Esta preocupación ha sido fuente de diferentes perspectivas educativas que al plantearse ese problema, tratan de proponer soluciones para resolverlo.

Si nos centramos en el tema del tratamiento de la ruralidad en las aulas, partimos de la idea que ese tratamiento es escaso y poco significativo. La escuela es un actor sordo en la enseñanza de sus modos de vida. La posibilidad que genera la construcción de las prácticas educativas basadas en la perspectiva de sus actores locales -dentro de sus códigos culturales- representa una oportunidad para acercar a los usuarios y a los ofertantes de saberes, hecho que se puede traslucir en el ofrecimiento de una educación rural más realista e impregnada del olor de la tierra.

Este estudio pretende convertirse en un aporte destinado a mejorar la enseñanza de la ruralidad en la región del Maule. Nace de la necesidad de revisar la enseñanza de la geografía del mundo rural en el contexto más amplio de la enseñanza de la geografía escolar, específicamente la vinculada al paradigma de un mundo sostenible. Pensar y actuar sobre la didáctica de la geografía requiere esfuerzos investigativos que tienden a transformar los paradigmas educativos transmisivos en otros más actualizados y funcionales, que colaboren con la mejora de la sociedad en la que se encuentran inmersos.

Todo lo anterior nos lleva a plantearnos la necesidad de buscar un nuevo enfoque para la enseñanza de la geografía rural, en el mundo rural, basada en el paradigma de un mundo sostenible y adaptado al contexto concreto de la región del Maule.

II. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

En este apartado se expone los supuestos sobre los que se articula esta investigación, se describen las preguntas que ésta busca responder y se definen los objetivos que se pretenden alcanzar.

2.1 Supuestos

1. Que los profesores de historia y geografía (PHG), de los colegios rurales de la región del Maule enseñan el espacio/o paisaje urbano como realidad superior al espacio rural, promoviendo de esta manera, el menosprecio de sus alumnos por su entorno y una baja autoestima. Ello influye negativamente en su sentido de pertenecía cultural y sobre sus expectativas de futuro.
2. Que estas prácticas educativas de los profesores de la región del Maule se transmiten de manera explícita e implícita y que muchas veces están avaladas por los textos escolares, en los cuales prevalece la mirada urbana y están basados en una geografía descriptiva de los fenómenos económicos y demográficos.
3. Que estas prácticas educativas de la ruralidad como algo marginal pueden cambiarse hacia una didáctica del compromiso con la ruralidad y con su entorno. Y ello podrá incidir notablemente en el fomento del compromiso social de los alumnos con su entorno y a partir de él pueden producirse cambios sociales en la región del Maule, hacia un desarrollo rural sostenible.

2.2 Preguntas.

Para guiar este estudio, se han planteado tres preguntas eje, en torno a las cuales se enfocó la recogida de datos. Estas preguntas abordan como tópicos temáticos,

- a) Las representaciones sociales del mundo rural de los profesores de la Región del Maule y el tratamiento del mundo rural en los libros de texto.
- b) Una visión de la ruralidad comprometida con su entorno en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible.
- c) Una educación para el cambio social en la que mediante estrategias didácticas se fomenta el compromiso y la implicación en el futuro de su entorno.

Estos tópicos temáticos se traducen en las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuáles son las representaciones presentes en los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, al momento de enseñar el espacio rural a alumnos pertenecientes a establecimientos educacionales de la Región del Maule?
- b. ¿Cómo se trata el mundo rural en los textos de enseñanza?
- c. ¿Existe en los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales una concepción vinculada a la Educación para el Desarrollo Sostenible?
- d. ¿Se puede dibujar un modelo formativo para enseñar la ruralidad de forma que fomente el compromiso de los jóvenes con su entorno?

2.3 Objetivos

En nuestra investigación partimos del reconocimiento de un problema social que tiene en su raíz una conexión con la educación geográfica. Esto nos lleva a buscar evidencias que confirmen el supuesto entorno al pensamiento del profesorado, respecto al tratamiento educativo de la ruralidad.

Por ello precisamos conocer las representaciones, estereotipos y sesgos de los profesores de educación media que enseñan Historia y Geografía en establecimientos educacionales en la región del Maule. Y tras esa investigación, tratar de dibujar un modelo formativo para facilitar el cambio de perspectiva entorno a la enseñanza del mundo rural. Una perspectiva que fomente el compromiso del alumnado para con su entorno.

Objetivos

- a) Analizar las representaciones que sostienen los docentes frente a la población rural.
- b) Analizar la presencia del paradigma de la educación para el desarrollo sostenible, en los profesores de historia y geografía de la Región del Maule.
- c) Identificar el enfoque educativo de la enseñanza de la ruralidad comprometida en el marco teórico.
- d) Proponer un modelo de formación pedagógica que permita a los docentes de la Región del Maule, asumir la didáctica de la ruralidad, desde una visión sistémica, sostenible y comprometida con su entorno.

“La ruralidad representa una memoria histórica que, desde el origen mismo de la civilización, ha tendido el arco entre el ser humano y aquello que lo excede: la naturaleza, el tiempo, la o las divinidades. El entretreído de la ruralización es así, antes que nada, el primer marco dentro del cual el hombre y la mujer establecen el diálogo con una tierra a la que necesitan saber como protectora”.

Raúl Zurita, Poeta.

III. MARCO TEÓRICO.

En este marco teórico se intenta dar respaldo a los supuestos que sostiene el problema de investigación de esta tesis doctoral. Se trata de aportar argumentos y facilitar la posterior interpretación de la información recogida.

Si bien esta tesis ha sido concebida como un problema propio de la didáctica de la geografía y las ciencias sociales, la aproximación teórica se desarrolló considerando como marco epistemológico de partida el que plantea la Teoría de la Complejidad. A un segundo nivel, esa perspectiva epistemológica ilumina y se concreta en el enfoque del contenido que, desde la educación para un mundo sostenible, nos ofrece la didáctica de la geografía y la visión de la ruralidad comprometida. Esta perspectiva relativa al enfoque requiere concreción respecto a su aplicación práctica en el aula. Para ello nos ha sido necesario un tercer nivel de desarrollo del marco teórico que fundamente como llevar a la práctica una educación participativa, comprometida con su entorno y que fomente actitudes sociales comprometidas de los alumnos.

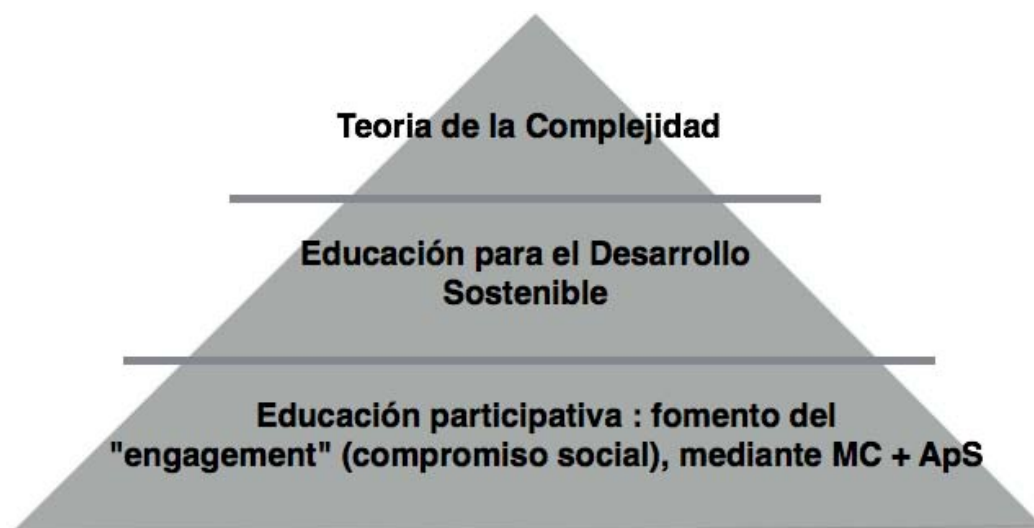


FIGURA 1 Bases Teóricas de la enseñanza y aprendizaje del compromiso con la ruralidad.

Fuente. Elaboración del autor.

Esta perspectiva teórica se ha organizado en estos tres niveles de reflexión (Figura 1), con el objetivo de fundamentar la propuesta de programa formativo con la suficiente coherencia y actualización del planteamiento.

En la primera parte se toma la perspectiva de la teoría de la complejidad, porque el punto de vista sistémico, ambiocéntrico y del pensamiento complejo que desarrollo, creemos que está en el fundamento de los planteamientos educativos que se concretan en la Educación del Desarrollo Sostenible (EDS). Por ello, se recogen también los planteamientos de la Década para la Educación del Desarrollo Sostenible (EDS) 2005-2014, propiciada por Naciones Unidas.

En la segunda parte, más conceptual respecto a la ruralidad, se intenta se alar el conflicto latente que ha existido entre la ruralidad y la urbanización, desde la perspectiva de la disciplina referente, que es fundamentalmente la geografía. Advirtiéndose como, ideológicamente, la mirada urbana invade la enseñanza de la geografía, tratando al mundo rural como un espacio al servicio del mundo urbano. A partir de esa

perspectiva, se plantea el concepto de ruralidad y del compromiso con la ruralidad. Cómo la ruralidad comprometida es contextual, nos ha parecido relevante presentar el contexto de la región del Maule. Para ello, se describe brevemente una posible interpretación de la construcción del paisaje rural a través de la geografía y de los procesos históricos nacionales acaecidos desde la colonia hasta la actualidad en el Maule. Lo anterior se plantea a objeto de hacer presente que la ruralidad es una realidad construida, producto de las tensiones, conflictos y acuerdos de los distintos actores a través del tiempo histórico.

Finalmente en la tercera parte se incorporan los elementos epistemológicos básicos que impulsan e iluminan la parte educativa de la tesis. Así se centra nuestra atención en la perspectiva de la educación geográfica para un mundo sostenible y del *engagement* o educación para la implicación o compromiso, con más precisión en relación a las estrategias didácticas del enfoque del aprendizaje servicio (ApS) y del método de estudio de caso (MC).

3.1 La teoría de la Complejidad y sus implicaciones educativas en el tratamiento de la ruralidad.

La investigación educativa se fundamenta lógicamente en una visión de la ciencia y de la sociedad. La teoría de la complejidad es el paradigma científico que, aún partiendo de la teoría de sistemas y la teoría del caos, de aplicación más bien matemática y física, también se ha formulado desde la filosofía y la sociología. Desde esta perspectiva y centrándonos en la formulación más específica que nos propone Edgar Morin, con el desarrollo de la teoría de la complejidad, hemos tratado de relacionar las bases de la teoría de la complejidad con las implicaciones educativas de ésta y más específicamente con el tema del tratamiento de la ruralidad en las aulas.

3.1.1 La teoría de la complejidad

Dentro de los principales teóricos del pensamiento complejo, en la actualidad se encuentra Edgar Morín, que en su libro “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, ofrece una mirada sobre la necesidad de cambiar la educación. Este libro, que redactó a modo de informe por encargo de la UNESCO (Morin, 2001), propone el cambio de un sistema de adquisición del conocimiento, basado en el paradigma de racionalidad científica o atomista, a otro basado en el pensamiento complejo.

Lo complejo se puede explicar, a partir de su propia raíz etimológica que proviene del latín *complexus*, definido según el diccionario de La Real Academia de la Lengua como “lo que está tejido en conjunto”, o lo que “se compone de elementos diversos” (RAE, 2014). Ello supone que en el pensamiento complejo, sus componentes son irreductibles uno al otro, a diferencia de lo simple, que trata de reducir toda composición a su parte mínima.

Actualmente la complejidad también ha sido considerada como sinónimo de riqueza de pensamiento. Un pensamiento que asume, los principios antagónicos, concurrentes y complementarios e incorpora tanto el orden como la incertidumbre, lo impredecible y lo eventual. “Lo complejo asume los aspectos del desorden y del devenir como categorías que juegan un papel constructivo y generativo en la realidad y en el conocimiento. Estos aspectos aparecen en el conocimiento, no sólo como explicaciones sino también como principios explicativos. O no simplemente como algo que se explica, sino como algo a partir de lo cual se explica o que sirve para explicar otras cosas”. (Morin, 2002, p. 18)

En la teoría de la complejidad, el carácter de novedad y radicalidad está dado porque implica, en buena medida, un quiebre o discontinuidad con la ciencias atomistas en general y que en nuestro caso particular, lo podemos vincular con la enseñanza de geografía de corte más positivista. Más precisamente dicho, con la racionalidad científica occidental vigente desde los siglos XIX y XX. Al Positivismo, que invadió todo el quehacer científico de aquel periodo de tiempo, la complejidad le introduce, una racionalidad post-clásica que propone e incorpora problemas ignorados o vedados por el pensamiento científico tradicional y propone una visión sistémica.

Este paradigma plantea como cuestiones centrales las relativas al desorden, el caos, la no-linealidad, el no-equilibrio, la incertidumbre, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia, la auto-organización. Por lo tanto la complejidad se podría entender, como un paradigma científico emergente que involucra un nuevo modo de hacer y entender la ciencia, en nuestro caso la ciencia educativa y más específicamente la enseñanza de la geografía, extendiendo los límites y criterios de científicidad, más allá de las fronteras de la ciencia moderna, ancladas sobre los principios rectores del mecanicismo, el reduccionismo y el determinismo. Señala Morin “tras las experiencias realizadas por la ciencia y la filosofía durante el siglo XX, nadie puede fundar un proyecto de aprendizaje y conocimiento en un saber definitivamente verificado y edificado sobre la certidumbre. Tampoco se puede tener la pretensión de tener un sistema absoluto de proposiciones posibles o el sueño de escribir el libro que contenga la totalidad de la experiencia humana” (Morin, Roger y Motta, 2004, p. 17).

La teoría de la Complejidad nos permite realizar la rearticulación de los elementos que están presente en la enseñanza de la ruralidad mediante la aplicación de sus criterios o principios generativos y estratégicos de su método. Estos son: el principio sistémico u organizacional, principio hologramático, principio de retroactividad, principio de recursividad,

principio de autonomía/dependencia, principio dialógico y principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento.

A través de los principios de la teoría de la complejidad, nuestra investigación se relaciona con la ruralidad, entendida como producto y a la vez consecuencia del devenir del tiempo y de la cultura humana. A continuación presentaremos brevemente los siete principios de la complejidad postulados por Edgar Morin y los trataremos de poner en relación con nuestra investigación.

3.1.1.1 El principio Recursivo o también conocido como Bucle Recursivo;

Si bien es cierto que este principio tiene su origen y proviene de la cibernética, la recursividad tiene una alta incidencia en el modo de analizar la realidad social y de intervenir en ella. Rompe con el esquema lineal de causa –efecto. “El bucle recursivo supera la noción de regulación y la de autoproducción y auto-organización. Se trata de un bucle generador en el que los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que se produce. Así, los individuos somos los productos de un sistema de reproducción que surge de los tiempos más remotos, pero ese sistema no puede reproducirse salvo que nosotros mismos nos convirtamos en los productores al acoplarnos. Los individuos humanos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, en tanto todo emergente, produce la humanidad de estos individuos al aportarles el lenguaje y la cultura” (Morin, 2001^a, p. 100). El principio de recursividad es, pues, un principio del pensamiento complejo fundamental en nuestra investigación sobre la enseñanza de la ruralidad, pues nos permite tomar no tan sólo la retroacción de los productos sobre el productor, sino que también, nos permite identificar aquellas entidades y características que son productos a la vez productores de los fenómenos que inciden en la ruralidad. Nos hace tomar consciencia que las condiciones sociales de una comunidad rural

pueden cambiarse con la acción de sus actores.

3.1.1.2 El principio de la Autonomía/dependencia,

También conocido como principio de Auto-Eco-Explicación, en un resumen breve podemos señalar que este principio nos permite a comprender el pensamiento complejo, como un pensamiento ecologizado, es decir, en vez de aislar el objeto estudiado, lo considera en y por su relación eco-organizadora con su entorno (Morin, 1991). Ahora bien, la visión ecológica no debe significar una reducción del objeto a la red de relaciones que lo constituyen, sino que Morín señala, “la auto-eco-organización significa que la organización del mundo exterior está inscrita en el interior de nuestra propia organización” (Morin, 1996, p. 4). Por ende, la ruralidad es parte inalienable de nuestra sociedad, entendida en sus propias características y red de relaciones que genera. El mundo rural de la región del Maule cabe considerarse desde esta perspectiva como un sistema que representa las paradojas y estructuras del mundo exterior.

3.1.1.3 Principio Hologramático.

Este principio busca que las producciones de conocimiento se construyan por referencia obligada a un contexto (cerebral, social, cultural, temporal), en nuestro caso el rural. El pensamiento complejo busca integrar y globalizar, mezclando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí, pero tiene la conciencia de que es imposible conocer el todo. Así se parte de “Esta aparente paradoja de las organizaciones complejas, en las que no solamente la parte está en el todo, sino en la que el todo está inscrito en la parte” (Morin, 2001^b, p. 99). El principio hologramático nos guía y nos permite concebir la ruralidad de la Región del Maule, como un sistema, una unidad compleja. Supone una unidad que contiene el todo. Con lo cual la

educación de la ruralidad no precisa de una presentación exhaustiva del mundo rural para comprender no sólo la ruralidad, sino inclusive el conjunto del sistema económico globalizado. Partiendo del principio hologramático, en la educación deja de ser necesario instruir en la exhaustividad y en cambio puede ser mucho más interesante vivir, tener experiencias de aprendizaje donde se focalice en un problema del que podamos conseguir un conocimiento profundo que cambie nuestra perspectiva, nuestra cosmovisión desde la experiencia vivida o relatada en directo, con una rica yuxtaposición de puntos de vista y si podemos una implicación directa del alumnado en su entorno social.

3.1.1.4 El principio de Dialógico.

El principio dialógico conduce a la idea de “unidualidad compleja” o *unitas multiplex* . Esto significa que la razón será producto de la yuxtaposición de puntos de vista. “Ninguno de los dos términos es reducible al otro (y en este sentido hay dualidad), pero tampoco son nítidamente separables, pues confluyen mutuamente (y en este sentido son uno). Por separado cada término o cada lógica resultan insuficientes, por lo que hay que relacionarlos y hacerlo en forma de bucle” (Osorio, 2012, p. 276). La unidualidad está presente en los conceptos tratados en esta investigación, tales como; emigración/inmigración, urbano/rural, tradición/modernización etc. La racionalidad científica atomista nos los plantea como términos opuestos, mientras que la perspectiva dialógica los trata como en una lógica de bucle interdependiente.

Se trata de un principio de la complejidad que nos permite superar la lógica del antagonismo para fomentar la lógica de la unidualidad. En el caso de nuestra investigación ello tiene una incidencia relevante ya que el tratamiento educativo del mundo rural y del mundo urbano se ha presentado básicamente como dos realidades antagónicas, opuestas,

donde los parámetros que se establecían servían para evidenciar las diferencias por oposición, más que para advertir sus puntos de contacto, sus interdependencias. Si la información recibida por los estudiantes de escuelas rurales, se basa en supuestos pertenecientes a la lógica de la exclusión y marginación del mundo rural versus el mundo urbano, es lógico que ellos desarrollen una cosmovisión donde el mundo urbano es lo deseable y lo rural es lo que desean abandonar o prefieren no identificarse con él.

Como advierte Morin, “siempre se corre el riesgo de ser traicionado por la simplificación, que el dos sea reducido al uno, sea que el uno sea disjunto en dos(...)he introducido la idea dialógica, lógica una en dos, doble lógica en una en la que los dos términos son a la vez irreductibles el uno al otro e inseparables el uno del otro” (Morin, 1993, p. 158). Creemos pues que el pensamiento complejo que nutre a esta investigación es la superación de la simplificación, pues nos invita a pensar mezclando, juntando, contextualizando; nos insta a ver la ruralidad integrando los antagonismos que hay en ella y a desarrollar una visión desde las distintas miradas que conforman la realidad de la ruralidad de la Región del Maule.

3.1.1.5 Principio Sistémico.

El principio sistémico plantea que todas los componentes de un sistema están en interacción mutua. Y derivado de ello es preciso combatir la idea reduccionista o atomista desde la cual el todo es tan sólo la suma de las partes. Según Morin “la idea sistémica se opone a la idea reduccionista, que consiste en que, el todo es más que la suma de las parte” (Morin, 2001a, p. 98). Y cada parte contiene el todo. Superando así incluso la perspectiva holística. Ello incide fundamentalmente en nuestra perspectiva de abordaje de la ruralidad, ya que partimos de una focalización en una región concreta de Chile, partiendo de la idea que

esa focalización no supondrá una pérdida de perspectiva del todo, sino una representación precisa de él en un contexto social concreto, pero no por ello menos complejo. Porque el mundo rural es un sistema, y como tal, todos sus componentes están en interacción. Cualquier pequeña modificación en el sistema, puede generar cambios sensibles que recogen una representación de las complejidades del sistema global.

3.1.1.6 El principio del bucle retroactivo o realimentación.

Es aquel que permite el conocimiento de los procesos autorregulados (*feedback*) y que rompe con el principio de la causalidad lineal. Ello tiene una incidencia muy considerable en la educación de lo social, porque tanto los procesos históricos como los fenómenos geográficos se suelen estudiar desde la causalidad lineal. A un fenómeno lo tratamos de relacionar con una causa que lo habrá provocado. La multicausalidad o bien también la perspectiva de bucle complejo entre causas y efectos, rompe con esa linealidad y plantea otra forma de abordar el conocimiento y los problemas sociales. En el caso de la necesidad de comprender para poder cambiar las condiciones agroecológicas y sociales de la región del Maule, será preciso superar la causalidad lineal para poder construir una visión proactiva, que sin perder la perspectiva no tienda al conformismo de la queja.

3.1.1.7 Principio de reintroducción del sujeto cognoscente en todo conocimiento

Este principio sin duda vital para nuestra investigación, plantea la urgencia de considerar devolver el protagonismo a aquel que había sido excluido por un objetivismo epistemológico ciego. El sujeto no refleja la realidad, la construye. La ruralidad es sin duda construida por sus habitantes y el cambio en ellos significa también el cambio de este sistema. Los profesores que enseñan lo rural en los establecimientos educacionales de la Región no son tan sólo producto del sistema

educativo chileno, sino que son actores del sistema educativo.

De esta forma, son importantes para nosotros los aportes de Morin ya que nos señala que todo sistema auto-organizador (viviente), hasta el más simple, combina un número muy grande de unidades que lo componen, en definitiva todos somos millones de unidades vivientes auto-organizadas. Pero la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. La complejidad coincide con un aspecto de incertidumbre, ya sea en los límites de nuestro entendimiento, ya sea inscrita en los fenómenos. Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados. Tiene que ver con los sistemas semi-aleatorios cuyo orden es inseparable de los azares que lo incluyen. La complejidad está así ligada a una cierta mezcla de orden y de desorden, mezcla íntima, a diferencia del orden/desorden estadístico, donde el orden (pobre y estático) reina a nivel de las grandes poblaciones, y el desorden (pobre, por pura indeterminación) reina a nivel de las unidades elementales.

Edgar Morin (1994), con respecto a la interrelación entre individuo y sociedad, aborda el tema afirmando que cada niño pasa a formar parte de la sociedad que lo circunda, al mismo tiempo que esta última interviene impartándole desde su nacimiento su lenguaje, sus prácticas culturales, sus creencias, sus normas para la convivencia (Morin, 1994) y nosotros agregaríamos, el paisaje en el cual se desenvuelve dicho niño.

3.1.2 Implicaciones educativas de la complejidad en la enseñanza aprendizaje de la ruralidad.

El concepto sistémico del entorno rural, se transforma en una herramienta que nos ofrece la teoría de la complejidad, basada en la mirada sistémica y contextual, opuesta al positivismo-clásico atomista que aún persiste en las diversas estructuras del sistema educacional chileno y que aún se expresa con claridad en las aulas de los establecimientos educacionales rurales de la Región del Maule.

Este cambio de paradigma creemos que es necesario, pero es objeto de resistencia en el sistema educativo chileno. En las prácticas aún vigentes en los diversos procesos educativos de geografía, de historia, de ciencias naturales etc., predominan las que toman en consideración casi exclusivamente los hechos factuales, sin considerar los aspectos subjetivos inherentes a todos los fenómenos como la interpretación, la imaginación, concepciones, estereotipos, percepción del mundo y lo hacen de manera atomizada.

Así, las prácticas pedagógicas se desenvuelven bajo una perspectiva reduccionista, fraccionada y descriptiva, en la cual los conceptos son básicamente definiciones tales como; localización, ciudades, fronteras, países, imágenes y diagramas, sin que exista la posibilidad de investigar las complejidades referidas a esos mismos temas. De esta forma, se propone la facilitación de un conocimiento superficial y somero, que asume una postura meramente contemplativa, narrativa y descontextualizada de la geografía, la ruralidad y el paisaje. (Marrón M. 2012; Eggen, 2009)

El problema radica en que el docente de geografía tan sólo transmite contenidos programáticos y explica el conocimiento escolar estructurado en el libro de texto generado desde lo urbano. Esa acción pedagógica está circunscrita a transferir un conocimiento elaborado por los expertos,

meramente nocional, idealizado y neutral, como tratando de comunicar un saber objetivo.

A eso se suma el uso frecuente del dictado y/o la explicación del contenido programático, con la copia, el dibujo y la impresión a papel de lo digitalmente creado por otros, de donde derivan aprendizajes memorísticos. El docente es ejecutor del programa y directivo del proceso. Por tanto, es una labor tradicional, mecánica y obsoleta, que simplemente enseña al estudiante para superar la evaluación. Este tipo de educación subvalora la transferencia de conocimientos para entender situaciones del entorno inmediato.

La situación anterior nos lleva a formularnos la clave de nuestra tesis: ¿cómo deberíamos enseñar la ruralidad para contribuir al desarrollo sostenible, y a una mayor implicación y/o compromiso de los jóvenes con su entorno?.

La teoría de la complejidad entendemos que nos aporta un paradigma mucho más acorde con nuestro objetivo porque :

- Se trata de un paradigma ambiocéntrico, donde la acción humana se debe integrar en los sistemas naturales, no está por encima de ellos. Esta perspectiva es el fundamento del desarrollo sostenible. Y por ende de la Educación para el Desarrollo Sostenible.
- Propone que la unidad contiene el todo, con lo que la escala de análisis local se considera fundamento de la acción educativa, ya que además el saber es contextual y dinámico.
- Por otra parte la razón compleja supone la yuxtaposición de puntos de vista. Admitir la incertidumbre y activar la creatividad

para plantear las posibles soluciones. Ello presupone dar valor a la implicación de los individuos en el cambio social.

El cuadro que desarrollan Cárdenas y Rivera (2004), nos presenta el marco comparativo entre las dos visiones de la ciencia y de la construcción del conocimiento. El primero, basado fundamentalmente en la reducción de los fenómenos a hechos controlables, la visión positivista, y el segundo, fundamentado en la “teoría de la complejidad” (Figura 2), en el cual los fenómenos son abiertos y dinámicos. Creemos que el tratamiento de la ruralidad en el ámbito escolar se debería desarrollar desde un currículo que pretenda formar el sentido de identidad en la comunidad a la cual pertenecen los alumnos, basado en la enseñanza aprendizaje desde una mirada compleja, tratando de ser lo más amplia, sistémica e integradora posible.

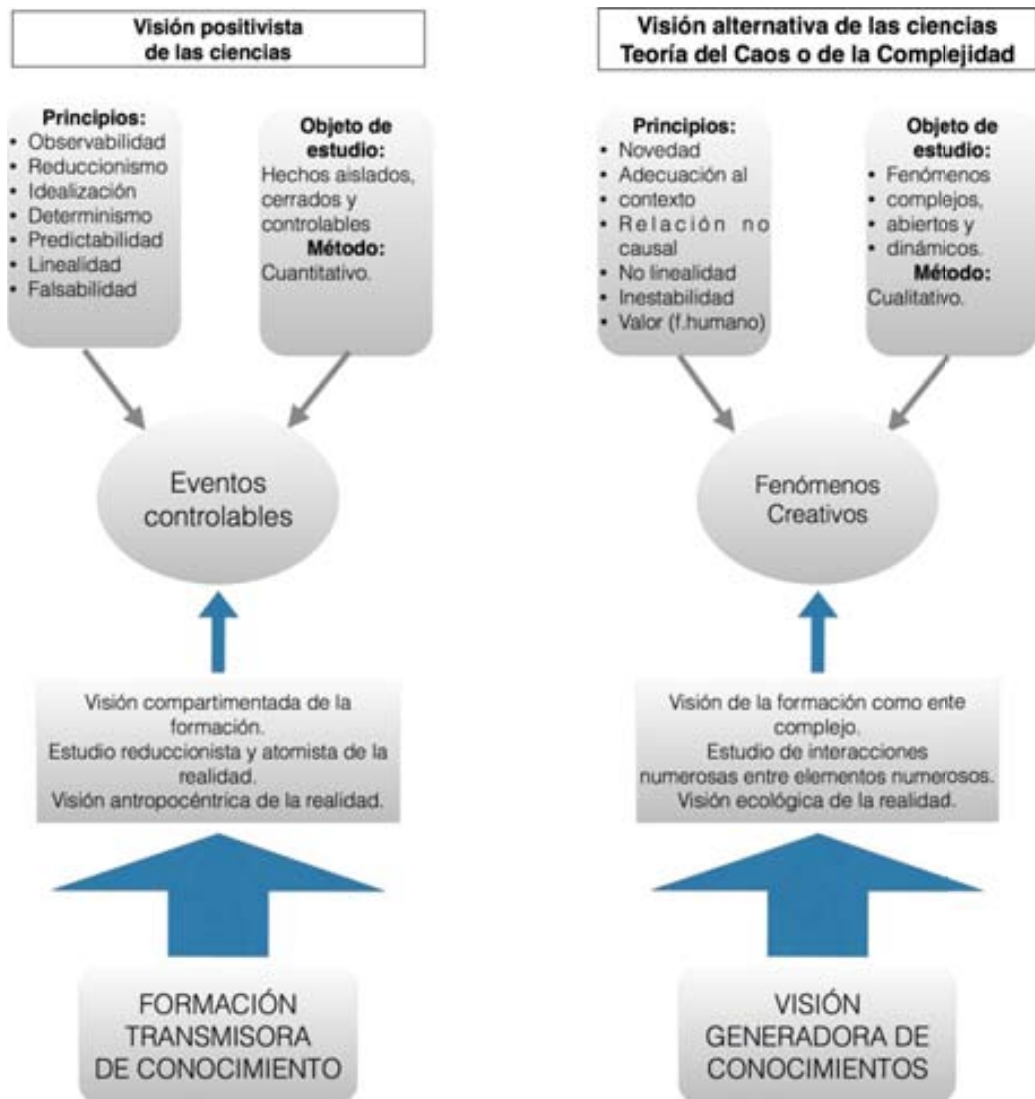


FIGURA 2: Visión alternativa de la ciencia vs Visión positivista de la ciencia

Fuente: Información de recuperada de Cárdenas y Rivera (2004), *publicado en teoría de la Complejidad y su influencia en la escuela* p. 140. En revista *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de los Andes, Caracas.

3.1.3 Hacia una nueva mirada de la ruralidad en la didáctica de la Geografía.

Una respuesta tentativa entorno a las problemáticas del mundo rural nace del análisis que ofrece la mirada urbana dominante, la que influye en los medios de comunicación, en la del profesorado y lógicamente en la de los alumnos. Supone la subordinación de lo rural respecto a lo

urbano. Esta es la cuestión que trataremos de argumentar en este apartado.

Lo anterior nos lleva a entender que la didáctica de la Geografía debería ampliar su campo hacia horizontes en el cual los problemas universales de esta disciplina (migraciones, erosión, ciclos naturales del relieve, actividades productivas, etc.), sean enfrentados en las aulas con una visión interrelacionada, entre sus elementos, sistemas y subsistemas y desde una perspectiva contextualizada.

Entendemos que este es el camino por el cual la Didáctica de Geografía debería superar definitivamente la corrientes positivistas del siglo XX. Corrientes que se han plasmado fuertemente en el currículo educacional chileno. Dentro de las múltiples dimensiones que afectan la enseñanza de la geografía, nos centraremos en cómo se trata la ruralidad en los libros de texto. En ellos el tema rural básicamente se trata como lo opuesto a lo urbano o bien como un espacio sometido al desarrollo de las metrópolis.

Como suponemos que esto responde a una construcción ideológica, también pensamos que es posible cambiarla en la medida que la didáctica trate de incorporar las perspectivas que propone la teoría de la complejidad.

Paradójicamente a lo expuesto en el párrafo anterior, el Estado de Chile, a través de sus bases curriculares, trata como prioritarios el pensamiento crítico y la Formación ciudadana, que señala como los dos ejes centrales del currículum. (Ministerio de Educación República de Chile, 2013). Sin embargo el tratamiento de los mismos está basado en la visión positivista de las ciencia, fenómeno que se ha visto reforzado por la continua aplicación de pruebas estandarizadas (Bellei, 2002;Canals, 2011;Waissbluth, 2011). En el currículo los temas considerados de relevancia para esta tesis: el desarrollo sostenible y la

ruralidad, son prácticamente inexistente. Es más, llama la atención que el acto educativo propuesto se limita, en su gran mayoría, a la transmisión de nociones y conceptos.

La construcción de la didáctica de la geografía, alejada de la descripción y del aprendizaje memorístico, supone plantear la enseñanza y el aprendizaje desde metodologías innovadoras, no tradicionales, que favorezcan el aprendizaje significativo e integrado, como nos recuerda María J. Marrón (2011) “Consideramos que la enseñanza de la Geografía desde una perspectiva innovadora, acorde con las necesidades formativas de los ciudadanos del siglo XXI, ha de propiciar que cada estudiante conozca de forma personalizada cómo es el planeta en el que vive, cómo son los espacios más o menos próximos a él, cómo actúa el hombre sobre ellos, cómo ha sido esa actuación a través del tiempo y desde las distintas culturas, y que conozca algo especialmente importante: cuál es el resultado socio-espacial de nuestras acciones, con el fin de ir construyendo entre todos una sociedad más humanizada, con un mayor sentido de la justicia y la solidaridad y, sobre todo, más comprometida social y ambientalmente” (Marrón M. J, 2011, p. 314),

Para esta investigación, la didáctica de la geografía la situamos en el enfoque de la educación para el desarrollo sostenible, contextualizada en el espacio local y en las interrelaciones de la experiencia cotidiana de los estudiantes rurales de la Región del Maule. Porque la vida ocurre en determinados territorios, los cuales son relativamente conocidos, y sobre los que tenemos una adscripción de pertenencia, aunque sea de carácter transitorio. Esos territorios son los que denominaremos base de pertenencia, en cuyo interior construimos y mantenemos las relaciones sociales cercanas, construidas históricamente o favorecidas por la obligatoriedad funcional de la vida cotidiana y que deben ser fuentes de reflexión, implicación y donde desarrollar nuestras capacidades de cambio social.

Es desde esta perspectiva compleja y contextual que toma sentido el papel de la comunidad local en la enseñanza de la geografía. La didáctica de la geografía tiene que ser capaz de abordar la complejidad del territorio y de su entorno local, para que los estudiantes puedan entender, como señala Boisier (2004), que la localidad es un entramado de intereses de la propia comunidad, es decir, como un elemento que influye en los procesos de crecimiento que afectan a la comunidad. Si estos elementos vivificantes no existen, la sociedad cae en la anomía (Boisier, 2004).

De esta forma la didáctica de la geografía debería considerar como central el conjunto de interacciones entre los estudiantes y su medio social, cultural e histórico; para que comprendan y valoren la complejidad en la cual habitan y en la cual tratamos que se impliquen. “Creemos que la geografía es un tipo de conocimiento que facilita la integración de la experiencia diaria en un razonamiento más abstracto, lo cual se puede realizar a través del dominio del lenguaje, del pensamiento simbólico, que el niño comienza a dominar a partir del segundo año de vida” (Souto, 1998, pp. 14-15).

La revalorización de la experiencia sobre lo local y la consideración de lo local como un sistema interrelacionado y reflejo de lo global da nuevas dimensiones al estudio del medio como objeto de la didáctica de la geografía. La experiencia sobre el lugar es un tema prioritario para Bodini (2001), la definición de lugar vienen dada por “...Aquel sitio donde se reconocen una serie de características que se presentan agrupadas en subsistemas que condicionan ciertas áreas de influencias. Este concepto sistémico es esencialmente dinámico y, por ello, no bastará conocer los elementos, sino que será necesario conocer también los procesos de cambio, su evolución anterior y, sobretodo, sus posibles proyecciones y tendencias futuras” (Bodini, 2001, p. 21). Desde esta perspectiva se refuerza nuestra opción de centralidad del entorno local

por ser el ámbito geográfico donde esas dinámicas pueden ejemplificarse y por ello comprender mejor.

La Región del Maule, definida básicamente como un sistema rural, nos permite reflexionar como tratar la ruralidad en las aulas para fomentar un cambio en la perspectiva que tienen los alumnos respecto a su entorno. Entendemos que esto requiere ante todo una consideración central de la ruralidad en el aula de geografía y tratar este contenido desde una perspectiva compleja, no sometida a la perspectiva urbana. De ahí que más que cambios curriculares, entendemos que debe cambiar la perspectiva, la visión de lo rural por parte del profesorado, así como las estrategias didácticas aplicadas en el aula.

3.1.4 La educación de la ruralidad en el marco de la Educación geográfica para el desarrollo sostenible

Todo lo anterior nos lleva a profundizar en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), concepto que es fruto del esfuerzo para promover el desarrollo sostenible entre las nuevas generaciones. Este enfoque tiene como objetivo formar a un ser humano íntegro, capaz de reconocerse como parte del mundo natural y de relacionarse armónicamente con él. Esto fue reforzado por la Unesco, cuando esta institución decidió establecer el período 2005 al 2014, como la década para la educación para el desarrollo sostenible.

El concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), ha sido definido en varias oportunidades a través de distintos documentos. Es necesario considerar, sin embargo, que el Plan de Aplicación Internacional (2009) de los objetivos del decenio¹, es el documento que

¹ Por su parte los objetivos subsidiarios del EDS. son “proporcionar oportunidades para afinar y promover la perspectiva del desarrollo sostenible y la transición al mismo mediante las formas de educación, sensibilización de la opinión pública y formación, y poner en relieve la función fundamental que la educación y el aprendizaje desempeñan en la búsqueda del desarrollo

a nuestro juicio, señala básicamente este concepto, y también advierte que es dinámico y debe ser contextualizado de acuerdo a las características propias de cada localidad, país, subregión o región que se trate. Sin perjuicio de lo anterior, la UNESCO ha definido la Educación para Desarrollo Sostenible como:

“Un proceso de aprendizaje (o concepción pedagógica) basado en los ideales y principios en que se apoya la sostenibilidad y relacionado con todos los tipos y niveles de educación.” Ella propicia cinco tipos fundamentales de aprendizaje para suministrar educación de calidad y promover el desarrollo humano sostenible: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a transformarse a sí mismo y a la sociedad (UNESCO 2008).

La Educación para el Desarrollo Sostenible debe ser considerada un instrumento amplio para una educación y aprendizaje de calidad que integra cuestiones cruciales tales como: la reducción de la pobreza, los medios de vida sostenibles, el cambio climático, la igualdad entre hombres y mujeres, la responsabilidad social empresarial y la protección de las culturas originarias, por mencionar algunas. La naturaleza holística de la Educación para el Desarrollo Sostenible le permite constituirse en un medio posible para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio” (UNESCO, 2011. p. 13).

De esta forma, los objetivos propuesto por la Educación para el Desarrollo Sostenible, coinciden con los de esta investigación, pues se trata de un enfoque educativo comprometido con su entorno. La EDS

sostenible” (UNESCO, 2007, p.6). Para lograr todos los objetivos mencionados el EDS. pretende:

- Facilitar la creación de redes, vínculos, el intercambio y la interacción entre los interesados en la EDS.;
- Fomentar una mayor calidad de la enseñanza y aprendizaje en el campo de la EDS.;
- Prestar asistencia a los países a avanzar hacia los ODM y los logren mediante iniciativas relacionadas con la EDS.;
- Proporcionar a los países nuevas oportunidades para incorporar la EDS. en las reformas educativas”.

nos debe permitir aumentar la comprensión de las instituciones sociales y su función en la transformación y el desarrollo, fomentar la justicia social, la igualdad entre los sexos, los derechos humanos, los sistemas democráticos y de participación en el mundo rural.

En cuanto al medio ambiente, el enfoque de EDS, nos permite fomentar la sensibilidad hacia los recursos y la fragilidad del medio ambiente, las consecuencias de la actividad humana sobre el entorno, el cambio climático, la protección medioambiental y la biodiversidad. Estas temáticas son propias y están inmersas en la ruralidad y sus habitantes deberían ser los primeros actores en poder fomentar un cambio social en esta dirección.

Y finalmente, cabe considerar la perspectiva económica del EDS, que nos debería permitir sensibilizar acerca del potencial y los límites del crecimiento económico, su repercusión sobre la sociedad y el medio ambiente, el consumo responsable y sostenible, en el desarrollo de las zonas rurales de la Región del Maule.

Por consiguiente, consideramos que la EDS, no debería considerarse de manera estrecha como una asignatura o un tema más que habría que añadir al sistema educativo formal. La EDS, es la perspectiva dibujada y consensuada para desarrollar en las aulas un pensamiento complejo y comprometido con el cambio social.

En cuanto a las características de la EDS, podemos citar los rasgos básicos definidos por Sterling (2001) (Sterling citado en Granados, 2012), y que en nuestro caso nos sirven de base para establecer los requisitos con los cuales se debería trabajar la ruralidad (Figura 3).

- Contextual: plenamente alerta y comprometida hacia la crisis de la modernidad. Donde sea posible, la Educación para la Sostenibilidad (ES) o EDS, debería ser aplicada y fundamentada en un contexto

local, económico, social y ecológico, seguido por los contextos regionales, nacionales e internacionales.

- Innovadora y constructiva: se inspira en el pensamiento postmoderno e incluye una gama de campos (ciencia, ética, política, economía, diseño y psicología). Ofrece perspectivas y caminos hacia un futuro seguro, humano y ambientalmente sostenible y no hacia un futuro amenazado y caótico.
- Enfocada e infusiva: fundamentada en, pero no limitada, al desarrollo social y la ecología humana, equidad y futuros. Se orienta hacia un enfoque holístico que implica a todas las otras áreas.
- Holística y a escala humana: reconoce que todas las dimensiones educativas, como el currículo, pedagogía, estructuras, organización y genio (*ethos*) se afectan mutuamente y deben ser consideradas como un todo. Es también holística al considerar tanto el desarrollo integral de la persona como su inmersión social como miembro de una comunidad (reconstruccionista).
- Integradora: pone más énfasis en la indagación interdisciplinaria y Transdisciplinaria, refleja que los sujetos, temas o factores no existen aislados.
- Transdisciplinaria: significa romper las percepciones y tradiciones disciplinarias para crear nuevos significados, comprensiones y maneras de trabajar.
- Orientada al proceso y la conciencia del propio poder, más que orientada hacia al producto. La Educación para la sostenibilidad es comprometida y participativa, más que pasiva. La reflexión crítica, ciclos de aprendizaje experiencial y propiedad democrática del

cambio son inherentes a la ES o EDS.

- Crítica: ideológicamente alerta y socialmente crítica. Reconoce que no hay valores educativos políticamente neutrales.
- Equilibradora: busca el equilibrio entre aspectos personales como son el conocimiento y los valores, el aprendizaje cognitivo y lo afectivo, la racionalidad y la intuición, el objeto y el sujeto, el material y lo espiritual; y aspectos colectivos como economía y ecología, presente y futuro, local y global, individuo y comunidad.
- Sistémica y conectiva: anima a una conciencia sistémica-participativa en relación el diseño de sistemas físicos, ambientales, sociales y económicos sostenibles ya varios niveles.
- Ética: pretende clarificar temas éticos y favorecer una construcción individual y colectiva.
- Intencionada: explora, examina, critica y nutre de valores y alternativas de sostenibilidad, con una explícita intención de cambio.
- Inclusiva y duradera: no selectiva, sino para todas las personas en todos los ámbitos y extendiéndose a toda su vida.

FIGURA 3:Características de la educación para el desarrollo sostenible.

Fuente: información recuperada de Granados (2012) *L'educació per la sostenibilitat a l'ensenyament de la geografia Un estudi de cas*. p. 172. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

La Educación para la sostenibilidad supone movilizar habilidades y valores, y crear perspectivas que guíen y motiven las personas a buscar vidas sostenibles, a participar en una sociedad democrática.

La EDS señala que los ejes temáticos centrales del currículo son aquellos que se centran en los principales aspectos que amenazan la sostenibilidad del planeta. Los temas relevantes o "temas de acción" son: el medio ambiente, el agua, el consumo sostenible, el turismo sostenible, el entendimiento intercultural, la diversidad cultural, el cambio climático, la reducción de los desastres socio-ambientales, la biodiversidad, la economía de mercado y el desarrollo rural (Haubrich, 2007). Siendo este último el tema clave para esta investigación.

De esta forma, la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), al ser un nuevo concepto basado en el desarrollo rural y en la sostenibilidad, supone un enfoque educativo ambiocéntrico, donde la acción humana se plantea atender los límites ante todo de los sistemas desde una perspectiva integral y ecológica. De acuerdo a la EDS, ya no basta con enseñar cada uno de los distintos objetos que conforman el paisaje de una manera descriptiva, sino que resulta básico enseñar las interconexiones o interrelaciones que surgen entre los distintos elementos de un sistema espacial y ecológico, es decir, enseñar desde la complejidad.

A lo anterior se añade la perspectiva más cultural que plantea por ejemplo Ute Stoltenberg, 2004. En la cual la sostenibilidad es reconocida por la autora como un modelo para el desarrollo humano y debe incorporar los siguientes aspectos: respeto por la diversidad cultural, la justicia social y económica (desarrollo de las oportunidades y la calidad de vida), uso sostenible de los recursos y reducción del impacto humano sobre los ecosistemas (Stoltenberg 2004 citado en Araya F. 2009).

Y como corolario argumentativo respecto a tomar el EDS como enfoque de la didáctica de la geografía más oportuno para desarrollar una perspectiva de la ruralidad en las aulas que fomente el cambio social, nos centraremos en la definición que recientemente se ha hecho desde Naciones Unidas: "Educar para el desarrollo sostenible significa

incorporar los temas fundamentales del desarrollo sostenible a la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo, el cambio climático, la reducción del riesgo de desastres, la biodiversidad, la reducción de la pobreza y el consumo sostenible. Asimismo, la EDS exige métodos participativos de enseñanza y aprendizaje que motiven a los alumnos y les doten de autonomía, a fin de cambiar su conducta y facilitar la adopción de medidas en pro del desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, 2014).

Así observamos cómo se considera que hace falta ir más allá, en las aulas, del tratamiento de los problemas vinculados a los retos ambientales que tiene nuestra sociedad. Es preciso explorar métodos o estrategias didácticas participativas para el fomento de la acción responsable de los individuos. De ahí que reivindicemos el concepto de la enseñanza aprendizaje de la ruralidad comprometida desde esta perspectiva.

3.2 Compromiso con la ruralidad.

En este apartado del marco teórico trataremos de desarrollar el concepto del compromiso con la ruralidad. Para ello nos acercaremos a la perspectiva que sobre el paisaje rural proporciona la geografía Humanista y como se ha ido conformado el paisaje rural de Chile y por ende de la Región del Maule. Finalmente, se plantea la problemática de la mirada urbana sobre el mundo rural y las consecuencias que tiene en las representaciones de sus habitantes y en su futuro.

3.2.1 Una mirada sobre la ruralidad aplicada a la Región del Maule.

La palabra rural deriva del latín *ruralis*, de *rus*, *ruris*, campo. Significa lo perteneciente o relativo al campo, vida de campo, gente de campo y entorno campestre. En inglés *countryside*, que en su origen etimológico está relacionado con *ru*, *rüm*, *arvis*, *rüs*, *waite*, y *bro*, en diversos idiomas europeos, todos los cuales significan localización y/o espacio abierto. El mundo rural actual se caracteriza por presentar una alta proporción del área dedicada al *ager*, es decir al territorio abierto donde se pueden realizar las actividades relativas al entorno campestre, complementada con una pequeña proporción de *polis*, es decir el casco predial donde se localizan las construcciones de viviendas y de otras estructuras y almacenamientos, transformación y elaboración de productos silvoagropecuarios (Gastò, Galvéz y Morales, 2010). Así la ruralidad se definiría como todo lo relativo al entorno rural, pero nosotros partiremos de una ruralidad concreta, la de la Región del Maule.

Los paisajes rurales totalizan según J. García Fernández citado por Martínez de Pisón (Martínez de Pison, 2009), la configuración del mismo, en base a tres características que le son inherentes; potencial ecológico, la plasmación de una economía rural y el legado del pasado, elementos que integran todas las formas de la organización de dicho paisaje.

Lo que entenderemos por ruralidad, está enmarcado dentro en la necesidad de comprender un territorio definido por el establecimiento de relaciones con el espacio-ambiente, sociedad, cultura y economía. Es decir, un territorio que tiene una identidad propia en la que sus habitantes forman parte de un colectivo social, con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos, costumbres diferentes (gastronomía, artesanía, agroturismo, experiencias musicales, etc.), (Boix, 2003).

Estos comportamientos se encuentran basados en las interacciones multifacéticas de sus miembros. Además existe una conciencia en el individuo que se reconoce perteneciente a un paisaje y es a su vez reconocido como parte integrante de la comunidad, y esta lo acepta como parte de su comunidad, tal como le corresponde (Boix, 2003).

Esta perspectiva cultural y compleja de la ruralidad, recoge también los aportes de De Arriba, quien entiende que la ruralidad, cuenta con procesos de socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüística particulares y muchas veces autónomos, y que estos no se explican sólo por la contradicción, tensión o diferenciación con lo urbano ni se define sólo por una categoría censal, estadística o geográfica (De Arriba, 2011). Así entendemos que la ruralidad no debe explicarse desde la lógica de lo urbano, sino desde sus propias lógicas.

Desde esta perspectiva trataríamos de definir la ruralidad en un mundo sostenible como objeto de la educación. En este sentido Hernán Salas y Juan Carlos Rodríguez (2010), plantean que el paisaje rural es una racionalidad que se compone desde lo urbano, donde el paisaje rural se plantea como un campo de acción instrumental al servicio de lo urbano. Una mirada como esta prescinde de la consideración del territorio rural como socialmente constituido y con ello se renuncian a dos aspectos que son centrales en el tratamiento de la ruralidad: el territorio como espacio social apropiado y como espacio valorado (Salas y Rodríguez citado en Hernández y Pezo, 2010).

Es necesario el rescate del paisaje rural, según Roberto Hernández y Carlos Thomas (2010), quienes plantean un modelo ecológico cultural para la educación rural, que según sus palabras “permita avanzar en su especificidad, integrando la dimensión ambiental, para fomentar fórmulas cooperativas que rescaten valores comunitarios como la solidaridad y la cooperación y fortalezcan los sistemas sociales locales, protegiendo además los bienes patrimoniales” (Hernández y Thomas, citados en

Hernández y Pezo 2010). “La educación de la ruralidad tiene que estar implicada en recuperar la complejidad local para ponerla al servicio del desarrollo de sus habitantes. Ya que es en esta ruralidad donde se desarrolla la identidad y se ejerce la pertenencia de los sujetos”.(Salas y Rodríguez citados en Hernández y Pezo 2010 p. 69). Esto invita a recuperar no sólo la particularidad de los distintos paisaje rurales, sino que potencia el protagonismo e implicación de los estudiantes para con su entorno rural.

El predominio de la urbe ha originado que las migraciones sean hoy día un fenómeno a escala planetaria y que muchas veces son el síntoma de un malestar mayor que afecta directamente a la ruralidad, que tiene su raíz en las profundas contracciones del modelo económico. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para las Migraciones (OIM 2013), se han señalado las siguientes causas como motivo de las migraciones en general:

- La búsqueda de una vida mejor para uno mismo y su familia;
- Las disparidades de ingresos entre distintas regiones y dentro de una misma Región.
- Las políticas laborales y migratorias de los países de origen y de destino.
- Los conflictos políticos (que impulsan la migración transfronteriza, así como los desplazamientos dentro de un mismo país).
- La degradación del medio ambiente, inclusive la pérdida de tierras de cultivo, bosques y pastizales (los refugiados del medio ambiente, en su mayoría, acuden a las ciudades en lugar de emigrar al extranjero).

- El éxodo de profesionales, o migración de los jóvenes más educados de Países en desarrollo, para llenar las lagunas de la fuerza laboral de los Países industrializados.

Como podemos observar muchas de dichas causas están presentes en la Región del Maule. Las podemos identificar en relación con la migración campo-ciudad (Martinez y Alcalá, 2012), lo que ha impactado fuertemente en la ruralidad y en las expectativas de vivir del mundo rural en el Maule.

Salvo los conflictos políticos, todas las otras causas señaladas se encuentran presentes en la Región del Maule. Sin embargo, asumiendo una óptica basada en la complejidad, este despoblamiento lo podemos considerar reversible, de ahí nace nuestra perspectiva un poco idealista de generar procesos internos educacionales en el Maule que favorezcan actividades emprendedoras en los jóvenes, quienes movilicen los recursos humanos, materiales y financieros, para poder crear un futuro para ellos y otras familias en el mundo rural.

En un periodo de tiempo de aproximadamente 50 años, se han venido sucediendo diversos fenómenos de carácter socio-histórico, económico y cultural que dan cuenta de una pérdida relativa de importancia demográfica, social y económica de los sectores rurales² en la vida de la nación de Chile. Esto ha impactado de diversas formas, en los aspectos relacionados con la educación destinada a la población rural, lo que ha

²Un ejemplo de la expresión cuantitativa de este fenómeno se puede encontrar expresada a través de la información estadística, la que señala que la población escolar que acude a los establecimientos ubicados en los sectores rurales representa un 14,03 % del total de la enseñanza básica de la Región, cifra muy próxima a la proporción de población rural del país. De acuerdo a los últimos datos entregado por el Instituto Nacional de Estadísticas la matrícula escolar de los estudiantes que acuden a los establecimientos ubicados en los espacios rurales de la Región del Maule, mantienen una tendencia al crecimiento hasta el 5° año básico (aproximadamente 10 años de edad del educando), a partir del 6° grado comienza a decrecer, esto se explica debido tanto a la disminución de la natalidad, como también por la emigración campo-ciudad (INE 2002)

afectado significativamente el nivel de cobertura que tiene este tipo de educación y también en su calidad. De acuerdo a Agüero “El desánimo por la lectura, el irrespeto al trabajo honrado y creativo, la vulgaridad, la visión romántica o indigna sobre las actividades agropecuarias, la irreverencia ante los grupos humanos de mayor rango etario en las generaciones, devienen contenidos esenciales e impostergables que, desde las escuelas se debe trabajar a nivel del currículum para subvertir esas realidades y garantizar la coherencia en la formación”. (Aguero, 2009, p. 210).

Lo anterior ha hecho que algunos autores hablen de “nueva ruralidad”, pero este término nacido en los primeros años de la década de los noventa del siglo pasado, se presenta muchas veces contradictorio. La agricultura urbana, urbanización del campo, nueva rusticidad, nueva periferia o periurbanización, la rurbanización e incluso la contra urbanización (Hoyos y Hernández, 2008), siempre son conceptos sometidos a unas miradas parciales y muy poco integradoras de la ruralidad. Por otra parte tampoco son miradas comprometidas con el futuro de la ruralidad.

Como señala Link (2000), el concepto de Nueva Ruralidad, varía según la disciplina de origen de quien indaga e incluye a la sociología del desarrollo, la antropología social, la geografía humana y la economía, así como intentos multidisciplinarios por combinarlas (Link, 2002).

El debate sobre la ruralidad se ha centrado fundamentalmente en ver el mundo rural como algo autárquico, cerrado, con unas pautas productivas y valores propios, con una conformación de una estructura social a partir de la propiedad de la tierra, en la cual los ajustes de su conformación económica, social y cultural, son de carácter exógenos y pasivos, en la cual la ruralidad sólo tendría un comportamiento reactivo a los cambios de su entorno. O bien como señala Edelmira Pérez (2001) “No se trata de atenuar la supuesta línea divisoria entre lo rural y lo

urbano, ni de su equivalencia a lo atrasado y lo moderno. Es necesario visualizar un esquema de desarrollo y de cambio de la sociedad en un sentido diferente. Es más pertinente tratar de ver la estrecha interdependencia del mundo rural con el resto de la economía y con el medio urbano en particular. Las relaciones económicas se establecen a través de flujos comerciales de bienes agrarios y manufacturados, flujos financieros y de recursos naturales y humanos” (Pérez, 2001, p. 18).

Si bien es cierto que la ruralidad aún recurre a los indicadores convencionales, tales como la densidad de población, el tamaño de la localidad, la dispersión o el peso de actividades silvoagropecuarias (Ruíz y Delgado, 2008). Entendemos que estas nociones ya no son suficientes para entender la complejidad que se desarrolla en la ruralidad actual, la que incluye los temas vinculados a las dinámicas y espacios de transición territorial entre el campo y la ciudad. Así como, el desarrollo de modelos de gestión sostenible vinculados a la crisis energética, nuevos estilos de vida rurales generados por los valores ambiocéntricos y de sostenibilidad, como el mismo auge de la agricultura ecológica.

De esta forma, la “ruralidad”, entendida para esta investigación, se expresa y describe genéricamente como la nueva manera de pensar la organización del territorio rural. Entendemos que la ruralidad “se refiere al proceso complementario y de opción para el desarrollo rural actual, esto es: el territorio y sus recursos sociales, culturales y ambientales ahora son considerados recursos susceptibles de generar economía local con base al entramado de los diversos productores y empresarios propietarios de la economía de los servicios y la dinámica de las familias del ámbito rural, todo ello en conjunto como generador de bienestar...” (Hoyos & Hernández, 2008, p. 112). De este modo consideramos se le otorga al campo un nuevo valor en base al desarrollo sostenible “...capaz de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer los recursos y posibilidades de las futuras generaciones. (...) porque sabemos que una buena parte de las actividades humanas no son

sostenibles a medio y largo plazo tal y como hoy están planteadas”. (Naciones Unidas, 1987).

El concepto de ruralidad se ha interrelacionado estrechamente, especialmente desde la perspectiva de la geografía, con el de paisaje. Etimológicamente, el término “paisaje” significa “país”, espacio de terreno considerado en su aspecto artístico, el cual proviene del latín “pagensis” derivado de “pagus”, aldea, lugar o bien distrito agrícola. Como se refiere al mundo real, tiene un sentido múltiple, por lo cual adquiere distintos significados. (Asensi, 2008). De Acuerdo a la Real Academia de la Lengua, esta define paisaje como parte de un territorio que puede ser observado desde un determinado lugar. También considera el espacio natural admirable por su aspecto artístico y lo une a Pintura o dibujo que representa ese espacio natural. También considera que es un “espacio natural que, por sus valores estéticos y culturales, es objeto de protección legal para garantizar su conservación”. (RAE, 2014).

La geografía Humanista nos permite entender el paisaje rural como lugar en el cual el paisaje no tiene escala, sólo tiempo y cultura. “Es obvio: el lugar no tiene escala. La casa, la plaza, el pueblo o el paisaje de una comarca o región pueden ser lugares, puesto que todos ellos —después de una relación íntima y cotidiana— pueden convertirse en símbolos de nuestras aspiraciones, frustraciones, emociones y experiencias pasadas y presentes, dan carácter al espacio y encarnan la experiencia y las aspiraciones de los individuos”. (Noget i Font, 1985, p. 98), para ello consideramos que los estudiantes deben sentir el paisaje como propio, donde puedan construir sus aspiraciones basadas en la valorización de su entorno, acción que deber ser promovida por sus profesores.

Para seguir avanzando en este marco teórico, es necesario señalar que el lugar no debe confundirse con el espacio. Si bien ambos conceptos no son sinónimos, pues el espacio tiene un carácter más abstracto y

diferenciado y sólo se convierte en lugar en la medida que se le va dando sentido y valores. (Nogué i Font, 1989). Desde la perspectiva de nuestra investigación el lugar es un concepto clave, mucho más que el espacio.

En este sentido, la Geografía Humanista, quien se apoya en las doctrinas filosóficas del existencialismo y la fenomenología (González, 2011), y su objeto son las particularidades concretas de un territorio, en comparación a los concepto abstracto de las escuelas geográficas de corte más positivista, nos resulta el enfoque de la disciplina referente más inspirador para nuestra investigación. Por ende, la geografía Humanista ha atribuido mucho valor al concepto de paisaje como una creación humana compleja, poli-semántica e histórica. Y ello es lo que significa la Región del Maule para nosotros cuando tratamos de justificar nuestra mirada orientada hacia la educación que fomente el compromiso con la ruralidad.

De acuerdo a Folch-Serra (2004) el retrato de una nación es la confluencia de los ejes espacio-tiempo y territorio con la memoria histórica, es decir la configuración de un paisaje *“As a product of time where culture and identity are embedded, a landscape is a palimpsest whose cultural layers, not to mention its geological ones, are overlaid one on top of each other. By virtue of this configuration the landscape becomes the nation’s visual metaphor³”*. (Folch, 2004, p. 2).

Las interacciones que ocurren en el lugar, contribuyen a percibir este espacio de una manera determinada y a modificarlo de acuerdo a la cultura que el grupo posee. En la ruralidad, estas interacciones se expresan en las relaciones entre las dimensiones naturales, sociales y

³ Como producto del tiempo en que están incrustados la cultura y la identidad, un paisaje es un palimpsesto cuyas capas culturales, por no hablar de sus edades geológicas, se superponen una encima de la otra. En virtud de todas esta configuración, el paisaje se convierte en una metáfora visual de la nación.

culturales, que llevan a conformar un espacio geográfico sostenible, rico en simbolismos.

En otras palabras, el territorio rural sería el definido por la existencia de límites que se configuran en un paisaje producto de interacciones, combinaciones y construcciones naturales y de un conjunto de realidades humanas, económicas, sociales y culturales. Son estas interacciones las que con el tiempo dan cuenta de las mutaciones percibidas en los paisajes visibles (Besse, 2010). El paisaje constituye un meta-concepto importante que tiene que ser desarrollado a partir de esta diferenciación general del entorno y debe ser entendido y añadiríamos que vivido.

Consideramos para esta investigación que el paisaje posee significados naturales, históricos, funcionales en sus elementos y en su organización tangible. Pero también posee otros: en sus referencias culturales y sociales, en sus mitos, sus identificaciones, personalidad, literatura, valores, etc. Pueden ser explícitos controlables, objetivables. Estos significados añadidos son a veces formidables cargas simbólicas. Ignorarlas es mutilar el paisaje (Martínez de Pison, 2009, p. 43). Creemos que en la enseñanza de la ruralidad, eso es lo que ha ocurrido en el sistema educación de Chile, en los últimos años, lo rural ha sido mutilado hasta reducirlo a un lugar anecdótico del pasado, el atraso y la marginación.

3.2.2 El contexto del paisaje de la Región del Maule.

Como este estudio nace de la necesidad de mejorar la educación de la ruralidad en los establecimientos educacionales de la Región del Maule, es necesario contextualizar brevemente, tanto geográficamente como históricamente dicha Región. Cabe señalar que esta contextualización se presenta de manera general, para que el lector pueda reconocer de

las principales particularidades tanto geográficas como históricas de la conformación del paisaje rural.

3.2.2.1. Contexto geográfico del paisaje rural de la Región del Maule

La Región del Maule se extiende entre los 34°41' y 36°33' de latitud Sur. Limita al Norte con la región del Libertador General Bernardo O'Higgins, al Sur con la región del Bío-Bío, al Oeste con el Océano Pacífico y al Este con el límite internacional de la república de Argentina.

De acuerdo a los datos proporcionados por el Ministerio del Interior la Región del Maule tiene una superficie de 30.296 km², representando el 4% de la superficie del país. La capital regional es Talca, ubicada aproximadamente a 250 kilómetros al sur de Santiago, ciudad dispuesta prácticamente en el centro de la Región (Figura 4). La región está dividida en 4 provincias y 30 comunas y su población alcanza a los 908.097 habitantes, correspondiente al 6% de la población nacional. La población rural es de aproximadamente 305.077 personas, representando el 33,6% de la población total regional, siendo una de las regiones con mayor población rural del país en términos porcentuales y absolutos.



FIGURA 4: Mapa político de la Región del Maule.

Fuente: Instituto geográfico Militar (2014), Recuperado el 12 de mayo 2014, en www.igm.cl. Este mapa muestra la principal red de ciudades de la Región, ubicada en el centro se encuentra Talca, capital regional de la unidad administrativa.

En cuanto al relieve de la Región del Maule, lo primero que podemos constatar es que al igual que en todo el país, se destacan claramente cuatro formas de relieve (las denominadas macroformas⁴), las que describiremos desde la zona costera, hacia la cordillera de los Andes.

⁴ Ubicado al sur del continente americano, Chile presenta una geografía muy particular, donde es posible encontrar un relieve conformado por cuatro estructuras principales, las cuales determinan las características fisiográficas de las zonas del país, esta grandes unidades de relieve se denominadas macroformas y se presentan en prácticamente todo el territorio nacional. Siguiendo un orden de este a oeste se presentan de la siguiente manera, Cordillera de los Andes, Depresión Intermedia, Cordillera de la Costa y finalmente Planicies Litorales

La primera de las macroformas corresponde a las denominadas Planicies Litorales, de limitada amplitud, llegan sólo a unos 25 kilómetros al interior del continente en su área más ancha. Debido a la riqueza de los productos marinos que entrega el Océano Pacífico, las Planicies Litorales han sido utilizadas para la instalación de caletas de pescadores, las que durante la temporada estival se transforman en lugares turísticos. Su problemática ambiental está relacionada con la contaminación industrial de la celulosa, ya que en esta zona se concentra la actividad pesquera, pero que esta se ve amenazada por los residuos contaminantes que vierten estas industrias al mar.



FIGURA 5. Caleta de pescadores de Iloca.

Fuente: Imagen propiedad del Autor. La caleta de Iloca se encuentra ubicada al extremo norte de la Región, durante el invierno se dedica a la extracción de recursos marinos y durante la temporada estival se convierte en uno de los principales centros turísticos de la Región.

La segunda macroforma de la Región del Maule, es la Cordillera de la Costa. Esta presenta un relieve de baja altura, con cimas que no sobresalen de los 800 metros sobre el nivel del mar. En el sector sur del río Maule, esta cordillera vuelve a elevarse levemente, dividiéndose en

cordones que avanzan paralelamente, dejando entre ellos, valles con microclima y suelos aptos para la agricultura. Valles que han sido utilizados desde la época colonial para dicho objetivo (Figura 6). Cabe señalar que esta zona se encuentra sumamente degradada por la erosión, fenómeno que impulsó, a partir de la década de los 60 del siglo pasado, las plantaciones forestales de pino radiata, pino marítimo y eucaliptus. Todas estas especies de árboles son de carácter exógeno y se destinan preferentemente a surtir de materia prima a las industria de la celulosa que se ubica en la planicie litoral.



FIGURA 6 Borde costero de constitución.

Fuente: Foto del autor En esta imagen se puede apreciar el tipo de playa típico de la Región del Maule, de arenas negras producto de la erosión de la cordillera de la costa. Y al fondo de la imagen se puede apreciar las densas plantaciones de pinos productos de las reforestaciones destinada a la industria de la celulosa.



FIGURA 7. Valle interior de la Cordillera de la Costa

Fuente: imagen propiedad del autor.

En esta imagen se pueden apreciar viñas destinadas a la producción de vino, siendo esta una de las actividades económicas más tradicionales de esta zona de la región del Maule. Al fondo de la imagen se aprecian cerros con plantaciones de pino radiata destinados a la industria de la celulosa.

La tercera gran unidad, denominada Depresión Intermedia⁵, es la más importante, en términos de población y actividad económica, de la Región del Maule. Esta zona presenta un relieve plano, estrecho en la parte norte de la región, pero paulatinamente se va ampliando en la medida que avanza hacia el sur. En la actualidad, es en la depresión intermedia donde se asienta la mayor cantidad de población de la Región (aproximadamente un 80% del total de población).

En la figura 4, se pueda apreciar la extensa red vial que surca esta parte de la región. Ello la convierte en el eje de las comunicaciones de la región con el resto del país. Esta zona se caracteriza por sus cultivos

⁵ Otro nombre con la cual se conoce esta unidad de Relieve en la Región del Maule, es el de Valle Central.

industriales y la alta mecanización de las tareas agrícolas. Esta actividad de cultivos industriales ha tenido como consecuencia la contaminación de los ríos y de las tierras por exceso de pesticidas y fertilizantes. Estas actividades agrícolas intensivas generan lugares de trabajo precarios, vinculados a las actividades temporales (tales como la recogida de fruta, poda, siembra etc.). Esta zona además se ve afectada por la ampliación del perímetro urbano a través de las denominadas parcelas de agrado⁶, que suponen un fenómeno especulativo que afecta las tierras más ricas desde el punto de vista agrícola. Por otra parte, los jóvenes que viven en los entornos rurales de la región del Maule tienen muy limitadas las plazas en institutos y estos están situados en las ciudades de la región, con ello se favorece el alejamiento físico de los jóvenes respecto a su entorno, que normalmente se agranda con el tiempo y acaba favoreciendo su desarraigo y su emigración.

⁶ Se trata de viviendas que se ubican en sectores rurales, pero están destinadas a residencias de alto *standing*, y sus tierras no se dedican a la producción agrícola



FIGURA 8 Imagen del Valle Central

Fuente: Panoramio <http://www.panoramio.com/photo/29518689>, recuperada el 26 de junio 2014.

En esta imagen del Valle Central nos ofrece en primer plano una vista del Rio Claro, afluente del Rio Maule, en segundo lugar la ciudad de Talca, capital regional, y finalmente la cordillera de los Andes.

Finalmente, la Cordillera de los Andes supone el 40% del territorio de la región, sin embargo se encuentra prácticamente deshabitada. Es un territorio de difícil topografía por sus laderas abruptas y ríos estrechos (Figura 9). Sus bosques nativos en la actualidad empiezan a ser reemplazados por especies foráneas. En la Cordillera de los Andes se encuentran emplazados la gran mayoría de los parques y reservas de la flora y fauna de la Región. En la Región del Maule, la cordillera de los Andes presenta una subunidad geográfica denominada como precordillera, que en la actualidad empieza ser utilizada preferentemente por actividades de corte turístico, sin embargo todavía su desarrollo económico y poblacional es muy marginal. El problema básico de este territorio es el despoblamiento.



FIGURA 9 Imagen Cordillera de los Andes

Fuente : Propiedad del autor. Esta imagen obtenida, de la ruta internacional Paso Pehuenche, que une la región del Maule con Argentina, se puede observar, los valles encajonados y la vegetación que productos de la mayor cantidad de precipitaciones se mantiene durante todo el año. Al fondo de la imagen se aprecia el volcán Descabezado Grande, una de las mayores alturas regionales.

En cuanto a la hidrografía, la alimentación de los ríos de esta región es de carácter nivopluvial, pero a diferencia de las regiones de la zona norte, las lluvias comienzan a tener más importancia debido al descenso de las alturas en la cordillera de los Andes, lo que hace que la cantidad de nieve acumulada sea menor. El principal río de la región es el Río Maule que le da el nombre al territorio: cuya cuenca cubre alrededor de 20.600 km², prácticamente dos tercios del total regional. Teniendo este río la particularidad de ser considerado históricamente como el límite sur del Imperio Inca.

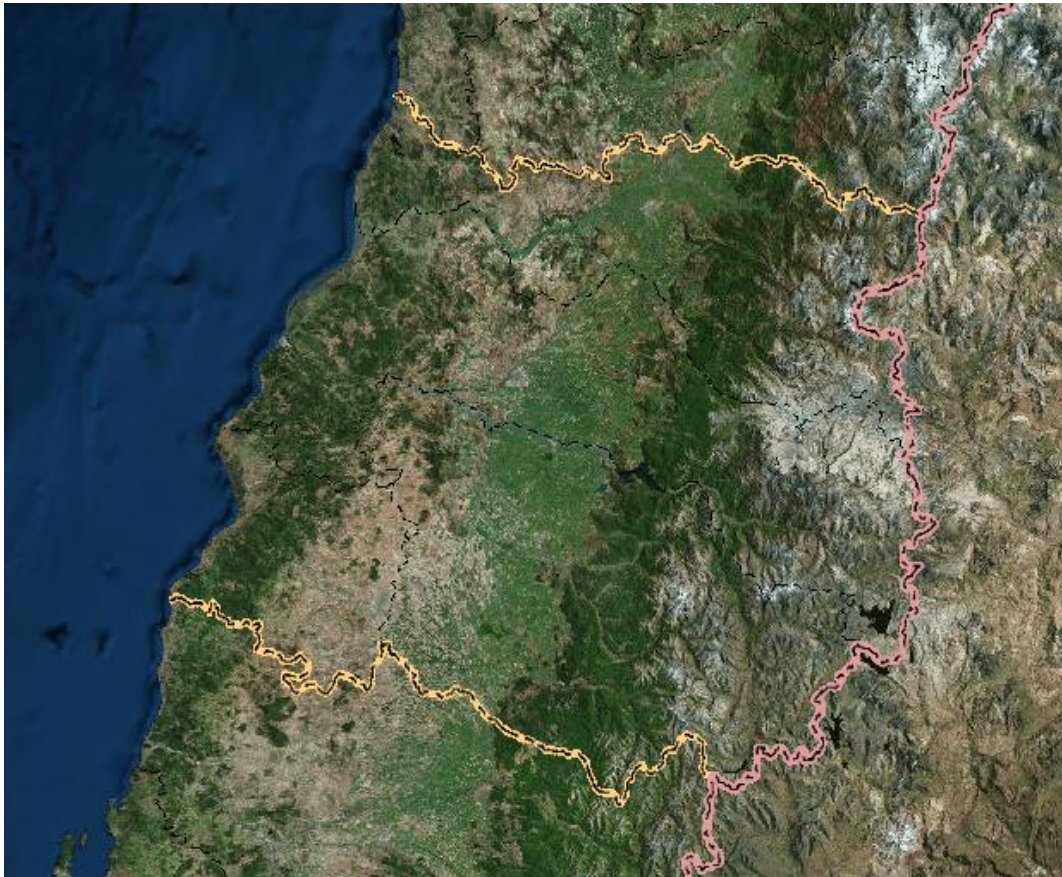


FIGURA 10: Mapa Físico de la Región del Maule

Fuente: información recuperado IDE, Chile (2014), recuperado el 24 de junio 2014, en <http://www.geoportal.cl/Visor/>. En esta foto satelital de la Región del Maule, se aprecia con claridad las tres macroformas más importantes de la Región. De este a oeste, se puede distinguir en tonos blanquecinos y verde intenso la cordillera de la Andes, en segundo lugar con verde más claro la depresión intermedia y finalmente la cordillera de la Costa de color café claro y manchones de verde oscuro al llegar al océano pacífico.

El principal clima de la Región del Maule es el Clima Mediterráneo, pero debido a la condición geomorfológica que otorga la Cordillera de los Andes, da lugar a la existencia de dos variedades de este clima, el húmedo y subhúmedo. Las variaciones pluviales sumadas a las diferencias térmicas que ocurren debido a la cordillera andina, especialmente en lo que se refiere a la amplitud térmica anual o la continentalidad, definen en su conjunto los dos tipos bioclimáticos señalados:

1. Mediterráneo Subhúmedo – oceánico: influyendo sobre los sectores costeros, la Cordillera de la Costa, el Valle Central y los pisos inferiores de la Cordillera de los Andes, bajo los 2.000 m s.n.m. y que se caracteriza por inviernos suaves y veranos cálidos
2. Mediterráneo Húmedo – continental: se encuentra en las zonas andinas altas por encima de los 2.000 m s.n.m, cuyo régimen de precipitaciones está dado por el efecto que ejerce la altitud sobre la continentalidad. Se caracteriza por inviernos fríos y húmedos y veranos templados.

Las características de continentalidad hacia el interior (Valle Longitudinal y Precordillera) hacen que los contrastes térmicos sean más acentuados que en el litoral. Pero en promedio podemos señalar que la temperatura media anual es de 14,9° C, con una máxima de 22,8° C y una mínima de 8° C. El período seco es de seis meses y la precipitación promedio anual es de 735 mm. (Dirección General de Aguas, 2004). Esta variedad climática, unida a la riqueza de sus suelos, permite que la Región del Maule, sea una de las principal zonas de producción silvoagropecuaria; destacandose la obtención de celulosa, vino, pomaceas, nectarinas y frutas del bosque.

En cuanto a la evolución de la población rural en la Región del Maule, podemos señalar, considerando sólo los dos últimos censos realizados el año 1992 y 2002, que el número de habitantes, se incrementó desde 836.141 personas en 1992 hasta 908.097 habitantes para el Censo de 2002⁷. En cifras absolutas, la Región del Maule incrementó su población en 71.956 personas, (un 8,6% alcanzo la variación intercensal). De esta forma la región representa el 6,01% de la población nacional. La Región

⁷ Se incluye estos dos censos para esta comparación de población urbano rural, debido a que la medición censal correspondiente al año 2012, fue anulada debido a errores detectados en la forma de recopilar la información y su posterior análisis, se espera un nuevo censo para el año 2016. Esto trajo como consecuencia que el Instituto Nacional de Estadística sólo entregue cifras oficiales a partir del censo realizado el años 2002.

del Maule se sitúa como la quinta región más poblada del país. La concentración poblacional de la región se ha manifestado de manera relativamente equilibrada en el territorio puesto que Talca la capital regional concentra tan sólo el 22,2% de la población regional. Las cuatro capitales provinciales, Talca, Curicó, Linares y Cauquenes concentran algo menos del 50% de la población regional. Existiendo al menos otras cuatro comunas (Constitución, Molina, San Clemente y Parral) con poblacionales en torno a los 40.000 habitantes.

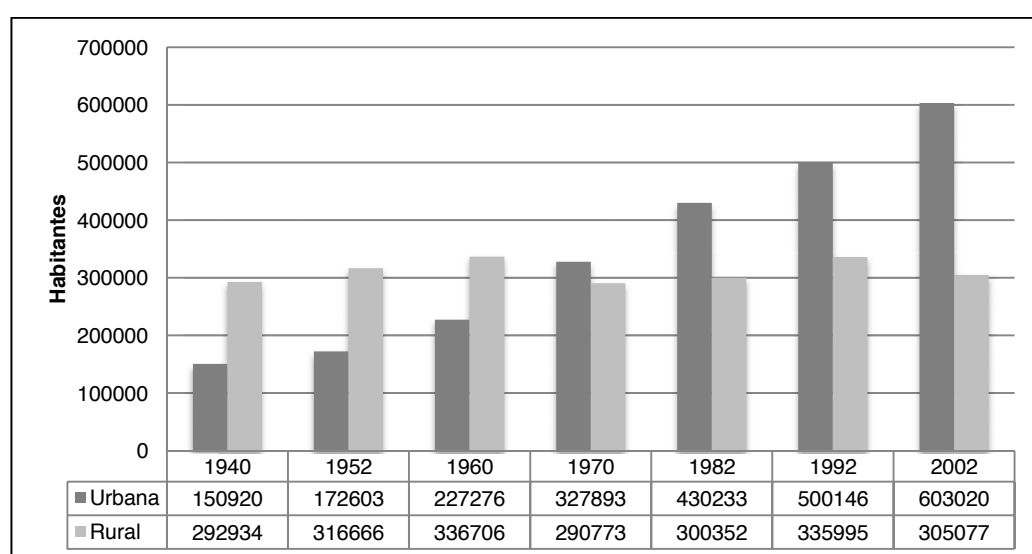


FIGURA 11.:Evolución de la Población Urbano Rural en la Región del Maule.

Fuente: información recuperada desde Instituto Nacional de Estadísticas (2014) http://www.ine.cl/canales/usuarios/censos_digitalizados.php. Cabe señalar, que el concepto administrativo denominado Región en Chile, sólo es válido a partir de 1975, por lo tanto, para el cálculo de la población urbano-rural anterior a esa fechas, se obtuvo a partir de la información poblacional reconstruida al agregar la población existente en las provincias de Curicó, Maule, Linares y Talca.

De acuerdo a los resultados del último censo vigente, la población se concentra predominantemente en las zonas urbanas de la Región, registrando 603.020 habitantes urbanos que constituyen el 66.4% de la población regional. Si bien el índice de ruralidad disminuyó desde el 40,2 % a 33,6% entre ambos Censos. Sin embargo, la Región del Maule sigue mostrando una de las tasas más altas de ruralidad del país (Figura

11). La disminución de la ruralidad es el fenómeno que se presenta con más regularidad en comunas eminentemente rurales como Vichuquén, Río Claro, Empedrado, Curepto, Yervas Buenas, Retiro, Villa Alegre y Chanco, las cuales presentan tasas de crecimiento poblacional negativas para el periodo 92-02. La primera investigación que realicé en el año 2000, fue precisamente para indagar las causas por las cuales los jóvenes emigraba de estas localidades. Los resultados obtenidos por aquel estudio señalaban, a grandes rasgos, que las expectativas laborales eran las predominantes. Es decir, que los jóvenes no encontraban trabajo en las comunas rurales.

3.2.2.2. Contexto Histórico del paisaje de la Región del Maule

La conformación histórica del paisaje rural de la Región del Maule se empieza a gestar desde la llegada de los primeros españoles al territorio nacional, más precisamente durante lo que la historiografía chilena ha llamado como :“El periodo de descubrimiento y conquista y el periodo colonial”. Podemos decir históricamente, que fue el primer lugar del modelo de vida rural de Chile, que se constituyó en torno a la hacienda y el inquilinaje. Durante más de 400 años, la organización del territorio se dio en base al latifundio. Este se fue organizando gradualmente a través del trabajo indígena y el mestizaje, durante el siglo XVI-XVII. La organización del territorio se dio lentamente en base a los conflictos con los pueblos indígenas. De acuerdo al historiador Orlando Mellafe, la ocupación del territorio central de Chile, se debió a causas muy específicas, “La gran sublevación indígena de 1598, la destrucción de las ciudades del sur y la pérdida de los lavaderos de oro de esa región, precipitaron el advenimiento del Latifundio. El asentamiento español y foco productivo, que había sido fuerte en el área comprendida entre Concepción, Valdivia, Osorno e Imperial, se desplazó inmediatamente desde Chillan al norte, comprometiendo rápidamente la ocupación de las

mejores tierras agrícolas extendidas entre esa ciudad y Santiago⁸. En efecto, el otorgamiento de mercedes de tierras y también un mercado especulativo asociado al trabajo indígena (encomienda), se fue abriendo en la región, primero de proporciones muy modestas a principios de siglo XVII, y luego hasta convertirse en una demanda verdaderamente importante en la segunda mitad del siglo XVIII. De más está decir, que el llamado "Valle Central", se convirtió en el ámbito tradicional del latifundio y de la producción agrícola del reino de Chile" (Mellafe, 1981, p. 88). Góngora señalaba que durante gran parte de este periodo, la tierra en sí, valía menos que lo que estaba sobre ella. De esta forma, la construcción social que surge durante esta etapa de la historia se caracteriza por construirse en base a una fuerte jerarquización social y económica. Se establecía un estricto control sobre la población rural, que se ejercía mediante los mecanismos de distribución de tierras y el trabajo, lo que permitía a los trabajadores o peones, poder ser incluidos dentro de los límites del latifundio. (Góngora, 1960). Este proceso histórico ya nace alimentando la segregación y la exclusión social. Ello condicionará el sistema rural presente.

Durante el siglo XIX, en la Región del Maule empieza a predominar la imagen de "el campo" de antaño, entre latifundios y minifundios, producción de cultivos básicos y alimentación de las ciudades, con agricultores y campesinos manteniendo las características básicas de la colonia, pero cediendo importancia en términos económicos, políticos y sociales ante el empuje de la minería y el comercio. Durante este periodo se inicia la especialización del espacio urbano-rural. Para la región del Maule esta divergencia es más aparente que real, ya que la relación entre la ciudad y el campo fue intensa. Sirvió para organizar la producción agrícola destinada a la alimentación de las poblaciones urbanas y el control de la tierra era riguroso, pero desde lejos. Desde la

⁸ Esto dio origen al establecimiento definido en el corregimiento del Maule, que con el correr de los años se transformaría en la provincia de Talca y posteriormente en la Región del Maule.

ciudad, los grandes propietarios viven hasta hoy en la capital y desde allí controlan sus haciendas y negocios rurales.

Desde otra perspectiva, el historiador Alfredo Jocelyn-Holt, nos señala que a menudo se olvida que las principales actividades económicas exportadoras de Chile eran sus productos de cuero, el vino y el trigo. De acuerdo al historiador Jocelyn-Holt, la mayoría de las villas⁹, creadas durante el siglo XVIII, no fueron más que extensiones del mundo rural aledaño. Se calcula que a fines de siglo, sólo el 10% de la población habría sido urbana” (Jocelyn-Holt, 1992, p. 65), cifra que fácilmente se puede extrapolar a la Región del Maule.

Tras el proceso de Independencia, en la Región del Maule se empieza la creación de asentamientos suburbanos, fenómeno que alcanzó su máximo nivel en esta región central, debido a que esta zona había sido el principal campo de batalla durante más de tres décadas (1810 hasta 1856), producto primero de la guerra de independencia y luego sendas guerras civiles. Una de las consecuencias de este fenómeno, fue el desarraigo de las masas de campesinos, que se habían formado en el latifundio, durante el período colonial y que vagaban por los campos de la Región. Grandes masas de gente pobre tuvieron que trasladarse de un punto a otro, buscando tierras, comida y estabilidad. Esto obligó a las municipalidades a arrendar a estos campesinos miles de sitios y huertos y poblar o repoblar las villas de campesinos. El resultado de todo esto fue que hacia 1850, densas capas de pequeños propietarios rurales se aglomeraron en torno a las villas y ciudades, muchas de las cuales fueron fundadas con ese propósito. Por ejemplo la ciudad en la cual nació el investigador de esta tesis fue fundada en el año de 1852 con el

⁹ La ciudad de Talca fue fundada en 1692, por el Gobernador General del Reino de Chile, Tomás Marín de Poveda, en el lugar donde hoy existe la comuna de Maule. Posteriormente la población se fue moviendo hacia el norte. El 12 de mayo de 1742, fue refundada como Villa de San Agustín de Talca en su ubicación actual, por el gobernador José Manso de Velasco. El 6 de junio de 1796, Talca recibió, por real cédula del rey Carlos IV, el título de ciudad y, el 6 de diciembre del mismo año, el apelativo de "Muy Noble y Muy Leal".

objetivo ya señalado. Así se fue produciendo la mayor concentración de campesinos en el país. (Salazar, 2000).

Este modelo supone la imposición de las ciudades a los sectores rurales, estos están al servicio y de hecho pertenecen a familias que habitan las áreas urbanas. Sin embargo, a pesar de este proceso de dominación, el marco cultural rural de la región del Maule se ha manifestado potente y permanente. Aparecen los elementos culturales claves de la formación del Estado-Nación, la Figura del Huaso, el roto, la cueca¹⁰, el vino, son arquetipos que se fijan en el cultura chilena y que tienen en la Región del Maule su centro.

Esta situación se mantuvo más o menos estable hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando el paisaje rural de la Región del Maule tuvo su mayor transformación desde la llegada de los españoles 400 años antes. A través de la medida desarrollista¹¹ denominada reforma agraria, este proceso, que tuvo un impacto definitivo en las formas de entender la propiedad agrícola, influyó de una manera decisiva en la configuración del paisaje rural, que se fue construyendo a partir de entonces. En los objetivos de la reforma agraria estaba la eliminación del latifundio, pues se consideraba como una estructura social y económica de carácter arcaico y por ende debía desaparecer del paisaje rural chileno (Gómez, 2011). Este proceso de cambio de los sectores rurales duró hasta el año 1973. Con el golpe militar se inicia lo que se conoce como el proceso de contrarreforma agraria que impulso básicamente el restablecimiento de la gran propiedad en manos de la gran burguesía agraria. Este proceso

¹⁰ Baile típico de la zonas rurales y es oficialmente establecida como la *danza nacional* de Chile el 6 de noviembre de 1979.

¹¹ Entenderemos el desarrollismo como la teoría económica imperante en América Latina desde la década de los 40, hasta finales de los 80, en la cual el desarrollo, se sostiene en la medida que los países logran mejorar sus términos de intercambio, los que están establecidos desde el centro industrial a la periferia agrícola. Como consecuencia de ese diagnóstico, el desarrollismo sostiene que los países no desarrollados deberían tener Estados activos, con políticas económicas que impulsen la industrialización, para alcanzar una situación de desarrollo autónomo.

se llevó a cabo mediante complejos procesos de reestructuración y coincidió con el auge de la globalización económica. La implicación que tuvo este proceso, para el paisaje rural de la Región del Maule, fue su reconfiguración y modernización capitalista global, con énfasis en la exportación de sus productos como bases de su economía agrícola, en la cual la gran propiedad se destina a producir para los mercados internacionales. Esta estructura se convierte en la predominante en el campo de la Región del Maule, a partir de la contrarreforma agraria del gobierno militar de Pinochet, acontecido en 1973.

Durante el último cuarto del siglo XX, en la Región del Maule se empieza a configurar un nuevo paisaje rural, en el cual se confunde a los campesinos con los temporeros agrícolas, que viven en la ciudad o bien con el poblador urbano, que trabaja enganchado con las empresas forestales. Aparece la figura del pequeño agricultor, cuyos ingresos principales los obtiene como taxista a tiempo parcial en la ciudad más cercana (Marquez A., 2000), es decir se empieza a configurar una nueva ruralidad basada muchas veces en la exclusión y en la pérdida de sentido y el desarraigo de sus habitantes.

Es a partir de estos cambios cuando se producen las modificaciones negativas del espacio rural de la Región del Maule y que actualmente continúan afectando a los habitantes. y que se ha caracterizan por la pobreza, la indigencia y falta de oportunidades para sus habitantes en especial para los que viven en las comunas rurales de la Región¹², manteniendo así situaciones de desigualdad y miseria, a las que se suman en la actualidad los problemas de deterioro ambiental y degradación de los recursos naturales (Marquez A. , 1999).

Consideramos en esta investigación que el paisaje rural de la Región del Maule sufre una degradación profunda. Esperamos no sea irreversible.

¹² Cabe señalar que de acuerdo a la CASEN 2011, el ingreso familiar de una familia rural en relación con una urbana correspondía al 70 %. Siendo la extrema pobreza mayor en las zonas rurales 3,9 % que urbanas 2,8% (Ministerio de Desarrollo Social, 2014)

Esta mutación podríamos describirla como la reducción de la población que habita los sectores rurales, debido básicamente al surgimiento de una nueva racionalidad, basada en el uso intensivo de las tierras agrícolas, el abandono de las zonas de suelos degradados y las expectativas de desarrollo que en teoría presenta la urbanización. Por ello nos parece muy substantivo tratar de ayudar desde la educación a paliar, a transformar el problema socio-ambiental evidente en objeto de reflexión y acción educativa.

3.2.3 Lo rural desde lo urbano

De lo expuesto respecto a las características de la Región del Maule advertimos que el mundo rural de esa región vive un proceso de sumisión respecto al mundo urbano. El proceso de urbanización se ha acelerado en los últimos cincuenta años y hace que las ciudades se conviertan en ambientes de particular atención. En ellas se expresa una gran revolución ecológica, política, económica y cultural, que obliga a una mirada aguda e interdisciplinar desde la que se ejerce una influencia incontrarrestable, hacia el conjunto del espacio geográfico. Así el mundo rural es supeditado a una mirada urbana dominante.

Hoy en día, las ciudades conforman un sistema en red cada vez más interdependiente pero claramente jerarquizado en el que cada urbe tiene una función particular; algunas de ellas se convierten en las centralidades del sistema mundo. De igual manera, en ellas se da lugar a la producción y reproducción social y económica, a la creatividad y oportunidad, a la vanguardia y supervivencia, y a la abundancia y el hacinamiento; hechos que son vividos cotidianamente, y que tienen una expresión diferenciada en el espacio. Es decir, escenarios particulares percibidos de manera especial por cada persona, ante lo cual se expresa un comportamiento particular, originando lugares de identidad personal o, en otras palabras, subjetividades espaciales.

De esta forma, la ciudad y su área de influencia en una región, adquieren formas complementarias: ella es el centro de comercialización de los productos de las zonas rurales, pero, a su vez, ella se convierte en consumidora de los bienes ambientales producidos en la región; en tal sentido, la búsqueda de un equilibrio entre ciudad y ruralidad es un reto para las sociedades modernas. En contraste con lo urbano está lo rural, expresado, por un lado, en los espacios ideales para el desarrollo de agricultura comercial acorde con el modelo capitalista, y por otro lado, en sociedades marginadas de las posibilidades urbanas.

Hoy es posible evidenciar que la articulación entre lo rural y lo urbano muestra dos facetas diferenciables. La primera corresponde a la articulación tradicional fundamentada en el intercambio de bienes y servicios; la segunda alude a las nuevas funciones otorgadas a lo rural como respuesta a la crisis ambiental urbana (Mendez, 2005). Desde esta perspectiva el mundo rural empieza un proceso de revalorización que puede conllevar cambios sociales substanciales en la región del Maule.

De acuerdo con Ramos y Romero, autores que escriben desde el contexto europeo, “los problemas que en la actualidad afectan a los habitantes urbanos son objeto de atención general y llevan a otorgar nuevas funciones a los espacios rurales que constituyen una vía posible al reequilibrio de las ciudades. Entre las nuevas funciones destacan las siguientes”: (Moreno y Ramos, 1993, p. 99):

- 1. Equilibrio ecológico, en cuanto a conservadores de ecosistemas y a la producción de paisaje de calidad, abierto y natural.*
- 2. Producción de agua limpia y conservación de sus fuentes.*

3. *Espacios para actividades de esparcimiento y recreo al aire libre que, cada vez más, están ampliamente demandados por los habitantes urbanos.*

4. *Sumideros de contaminantes del aire, el agua y el suelo.*

Esta mirada urbana dominante influye en los medios de comunicación, en el del profesorado y lógicamente en el de los alumnos. Es preciso observar los límites y las consecuencias de esta mirada. Fomentar desde la educación geográfica una yuxtaposición de las diversos puntos de vistas basados en la teoría de la complejidad y en fomentar esa mirada desde la EDS donde la ruralidad emerge como fuente de nuevos valores y oportunidades. Pero para ello es necesario fomentar desde los entornos educativos el fomento de esta perspectiva que hemos venido a identificar como compromiso con la ruralidad.

3.2.4 La enseñanza y aprendizaje de la ruralidad comprometida

Para esta investigación consideramos los aportes de la Unión Geográfica Internacional cuando nos señala que: "la disciplina geográfica debe comprometerse a mejorar la capacidad de todos los ciudadanos para crear un mundo más justo, sostenible y con calidad de vida para todos y particularmente cada persona de todo el mundo debe tener la capacidad de defender y ser sensible hacia los derechos humanos; la capacidad de comprender, aceptar y apreciar la diversidad cultural; la capacidad de comprender, empatizar y criticar puntos de vista alternativos sobre las personas y sus condiciones sociales; buena voluntad para ser consciente del impacto de sus propios estilos de vida sobre sus contextos sociales local y general; una apreciación de la urgente necesidad de proteger nuestro medio ambiente y proporcionar justicia ambiental a las regiones y comunidades locales que han sufrido una devastación ambiental; capacidad para actuar como un miembro

informado y activo tanto de su propia sociedad como de la sociedad global" (Declaración de la Unión de Geografica Internacional, 2000 citada por Buitriago 2005)

La creación de un mundo más justo y sostenible, pasa necesariamente por formar geográficamente desde la ruralidad comprometida. Para ello la educación geográfica, sin importar el nivel en que se esté formando al estudiante, siempre debe trabajar las siguientes competencias geográficas, entendidas por nosotros como las capacidades que una persona debe poseer para desempeñarse acertadamente en relación con el espacio, las cuales están acorde con los desafíos del siglo XXI (Buitrago, 2005):

- **El ser en la dimensión personal**, que implica la conciencia de **la propia contribución personal a la protección ambiental**, considerando que saber acerca de la importancia y la finitud de los recursos naturales y de la fragilidad de los ecosistemas, propiciará la participación activa en las decisiones que sobre ellos se tomen.
- **El ser en la dimensión social**, que implica **la capacidad y buena voluntad de trabajar con otros ciudadanos con distintas identidades culturales en diferentes escenarios públicos para crear un terreno común**. En este sentido, el individuo tolera y busca puntos en común con las demás personas, sin importar credos, género, etnias, entre otros aspectos social espacialmente diferenciadores.
- **El ser y saber hacer en la dimensión espacial**, que se refiere a la necesidad de los individuos de verse como **miembros de múltiples y superpuestas culturas a escala local, regional y global**. La importancia del desarrollo de habilidades espaciales en los individuos en las diferentes escalas radica en que para su

acertado desempeño en sociedad, el ser "siendo" en un territorio propicia la protección del mismo y el deseo de participar en las decisiones públicas o privadas que implican la gestión y administración de esa categoría espacial; esto es, siendo y haciendo en la identificación con el territorio.

En estos tres puntos confluyen elementos esenciales de esta investigación basada en la formación de un nuevo concepto de ruralidad, no desde un punto de vista teórico, sino que lleve a las personas al involucramiento con su medio, es decir, sean sujetos ecologizados.

Desde esta perspectiva, uno de los objetivos de la educación geográfica es formar a una persona para que se inserte en un ámbito social particular. Se trata de formar un individuo capaz de comprender e involucrarse en el lugar que ocupa en el mundo y las relaciones particulares que establece con los demás miembros de su comunidad ya sea en un entorno, local, regional y/o global. De esta forma hemos entendido que la educación no solo socializa a los individuos sino que también rescata en ellos lo más valioso, aptitudes creativas e innovadoras, los humaniza y potencia como personas"; (Rodríguez, Torres, Montañes y Franco , 1997).

Sin embargo, dicha comprensión debe dar a cada estudiante de la Región del Maule la capacidad, por un lado, de reflexionar acerca de sí mismo, de su sociedad y de la forma como se relacionan -tanto individuo como sociedad- con el entorno, y por otro lado, permitir la capacidad de autodeterminación a objeto de buscar un proyecto de vida. Harvey, señalaba que, el individuo debe comprender que el lugar, el espacio y el ambiente están profundamente entrelazados como elementos inseparables en complejos procesos de transformación social y ambiental (Harvey, 1996). La transformación del individuo también es la transformación del sistema del cual forma parte. Desde esta perspectiva parte la necesidad de transformar la enseñanza de la

ruralidad y debemos partir de la incidencia en los profesores de la Región del Maule.

Es necesario considerar la subjetividad espacial de las personas a objeto de poder desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico bajo un contexto regional, promoviendo la identidad con su entorno basado en el desarrollo sostenible. Como dice Unwin "se trata de dar a los estudiantes una oportunidad de descubrir sus propias verdades y sus propias maneras de cambiar las condiciones sociales y económicas vigentes. Se trata de hacer de la educación una experiencia fascinante y capacitadora, más que una tarea penosa que debe realizarse con unos principios formulados desde el exterior" (Unwin, 1994, p. 285).

Para ello, resulta indispensable que la Educación Geográfica contribuya a desarrollar en los jóvenes sus capacidades para ser miembros de pleno derecho de nuestra sociedad y comprender la realidad humana y social del mundo en que viven, proporcionándoles datos y parámetros para poder enjuiciar sus rasgos y problemas centrales (Marrón, Rosado, y Ruedas, 2008). También consideramos que debería contribuir a que puedan apreciar críticamente la comunidad regional en la que viven, así como analizar y evaluar los resultados en el territorio de las complejas interacciones entre el hombre y la naturaleza. Igualmente debería ayudar a conocer el fundamento y los mecanismos de las sociedades humanas, su estructura, los procesos de cambio, y desarrolla las actitudes y hábitos característicos del humanismo y la democracia (independencia de criterio, juicio crítico, tolerancia intelectual y sociocultural, y solidaridad).

Desde esta perspectiva, la enseñanza del compromiso con la ruralidad supone una mirada del mundo rural como sistema donde actuar. Se trata de educar para la participación social y ello implica conocer de modo cercano los problemas en su complejidad y capacitar a los alumnos para la formulación de posibles soluciones y su implementación en

situaciones reales. Para ello deberemos explorar enfoques educativos y estrategias didácticas que centren su objeto educativo en el fomento de la implicación y participación social.

3.3 Estrategias didácticas que fomentan la participación e implicación de los estudiantes.

Para lograr el compromiso social desde el ámbito educativo es muy importante escoger las estrategias didácticas acorde con este enfoque. Por ello nuestra indagación en este ámbito más procedimental la hemos dirigido a seleccionar qué estrategias didácticas pueden ser más coherentes y operativas para fomentar el compromiso social .

En el marco educativo actualmente se está dando mucho impulso a las estrategias que fomenten la implicación del alumnado en su entorno educativo y social. Este enfoque educativo muy proclive al fomento de la participación no sólo se limita a la EDS., sino que afecta al conjunto de procesos educativos. En la literatura anglosajona a este enfoque se le identifica como “engagement”, lo que podríamos traducir como compromiso o implicación educativa y social.

En torno a este enfoque se identifican diferentes estrategias didácticas o estrategias metodológicas. Nosotros nos hemos centrado en el Aprendizaje Servicio y el Método de estudio de Casos. Ambas estrategias se fundamentan en los siguientes principios:

El primer principio, el aprendizaje es contextual, se basa en las teorías de la cognición, afirmando que el conocimiento es inseparable de los contextos y las actividades dentro de las cuales se adquirió. El aprendizaje se produce sólo cuando los estudiantes procesan nueva información de una manera significativa que tenga sentido dentro de sus propios marcos de referencia.

El segundo principio es el aprendizaje como un proceso activo. Como la mayoría de la gente, los estudiantes aprenden mejor a través de sus propias experiencias, que a través de la aceptación pasiva de la información proporcionada por otros o por medios técnicos. Los estudiantes construyen activamente el conocimiento mediante la integración de nueva información y experiencias en lo que han llegado previamente a entender, revisar y reinterpretar viejos conocimientos a fin de conciliar con el nuevo. En consecuencia, los educadores deben ver la enseñanza como medio de construcción del conocimiento, en lugar de la transferencia de conocimiento y su aceptación pasiva.

El tercer principio, propone el aprendizaje como un proceso social, y se basa en la obra de Vygotsky. Este principio significa que el aprendizaje del estudiante se relaciona con el proceso de diálogo entre el estudiante y otras personas-compañeros, maestros, expertos, padres y conocidos casuales.

El cuarto principio se relaciona con la práctica reflexiva, que debe tener un papel central en la enseñanza y el aprendizaje. En su obra fundamental, Schön describe el concepto de reflexión como *“on-the-spot surfacing, criticizing, restructuring and testing of intuitive understanding of experienced phenomena which often takes the form of a reflective conversation with the situation”* (Schön, 1983, pp. 241-242). Entendida de esta forma como un conocimiento, análisis y propuesta global que orienta la acción del profesor. Así mismo, el conocimiento generado por la acción pedagógica pasa a ser considerado instrumento de un proceso de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa con la práctica.

Tras esta reflexión sobre los principios que deben fundamentar una educación que fomente la participación, nos centraremos en caracterizar

las estrategias didácticas o metodológicas que consideramos más oportunas para esa orientación educativa.

3.3.1 El “Engagement” y el compromiso

El término compromiso o implicación lo hemos derivado y traducido de la palabra Inglesa “engagement”, que de acuerdo al Diccionarios Oxford significa básicamente compromiso (Galimberti y Russell, 1998),

Los primeros estudios sobre el tema del compromiso escolar se centraron en un enfoque unidireccional, relacionados con los estudios conductuales o bien centrados en la características y evaluaciones de los comportamientos observables. Como señala Rigo (2013), se determinaba en los alumnos la “referencia a un mayor o un menor grado de compromiso; los aspectos emocionales –relativos al interés hacia la escuela, el aula, el docente, las tareas-; o bien los aspectos cognitivos –comprendido este como el dominio de conocimiento, el uso de estrategias profundas, superficiales y meta-cognitivas” (Rigo, 2013, p. 4).

Esta forma de enfocar el tema del compromiso fue derivando a una interpretación multidimensional, en la cual lo afectivo, conductual y cognitivo son estudiados de manera integrada. Esta estrategia investigativa ha tomado mayor importancia en la educación por las posibilidades que ofrece, no solo para comprender el constructo en sí, sino que, y en mayor valor, para caracterizar sus diversos componentes y entender cómo potenciarlos (Fredriscks 2004; citado por González, 2010).

Desde el punto de vista educativo se podría definir básicamente *engagement*, como el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con su participación superficial, apática y/o con falta de interés. Más específicamente, el compromiso es hacia sus tareas

académicas y se refiere a la intensidad y emoción con la cual los estudiantes se implican o comprometen, para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje. Se trata de una energía en acción que conecta a la persona con la actividad. (Appleton, Cristeson, & Reschley, 2006). Pero el enfoque del *engagement* también se puede aplicar y cada vez se refuerza esta perspectiva vinculada no sólo al compromiso escolar sino también al compromiso social.

Aunque las referencias anteriores ilustran los modos habituales en que se define este concepto, ello no significa, sin embargo, que exista un consenso a la hora de ponerlo en práctica. Distintos investigadores se han centrado en aspectos o componentes de la “implicación o compromiso” del alumno con la escuela, haciendo, uso a su vez, de otros conceptos más específicos que no siempre aparecen bien delimitados o diferenciados. Como apuntan por ejemplo Glanville y Wildhagen (2007): “Compromiso escolar se refiere a una implicación conductual y psicológica del alumno en el currículo escolar. Abarca una serie de conductas y actitudes que los investigadores y teóricos denominan con diferentes etiquetas tales como ‘participación’, ‘adhesión’, ‘motivación’, ‘pertenencia’. Términos como ‘alienación’ y ‘alejamiento’ indican lo contrario de compromiso. Así, la implicación es un concepto general que incluye muchas conductas específicas y actitudes” (Glanville y Wildhagen citados por M. González 2010, p. 13). Conductas todas ellas que nos permiten acercarnos a los objetivos de esta investigación.

En la actualidad, la construcción teórica de la participación o implicación de los estudiantes ha tomado impulso, debido básicamente a convertir este modelo teórico-práctico en una herramienta capaz de proporcionar a los educadores soluciones para problemas tales como: la deserción, el bajo logro académico, aumento de la drogadicción debido a la alienación que se produce en ellos. (Finn, 1993).

Por ende, las teorías que se basan en el compromiso escolar sirven para fomentar y promover el aprendizaje y los logros en los estudiantes en el ámbito escolar. Una hipótesis clave en la investigación sobre la participación de los estudiantes en la escuela es que, para beneficiarse de la educación, tiene que haber algo más que simplemente asistir a la escuela o estar presente en las aulas. Desde nuestra perspectiva el que los alumnos partan y participen de su entorno y se conviertan en actores sociales puede desencadenar procesos muy potentes de compromiso no sólo con su inmediato entorno escolar, sino también con su comunidad. Debe existir un ambiente que permita comprometerse a los estudiantes de manera que se promueva su aprendizaje en tres niveles: cognitivo, conductual y afectivo. “engagement is that, for children to profit from schooling, they must do more than simply attend school or be present in classrooms rather, they must engage the classroom environment in ways that promote learning. In research on this school engagement hypothesis, three forms of engagement—behavioral, emotional¹³” (Ladd y Dinella, 2009),

Sin compromiso no hay aprendizaje profundo. La enseñanza efectiva, el resultado significativo o el logro real se produce cuando existe el compromiso, ya que este es el puente entre los alumnos y su aprendizaje. Es importante distinguir entre la motivación y el compromiso, ya que los estudiantes pueden estar motivados pero no implicados. Este punto de vista fue señalado por Harper y Quaye (2009), que aunque, escrito en relación con el contexto de educación superior, se puede distinguir entre la motivación y el compromiso, afirmando que el compromiso implica la acción y el propósito entre instituciones y el estudiante. Sí no existe esta conexión, lo que está presente puede ser la apatía, los desafectos y la alienación (Harper y Quaye, 2009).

¹³ El compromiso es para que los niños se beneficien de la educación, tienen que hacer algo más que asistir a la escuela o estar presente en las aulas, sino que deben participar el ambiente del aula de manera que promuevan su aprendizaje. En la investigación la hipótesis de la participación escolar, se señalan tres formas de compromiso-conductual, emocional " traducción del investigador.

Al ser el compromiso un concepto multidimensional, un meta-constructo, integrado por tres componentes , el conductual, el afectivo y el cognitivo.

3.3.1.1 Compromiso cognitivo

Definiremos este concepto de acuerdo a Newman (1992), como la inversión psicológica que realiza un estudiante en la tarea de su aprendizaje, así como a aspectos relacionados como la motivación y las estrategias meta-cognitivas relacionadas con el aprendizaje autónomo y la responsabilidad para mejorarlo. *“Engagement involves psychological investment in learning, comprehending, or mastering knowledge, skills, and crafts, not simply a commitment to complete assigned tasks or to acquire symbols of high performance such as grades or social approval”*¹⁴ (Newmann, 1992, p. 12)

Por un lado, la inversión psicológica en el aprendizaje (percepciones de competencia, disponibilidad a implicarse en actividades de aprendizaje; persistencia, dedicación de esfuerzo; implicación intelectual activa, etc.) Y por otro, el uso de estrategias meta-cognitivas y de auto-regulación por parte de los alumnos (memorización, planificación de tareas, auto-control etc.) sirven para controlar y orientar sus procesos de aprendizaje (Frederiks 2004, citado por M. González 2010).

En este sentido, el compromiso cognitivo entendemos que supone una implicación mental que requiere la activación específica de los procesos lógicos de comprensión.

¹⁴ "El compromiso implica una inversión psicológica en el aprendizaje, la comprensión o el dominio de conocimientos, habilidades y oficios, y no simplemente un compromiso para completar las tareas asignadas o para adquirir símbolos que señalen un alto rendimiento, tales como las calificaciones o la aprobación social.

3.3.1.2 Compromiso conductual

En la literatura actual se identifican por lo menos tres formas de definir este tipo de compromiso. La primera definición se refiere a las conductas positivas que debe seguir un estudiante en el aula, tales como seguir reglas, respetar las normas de la clase, así como ausencia de conductas disruptivas. La segunda definición asociada o relacionada con la implicación en el aprendizaje y las tareas académicas va unida a lo cognitivo, lo cual se traduce en acciones que incluye participación en clase, persistencia, concentración, atención, responder preguntas, hacer preguntas y contribuir en las discusiones de la clase. Finalmente una tercera posición que involucra la participación del estudiante en actividades que van más allá de currículo formal y que involucra la participación en las actividades extraescolares y comunitarias. (Arguedas, 2010). Este último aspecto es el que consideramos nosotros en nuestra investigación como el objeto y a la vez el motor del compromiso conductual.

Otra consideración sobre el componente conductual de la implicación es realizada por Finn (1993), quien entiende que el compromiso conductual es clave e identifica cuatro niveles. El primero de ellos incluiría conductas básicas tales como la asistencia regular, atender a las normas y directrices de docentes. El segundo abarcaría las conductas anteriores más las iniciativas del alumno, como plantear preguntas, iniciar una discusión, buscar ayuda. El tercero comprendería la participación del alumno en aspectos sociales o actividades extra-curriculares. Y por último, un cuarto nivel referido a la participación de los estudiantes en la organización escolar indicando mayor implicación e identificación con la escuela (González, 2010). Nuestra investigación se centra especialmente en el fomento de un cuarto nivel, el de la comunidad local, aunque lógicamente los otros niveles de implicación son necesarios para llevar a cabo el compromiso adecuado en el marco escolar y fuera de él.

3.3.1.3 Compromiso afectivo.

Finalmente el compromiso afectivo está muy ligado a la satisfacción con la vida o satisfacción vital, la que podríamos definir de acuerdo con Pavot y Deiner (1993), como “un juicio evaluativo consciente en el que la persona valora el grado en que su experiencia vital satisface sus deseos y necesidades físicas, sociales y psicológicas” (Diener y Pavot, 1993 p. 164). Este concepto de satisfacción vital incorpora a nuestro entender las perspectivas de futuro, el horizonte profesional y personal.

Para los estudiantes rurales de la Región del Maule, con el promedio de deserción mayor¹⁵ que los estudiantes de colegios y liceos de los sectores urbanos, este horizonte profesional es más bien pobre o poco inspirador. Por ello, a través de una educación que fomente esos nuevos horizontes vitales positivos, reales y próximos, entendemos que podría mejorarse su interés para con los estudios, una mayor implicación social con su entorno y a la vez incrementar la voluntad de finalizar sus estudios medios y motivarse para continuar con los superiores.

Dentro de los actores que pueden contribuir al compromiso escolar o implicación se encuentran los profesores, pero para lograr este objetivo es importante dotarlos de herramientas metodológicas que le permitan ejercer sus rol de liderazgo en sus comunidades educativas, en nuestro caso, escuelas colegios y liceos rurales de la Región del Maule. Por ello nuestra investigación incide en proporcionar una formación al profesorado en activo, aunque también debería hacerse su adaptación a la formación inicial de los docentes.

¹⁵ A pesar que la tasa de deserción ha disminuido en los últimos diez años, sigue siendo el doble que en las zonas urbanas, con un 32% para ambos sexos, v/s un 17% en el sector urbano. Destaca también que en el ámbito rural son más los hombres que desertan (un 33% v/s un 30%, respectivamente), reflejando la mayor tendencia de las mujeres a completar sus estudios, mientras que muchos hombres deben desertar por razones laborales, ya sea para trabajar en el predio familiar, o en trabajo salariado temporal o permanente. (Duhart 2014) .

Como el propósito de esta investigación es proponer un modelo que permitiera implementar una educación geográfica comprometida con su entorno, es necesario lograr que los estudiantes de los colegios rurales de la Región del Maule se comprometan en los tres aspectos señalados; cognitivo, conductual y afectivo, con su entorno. Para lograr este objetivo es necesario que la educación impartida en los colegios, se oriente hacia un enfoque más competencial, donde se tenga como objetivo básico incrementar la implicación y el compromiso de los jóvenes con su entorno y con su futuro en el Maule.

Este enfoque competencial deberá concretarse en estrategias didácticas adecuadas a las finalidades propuestas. Por ello centraremos nuestro análisis en dos estrategias didácticas que nos han parecido las más oportunas para generar el “engagement”: el Aprendizaje Servicio (ApS) y el Método de Caso (MC) o estudio de casos.

3.3.2 Aprendizaje Servicio (APS)

El aprendizaje servicio, se vincula en sus orígenes con los enfoques experienciales impulsados por Dewey (1926), quien señalaba que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia.

Como ocurre con muchos otros fenómenos sociales y educativos, no existe una única definición sobre el APS. En la literatura nacional e internacional encontramos una gran cantidad de terminologías para referirnos a esta metodología, enfoque o estrategia.

De acuerdo a Bringle y Hatcher, el aprendizaje servicio es *“a structured learning experience that combines community service with explicit learning objectives, preparation, and reflection. Also, “like practica and*

*internships, the experiential activity in a service-learning course is not necessarily skill based within the context of professional education*¹⁶” (Bringle y Hatcher, 1996, p. 222). Otro aporte relevante es el ofrecido por el Service Learning de Texas , institución que define al aprendizaje servicio como; *“is education in action a way for youth to gain knowledge and develop skills while meeting real community needs. After identifying and examining local issues, students agree on a plan, take action, and evaluate results.”*¹⁷ (Service Learning Texas, 2010). Esta asociación de aprendizaje servicio americana, hace hincapié que este concepto tiene muchas definiciones y normas de calidad establecidas, pero que en general las experiencias de aprendizaje-servicio comparten cinco atributos básicos:

- Los estudiantes son actores del proceso. Deben definir el problema al que pretenden aportar alguna solución y planificar el proceso de acción para llevarlo a cabo.
- El aprendizaje-servicio está relacionado con el plan de estudios o el programa educativo de los estudiantes.
- Los Estudiantes deben asociarse con otros para tomar medidas propuestas en su plan de acción.
- Los estudiantes deben reflexionar sobre sus experiencias en múltiples formas, antes, durante y después de realizar el servicio.

¹⁶ “una experiencia estructurada de aprendizaje que combina un servicio de la comunidad con los objetivos explícitos de aprendizaje, la preparación y la reflexión.” Además, “como la practica y las pasantías, la actividad experimental en un curso de aprendizaje-servicio no necesariamente se da en un contexto de formación profesional.”

¹⁷ “Aprendizaje-servicio es la educación en la acción, es una forma por la cual los jóvenes a adquieren conocimientos y desarrollar habilidades, de acuerdo a las necesidades reales de la comunidad. Después de identificar y examinar las cuestiones locales, los estudiantes planifican, pasan a la acción y evalúan los resultados.” Traducción del autor

- El aprendizaje-servicio debe tener una duración suficiente para permitir a los estudiantes lograr las necesidades de la comunidad y también a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Otros autores anglosajones como Warner, Vose, Gaufin y Simons (2002), agregan que el ApS debe considerar a los elementos que conforman esta actividad como una prueba visible o simbólica, en la cual un proyecto debe permanecer como un punto permanente de orgullo para la comunidad local. También estos autores señalan lo que no debiera ser un proyecto de APS. Para poner estas ideas en relieve, los autores consideran los puntos de vista desde la perspectiva de la comunidad y del estudiante. Desde el punto de vista de la comunidad es necesario que los proyectos sean pactados con la comunidad. Desde la perspectiva del estudiante, los autores señalan que es necesario respetar los valores personales de los alumnos. Así el proyecto a realizar debe ser un proyecto que involucre a personas o actividades compatibles con los valores de los estudiantes. Sin duda, una parte importante de la educación es tener la oportunidad de explorar formas alternativas de ver el mundo. Pero eso no implica que se entre en conflicto o socave los sistemas de valores de los estudiantes (Werner, Voce, Gaufin y Simons, 2002).

Desde una óptica hispanoamericana el aprendizaje servicio ha sido definido y considerado como un elemento innovador en la enseñanza, autores como Puig y Palos (2007) definen el aprendizaje servicio como “una experiencia innovadora, pero al mismo tiempo repleta de componentes muy familiares: el servicio voluntario a la comunidad y, por supuesto, el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores...es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”. (Puig y Palos, 2006, pp. 60-61). Los

autores señalan la existencia también de seis características inherentes al modelo:

- El ApS es un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales.
- El ApS se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
- El ApS desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
- El ApS requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.
- El ApS provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.
- El ApS supone aplicar una pedagogía de la experiencia y la reflexión.

Otra autora española Martínez-Odría (2007), define el aprendizaje servicio como un “método de enseñanza que enfatiza tanto el aprendizaje académico que se desarrolla en el aula, como la realización de un servicio voluntario a favor de las necesidades detectadas en la comunidad próxima” (Martínez-Odría, 2007, p. 630). Esta definición incorpora dos elementos que están presentes en prácticamente todas las definiciones de ApS, : un aprendizaje ligado al currículo escolar y un

servicio voluntario a la comunidad en base a un proyecto operativo y práctico.

Palau (2006) nos señala la aportación que supone el ApS a la mejora de las relaciones interpersonales y la integración social (Figura 12.).

- Previene e incluso extingue los antagonismos y violencias, al ser incompatibles con ellos.
- Promueve la reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales y de grupo.
- Supone la valorización y atribución positiva interpersonal.
- Incrementa la autoestima y la identidad de las personas o grupos implicados.
- Dota de salud mental a la persona mediante un aumento de las emociones positivas y disminución de las negativas.
- Probablemente mejora la percepción en las personas con tendencias pesimistas.
- Alimenta la empatía interpersonal y social.
- Aumenta la flexibilidad y evita el dogmatismo, gracias a la actitud empática.
- Estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, mejorando su calidad.
- Aumenta la sensibilidad respecto a la complejidad del otro y del grupo.
- Estimula la creatividad y la iniciativa.
- Modera las tendencias dependientes.
- Refuerza el autocontrol ante el afán de dominio sobre los demás.

FIGURA 12. Estrategias de re-enganche de estudiantes con sus estudios.

Fuente: Adaptado de *School Engagement, Disengagement, Learning Supports, & School Climate* (2011), Recuperado 15 mayo 2014, en:

<http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/schooleng.pdf>.

Esta síntesis arroja información desarrollada por la Universidad de California (USA), con algunos elementos necesarios para poder reenganchar a los estudiantes con sus estudios.

“Todos estos efectos ven aumentada su eficacia debido a que, por su naturaleza intrínseca, al igual que algunas otras conductas positivas relacionales, las acciones pro-sociales tienden a hacerse recíprocas con resultados multiplicadores en las diversas interacciones” (Palau, 2006, p. 12).

Esta investigación pretende ser una herramienta para que futuros profesores puedan incorporar esta técnica a su práctica profesional rural, de esta forma a modo de resumen podemos señalar que el ApS al ser una combinación entre objetivos de aprendizaje y de servicio, puede favorecer un enriquecimiento mutuo entre estudiantes y comunidad rural. Además los ayuda a desarrollar el sentido de responsabilidad y capacidad personal, alienta la autoestima y el liderazgo y, sobre todo, permite que florezca y se fortalezca la creatividad y la iniciativa, capacidades imprescindibles para llevar a cabo el cambio social hacia un modelo de sociedad más sostenible en la región del Maule.

Un proyecto de ApS supone la aplicación del método de proyectos pero con algunas diferencias:

- Mientras en el método de proyectos el objeto de investigación puede o no partir de un problema social local específico, en el caso del ApS se parte de un problema o déficit social comunitario concreto que deben detectar , plantear como resolverlo y ejecutar su solución por parte de los propios estudiantes. Esta fase del ApS supone un nivel de exigencia y competencia a los alumnos muy fuerte. Y es precisamente en esta fase donde en nuestra investigación planteamos reforzar el ApS, con el Método de Caso (MC) porque este nos plantea con precisión los pasos para analizar un problema basado en un ámbito concreto y poder así identificar con más precisión el servicio a ofrecer a la comunidad.

- Una vez definido el servicio es preciso consensuarlo con la comunidad. En esta fase del desarrollo de un proyecto de ApS también advertimos una diferencia considerable con el método de proyectos. Este tiene una validación estrictamente escolar, mientras que el ApS exige una validación social por parte de la comunidad a la que se dirige el servicio.
- En el desarrollo del proyecto prácticamente no se advierte una gran diferencia entre el método de proyectos y el ApS, ya que ambos combinan la aplicación de competencias para conseguir un objetivo. Sólo que en el método de proyectos ese objetivo no tiene porqué ser algo que tenga vocación de permanencia en la comunidad, mientras que en el ApS este aspecto tiene mucha importancia, porque de lo que se trata es que el servicio tiene que permanecer en el tiempo, más allá de la intervención puntual.
- En la evaluación del proyecto de ApS lógicamente se atiende tanto el proceso de acción como la reflexión meta cognitiva relacionada con el balance, el análisis de lo ocurrido, y sobretodo esa evaluación debe conllevar al final un retorno de la comunidad hacia los actores del servicio. Así en el ApS es muy importante la celebración o retorno social de reconocimiento al servicio efectuado por los alumnos por parte de la comunidad. Este último aspecto también diferencia de manera clara un proyecto de ApS del método de proyectos.

Analizado el proceso que conlleva un proyecto de ApS creemos que la fase más delicada y que requiere un mayor rigor para poder identificar el servicio a definir es la fase inicial de detección del problema o servicio a plantear a la comunidad. Por ello nos ha parecido oportuno combinar la estrategia del Método de Caso como soporte al ApS.

3.3.4 El Método de Caso (MC):

El método del caso (MC) tiene sus orígenes en Estados Unidos, se empezó a utilizar en la Universidad de Harvard, hacia 1914 para la enseñanza de leyes en el área de Negocios. Este método pretendía que los estudiantes buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Debido a su origen también es conocido como método Harvard.

El Estudio de Caso consiste básicamente en analizar un suceso real, revisando críticamente su solución, y se consideran alternativas diferentes relacionadas con la toma de decisiones. El MC contribuye a: aprender significativamente, conectar la teoría y la práctica, aumentar la motivación hacia el tema de estudio, mejorar el razonamiento, la capacidad crítica y las capacidades de trabajo en grupo del alumnado y encontrarse con situaciones de la práctica profesional. Para Heitzmann (2008) el MC “debe servir como un componente central de los programas de formación docente(...). Aquellos de nosotros que trabajan en el mundo de la pedagogía han criticado desde hace tiempo la instrucción sin inspiración que ofrece conferencias, libros de texto y la memorización de un estudiante pasivo, por ello es necesario establecer en el campus de la universidad y también en las escuelas el MC. Esta metodología nos impide ser víctima de aquello que deploramos, nos permite elevar nuestra instrucción para con los estudiantes y en beneficio de la sociedad” (Heitzmann, 2008, pp. 523-24).

El MC, consiste básicamente en ser un método inductivo (Figura 13), que va de lo específico a lo general, se centra en el alumno, hace énfasis en el aprendizaje y se orienta a la solución de problemas (Tecnológico de Monterrey, 2000).

Método de Caso

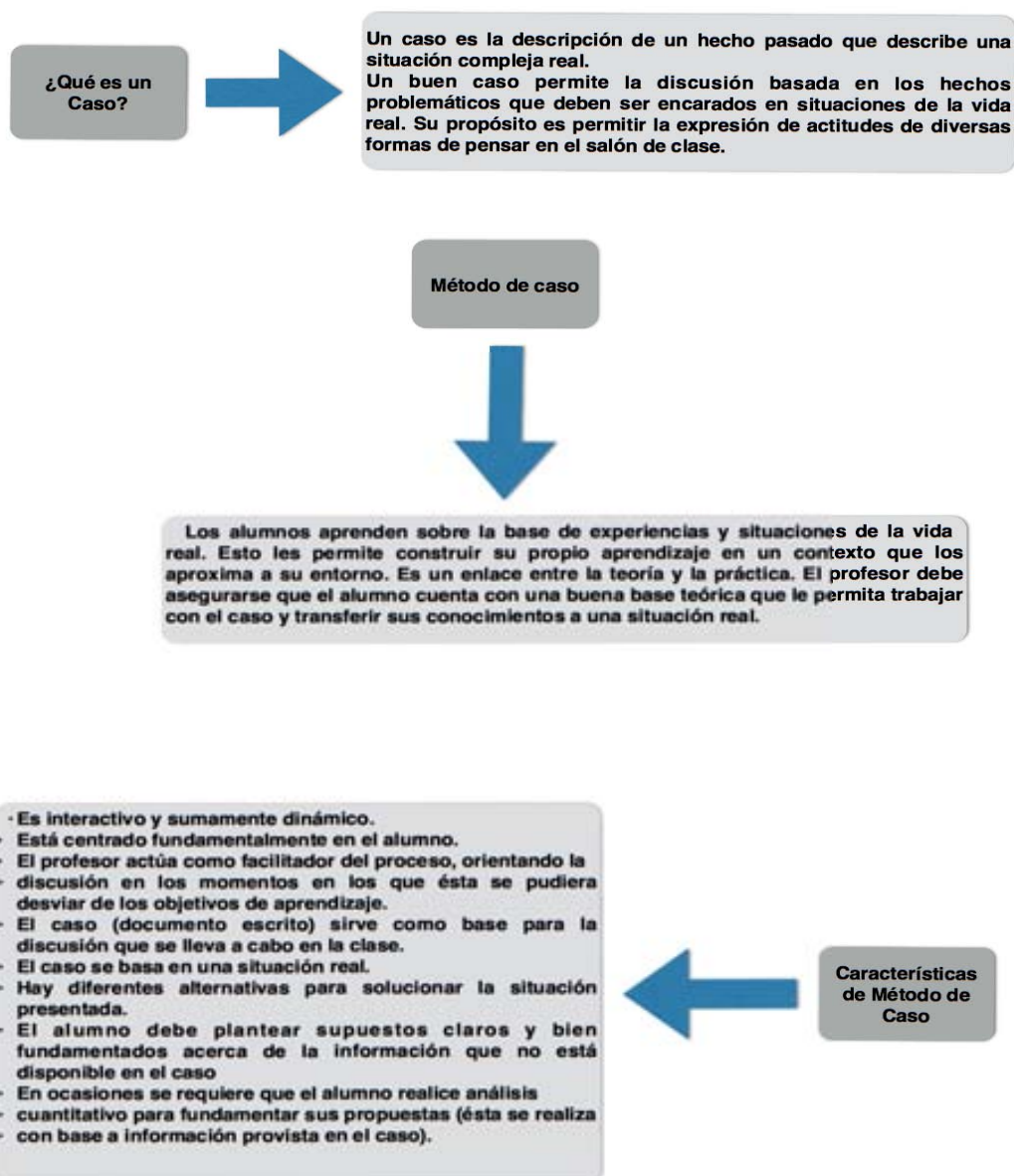


FIGURA 13. Secuencia teórica del método de caso

Fuente: Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey sep. 2000, p. 12, Recuperado el 27 de mayo 2014.

http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF.

Otra forma de representar el MC, es a través en un esquema de diamante (Figura 14), el cual permite ilustrar en que formas un estudiante puede abrir distintas perspectivas sobre un caso. Por ello es necesario sealar que este es un esquema propositivo que tiene que

ser adaptado a las condiciones contextuales de cada unidad educativa. Esta metodología tiene la ventaja de no requerir de una inversión costosa, pero si que el profesor maneje el MC.

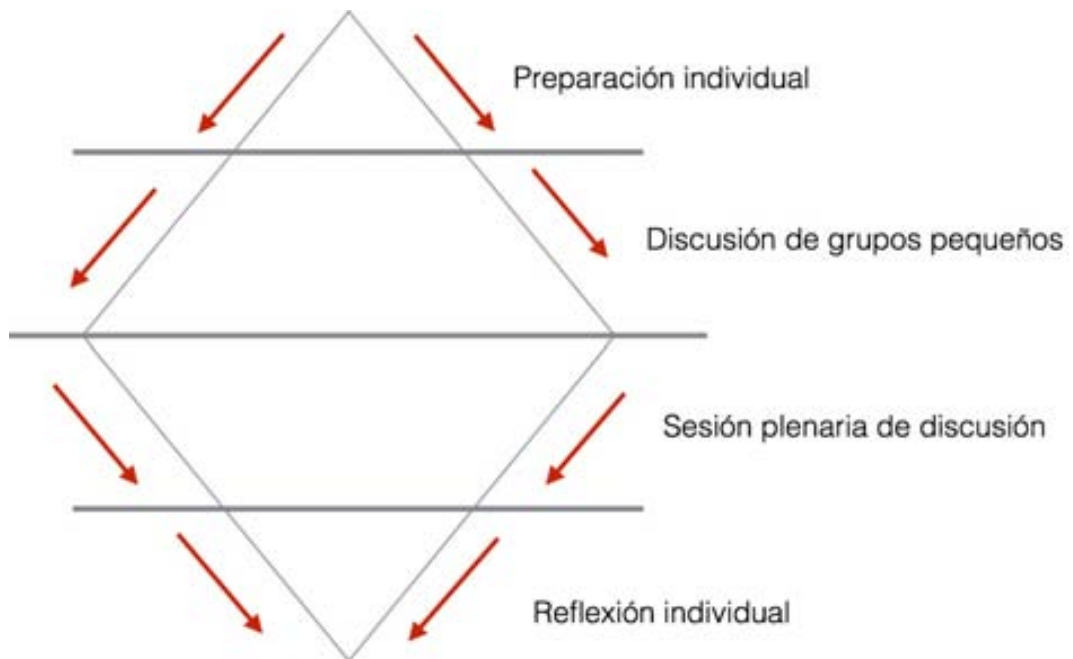


FIGURA 14. Ruta de discusión de Método de Caso

Fuente: Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tecnológico. de Monterrey sep. 2000, p. 14, Recuperado el 27 de mayo 2014.

http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF.

El método de casos resulta un buen aliado para el profesor que busca promover la participación activa de los estudiantes. Una de sus mayores ventajas es que permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en un contexto de situaciones reales.

Este método representa una buena oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica habilidades analíticas, toma de decisiones, observación, escucha, diagnóstico y participación en procesos grupales orientados a la colaboración. Como se ala Heitzmann (2008), en el Método de Casos los estudiantes utilizan las habilidades cognitivas de orden superior, pueden aplicar conocimientos teóricos en sus aulas, las

escuelas y en la comunidad en general, al tiempo que cuestiona los métodos transmisivos, utiliza las habilidades de autoanálisis, ilumina a los estudiantes a la natural complejidad de la enseñanza y finalmente permite que los estudiantes analicen cuestiones de orden social y relacionadas con su entorno.

Otros autores como Kunselman y Johnson (2004), definen al método de caso como "The case study method as an active learning tool provides students with a variety of important skills necessary for success both in and out of the classroom. Specifically, active learning helps students develop problem-solving, critical reasoning and analytical skills, all of which are valuable tools that prepare students to make better decisions and become better students and ultimately better employees" ¹⁸ (Kunselman y Johnson, 2004, p. 91). Como señalan, el MC permite que los estudiantes tengan un método activo de enseñanza que permite analizar e intervenir en su entorno.

Finalmente señalaremos que del punto de vista pedagógico, el método de estudio de caso, involucra a los estudiantes en el análisis, la evaluación, la conceptualización, y discutir las implicaciones que tiene para su medio. Los estudiantes, mediante estudios de caso, se sitúan en un proceso de pensamiento crítico que les permite analizar y poder contextualizar su propia realidad y de esta forma empezar a modificar su vida.

¹⁸ El método de estudio de caso como una herramienta de aprendizaje activo proporciona a los estudiantes una variedad de habilidades importantes necesarias para el éxito tanto dentro como fuera del aula. En concreto, el aprendizaje activo ayuda a los estudiantes a desarrollar la resolución de problemas, el razonamiento crítico y la capacidad de análisis, todos los cuales son herramientas valiosas que preparan a los estudiantes para tomar mejores decisiones y ser mejores estudiantes y en definitiva mejores empleados " Traducción del autor.

3.5 Síntesis del marco teórico

Para cerrar este marco teórico, trataremos de sintetizar algunas premisas y consideraciones, con un doble propósito. Por una parte, para tratar de aportar una visión sintética del enfoque teórico en el que se enmarca nuestra investigación. Por otra parte, poder orientar el análisis de los instrumentos de investigación aplicados en la parte empírica de nuestro trabajo y poder fundamentar la construcción del modelo de formación .

- a) La Teoría de la Complejidad es relevante para esta investigación pues aporta la mirada sistémica, no lineal de los procesos referidos a la educación, que consideramos como procesos de complejidad creciente. Ello trasciende la cuestión de las escalas explicativas de la ciencia tradicional, pues son procesos que se difunden mediante retroalimentaciones en giros recursivos, no lineales. Nos acerca al pensamiento complejo y nos aporta las bases epistemológicas sobre la concepción de la ciencia y de la función que debe tener la educación en el siglo XXI. Esta debe fundamentarse en la ecología de la acción y no en la transmisión. El enfoque educativo debe ser sistémico, ambiocéntrico y fomentar un pensamiento complejo.
- b) La didáctica de la geografía en las aulas, necesariamente pasa por comprender ante todo la geografía personal de los alumnos y vincular a ésta con la comunidad local. Para alcanzar este objetivo, la didáctica de la geografía es necesario que se plantee como implicar a los alumnos con su entorno pero desde la perspectiva de la EDS.
- c) La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), nos permiten que esta investigación, pueda valorar la dimensión interdisciplinaria de los problemas que nos aquejan. Desde el punto de vista de

sociedad, medio ambiente y economía. Se trata de una nueva perspectiva o dimensión que involucra la interconexión de estos elementos. De esta forma, el desarrollo sostenible, además de generar un nuevo paradigma en la relación sociedad-naturaleza, requiere una ampliación de las perspectivas económicas, sociales y ambientales pero sobre todo de las educacionales.

- d) El compromiso con la ruralidad es el concepto central de esta tesis, ya que en él confluyen el objeto y la intencionalidad de la investigación. Justificamos teóricamente como el tratamiento del mundo rural se ha construido desde hace décadas desde y para lo urbano. Se ha marginalizado el mundo rural e incluso se ha ridiculizado. Y por ello ha dejado de estar presente en el horizonte deseable del universo personal del alumnado joven, adolescente del Maule. Por ello es preciso reclamar un enfoque más pro rural, comprometido con el mundo rural.
- e) Orientamos la educación geográfica hacia aquel enfoque en que el alumno sea actor comprometido con su entorno rural. Sea consciente de los problemas, pero también conozca modelos de gestión del territorio que permitan diseñar mejoras substanciales en su entorno. Para ello nuestra propuesta se inserta en la EDS, enfoque de la educación geográfica para un mundo sostenible que parte de la necesidad de fomentar especialmente las competencias vinculadas a un saber actuar en base a un conocimiento riguroso y contextual de los problemas relacionados con el espacio geográfico.
- f) Estrategias didácticas coherentes con el enfoque e intencionalidad definida: el fomento de la implicación social del alumnado con su entorno. En el extenso marco de las metodologías prosociales o de “engagement”, hemos escogido dos estrategias que hemos considerado más adecuadas: el ApS y

el MC. Tras caracterizarlas y relacionarlas con nuestro objetivo entendemos que serán componentes básicos del proceso de innovación propuesto para el profesorado del Maule.

IV. MARCO METODOLÓGICO

La intención de aproximarme al paisaje rural desde la óptica de la Educación para el Desarrollo Sostenible, la teoría de la complejidad y la didáctica de la geografía, son esencial para transformar este trabajo en una experiencia de investigación atenta y propositiva con la que tratamos de aportar una mejora a la educación de la ruralidad.

La lógica de investigación científica, aplicada en la parte experimental, parte de los criterios de rigor propios de la investigación cualitativa, la interpretación y proposición que son inherentes a este modelo. Se centra en el análisis del pensamiento del profesorado y análisis curricular a partir de los libros de texto escolar, en relación con el tratamiento de la ruralidad.

Si bien esta investigación utiliza instrumentos clásicos en investigación cualitativa educativa (entrevista, análisis de texto etc.), cada una de estas técnicas nos ha permitido una mirada distinta al fenómeno en estudio. Así fue fundamental la revisión de los textos escolares y la aplicación de un cuestionario a 114 profesores de la Región del Maule. Instrumentos que nos permitieron situarnos en los temas relevantes de la investigación. Posteriormente realizamos la entrevista en profundidad y el focus grupal, que nos permitieron dar la mirada más detallada de los temas relevantes, tales como: desarrollo sostenible; formación de los profesores en geografía y lo más importante, su percepción sobre su propia práctica docente y la visión que tienen de sus estudiantes, respecto a sus expectativas y futuro en su entorno rural.

Con este propósito, las estrategias e instrumentos que componen este marco metodológico, fueron diseñadas para responder las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuáles son las representaciones presentes en los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, al momento de enseñar la ruralidad a los alumnos pertenecientes a establecimientos educacionales de la Región del Maule? .
- b. ¿Cómo se trata la ruralidad en los libros de textos de enseñanza media?.
- c. ¿Qué grado de conocimiento e identificación tienen los profesores con una concepción vinculada a la Educación para Desarrollo Sostenible (EDS)?
- d. ¿Qué obstáculos manifiesta el profesorado a la hora de aplicar en sus aulas el enfoque EDS?

Para intentar responder a estas preguntas que se relacionan íntimamente con los supuestos de nuestra tesis, la metodología utilizada se divide en seis partes:

- 1) Identificar la muestra de profesores objeto de nuestra investigación empírica.
- 2) Definir los instrumentos y preparar los materiales: cuestionario, entrevista y grupo focal.
- 3) Seleccionar los libros de texto a analizar y establecer la comunicación con el profesorado a quien le pediríamos responda al cuestionario.
- 4) Obtención de información, tanto de los cuestionarios, de las entrevistas y del grupo focal.
- 5) Transcripción de la información obtenida.

6) Análisis de la información obtenida.

La triangulación realizada se compone del análisis descriptivo de los tres instrumentos aplicados a los docentes; entrevista en profundidad, foco grupal y cuestionario, al que se agrega el análisis de contenido de los libros de texto escolares para la enseñanza media. Finalmente se realiza un análisis relacional que nos permite identificar los obstáculos y limitaciones del tratamiento de la ruralidad en el contexto de la Región del Maule.

4.1 Tipo de investigación

Este es un estudio de carácter propositivo interpretativo, ya que trata de proponer un modelo formativo que mejore el tratamiento de la ruralidad en la enseñanza secundaria en la Región del Maule. Partimos de una suposición respecto al pensamiento del profesorado: Creemos que una de las causas básicas del poco aprecio que los alumnos sienten por su entorno rural, en el que han nacido y donde viven, es la visión sesgada y negativa que tiene del mundo rural el profesorado que forma a esos estudiantes. Por ello, desde la perspectiva empírica, entendemos necesaria una aproximación a las representaciones, estereotipos y sesgos asociados a la enseñanza de lo rural, por parte de los profesores de educación media que enseñan Historia y Geografía en establecimientos educacionales de la Región del Maule, en Chile. Este tema ha sido poco explorado, por lo que una aproximación de carácter exploratorio se plantea como la opción más certera.

Por otra parte, hemos tratado de buscar evidencias que justifiquen nuestra afirmación respecto el tratamiento de la ruralidad en los libros de texto. Nuestra idea de partida es que los libros de texto no ayudan a

construir una identidad comprometida con el entorno rural de los alumnos, porque ofrecen una mirada del mundo rural como espacio marginal, cuyo tratamiento es escaso.

La investigación se aborda desde una metodología mixta, con elementos tanto cualitativos como cuantitativos, dependiendo de la información a conseguir. Como se precisó al introducir este marco metodológico, esta es una investigación cualitativa, interpretativa y propositiva, en la que desde esta perspectiva epistemológica, se asume la subjetividad como inherente a toda producción de carácter intelectual. Pero también pretende ser científica en la medida que es veraz, coherente y consistente.

Por ello consideramos que:

- a) Es una investigación cualitativa, porque aplica un proceso organizado, sistemático y empírico, que se rige por el método científico, para comprender, conocer y explicar la realidad (Bisquerra, 2009), como una base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico en educación, en general y, el conocimiento científico en didáctica de las Ciencias Sociales, en particular.
- b) Es un estudio interpretativo, porque permite realizar una interpretación de las acciones humanas, entendiéndolas como subjetivas, tanto conscientes como inconscientes, de forma que emanan del sujeto y permiten una explicación tentativa del fenómeno investigado, con el fin de generar conocimiento. (Cohen & Manion, 2002).
- c) Es propositiva porque asume una perspectiva de la investigación de la didáctica vinculada a una ciencia aplicada a tratar de buscar soluciones a los problemas educativos y por extensión sociales.

4.2 Validación de esta investigación

A continuación se exponen los criterios para validar esta investigación, precisando como se entiende cada uno de ellos y exponiendo luego la forma en que se ha intentado resguardar su cumplimiento dentro del proceso de investigación. En síntesis, se describe como, dentro de unos tiempos y recursos limitados, se ha velado por su veracidad y consistencia.

4.2.1 Credibilidad de la información entregada.

Para velar por esta rigurosidad se han tomado algunas precauciones, se ha tratado de definir unos objetivos precisos que efectivamente orienten las fases de la investigación y las opciones teóricas y metodológicas. También se han formulado supuestos que sirven como carta de navegación durante el trayecto de esta investigación, lo que ha permitido evitar la dispersión y la redundancia teórica, maximizando los recursos metodológicos disponibles. Es por ello que podemos señalar que hemos tratado de presentar una investigación coherente.

Se ha realizado una observación permanente y sistemática durante los dos años de duración que involucró el periodo de recolección de información y aplicación de instrumentos, en el cual se contrastaron diferentes fuentes metodológicas a objeto de hacer viable la triangulación de las herramientas aplicadas:

- Cuestionario
- Entrevistas en profundidad
- Grupo Focal
- Análisis de Libros de texto

Por ende, esta parte se presenta como una aproximación rigurosa, contrastada por los instrumentos aplicados.

También en función de la credibilidad de esta investigación, se recurrió en forma permanente a profesionales e investigadores con experiencias relevantes, para debatir ciertas aproximaciones teóricas y sobre todo metodológicas objeto de validar los diferentes instrumentos aplicados¹⁹.

Por último se veló por actuar en forma transparente con los actores consultados. En este caso para los participantes en el cuestionario se planificó con previa consulta al envío del instrumento y en lo posible se trató de aplicar de manera personal. Para la entrevista en profundidad se realizó de manera personalizada en el lugar de trabajo de cada docente. Finalmente para el grupo focal se procedió a invitar de manera personal a cada uno de los docentes involucrados, con el objeto de comprometer su participación.

4.2.2 Selección de la muestra y su aplicación.

Respecto a la naturaleza de esta investigación en la cual no se aspira a una muestra probabilística, el modelo de recogida de datos correspondió a intencional o de conveniencia, debido a que se ajustaban de mejor forma a los objetivos de la investigación y los supuestos levantados. La muestra siempre estuvo direccionada a profesores de Historia y Geografía en ejercicio de su profesión. Para el cuestionario se extendió a profesores de segundo ciclo de Educación Básica y Enseñanza Media, con o sin mención en historia y geografía, pero que efectivamente

¹⁹ Camila Rasse, Magíster en Psicología mención Psicología Educacional UC, Marcelo Pinochet Sociólogo Universidad Católica del Maule; Magíster en Antropología y Desarrollo, Universidad de Chile. Área de investigación: sociología de la educación e Irma Carrasco Licenciada en Educación, Magíster en Política y Gestión Educativa, Máster en Cooperación para el Desarrollo Social y Ambiental, Doctorando en Cultura y Educación Latinoamericana. Área de Investigación: Jóvenes y Educación.

estuvieran desarrollando la asignatura en sus establecimientos educacionales. Para los otros instrumentos, entrevista y foco grupal, la muestra se orientó a profesores de educación media que trabajasen específicamente en liceos y colegio ubicados en zonas rurales o en pequeñas localidades de la Región.

El logro de esta investigación, en este aspecto, fue contar con profesores que están trabajado en los establecimientos educacionales, de distintos ciclos de enseñanza (E. Básica y E. Media), y diferente dependencia administrativa (Municipal, Particular Subvencionado y Particular Pagado) con lo que se abarcaron las distintas complejidades de las diversas realidades educativas de la Región del Maule

4.2.3 Selección y agrupación de los contenidos.

La información recogida tanto en el cuestionario, como en la entrevista en profundidad y en el foco grupal se realizó a objeto que permitiese poder obtener la información relevante para poder contestar tanto los objetivos de la investigación, las preguntas y los supuestos. También que nos permitiera fundamentar el modelo formativo a proponer.

En cuanto al análisis de los libros de textos, la información se agrupó de acuerdo a las preguntas siguientes:

- ¿Se advierte una subordinación del mundo rural respecto al paisaje urbano?,
- ¿Qué espacios y atención se dedica al trabajo sobre el mundo rural y sobre el urbano en los libros de texto?
- ¿Qué visión del mundo rural se da en los libros de texto?.

4.2.4 Codificación de los instrumentos aplicados.

La codificación de los instrumentos aplicados fue necesaria para poder generar un análisis ordenado, para ello establecimos diferentes categorías. Junto a lo anterior, la codificación axial nos permitió desvelar las relaciones entre las categorías permitiendo, por lo tanto, avanzar hacia el paso siguiente que es la integración de categorías y sus propiedades.

En la Tabla 1 se sintetiza, a modo de ejemplo, la categorización aplicada para interpretar y clasificar las intervenciones de los docentes en el foco grupal.

TABLA 1. Análisis Grupo Focal. Obstáculos y limitaciones en la enseñanza de la ruralidad.

Currículum de Historia y Geografía

- Enfoques ideológicos basados en el modelo capitalista y urbano de la geografía escolar.
- Escasa presencia de la ruralidad en los planes y programas.
- Falta de adecuación del currículo a sus estudiantes.
- Rigidez del currículo.

Desarrollo Sostenible

- Tecnologías asociadas al desarrollo sostenible.
- Falta de interés hacia la sostenibilidad.
- Sostenibilidad como oportunidad (puede ser un objetivo para no emigrar).
- Sostenibilidad más allá de la economía.

Expectativas hacia el estudiante rural

- Bajas expectativas sobre el futuro del estudiante rural.
- Baja percepción sobre las familias entorno a las expectativas de sus hijos.

Visión de lo rural

-
- Percepción del mundo rural como marginal
 - Definición del paisaje rural fruto de la experiencia
 - Percepción de la existencia de discriminación por ser de origen rural
 - Conceptualización débil del mundo rural, sólo en base a su experiencia.
-

Nota: En la Tabla 1, se puede apreciar, a modo de ejemplo, el análisis esquemático, de una pregunta del grupo focal, que posteriormente van a ser consideradas en el análisis relacional y las conclusiones.

4.2.5 Triangulación y análisis de datos.

En el curso de este estudio cualitativo, se recogió abundante información acerca de las visiones de los profesores, sobre la temas centrales de la tesis, al tratamiento de esa información consistió en la tabulación de los datos, es decir, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable. Las declaraciones o turnos de palabra, cuando intervinieron los sujetos en entrevistas cuestionarios y la reunión de grupo focal constituyeron la referencia para segmentar un conjunto de datos textuales.

Este criterio resultó particularmente adecuado para trabajar con la información aportada por cada sujeto en particular. Uno de los instrumentos de expresión de los resultados analizados fueron los gráficos y tablas, los cuales permiten no sólo presentar los datos, sino advertir relaciones y descubrir su estructura .

En el análisis relacional presentado en la figura 11, se utilizan diagramas para expresar los sistemas de relaciones que existen entre las categorías, mostrando las interconexiones existentes, o incluso algunos aspectos de su contenido que no se aprecian en los gráficos y tablas.

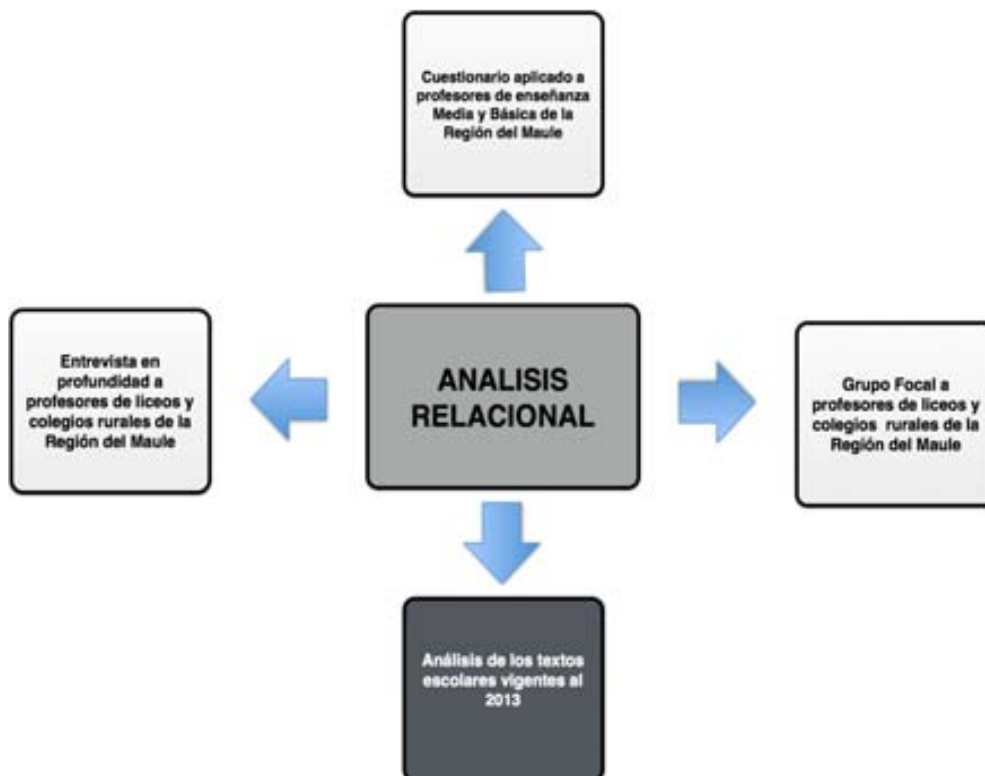


FIGURA 15. Esquema de triangulación utilizado

Fuente: Elaboración del autor, en base a la estrategia investigativa adoptada para este estudio, se representa de distinto tono el análisis de libros de textos, ya que este instrumento es considerado como referencial y complementario a los otras tres herramientas investigativas aplicadas en esta tesis doctoral.

La triangulación aplicada consistió en recuperar las categorías levantadas durante el análisis de los instrumentos, para posteriormente incorporar dichos resultados al análisis relacional. En este se advierte como los análisis de los textos escolares es un instrumento complementario de la triangulación.

4.3 Descripción de los instrumentos.

Los instrumentos utilizados en este estudio para la recogida de datos han sido cuatro. Tres instrumentos relacionados con el análisis del pensamiento del profesorado:

- Cuestionario
- Entrevista en profundidad
- Grupo Focal.

Y uno de análisis de libros de texto escolares de historia, geografía y ciencias sociales

4.3.1 Cuestionario aplicado a los profesores de la Región del Maule

El principal propósito de la aplicación del cuestionario era contar con una aproximación que nos entregase información fiable sobre los sesgos con los cuales los profesores se enfrentan a la enseñanza de la ruralidad.

Para ello, se elaboró un cuestionario que originalmente contaba con quince preguntas. Posterior al pilotaje se eliminaron cuatro preguntas debido a la duplicación de información poco relevante para este estudio. De esta forma, se aplicó un instrumento de once preguntas, dirigidas a abordar la percepción personal de los docentes respecto a su formación académica, sus prácticas pedagógicas y la importancia de los contenidos mínimos obligatorios asociados a ruralidad.

El cuestionario final fue aplicado a 114 profesores. Como ya señalamos, contó con once preguntas, entre las que se mezclaron preguntas de selección múltiple, respuesta abierta breve y selección múltiple con respuesta abierta breve.

Debido a la forma en que está planteado el cuestionario, éste presenta datos tanto cuantitativos como cualitativos, de manera que se logran datos de una muestra considerable, a la vez que permite una visión preliminar de las percepciones de los docentes respecto a la sostenibilidad y ruralidad como contenido dentro del currículum nacional.

El cuestionario se construyó en tres etapas, la primera en consulta con la profesora directora de tesis Pilar Comes, posteriormente se validó con un conjunto de especialistas en metodología de la investigación en áreas referentes a la investigación sociológica y educativa.

Este cuestionario se aplicó durante los meses de septiembre a diciembre del año 2012 en la Región del Maule. El protocolo de aplicación siguió los siguientes pasos:

1. Personalmente por parte del investigador se hizo la selección y el contacto con los profesores.
2. Un equipo de estudiantes ayudantes del investigador principal colaboró en su realización y promoción.
3. Vía correo electrónico, previo contacto con el profesor, se hizo llegar el cuestionario a los docentes interesados en participar.

En la Tablas 2, se presentan el resumen cuantitativo de los profesores participantes en el cuestionario, señalados por sexo, provincia y dependencia administrativa y distribución geográfica.

TABLA 2. Tipología de los centros de los docentes entrevistados y características de género de estos.

	Ubicación del centro		Nivel de enseñanza		Tipo de centro		
	urbano	rural	Enseñanza Básica	Enseñanza Media	Municipal	Particular Subven.	Particular
Hombre	26	22	22	26	23	20	5
Mujeres	34	32	40	26	24	31	1
Total	60	54	62	52	55	53	6

Nota: A partir de la información entregada por el cuestionario aplicado a una muestra de 114 profesores de la Región del Maule. La información aportada presenta el número de hombre y mujeres, más las características de los establecimientos en los cuales laboran los docentes; es decir, si trabajan en establecimientos ubicados sector rural o urbano, el nivel de enseñanza, Básica y Media y finalmente el tipo de dependencia administrativa, municipal, particular subvencionado y particular pagado.

La tabla 3, presenta la distribución por provincia de los profesores que respondieron el cuestionario. Cabe señalar, que la Región del Maule se encuentra dividida en cuatro provincias. Siguiendo un eje norte-sur, la provincia más septentrional es la de Curicó, siguiéndole Talca que se encuentra ubicada en el centro de la Región y que además es la capital. Finalmente las de Linares y Cauquenes que se encuentran ubicadas al sur de la capital regional.

TABLA 3. Distribución por provincias de los profesores entrevistados.

Provincia de la Región del Maule	Nº de entrevistados
Talca	72
Curicó	29
Linares	12
Cauquenes	1
TOTAL	114

Nota: A partir de los datos entregados en el cuestionario aplicado a la muestra de profesores de la Región del Maule. Cabe señalar que la provincia que conto con mayor número de participantes fue Talca, siendo la provincia con el mayor número de profesores y establecimientos educativos de la Región.

En la Figura 16 se presenta un facsímil del cuestionario aplicado, el que cuenta con preguntas de selección múltiple, que en algunos casos incluyen una pregunta de respuesta breve para especificar la respuesta seleccionada por el participante y preguntas de respuesta abierta breve. A continuación se adjunta el modelo de cuestionario aplicado.

Código:
I.- PARTE
a) Colegio:
- Rural
- Urbano
b) Comuna
c) Sexo
d) Nivel de enseñanza.
- E. Básica
- E. Media

Fecha:

II. SEGUNDA PARTE.

Preguntas:

1.- De las siguientes afirmaciones sobre la problemática ambiental, ¿Con cuál se identifica más?.

- a) Se ha puesto de actualidad, pero es una moda pasajera.
- b) Hemos de afrontar estos temas desarrollando técnicas que minimizan el impacto negativo de nuestras actuaciones sobre el medio natural y social.
- c) Considero que contribuir al desarrollo sostenible es inherente a una actitud profesional respetuosa con el medio.

2.- ¿Cree que la formación que recibió en la Universidad lo preparó para trabajar con criterios ambientales y de sostenibilidad en el ejercicio de su profesión o actividad?

- a) Sí, totalmente
- b) Lo suficiente
- c) Poco
- d) Nada

3.- Tras su formación universitaria, ¿De qué manera se ha puesto al día con respecto a los temas relacionados con el desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible?.

- a) No me he puesto al día en estos temas

- b) Sí, consultando bibliografía
- c) Sí, participando en cursos, jornadas, seminarios.
- d) Sí, investigando sobre el tema.

4.- ¿Reconoce que hace falta un esfuerzo para introducir contenidos y enfoques relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sostenible en las asignaturas de los planes de estudio?

- a) Sí, ya lo estoy haciendo
- b) Sí, a pesar que todavía no lo estoy haciendo,
- c) no estoy seguro de hacerlo.

5.- ¿Cree que exista relación entre la educación para la sostenibilidad con enseñar a valorar el mundo rural?.

- a) Sí, mucho
- b) Bastante
- c) No le advierto la relación.

6.- ¿Considera que es importante tratar el mundo rural en el temario de Geografía?

- a) Sí, mucho
- b) Bastante
- c) No lo encuentro relevante.

¿Por qué?

7.- ¿Cree que existe discriminación al tratar el tema de la ruralidad en el sistema educacional respecto el mundo urbano?

- a) Sí
- b) Relativamente, sólo hasta cierto punto

c) No

¿Por qué?

8.- ¿Acostumbra a organizar escenarios de aprendizaje en torno al tema de la ruralidad para fomentar una valoración positiva sobre el entorno y/o paisaje rural por parte de los alumnos?

a) Sí
b) A veces
c) No

¿Puede describir alguno?

9.- ¿Al momento de enseñar el paisaje y/o rural en el aula ¿Qué contenidos considera prioritarios para el aprendizaje de sus alumnos ?.

10.- ¿Considera el paisaje y/o entorno rural como un contenido que debe ser enseñado?.

¿Por qué?

11.- ¿Considera que los textos escolares son pertinentes para la enseñanza de la ruralidad?

FIGURA 16 Facsímil del Cuestionario.

Fuente elaboración del Autor a partir del facsímil del cuestionario aplicado a los profesores de historia y geografía de colegios y liceos de la Región del Maule. Cabe señalar que este instrumento se dividió en dos partes. En la primera de ellas se presentan preguntas destinadas a levantar el perfil de procedencia de los profesores y la segunda parte responde a preguntas destinadas al análisis del contenido propiamente de la investigación.

Cada pregunta del cuestionario fue incorporada para su procesamiento a una bases de datos Spss 17, de la cual se obtuvieron las tablas descriptivas. En cuanto a sus respuestas, todas ellas fueron transcritas (ver anexo 1). Posteriormente, se realizó un análisis pormenorizado por pregunta. Las respuestas fueron agrupadas a partir de los temas

centrales de la investigación, de acuerdo a la naturaleza propia de cada pregunta y su vinculación con el marco teórico.

Respecto a la calidad obtenida a través del cuestionario, cabe realizar dos consideraciones. En primer lugar la calidad de la información fue diversa debido a que en algunos casos las reflexiones fueron muy someras, a lo que se sumó una cantidad importantes de respuestas omitidas por los profesores. Sin embargo, fue posible obtener reflexiones profundas, con interesantes matices y así obtener valiosa información para el análisis de esta tesis. En segundo lugar, la diversidad de la muestra abarcó un significativo número de profesores, correspondientes a establecimientos ubicados en zonas rurales y urbanas, distribuidos por las cuatro provincias de la Región del Maule, y que abarcaban los diferentes tipos de centros: Municipal, particular subvencionado y particular pagado. A ello se sumó que este cuestionario fue respondido por profesores de enseñanza básica y de enseñanza media que imparten la asignatura de historia y geografía, con lo cual contiene una amplitud considerable de perspectivas y tipología de profesorado.

4.3.2 Instrumento Entrevista en Profundidad

Se realizaron entrevistas en profundidad a seis docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se encontraban trabajando en escuelas rurales de la Región del Maule. Los participantes de las entrevistas no participaron del cuestionario a profesores de la Región del Maule, justamente para evitar que estuvieran excesivamente familiarizados con el contenido. El objetivo de estas entrevistas fue abordar con mayor profundidad el pensamiento de los profesores respecto a las prácticas del profesorado rural de la región, acerca de la enseñanza de la ruralidad.

Los participantes fueron contactados entre Diciembre de 2012 y Enero de 2013, y las entrevistas se desarrollaron entre Marzo y Mayo de 2013, en los establecimientos educacionales donde cada profesor se desempeñaba. Las entrevistas duraron una media de aproximadamente 30 minutos cada una.

Debe destacarse que los profesores presentaron muy buena disposición a colaborar con la investigación, sin embargo, concertar las entrevistas fue un proceso lento. Los profesores residen relativamente lejos de los establecimientos educacionales en los cuales trabajan, necesitando desplazarse desde las capitales provinciales o bien desde la capital la regional (Talca), a sus respectivos centros educacionales, lo que dificultaba la coordinación de las entrevistas.

En la Figura 17 se representa la entrevista aplicada a los seis profesores de liceos rurales de la Región del Maule. Se optó por entrevistas semi-estructuradas, que permitieran recoger información sobre cada una de las categorías de interés, pero que al mismo tiempo permitieran la reflexión espontánea de los entrevistados.

Pauta de referencia para la realización de las entrevistas.

Código:

I. Preguntas de caracterización

a) Nombre:

b) Lugar de estudio:

c) ¿Hace Cuántos años terminasteis tus estudios de profesor?:

- d) ¿Cuánto tiempo hace que trabaja en este liceo o colegio?
- e) ¿En qué ciudad vive?
- f) ¿Este es su único trabajo o complementa jornada con otro establecimiento?
- g) ¿Cuántos alumnos tiene en total? ¿y a cuantos les imparte geografía?.
- h) ¿Ha vivido en el entorno rural o tiene relación con este?

Cuestionario en profundidad

1. Mirando hacia atrás ¿Cuál fue su experiencia formativa en la universidad en cuanto al tema y o los contenidos de la ruralidad?.
2. ¿Considera que la formación recibida, fue la adecuada en cuanto a su formación geográfica en general y sobre la ruralidad en particular?.
3. ¿Considera que en los contenidos tratados están presentes los relativos a la educación para un mundo sostenible?.
4. ¿Cómo definiría la ruralidad y que elementos son los que lo diferencian de lo urbano ?
5. ¿Hace alguna diferencia en su práctica docente, entre alumnos que son de sectores urbanos y los rurales?.
6. ¿Diría que sus alumnos, en general, son felices en el lugar donde viven?

7. ¿Qué espera de sus alumnos y que esperan ellos de sí mismos?.
8. ¿Qué elementos, contenidos o ideas considera como los más importantes de ser enseñados respecto al paisaje rural? ¿Por qué?.
9. ¿Considera que en los contenidos tratados están presentes los temas relativos a la educación para un mundo sostenible?
10. ¿Ha presenciado situaciones en que los alumnos sean discriminados por su origen rural, ya sea por sus padres o profesores? Podría relatarme algún episodio
11. ¿Qué le agregaría a los contenidos de los libros de textos, con relación al paisaje rural?
12. ¿Cree que podría incidir en el futuro del entorno rural del Maule, el que los jóvenes tuvieran una formación que fomentara las oportunidades que ofrece el entorno rural?.

FIGURA 17. Facsímil de la Entrevista en Profundidad

Fuente: Elaboración del autor en base al facsímil del Instrumento denominado “Entrevista en profundidad aplicado a los profesores de historia y geografía de colegios y liceos de la Región del Maule”. Al igual que en el caso del cuestionario, este también está compuesto por dos partes: La primera de ellas permite la caracterización del entrevistado y la segunda parte corresponde a las preguntas propias destinadas al análisis del contenido objeto de investigación.

Cada entrevista fue grabada y posteriormente transcrita (ver anexo 2). Para sistematizar la información se operó de manera similar al cuestionario, es decir, se analizó cada pregunta clasificando la información de manera emergente, de acuerdo a los temas que eran señalados por los profesores.

4.3.3 Instrumento Grupo Focal

El grupo focal es una técnica que, como indica Canales busca centrarse en la comprensión que tienen los participantes respecto a cómo actúan en el presente, como actuaron en el pasado, y como actuarán en el futuro, a partir de sus motivaciones y orientaciones (Canales, 2006).

Se realizó un grupo focal, al cual fueron invitados los seis profesores participantes de las entrevistas, pero finalmente se realizó con solo cuatro de ellos. Esta instancia se realizó en la Universidad Católica del Maule, lugar de trabajo del investigador. La duración fue de una hora y veinte y dos minutos, un día sábado cuatro de mayo del 2013.

El objetivo del grupo focal fue profundizar y explorar los puntos de encuentro y discusión que potencialmente podría haber entre los docentes de establecimientos educacionales rurales de la Región del Maule. Los ejes temáticos del grupo focal fueron los siguientes: Educación para el Desarrollo Sostenible, la importancia del mundo rural y su dualidad con el mundo urbano, y las prácticas pedagógicas asociadas al paisaje rural y mundo rural como contenido mínimo. En la Tabla 4, se presentan las preguntas que guiaron la discusión.

Al igual que los instrumentos anteriores, el grupo focal fue grabado y posteriormente transcrito (ver anexo 3), para posteriormente realizar un análisis detallado de cada pregunta a debate. En este análisis se fueron agrupando, en primer lugar, las respuestas de acuerdo a las categorías emergentes. Cabe señalar que la disposición a participar por parte de los docentes permitió obtener una valiosa información sobre los temas investigados para esta tesis.

TABLA 4 Preguntas eje para el Grupo Focal

Preguntas
<ul style="list-style-type: none">– ¿Consideran que sus alumnos tienen futuro en su entorno rural?– ¿Qué entienden por paisaje rural?– ¿Consideran que el paisaje rural debiere ser enseñado y por qué?– ¿Qué entienden, primero, por Educación para el Desarrollo Sostenible? y ¿Cuáles debieran ser los enfoque y/o contenidos que debieran darse en la enseñanza del mundo rural?

Nota: Preguntas ejes de la discusión del grupo focal. El número de participantes de esta instancia investigativa fue de cuatro profesores.

Otro elemento a considerar es la acomodación del lenguaje utilizado en Chile, es decir, en las citas dispuestas en el texto se eliminaron algunos chilenismos y jerga utilizada y se redactó la transcripción y el análisis tratando de hacer comprensibles las ideas expuestas. Sin embargo en los anexos se mantiene las transcripción original.

4.3.4 Análisis de Libros de Texto.

El análisis de contenido, como lo señala Krippendorff, “es una técnica destinada a formular inferencias válidas y reproducibles que son aplicables a un contexto” (Krippendorff, 1990, p. 28). Desde esta definición, se decide realizar el análisis de contenido de textos escolares utilizados para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en educación media. Se seleccionaron textos que incluyeran en sus contenidos: educación para la sostenibilidad, medio ambiente, y paisaje rural; además, se eligieron libros de diferentes editoriales –todas presentes en Chile-, y cuyos contenidos estuvieran acorde al marco curricular vigente el año 2013.

En relación a los libros de texto escolares en Chile, cabe hacer algunas aclaraciones contextuales.

El Ministerio de Educación de la República de Chile tiene por misión el garantizar la entrega gratuita de textos escolares para todos los establecimientos educacionales subvencionados por el Estado (establecimientos de dependencia particular subvencionada y municipal). La forma de adquirir los textos de estudio, consiste básicamente en que cada establecimiento educacional debe ingresar a la página web del Ministerio de Educación durante el mes de diciembre y escoger entre un listado de libros previamente licitados por esta institución. Así mismo, deben determinar cuáles van a ser usados durante el año académico subsiguiente. La entrega se realiza a través de despachos que el Ministerio de Educación envía a los municipios (en el caso de los colegios municipales) o directamente a cada establecimiento (en caso de que éste sea particular subvencionado). Por su parte, los colegios privados, la adquisición de estos elementos de estudio tiene que ser realizada a través de la compra particular de cada apoderado, de acuerdo a una nómina previamente entregada por el colegio. Los precios promedio de un texto escolar -independiente del nivel en el cual curse el estudiante, la asignatura o la editorial-, tienden a ser muy similares, bordeando los 28.000 pesos (EU\$ 43,50) por unidad.

Como consecuencia de lo anterior, en Chile existe una situación muy heterogénea respecto a los textos escolares que utiliza cada establecimiento de educación sea este municipal, particular subvencionado o particular pagado. La calidad formal de dichos textos también varía significativamente entre los textos utilizados en los colegios particulares y los entregados por el Ministerio de Educación al resto del sistema. Esto se debe principalmente a que en los textos destinados a colegios públicos, al ser licitados por el Estado, impera una lógica economicista, que establece dentro de las bases de licitación número de páginas, calidad del papel, número de fotografías, mapas y

gráficos etc. Esto repercute significativamente en la forma como son tratados los contenidos y en la riqueza de recursos didácticos. Así por ejemplo, un texto de historia en un colegio privado no subvencionado, generalmente se contará con el libro de texto más un libro de ejercicios y otro de tareas. En cambio, en los establecimientos municipales y subvencionados, el material didáctico se reducirá al libro texto. Cabe señalar que en los últimos años se ha tratado que la calidad de los textos de estudio sean lo más similares posibles en cuanto a los contenidos, aunque en sus tratamientos formales las diferencias son notables. Los libros gratuitos son de edición más austera y no tienen material complementario. Se presenta a continuación una tabla con la especificación de los textos considerados en el análisis.

A continuación en la tabla 5, se detallan los libros de textos seleccionados para esta investigación

TABLA 5 Listado de textos escolares seleccionados.

Nombre Libro	Editorial	Autor(es)	Curso	Año	Procedencia
Historia Y C. Sociales	Zigzag	Gonzalo Álvarez y Macarena Barahona	IVº Medio	2012	Ministerio de Educación
Historia y Ciencias Sociales	Mare Nostrum	Pedro Milos, Cristina Moyano, Andrés Estefane, y Jorge Figueroa	IVº Medio	2011	Ministerio de Educación
Historia, Geografía y C. Sociales	Santillana	Gonzalo Álvarez, Macarena Barahona e Ignacio Latorre	Iº Medio	2010	Ministerio de Educación

Historia, Geografía y C. Sociales	Santillana	Magdalena Valdez, Patricio Arriagada, Susana Rossi, y otros	Iº Medio	2009	Ministerio de Educación
Sociedad Proyecto Bicentenario	Santillana	Claudia Adwanter	Iº Medio	2011	Editorial destinado a colegios particulares pagados

Nota: Como criterios de selección de la muestra de los libros de textos, se tomo como base que estos no tuviesen una antigüedad superior a cuatro años y que estuviesen siendo utilizados por los establecimientos educacionales, tanto municipales como privados.

V. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS.

El análisis de los instrumentos aplicados, describe e interpreta los datos recogidos en esta investigación. Con este propósito y siguiendo los criterios definidos en el marco metodológico, se ha dividido en cinco partes:.

- Análisis descriptivo de un cuestionario para profesores de Historia y Geografía de escuelas, colegios y liceos de la Región del Maule-Chile.
- Análisis descriptivo de una entrevista en profundidad a profesores de Historia y Geografía de colegios y liceos de la Región del Maule-Chile.
- Análisis descriptivo de un grupo focal, realizado a profesores de Historia y Geografía de la Región del Maule-Chile.
- Análisis de contenido de los textos escolares de Historia y Geografía vigentes en Chile.
- Análisis relacional (triangulación).

5.1 Cuestionario para profesores de historia y geografía de colegios y liceos de la región del Maule-Chile.

Conforme al marco metodológico, en este apartado se interpreta la información organizada de manera descriptiva, por el orden correlativo del número asignado a cada pregunta en el cuestionario. Los resultados arrojados por las preguntas del instrumento, que son de orden

cuantitativo, se explican y representan a través de tablas y figuras que están insertos en las respectivas unidades de estudio.

Para el análisis y descripción del cuestionario se consideraron las preguntas y supuestos de la investigación. A su vez, se procedió a ordenar por categorías emergentes, de acuerdo con la relevancia considerada en las aportaciones recogidas de los profesores de Historia y Geografía participantes.

5.1.1 Pregunta N° 1. De las siguientes afirmaciones sobre la problemática ambiental ¿Con cuál se identifica más?

La pregunta número uno trata de indagar sobre la identificación que tienen los profesores con respecto a los problemas ambientales. Los resultados se presentan en la Tabla 6.

Los resultados muestran que del total de 114 profesores que respondieron este cuestionario, tres de ellos omitieron la pregunta, cuatro profesores indicaron que el problema medio ambiental es una moda pasajera, mientras que 107 docentes optaron por señalar que es un problema que hay que afrontar y que contribuir al desarrollo sostenible es inherente a una actitud respetuosa con el medio ambiente.

TABLA 6 De las siguientes afirmaciones sobre la problemática ambiental ¿Con cuál se identifica más?.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Se ha puesto de actualidad pero es una moda pasajera	4	3,5 %	3,6 %	3,6 %
	Hemos de afrontarlo desarrollando técnicas que minimicen el impacto en el medio	54	47,4 %	48,6%	52,3 %

natural y social				
Considero que	53	46,5 %	47,7 %	100 %
contribuir al desarrollo				
sostenible es				
inherente a una				
actitud respetuosa				
Total	111	97,4 %	100 %	
Perdidos	3	2,6 %		
Total	114	100 %		

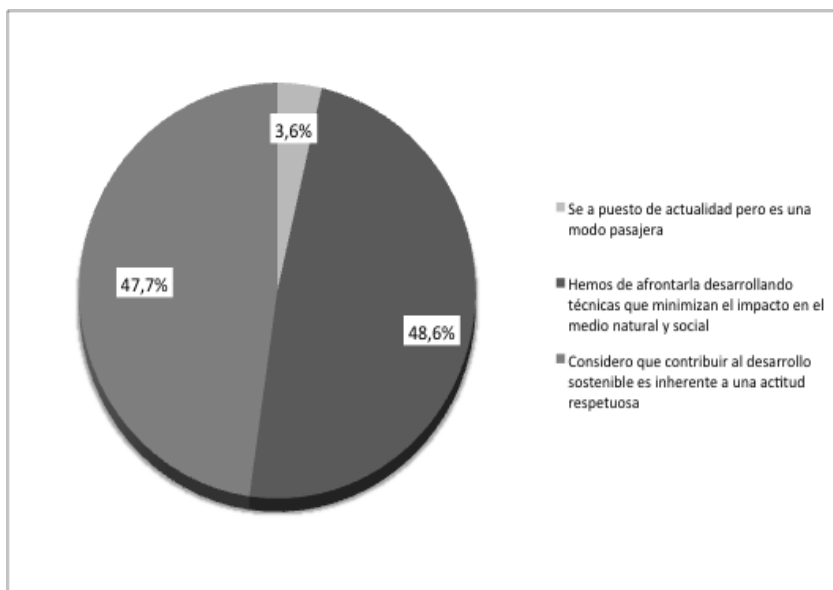


FIGURA 18 Grafico de porcentaje basado en la pregunta n° 1 del cuestionario. De las siguientes afirmaciones sobre la problemática ambiental ¿Con cuál se identifica más?.

Fuente: elaboración del autor

Las cifras señaladas en la Tabla 6, llevadas a términos de porcentajes (Figura 18), nos indican que los profesores de la Región del Maule, se identificaron en un 96,4% con las afirmaciones que se relacionan con una actitud respetuosa con el medio ambiente y el desarrollo sostenible. También señalaron que es necesario desarrollar tecnologías que permitan minimizar los impactos negativos que genera la actividad humana sobre el medio natural y social. Mientras, que solo un 3,6 %, del total de los docentes entrevistados, señaló que el desarrollo sostenible es una moda pasajera.

Se puede concluir, brevemente, que los profesores en su mayoría están de acuerdo o conocen las problemáticas medio ambientales y las asocian con el desarrollo sostenible, pero se advierte como subsiste una actitud por parte del 47,7 % en que creen que las soluciones ambientales pasan por la tecnología, mientras que sólo un porcentaje ligeramente superior (el 48,6%) orienta su respuesta hacia una visión más activa y propositiva, donde la actitud de respeto debe conllevar una acción directa.

5.1.2 Pregunta nº 2. ¿Cree que la formación que recibió en la Universidad lo preparó para trabajar con criterios ambientales y de sostenibilidad en el ejercicio de su profesión o actividad?.

La pregunta número dos pretende indagar sobre la formación que recibieron los docentes durante el pregrado. También, si consideran que la institución que los formó y preparó, con relación al futuro trabajo docente, contribuyó en la formación de criterios ambientales y de sostenibilidad.

Los resultados obtenidos, muestran que 14 profesores reconocen que fueron preparados para trabajar con criterios ambientales, 47 de ellos se inclinaron por señalar que solo lo suficiente, mientras que 15 docentes indican que poco o nada (Tabla 7).

TABLA 7 ¿Cree que la formación que recibió en la Universidad le preparó para trabajar desde criterios ambientales y de sostenibilidad en el ejercicio de su profesión o actividad?.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Sí, Totalmente	14	12,3 %	12,3 %	12,3 %
	Lo suficiente	38	33,3 %	33,3 %	45,6 %
	Poco	47	41,2 %	41,2 %	86,8 %
	Nada	15	13,2 %	13,2%	100 %
	Total	114	100 %	100 %	
	Perdidos	0	0 %		
Total		114	100 %		

Esta pregunta, contó con la participación del 100 % de los profesores, fue la única pregunta en la que no se registraron omisiones.

En términos porcentuales (Figura 20), las respuestas de los docentes nos muestran las siguientes cifras; el 53,4% de los docentes de la Región del Maule, tanto del ámbito rural como urbano, declararon que la Universidad los preparó poco o nada para trabajar con contenidos y criterios ambientales en el aula. Mientras que 46,4% se siente lo suficientemente o totalmente competente para trabajar con criterios ambientales y de sostenibilidad.

Si atendemos a la realidad rural o urbana del lugar de trabajo del profesorado, se advierte que esa dualidad se mantiene en una u otra realidad con una relación equivalente (Tabla nº 8). Así puede observarse en la tabla señalada, donde se expresa el número de profesores rurales de la Región del Maule que se siente poco o nada preparado (34 individuos), éstos representan el 51,5 %. Mientras que el 48,5% (28 profesores) se siente suficiente o totalmente preparado. En cambio, en los profesores urbanos, solo 26 de ellos, el 48,8 %; se siente preparado para trabajar los temas ambientales y relativos a sustentabilidad. Por

otra parte, 28 individuos, es decir, el 51.2% se sienten poco preparados o preparados insuficientemente.

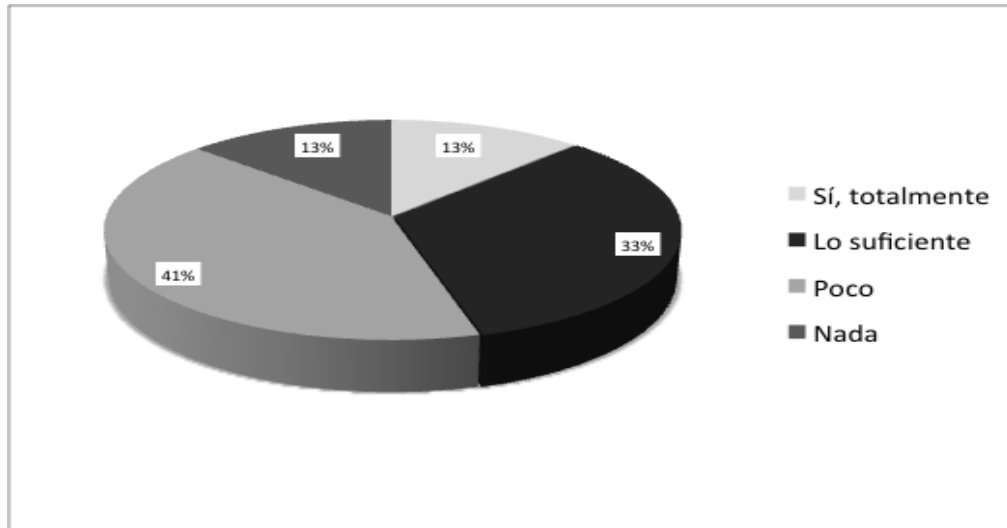


FIGURA 19 Gráfico de porcentaje de la pregunta nº 2. ¿Cree que la formación que recibió en la Universidad lo preparó para trabajar con criterios ambientales y de sostenibilidad en el ejercicio de su profesión o actividad?.

Fuente: Elaboración del autor. En el gráfico puede observarse como las categorías extremas tienen el mismo porcentaje (sí, totalmente y nada), mientras que las categorías intermedias incluyen el 74% de las respuestas. Aunque es superior la que afirman que recibieron poca formación respecto a la temática ambiental.

TABLA 8 Distribución urbano-rural de las respuestas de los docentes a la pregunta número dos del cuestionario.

Tipo de establecimiento	Sí, totalmente	Lo suficiente	Poco	Nada
Urbano	6	20	24	10
Rural	8	18	23	5
Total	14	38	47	15

Se puede observar que la variable entorno profesional rural urbano, no incide de manera sustancial en la respuesta del profesorado.

5.1.3 Pregunta n° 3. Tras su formación universitaria ¿De qué manera se ha puesto al día con respecto a los temas relacionados con el desarrollo sostenible?

Esta pregunta, trata de obtener información relativa a la forma cómo el docente se actualiza en los temas ambientales y de desarrollo sostenible. En primer término, si los profesores se han actualizado y, si esta actualización se ha realizado de manera formal, es decir, a través de instituciones de Educación Superior u otras similares o bien, si el docente lo ha realizado de manera autónoma.

Es posible constatar en la Tabla 9, que 18 profesores señalan, que se han puesto al día en temas medio ambientales y de desarrollo sustentable consultando bibliografía, 47 han participado en jornadas y seminarios y, 37 han investigado sobre el tema. Dos docentes no respondieron la pregunta.

TABLA 9 Tras la formación Universitaria ¿De qué manera se ha puesto al día con respecto a los temas relacionados con el desarrollo sostenible?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	No me he puesto al día en los temas.	10	8,8 %	8.9 %	8,9 %
	Sí, Consultando bibliografía	18	15,8 %	16,1 %	25 %
	Sí, Participando en cursos, seminarios, jornadas etc.	47	41,2 %	42 %	67 %
	Sí, investigando sobre el tema	37	32,5 %	33 %	100 %
	Total	112	98,2 %	100 %	
	Perdidos	2	1,8 %		
Total		114	100 %		

Los resultados porcentuales expresados en la Figura 20, son los siguientes: los docentes manifiestan haber realizado perfeccionamiento de manera formal en su mayoría, dado que el 41,2 % de ellos declara haberse actualizado en desarrollo humano ambiental y, socialmente sostenible asistiendo a cursos o seminarios. Mientras, un 32,5% de los profesores entrevistados utiliza como principal fuente de actualización la investigación personal y un 15,8 % de ellos consulta bibliografía referente al tema. Un 8,8 % de los docentes declara que no se ha actualizado en las áreas consultadas.

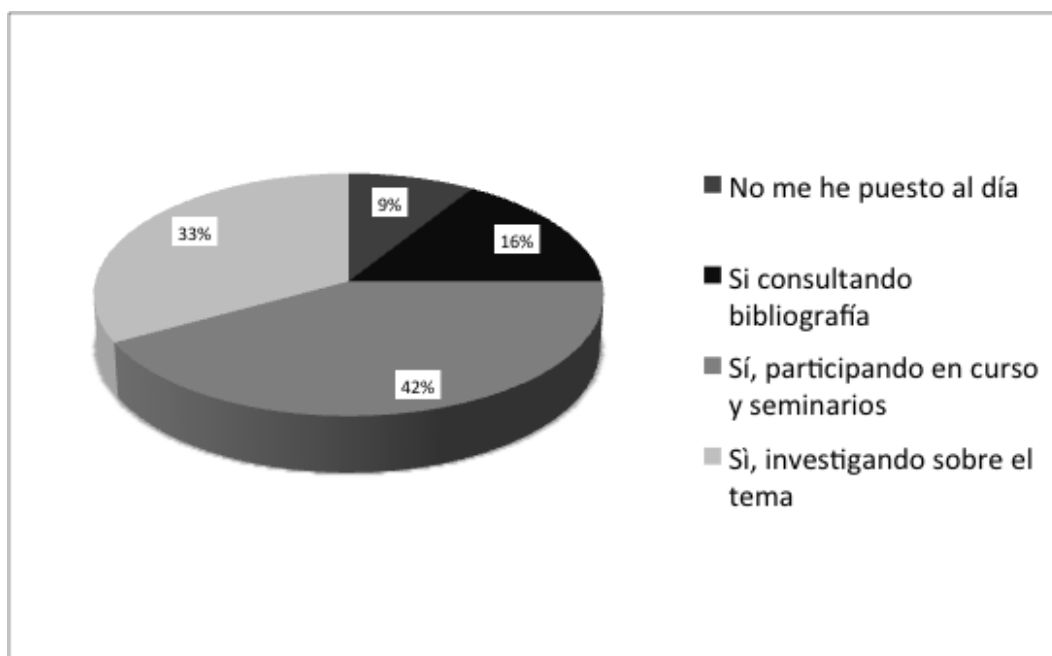


FIGURA 20 . Gráfico de porcentaje de la pregunta n° 3. Tras su formación Universitaria ¿De qué manera se ha puesto al día con respecto a los temas relacionados con el desarrollo sostenible?

Fuente: Elaboración del autor

Los profesores manifiestan una actitud, mayoritariamente, positiva con respecto a su actualización en temas de desarrollo sostenible. ¿Pero, esta formación se transfiere a las prácticas docentes? Posteriormente, comprobamos que no es así.

5.1.4 Pregunta n° 4. ¿Reconoce que hace falta un esfuerzo para introducir contenidos y enfoques relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sostenible en las asignaturas de los planes de estudio?.

Esta pregunta intenta recabar información sobre si los profesores están incorporando contenidos relativos al medio ambiente y al desarrollo sostenible en sus clases.

TABLA 10 ¿Reconoce que hace falta un esfuerzo para introducir contenidos y enfoques relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sostenible en las asignaturas de los planes de estudio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Sí, ya lo estoy haciendo.	55	48,2 %	51,4 %	51,4 %
	Sí, a pesar que todavía no lo estoy haciendo.	44	38,6 %	41,1 %	92,5 %
	No, no estoy seguro de hacerlo	8	7 %	7,5 %	100 %
	Total	107	93,9 %	100 %	
	Perdidos	7	6,1 %		
Total		114	100 %		

En la Tabla 10 se puede observar que, del total de profesores participantes, 55 docentes afirman que están incorporando contenidos y enfoques medioambientales, 44 de los participantes señalan que lo han pensado, pero aún no lo han realizado, mientras que ocho de los docentes no está seguro de hacerlo. Siete de ellos omitieron responder la pregunta.

En términos porcentuales (Figura 21), podemos constatar que del total de docentes un 51,4 % declara haber incorporado contenidos relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sostenible, mientras que el 38,6 % declara que lo ha pensado, pero aún no los incorpora. Y, un 7 % no lo ha hecho o bien no está seguro de hacerlo.

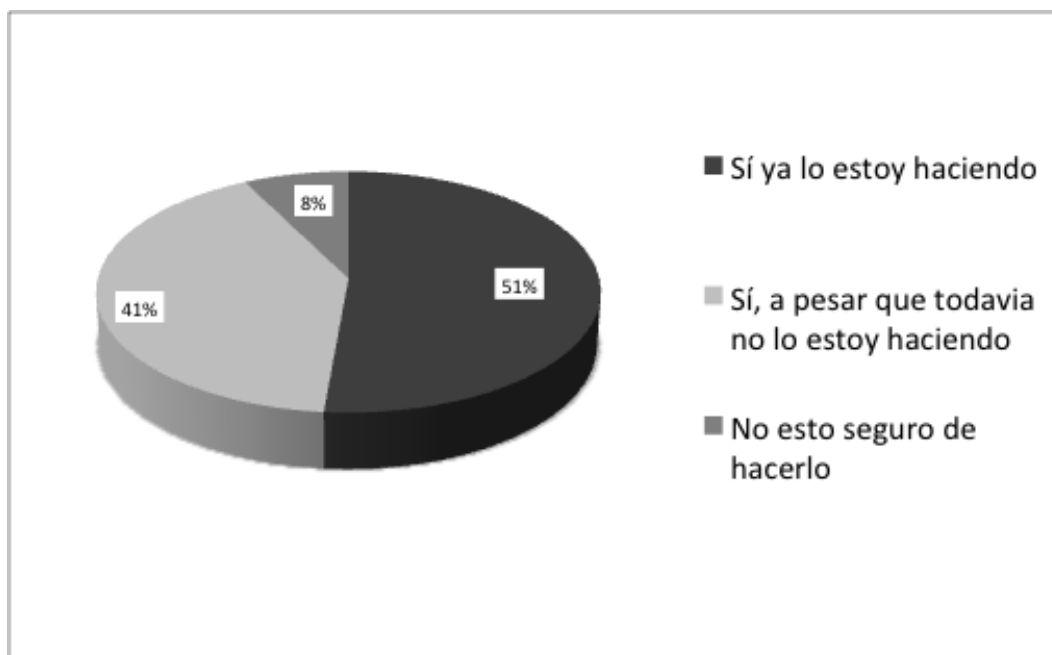


FIGURA 21 Gráfico de porcentaje de la pregunta n° 4. ¿Reconoce que hace falta un esfuerzo para introducir contenidos y enfoques relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sostenible en las asignaturas de los planes de estudio?.

Fuente: Elaboración del autor

Puede observarse como el porcentaje de conciencia formativa en temas ambientales y de desarrollo sostenible es considerablemente mayor que el de su aplicación a las aulas.

4.1.5 Pregunta n° 5. ¿Cree usted que existe relación entre la educación para la sostenibilidad, con enseñar a valorar el mundo rural?

Esta pregunta interroga a los profesores participantes, sobre la relación existente entre la educación para la sostenibilidad, desde la óptica de las acciones que ha promovido las Naciones Unidas durante este último decenio y su conexión con el mundo rural, elemento clave para lograr el desarrollo integral de una región.

Descriptivamente, los resultados presentados en la Tabla 11, nos indican que 47 docentes señalaron que el tratamiento del mundo rural está muy vinculado o relacionado con la Educación para el Desarrollo Sostenible, que enseña a valorar el mundo rural; 38 docentes se inclinaron por la alternativa de bastante relacionada; 21 consideró que estaba poco vinculada. Ocho profesores omitieron esta pregunta.

TABLA 11 ¿Cree que está relacionada la educación para la sostenibilidad con enseñar a valorar el mundo rural?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Sí Mucho	47	41,2 %	43,3 %	44,3 %
	Bastante	38	33,3 %	38,5 %	80,2 %
	Poco	21	18,4 %	19,8 %	100 %
	Total	106	93,0 %	100 %	
	Perdidos	8	7 %		
Total		114	100 %		

En términos porcentuales se puede apreciar que, entre los docentes de la Región del Maule (Figura 22), existe un relativo consenso al señalar que la educación para la sostenibilidad y la enseñanza y valoración del mundo rural están muy o bastante vinculadas (80,2%). Para el primer

caso, el total fue de un 44,3 % y, para el segundo 35, 8 %. Mientras un 18,4% declaró que están poco relacionadas.

Se puede establecer, tentativamente, que los profesores entrevistados perciben mayoritariamente ambos temas como relacionados y que se podrían potenciar entre sí. Aunque también vale la pena consignar que un 7 % de los encuestados no responde esta pregunta.

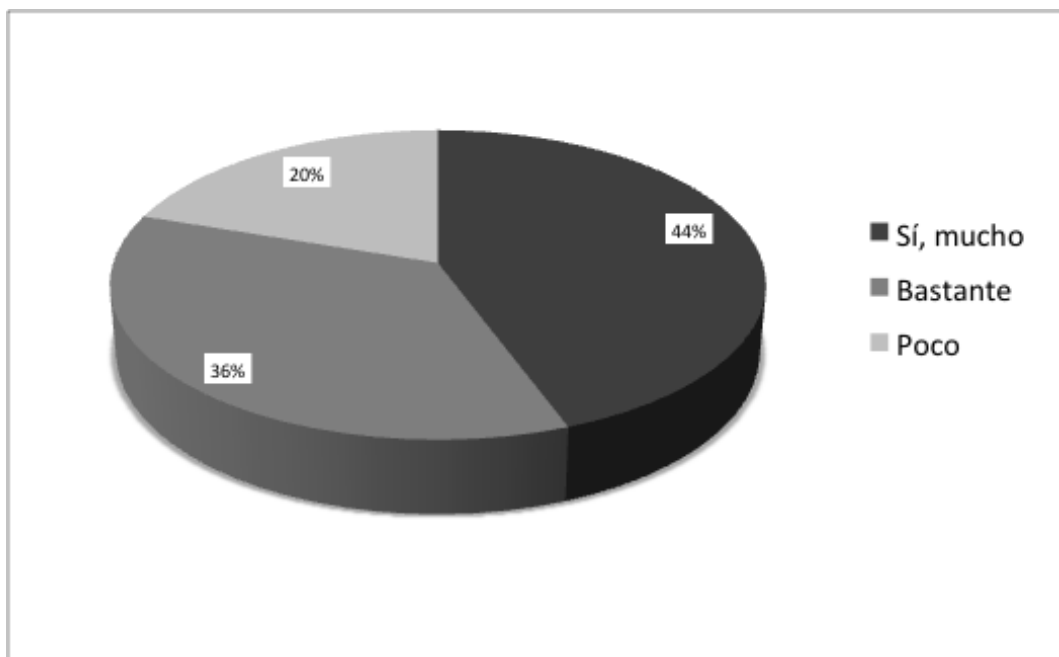


FIGURA 22 Gráfico de porcentaje de la pregunta nº 5. ¿ Cree usted que existe relación entre la educación para la sostenibilidad, con enseñar a valorar el mundo rural?

Fuente: Elaboración del autor.

5.1.6 Pregunta nº 6. ¿Considera que es importante tratar el mundo rural en el temario de Geografía?

La pregunta número seis es valorativa y trata de observar el interés de los profesores de la Región del Maule, por incorporar en los planes y programas entregados por el Ministerio de Educación, el tema del mundo rural. Cabe señalar que este tema se trata de manera marginal en los planes y programas (ver anexo 5), en comparación con el volumen de contenidos que se entregan en otras áreas del saber geográfico, como por ejemplo los relativos a la

geografía urbana y economía o bien a la preponderancia que tiene la historia en el currículo, como se señalará en el apartado de análisis de textos escolares.

Los resultados de la Tabla nº 12, señalan que 64 profesores consideran muy importante tratar el mundo rural en el temario de geografía; 38 docentes indican que bastante; mientras, que 10 lo explicitaron como poco importante. Dos profesores omitieron la pregunta.

TABLA 12 ¿Considera que es importante tratar el mundo rural en el temario de Geografía?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Sí Mucho	64	56,1 %	57,1 %	57,1 %
	Bastante	38	33,3 %	33,9 %	91,1 %
	Poco	10	8,8 %	8,9 %	100 %
	Total	112	98,2 %	100 %	
	Perdidos	2	1,8 %		
Total		114	100 %		

Los resultados obtenidos de los docentes entrevistados en la Región del Maule (Figura 23) demuestran que un 91,1 % indica que el tema del mundo rural es importante tratarlo en el temario de geografía. Para el primer caso, la valoración muy importante, alcanzó un 56,1%. Mientras, que para bastante importante, la cifra porcentual fue de un 33,9 %. Solo el 8,9 % señaló que era poco importante tratar el tema. Al respecto, conviene tener presente, como se señala en la pregunta número tres, que solo un 51 % de los profesores consultados los habían incorporado en sus clases.

En cuanto a las respuestas cualitativas, los profesores tienden a agrupar sus respuestas de acuerdo a tres grandes temas: la relación entre lo urbano y rural, las actividades económicas y la identidad cultural.

En el primer caso, los docentes consideran que ambos, tanto lo urbano como lo rural, son complementarios, porque ambos se encuentran unidos por una múltiple red que va desde lo urbano a lo rural y viceversa. Por lo tanto, las realidades urbano-rural, no pueden ser enseñadas por separado, según esta perspectiva. Los profesores recalcan la necesidad de realizar las conexiones entre los dos temas.

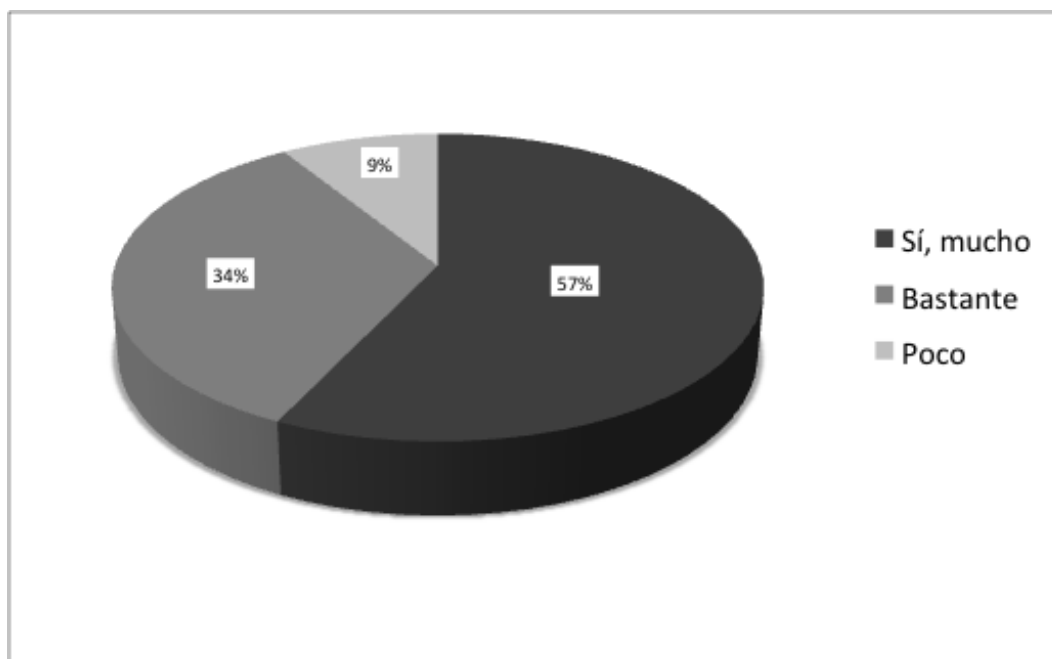


FIGURA 23 Gráfico de porcentaje de la pregunta n° 5. ¿Considera que es importante tratar el mundo rural en el temario de Geografía.?

Fuente: Elaboración del autor.

Expresiones tales como: "lo rural forma un todo con lo urbano", o bien "el mundo rural rodea y da vida al mundo urbano". Muestran que existe una acentuada visión de lo sistémico en la enseñanza de la geografía y de las complejidades que surgen de ésta. Son recurrentes y se expresan en párrafos como:

"Lo considero ya que el mundo rural está inserto en el campo de la geografía y forma parte de un todo con lo urbano"
(Profesor rural n° 28).

“El mundo rural es importante porque es base para llegar a lo urbano. (Profesor rural nº 21).

*Si, ya que estudiar los diferentes espacios, no sólo debemos estudiar tipos de paisajes; sino como **nos afectan** los diferentes factores que intervienen en el medio natural, **ya que todos están relacionados**. (Profesor urbano nº 2).*

Esta complementariedad se manifiesta, principalmente, en temas relacionados con aspectos económicos, que afectan el devenir de la relación entre lo rural y lo urbano. Se considera al sector rural como un complemento de la actividad económica nacional, que se basa en la importancia que representa para los procesos agroexportadores y como suministro de alimentos para las ciudades. Estos temas quedan refrendados en las frases siguientes:

*“Los espacios geográficos **se complementan junto con las actividades económicas** y los alumnos **deben saber cómo funciona el sistema**”. (Profesor rural nº 37).*

*“Creo que en general al mundo rural no se le ha dado el apoyo y relevancia que necesita geográficamente y de acuerdo **al desarrollo económico que este puede dar a Chile**”. (Profesor rural nº 21).*

*“Existe el mundo rural, pero hoy en día solo se ve la mirada relativa a la **integración con el proceso agro-exportados**, como técnicos calificados, solo se reconocen las artesanías, fiestas costumbristas integradas al turismo” (Profesor Urbano nº 11).*

*“ya que el suelo y la tierra es parte del relieve, del paisaje y del mundo rural, ya que mucha **de nuestra economía se basa en la***

agricultura y ganadería y es lo que abastece a nuestra población en las ciudades” (Profesor rural °17).

En este sentido, en el grupo de profesores urbanos existe una mirada preferente por considerar el aporte económico de los sectores rurales, pero este punto de vista remite a los aspectos clásicos del desarrollo económico. Esto lo comprobamos en frases como:

*“Nuestra región es de actividad económica predominantemente rural. Valorar nuestro origen y **reconocer su aporte al desarrollo de la Región es de vital importancia”**. (Profesor urbano nº 35).*

*“Por la real importancia que tiene para el desarrollo de un país, la fuerza de trabajo que tiene y **la importancia de sus recursos”**. (Profesor urbano nº 36).*

*“El mundo rural **ha sido marginado**, todos tenemos derecho a saber, sobre todos los alumnos, lo que aporta. Sabemos que por él tenemos alimento y será necesario que la **ruralidad esté involucrada en nuestra enseñanza de la geografía”** (Profesor urbano nº 37).*

Un segundo tema inserto en las respuestas de los profesores, sean estos rurales o urbanos, guarda relación con la identidad y tradiciones. Lo anterior se manifiesta en la importancia que otorgan, a la hora de enseñar lo rural, como una forma en la que debieran predominar los contenidos asociados a las tradiciones y las costumbres. La identidad también se aborda desde el punto de vista histórico, como un contenido destinado a que los estudiantes puedan aprender e indagar sobre sus raíces, tanto personales, como sociales. Frases como “las raíces de lo nuestro”, “pertinencia identitaria” o bien “conocer el lugar donde se vive” se expresan en las opiniones como:

*“Porque se debe **destacar y valorar la historia, cultura e idiosincrasia del mundo rural** y ello se relaciona perfectamente con la geografía” (Profesor urbano nº 40).*

*“Es importante que los alumnos conozcan **las tradiciones de nuestro país y estas las encontramos en el mundo rural.....**” (Profesor rural nº 7).*

*“El desarrollo **holístico es la educación integradora, esta nos hace sin duda preguntarnos por una mirada en el entorno social, cultural y ambiental.** Se hace necesario introducir, manejar e interpretar el mundo rural en el **temario de geografía para lograr con mayor fuerza una pertinencia identitaria** sobre todo en esta localidad (El Sauce) (Profesor rural nº 30).*

A esto se agregan los temas relacionados con la oposición a la globalización y los elementos homogeneizadores que están presentes en la sociedad actual. Hay quien formula claramente la crisis del mundo rural :

*“Porque el mundo **rural desaparece** y no lo valoramos, esto afecta e todos por igual, es importante destacar que las políticas hoy en día están muy lejos de darle importancia al mundo rural” (Profesor urbano nº 5).*

Otro grupo de respuestas ofrecidas por los docentes considera el tema de la ruralidad desde una perspectiva histórica. Lo interesante de estas referencias, es que para algunos profesores la ruralidad no es exclusivamente un tema que compete a los contenidos tratados disciplinariamente como geográficos, sino también, como contenidos factibles de ser abordados desde lo histórico o lo cultural. Esto lo confirmamos en las siguientes respuestas:

*En Chile, el mundo rural es nuestra **esencia CULTURAL**, todo surge de una estructura de raíces rurales, lo demás es una copia de lo foráneo. Es cosa de recordar la migración campo ciudad durante el siglo pasado (Profesor rural nº 23).*

*Porque se debe destacar y **valorar la historia, cultura e idiosincrasia del mundo rural** y ello se relaciona directamente con su geografía (Profesor Urbano nº 50).*

*“Debería estar en el temario de historia local”
(Profesor Urbano nº 51).*

También podemos señalar que existe una mirada de los docentes que prioriza los aspectos productivos, a través de las menciones referidas a las actividades más tradicionales, como son los cultivos y las siembras para promover el desarrollo rural. Sin embargo, no se aprecia en ellos un examen acorde con la complejidad de la propia ruralidad o bien vinculada al Desarrollo Sostenible.

*“Es necesario educar al mundo rural respecto a las tierras, para que los **campesinos conozcan cual tipo de tierra es apto para tal siembra de productos**, y cual no es apto pero sirve para otro tipo de producciones” (Profesor rural nº 8).*

*“El suelo y la tierra es parte del relieve, del paisaje y del mundo rural ya que mucha de **nuestra economía se basa en la agricultura y ganadería.....**” (Profesor rural nº 17).*

En la Tabla 13, se presenta un resumen de las respuestas asociadas a los siguientes temas: complementariedad en la enseñanza de lo urbano y rural, con la identidad, las costumbres y la historia y, finalmente, las respuestas que señalan la importancia del desarrollo económico. En

cuanto al total de respuestas asociadas a la complementariedad de los contenidos urbano/rural, podemos señalar, que 49 profesores indicaron frases relativas a esta categoría, que representa el 61,25 % del total de la referencias indicadas por los docentes, mientras que las menciones asociadas a la identidad y las tradiciones se encuentran presentes en 21 profesores, es decir, el 26,25 % y, finalmente, solo se registraron 10 menciones relativas a la importancia del medio ambiente, equivalentes al 12,5 % del total. Se puede concluir, brevemente, que para los profesores los temas económicos y geográficos son muy importantes y, solo marginalmente, se considera el tema del medioambiente y de la EDS.

TABLA 13 Resumen respuestas asociadas a la pregunta n° 6 ¿Considera que es importante tratar el mundo rural en el temario de Geografía?

	<i>Respuestas asociadas a la complementación entre lo urbano y rural.</i>		<i>Respuestas asociadas a la Identidad, tradiciones y la historia</i>		<i>Respuestas asociadas a la Importancia del medio ambiente y el EDS</i>
	<i>Complemento de temas geográficos^a</i>	<i>Complemento en temas económico y productivos^b</i>	<i>Vinculadas a las tradiciones</i>	<i>Vinculada a la historia y geografía</i>	<i>Vinculados al medio ambiente o al</i>
<i>Rurales</i>	16	11	7	0	3
<i>Urbanos</i>	9	13	11	3	7
<i>TOTAL</i>	25	24	18	3	10

Nota: para esta respuesta se registran 48 omisiones de profesores, una respuesta, que debido a su ambigüedad no fue clasificada y, nueve respuestas que se relacionan con los escasos contenidos de geografía rural en los planes y programas.

a. en esta categoría se agrupan todas las respuestas, que se relacionan con los contenidos vinculados con los temas geográficos.

b. en esta categoría se agrupan todas las respuestas asociadas a la función productiva del sector rural.

5.1.7 Pregunta n° 7. ¿Cree que existe discriminación al tratar el tema de la ruralidad en el sistema educacional con respecto el mundo urbano?

La pregunta n° 7, trataba de indagar sobre la opinión del profesorado entrevistado respecto a la existencia de discriminación al tratar los contenidos referidos a ruralidad en el aula. Si bien la pregunta estaba planteada en términos de los contenidos vigentes en los planes y programas y su tratamiento en la sala de clases, los profesores la derivaron a situaciones de orden cultural, económicas y sociales. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 14. Las respuestas ofrecidas señalan que 48 profesores indican que existe discriminación, 39 solo hasta cierto punto y 25 que no existe discriminación. Dos docentes omitieron la pregunta.

TABLA 14 ¿Cree que existe discriminación al tratar el tema de la ruralidad en el sistema educacional con respecto el mundo urbano?.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Sí Mucho	48	42,1 %	42,9 %	42.9 %
	Sólo hasta cierto punto	39	34,2 %	34,8 %	77,7 %
	No	25	21.9 %	22,3 %	100 %
	Total	112	98,2 %	100 %	
	Perdidos	2	1,8 %		
Total		114	100 %		

En términos porcentuales los profesores (Figura 24) señalan, mayoritariamente, que existe discriminación en el sistema educacional chileno, con respecto al tratamiento del mundo rural. Un 42,1 % de los profesores señaló que existe discriminación, mientras que un 34,2% indicó que solo hasta cierto punto, ambas cifras suman el 76,3 % del

total de las menciones. Mientras que un 21.9 % señaló que no existe discriminación.

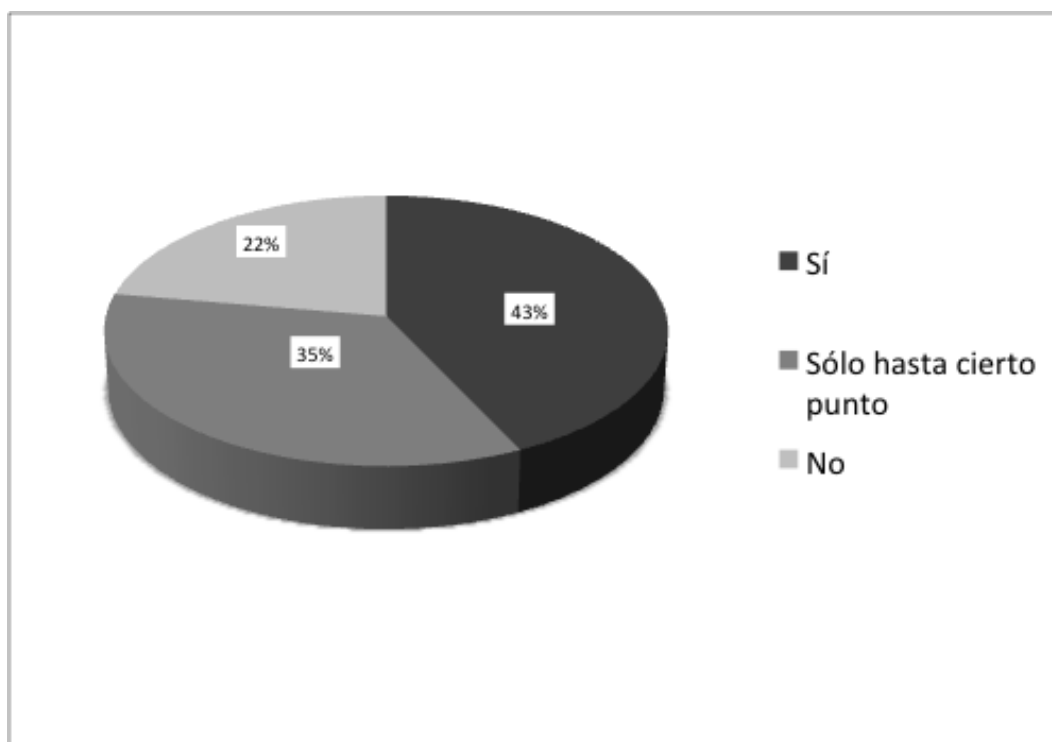


FIGURA 24 Gráfico de porcentaje de la pregunta n° 7. **¿Cree que existe discriminación al tratar el tema de la ruralidad en el sistema educacional con respecto el mundo urbano?”**

Fuente: Elaboración del autor

El análisis cualitativo de la pregunta mostró como las afirmaciones por las que se señala que no existe discriminación, se pueden agrupar básicamente en dos tipos de referencias. Las primeras, plantean que los planes y programas, al ser de carácter homogéneo, en Chile, implican que todos los contenidos son tratados de igual forma en el territorio nacional. Esta homogeneidad impide que exista tal discriminación al tratar los contenidos referentes al mundo rural en las salas de clases, independiente del carácter rural o urbano de la región y de dónde se ubique el centro escolar.

“si se considera indirectamente. Ejemplo en 1 medio hay una unidad llamada espacio geográfico que toma el tema de

población rural y urbana y en segundo medio hay una **unidad de historia de Chile** y en esta se puede incluir el tema de la **valorización del espacio rural**” (Profesor urbano n° 22).

“No existe (discriminación) de acuerdo a los programas del Ministerio se les da la misma importancia, eso sí los énfasis dependen del docente” (Profesor urbano n° 10).

El segundo grupo de respuestas relacionadas con la no discriminación señala, que en Chile, debido al desarrollo de los últimos años, la situación ha sido superada o bien está en proceso de serlo debido al cambio cultural. Lo anterior se expresa en frases como:

“Las mentalidades han cambiado y todas las personas tienen los mismos derechos y oportunidades” (Profesor rural n° 1).

En cuanto a las respuestas que indican la presencia de discriminación negativa respecto al tratamiento del mundo rural, un grupo de respuestas se relaciona con situaciones o elementos que se encuentran fuera del sistema educacional o que no dependen directamente de éste, más bien responden a una visión arcaica de la ruralidad, que se vincula al paisaje rural tradicional y que se expresa en frases tales como:

*“Existe un prejuicio instalado en el subconsciente de la sociedad Chilena, que consiste en considerar a la ciudad como sinónimo de exclusivo, de modernidad y avance, por lo tanto el espacio **rural sería sinónimo de retroceso o incluso culturalmente inferior**. A pesar de que el cuidado del medio ambiente que posee la cultura rural, nos demuestra lo contrario” (Profesor rural n° 32).*

*“En la ciudad **el ritmo de vida es distinto y al hablar de rural se asocia con caballos, vacas, animales de granja, baños de***

pozo y falta de luz eléctrica. Se ve en la burla que sufren los niños rurales, al llegar a pueblos urbanizados”

(Profesor rural nº 7).

Por otra parte, un tercer grupo de respuestas se relaciona con la discriminación propia del sistema educacional, en las que destacan las respuestas que se refieren a las diferencias culturales existentes entre los estudiantes de origen urbano y rural. Conceptos que confirman una mirada tradicional de la ruralidad.

*“Si porque algunas veces se mal entiende el concepto (rural), asociándolo a burlas producto de los **pocos accesos a servicios y tecnologías**” (Profesor urbano nº 25).*

*Existe discriminación ya que ha emigrado mucha gente a la **ciudad, ya que en este lugar se encuentra más tecnología, comunicaciones, variedad de servicios**. Por lo tanto las personas buscamos más comodidad” (Profesor urbano nº 22).*

Otra fuente de discriminación señalada por los docentes corresponde, fundamentalmente, a la desproporción que existe en los planes y programas sobre la cantidad de contenidos urbanos y rurales. Esto incide en el tiempo que el profesor destina a trabajar cada uno de estos temas, relegando el tema de la ruralidad a un segundo plano.

*“Porque resaltan más los contenidos del mundo urbano, **destacando la historia, sociedad, geografía, cultura etc.** Por sobre el mundo rural que se presenta algo así como anecdótico” (Profesor urbano nº 6).*

*“Los temas ligados a problemas del mundo actual y/o económicos, los **enfoques se centran en aspectos urbanos** y*

no realzan la relevancia, económica, natural, cultural y de medioambiente de lo rural” (Profesor urbano nº 11).

*“Porque puede ser por tiempo ya que no se permite abarcar tantos contenidos **y por lo mismo se deja fuera el tema de la ruralidad en Chile**” (Profesor rural nº 11).*

*“**Los planes y programas** y en especial los textos escolares parten del supuesto que la mayoría de **los alumnos son del medio urbano**. Los mismos alumnos tienen una visión autoconstruida del mundo rural” (Profesor rural nº 33).*

*“Aunque esta poco considerado en los planes y programas del ministerio, si se **considera indirectamente**. Ejemplo en 1º medio hay una unidad llamada espacio geográfico que toma el tema **de población rural y urbana** y en segundo medio hay una unidad de historia de Chile y en esta se puede incluir el tema de la **valorización del espacio rural**” (Profesor urbano nº 38).*

La Tabla 15, presenta el resumen final. Ofrece una síntesis de las respuestas ofrecidas tanto por profesores rurales, como urbanos expresadas de acuerdo a la existencia o no de discriminación de la ruralidad respecto al mundo urbano. Al respecto, la mayoría de los profesores participantes indicaron en sus comentarios, que la discriminación está presente, mientras que doce profesores comentaron que no existe discriminación; 59 señalaron que si existía de un modo u otro. En términos porcentuales el 17 % de los profesores indican que no existe discriminación, aunque el 83 % señala que existe algún tipo de discriminación. Siendo así, es posible avalar el supuesto investigativo sobre el poco tratamiento que se da educativamente al mundo rural respecto al mundo urbano, según opinión de los docentes entrevistados.

TABLA 15 Resumen respuestas asociadas a pregunta nº 7 ¿Cree que existe discriminación al tratar el tema de la ruralidad en el sistema educacional con respecto el mundo urbano?

<i>Docentes</i>	<i>Respuestas asociadas a No existe discriminación</i>		<i>Respuestas asociadas a Si, existe discriminación</i>		
	<i>Existe un cambio cultural^a</i>	<i>Los planes y programas son equitativos</i>	<i>Si existe discriminación por causas ajenas al currículo escolar y son básicamente culturales^b</i>	<i>Si existe discriminación por falta de un currículo equitativo^c</i>	
				<i>Planes y programa s</i>	<i>Forma de trabajar el profesor</i>
<i>Rurales</i>	6	3	12	9	2
<i>urbanos</i>	-	3	12	20	6
<i>TOTAL</i>	6	6	24	29	8

Nota: para esta respuesta se registran 40 omisiones de profesores, en dos respuestas, que debido a su ambigüedad no fue posible clasificarlas.

- a. En esta categoría se agrupan todas las respuestas relacionadas con los cambios culturales que están ajenos a la escuela y, que según los profesores no dependen del sistema educacional.
- b. En esta categoría se agrupan todas las respuestas asociadas al menoscabo que reciben las personas solo por el hecho de vivir en un sector rural.
- c. Esta categoría se dividió en dos sub-categorías, la primera, se relaciona con el escaso tratamiento del tema rural en los textos escolares y la segunda con la forma discriminatoria en que trabajan los docentes en el aula el mundo rural.

No se muestran diferencias notables entre las opiniones de los profesores de medios rurales y los de medios urbanos, exceptuando la categoría relacionada con el tratamiento curricular del mundo rural en los programas escolares. En esta se observa claramente como los docentes de medios rurales son los que advierten con más unanimidad que existe esa discriminación a favor de lo urbano.

5.1.8 Pregunta nº 8. “¿Acostumbra a organizar escenarios de aprendizaje en torno al tema de la ruralidad para fomentar una valoración positiva sobre el entorno y/o paisaje rural por parte de los alumnos?”.

La pregunta nº 8, trataba de indagar sobre las metodologías o estrategias didácticas que utilizan los profesores para organizar escenarios de aprendizaje, en los cuales se fomenten la valorización positiva del mundo rural. Los resultados obtenidos se representan en la Tabla 16.

Las respuestas ofrecidas señalan que 40 profesores indican afirmativamente que si preparan escenarios que fomentan una valorización positiva, 45 solo a veces y 27 no realizan este tipo de actividades. Dos docentes omitieron la pregunta.

TABLA 16 ¿Acostumbra a organizar escenarios de aprendizaje en torno al tema de la ruralidad para fomentar una valoración positiva sobre el entorno y/o paisaje rural por parte de los alumnos?.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Sí	40	35,1 %	35,7 %	35,7 %
	A veces	45	39,5 %	40,2 %	79,9 %
	No	27	23,7 %	24,1 %	100 %
	Total	112	98,2 %	100 %	
	Perdidos	2	1,8 %		
Total		114	100 %		

La Figura 25, se refiere a los porcentajes obtenidos en la pregunta nº 8. Sólo el 35,1 % de los profesores reconoció que construía escenarios de

aprendizaje relativos al mundo rural que buscaran la valoración positiva de su entorno por parte de los alumnos, mientras que el 39,5 %, mencionó que esto lo hacía sólo a veces, mientras el 23,7%, indicó que nunca realizaba dichos escenarios.

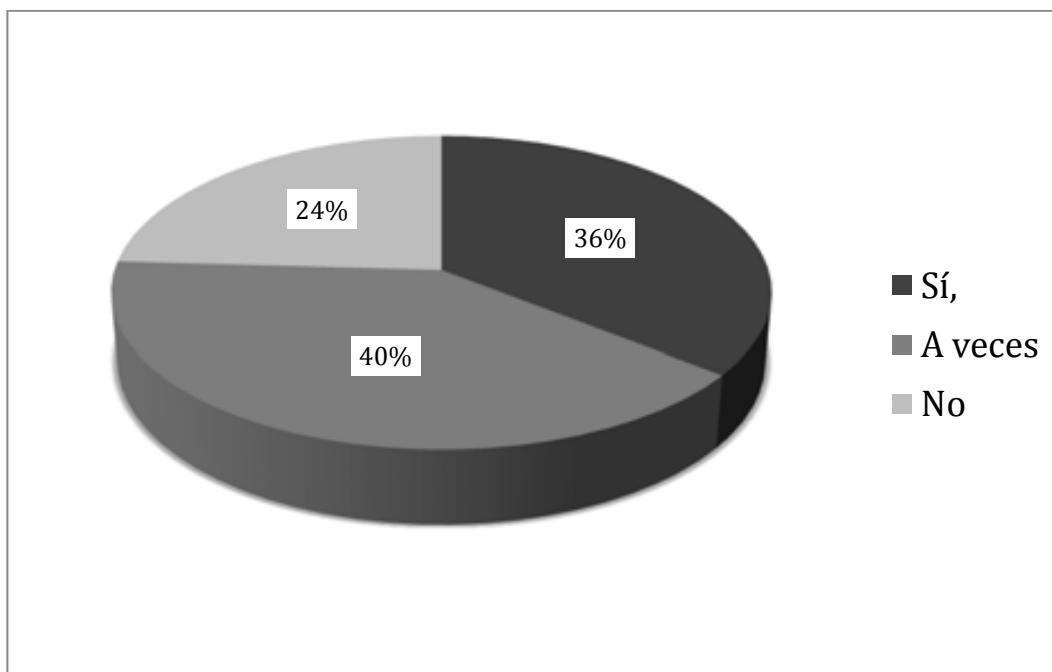


FIGURA 25 . Gráfico de porcentaje de la pregunta n 8. Acostumbra a organizar escenarios de aprendizaje en torno al tema de la ruralidad para fomentar una valoración positiva sobre el entorno y/o paisaje rural por parte de los alumnos?.

Fuente: Elaboración del Autor.

Las menciones cualitativas, referentes a las actividades y escenarios de aprendizajes en torno a lo rural, se han identificado sobre todo con actividades inherentes a trabajos de campo o bien salidas, trabajos de investigación y la exposición de imágenes. Cabe señalar que muchas de las estrategias didácticas mencionadas se relacionan con actividades pasivas por parte de los alumnos. Sin embargo, ninguno de los profesores expresa metodologías conexas con el aprendizaje servicio o bien del relacionadas con el método de estudio de caso. Algunas de las referencias enumeradas son las siguientes:

*“Se organiza un picnic, se conversa sobre el entorno, **se comenta sobre la geografía del lugar** y finalmente se entrega una guía sobre los contenidos del lugar” (Profesor rural n° 32)*

*“Cuando se enseña geografía se tratan las diferencias **entre urbano y rural a través de imágenes.**” (Profesor rural n° 45)*

*“Cuando estudiamos el espacio rural/urbano, vemos y analizamos la **diferencia y las ventajas y desventajas de vivir** en cada uno de ellos. (Profesor Urbano n° 2).*

*“Concientizar **sobre el uso del agua, viendo videos**, haciendo variadas hipótesis, recordar cómo después del terremoto este recurso fue valorado. Y en otros casos realizando trípticos referentes a un tema rural. (Profesor Urbano n° 20).*

Se considera como importante que los estudiantes realicen salidas de campo para conocer la ruralidad, sin embargo estas actividades son miradas didácticas que refuerzan lo tradicional que ha existido sobre los contenidos ligados al mundo rural. Tampoco integran una visión acorde a la Educación para el Desarrollo Sostenible.

“Asistencia a fiestas costumbristas y de la chilenidad”.
(Profesor rural n° 37)

*“A los alumnos de sexto básico se les invita a descubrir, en época de primavera, **a observa los árboles frutales que comienzan a florecer**, el pasto del campo comienza a crecer y los animalitos tienen crías”. (Profesor rural n° 6)*

*“Se visita un **bosque nativo y se visitan plantaciones** ²⁰ (siembras) tradicionales para que se conozca el mundo rural. (Profesor urbano nº 4).*

*“Si, desde el aspecto histórico o geográfico se resalta el rol que cumplió (y cumple) el mundo rural. **Trabajo de imágenes y/o recolección de información referente a la actividad**”. (Profesor urbano nº 12).*

Otro grupo de respuestas aportadas por los profesores se relacionan, o bien hacen referencia, a la creación en el aula por parte de los alumnos de relatos, obras de teatro etc. No se aprecia un trabajo que promueva la implicación de los alumnos con los proyectos de vida en los sectores rurales y que promuevan un mayor conocimiento propositivo para mejorar el mundo rural. Algunas de las frases destacadas son las siguientes;

“Obras de teatro, pequeños cuentos y relatos por los alumnos”. (Profesor rural nº 1).

Temarios, debates y exposiciones. (Profesor rural nº 26)

*“Fotocopiar contenidos de acuerdo a la realidad del colegio rural donde trabajo. **Observación del entorno como primer paso al entorno geográfico rural.** Observación del entorno y finalmente se desarrollan actividades de fundamentación, ensayos, biografías entre otras. (Profesor rural nº 48)*

También existen menciones realizadas por los profesores referentes a que estos escenarios de aprendizaje se pueden vincular al estudiante de

²⁰ Cabe señalar que el profesor utiliza el término “plantaciones tradicionales”, este término es incorrecto, porque lo utilizado por la gente del medio rural es cultivos o siembras tradicionales”. El entre paréntesis corresponde al autor de la investigación.

mejor manera, a través de los contenidos proporcionado por las temáticas medioambientales y los elementos culturales que aporta la ruralidad.

*“Les enseñó a mis alumnos a **valorar y cuidar** el entorno natural, paisaje, bosques y riquezas naturales etc.”. (Profesor rural nº 12)*

*“Es importante que los estudiantes **valoren su entorno**, entonces se realizan reflexiones dirigidas hacia la importancia de ruralidad para que la aprecien y les atraiga”. (Profesor rural nº 52)*

*“Se va a sectores cordilleranos, sectores del secano costero, **para ver in situ la vida, cultura que tiene el mundo rural o costero**, destacando todo lo positivo de dicha cultura”.
(Profesor urbano nº 6)*

*“Salidas a terrenos a sectores rurales en los cuales se **trabajaba sobre su entorno incontaminado, la pureza del aire, el tamaño de los árboles, y la diversidad de la fauna**.
(Profesor urbano nº 31).*

La Tabla 17, presenta el resumen final. Ofrece una síntesis de las respuestas entregadas tanto por los profesores rurales como urbanos, de acuerdo a las actividades didácticas realizadas por los profesores. Al respecto, la mayoría de profesores participantes indicaron en sus comentarios que las salidas y los trabajos de investigación son las más utilizadas; 19 señalaron este tipo de actividades, lo que representa el 52,7 %, mientras 17 profesores hacen referencia a actividades en el aula lo que representa el 47,3 % del total. Cabe señalar que esta fue una de las preguntas con menor cantidad de comentarios, sólo 36 profesores emitieron una respuesta, lo que representa sólo 31,6 % del total de docentes participantes en el cuestionario..

TABLA 17 Resumen de las respuestas asociadas a la pregunta n° 8 ¿Acostumbra a organizar escenarios de aprendizaje en torno al tema de la ruralidad para fomentar una valoración positiva sobre el entorno y/o paisaje rural por parte de los alumnos?

Profesores	Salidas o trabajo de campo y trabajos de investigación	Actividades en el Aula
Rurales	9	8
Urbanos	10	9
Total	19	17

Nota: Esta pregunta fue la de mayor omisión de todo el cuestionario, sólo 36 profesores contestaron esta pregunta, registrándose 77 omisiones de profesores.

Los resultados de la pregunta número ocho del cuestionario nos sorprendieron, especialmente por el gran número de omisiones, pero a la vez nos confirma la inseguridad de los docentes respecto a las estrategias didácticas a desarrollar en el aula. Por ello, y dándole una lectura positiva a este problema, podemos concluir que se demuestra necesario trabajar con el profesorado en activo para proporcionarles, mediante un entorno formativo sugerente, estrategias didácticas que les puedan ayudar a innovar e intensificar el tratamiento del mundo rural de forma que ayude a los alumnos a valorar positivamente su entorno rural en el que viven.

5.1.9 Pregunta n° 9 ¿Al enseñar el paisaje rural en el aula, qué contenidos considera prioritarios para el aprendizaje de sus alumnos?

La pregunta n° 9 trataba de investigar sobre los contenidos que los profesores consideran de mayor relevancia al momento de enseñar el paisaje o mundo rural en el aula, es decir, que contenidos son considerados prioritarios para el aprendizaje de sus estudiantes.

El análisis de la información obtenida, se agrupó en tres categorías:

- Las menciones de los docentes que se pueden vincular con contenidos unidos a la historia, geografía y economía.
- Los contenidos prioritarios vinculados a la identidad la historia y la cultura local y rural.
- Y finalmente los contenidos prioritarios vinculados al cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible.

Para los docentes entrevistados de la Región del Maule, los contenidos referentes a las actividades económicas ligadas a un determinado espacio son muy importantes. Estas menciones están en concordancia con lo expuesto en los planes y programas de la enseñanza media y del segundo ciclo de educación básica (Anexo nº 5). Sin embargo, las frases de los profesores sobre los contenidos de la ruralidad están marcadas por la idea del paradigma del desarrollo de corte capitalista y una visión sesgada desde lo productivo y lo tradicional. Ello se observa en opiniones como:

“Recursos naturales, ganadería, agricultura, cuidado del suelo y el paisaje. (Profesor rural nº 15)

*“Diferenciar los elementos que forman el paisaje. Describir claramente las características del espacio rural. **Asociar las actividades económicas que se realizan en el medio rural**”.*
(Profesor rural nº 26)

Descubrir los elementos del paisaje, relacionar el campo y la ciudad, descubrir los diferentes tipos de actividades económicas.
(Profesor rural nº 20)

*“En realidad más que el **tema rural se consideran los aspectos demográficos y económicos**”* (Profesor rural nº 5)

La identidad aparece como un contenido con bastante fuerza para los docentes, los cuales hacen referencia a la historia local y las tradiciones y costumbres. La respuesta ofrecida por el profesor nº 18, da por cierto que el estudiante se va a ir de su localidad hacia la ciudad y que lo importante de la educación es transmitir a sus alumnos su origen rural. Algunos de los párrafos señalados son los siguientes:

*“Es importante que el alumno conozca su entorno, en donde vive y de donde viene, que el alumno tenga claro su **IDENTIDAD**, para cuando egrese del **sistema escolar se enorgullezca** y le cuente a sus hijos de donde proviene”.* (profesor urbano nº 18)

*La historia de Chile Colonial, y la vida de los principales **personajes**, paisaje urbano y creado por los españoles.*
(Profesor urbano nº 8).

Costumbres, formas de vida, principales (.....), especies de árboles, vegetación, monocultivos, uso del suelo etc.
(Profesor rural nº 4)

Otro grupo de respuestas que están presentes entre los profesores de la Región de Maule, son aquellas que se relacionan con el cuidado del medio ambiente, sin embargo las menciones al desarrollo sostenible son escasas y generalmente están situadas en el contexto económico o bien se mezclan con el concepto de desarrollo sostenible, como se señala en los siguientes comentarios:

*“Diferenciar los elementos que forman el paisaje. Describir claramente las características del espacio rural. Asociar las actividades que se realizan en el medio rural. **Comprender las ciudades y la protección del espacio rural para un desarrollo sustentable del país** (cuidado del suelo, agua etc.)” (profesor rural nº 4).*

*“Diferenciar los elementos que forman el paisaje. Describir claramente las **características del espacio rural**. Asociar las actividades que se realizan en el medio rural.(...) y la protección del espacio rural para un desarrollo sustentable del país (cuidado del suelo, agua etc.). (Profesor rural nº 26).*

*Los relacionados con el **cuidado del medio ambiente** y (...)buscando las soluciones.
(Profesor rural nº 26).*

A continuación, en la Tabla 18, se ofrece un resumen en el cual se representan las cantidades de respuestas asociadas a los diversos contenidos tratados por los profesores, como son los relativos a: actividad económica y de geografía física, los asociados a la cultura e historia y finalmente los vinculados al medioambiente y desarrollo económico sostenible. Para los contenidos asociados a la actividad económica y la geografía física se recogieron un total de 32 menciones, lo que representa el 55,17 % del total, mientras que las expresiones referentes a los contenidos asociados a la identidad, la cultura local y la historia alcanzaron 12 menciones, lo que equivale al 20,68 %. Finalmente, las referencias al cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible alcanzaron un total de 14, lo que representa el 24,13 % del total.

TABLA 18 Resumen de las respuestas asociadas a la pregunta n° 9. ¿Al enseñar el paisaje rural en el aula, qué contenidos considera prioritarios para el aprendizaje de sus alumnos?

	Respuestas relacionadas con	Respuestas relacionadas con	Respuestas relacionadas con
Docentes	Contenidos asociados a las actividades económicas y la geografía física	Contenidos asociados a la identidad la historia y la cultura local y rural	Contenidos asociados al cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible
Rurales	15	7	9
Urbanos	18	5	5
TOTAL	32	12	14

Nota: para esta respuesta se registran 51 omisiones de profesores, cinco respuesta que debido a su ambigüedad no fue clasificadas.

En la Tabla 18, se puede advertirse como las diferencias entre las opiniones de los docentes rurales o urbanos no son especialmente notables. Curioso que sean precisamente los docentes rurales los que expresen mayor número de respuestas asociadas al cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible.

5.1.10 Pregunta N° 10 ¿Considera que el paisaje y/o entorno rural como un contenido que debe ser enseñado?.

La pregunta n° 10 al igual que la nueve, es una consulta abierta y trataba de indagar sobre el valor que otorgan los docentes a la enseñanza del paisaje rural o de la ruralidad.

Las respuestas de los profesores de la región del Maule, son coincidentes a lo ya expresado en las interrogantes anteriores planteados en este instrumento. Las consideraciones ofrecidas por los profesores destacan los contenidos referentes a la identidad, medio ambiente y economía, los contenidos basados desde una perspectiva de economía extractiva de carácter primario, es decir la ruralidad sólo es

importante en la medida que ofrece productos primarios al servicio de lo urbano.

La diferencia principal que se observa con la pregunta número nueve, es la mayor relevancia cuantitativa que logran las referencias a los contenidos ambientales y de identidad.

Muy importante para los profesores resulta vincular el sector rural con la extracción de recursos naturales y la economía que surge de esta actividad, lo que se refrenda en las siguientes frases:

*“Reconocer **su país con todas sus características económicas**, ya las regiones, como son cada una de ellas y mostrarles todo el territorio, desde la costa a la cordillera y **así abordar la diversidad del paisaje que tenemos**” (Profesor rural nº 8)*

*“Sí, claro en un comienzo Chile era rural y de esta forma se comenzó a poblar de una determinada forma, **así los contenidos debieran ser los recursos primarios en la agricultura y forestal y su influencia en la economía**” (Profesor rural nº 38).*

*“...se quiere hacer de Chile una **potencia alimentaria deben haber contenidos claros referidos al tema**”.*
(Profesor rural nº 19)

*“Sí, ya que la mayoría de la población en Chile vive **en zonas urbanas. Los productos básicos (alimentación), son producidos en el mundo rural**, hay que dejar claro este punto a los estudiantes de cómo se vincula lo rural con lo urbano y que ambas son necesarias para un mejor vivir”*
(Profesor urbano nº 27).

Los temas de identidad son los que alcanzaron el mayor número de menciones, un total 22, tanto de profesores rurales como urbanos. Estas alusiones hacen referencia de manera mayoritaria a los temas de las costumbres y de las raíces, vinculando la enseñanza de lo rural a una visión tradicional de la ruralidad, basada en la imagen de la ruralidad desarrollada durante siglo XIX y XX. Algún ejemplo de lo señalado lo recogemos en los siguientes fragmentos de opiniones:

*“Porque promueve la identidad como lugar de origen de los habitantes y esto **mantiene vivo nuestro pasado**” (Profesor urbano nº 35)*

*“Por sus características, por su gente, por sus tradiciones y por sus **costumbres**”. (Profesor rural nº 16)*

Finalmente los profesores de la Región del Maule entrevistados señalan el cuidado del medio ambiente como relevante al enseñar la ruralidad, lo que enlazan con el desarrollo sostenible. Otro elemento considerado es el paisaje, pero este no es considerado como cambiante y en constante evolución sino por el contrario como algo estático y carente de cultura viva.

*“Si, porque tenemos que hacer que nuestros alumnos aprendan a **valorar la naturaleza y la toma de conciencia del daño** que se le puede hacer sino sabemos valorarla”.(Profesor rural nº 18)*

*“En relación a **nuestro entorno rural es necesario enseñarles lo hermoso que son nuestros paisajes...**”(Profesor rural nº 7)*

En la tabla 19, se ofrece un cuadro resumen con respuestas de los profesores de acuerdo a las siguientes categorías:

- Los contenidos prioritarios vinculados a la geografía, economía.

- Los contenidos prioritarios vinculados a la identidad la historia y la cultura local y rural.
- Y los contenidos prioritarios vinculados al cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible.

Para los contenidos prioritarios vinculados a la geografía y economía, se registraron 25 menciones, lo que representa el 35,21%. Mientras que las expresiones referentes a los contenidos asociados a la identidad, la cultura local obtuvieron 22 menciones, lo que equivale al 30,98 %. Finalmente las referencias al cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible alcanzaron un total de 24, lo que representa el 33,80 % del total.

Si comparamos los resultados obtenidos en la pregunta nº 10, con la pregunta nº 9, resalta que los contenidos asociados a las tradiciones y la cultura local y los contenidos asociados el medio ambiente aumentan su porcentaje en más de un 10 % cada uno, y los contenidos asociados a la economía y geografía disminuyen significativamente.

TABLA 19 Resumen de las respuestas asociadas a la pregunta nº 10. ¿Considera que el paisaje y/o entorno rural como un contenido que debe ser enseñado?.

	Respuestas relacionadas con	Respuestas relacionadas con	Respuestas relacionadas con
docentes	Contenidos prioritarios vinculados a la geografía, economía	Contenidos prioritarios vinculados a la identidad las tradiciones y la cultura local y rural	Contenidos prioritarios vinculados al cuidado del medio ambiente y el desarrollo sostenible
Rurales	13	14	10
urbanos	12	8	14
TOTAL	25	22	24

Nota: Para esta pregunta existieron un total de 41 omisiones, y dos preguntas que no fueron clasificadas debido a su ambigüedad.

5.1.11 Pregunta N° 11 ¿Considera que los textos escolares son pertinentes para la enseñanza de la ruralidad?

La pregunta n° 11 , es abierta y trataba de indagar sobre la opinión de los profesores sobre la pertinencia de los textos escolares para la enseñanza de la ruralidad. Las respuestas de los profesores señalan mayoritariamente que los textos escolares poseen contenido con muy poca profundidad o bien estos se encuentra descontextualizados. Algunas de las respuestas que recogimos respecto a lo señalado, son las siguientes:

*“No completamente, en parte porque la geografía **requiere significativamente más contenidos y actividades interactivas con el entorno**. A veces los textos son deficitarios para poder llevar una comprensión más acabada del mundo rural. Ya que muchas veces estos contenidos se relacionan muy poco”*
(Profesor urbano n° 31)

*“No, **se centran en torno al mundo urbano** sacando al niño de su contexto rural, que es su verdadera identidad.*
(Profesor rural n° 24).

Otros grupos de respuestas en esta pregunta se centran en las actividades propuestas en los libros de texto escolares, ya que los docentes consideran que dichas actividades no están, o bien no son adecuadas, a los retos intelectuales que debieran exigirse a los estudiantes. Tampoco las consideran como actividades que pudiesen implementar, ya sea en el aula o en salidas. Como se señaló en la pregunta n° 8 del cuestionario, las actividades de campo son muy valoradas por los docentes.

“en parte algunos traen información, pero que hacen faltan más actividades y ojala incluyan actividades de terreno, los creadores de textos debieran involucrarse más con los alumnos”
(Profesor rural nº 7)

“Texto poco llamativo para los estudiantes, las actividades son poco asertivas”. (profesor rural nº 1)

*“Falta **materiales didácticos** para el trabajo práctico de los estudiantes respecto al tema.(Profesor urbano nº 26)*

*“No siempre es un contenido que se incluye al final como última unidad y por lo tanto dado el tiempo no es tratada con la debida profundidad e importancia . **Debería ocupar un lugar más preponderante en el currículo y textos escolares, tanto en calidad como en cantidad**”. (Profesor urbano nº 46)*

Finalmente un grupo de profesores encuentran pertinentes los libros de textos, además señalan que los textos escolares han evolucionado favorablemente durante los últimos años y que depende en gran medida del trabajo que realiza el profesor en el aula, es decir, aprecian que es tarea del profesorado dar la importancia que merece el mundo rural en la asignatura de geografía, historia y ciencias sociales. Pero algunas opiniones advierten que se ha producido una mejora en el tratamiento del mundo rural en los textos escolares. Algunas de las respuestas que avalan lo señalado respecto a la pertinencia de los textos escolares se encuentran las siguientes citas:

*”Creo que los textos a través del tiempo han sido adaptados para este tema que es muy importante, **los textos en si son más llamativos debido a sus ilustraciones, consejos etc.**” (Profesor Rural nº 14).*

“Son muy interesantes y entretenidos y van a acorde a las necesidades de los estudiantes. (Profesor Rural n°17)

Los textos escolares son pertinentes para la enseñanza del paisaje, lo importante es como los profesores los adecuan a su entorno, también los alumnos observan en vivo y en directo la naturaleza. (Profesor n° 23).

En la Tabla n° 20, se ofrece una panorámica de las respuestas ofrecidas por los profesores de acuerdo a la categorías asociadas a la pertinencia a los textos escolares. Brevemente se señala que las respuestas vinculadas al considerar a los textos escolares como pertinentes, registraron sólo 16 menciones, lo que representa el 21,6 % del total, mientras que las frases referentes a considerar a los textos escolares como no pertinentes alcanzaron 58 respuestas, lo que representa el 78,4% del total.

La conclusión respecto a esta pregunta del cuestionario nos lleva a advertir como la mayoría de los docentes son conscientes del tratamiento deficiente de la ruralidad por parte de los libros de texto.

TABLA 20 Resumen respuestas asociadas a pregunta n° 11 ¿Considera que los textos escolares son pertinentes para la enseñanza de la ruralidad?

docentes	Respuestas relacionadas con Textos escolares no pertinentes	Respuestas relacionadas con Textos escolares pertinentes
Rurales	26	8
Urbanos	32	8
TOTAL	58	16

Nota; Para esta respuesta se registran 40 omisiones de profesores.

5.2 Análisis de la entrevista en profundidad

Como señalamos en el marco metodológico, la muestra de docentes seleccionados para este estudio correspondió a un total de seis profesores de Historia y Geografía. Todos ellos trabajan en establecimientos educacionales de nivel secundario, que corresponde al grado de Enseñanza Media en Chile. Estos establecimientos se encuentran ubicados en sectores rurales de la Región del Maule o en comunas con un alto índice de ruralidad. Todos los profesores se encuentran en posesión del título profesional denominado “Profesor de Historia y Geografía”, otorgado por las diferentes instituciones de estudios superiores.

Otros antecedentes que podemos mencionar y que se desprenden de la información entregada por el instrumento aplicado son los siguientes:

- Los docentes provienen de distintas realidades. Cuatro de ellos estudiaron en Universidades de carácter público, tres de ellos (entrevistados nº dos, tres y seis), en la Universidad de Talca y uno (entrevistado 4º) en la Universidad del Biobío sede Chillán, es decir, todas pertenecientes al Concejo de Rectores de la Universidades Chilenas (CRUCH), uno de ellos (entrevistado nº 5), lo hizo en un instituto profesional (Instituto Profesional del Valle Central), que posteriormente se convirtió en la Universidad Autónoma de Chile (Privada) y, finalmente, un docente (entrevistado nº 1) estudió en la Universidad Academia de Humanismos Cristianos, también de carácter privado. En cuanto al sexo de los seis entrevistados, cinco son hombres.
- En cuanto el tiempo que hace que acabaron sus estudios superiores, de los seis entrevistados podemos informar que dos profesores, acabaron hace 10 años (los titulados en la Universidad del Biobío, Universidad de Humanismos Cristiano) y los restantes superaban los

20 años desde su licenciatura, con lo cual tratábamos con un colectivo de profesores con amplia práctica docente.

- De acuerdo con la ubicación de la fuente de trabajo, los profesores entrevistados trabajan en las siguientes comunas: Yerbas Buenas, San Javier, Empedrado, Maule, Licanten y Talca. Todos tienen residencia fuera de las comunas en las que trabajan, salvo el entrevistado n° 5. Sin embargo, debemos considerar que el establecimiento en el que trabaja está ubicado en un sector rural de la comuna, relativamente alejado de su casa, ubicada en la parte urbana del mismo municipio.
- Al ser consultados sobre si el trabajo que desempeñaban era su única fuente de ingresos, tres de los entrevistados señalaron que debían complementar sus rentas con trabajos en otros establecimientos. El entrevistado n° 2 señaló que además trabajaba para un establecimiento de Educación Superior (Universidad Santo Tomás) realizando clases y trabajos de investigación.
- En cuanto a la situación administrativa de los establecimientos en los que laboran los docentes, podemos señalar que tres profesores trabajan en establecimientos públicos dependientes de sus respectivos municipios y los otros tres en colegios particulares subvencionados, dos de ellos dependientes de la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA)²¹ y uno, en un colegio dependiente de la Congregación Religiosa Sagrados Corazones.
- De acuerdo con las modalidades de enseñanza que imparten los establecimientos educacionales, podemos señalar que los ubicados

²¹ Fundada el 18 de mayo de 1838, la **SNA** reúne a gran parte de los productores, profesionales, asociaciones y federaciones vinculadas a la **agricultura** y la **agroindustria chilena**, dentro del impulso formación y capacitación de capital humano esta sociedad posee establecimientos educacionales a lo largo de todo Chile, cabe señalar que el en la Región del Maule posee tres establecimientos ubicados en las Comunas de Curicó, Maule y Yerbas Buenas

en las comunas de Yerbas Buenas y Maule son técnico-profesionales y ofrecen carreras relacionadas con el mundo agrícola. Mientras que los colegios y liceos de los entrevistados nº 3, nº 5, nº 6 imparten educación bajo la modalidad denominada “Educación Dual”, es decir, tienen al interior del establecimiento cursos científico-humanista y técnico profesionales, a la vez. El colegio del entrevistado nº 6 es un establecimiento educacional que solo lleva a cabo enseñanza científico-humanista.

En la Tabla 21 se presenta un resumen con la información aportada por los entrevistados.

TABLA 21 Resumen de información obtenida de los profesores entrevista en profundidad

Entrevistado	Universidad Procedencia	Años de Egresaste de la Universidad	Años de Trabajo en el colegio	Comuna Donde Trabaja	Comuna Donde Vive	Horas De Contrato	Ingresos Adicionales
Nº 1	UAHC ^a	10	2	Yerbas Buenas	Linares	18	Sí
Nº 2	U. Talca	20	2	San Javier	Talca	36	No
Nº 3	U. Talca	24	20	Licanten	Curicó	41	No
Nº 4	U. Biobío	10	2	Maule	Talca	22	Sí
Nº 5	IPVC ^b	20	2	Talca	Talca	43	Sí
Nº 6	U. Talca	21	20	Empedrad o	Talca	44	No

Nota:

- a. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- b. Instituto Profesional Valle Central.
- c. Un profesor en Chile sólo puede estar contratado por un máximo de 44 horas semanales en un establecimiento educacional.

5.2.1 Pregunta nº 1. Mirando hacia atrás ¿Cuál fue su experiencia formativa en la universidad en cuanto al tema y/o los contenidos de la ruralidad?.

Esta pregunta trata de indagar sobre la formación recibida durante el pregrado. Las respuestas de los entrevistados tienden a coincidir con las respuestas del cuestionario sobre la insuficiente preparación que recibieron en la universidad, sobre la temática rural. De los profesores entrevistados cuatro de ellos señalaron que tuvieron un taller de geografía rural, mientras que los otros dos entrevistados dijeron que habían tenido salidas y trabajos de campo en diferentes sectores de la Región del Maule. Por ejemplo, el entrevistado número dos señala que en total recibió dos cursos, pero que en la práctica los enfoques estaban centrados en la geografía urbana, física o económica. Algunas de las respuestas más significativas son las siguientes:

*“Tuve ramos de geografía rural, **pero en cantidad y proporción eran sólo dos cursos.** Estaban centrados en el mundo urbano, geografía física y económica, la otra oportunidad fue en **Geografía de la población** tuve dos cursos, que tenían un poco de geografía rural” (Entrevistado nº 2).*

*“En un semestre en un taller me acuerdo que fue el siete(semestre), en **didáctica de la geografía se abordó el concepto de paisaje y las categorías del espacio geográfico**” (Entrevistado nº 1).*

Los entrevistados señalaron que las salidas estaban presentes en su formación, sin embargo, estas muchas veces no estaban de acuerdo a una planificación que le diera sentido a la actividad o bien, no se explicitaba o no existía esa funcionalidad. Además indicaron que existía muy poca teorización sobre la ruralidad :

*“Por lo tanto se **hablaba mucho del tema pero pocas veces lo teorizamos**, no buscábamos los por qué, no los explicábamos. Muy pocas veces salíamos fuera del aula, a las ciudades reales, principalmente íbamos **a ver la cordillera, vamos a ver esto, vamos a ver el norte, pero nos olvidábamos del entorno real**” (Entrevistado nº 5).*

*“Bueno, nos sacaban a terreno, incluso nos traían para este sector, (...)y teníamos que recorrer a pie, **conversando con la gente sobre su actividad económica, los cambios que había sufrido el terreno, veníamos con mapas, teníamos que ver cuáles eran áreas de cultivo**, que sectores habían por ejemplo para la crianza de animales, al menos eso. Y al otro sector que nos llevaban era para la cordillera, para el lado de Colbún” (Entrevistado nº 3).*

Frente a otras opiniones referidas a la formación, podemos señalar que, entre las más representativas, se encuentran las que consideran a los contenidos de geografía rural como poco actualizados o bien descontextualizados. Generalmente, estos contenidos eran abordados en los cursos que hacían referencia a los contenidos de geografía general. En conclusión, los profesores señalan un déficit respecto al tema de ruralidad en su formación como docentes.

*“Fue bastante **deficiente, me sirvió más inclusive la historia del mundo rural. que la parte de geografía, porque eran visiones que estaban marcadas en la década del 50 y 60**, y ya hacia los 90 (década en la que estudio el entrevistado) era bastante distinta, mucho más híbrida, habían nuevas problemáticas y consecuencias de aquellos y quedé como desfasado” (Entrevistado nº 3).*

*“Sólo tuve un curso de geografía rural durante el tercer año, en un ramo específico que se denominaba igual. **Sin embargo los temas eran relacionados con el hábitat y economía de la gente en el campo** y la extracción primaria (...) se hablaba mucho de localización” (entrevistado n° 6).*

Como se puede apreciar en las afirmaciones precedentes, los profesores revelan que en las universidades en las que realizaron su formación de pregrado, la orientación del currículo estaba marcada por la relativización de la geografía en su conjunto, con respecto a otras disciplinas, como la historia o la formación pedagógica. Por otra parte, los contenidos de ruralidad se encontraban mezclados con otras temáticas relativas a la economía y demografía, situación que impactaba en la cantidad de horas pedagógicas dedicadas a este tema y, más importante aún, en la forma de entender el mundo rural.

5.2.2 Pregunta n° 2. ¿Considera que la formación recibida fue la adecuada en cuanto a formación geográfica en general y sobre la ruralidad en particular?

Para esta interrogante, cinco de los profesores entrevistados señalaron que la formación recibida en sus centros de estudios superiores fue insuficiente, mientras que solo uno de ellos (entrevistado n° 6) expresó, que había sido suficiente, sin embargo, también señala que durante sus primeros años no utilizó los contenidos de geografía rural.

*“...en cuanto a lo rural no sabría decirte, porque me dediqué muy pocos a dichos contenidos, yo diría que hasta el día **de hoy los he utilizado muy poco, así que lo entregado por la universidad estuvo bien**” (Entrevistado n° 6).*

Al igual que en la pregunta n° 1 los profesores señalan que durante su formación de pregrado, las orientaciones de sus currículos estaban

marcadas por la relativización acerca de la importancia de la geografía, respecto a otras disciplinas como la historia o la geografía urbana y las destinadas a la formación pedagógica. Además, éstas se encontraban incluidas en los diversos cursos de sus programas de formación.

*“...mmm en formación rural creo yo que, no sé si se necesitó más, una porque todas las actividades de población y económicas tienen mayor **funcionalidad en un ámbito urbano que rural, normalmente se deja de lado esos ámbitos**” (Entrevistado nº 4).*

Como podemos observar, los paradigmas geográficos entregados en la universidad no consideraban elementos de una visión más imbricada en lo rural. Según las opiniones recogidas, las Universidades preparan solo para trabajar la ciudad y consideran lo rural como funcional, económicamente, con relación a lo urbano.

5.2.3 Pregunta nº 3. ¿Cómo considera su práctica profesional al momento de enseñar sobre ruralidad?

En la pregunta número tres, se trata de indagar sobre los alcances de la práctica como docentes de aula, si ellos aplican o utilizan el concepto de ruralidad desde una óptica integrada proveniente del desarrollo sostenible o bien, con una concepción más cercana al compromiso con la ruralidad.

Sin duda las respuestas ofrecidas por los profesores se relacionan con los elementos más tradicionales ligados al paisaje rural, que entrelazan tanto a la didáctica, como a la enseñanza. Los profesores declaran, que al no contar con un currículo adecuado y con los elementos necesarios para la enseñanza de la ruralidad o del paisaje rural, el trabajo que ellos realizan en el aula, se basa en imágenes o conceptos, que si bien

representan esta realidad, que está presente en la región, en ningún caso agotan la riqueza de su trama social y cultural.

*“Ahora es mucho más fácil. La institución donde yo trabajo cuenta **con los medios audiovisuales, tengo datas (proyector), que me permiten mostrar imágenes. (...) Yo necesito fortalecer la parte urbana, porque mis alumnos vienen del campo, estamos hablando que de esos 320, 300 viven en el espacio rural”** (Entrevistado nº 4).*

*“La migración del campo a la ciudad. Por qué la gente se va del campo a la ciudad y cuáles son los beneficios las **ventajas y las desventajas de vivir en el campo o en la ciudad** y eso nada más, es breve no es mucho” (Entrevistado nº 3).*

*“Bueno **pura tiza y pizarrón** como decimos por estos lados, las clases para enseñar la geografía rural, son básicamente trabajos para la casa, de algún tema que les doy y **presentaciones en PowerPoint**, mira que el tiempo que tenemos destinado es muy poco” (Entrevistado nº 6).*

En una segunda formulación conceptual sobre cómo enseñan el mundo rural, esta viene dada e impuesta desde hace mucho tiempo y consiste en considerar al espacio rural o la ruralidad, desde una perspectiva tradicional impregnada de imágenes y relatos relativos al campo, los profesores tienden a reproducir estos esquemas en el aula, con lo que, lo rural es considerado como el antónimo de lo urbano, pero se trata en un segundo plano respecto a este.

*“**sólo se ve para ver la diferencia que hay entre la productividad del campo y de la ciudad. Y de la ciudad los aportes que hace el campo en cuanto a la actividad económica”** (Entrevistado nº 3).*

Es posible señalar que en los profesores entrevistados predomina la visión basada en la educación transmisora, que entenderemos como aquella en que las personas están condicionadas a la selección de las informaciones disponibles para la enseñanza, a partir del criterio individual del profesor y donde este tiene el papel de trasmisor, quien detenta el saber sabio.

Este enfoque didáctico representa una forma de educar, donde se entrecruzan desde el dictado a la clase magistral. La idea es que los alumnos fijen los datos ya decodificados tratados en el aula. Las clases están destinadas a lograr, a través de distintos medios, la fijación de códigos, símbolos e íconos. En este tipo de clase, se transmiten ideas y conceptos. En estos casos, lo común es la memorización, que va desde la memoria visual a la memorización conceptual. De esta forma, se merma la independencia de la persona a su elemental condición de receptor de datos, lo que mengua la posibilidad de disentir, crear y cuestionar, tan fundamental en el ser humano y en la riqueza de la construcción de su entorno cultural, que en el caso de esta investigación se relaciona con el espacio geográfico en el que se desarrolla el estudiante.

5.2.4 Pregunta nº 4. ¿Cómo definiría la ruralidad y qué elementos son los que lo diferencian de lo urbano?

La pregunta número cuatro, trata de analizar si los entrevistados son capaces de construir una definición racional del paisaje rural y si éste concuerda con la visión de la nueva ruralidad orientada hacia la educación para el desarrollo sostenible.

En esta pregunta, invariablemente, las respuestas de los docentes nos remiten a diferencias de carácter económico o, en menor medida,

históricas. Las actividades económicas, como ya señalamos predominan y están referidas a las características productivas de lo rural y su vinculación con el modelo capitalista de producción. Se considera la relación existente entre la actividad productiva que se desarrolla en el espacio rural, versus el espacio urbano, en el que se manifiesta, claramente, el paradigma desarrollista vigente en el siglo XX, al que se le asignaba al desarrollo de la ciudad el elemento clave para el crecimiento económico y social de un Estado Nacional.

“...uno es el **elemento productivo** que tiene que ver con las **características del Chile rural** y que tienen que ver netamente con la agricultura, también *tiene* que ver harto con las falencias sociales de las personas que viven en el entorno rural, dígase **vivienda y al acceso a los servicios**” (Entrevistado nº 1).

De esta forma, los entrevistados consideran muy importante el proceso de urbanización, pues se trata de un proceso dinámico de profunda transformación social, política y económica. A pesar de todos los matices que se quiera hacer, los docentes aceptan, implícitamente, la tesis del economista inglés Colin Clark, quien señala en: “Condiciones del Progreso Económico” (Colin, 1967), que el progreso económico está marcado por el paso de la población del sector primario al sector secundario y, de éste, al sector terciario. De forma que el “progreso” viene de la mano de la superación “lineal” de la sociedad rural y su transformación en sociedad urbana. Paradigma aún vigente entre los docentes entrevistados y que queda expresado en frases tales como:

“Me ha tocado conocer a jóvenes que viven en áreas rurales, pero en la parte cultural toman parte de modernidad donde siempre están transitando como peatones de dos mundos” (Entrevistado nº 2).

*“Cuando les muestro a los chiquillos imágenes donde hay una área donde **no hay centro urbano, no hay concentración de casas, que está más cercano a actividades agrícolas, actividades ganaderas, forestales.** (...) más bien lo trabajo con imágenes y son los chiquillos **a través de las imágenes que me dan el concepto**” (Entrevistado nº 3).*

Sin duda, este punto se relaciona con los elementos más tradicionales ligados a la enseñanza del paisaje rural. Los profesores declaran, básicamente, que el trabajo didáctico que ellos realizan en el aula sobre el paisaje rural, se basa en imágenes o conceptos, que si bien representan a la ruralidad de la región, en ningún caso agotan la riqueza de su trama social y cultural.

A modo de resumen, podemos señalar brevemente que durante el transcurso de las entrevistas nos percatamos que los profesores no son capaces de dar una respuesta racional sobre el metaconcepto “ruralidad” y, tampoco integran los conceptos de desarrollo sostenible o de Educación para el Desarrollo Sostenible. Las respuestas son fruto de una experiencia docente que expresa una concepción de la ruralidad y de la didáctica de la geografía aún muy anclada en el modelo de una geografía eminentemente descriptiva y transmisiva.

5.2.5 Pregunta nº 5. ¿Realiza alguna diferencia en su práctica docente entre los alumnos de sectores urbanos y los de sectores rurales?

Esta pregunta trata de analizar si los entrevistados realizan diferencias entre los alumnos que son de origen rural y urbano.

Las respuestas ofrecidas señalan, que si bien ellos (los profesores), no discriminan, asumen que deben recurrir a algún grado de segregación,

debido a lo que ellos consideran como la “*propia realidad de los estudiantes rurales*”. En el caso de los alumnos de procedencia rural se da por sentado que provienen de un ambiente deprimido cultural e intelectualmente y por ello no pueden alcanzar el mismo nivel de rendimiento escolar que los alumnos de sectores urbanos. Ejemplo de lo anterior son las siguientes frases:

*“....no es algo que sea discriminatorio ni nada sino **que es una realidad**. Bueno son dos años de experiencia, puedo decir que hay un proceso de nivelación en primero medio que es necesario hacer la diferencia.... (Entrevistado n° 1).*

*“.....las capacidades cognitivas que cada chico pueda tener, las diferentes individualidades, eso es complicado eso hay que trabajarlo....., yo creo la metodología es exactamente la misma, **lo que varía es la intensidad de como abordamos el contenido**” (Entrevistado n° 5).*

*“Cuando me ha tocado en un mismo curso, **si se notan diferencias y hago diferencias**” (Entrevistado n° 2).*

En cuanto a los profesores, que señalan no hacer diferencias entre sus estudiantes, se debe a que sus alumnos provienen de una realidad similar.

*“No es parejo, pero donde hago la diferencia les pregunto a los rurales **que es lo que viven en el campo**, cual es lo cotidiano de su vida de campo de su rutina rural y a los **de la ciudad que es lo que ellos pueden destacar de la ciudad** y que es diferente del campo. Porque aquí, al final, los chiquillos en el fondo **no es mucha la diferencia** que pueden hacer porque es semi-rural” (Entrevistado n° 3).*

Entonces, podemos señalar que los profesores hacen diferencias en sus clases al momento de trabajar con alumnos de origen rural, sin embargo, estas prácticas diferenciadoras, se matizan aludiendo, como en el caso del último entrevistado quien utiliza las diferencias del entorno de sus alumnos como riqueza de representaciones para poder enriquecer la perspectiva a tratar en el aula.

5.2.6 Pregunta nº 6. ¿Diría que sus alumnos, en general, son felices en el lugar donde viven?

Esta pregunta trata de indagar sobre la visión del profesor en cuanto al bienestar psicosocial de sus alumnos rurales.

Un primer elemento que podemos rescatar de las respuestas recogidas de los profesores se observa que consideran que sus estudiantes son felices, sin embargo, no se aprecia que esta felicidad, provenga de la adquisición de un proyecto de vida, sino más bien, sería producto de la inmediatez en la que viven los estudiantes e, incluso se podría afirmar que corresponde más a conductas evasivas, para no enfrentar su propia realidad. Algunos de los alcances a este respecto se reflejan en las siguientes opiniones:

*“yo creo que es feliz donde está, sobre todo la gente de la costa, porque generalmente terminan la clase se toman el bus y lo único que quieren estar y regresar al tiro a la costa, **muchos chiquillos que son surfistas, otros que son pescadores lo que el fin de semana trabajan en eso, porque eso les genera dinero, pero no porque les guste el campo en sí...** (Entrevistado nº 3).*

*“.....buscan la felicidad y en esa búsqueda muchos se equivocan, **muchos dejan el colegio, muchos quizás caen en el alcoholismo y consumo de drogas, porque la búsqueda de***

felicidad los lleva a eso, a esa búsqueda constante de querer cambiar de satisfacer sus necesidades” (Entrevistado n° 5).

Un segundo elemento, se refiere al desarraigo. La principal causa de este fenómeno estaría en las pocas oportunidades laborales y educacionales, que se traducen en la obligación de emigrar y adaptarse a la forma de vida urbana. Las siguientes frases refrendan lo indicado:

“Los que son de aquí²² en el fondo anhelan salir de aquí para irse a estudiar a Curicó” (capital provincial) (Entrevistado n° 3).

“Los jóvenes que viven en zonas rurales, manifiestan **siempre interés en irse a vivir a la ciudad, a trabajar en la ciudad”** (Entrevistado n° 2).

Como señalamos en el marco teórico, muchos de los elementos que impulsan las migraciones, están presentes en la visión de los profesores, que tienen una percepción de los jóvenes rurales centrada en el insuficiente desarrollo social y, en general, con un escaso nivel cultural. Así, los docentes entrevistados, en ningún caso valoran la cultura local, sino que prevalece en ellos la mirada en que el progreso se consigue con la capacidad de emigrar de los jóvenes rurales y que la felicidad de ellos (los jóvenes), proviene de la alienación de la que son objeto y no a un proyecto de futuro.

²² La comuna de Licanten abarca una superficie de 273,31 km² y una población de 6.902 habitantes (Censo INE Año 2002), correspondientes a un 6,9% de la población total de la región y una densidad de 25,25 hab/km². Del total de la población el 42,42% (2.928 háb.) corresponde a población rural, y un 57,58% (3.974 hábs.) corresponde a la población que vive en la localidad del mismo nombre. Por las características expuestas es una comuna, eminentemente, rural.

5.2.7 Pregunta nº 7. ¿Qué espera de sus alumnos y qué esperan ellos de sí mismos?

Esta pregunta indaga directamente en las expectativas de los docentes respecto a sus alumnos. En general, se puede decir que son bajas, sobre la base de las respuestas entregadas, caracterizándose por tener poca confianza en que sus alumnos logren llegar a la Educación Superior Técnica o Universitaria. A esto se suma la percepción de los entrevistados, que refleja desconfianza en que sus estudiantes puedan emprender un proyecto de vida en el lugar en el que viven. Porque, mayoritariamente, creen que sus alumnos entrarán a trabajar en empleos de baja remuneración e inestables o emigrarán de las zonas en las que viven, por razones laborales.

*“.....porque muchos de estos jóvenes no van a alcanzar los **puntajes esperados**²³ (PSU). **Solamente** un alumno me recuerdo de dos años de promoción entró a estudiar en la Universidad de Talca” (Entrevistado nº 3).*

*“**sabemos** que son las exigencias del sistema para entrar a un **empleo precario**(...), y **este empleo precario está en el campo hoy en día, se está como volviendo al fundo. En el campo los parceleros están vendiendo sus parcelas, y llega un empresario agrícola e instala ahí huertos gigantes de cerezos o nogales “cierto”, y eso es trabajo a futuro pero un empleo precario**” (Entrevistado nº 1).*

*“Yo creo que, considerando el espacio tanto urbano como rural **esperan emigrar, salir de los espacios rurales, pese a que les gusta (el campo) toman como ejemplo a los profesores que***

²³ PSU: Prueba de Selección Universitaria. Instrumento estandarizado que se aplica en Chile para seleccionar a los alumnos para su ingreso a la Universidad. Cabe señalar que de acuerdo a esta prueba se otorgan muchas de las ayudas financieras por parte del Estado

son de ciudad, los mayores ingresos para ellos, los ven en la ciudad y de esa forma esperan poder emigrar” (Entrevistado nº 4).

*“Otro punto es que en Chile el **mundo rural se asocia con la pobreza (...)**el joven quiere salir de esa zona, pese a que las condiciones de vida han mejorado en las áreas rurales” (Entrevistado Nº 2).*

En resumen, podemos señalar que los profesores tienen una visión negativa del mundo rural, al que asocian, básicamente, como un lugar marginal y pobre, tanto en sentido material, como cultural, lo que implica: violencia, desarraigo y pérdida de valores comunitarios. Por lo tanto, consideran que sus alumnos tienen escasas posibilidades de desarrollo, quedándose en su localidad, porque el horizonte laboral está marcado por el ingreso a trabajos en un empleo precario.²⁴

Las expectativas de los docentes respecto a sus estudiantes, está marcada por un fuerte determinismo que ofrece la vida rural, como la idea de que quedarse en el mundo rural determina una vida esforzada, con trabajo precario y, por tanto, una situación económica precaria. Los profesores se sienten frustrados ante la realidad del futuro de sus estudiantes, puesto que saben de la poca rentabilidad laboral de los estudiantes egresados de los liceos técnicos y saben o intuyen, que los jóvenes rurales terminan en trabajo precarios.

²⁴ Rodgers (1989) identifica cuatro criterios para la determinación de un empleo precario. En primer lugar, un empleo es precario cuando tiene un reducido horizonte de tiempo o cuando existe un gran riesgo de pérdida de empleo; en segundo lugar, cuando existen pocas posibilidades para los trabajadores de controlar las condiciones de empleo; tercero, cuando no existe protección o la seguridad social no está garantizada y por último, cuando los bajos ingresos están relacionados con condiciones de pobreza. En total comprende el concepto de precariedad las dimensiones de inestabilidad, carencia de protección, inseguridad, así como debilidades sociales y económicas. Rodgers enfatiza que no es una sola dimensión, sino la combinación de los diversos factores, la que determina un empleo precario. (Rodgers citado en Eclac 2000 p. 13).

5.2.8 Pregunta nº 8. ¿Qué elementos, contenidos o ideas considera como los más importantes de ser enseñados respecto al mundo rural? ¿Por qué valdría la pena enseñarlos?

Esta pregunta trata de profundizar en los contenidos que los profesores rescatan sobre la ruralidad, tratando que prioricen de acuerdo a su experiencia en las aulas.

Los profesores señalaron en general que los contenidos más importantes para ser enseñados, se relacionan con la historia, revalorización del trabajo agrícola, aspectos económicos y prevención de los desastres naturales.

En cuanto a los contenidos históricos, los profesores declaran los aspectos de la cultura precolombina y de la configuración del paisaje rural, aunque esto no es estrictamente un contenido perteneciente al ámbito de la geografía. No obstante, emergen señales respecto a la ruralidad como un concepto complejo, que tiene que ser desarrollado desde distintas ópticas disciplinares. Algunas de las frases recogidas son las siguientes:

*“No sé, a lo mejor estoy equivocado, para mi prima la tenencia de la tierra, por ejemplo echar un poco mano a lo que **tiene que ver con la historia, de la conformación del mundo rural en Chile** Mucho de la historia de la ruralidad en Chile **permite comprender el presente, la realidad del mundo rural**, como están viviendo hoy día los campesinos y si es que existe el concepto de campesino hoy en día en la ruralidad, por el tema de la tecnificación de **la mano de obra en el campo entre otras cosas**” (Entrevistado nº 1).*

*“Lo que a mí siempre me ha marcado mucho es la **historia precolombina y los pueblos precolombinos, la dependencia***

del hombre con el medio te engloba todo absolutamente todo. En primera instancia el respeto a la pachamama²⁵ ”
(Entrevistado nº 5).

Otros aspectos considerados por dos de los entrevistados se relacionan con aspectos económicos vinculados a las características productivas, incorporando algunos elementos asociados a una concepción más preocupada por el medio ambiente. En este sentido, el tema económico, nuevamente, aparece citado y mencionado por los profesores como esencial al momento de enseñar la ruralidad. Esto se refleja en lo señalado por el entrevistado nº 3:

*“Yo no lo había pensado desde ese punto de vista, solamente yo veo **las actividades económicas, las ventajas y desventajas del campo, lo que ha cambiado el espacio que ha perdido por este proceso de crecimiento de los centros urbanos, la contaminación, la contaminación ambiental referido a la zona rural la pérdida de suelo que se ha producido por el uso urbano”***
(Entrevistado nº 3).

Cabe señalar, que la respuesta del entrevistado nº 2 es acorde a los principios de desarrollo sostenible.

También se rescatan las relaciones existentes entre la economía urbana y la rural dando cuenta de la imbricación de estos, que muchas veces son una línea continua de una realidad compleja, plástica y multifacética. Como a continuación se señala:

*“Revalorizar el **trabajo agrícola y no asociarlo con pobreza, (...). Tiene bastantes bondades como tener agricultura orgánica en su zona que ellos pueden iniciar proyectos como microempresarios, en sus pequeñas áreas de parcela y no***

²⁵ Pachamama diosa inca de la tierra, asociada a la fertilidad.

tendrían que vivir en la ciudad, revalorizar aquellas técnicas agrícolas de sus abuelos y sus padres y que es un medio de vida para ellos” (Entrevistado n° 2).

Dos entrevistado señalaron, que era importante conectar los contenidos de lo urbano y rural. A objeto de poder enseñarlo como un sistema.

“Lo que vale la pena es que conozcan la relación que existe, esta conexión que existe entre el mundo urbano y el mundo rural y **que ellos sepan que sin mundo rural no se puede desarrollar una ciudad. Una ciudad necesita claramente del mundo rural, necesita de toda la producción, necesita del paisaje para fines sociales, como también el mundo rural necesita de todo lo que le entregue la ciudad, ese sentido de interconexión entre ambos mundos es esencial que un alumno lo relacione, lo conozca y lo maneje” (Entrevistado n° 4).**

“Yo creo que la parcelación es un punto importante, la división de los terrenos y los distintos cultivos que se desarrollan, eso creo yo que es importante sobre todo para los **alumnos urbanos sobre todo conocer los distintos tipos de cultivos, las etapas, las fechas cultivos, cuando se demora un producto en ser primero plantado²⁶ **y posteriormente llegar hasta la cosecha y llegar al mercado donde se vende ese producto propiamente tal y que luego lo van a ver en su casa” (Entrevistado n° 3).****

Otro elemento interesante que aparece en la entrevista, es la respuesta del entrevistado n° 3, quien mencionó la necesidad de prevenir desastre naturales que son recurrentes en Chile, a través de los contenidos asociados a la ruralidad.

²⁶ Nuevamente el profesor utiliza mal el término, confundiéndolo con siembra.

*“Aquí se han producido muchas inundaciones, a veces esas inundaciones son producidas por el mismo hombre, donde interviene los ríos, (.....). Yo lo aprovecho en eso y les digo a los chiquillos que este espacio que estamos ocupando era un espacio de la naturaleza y **que nosotros lo ocupamos haciendo casas, de esta forma nos inundamos básicamente porque nosotros estamos ocupando un espacio que no nos correspondía.** Ese terreno le correspondía al río y nosotros se lo quitamos y aquí pasamos de una inundación a un terremoto o inundación y terremoto” (Entrevista nº 3).*

Finalmente, frente a esta pregunta podemos concluir, brevemente, que los profesores poseen una visión problematizadora y, a la vez, compleja de lo que debiera ser la didáctica, lo que podría influir en el alcance de su acción pedagógica. En este contexto, la asimilación e incorporación de los nuevos contenidos de la ruralidad, debieran darse a través de un proceso didáctico, mediado por aprendizajes complejos, porque los profesores tienen una visión sistémica de los procesos geográficos, que se puede asociar a un nivel más crítico y comprensivo de la realidad. Por ello concluimos que se trata más de un problema didáctico que de su concepción epistemológica.

5.2.9 Pregunta N° 9. ¿Considera que en los contenidos tratados en el aula están presentes los temas relativos a la educación para un mundo sostenible?

Esta pregunta trata de recoger información respecto a si los profesores entrevistados son conscientes del enfoque de la educación para un mundo sostenible.

En las opiniones recogidas se advierte la conciencia de los docentes sobre que la educación para el desarrollo sostenible debiera ser una

herramienta enfocada al servicio de la superación de las condiciones de marginalidad y pobreza que existentes en el campo. Observable en:

“Mucha gente que vive en la pobreza, tiene ahora ese dilema de transformar esa naturaleza que ya está totalmente agotada, transformarla en sostenible, explicarle eso a los chiquillos cuesta y eso se lleva a la realidad de acá porque si el campesino explota y explota, y sigue sacándole a la naturaleza sin preocuparle que esto tiene que durarle toda la vida”
(Entrevistado nº 3).

Las respuestas de los profesores sobre la sostenibilidad deben contextualizarse a la realidad de la Región del Maule, siendo esta una de las más pobres del país, en que la base de la actividad económica es la agricultura. De esta forma, los profesores conscientes del rol de la educación, señalan que debiera estar enfocada a la superación de las condiciones de marginalidad existentes en la propia región:

*“Constantemente se están rescatando elementos de esta posibilidad de **generar una cultura de la sostenibilidad en la escuela y desde la escuela a la familia y desde esta a la comunidad,** (...)pero hoy día tiene que ver con el desempeño de buscar los elementos que te permitan quedarte en el campo. Y poder autogestionar tu vida”* (Entrevistado nº 2).

Este docente fue el único que mostró claramente un pensamiento alineado con la educación para la sostenibilidad.

Así mismo, los docentes señalan lo necesario que es entender la manera en que las relaciones sociales condicionan la forma de apropiación y de uso del ambiente. La educación para el desarrollo sostenible la asocian a un proyecto de futuro que está en permanente

construcción, en que se debe enfatizar los valores ambientales para reforzar el proceso de crecimiento personal. Estas opiniones reflejan como los docentes tienen un pensamiento alineado con la educación para un mundo sostenible.

*“Apuntando a la educación para la vida en la educación integral yo trato de hacer una transferencia de información **y más que de información, de experiencia, que el chico (Joven) no sólo aplique algo de geografía, de alguna manera sea capaz de aplicarlo en su vida, que sea capaz de aplicarse algo en todo su entorno en el día a día de ahí viene la postura de la educación para la vida, por eso de alguna manera estoy hablando de geografía y salgo con economía”** (Entrevistado nº 5).*

La sostenibilidad se entiende como parte de la educación ambiental y sus aportes. Son el eje del desarrollo futuro, entendido como mejoramiento de la calidad de vida en el marco de cada realidad local y regional, sin embargo, al ser la Educación para el Desarrollo Sostenible un concepto polisémico, los docentes van incorporando elementos que están vinculados con el desarrollo de las personas. Este docente evidencia un pensamiento donde la geografía escolar debe tener una relación muy estrecha con la vida y el entorno de los alumnos. Así se identifica con una educación para la vida, con un enfoque funcional muy claro. De ello deducimos una vez más que el pensamiento del profesorado evidencia un posicionamiento educativo a favor de una educación para un mundo sostenible.

*“.....hay que tratarlo porque hay un acuerdo con la UNESCO y punto no hay más. **Pero que se trate en profundidad, que nos detengamos, que hagamos una reflexión, que nos den los espacios correspondientes, no existe.”** (Entrevistado nº 5).*

*“Difícil, pero se trata de transversalizar apelando a la cultura planetaria, pequeños gestos que uno en lo cotidiano puede transformar la **realidad**, no sé, **hay ciertos proyectos que nosotros tratamos de elaborar y que abordan la sostenibilidad, constantemente se está rescatando elementos de esta posibilidad de generar una cultura de la sustentabilidad en la escuela** y desde la escuela a la familia y desde está a la comunidad, sabemos que este concepto se generó en la ONU a raíz de toda la depredación que el hombre estaba haciendo de la naturaleza” (Entrevistado nº 1).*

Finalmente, podemos señalar que los profesores entienden la Educación para el Desarrollo Sostenible, como algo alejado del currículum formativo de los establecimientos rurales. Cabe señalar que los profesores entrevistados utilizaban el concepto de sustentabilidad como sinónimo de sostenibilidad, sin hacer la diferencia entre ambos.

5.2.10 Pregunta nº 10. ¿ Ha presenciado situaciones en qué los alumnos hayan sido discriminados por su origen rural, ya sea por sus padres o profesores? ¿Podría relatar algún episodio?

Con una presencia clara y patente en el cuestionario realizado y analizado anteriormente, volvimos a repetir la pregunta relativa a la discriminación de los estudiantes rurales respecto a los de origen urbano directamente a los profesores participantes de esta entrevista.

Las respuestas ofrecidas se presentan asociadas al menoscabo de la propia esencia del mundo campesino y se manifiestan, explícitamente, en la palabra HUASO²⁷. Este término genérico es el nombre con el que

²⁷ Palabra de origen incierto, pero de acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la palabra Guaso (sa). De origen Americano, significa;
1. adj. Arg., Bol., Ec., Par., Perú y Ur. incivil (grosero).
2. adj. Chile. vergonzoso (que se avergüenza con facilidad).

se designa a una persona que vive en el campo, pero que con regularidad se utiliza peyorativamente para señalar a una persona sin educación.

*“...por la situación particular de mi colegio, como varios de mis alumnos son rurales les dicen “EL HUASO”, por lo tanto y si uno lo piensa, si ellos tienen identidad o forma de ser rural y que a una persona **le digan, “el Huaso”, a otra personas del mismo origen rural, es demasiado extremista.....** hoy día yo creo que el concepto de huaso o de ruralidad está muy asociado con la ignorancia, con la falta de educación. **Se asocia mucho a un campesino cuando le dicen huaso porque, es una persona muy bruta, no conoce mucho, no tiene un comportamiento adecuado para otros”** (Entrevistado nº 2).*

*“Si uno menciona que trabaja en estas realidades, **piensan que estás trabajando con huasitos** y que son más tranquilos que los de las zonas urbanas, por ejemplo me tocó llevar un bus a jóvenes a la FITAL (...), me tocó llevar jóvenes y, **claro, los jóvenes de la ciudad de Talca ven a estos de allá y dicen ahí vienen los huasos.** En Chile existe una visión de superioridad sobre el joven rural y lo hacen patente, con ciertas bromas.” (Entrevistado nº 3).*

Los docentes señalaron en su totalidad, que existe discriminación negativa, que muchas veces ésta se refleja en el lenguaje con la palabra huaso. Según un entrevistado, también se promueve desde la labor docente como señaló en el siguiente relato:

“Esas situaciones (discriminatorias), cuando ocurre algo así, si fuera en mi clase yo las paro,(...), por ejemplo una vez en

3. m. y f. Campesino de Chile.

4. m. y f. Chile. Persona falta de trato social, poco habituada a las costumbres de las grandes ciudades, disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=huaso>.

*Cauquenes (ciudad capital provincial de la Región del Maule), yo consideré que una colega de historia impartía **contenidos demasiado básicos** y era necesario profundizarlos porque había que generarles las mismas posibilidades a todos los chicos. Pero como era el curso F²⁸ que era el último, (...) **entonces la colega me dijo ¡para que darle saber a los cerdos!**"*
(Entrevistado n° 5).

Como conclusión, podemos señalar que las respuestas ofrecidas por los profesores corresponden en lo que históricamente se ha centrado el modelo formativo chileno, es decir, en la adquisición de conocimientos y desarrollo cognitivo, dejando de lado, la formación ético-moral; humana y cultural, especialmente los valores comunitarios que son pilares del mundo rural. Ahora, si a esto añadimos, que la sociedad de consumo ha generado una crisis en este ámbito, que afecta a los jóvenes en la valorización del medio en que viven, bien podríamos traducirlo como pérdida de identidad cultural, porque afecta las posibilidades de desarrollo y aumenta la precariedad en su forma de vida.

5.2.11 Pregunta n° 11. ¿Qué le agregaría a los contenidos de los libros de texto, con relación al paisaje rural?

En la última pregunta se interroga a los profesores respecto a la pertinencia de los textos escolares en relación al mundo rural. Las respuestas ofrecidas por los profesores son complementarias con las obtenidas a través del instrumento cuestionario.

Los profesores entrevistados señalaron que la incorporación de la contextualización de los textos es esencial para su trabajo. Consideran que el texto escolar debe partir de las vivencias del alumno, de lo que

²⁸ El profesor se refiere a que ese grupo de estudiantes, era un mal curso en los aspectos cognitivos.

conoce en su hogar, de los juegos de su comunidad, de la geografía e historia inmediata, para llegar a comprender mejor escalas más amplias, como: comunidad regional, nación y mundo. Algunos ejemplos de respuestas se muestran a continuación

*“Primero hacer textos contextualizados, porque yo creo que no existen, **los textos estandarizados si bien rescatan elementos, abordan casi todo el entorno nacional**, digamos por decirlo de alguna manera, pero yo creo que los **textos escolares deben ser contextualizados, se podría generar la instancia que nosotros los profesores**, quizás a nivel regional podríamos nosotros elaborar los textos” (Entrevistado n° 5).*

Se aprecia también un intento, por parte de los profesores de Ciencias Sociales, por expandir las áreas disciplinarias y temas específicos, que se relacionen en mayor medida con la Historia, Geografía y Economía, a través de una mirada sistémica de los procesos que involucran las otras disciplinas académicas. Como apreciamos en las siguientes respuestas:

*“Creo que falta conocer, incluso en la historia de Chile con respecto a lo que paisaje, la mayoría de las personas desconocen que el norte de Chile cuando llega Almagro como descubridor y Valdivia existían zonas boscosas, el área central ahora tiene características biogeográficas de carácter mediterráneo (.....). **Fue completamente intervenido quedan solamente algunos istmos de flora y fauna nativa eso es conocido, normalmente lo tocan en temas medio ambientales**, pero falta conocer toda esa Historia” (Entrevistado n° 2).*

*“hay que enseñarles en qué consiste el desarrollo, por lo tanto hay que enseñarles la importancia del suelo, el **desarrollo agrícola***

donde salen los productos, cómo se exportan, donde se venden, como se venden, los problemas ambientales que causa la propia agricultura, los transgénicos y la alimentación saludable. Hay varios temas que se pueden vincular y que no están presentes en los libros de texto” (Entrevista nº 4).

Esta mirada integradora, sobre los textos escolares se extiende a otras disciplinas como las ciencias, biología y la política medio ambiental. Sin embargo, esta mirada, desde la perspectiva investigativa, si bien es una opción imposible, también es difícil y arriesgada. Realmente, muy pocos libros logran integrar contenidos de manera satisfactoria, pero lo anterior, no implica que sea imposible abordar los contenidos desde una perspectiva abierta y dialogante. Al respecto, citamos:

“Con respecto a la producción agrícola habría que hacer un vínculo un poco con biología y trataría de darle un valor a los componentes ambientales, al suelo, la importancia que tiene el suelo para la subsistencia de la humanidad, sobre si Chile quiere ser o está en vías de desarrollo, aunque hay algunos que dicen que ya lo es, Chile una potencia agroalimenticia” (Entrevistado nº 4).

En resumen, los profesores señalan una mirada en torno a los textos escolares similar a las opiniones recogidas en el instrumento cuestionario, que se puede resumir en lo siguiente: los libros de textos deben ser más pertinentes, con un tratamiento temático más contextualizado en lo concerniente a contenidos y actividades, con el fin de permitir la integración con otras ciencias y disciplinas. Pero en ningún caso los entrevistados sugieren que la contextualización es una labor propia de la adaptación didáctica que deben saber hacer ellos.

5.2.12 Pregunta nº 12. ¿Cree que podría incidir en el futuro del entorno rural del Maule, el que los jóvenes tuvieran una formación que fomentara el compromiso con la ruralidad?

En la última pregunta, se recogen las opiniones de los profesores entrevistados sobre los beneficios que traería incorporar las temáticas asociadas a la ruralidad si hubiese un vínculo profundo con el medio local para el futuro rural de la región del Maule.

Las respuestas ofrecidas fueron todas positivas y se asociaron básicamente con mejorar las actividades productivas que los jóvenes pueden emprender. Lo anterior se vincula con el mejoramiento económico señalado por los profesores, aunque también incorporan temas de valores asociados a nuevas formas de producción. Dentro de las frases que recogimos destacamos las siguientes:

*“Conocí una experiencia **bonita en San Javier con respecto a una escuela, ellos estaban cosechando un vino torontel, que se trajo en época de la colonia y que estaba prácticamente extinto y perdido, lo probé, era de excelente calidad creo que ahí hay un bonito ejemplo de cosas que se podrían hacer**”*
(Entrevistado nº 2).

*“Si yo pudiera acercarme a ese chico, mejorarle el **tema identitario, hacerle un verdadero lavado de conciencia y trabajar paralelamente con sus padres, obviamente que otro gallo cantaría. Si el programa fuera más cercano, si el programa fuera más capaz de capturar a este chico en su entorno en su ente y obviamente que el chico cambiaría totalmente su aspecto, obviamente la ruralidad no pasaría a ser un defecto sino pasaría a ser virtud**”* (Entrevistado nº 5).

Para finalizar este apartado se ha escogido el siguiente párrafo, porque sintetiza muy bien el espíritu que anima esta investigación y pretende ser un aporte al compromiso con la ruralidad de Chile, a través del mejoramiento cultural y de los valores hacia lo rural de sus habitantes.

*“En el fondo yo no le puede decir a un niño quédate acá y te vas a quedar ganando una miseria, siendo explotado de sol a sol, y que finalmente su formación no va ser significativa en su vida y tampoco invitar a que se vaya, sino que invitarlo a **que** estudie se forme y tal vez pueda volver a intervenir en el campo de una manera más profesional, con una mente crítica y transformadora”*
(Entrevistado n° 1).

5.3 Instrumento Grupo Focal.

Los resultados descriptivos del grupo focal están organizados en torno a cuatro preguntas básicas, aunque a lo largo del desarrollo de la sesión fueron surgiendo otras cuestiones secundarias, como consecuencia del clima de diálogo que supone este instrumento. Las preguntas guías de esta sesión son las siguientes:

1. ¿Consideran que sus alumnos tienen futuro en su entorno rural?
2. ¿Qué entienden por paisaje rural?.
3. ¿Cree que el paisaje rural debiera ser enseñado y por qué?.
4. ¿Qué entiende por Educación para el Desarrollo Sostenible? y ¿ Cuáles serían los enfoques y/o contenidos que debieran ser enseñados en mundo rural?

Este instrumento se aplicó en dependencias de la Universidad Católica del Maule, en las salas de la Facultad de las Ciencias de la Educación. La hora de inicio del grupo focal fue las cuatro y un cuarto de la tarde, la duración de una hora y 22 minutos, el día sábado 4 de mayo de 2013. El clima en el que se desarrolló fue distendido. Participaron cuatro de los seis profesores invitados. Todos profesores de Historia y Geografía de Enseñanza Media.

Conviene señalar, que cuatro profesores invitados, habían participado de las entrevistas en profundidad, se incorporó un profesor, que trabaja en la comuna de Constitución, distante a 110 kilómetros de Talca.

A continuación, se presenta un cuadro con las características principales de cada profesor participante del grupo focal.

TABLA 22 Resumen de las características de los profesores participantes en el grupo focal

Entrevistado	Comuna en la cual trabaja	Dependencia y Tipo de enseñanza del establecimiento	Tipo Formación del establecimiento
Participante nº 1	Empedrado	Municipal / Enseñanza Media	Formación dual
Participante nº 2	San Javier	Particular subvencionados/ Enseñanza básica y media	Científico humanista
Participante nº 3	Yerbas Buenas	Particular subvencionados/ Enseñanza media	Técnico profesional
Participante nº 4	Talca rural	Municipal / Enseñanza Básica y Media	Formación dual

5.3.1 Pregunta nº 1. ¿Considera que sus alumnos tienen futuro en el entorno rural?

Todos los entrevistados coincidieron que no se observa un gran porvenir si los estudiantes se quedan en el campo. Las expectativas que presenta el docente respecto a sus estudiantes son bajas. Se observa un fuerte determinismo en las opiniones de los profesores respecto a la vida rural, como la idea de que quedarse en el mundo rural es sinónimo de una vida esforzada, trabajo precario y, por tanto, una situación económica deficiente. Lo ejemplificamos a continuación:

*“Van a ser temporeros, valga la redundancia, van a salir a trabajar para salir a ganar **un par de pesos por el día**. Porque se trabaja al día o a la quincena, pero más allá, que ellos (los estudiantes)*

expresen una proyección de su vida, a través de un proyecto de vida. Yo creo que no existe” (Participante nº 1).

*“...si tú analizas en qué medida los muchachos se van a quedar en su entorno o intervenir en él, es para la reproducción las dinámicas familiares, digamos, esto tiene que ver con los trabajos de temporada, trabajos precarios y **es lo único** en lo que pueden trabajar, en ese tipo de labores es mano de obra barata” (Participante nº 3).*

Los profesores se sienten frustrados ante la realidad del futuro de sus estudiantes, porque conocen la baja rentabilidad laboral, a la que pueden acceder los estudiantes egresados de los Liceos Técnicos y saben que estos jóvenes terminarán realizando trabajos precarios. Se percibe que la población rural solo se concibe como mano de obra barata, lo anterior se puede asociar a la inmadurez de los estudiantes frente a la administración de sus remuneraciones, ambas situaciones, se traducen en bajas expectativas laborales para los jóvenes rurales.

La opinión de los profesores expresa, clara y unánimemente, que el futuro de sus alumnos en el entorno rural es pobre, incierto y, por lo mismo, no deseable.

*“(...) estar luchando contra, **primero la deserción y segundo inyectarles la energía para re-encantarlos con la educación, porque tengan un proyecto de vida (...), si hay un desencantamiento muy grande” (Participante nº 4).***

Este desencanto, se produce por un rechazo a la vida campesina, porque los jóvenes buscan una vida diferente a la que han visto en sus padres. Los estudiantes no sienten arraigo hacia lo rural, notan las dificultades para surgir, a través trabajo que ofrece el mundo rural.

*“Que hoy en día los chicos aspiran a estudiar aunque sean carreras técnicas, que les permitan tener un campo laboral, los que les otorgue salir del meollo en el que se encuentran. (...), **en donde la mayoría de sus papás son temporeros y ganan el mínimo***²⁹. Entonces estos papás están incidiendo en estos sus hijos, a que sigan estudiando a que sigan perfeccionándose para que lleguen a ser cosas muy distintas a lo que son ellos” (Participante n° 1).

A partir de esto, la educación se plantea como la herramienta que permite al estudiante la capacidad de elección sobre su proyecto de vida. Indicando, que la única forma de lograr mejores condiciones futuras es continuar estudiando. Sin embargo, muchas veces, proseguir estudios se considera un gasto o pérdida de tiempo, en las propias familias.

*“Un apoderado que el hijo en primero **medio no rendía lo suficiente, se acercó y me dijo: profe me lo llevo, me lo llevo, él me sirve mucho más con una pala, en casa, que con un lápiz, aquí en la escuela (...)** es probable que el muchacho esté trabajando en el campo con el papá, ni siquiera en el campo de su papá, sino de un terrateniente” (Participante n° 3).*

La migración del campo a la ciudad se plantea como una consecuencia de las condiciones laborales del campo, que estimulan el abandono del mundo rural, porque si el mundo rural ofreciera mejores condiciones de vida a los jóvenes, éstos se quedarían. Frente a esto, surge el supuesto de que una visión crítica y comprometida con el entorno desde el propio ámbito educativo podría ayudar a modificar esta situación, porque

²⁹ El ingreso mínimo mensual a contar del 1º de agosto de 2013, es de \$ 210.000 (aproximadamente 300 euros), para los trabajadores mayores de 18 años de edad y hasta de 65 años de edad. Fuente Ministerio del Trabajo. Información recuperado el 26 de junio 2014: <http://www.dt.gob.cl/consultas/1613/w3-article-60141.html>.

permitiría al estudiante empezar a tener una actitud de cambio social, empoderarlo para que pueda ser actor de su vida y de su comunidad.

“Si el papá decide invertir en la formación profesional de su hijo es para que el hijo migre” (Participante nº 3).

Sin embargo, surgen diferencias respecto al interés de los jóvenes por permanecer en el campo. Por una parte, los estudiantes no se sienten arraigados y, por otra, el mundo urbano los tienta a alejarse de lo rural. Por ello, buscan educarse, para aumentar sus posibilidades de poder migrar a los centros urbanos.

“Ellos prefieren estudiar una carrera técnica (...) ¿por qué?, porque el propósito de ellos es que después continúan trabajando ahí (en la ciudad) y adquieren más experiencia pero igual referente a las otras carreras como electricidad, estructuras metálicas”
(Participante nº 4).

Por otra parte, hay docentes que señalan que los estudiantes sí optarían por la vida rural, porque les gusta vivir en ese paisaje, por lo mismo, buscan permanecer relacionados a este mundo. A partir de estas dos visiones, surge la explicitación de la diferencia entre vivir en el campo y trabajar del campo. Indican que la precariedad del trabajo en el campo es lo que desencanta a los jóvenes.

5.3.2 Pregunta nº 2. ¿Qué entienden por paisaje rural?

Esta pregunta pretende que los profesores puedan construir y describir sus concepciones del paisaje rural, desde una óptica racional e incluyendo conceptos, tales como: desarrollo sostenible, nueva ruralidad, sistema complejo.

Las respuestas ofrecidas por los profesores presentan una visión del paisaje rural lejana a las perspectivas de la ruralidad compleja. Tienen dificultad para describir el paisaje de una manera sistémica y cambiante, más bien presentan una descripción bucólica:

*“El paisaje rural tiende a ser de **tipo paisaje en el cual mayoritariamente hay cultivos, hay distintos tipos de cosechas de frutas, verduras, tubérculos**. Y es un lugar donde hay pocas casas o mejor dicho hay poblaciones que no exceden más allá de cien o doscientos habitantes y que mayoritariamente se dedican al trabajo de la agricultura” (Participante nº 1).*

*“(....), es la inserción social del elemento humano, en un espacio geográfico (....) y **a lo mejor es la visión tradicional del sistema agrario antiguo**. El de la señora, con la visión romántica (risas) debajo del sauce con la chuica³⁰” (más risas) (Participante nº 2).*

*“....el paisaje rural también **tiene un conjunto de tradiciones, un conjunto de hábitos, y un conjunto de actividades y un conjunto de paisajes que tienen características definidas**, ahora todas estas características definidas lamentablemente con la urbanización con el procesos urbano se han ido perdiendo” (Participante nº 4).*

En otras intervenciones ofrecidas en torno al paisaje rural, no se advierte, salvo un entrevistado, la pugna entre la visión de postmoderno y ruralidad, porque esta última se concibe en su forma más tradicional y, por lo tanto, sin tecnología. Por otra parte, surge una concepción de la ruralidad asociada a las características demográficas y económicas que

³⁰ Chuica, envase de vidrio de grandes proporciones que se utilizaba para el transporte de vino o aguardiente. (cita del autor)

definen lo rural, donde la tecnología es un elemento necesario que se ha ido incorporando al paisaje.

Los profesores advierten que el currículum oficial supone un obstáculo para educar a los estudiantes respecto al paisaje rural, porque no aborda las particularidades locales, se enfoca en temas globales y tiene un afán homogeneizador, porque es estándar, igual para todos los estudiantes del país. También se advierte que la visión del mundo rural es una cuestión ideológica, no interesa una visión problematizadora del mundo rural:

*“Lo que pasa es que **uno define y explica de acuerdo con los libros de cuarto básico**, donde se señala que un paisaje rural es aquel paisaje que tiene menos de mil quinientas personas y que comprende el campo y las caletas de pescadores. De esa manera uno le enseña a los alumnos (Participante n° 1).*

*“Después de eso nos dejan lo que sobra de tiempo, (por una cuestión ética), **en ese poco tiempo, vamos pasar geografía, medio ambiente**, sólo para que vean que somos un país pluralista” (Participante n° 3).*

Los cuatro profesores se quejan del papel secundario de los contenidos de geografía sobre ruralidad. Consideran que dentro del currículum la geografía rural tiene un espacio marginal, como contenido, disgregándola al incluirla dentro de otras temáticas, en lugar de privilegiarla como tema específico. A partir de esto, se considera que los contenidos de geografía y ruralidad se muestran como poco importantes.

*“En **biología han colocado ecología** y ahí en buena parte entre comillas de paisaje rural, la parte de **los terremotos los sismos los están metiendo a física**, pero la visión integrada de lo que es*

*la geografía no está, y creo que debiera ser un sector aparte”
(Participante nº 3).*

El currículum se percibe como profundamente rígido, limitando los tiempos que son dedicados a cada contenido señalado en él. Esto genera que no sea posible el tratamiento en profundidad de ciertos temas, solo por razones de tiempo. Junto a esto, se indica que los contenidos a enseñar se encuentran supeditados a los temarios de las pruebas estandarizadas como Simce³¹ y PSU.

*“En estos momentos como profesores de Historia estamos totalmente limitados, **no nos dejan, no nos permiten**, porque si nos salimos del margen, el Simce no te pregunta eso, la PSU no te pregunta eso” (Participante nº4).*

En resumen, podemos señalar, que surge la necesidad de renovar la conceptualización de lo rural, puesto que el sistema económico globalizador ha ordenado el paisaje rural de acuerdo a la matriz exportadora de sus producciones. Y, por lo mismo, ha contribuido a restablecer la gran propiedad y la precarización del trabajo.

Por ende, el paisaje rural se ha transformado, modernizándose en cuanto a tecnología para la producción, pero a la vez se ha modificado la composición de la población rural, los espacio aledaños a las ciudad han comenzado a configurar como una opción al suburbio urbano, atrayendo población que realiza todas sus actividades cotidianas en los centros urbanos, pero habita en zonas rurales. Sin embargo, esto no desestima la desesperanza que se tiene ante lo rural, puesto que se considera que la población tradicionalmente rural sigue sin tener acceso a cambiar sus condiciones precarias de vida.

³¹ Simce es una prueba nacional aplicada en Chile, que evalúa aprendizajes en diferentes niveles a lo largo de la historia escolar de un estudiante. La prueba de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se pasa en 4° y 8° grado.

Los profesores entrevistados en este cuestionario también señalan que el currículo escolar es una traba para el trabajo con los estudiantes.

5.3.3 Pregunta nº 3. ¿Usted cree que el paisaje rural, debiera ser enseñado y por qué?

Lo primero que los profesores participantes advierten es que las horas de los planes y programas destinados a Historia y Geografía han disminuido, coincidiendo con la evolución del sector en los últimos años³², a su vez, ello responde a una visión ideológica del neoliberalismo sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

*“Debiese ser enseñado. Pero el problema es que se han reducido en horas las destinadas a la clases de historia. El programa del currículo está mal construido (.....), Lavín³³ fue a cercenarle a una generación la perspectiva histórica (...), el currículo no es neutro, **es ideológico, las políticas de quitar horas, eso debe venir del banco mundial, del FMI.** De ahí que a los ministros los asesoran y esto va a provocar que exista gente que no van a desarrollar la perspectiva histórica y tampoco siquiera la geográfica” (Participante nº 2).*

Cuando los profesores entrevistados indican que el currículo es ideológico, lo hacen, porque ven en este instrumento una forma de dominación de las ideologías neoconservadoras expresada por la derecha Chilena. De esta forma, los cuatro profesores coinciden que si bien el paisaje rural o la ruralidad debe ser enseñado, esto ocurre por

³² Durante el gobierno de Piñera, las horas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales fueron reducidas optativamente a la mitad, es decir, dejando a criterio del establecimiento educacional la cantidad de horas a incorporar en el currículo formativo. En cuanto a la enseñanza de la Geografía estaba en proyecto de ser eliminada de los planes y programas.

³³ Ministro de Educación periodo 2010-2012.

razonas ideológicas, que están plasmadas en el currículo y, en los planes y programas de estudio, frases como las siguientes aseveran esta perspectiva.

*“Yo, por ejemplo trato de contextualizar el currículo y trato **de darle un enfoque crítico a esta mirada de los muchachos sobre el paisaje (...)**. Pero tengo a la dirección administrativa de establecimiento que me tiene puesto **los ojos encima que soy un peligro prácticamente para la institución que estoy trabajando (...)**, que le ha dado vuelta la espalda al pueblo muchas veces” (Participante n° 3).*

*“Yo la pregunta que me hago cuando hablamos del paisaje rural es **¿Realmente le interesa a la institucionalidad enseñar el paisaje rural?** Yo creo que esa es la primera pregunta, porque si le interesara realmente, si tuviera un atisbo de interesarle a desarrollar las identidades culturales locales, **por lo menos estarían preocupados por el tema**” (Participante n° 4).*

Otro elemento que se rescata es el vínculo rural con la cultura chilena, se expresa que existe una visión de las costumbres y la identidad local. No obstante, esta visión nos remite a un problema, porque consideran que éstas se han olvidado. Generando sentimientos de desarraigo y falta de pertenencia hacia el mundo rural. Frente a esto, se postula la necesidad de recuperar la identidad cultural del paisaje rural y de darle importancia a trabajar la tierra. Los procesos de globalización difuminarían la identidad local, como consecuencia el sistema económico imperante destruiría las identidades locales.

*“Hoy en día a la política educativa solamente **le interesa pasar como contenido el mundo actual, con las guerras, los conflictos, los tratados y no se fijan y han dejado de lado la cultura chilena** o sea claro, se recuerda la cultura chilena la figura del huaso (...),*

como dijo acá el profesor, **se recuerdan los juegos y las comidas típicas** y no se recuerda **la importancia que tiene la gente en el sector rural**” (Participante n° 1).

La pérdida de las identidades locales rurales podría superarse a través de la generación de conciencia mediante el rescate de la identidad. Los jóvenes no conocen la historia colectiva de lo rural, porque los adultos no comparten esta historia con las generaciones jóvenes. Sin embargo, el conocimiento de la historia colectiva es de gran importancia, en cuanto plantea que es la forma para educar en sostenibilidad y además se encuentra ligada a la tradición agrícola de los pueblos originarios.

*“Lo que sucede es que, para trabajar **conocimientos previos o sea la educación para la sustentabilidad** uno puede comenzar con conocimientos previos explicándoles la importancia que tuvieron para generaciones anteriores de los alumnos, **para sus abuelos, bisabuelo antiguamente como se trabajaba como se trabajaba en el campo, en cuanto a lo que son los abonos, los cultivos...**”* (Participante n° 1).

*“Por ejemplo, hay una parte en donde se indica lo que son **los pueblos indígenas, los pueblos, mayas, los pueblos incas y el pueblo azteca** que principalmente ellos se dedicaron a través del desarrollo de la agricultura (...), entonces explicarles a los chicos de que la forma **como ellos trabajan la agricultura**, como era su principal base económica y a partir de ello ir relacionando con lo rural”* (Participante n° 1).

*“**Rescatar los métodos tradicionales**, si es verdad uno ve lo del neolítico vas pasando por las **culturas precolombinas**, pero más que nada yo he tratado de reforzar como cultivaban sus abuelos o sus papas”* (Participante n° 2).

Como conclusión podemos observar que el relato de los profesores participantes es disperso, carente de un orden racional, lo relativo a su experiencia se utiliza para construir el relato. Advierten el conflicto, pero no lo expresan con relación a la complejidad que ofrece la nueva ruralidad y el desarrollo sostenible.

5.3.4 Pregunta nº 4. ¿Qué entiende por Educación para el Desarrollo Sostenible? y ¿ Cuáles serían los enfoques y/o contenidos que debieran ser enseñados en mundo rural?

Finalmente, esta pregunta trata de precisar el dominio teórico de Educación para el Desarrollo Sostenible y qué elementos debieran ser seleccionados para ser desarrollados en clase respecto al mundo rural.

Los cuatro profesores participantes no demostraron conocimientos teóricos fruto de la reflexión y el conocimiento racional, sino más bien las expresiones vertidas son producto de la experiencia cotidiana del quehacer pedagógico, también se puede apreciar que el término sostenible y sustentable son tratados como sinónimos utilizándose indistintamente por los cuatro profesores.

Los profesores expresaron ideas en torno a la tecnificación del trabajo rural, como un problema y, también como una oportunidad. Podemos inferir, que consideran la tecnificación como problema, porque ha precarizado la vida rural, en tanto los dueños de la tecnología disponen de más recursos para comprar tierras, a la vez, que disminuyen las plazas laborales. Estos riesgos se asocian a la modernidad, por parte de los profesores (Ejemplo: la toxicidad del uso de pesticidas). Pero, desde otra mirada, los entrevistados también la perciben como una oportunidad, en la medida que la tecnología ayuda a revalorizar el campo y a su gente. Algunas de las intervenciones recogidas respecto a la tecnificación desde un punto de vista negativo son las siguientes:

*“Hoy en día existen muchas máquinas que **están ocupando el trabajo de muchas personas** (...), todos los productos de la tierra vienen con distintos **tipos de pesticidas, insecticidas, además se están creando los productos de tipo transgénicos**, que si bien es cierto, por un lado están haciendo que dure por mucho más tiempo todo lo que son las frutas, verduras y tubérculos, por otro lado, a la larga pueden generar enfermedades desconocidas”*
(Participante nº 1).

La tecnificación también es una oportunidad en la medida que está al servicio del ser humano y de su desarrollo integral, algunas de los comentarios en este sentido son:

*“También está la ciencia que genera conciencia y ,ojo, **porque también están los paneles solares y distintas herramientas que son avances totalmente tecnológicos** que de alguna forma nos están permitiendo **hacer sustentables**, hacer que la tecnología se ponga al servicio de la sustentabilidad, ojo pero aplicando el concepto a cabalidad”* (Participante nº 4).

También los profesores señalan que en nuestro país no hay interés por invertir en tecnologías para la sostenibilidad, siendo que es necesario hacer esta inversión en el mundo rural. Frente a esto, señalan con claridad, que no toda tecnología es sostenible. Hacen la diferencia entre ciencia para la sostenibilidad y ciencia tradicional, sobre la última, no creen que busque el cuidado del medio ambiente. Finalmente, indican que la Educación para el Desarrollo Sostenible, no es conveniente para quienes cuentan con los recursos económicos en Chile.

*“Acá en Chile no están dispuestos a invertir en esas **tecnologías**”* (Participante nº 3).

“Se ponen a introducir tecnologías por ejemplos los mismos paneles solares en zonas que no son dependientes de la cadena eléctrica y te muestran otra calidad de vida en el campo” (Participante nº 2).

La percepción de los profesores, en general, se refiere a que el Estado de Chile, a través de los servicios destinados a promover el desarrollo rural, ha fracasado al intervenir con las comunidades, si bien es cierto, no explican claramente si es producto de la falta de comprensión sobre la cultura o solo aplican una lógica capitalista a la forma de relacionarse con la comunidad. Aunque es un tema que se aleja de la pregunta, da cuenta, de acuerdo a la visión de estos profesores, que el desarrollo sostenible no se promueve por parte de las agencias públicas.

*“Yo he visto un montón de **iniciativas comunitarias que han fracasado porque se meten INDAP³⁴ o el FOSIS³⁵**(...), te digo un ejemplo claro y concreto; una lechería que yo vi funcionar los tipos se estaban haciendo asesorar por organismos internacionales (...) Llegó **INDAP**, primero yo ahí desconozco cuáles fueron los mecanismos de intervención pero de la noche a la mañana, (...)se desbarató todo” (Participante nº 3).*

*“Una frase: **“su poder, radica en la ignorancia”** si tú no sabes que es lo que tenemos en nuestro entorno es más fácil gobernar, es más fácil imperar, no es contra el sistema ni del actual*

³⁴ De acuerdo a su Misión, el Instituto de Desarrollo Agropecuario, INDAP, es un servicio público perteneciente al Ministerio de Agricultura. Su objetivo es fomentar y apoyar el desarrollo productivo y sustentable de un determinado sector de la agricultura chilena: la pequeña agricultura, conformada por campesinas/os, pequeñas/os productoras/es y sus familias. <http://www.indap.gob.cl/que-es-indap>

³⁵ De acuerdo a su misión el Fondo de Solidaridad e Inversión Social FOSIS apoya a las personas en situación de pobreza o vulnerabilidad que buscan mejorar su condición de vida. Según sus necesidades, implementa programas en tres ámbitos: emprendimiento, trabajo y habilitación social. <http://www.fosis.cl/index.php/quienes-somos>

*gobierno ni nada por el estilo es una cosa que trasciende a eso. **Hay una política de Estado**” (Participante n° 4).*

Todos los profesores expresaron que la sustentabilidad (sostenibilidad), podía ser un incentivo para no migrar. La sostenibilidad se plantea como un incentivo para que los estudiantes permanezcan en el entorno rural, porque incentivar la reflexión de los jóvenes acerca de la sustentabilidad en el entorno permite dar sentido a la pertenencia hacia lo rural. De esta manera, resulta importante generar conciencia en los estudiantes, conciencia de futuro sostenible, a través de las oportunidades cotidianas de aprendizaje y enseñándoles a elegir de manera informada, no solo a aceptar lo que se les entrega.

*“Me acordé de una experiencia muy buena en la feria del **vino en San Javier ahí, y me encontré con un colega** y nos pusimos a hablar, el tenía una **escuela y descubrieron viñas tradicionales** que eran de la época de los conquistadores cepas perdidas y estaban fabricando vino en la escuela y yo decía esta es una buena idea” (Participante n° 2).*

*“**Les gustaría quedarse en su tierra** (...), pero primero debe tener todas sus necesidades básicas cubiertas, segundo, si tuvieran las condiciones mínimas para desarrollarse, insisto con las palabras de un proyecto de vida” (Participante n° 4).*

En conclusión, podemos señalar que los profesores que participaron en el grupo focal, intervinieron activamente rescatando diversos elementos del desarrollo sostenible, la ruralidad etc. Pero sin llegar a construir un relato coherente. Otro elemento que se puede apreciar es la importancia de la influencia de las pruebas estandarizadas a la hora de escoger la selección de contenidos. También se percatan de la importancia de la sostenibilidad para que evitar la inmigración de sus alumnos.

Por último, declaran que el Estado Chileno, no ha jugado un rol verdadero de promotor del desarrollo rural del país, esta tarea la han entregado a las empresas transnacionales localizadas tanto en el sector minero como agrícola.

5.4 Análisis de Libros

En el caso del análisis de libros, éste se realizó en base tres preguntas eje:

1. ¿Se advierte una subordinación del mundo rural respecto al paisaje urbano?.
2. ¿Qué espacios y atención se dedica al trabajo sobre el mundo rural y sobre el urbano en los libros de texto?.
3. ¿Qué visión del mundo rural se da en los libros de texto?.

A partir de estas preguntas, se revisaron cinco libros de texto seleccionados, en cuanto a la sección que cada uno de estos dedica a paisaje rural y urbano, a la sostenibilidad y al medio ambiente. Se compararon los contenidos dentro de cada una de estas temáticas. El espacio en cantidad de páginas dedicado al paisaje rural versus el paisaje urbano y a los temas referentes al medio ambiente y su relación con la sostenibilidad.

De los cinco libros dos correspondientes al curso de cuarto medio, equivalente al cuarto curso de ESO, según el sistema educativo español y tres de primero medio correspondiente al primero de ESO.

5.4.1 Características cuantitativas de los libros de texto escolar.

En general, la organización de los textos de Historia y Ciencias Sociales que avala el Ministerio de Educación de Chile es similar, sin embargo como señalamos en el marco metodológico esto no es sinónimo de igual calidad. Consta de varios capítulos o bloques -de tres a cinco en total-

que a su vez se dividen en unidades, las cuales están de acuerdo con los planes y programas del Ministerio. Luego del índice, que la mayoría de los textos ubica al inicio, cada libro presenta la organización del texto por unidad, la cual tiene un par de páginas de introducción en donde se plantean los objetivos, una sección de temas y actividades, otra sección de taller, luego otra de evaluación de lo aprendido y, por último, una instancia de síntesis. La cantidad de páginas oscila entre 280 y 360. páginas. Siendo los libros destinados a colegios particulares, los de mayor cantidad de páginas (Soaje-de Elias, 2012).

Es dentro de esta estructura que analizamos las características cuantitativas de los textos de estudio se puede apreciar que el espacio destinado para el tema rural es muy reducido, siendo sólo párrafos o alguna página. Se observa, a modo de ejemplo, que en el texto de primero medio de la Editorial ZIGZAG, en el capítulo IV destinado a la población mundial, de un total de 38 páginas sólo una está destinada al mundo rural y de las 37 restantes aproximadamente 22 están referidas al crecimiento y al desarrollo urbano. En el texto perteneciente a la Editorial Mare Nostrum sólo se reserva un párrafo y un cuadro destinado a señalar el porcentaje de población urbana y rural en Latinoamérica. Finalmente el texto de Santillana bicentenario destinado a los colegios particulares de 45 páginas destinadas al tema geográfico en la Unidad 4, sólo en dos de ellas se habla del espacio rural. A breve modo de conclusión podemos señalar que la presencia cuantitativa del espacio rural es muy reducida en términos de cantidad de contenidos tratados en los libros de texto, respecto al que se dedica al espacio urbano.

5.4.2 ¿Se advierte una subordinación del mundo rural respecto al paisaje urbano?.

En cuanto a los contenidos cualitativos podemos señalar, que la subordinación del mundo rural respecto al urbano se expresa claramente

porque las explicaciones se centran en la evolución y crecimiento del espacio urbano en detrimento del mundo rural, que prácticamente no se trata o bien se subordina al estudio de lo urbano. Podemos advertir que la única mención que se hace al mundo rural es para asimilarlo al pasado. Lo moderno es lo urbano, global y virtual. Este concepto se confirma en el análisis del libro Santillana de 1° medio, en el cual se puede observar que en su unidad n° 4, la función del mundo rural queda supeditada a ser la fuente de la inmigración que ha desbordado las ciudades durante el siglo XX, fenómeno que en algunos lugares del planeta aun continua. Esto queda refrendado en el siguiente párrafo del texto escolares:

1. Del campo a la ciudad

Las sociedades humanas no se desarrollan en el vacío. Las guerras, revoluciones y procesos de cambio han ocurrido en un determinado espacio: territorios, países, regiones, continentes etc. El **espacio geográfico** que surge de esta constante interacción entre las sociedades y el medio en las que se desarrollan, han sufrido en el último tiempo vertiginosas transformaciones. Esto porque los cambios políticos, económicos, sociales y culturales ocurridos a lo largo del siglo XX, profundizaron una serie de procesos histórico-geográficos, que se venían desarrollando desde los siglos anteriores, de modo que en los últimos cien años la humanidad pasó de un mundo rural a uno urbano, del intercambio local a uno global, de un espacio real a uno virtual.

La masificación de la vida social durante los últimos cien años tuvo su correlato a nivel espacial, en la inclinación de la sociedad contemporánea por las **grandes aglomeraciones urbanas** y su tendencia a la concentración espacial, de hecho, de las **184** ciudades que superaban los 100.000 habitantes en 1913, pasamos a más de 3.185 hacia 1999. Es que hoy, más de la **mitad de la población del planeta** reside en algún **centro urbano**.

FIGURA 26 Texto escolar “del Campo a la Ciudad”

Fuente Libro de texto 1º Educación Media “Sociedad Bicentenario” Editorial Santillana 2010. Página 148.

Otro ejemplo de subordinación del espacio rural al urbano, lo encontramos en el libro de texto perteneciente a la Editorial Mare Nostrum, que aborda desde la misma óptica del anterior ejemplo, el aporte realizado por el espacio rural a los espacios urbanos. En este libro está presente una perspectiva globalizadora de los contenidos, la que queda claramente reflejada al señalar los contenidos del proceso de urbanización como una variable mayoritariamente demográfica. De esta forma, no hace referencia a la expulsión de los trabajadores agrícolas del campo u otro motivo de orden sociológico o histórico. Esta explicación cabe señalar no apunta a las causas profundas de la

expulsión campo-ciudad y a las condiciones políticas en las cuales se dieron.

4.4. Población urbana y población rural

Por último, otra de las características importantes de la población en América Latina, que se profundizó durante todo el siglo XX, es la tendencia al desplazamiento de la población hacia las ciudades y al crecimiento de la población urbana en detrimento de la población rural. En efecto, así se observa en la última década del siglo pasado, en los inicios del presente y en las proyecciones futuras, aunque con una cierta inclinación a la estabilización, tal como lo muestra la siguiente tabla:

Porcentaje de población urbana*

País	2000	2005	2010	2015	2020	2025
Argentina	89.6	91.8	93.1	94.0	94.7	95.6
Bolivia	61.8	64.2	66.4	68.3	70.0	71.5
Brasil	81.2	83.4	85.0	86.2	87.0	87.6
Chile	85.3	86.6	87.5	88.3	89.0	89.4
Colombia	74.5	76.6	78.5	80.1	81.5	82.6

FIGURA 27 Texto de libro “Población urbana y población rural”

Fuente Texto del estudiante, 4° medio “Historia y Ciencias Sociales”. Editorial Mare Nostrum 2011, página 147.

Otro aspecto de la subordinación del mundo rural a lo urbano que podemos apreciar, es asociar la imagen de lo rural, como un lugar aislado y desconectado de la ciudad, simplemente se presenta el mundo rural como lo opuesto a lo urbano. En ningún libro de texto se analiza las múltiples interacciones entre estos mundos. Así describe el paisaje del mundo rural sin hacer mención a la economía de mercado destinada preferentemente al sector exportador que está presente en los distintos lugares y paisajes rurales de Chile y Latinoamérica, como por ejemplo las producción de soya en Argentina y de nectarinos en Chile. Esto lo podemos apreciar, tanto en el relato de las Figura 28 y 29, como en la imágenes presente en la Figura 30, que aparecen en los libros de texto

escolar, tanto para mostrar las diferencias, como para representar el estado presente del mundo rural.

El **hábitat rural**, está muy **integrado con el medio físico** y la **economía** que lo sustenta. Esto se refleja en las **viviendas**: muchas de ellas se construyen con los materiales predominantes en la zona, como madera, arcilla o adobe. Además disponen de espacios como graneros, establos y otras dependencias para almacenar herramientas de producción. Rodeando las viviendas se encuentran los campos que son de distinta extensión y que pueden estar cercado para diferenciar sus límites.

Por lo general, el paisaje rural es mucho más horizontal y extenso que el paisaje urbano, suele verse más libre de construcciones residenciales, comerciales e industriales que en la ciudad, y presenta una **menor cantidad de habitantes** en comparación con los miles y millones de personas que residen en los centros urbanos. Actualmente, las formas de asentamientos desarrolladas en los espacios rurales, permiten diferenciar dos tipos; concentrados y dispersos.

FIGURA 28 Definición de hábitat rural

Fuente Libro de texto 1° Educación Media “Sociedad Bicentenario” Editorial Santillana 2010. Página 149

Población urbano-rural

Según el lugar de residencia la población puede clasificarse en rural y urbana. A través del tiempo se ha modificado sustantivamente la relación existente entre población urbana y población rural. Durante muchos siglos, fueron los asentamientos rurales los que dominaban el paisaje y, por lo tanto, la población rural era muy superior en número a la urbana. Sin embargo, la urbanización, fomentada principalmente por la revolución industrial y el intercambio comercial, trajo como consecuencia la migración campo-ciudad, lo cual revirtió esta relación. Para América Latina se estima que la población urbana alcanza al 70% del total, es decir, dos de cada tres latinoamericanos viven en localidades definidas como urbanas.

FIGURA 29 Clasificación de Población urbano- rural

Fuente: Libro de texto para el estudiante 1° Educación Media “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” Editorial Santillana 2011. Página 278.

Si revisamos brevemente las imágenes de la Figura 33, podemos apreciar lo ya señalado: el contraste presente entre urbano y rural.

Como una secuencia de fotografías empiladas en mostrar una diferencia evidente pero que no da cuenta de las infinitas tramas que se tejen entre estos dos mundos.



FIGURA 30 Imágenes comparativas de lo rural y lo urbano

Fuente : Libro de texto para el estudiante 1° Educación Media “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” Editorial Santillana 2011. Página 278.

5.4.3 Qué aspectos del mundo rural y del urbano se tratan en los libros de textos?

Como ya hemos señalado, los espacios de atención están dominados por los aspectos cuantitativos referidos principalmente a los aspectos demográficos. Existe muy poca información sobre la economía, sociología y aspectos antropológicos. Otro aspecto a considerar es la escasa presencia de los pueblos originarios que viven en el mundo rural. Cabe señalar que los libros de textos en general destinan parte importante de su literatura a tratar la pobreza, aunque este tema es abordado como un tópico general indiferente si este pertenece o no a lo urbano o lo rural, sin matizar en ningún aspecto las características diferenciadoras de este fenómeno en ambos mundos.

Se aprecia también como el tratamiento cartográfico del mundo rural solo da cuenta del porcentaje de la población que vive en estas zonas, este enfoque lo podemos apreciar claramente en la Figura 31,

perteneciente a un libro de la editorial Santillana de la serie Bicentenario, donde se destaca el tratamiento de la situación en América, donde sólo se trata la importancia de las ciudades.



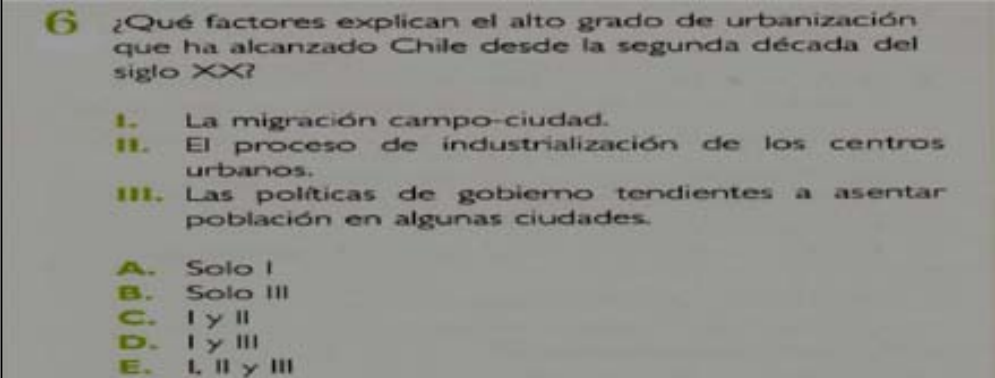
FIGURA 31 Proyección de la población urbana

Fuente: Libro de texto 1° Educación Media “Sociedad Bicentenario” Editorial Santillana 2010. Página 164.

Otro elemento interesante a rescatar es el enfoque en los libros de texto del tipo de preguntas destinadas a evaluar en los estudiantes la ruralidad. Hemos constatado que estas son escasas y generalmente apuntan a un nivel cognitivo simple, lo que se expresa en preguntas destinadas a

recordar datos, con poco nivel de análisis y síntesis para tratar la enseanza con respecto al mundo rural.

En la Figura 32 y 33, podemos apreciar actividades diseñadas para el trabajo de los alumnos, las que como ya se sabemos son muy escasas y están destinadas a la comprensión simple, referidas a su relación de emigración campo ciudad en su gran mayoría.



6 ¿Qué factores explican el alto grado de urbanización que ha alcanzado Chile desde la segunda década del siglo XX?

- I.** La migración campo-ciudad.
- II.** El proceso de industrialización de los centros urbanos.
- III.** Las políticas de gobierno tendientes a asentar población en algunas ciudades.

- A.** Solo I
- B.** Solo III
- C.** I y II
- D.** I y III
- E.** I, II y III

FIGURA 32 Pregunta tipo texto escolar, ausencia de la ruralidad

Fuente Libro de texto 1° Educación Media “Sociedad Bicentenario” Editorial Santillana 2010. Página 189.



Observa las siguientes fotografías y responde las preguntas 6 y 7.

Vista aérea sector de Fudis Hurtado (Región Puntarenas).

Vista aérea de Santiago (Región Metropolitana).

- 6** ¿De qué manera se usa y aprovecha el suelo en cada uno de estos lugares?
- 7** Compara estos tipos de asentamiento a nivel de tamaño, infraestructura y funcionamiento.
- 8** Señala dos ventajas y dos problemas asociados a las grandes ciudades del mundo actual.

FIGURA 33 Preguntas asociadas a textos escolares comparación urbano -rural

Fuente Libro de texto 1° Educación Media “Sociedad Bicentenario” Editorial Santillana 2010. Página 147

Los libros de texto destinados a los estudiantes se concentran en aspectos fenomenológicos, no explicativos, sino más bien descriptivos.

En cuanto al análisis de la visión que entregan los textos escolares respecto al mundo rural se utilizaron cinco ejes dilemáticos:

- La visión del mundo rural que entregan los libros de textos para el uso de los estudiantes, es positiva o negativa.
- Los contenidos referentes al mundo rural que entregan los libros de texto para el uso del estudiante es problematizadora o descriptiva.
- Los contenidos entregados en los libros de textos entregan una visión dinámica o estática del mundo rural.
- Los libros de textos muestran un enfoque sistémico de la educación para la sostenibilidad o más bien es un enfoque descriptivo.
- Los contenidos entregados en los libros de textos son tratados de una manera contextualizada o descontextualizada.

5.4.4 ¿La visión del mundo rural que muestran los libros de textos es positiva o negativa?

Se trata de indagar sobre qué visión muestran los textos escolares sobre el mundo rural, si esta es negativa o positiva; proyectar el paisaje rural como una oportunidad y parte integrante de la sociedad chilena o bien una visión más bien negativa, donde el mundo rural es asociado al pasado, a lo antiguo a lo no conectado con lo moderno.

En la Tabla 23, se muestra un resumen sobre la visión que se tiende a dar en los libros de texto escolar sobre el mundo rural, la que podemos resumir como negativa, debido básicamente que sólo se muestra una

visión económica o bien demográfica y/o migratoria, con muy pocos aspectos de carácter cultural, histórico, antropológico y sociológico. En su gran mayoría se establece una visión basada en las vinculaciones económicas y demográficas.

TABLA 23 Resumen textos escolares visión negativa/positiva del paisaje rural

Nombre Libro	Editorial	Visión
Historia y Ciencias Sociales IV° Medio	Zigzag	La visión que otorga este texto es negativa en la medida que sólo trata la dinámica de inmigraciones y el agotamiento del mundo rural y sus estructuras económicas.
Historia y Ciencias Sociales IV° Medio	Mare Nostrum	Negativa solo se considera los aspectos de migraciones campo-ciudad
Historia, Geografía y Ciencias Sociales I° Medio	Santillana	Negativa solo considera a la población rural como un dato demográfico haciendo hincapié en la migración campo ciudad
Historia, Geografía y Ciencias Sociales I° Medio 2009	Santillana	Negativa, solo se considera el mundo rural dentro de los conocimientos previos con un marcado acento en lo demográfico y en las migraciones
Sociedad Proyecto Bicentenario	Santillana	Visión más bien neutra no se realizan actividades sobre lo bueno o malo de vivir en áreas rurales

5.4.5 ¿Los contenidos referentes al mundo rural que muestran los libros de texto es problematizadora o descriptiva?

Respecto a los contenidos que muestran los textos escolares, se revisa si estos son de carácter problematizador o bien descriptivo, a objeto que permitan al estudiante adquirir los conocimientos del mundo rural a través del pensamiento basado en la síntesis, análisis y relación sistémica, o más bien a través de la descripción y la memorización.

Según los libros de textos analizados, se puede concluir que todos ellos dan una visión descriptiva del mundo rural, básicamente orientada a presentar datos demográficos y de emigración campo-ciudad, como un fenómeno de movimiento de población que tuvo y tiene sus raíces en el proceso de industrialización. En la Tabla 24, se muestra un breve resumen de las características advertidas en cada texto escolar analizado. Cabe señalar, que los contenidos vinculados a lo urbano/rural, dan énfasis a los procesos de urbanización vividos por distintos países latinoamericanos, destacándose los países en los cuales los procesos de industrialización fueron relativamente lentos y tardíos, salvo Argentina y Uruguay.

TABLA 24 Resumen textos escolares visión descriptiva/problematizadora del paisaje rural

Texto Escolar	Editorial	Visión
Historia y Ciencias Sociales IV° Medio	Zigzag	Descriptiva, se le se menciona aspectos relacionados con la actividad económica y la dinámica de las migraciones representadas estadísticamente
Historia y Ciencias Sociales IV° Medio	Mare Nostrum	Descriptiva sólo se le se menciona aspectos

Historia, Geografía y Ciencias Sociales I° Medio	Santillana	relacionados con la actividad económica y la dinámica de las migraciones representadas estadísticamente Descriptiva solo se considera el mundo rural dentro de los conocimientos previos con un marcado acento en lo demográfico y de migraciones
Historia, Geografía y Ciencias Sociales I° Medio 2009	Santillana	Descriptiva solo considera a la población rural como un dato demográfico haciendo hincapié en la migración campo ciudad
Sociedad Proyecto Bicentenario	Santillana	Descriptiva, solo se considera el mundo rural dentro de los conocimientos previos con un marcado acento en lo demográfico y migratorio

5.4.6 ¿Los contenidos de los libros de textos muestran una visión dinámica o estática del mundo rural?

Entenderemos una visión dinámica cuando los contenidos son tratados y presentados en el texto escolar de manera que es posible apreciar y distinguir claramente los múltiples aspectos sociales, históricos, sociológicos, antropológicos y culturales que están presentes en la relación del mundo rural con el mundo urbano. Consideramos el concepto estático, cuando en el texto escolar se refiere a los contenidos del mundo rural y urbano como realidades aisladas una de otra. Y

dinámico cuando en el texto escolar cuando ambos mundos se presentan como un sistema integrado y complejo.

En general, los libros de texto presentan una visión ambivalente; es dinámica en cuanto a la evolución de la población en los sectores rurales; sin embargo, presentan una visión estática al describir el hábitat rural, basado siempre en un paradigma tradicional, centrado básicamente en la agricultura como forma de subsistencia, y extensiva y en el resto de las actividades primarias como son la pesca, minería y actividad forestal. Se incluye en algunos textos al potencial turístico del mundo rural, pero no se detalla el alcance, magnitud económica o tipo de turismo.

TABLA 25 Resumen de los textos escolares según una visión Dinámica / Estática del paisaje rural

Nombre Libro	Editorial	Visión
Historia y Ciencias Sociales IV° Medio	Zigzag	Desarrolla el concepto de rurolurbanización, como la consecuencia de introducir hábitos urbanos en sectores rurales
Historia y Ciencias Sociales IV° Medio	Mare Nostrum	Sólo desarrollo el tema de la ruralidad desde un punto de vista de la emigración.
Historia, Geografía y Ciencias Sociales I° Medio 2011	Santillana	Solo antecedentes demográficos campos ciudad
Historia, Geografía y Ciencias Sociales I° Medio 2009	Santillana	Sólo considera aspectos demográficos y de emigración campo-ciudad
Sociedad Proyecto Bicentenario	Santillana	Estática considera los aspectos tradicionales de la vida rural y el tema de las migraciones.

5.4.7 ¿Los libros de textos muestran un enfoque sistémico de la educación para la sostenibilidad o más bien un enfoque descriptivo?.

Se puede establecer que los libros en general abordan profusamente el tema medio ambiental, pero desde una óptica tradicional, salvo una excepción, el libro de texto de la Editorial Mare Nostrum, hacen referencia a la política de Desarrollo Sostenible, a la Educación para el Desarrollo Sostenible (Tabla 26). Los otros libros de textos escolares analizan el tema del medio ambiente desde la óptica de presentar los problemas como realidades aisladas una de las otras, es decir, se presentan sin vincular los distintos elementos que originan la crisis ambiental y sobre todo no ofrecen alternativas de solución; tampoco se relacionan con el mundo rural y las oportunidades, sin indicar los valores que tiene el mundo rural respecto al urbano, en cuanto a la sostenibilidad.

TABLA 26 Resumen de los textos escolares según la visión desarrollo sostenible/descriptiva del paisaje rural

Nombre Libro	Editorial	Enfoque
Historia y Ciencias Sociales IV° Medio	Zigzag	Se considera el tema de la pobreza y el medio ambiente, analizando los problemas en el mundo actual, pero no se menciona de manera explícita el concepto de desarrollo sostenible, aunque implícitamente hay muchos elementos de este concepto.
Historia y Ciencias Sociales IV° Medio	Mare Nostrum	Si hace mención y trabaja explícitamente con el informe Brundtland, así como también los objetivos del milenio, y los programas de

Historia, Geografía y Ciencias Sociales I° Medio	Santillana	desertificación de las Naciones Unidas. No trabaja el tema medioambiental, la pobreza la trata dentro de la óptica de los problemas urbanos.
Historia, Geografía y Ciencias Sociales I° Medio 2009	Santillana	No se hace referencia a los temas medio ambientales, se abarca la pobreza dentro del tema urbano.
Sociedad Proyecto Bicentenario	Santillana	Problemas medioambientales urbanos, no se hace referencia al desarrollo Humano sostenible.

5.4.8 ¿Los contenidos de los libros de textos son tratados de una manera contextualizada o descontextualizada?

Entenderemos el concepto de descontextualizado en los libros de textos, cuando estos no hacen referencia a problemas o situaciones de carácter nacional y/o local, que sean susceptibles a que los alumnos las puedan reconocer como una realidad próxima a su entorno local.

Se puede apreciar de modo general, que el marco en el cual se desarrollan los libros es la continua descontextualización en su tratamiento de los temas de pobreza, desigualdad y desarrollo. Para ello, se toman pocos ejemplos y los que hay son de países vecinos o bien de otras latitudes. El mundo rural es tratado como un problema ajeno y de carácter globalizado. Prácticamente en ningún libro se trabaja con ejemplos de la realidad chilena. En la Tabla 27, se presenta un resumen de los libros analizados.

TABLA 27 Resumen textos escolares visión contextualizada/descontextualizada del paisaje rural

Nombre Libro	Editorial	Visión
Historia y Ciencias		Descontextualizado, tanto los problemas

Sociales IV° Medio	Zigzag	medioambientales como la ruralidad se aborda con ejemplos de América latina y el mundo.
Historia y Ciencias Sociales IV° Medio	Mare Nostrum	Descontextualizado, los ejemplos señalados son los temas de carácter Internacional
Historia, Geografía y Ciencias Sociales I° Medio	Santillana	Descontextualizada, no se aborda las temáticas locales o nacionales.
Historia, Geografía y Ciencias Sociales I° Medio 2009	Santillana	Descontextualizada, no se aborda las temáticas nacionales
Sociedad Proyecto Bicentenario	Santillana	Descontextualizada, no se aborda las temáticas locales. Incluso se realizan descripciones del mundo rural referentes al País Vasco (España), para contextualizar la forma de vida en el mundo rural

A modo de breve conclusión respecto a este apartado, podemos señalar que la visión que predomina sobre el espacio rural en los libros de texto de la enseñanza media es la de un sesgo en el cual se considera muy poco el mundo rural y en todo caso aparece como oposición a lo que es urbano. De esta forma, la visión que se muestra está conformada por paisajes dispersos, lejanos, con falta de servicios públicos, dedicados a la explotación extensiva, agricultura de subsistencia y sobre todo como una fuente de inmigración hacia la ciudad que ha estado presente desde los principios del siglo XX y que aún continúa durante el siglo XXI. Este proceso es señalado en el marco de la concentración de la población en los espacios urbanos.

Otro elemento a destacar es la falta de integración del concepto de desarrollo sostenible. Término que es constantemente vinculado a los temas relacionados a los problemas medio ambientales. Desde esta misma óptica la visión geográfica que se muestra presenta estructuras

positivistas en las que se tiende a enfatizar el análisis geográfico, basado en la observación, en la descripción y en la búsqueda de explicación simples, para los hechos y fenómenos geográficos. Se utilizan demasiado los mapas y cartografía euclidiana, tratando de mostrar datos cuantitativos, las estadísticas, referidas especialmente al estudio de la población y la economía.

La mayoría de los libros no relacionan los conocimientos de geografía con los historia, a objeto que los estudiantes puedan establecer relaciones y valorar las consecuencias de los problemas sociales.

5.5 Análisis Relacional

El análisis relacional se ha hecho en base a la triangulación de las distintas herramientas de recolección de datos. Para facilitar la comprensión de los resultados, éstos han sido organizados en base a las principales temáticas que fueron apareciendo en la triangulación, y que a su vez representan los principales ejes de esta investigación y que corresponden a lo siguiente temas:

- Dualidad Urbano/Rural.
- Didáctica en la enseñanza-aprendizaje de lo rural.
- Sesgos en la enseñanza del espacio rural.
- Educación para el Desarrollo Sostenible
- Representaciones en torno al mundo rural

5.5.1 Dualidad Urbano/Rural.

Al momento de presentar el mundo urbano junto al mundo rural, en lugar de presentar una dualidad como parte de un sistema, se presenta una subordinación del mundo rural a lo urbano, con la idea que es en el mundo urbano, el lugar donde residen los avances tecnológicos y el progreso; mientras que en el paisaje rural se presenta el atraso y la precariedad.

Ambos mundos aparecen desconectados, en cuanto a que no se señalan las relaciones que mantienen ambos mundos y que permiten mantener la economía en países como Chile. O bien, cuando son enseñados sólo se hace desde la óptica del desarrollo de la industria y los servicios situados en las urbes. Por otra parte, en temas que son transversales a lo rural y lo urbano, no se destacan las diferencias y convergencias existentes, tampoco se analizan los escenarios particulares.

El espacio rural no recibe la importancia que los mismos docentes señalan que merece, lo que se demuestra en el espacio marginal que tiene este tema en los libros de texto, la poca formación recibida por los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en cuanto a estos temas y la importancia que da el currículum nacional al mundo rural.

El currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se plantea como un obstáculo, al momento de enseñar los contenidos referentes a ruralidad, siendo percibido este mundo rural como un contenido marginal dentro del espectro de temáticas a abordar con los estudiantes. De esta manera, se plantea que la subordinación de lo rural frente a lo urbano no responde a un proceso accidental, sino que responde a la forma en que se han planteado los aprendizajes que deben tener los estudiantes de Chile.

Asociado a esto, surgen los procesos discriminatorios vividos por la población rural frente a la población urbana, a través del uso del término “huaso”. El uso peyorativo de este término, genera dificultades sociales en la población rural, en cuanto a partir de esta palabra se despiertan concepciones respecto a las personas que habitan el paisaje rural: poco conocimiento de tecnología, bajo nivel socioeconómico, poca educación. La ruralidad es una situación que debe ser superada a través de la migración a los centros urbanos, puesto que es en ellos donde se puede acceder al mundo globalizado. Permanecer en lo rural es permanecer en un mundo local, marginal y desconectado.

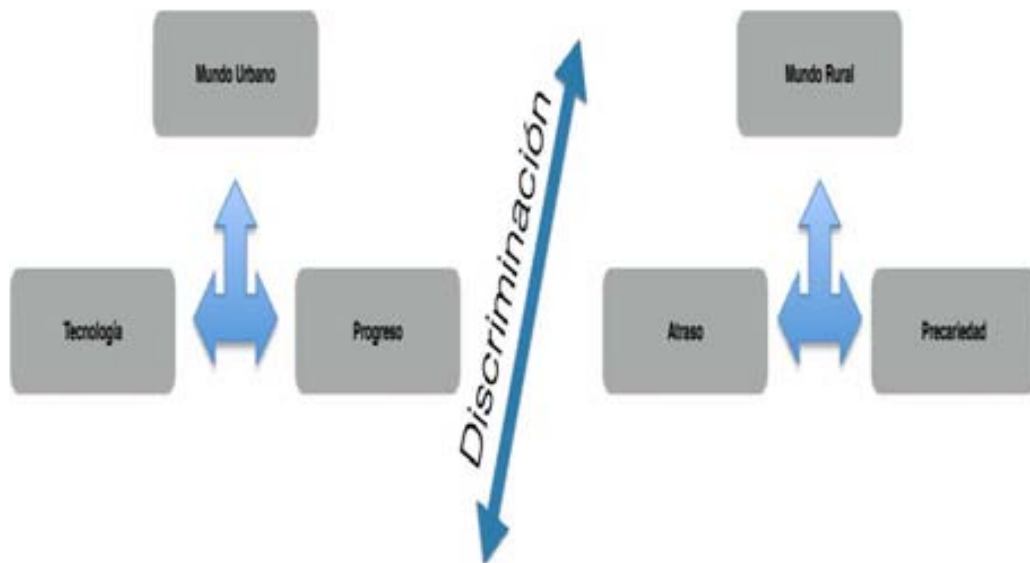


FIGURA 34 Esquema discriminación Urbano / Rural.

Fuente: Elaboración del autor.

5.5.2 Didáctica en la enseñanza-aprendizaje de lo rural.

La didáctica utilizada por los docentes a la hora de enseñar a sus estudiantes los contenidos del mundo rural, varían en cuanto a si están en establecimientos educacionales rurales o urbanos. Los docentes que trabajan en estos establecimientos educacionales situados en la ciudad, abordan los contenidos de paisaje rural por medio de visitas a lugares relativamente típicos de este entorno: vias, bosques nativos, siembras. Por su parte, los docentes que trabajan en centros educativos rurales, empiezan a abordar un poco más los contenidos referidos al mundo rural desde lo cotidiano y cercano al entorno del estudiante.

Los profesores que trabajan en contextos de ruralidad, buscan oportunidades de aprendizaje en lo cotidiano y familiar, pidiendo a los estudiantes que pregunten a sus padres o abuelos respecto a procesos históricos vividos en el campo, o partiendo desde los conocimientos comunes que tienen respecto al lugar en el que viven.

Dentro de la didáctica utilizada por los docentes, toman importancia los contenidos que son considerados de mayor prioridad en cuanto al mundo rural. Estos contenidos abordan principalmente temas de geografía, economía, mientras que secundariamente se tratan los temas de identidad, historia local, medio ambiente y desarrollo sostenible.

Como ya fue mencionado, estos temas, en el caso de los profesores rurales, son tratados desde la experiencia cotidiana de los estudiantes (Figura 35), pero a la vez intentando rescatar los aspectos que consideran que se han ido perdiendo en el entorno local. Uno de estos aspectos es la identidad e historia local, ambos aspectos que los docentes consideran que se han ido disipando con el traspaso generacional y el sistema económico que rige el mundo rural.

Se rescata la historia local, al hacer que los estudiantes consulten a sus familiares respecto a procesos históricos vividos por ellos, pero la identidad es un tema que queda más desatendido. La pérdida de identidad se atribuye a la precariedad de la vida en el campo, los procesos de globalización y la consiguiente aspiración a migrar hacia los centros urbanos. Los docentes consideran que, ante esta situación, no tienen herramientas plausibles de utilizar, y que no es su responsabilidad. La pérdida de identidad local es un proceso sobre el cuál no pueden actuar y queda al azar. Este aspecto de su pensamiento es precisamente el que tratamos de cambiar con nuestra investigación, ya nuestro propósito es que los docentes tengan una mentalidad mucho más comprometida con el cambio social en el mundo rural.

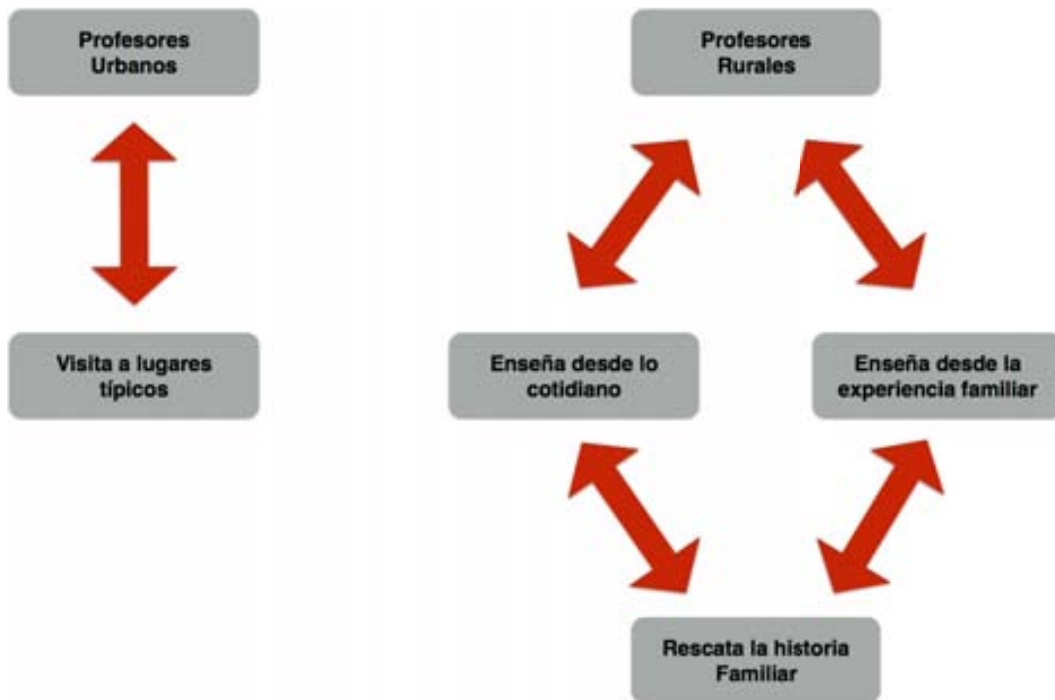


FIGURA 35 Esquema “ Como enseñan los profesores lo rural”

Fuente: Elaboración del autor.

5.5.3 Sesgos en la enseñanza del espacio rural.

El espacio rural se plantea especialmente desde su aspecto productivo, sin tomar en cuenta toda la riqueza que ofrece este paisaje en cuanto a tradiciones, identidad, historia y cultura. Este planteamiento –de cierta manera simplista-, del espacio rural, está a la base de la educación que desarrollan los docentes en sus aulas.

Hay dos niveles desde los cuales actúa el sesgo en el momento de enseñar el paisaje rural. Desde lo explícito y constatable en los libros de texto, que estaría marcado por las diferencias que hay en el currículo nacional y la visión de lo rural como algo lejano, culturalmente diferente a lo urbano. Y por otra parte, una visión más implícita y más imperceptible, relacionada con el sesgo de la actividad docente. La forma en que los profesores plantean el mundo rural a sus estudiantes depende en buena parte de su cosmovisión del mundo que les rodea, de su concepción social.

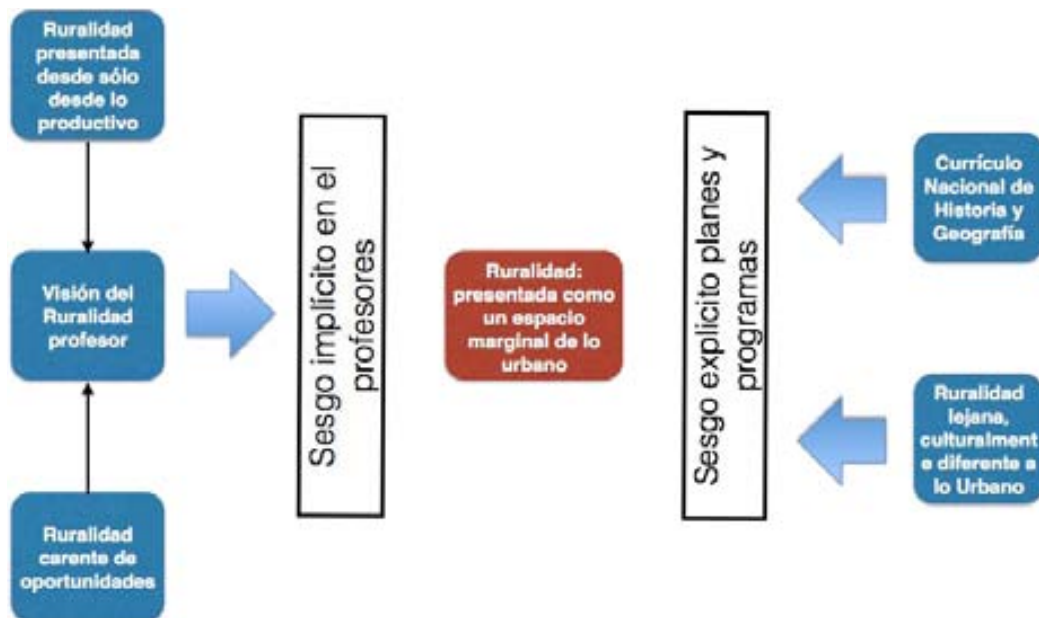


FIGURA 36 Sesgos presentes en los profesores

Fuente elaboración propia.

5.5.4 Educación para el Desarrollo Sostenible.

La política de Educación para el Desarrollo Sostenible es abordada en el currículum en cuanto a protección ambiental, pero sin ofrecer una visión más moderna que incluya la temática de sostenibilidad o bien potenciar enfoques propositivos sobre los problemas medioambientales.

En cuanto a los docentes, se plantea el desarrollo sostenible desde lo económico, escenario al que se le da una gran importancia. El desarrollo sostenible, a través de la tecnología que implica, surge como una oportunidad de generar mejores oportunidades para la población rural, a través de incentivar los emprendimientos, mejorando su situación socioeconómica, y por consiguiente su calidad de vida. Esto a su vez, podría tener un fuerte impacto en la migración de los jóvenes a los

centros urbanos, puesto que si el mundo rural les ofrece mejores oportunidades de vida, podrían efectivamente permanecer en este escenario y no migrar a las ciudades.

Por otra parte, en la Figura 37, podemos observar como las tecnologías para la sostenibilidad, al ofrecer mayor modernidad al mundo rural, también pueden favorecer a la población rural. Esto genera dificultades en cuanto no se educa a la población para generar emprendimientos, por lo que se produce un empobrecimiento de la población rural, y le obliga a migrar a las ciudades en busca de mejores oportunidades.

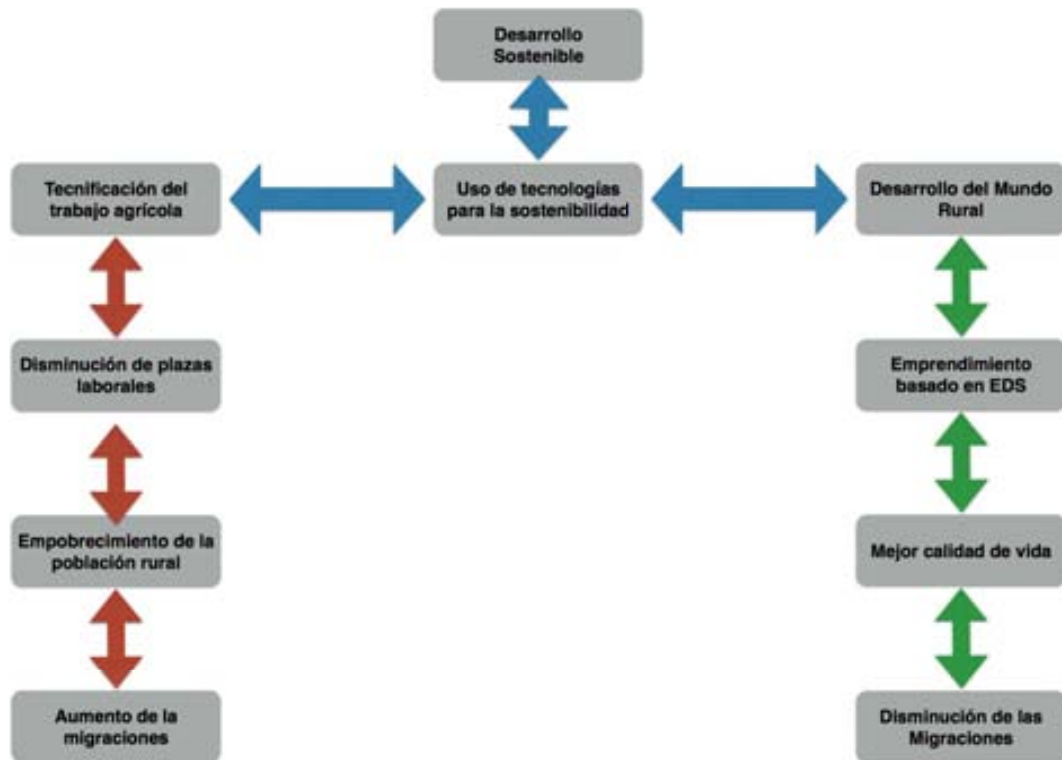


FIGURA 37 Visión contradictoria del uso de tecnologías para la sostenibilidad

Fuente: Elaboración del autor

5.5.5 Representaciones de la población rural.

La población rural es vista como una población sumida en una especie de inquilinaje moderno, en cuanto habitan suelos de gran riqueza productiva, como es el caso de los suelos de la depresión intermedia, pero se ven obligados a trabajar para la riqueza de otros, mientras ellos mantienen sus condiciones de vida precarias. Junto a esto, la población rural se percibe como población de nivel socioeconómico y cultural bajo y víctima de diversos problemas psicosociales, tales como violencia intrafamiliar y embarazo adolescente.

A esto se agrega que la población rural está poco educada, y a su vez tienen bajas expectativas educacionales para sus hijos, concibiendo como opción exclusivamente carreras técnicas asociadas a lo rural. De esta manera, se buscaría generar un círculo de permanencia en el

mundo rural, heredando el espacio familiar. Esto pone a los docentes en una posición de superioridad frente a las familias de sus estudiantes, marcando su situación como habitantes de lo urbano que desempeñan labores en lo rural.

Frente a esto, surge como temática importancia la migración campo-ciudad. Los jóvenes ven de forma negativa su futuro si es que permanecen en el mundo rural, por lo que buscan migrar en busca de mejores oportunidades. Dentro de la población rural, el mundo urbano también se percibe como un lugar con mayores y mejores oportunidades, donde se pueden lograr mejores condiciones de vida que las disponibles en el espacio rural. Sin embargo, esto se ve frustrado al ser discriminados en las ciudades por su origen rural, y al estar determinados a trabajos precarios: tanto en lo rural como en lo urbano, solo acceden a trabajos de bajo nivel y con baja remuneración. La diferencia puede radicar en la continuación de estudios técnico profesionales de nivel superior, lo que también implica una migración, pero esta puede ser momentánea mientras se estudia, para posteriormente volver a lo rural. En este punto radica la importancia de fomentar el compromiso con la ruralidad desde la enseñanza básica y sobretodo media, porque el cambio social en el mundo rural no puede dejarse en manos de una pequeña minoría ilustrada que tenga la oportunidad de hacer sus estudios superiores. También hay que facilitar la iniciativa y el compromiso en estudiantes de grado medio.

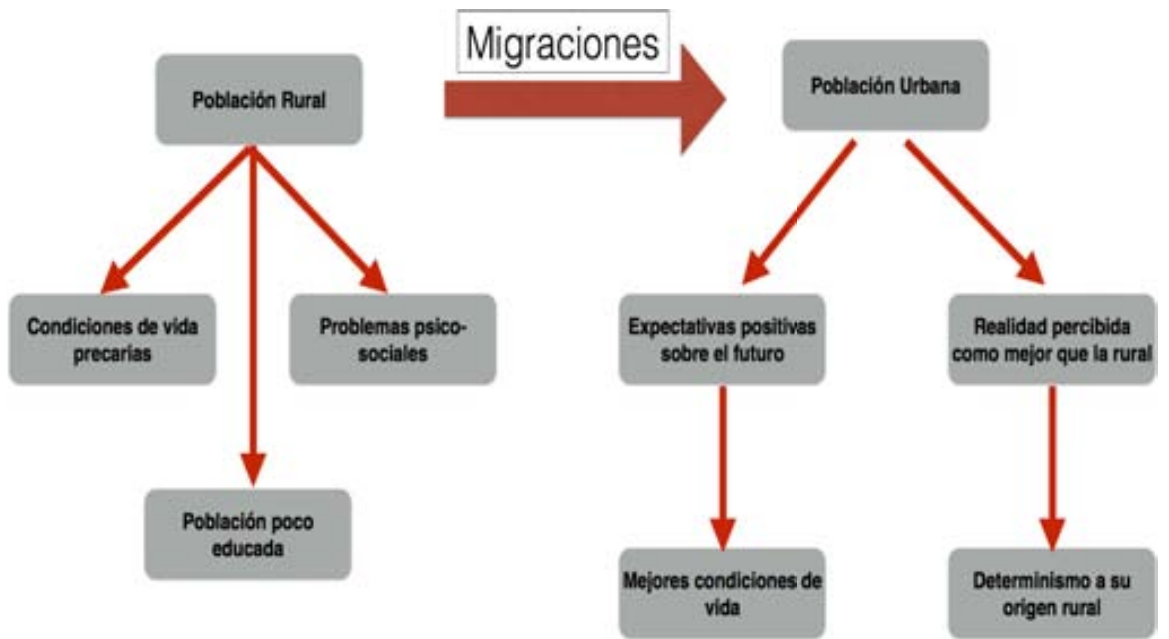


FIGURA 38 Esquema motivaciones que favorecen la migraciones rural /urbano.

Fuente: Elaboración del autor

VI. PROPUESTA DE MODELO FORMATIVO DE LA RURALIDAD COMPROMETIDA PARA PROFESORES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA REGIÓN DEL MAULE.

Este modelo formativo de profesores tiene como objetivo formar a los docentes de la Región del Maule, en una nueva mirada sobre la ruralidad. Para ello hemos tratado de aplicar los planteamientos expuestos en el marco teórico, fundamentados en lo que hemos identificado como el compromiso con la ruralidad.

Se parte de un planteamiento de formación en red. Este modelo pretende aplicarse a través de la formación de redes de profesores en la Región del Maule. Para lograr constituir estas redes, se tratará de hacer uso tanto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como de métodos de interacción personal presenciales, como reuniones y seminarios, ya que consideramos que ambas herramientas en manos de los profesores, abren nuevas expectativas para su desarrollo profesional y personal.

Pretendemos que la experiencia de aprendizaje vivida en el marco de la formación continua del profesorado impacte en sus prácticas pedagógicas, de tal modo que exista un cambio. Se trata que el profesorado reconstruya su pensamiento y el tratamiento educativo de la ruralidad, desde la enseñanza de la ruralidad subordinada a lo urbano, hacia una que desarrolle en sus alumnos la ruralidad como un compromiso con su comunidad, es decir, fomentar el compromiso con la ruralidad.

A través de la constitución de una red de profesores rurales de la Región del Maule, se pretende que ellos puedan descubrir, compartir, desarrollar

y aplicar, enfoques y estrategias didácticas vinculadas a la ruralidad comprometida con el cambio social.

Como ya se señaló en párrafos precedentes, se pretende que el trabajo colaborativo surgido entre profesores, se constituya en una red de docentes, que suponga un entrono colaborativo.

Para el logro de este objetivo, hemos escogido dos modos de trabajo, el primero de ellos se basa en la formación virtual, donde las Tics, son las herramientas que posibilitan acceder, compartir y crear, aprovechando el desarrollo de entornos de redes sociales. Y más específicamente con la creación de una red social corporativa propia para este proyecto formativo. Por otra parte, hemos considerado el trabajo a través de seminarios y reuniones organizadas de manera periódica y presencial.

Con ello pretendemos:

- Acceder y socializar en la red de profesores, las experiencias y conocimientos especializados que están disponibles a través de revistas electrónicas, sitios web y otros soportes, los que se encuentran disponibles en los diversos campos académicos de la geografía y las demás ciencias sociales, además, nos permitirían acceder a las experiencias en otras realidades educativas sobre el enfoque ApS y MC.
- Lograr que los profesores que trabajan en la red, puedan intercambiar con otros docentes, sus experiencias construidas desde su propia práctica profesional simultánea al proceso formativo entorno a una didáctica comprometida con la ruralidad.
- Desarrollar el sentido de colaboración, más allá del simple intercambio de información. También implica compartir experiencias y discutir soluciones a las dificultades que se dan entre profesores, para ello señalamos que deben existir

mecanismos que permitan enriquecer el trabajo de las redes de profesores, a través de la creación y gestión de grupos de trabajo.

- Desarrollar el trabajo colaborativo no finalista, sino mediante un proceso de colaboración continuada y en base a una estructura horizontal de gestión y reelaboración del conocimiento, que deja de ser individual para ser colectivo. Entendemos estas redes de profesores como un grupo de docentes desarrollando secuencias didácticas, escribiendo artículos científicos en común, intercambiando información en torno a sus experiencias con el trabajo con los estudiantes, a través del enfoque de aprendizaje servicio, método de casos u otros.
- Formar redes de profesores que funcionen como una unidad formativa orientada a una nueva forma de trabajo, en la cual prevalezca la racionalidad crítica y comprometida con su entorno local, aplicada a los proyectos innovadores sobre la ruralidad.

A modo operativo, el modelo formativo tomaría como guía a los Microcentros de Programación Pedagógica (Ministerio de Educación de Chile, 2000), que existen en Chile desde hace más de veinte y dos años. Una de las primeras experiencias de trabajo que se realizó con establecimientos rurales. Básicamente la forma de funcionamiento que replicaríamos de un microcentro es su escala de funcionamiento. Como estos se basan en centros de formación continuada que operan en base a la agrupación por cercanía geográfica de los profesores rurales (entre seis y ocho docentes) pertenecientes a escuelas de Enseñanza Básica de carácter uni, bi o tridocentes³⁶. En nuestro caso, se formaría con los

³⁶ Denominación de los Establecimientos educacionales, que cuentan con uno, dos o tres docentes, muchos de estos colegios son de carácter multigrado, es decir, un profesor atiende a más de un nivel del sistema educativo. Generalmente estos establecimientos educacionales atienden a los escolares hasta sexto año básico.

profesores de Historia y Geografía de enseñanza media, de los liceos municipales y de los colegios particulares subvencionados.

Su forma de trabajo consiste en reuniones periódicas presenciales, generalmente una vez al mes, las cuales tienen como objetivo analizar el quehacer profesional de los docentes, intercambiar las experiencias pedagógicas, diseñar las prácticas curriculares y construir colectiva y cooperativamente nuevos modos de enseñar, corrientemente cuentan con el respaldo del Ministerio de Educación a través de los equipos de supervisión pedagógica. Creemos que este sistema de funcionamiento puede ser exitoso, para nuestra propuesta de modelo diseñada para los profesores rurales de la especialidad de historia y geografía, debido a que permite agrupar a docentes básicamente por su cercanía geográfica, facilitando de esta forma el transporte, también el funcionamiento periódico y el intercambio directo.

Identificamos la red inicialmente como **Red de Profesores por el Compromiso con la Ruralidad (RPCR)**. Pretendemos que las RPCR, sean nodos con articulaciones flexibles, relacionados, comunicados, respetuosos, indagadores, difusores y profundamente comprometidos con el cambio en la forma de enseñar la ruralidad. En la red se reconocería un nodo central que identificamos como la unidad formadora, desde la que nace y se fomenta la RPCR, así como se organiza y dinamiza el funcionamiento de la red.

El modelo dibuja una primera red inicial con un núcleo de profesores, que durante una primera etapa se formarían, para posteriormente ser a su vez impulsores del modelo con nuevos profesores integrados, como se explicita en la Figura 39. Se considera que un número de profesores ira desertando, pero a la vez confiamos que se incorporaran nuevos miembros.

Cada nodo se identifica a escala local, muy próxima geográficamente, para favorecer los intercambios y experiencias compartidas presenciales

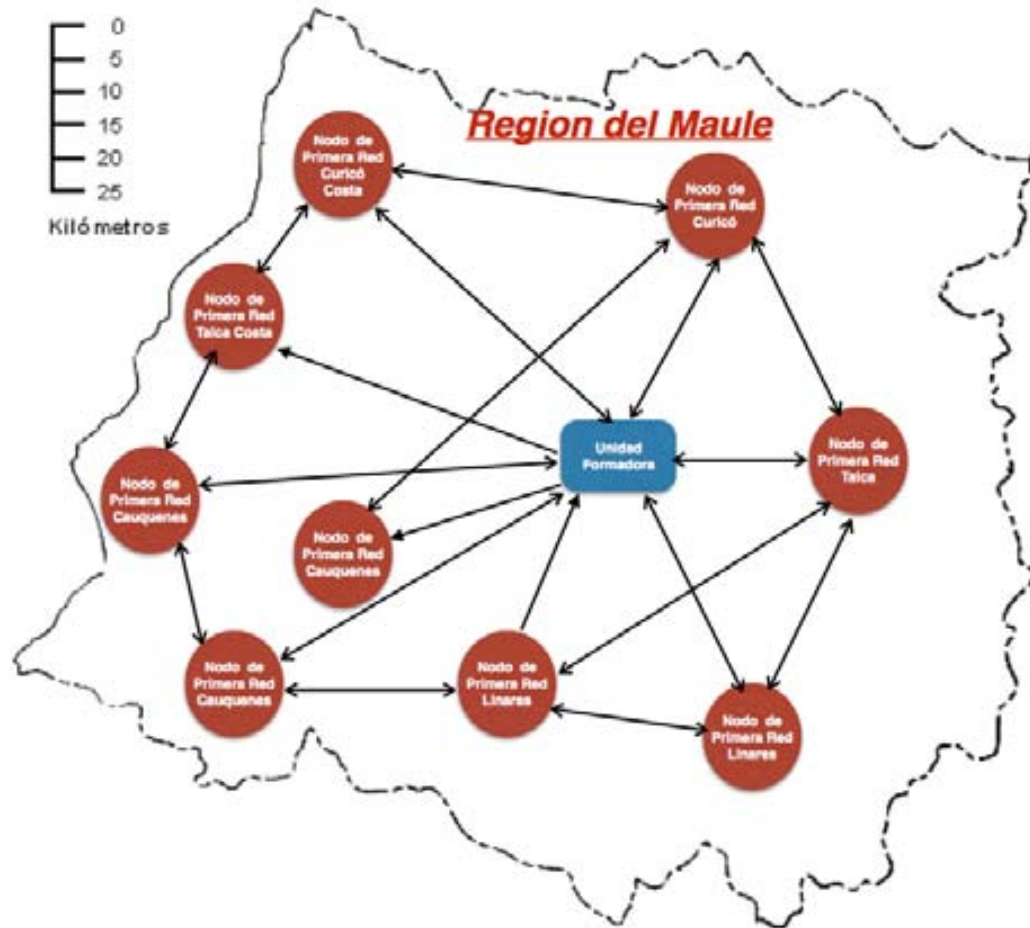


FIGURA 39 . Esquema de Funcionamiento de la Red de Profesores por el Compromiso con la Ruralidad (RPCR).

La RPCR, se iniciaría con la Unidad Formadora situada en el centro universitario que coordina el proyecto, impulsa un buen sistema de comunicación y la difusión del conocimiento, así como de las buenas prácticas generadas en el seno de la red. Se inicia el proyecto con una selección de un nodo en cada zona de la región del Maule. Se espera que posteriormente se vayan incorporando otros nodos o microcentros de cada zona, con lo cual los profesores que hayan vivido la experiencia formativa puedan a su vez colaborar en la formación de sus compañeros que se incorporan de nuevo a la red.

Fuente: Elaboración del Autor.

Este modelo formativo proponemos que se desarrolle en seis fases (como se seala en la Figura 40). Se inicia la fase cero, consistente en la organización de la red a nivel de selección de los profesores

participantes, previsión de la plataforma comunicativa y la definición básica de los objetivos de partida. En la primera y segunda fase los docentes realizarán un trabajo de reflexión, sin aún llevar a cabo una aplicación práctica en sus aulas. Se realizará la toma de contacto con los docentes que se hayan aceptado formar parte de la red y se inicia la formación mediante estrategias inductivas para la toma de conciencia del problema y la necesidad del cambio que es necesario en la educación de la ruralidad. La tercera y cuarta fase, en cambio, los docentes trabajan desde la práctica reflexiva con referentes inmediatos ya que diseñarán y aplicarán en su entorno educacional, una secuencia didáctica o proyecto de ruralidad comprometida. La quinta fase de la secuencia estará destinada a la evaluación del proceso. Y finalmente, la sexta etapa se espera que sirva para la comunicación y difusión de la experiencia, de tal forma que pueda servir de insumo del conjunto de profesorado de Ciencias Sociales de la región del Maule.

6.1 Fases del Modelo Red de Profesores por el Compromiso con la Ruralidad

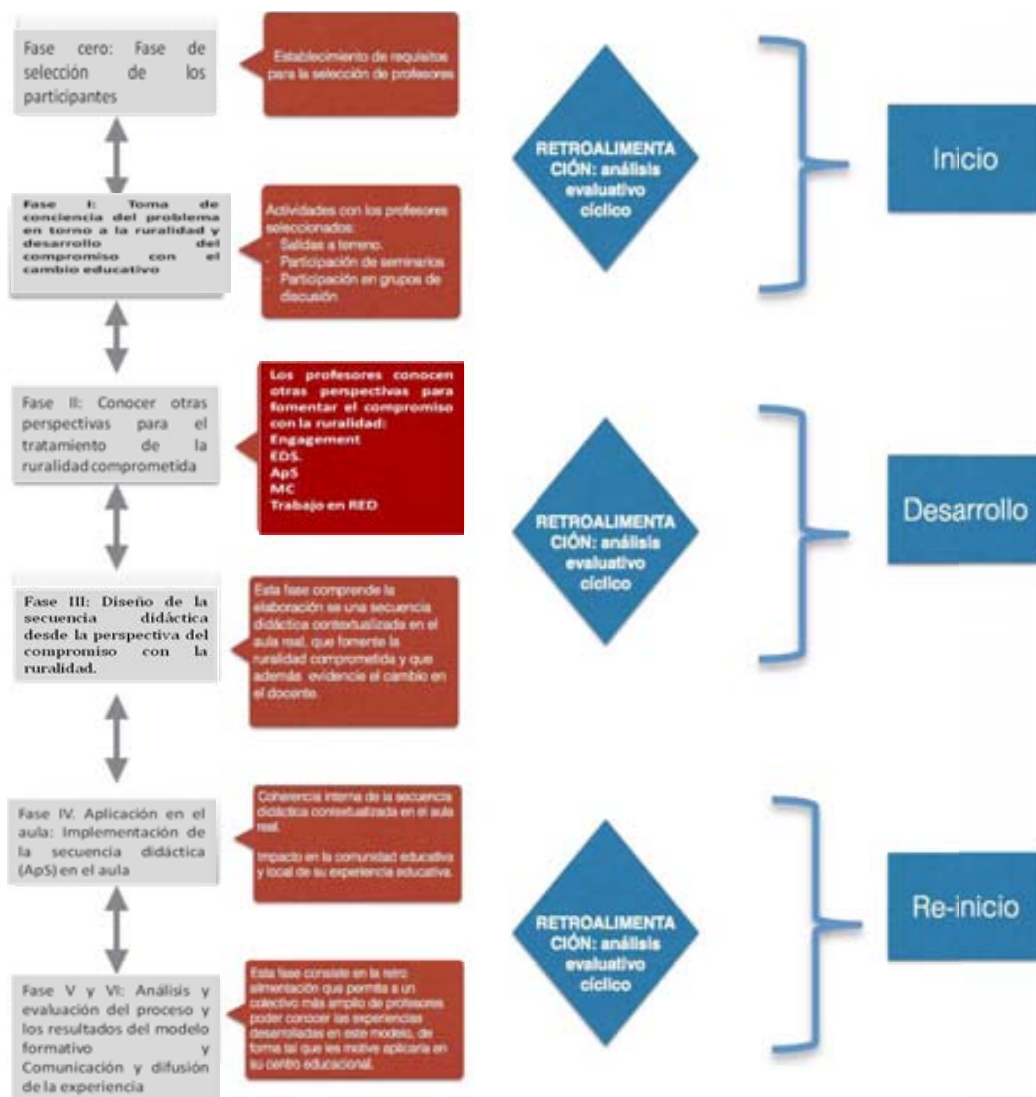
Antes de analizar la propuesta para el funcionamiento e implementación de la RPCR, es necesario señalar que cada una de las fases se encuentra enlazada mutuamente con el objeto que permita a esta red, convertirse en una comunidad de aprendizaje de la ruralidad comprometida. Para ello es necesario considerar brevemente algunos principios básicos para su funcionamiento en la práctica:

- La participación debe ser abierta y de forma horizontal, a objeto que todos los miembros de la comunidad puedan ser gestores de este trabajo colaborativo, por ello se descarta un esquema basado en un ordenamiento jerárquico o vertical.
- El acceso de todos en igualdad de condiciones, sin tener en cuenta su condición laboral o tipo de establecimiento. Es decir,

consideramos que independiente del centro formador y del contrato³⁷ que tenga el docente con el establecimiento, los profesores puedan integrarse en una RPCR.) Y que dentro de sus miembros exista igualdad de condiciones. La unidad formadora sólo se considera como un elemento de apoyo y orientación para el funcionamiento de la Red

- Se considera que la acción pedagógica de la RPCR, va más allá del mero acto de enseñar, sino que también persigue el cambio social. Con ello se sitúa al alumno como actor del cambio social, en el centro de los objetivos tanto de su aprendizaje, como del cambio de su entorno local.

³⁷ En Chile el profesorado de secundaria puede tener tres categorías contractuales: contrato indefinido (planta), contrato plazo fijo (contrata) y honorarios (por boleta de servicios profesionales)



1

FIGURA 40 Fases del modelo formativo de profesores del área de Ciencias Sociales, por el compromiso con la ruralidad.

Elaboración del Autor.

6.2 Fase cero: Fase de selección de los participantes

En esta fase se seleccionará a los profesores participantes en la puesta en marcha o primera etapa de la RPCR. Para ello se propone seguir los siguientes criterios:

- a. Profesores de Historia y Geografía tanto de enseñanza media (13-17 años), como de educación básica de segundo ciclo (11-13 años).
- b. Que trabajen en colegios y/o escuelas de la Región del Maule ubicados en diversos sectores rurales, sean estos municipales, particular subvencionados o particulares pagados.
- c. Que voluntariamente quieran participar y se comprometan a seguir vinculados en la red un mínimo de 2 años.
- d. Se seleccionaran 8 docentes para cada uno de los 9 nodos distribuidos de la siguiente forma:
 - i. 2 nodos para la provincia de Curicó.
 - ii. 2 nodos en Talca, que es la provincia más urbana.
 - iii. 2 en la provincia de Linares.
 - iv. 3 en Cauquenes, que es la zona más pobre y rural de la Región del Maule.
- e. Se tratará que haya paridad de género en los docentes seleccionados.

6.3 Fase I: Toma de conciencia del problema en torno a la ruralidad y desarrollo del compromiso con el cambio educativo

Esta fase consiste en lograr que los profesores seleccionados tomen conciencia del problema social que existe en la Región del Maule, y como sus prácticas educativas inciden en el horizonte profesional y vital de sus alumnos. También es necesario que los docentes tomen conciencia sobre sus representación y concepción de la ruralidad de la que parten.

Para ello se propone que los docentes conozcan el entorno rural en el que trabajan mediante actividades de experiencia, como la salida a terreno. En ellas se trata de que el grupo de profesores de los diferentes nodos vayan a conocer diferentes contextos rurales de la Región del Maule. Con las salidas se pretende que adviertan de primera mano los problemas del mundo rural: precarización del trabajo, la degradación de los suelos, el uso excesivo del monocultivo y de las plantaciones forestales, abandono de las casas rurales. Pero también que puedan conocerse entre ellos, conversar y compartir representaciones. Se propone visitar sectores del secano costero, con suelos degradados, pero con una vida cultural muy rica como Curepto y Huerta de Maule, junto con zonas muy productivas como San Clemente.

Estas salidas se complementarán con debates, seminarios con expertos y visualización de posibles modelos alternativos o posibles soluciones a los problemas advertidos de forma que les aporte reflexión e inspire su actividad didáctica creativa. Se pueden plantear cuestiones para abrir el debate : ¿Cómo en Chile, un país en pleno empleo, en los sectores rurales aún se mantiene persistentemente situaciones de alta cesantía?,

o bien ¿Por qué en la Región aún no se acaban los meses azules³⁸?. Y en la última sesión de trabajo, tras la visita, se planifica la fase II.

Los objetivos de esta fase serán específicamente:

a) Análisis de problemáticas relacionadas con la ruralidad de la Región del Maule: mediante las salidas y sesiones de discusión, con los datos reales que permitan acercarse al fenómeno desde una perspectiva basada en la teoría de la complejidad, que les permita elaborar un diagnóstico más enriquecido de la ruralidad en la Región del Maule.

b) Análisis de su práctica pedagógica vinculada a la ruralidad: una vez que los profesores ya han desarrollado su diagnóstico de la situación, es necesario que realicen un análisis de cómo ellos están abordando en el aula sus prácticas pedagógicas los temas de la ruralidad.

Tiempo destinado: tres salidas de un día cada una y tres sesiones presenciales comunes a todos los participantes y en régimen de internado. Cada salida, con su sesión de reflexión, ocupará un fin de semana en el mes de enero. Este periodo es oportuno porque los docentes deben estar en su centro educativo en enero, pero no tienen docencia con los alumnos, que ya están de vacaciones.

³⁸ Los meses azules (la gente se pone azul de hambre), es cómo llaman comúnmente en los sectores rurales a los meses comprendidos, entre mayo y septiembre, los meses invernales. Los que coinciden con el fin de los trabajos estacionales o de temporada, lo que obliga a muchas familias a depender de las ayudas estatales.

6.4 Fase II: Conocer otras perspectivas para el tratamiento del compromiso con la ruralidad.

Una vez en esta fase, los profesores ya tendrán consciencia del problema tan grave que supone la gestión del mundo rural y el papel que pueden hacer ellos en la educación de los jóvenes, para que estos se comprometan con su entorno. Será necesario plantear modelos didácticos que iluminen su reorientación docente. Por ello, se les podrá en contacto con otras perspectivas para el tratamiento actual de la ruralidad y ejemplos para tratar la ruralidad de la mano de la EDS. Ello supondrá una actividad fundamentalmente virtual. El nodo formativo tendrá, por lo menos inicialmente, un papel inspirador y emisor de información relevante. Esta se facilitará y orientará virtualmente, pero se anticipa de modo general en la última sesión de la Fase I.

En esta fase el objetivo central será el **conocimiento de los nuevos enfoques didácticos para un mayor compromiso con la ruralidad**: Esta fase consiste en trabajo en contexto virtual. La unidad formativa facilitará modelos, experiencias, estudios y buenas prácticas educativas relacionadas con el enfoque EDS y con más precisión los alcances manifiestos del compromiso con la ruralidad.

Ello exigirá a la unidad formativa haber previsto esta documentación y ponerla a disposición del profesorado participante para que lo pueda visionar, leer y construir su reflexión que compartirá con sus compañeros en la fase III.

Tiempo destinado: se les facilitará la información a inicios del mes de febrero, cuando se encuentran en periodo vacacional, para que tranquilamente puedan leer, visionar los documentos virtualmente y con carácter individual.

6.5 Fase III: Diseño de la secuencia didáctica desde la perspectiva del compromiso con la ruralidad.

Esta fase comprende, el diseño y la elaboración de una secuencia didáctica contextualizada en el aula real, que fomente el compromiso de sus alumnos con sus estudios y que además evidencie el cambio de mirada de la ruralidad, de una mirada tradicional a una mirada comprometida con su entorno.

En esta fase se trata que el docente diseñe y defina el programa de trabajo con sus alumnos, que llevará a cabo en la fase IV. Ello implica un trabajo de diseño didáctico y planificación que será oportuno que se realice en un contexto colectivo. Será en esta fase cuando se active la red de pequeños nodos de unos 8 profesores, a modo de microcentro. Será entre ellos y con la ayuda virtual de la unidad central formadora que irán concretando su proyecto de aula, que deberá adaptarse al contexto de cada centro, aula y entorno social.

En esta fase los profesores, mediante un trabajo colaborativo irán concretando su propuesta y la irán compartiendo con los demás nodos y con la unidad formadora.

A objeto de elaborar y ejecutar la secuencia didáctica proponemos un esquema general de desarrollo: análisis preliminar, construcción de objetivos, planificación de actividades tiempo y recursos, evaluación de los resultados y difusión de los resultados. Tal como se presenta en el esquema en la Figura 41.



FIGURA 41 Planificación Secuencia Didáctica contextualizada en el aula real que fomenta el compromiso con la ruralidad.

Fuente. Elaboración del Autor.

6.5.1 Análisis preliminar: Identificación del problema a partir del estudio de caso.

Es necesario que el docente se aproxime al entorno rural más próximo al centro educativo y sepa hacer un diagnóstico de los posibles problemas de la comunidad rural para considerar líneas de trabajo con sus alumnos. De hecho a partir de este diagnóstico colaborativo, en el nodo formativo, los profesores elaborarán varias propuestas de Estudio de Caso (según la metodología de MC), de cuyo análisis puedan definirse diferentes problemáticas que generen la propuesta del proyecto didáctico posterior basado en el enfoque de ApS.

Cada docente se responsabiliza en la definición de un estudio de caso real de su contexto rural local. Esta información la comparte con los demás miembros del nodo formativo y de forma colaborativa se perfila el qué y el cómo del planteamiento didáctico de cada estudio de caso.

Se requiere que cada docente llegue a proponer por lo menos un estudio de caso a sus alumnos. Y a partir de ese estudio de caso, se define el servicio / solución a proponer y llevar a cabo en su comunidad. Aunque ello se llevará a cabo en la fase siguiente, en esta fase los docentes preparan el material que permita centrar el análisis riguroso y a la vez sencillo del problema/as de la comunidad rural a los que se trata que los alumnos busquen y apliquen soluciones prácticas, a modo de servicio.

Sólo una vez realizado este trabajo, el docente podrá ser capaz de establecer sus líneas de intervención a seguir, así como también podrá identificar la necesidad o no de apoyo de otros profesionales, tanto pertenecientes al establecimiento educacional en el que trabaja, como fuera de este. Así mismo, será necesario saber reconocer los posibles obstáculos con que se contará para la realización de las actividades de enseñanza aprendizaje en el entorno de su aula.

6.5.2 Trabajo compartido entorno a los estudios de caso y planificación didáctica del ApS con los alumnos.

Una vez identificados los temas relacionados con la ruralidad comprometida posibles a ser intervenidos mediante el ApS, el profesorado necesitará compartir esos estudios de caso con el conjunto de compañeros/as que forman la red. Para ello será necesario prever un encuentro presencial donde cada uno de los nodos presentará los estudios de caso que hayan escogido como más oportunos o significativos. Ello implicará una jornada de trabajo que se estima en dos días en régimen de internado.

Al finalizar el segundo encuentro presencial cada docente deberá completar el cuadro formativo del marco lógico reflexivo (Figura 42.) en torno al proceso didáctico que llevará a cabo con sus alumnos en la siguiente fase.

	Definiciones	Metas	Resultados	Evaluación
Finalidades	¿Problema de la educación rural vamos a abordar?	¿Qué espero cambiar en mis alumnos y en el entorno en el cual viven?	¿Cómo voy a sistematizar mi experiencia pedagógica?	¿Qué herramientas voy a utilizar para evaluar los resultados?
Propósito	¿Cuál es el Objetivo de la EDS que quiero Alcanzar?	¿Cuáles es el aporte concreto que voy a realizar a los estudiantes?	¿Qué forma voy a utilizar para sistematizar mis resultados para compartílos con RPCR?	¿Cuál es el Objetivo de la EDS que quiero Alcanzar?
Estrategias	¿Qué herramientas didácticas voy a utilizar con mis alumnos?	¿Qué herramientas voy a utilizar para comprometer a mis estudiantes en sus metas?	¿Cuándo voy a sistematizar los resultados?	¿En qué momentos voy a evaluar y qué momento lo harán mis alumnos?
Secuencia de Actividades	¿Qué actividades voy a realizar con mis estudiantes, profesores, comunidad etc.?, ¿En qué período de tiempo y en qué lugar?	¿Se logro cumplir con las secuencia de actividades propuestas? ¿Cuáles fueron las que alcanzaron un mayor impacto?	¿Qué tipo de registro voy a utilizar para medir los resultados de proceso y final?	¿Cómo voy a utilizar la información para retroalimentar a mis alumnos y que actividades realizaré para ello?

FIGURA 42 Marco lógico de preguntas guías secuencia pedagógica.

Fuente: elaboración propia. En este Marco Lógico se representan de manera secuencial las preguntas de reflexión en torno al proyecto de ApS que llevará a cabo cada profesor en su aula.

A partir del marco lógico orientaremos el desarrollo del proyecto de ApS mediante el esquema siguiente, que responde a las fases básicas de un proyecto de ApS, al que en nuestro modelo formativo le añadimos como innovación didáctica oportuna la introducción a la problemática social de la comunidad mediante un estudio de caso ya pre-elaborado por el docente.

6.6 Fase IV. Aplicación en el aula: Implementación de la secuencia didáctica (ApS) en el aula.

El objetivo de esta fase es que cada docente lleve a cabo en su aula un proyecto de ApS en base a un estudio de caso real de su entorno, previamente preparado por parte del profesor.

Se entiende que el proyecto de ApS se incardina en el programa de Ciencias Sociales, definiéndole un contexto propio y una reserva horaria. De las cuatro horas que tiene la asignatura de ciencias sociales sería recomendable dedicar una hora a la semana al proyecto de ApS, además de tiempo complementario fuera del horario escolar.

Para ello proponemos las siguientes etapas con el trabajo de sus estudiantes:

TABLA 28 Estructura secuencia didáctica basada en ApS

Campo de secuencia didáctica

1. Estudio de caso
2. Definición del problema
3. Definición del servicio
4. Compartir con la comunidad la propuesta
5. Redefinición del servicio según consenso con la comunidad.
6. Diseño, desarrollo o aplicación del servicio y evaluación periódica del proceso.
7. Implantación del servicio y
8. Evaluación
9. Celebración y Difusión

El proceso educativo de enseñanza aprendizaje deberá incluir un proceso reflexivo que proponemos tenga tres momentos:

- **Evaluación inicial:** Consideración del mundo rural por parte de cada alumno. Se puede realizar mediante un discusión inicial y posterior reflexión individual antes del inicio de la secuencia didáctica.

- **Evaluación de proceso:** Generar una reflexión y puesta en común de los diversos alcances de su trabajo a medida que se va desarrollando el proyecto de ApS. Se consideraría oportuno fomentar la construcción de un diario de campo del proyecto mediante un blog colectivo de aula. Y por otra parte sería oportuno prever unas sesiones de trabajo compartido de cada uno de los nodos formativos. Así los 8 profesores de cada nodo podrán ayudarse durante el proceso de aplicación y además podrán contar con el asesoramiento de la Unidad Formadora.

- **Evaluación sumativa o conclusiva:** Se trata de evaluar los resultados atendiendo tres perspectivas:
 - **Desde la perspectiva del servicio:** será preciso analizar si se ha llegado a implantar el servicio y qué cambios en la comunidad ha provocado, así como su valor de permanencia, es decir, si continuará en el futuro o no.

 - **Desde la perspectiva del alumnado:** Apreciar cómo ha cambiado su perspectiva respecto al mundo rural y su posible implicación futura. Así como el proceso de aprendizaje realizado.

 - **Desde la perspectiva del proceso de enseñanza aprendizaje:** Se trata de hacer balance del trabajo colectivo desarrollado durante la aplicación de la secuencia. Ello implicará por lo menos una sesión compartida donde se puede formular un análisis DAFO del proyecto.

Tiempo destinado: Desde agosto a noviembre.

6.7 Fase V: Análisis y evaluación del proceso y los resultados del modelo formativo

Para ello nos apoyamos en lo señalado por Bringle y Hatcher, autores que entienden la reflexión, como la consideración intencional de una experiencia particular a la luz de los objetivos de aprendizaje propuestos. De esta forma, las actividades del proceso formativo permiten que la reflexión desarrollada por el docente se transforme en un puente que proporcione significado educativos y sociales a las actividades realizadas en la secuencia didáctica. Además dirige la atención de los profesores a nuevas interpretaciones de la experiencia vivida, (Bringle y Hatcher, 2003). Consideramos que es a través de la reflexión constante sobre su práctica educativa, que los docentes podrían empezar a construir el cambio de paradigma tanto en ellos como de sus alumnos, desde una ruralidad subordinada al mundo urbano y una ruralidad comprometida con su entorno y futuro.

Como modelo evaluativo basado en la reflexión, hemos adaptado el modelo evaluativo del académico de la Universidad de Chicago el Sr. Patrick Green (2006), ya que consideramos que este modelo de análisis y evaluación y reflexión nos permite entre otros aportes, los siguientes (Green, 2006):

- Generar un proceso de reflexión, en el cual los profesores puedan reflexionar sobre sus experiencias, sobre el proceso vivido en la secuencia didáctica formativa, aplicada en su unidad educativa o centro educativo.
- Dar significado de decisiones que tomaron en el transcurso de la secuencia didáctica e identificar el significado profundo y el valor de la experiencia pedagógica de la ruralidad comprometida en la Región del Maule.

- Desarrollar instrumentos que permitan el aprendizaje, facilitado a través de ellos, preguntas de reflexión guiadas y discusión, en las cuales se faciliten las conexiones entre las experiencias vividas en la secuencia didáctica y contenido de la ruralidad comprometida.
- Retroalimentación de la experiencia en nuevas secuencias didácticas y prácticas educativas futuras. Para que la experiencia formativa sea valorada positivamente no deberá suponer una experiencia aislada, irrepetible, sino que debe impactar en la práctica docente de manera permanente y deberá reflejarse en otros contextos educativos, más allá de la temática rural.

A modo de ejemplo podemos decir que este modelo evaluativo es una hélice abierta (Figura 43). La metáfora de la hélice se da marco de las ocurrencias de aprendizaje continuos y repetidos de los profesores. Potencialmente la repetición de experiencias y la reflexión, junto con la facilitación del aprendizaje, van a permitir la creación de significado sobre el compromiso con la ruralidad, tanto en los estudiantes como profesores. La mediación de la Unidad Formadora, toma forma y sentido, como guía o mediadora del proceso de reflexión y preguntas, conducentes a estos nuevos aprendizajes.

Esta figura de hélice abierta también nos indica que el proceso de aprendizaje es continuo. Dentro de la pedagogía de la ruralidad, basada en el pensamiento complejo, el profesor está aprendiendo continuamente y conecta sus experiencias con las de sus alumnos.

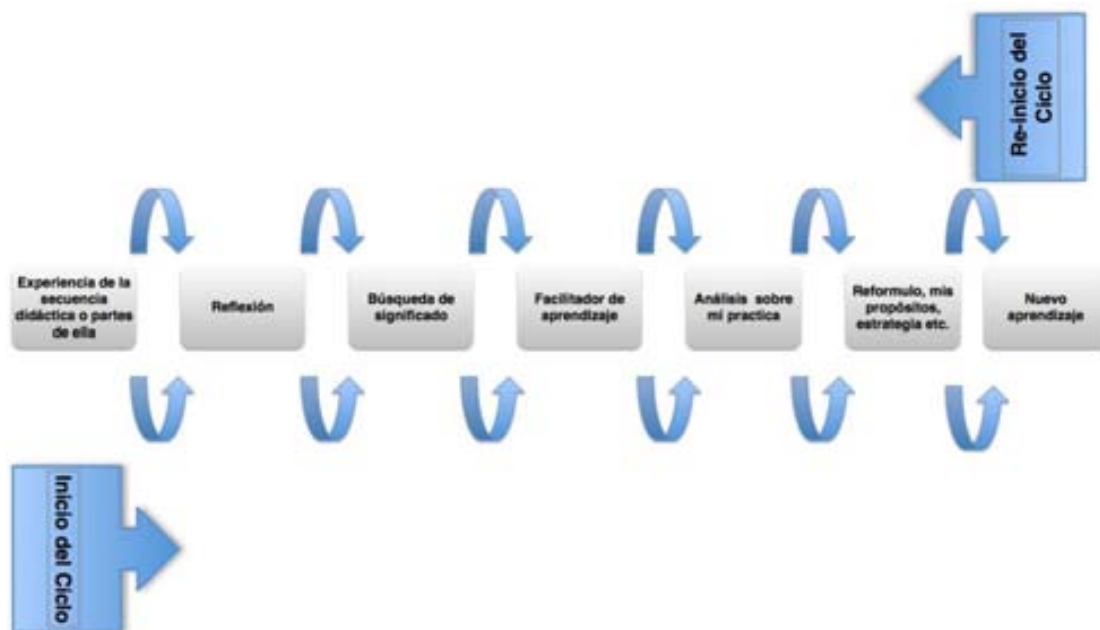


FIGURA 43 Evaluación del modelo formativos de la ruralidad comprometida para profesores del área de Ciencias Sociales

Fuente: Adaptación a partir de adaptación de Green, Patrick (2006). Service-Reflection-Learning: An Action Research Study of the Meaning-Making Processes Occurring Through Reflection in a Service-Learning Course, Dissertation doctoral, Department of Educational Leadership and Organizational Change, Universidad Roosevelt Chicago recuperate el 27 de marzo 2014 <http://tncampuscompact.org/files/stages.pdf>

Para llevar a cabo esta fase sería conveniente un tercer seminario presencial mediante un nuevo encuentro de dos días. En él y mediante dinámicas de exposición y debate de las experiencias docentes de los participantes, se irá construyendo el documento final de la memoria del modelo formativo aplicado.

Tiempo destinado: Encuentro de dos días durante el mes de noviembre.

6.8 Fase VI: Comunicación y difusión de la experiencia

Esta fase consiste en la retroalimentación que permite a un colectivo más amplio de profesores poder conocer las experiencias desarrolladas en este modelo, de forma tal que les motive aplicarla en su centro educacional.

Este punto se refiere a la difusión pública de los resultados de la secuencia didáctica en tres niveles; el primero es con sus alumnos, el segundo comunidad escolar del establecimiento y el tercero con la RPRC. El éxito de las experiencias podría tener impacto significativo sobre cada centro educacional. Esperamos confiados en algún momento poder ver cómo estas situaciones o similares se van replicando en los diversos escuelas y colegios de la Región del Maule.

Un ejemplo de difusión que demuestre el éxito del modelo formativo propuesto, correspondería a la divulgación de la experiencias recogidas, en un seminario de la RPRC del Maule que lleve el nombre de “Desafíos de APS en Liceos Rurales del Maule” y a posterior una publicación en “Cambio 21” el día jueves posterior a la jornada de presentación con los resultados, en los cuales se señala la mejora del compromiso de sus alumnos con su proyecto de vida.

En este proceso de difusión la unidad formativa central tendrá que tener un papel gestor muy importante y canalizador, así como corrector de las buenas prácticas reflexivas a publicar.

Tiempo destinado: De diciembre a febrero.

VII. CONCLUSIONES

Las conclusiones entendemos que deben informar de las aportaciones más destacadas de la tesis, en función de los objetivos y supuestos que se habían planteado, así como recoger los obstáculos que se han encontrado en su desarrollo y una mirada prospectiva, atendiendo la función aplicada que ha fundamentado nuestra tesis.

7.1 Respecto al problema planteado y el enfoque de la ruralidad comprometida como aporte educativo al cambio social

Partimos de un problema social de la Región del Maule: la crisis del mundo rural de esta región eminentemente agrícola va acompañada de una pérdida de expectativas de los jóvenes respecto a su futuro profesional en entornos y ocupaciones del sector primario. Ello lo hemos constatado mediante los datos estadísticos que aportan las diferentes instituciones tanto nacionales y regionales, como el INE y el Ministerio de Educación. En ellas se muestra como ejemplo que mientras los entornos urbanos de la región han ganado en los últimos 10 años casi un 20% de población, los medios rurales han perdido casi un 10 % en el mismo periodo.

Con el trabajo de campo realizado, esta representación social de los jóvenes hemos constatado que se refuerza con la propia representación de los profesores, quienes además enseñan el mundo rural como una realidad sometida al mundo urbano. Este último se plantea como la panacea de las oportunidades, mientras que el mundo rural es tratado como una realidad marginal que no ofrece posibilidades de futuro. La gran mayoría (77,7%) de las opiniones de los profesores, emitidas tanto

en el cuestionario, como en la entrevista y el grupo focal, se sitúan en esta perspectiva.

Se evidencia que por parte de los docentes entrevistados se tiene consciencia de un tratamiento limitado del mundo rural en los programas educativos. Ello también se ha podido constatar por nuestra parte con el análisis de los textos escolares vigentes. El papel de la geografía rural es marginal en los textos y su tratamiento es descriptivo y urbanocéntrico, donde el mundo rural se explica y está al servicio del mundo urbano.

Por ello se reivindica como enfoque de la geografía rural escolar, desde esta investigación, lo que hemos denominado **Compromiso con la Ruralidad**.

Este concepto comprende un tratamiento educativo del mundo rural donde se enfatiza la necesidad que los alumnos aprendan a ser, durante su proceso de aprendizaje escolar, actores para el cambio social.

Creemos que desde la educación formal podemos colaborar a tratar de revertir el proceso de despoblamiento del campo a través del compromiso de los jóvenes con su comunidad local. Tema que ha sido planteado como clave para esta investigación y entre los docentes participantes. Para desarrollar dicho compromiso, es necesario que los jóvenes descubran las oportunidades que les ofrece el medio en el cual viven y es necesario además, que los estudiantes puedan vislumbrar la real posibilidad de generar un proyecto de vida para ellos y su familia en su localidad.

Si defendemos que los estudiantes deben generar compromiso con su comunidad a través de una enseñanza vinculada al mundo rural será necesario que los profesores de Ciencias Sociales cambien su

perspectiva y desarrollen una mirada también comprometida respecto al mundo rural. Paralelamente a ello se debería motivar también a los padres en el compromiso con su comunidad, planteando la escuela como una institución de aprendizaje para la comunidad completa, no solo para los estudiantes que asisten a ella. Aunque esta última perspectiva no se ha tratado en nuestra investigación.

La población rural se encuentra fuertemente estigmatizada, no obstante, no puede pasarse por alto que efectivamente es un sector de la población que tiene menos acceso a educación que la población urbana. Esto claramente limita sus opciones laborales y la calidad de vida que pueden obtener. Por tanto, el prejuicio que existe hacia la población rural, no puede desconocer la necesidad de generar programas de estudios que puedan reenfocar la mirada de lo rural, a través de una enseñanza basada en el pensamiento complejo, que integre a la ruralidad a un sistema que vaya más allá de la dicotomía campo/ciudad, de carácter fundamentalmente económico que es como en la actualidad es enseñada en los colegios de la Región del Maule, como se demuestran las opiniones de los profesores entrevistados y también los libros de texto analizados. Y además, esta perspectiva es preciso que atienda también una preconcepción negativa que hemos constatado, aunque no la buscábamos, respecto a los alumnos rurales. Un buen número de docentes manifiestan claramente que sus alumnos declaran poca implicación hacia sus estudios y tareas escolares. Dan cuenta de ello y acusan sus pobres expectativas u horizontes sociales y profesionales que les ofrece su entorno rural. Para qué tienen que estudiar si se limitaran a hacer de “guainas” (bracero). Esta percepción, tanto del profesorado como del alumnado, es la que proponemos cambiar con el enfoque didáctico del compromiso con la ruralidad. Seguramente sería iluso pensar que se puede resolver la crisis del mundo rural de la Región del Maule mediante esta propuesta educativa, pero sí que entendemos que podemos aportar nuestro granito de arena al cambio social.

7.2 La justificación teórica del enfoque educativo del compromiso con la ruralidad.

Desde la perspectiva teórica nos hemos propuesto justificar el enfoque del compromiso con la ruralidad. Hemos partido de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin como planteamiento epistemológico de base sistémica. Así lo complejo es aquello que está tejido junto. Nos ha interesado especialmente porque justifica como educativamente hablando es oportuno partir del mundo local, ya que, en el concepto de conocimiento que se desarrolla desde la complejidad, se parte de la idea que la unidad contiene el todo. No es necesario el conocimiento extensivo, sino aquel que nos aporte mayor pensamiento complejo.

Por otra parte, en los retos del siglo XXI, es preciso partir de un enfoque educativo ambiocéntrico, tal y como indica E. Morin. Es decir, donde la acción humana forme parte del complejo sistema vital terrestre. Y donde es necesario buscar soluciones a los retos ambientales que afectan el mundo rural, como prioridad y a su vez como oportunidad de cambio social. La perspectiva proactiva que exige el participar en el cambio social se vincula de forma directa con nuestro enfoque de ruralidad comprometida.

Así mismo, la epistemología de la complejidad nos ha reforzado un enfoque educativo integrado, donde las disciplinas pierden bastante sentido, pero sobretodo adquiere sentido enseñar y aprender desde lo contextualizado, desde la “ecología de la acción”.

En un segundo nivel, atendiendo la perspectiva disciplinar referente de la Geografía y la Didáctica de la geografía, hemos podido advertir como nuestra investigación es oportuna y adecuada. Se inscribe perfectamente en el planteamiento que tanto desde instancias tan generales como la ONU, hasta los planteamientos más específicos de EDS desde la didáctica de la geografía, se defienden los postulados de

una educación geográfica basada en competencias sociales que ayuden al compromiso social.

El compromiso con la Ruralidad está vinculado a la Educación para el Desarrollo Sostenible. Este enfoque se plantea como una ventana de oportunidad para la población rural, ya que fomenta la oportunidad de generar emprendimientos particulares basados en las potencialidades del entorno local.

Y finalmente, llegado el momento en el que hay que concretar las estrategias didácticas a aplicar para desarrollar una ruralidad comprometida tanto de los estudiantes con sus estudios como de los profesores con su tarea de enseñar. De esta forma, hemos orientado nuestro trabajo hacia los planteamientos educativos preocupados por el fomento del compromiso. De lo estudiado respecto al “engagement” o compromiso, hemos encontrado en el Método de caso y en el ApS una combinación oportuna para orientar las estrategias didácticas de la ruralidad comprometida. Una aportación en este sentido, es precisamente la combinación que proponemos de ambas estrategias.

Entendemos que el Método de Caso es una herramienta didáctica que nos permite analizar de forma racional y compleja un problema y dibujar unas posibles vías de solución. Para posteriormente al análisis permitir , desde el planteamiento de un proyecto de ApS, proponer a la comunidad un servicio que resuelva en parte o del todo ese problema.

El marco teórico planteado en nuestra investigación ha optado por no incluir en la justificación teórica lo relativo a las representaciones sociales de los docentes. Tampoco se ha incluido la fundamentación teórica que justifica el modelo formativo en red que se plantea como el capítulo propositivo. Nos hubiera gustado tener el espacio mental y temporal para profundizar en estos temas, que aunque no escritos han sido estudiados lógicamente para acometer la tarea investigativa.

7.3 La perspectiva del compromiso con la ruralidad desde el punto de vista empírico y el pensamiento del profesorado de Ciencias Sociales de la Región del Maule.

Nuestra tesis plantea que la enseñanza aprendizaje de la ruralidad está condicionada por las representaciones sociales que tiene el profesorado de ese mundo rural. Y como consecuencia de ello, en la parte empírica de nuestro trabajo de investigación hemos tenido que demostrar que efectivamente este supuesto tenía fundamento.

Para ello realizamos un cuestionario con 114 participantes, 6 entrevistas en profundidad y un foco grupal con 4 participantes. De los resultados obtenidos e interpretados en el capítulo 5, se deduce que efectivamente el profesorado de la Región del Maule entrevistado, plantea la realidad urbana como superior a la rural. Pero no sólo eso, sino que además se hace patente que existe un sentimiento negativo respecto a los alumnos que viven en medios rurales por parte del profesorado. Aunque algunos docentes que participaron en nuestro estudio señalan que esta percepción negativa ha disminuido, también es cierto que todavía existe un menosprecio hacia los trabajos agrícolas y las potencialidades que ofrece el mundo rural.

Este dato nos ha sorprendido por lo que supone de afirmación discriminatoria, pero nos aporta aún más refuerzo a nuestra idea : Es necesario colaborar a cambiar la perspectiva educativa de los docentes de los medios rurales de la Región del Maule hacia planteamientos que se basen en un compromiso profundo con la ruralidad.

Por otra parte, hay que agregar que las representaciones sociales respecto al mundo rural de los diferentes profesores entrevistados están marcadas por la visión de una ruralidad arcaica y atrasada, que responde a los valores tradicionales de la sociedad chilena de mediados

del siglo XX. Por ello, para muchos docentes, la ruralidad es fuente de identidad, tradiciones y costumbres, sin que este potencial cultural se exprese en una propuesta de didáctica en el aula y se fomente desde ella el desarrollo y la identidad cultural de sus estudiantes. También se encuentra presente, en los profesores de la Región del Maule, un análisis de la ruralidad desde la óptica del carácter productivo y demográfico del mundo rural. Por ejemplo, lo que deben aprender los alumnos de la Región del Maule, es que en ella se producen papas, cebollas y celulosa (de la producción forestal), sin más.

El profesorado es consciente que los libros de texto están descontextualizados y no les favorecen el realizar actividades de trabajo de campo y un enfoque más comprometido con su entorno rural.

Son conscientes que los textos escolares están tratados desde una óptica urbana. Incluso en algunos casos, se advierte como el sector rural aporta al desarrollo de la urbe. Por ello, se enfatizan temas como los procesos de migración y su impacto en la ciudad, así como, los temas económicos relacionados con la producción de alimentos básicos que se producen en el medio rural para el consumo de quienes viven en la ciudad.

También cabe señalar que los profesores consideran que los textos escolares poseen actividades de un nivel cognitivo muy básico, sin que estos textos escolares planteen retos intelectuales a los estudiantes.

Otro punto a considerar, se relaciona con la nula sugerencia o guía de actividades en terreno. Es decir, los textos escolares no contienen actividades que los docentes consideren importantes replicar con sus estudiantes en una eventual salida a terreno.

Cabe señalar, que un grupo importante de docentes considera que los textos escolares durante los últimos años han mejorado de manera

general notablemente, sin que esto signifique un mejor tratamiento de la ruralidad. Los puntos por los cuales señalan que los textos escolares han mejorado, se relacionan principalmente con una mayor inclusión de mapas, gráficos y fotos.

Así, podemos concluir que el trabajo empírico realizado, considerando la opinión de un grupo de profesores respecto al tratamiento escolar del mundo rural, ha sido muy esclarecedor, ya que nos ha confirmado nuestro supuesto básico y además nos ha advertido de un perjuicio social respecto a los alumnos de medios rurales que no habíamos contemplado inicialmente.

7.3.1 El grado de familiarización del profesorado con el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

Para el reenfoque didáctico de la enseñanza aprendizaje de la ruralidad hacia una didáctica de la geografía basada en el EDS, era necesario preguntar a los docentes participantes en el apartado empírico de esta tesis, si conocían este enfoque y si lo trabajaban en el aula.

Respondiendo a esta pregunta se puede señalar categóricamente que el profesorado interrogado no conocen este enfoque y tampoco lo desarrollan en el aula. Existe una mirada del concepto sólo desde la óptica ambiental conservacionista. Tampoco lo vinculan directamente a la enseñanza de la ruralidad.

Podemos señalar además que existe una mirada desde lo descriptivo, centrada en los temas demográficos y económicos pero sin incluir una mirada sistémica desde la complejidad.

En cuanto a su formación se puede apreciar que los profesores recibieron una débil formación en lo rural y que ésta estaba marcada por la escasa presencia de este contenido en sus planes de formación.

Tampoco se constató en esta investigación que los profesores recibieran la enseñanza apropiada que les permitiese manejar los conceptos de desarrollo sostenible, nueva ruralidad, complejidad etc. que les otorgaran las herramientas para trabajar los contenidos de la ruralidad desde una óptica de mayor involucramiento con ese medio.

Los profesores manejan el tema de la ruralidad sólo desde lo cotidiano y experiencial. En ninguno de los instrumentos aplicados se pudo constatar un relato construido desde la racionalidad teórica que debiera estar presente para el manejo adecuado del tema de la ruralidad.

Finalmente y a modo de acotación podemos señalar que un porcentaje importante de los profesores entrevistados no viven en los lugares de trabajo sino en las ciudades más próximas a su centro, por lo tanto su experiencia vital es construida a diario desde lo urbano.

Así podemos concluir que el enfoque de EDS es desconocido por el profesorado de la Región del Maule. Lo que no significa que no manifiesten sensibilidad por las cuestiones relativas a la sostenibilidad. Pero ese pensamiento no se traduce en un cambio de planteamiento educativo en el aula. Ello refuerza la necesidad de proveer a esos profesores de una formación adecuada que les permita contar con unos fundamentos teóricos adecuados y unas estrategias didácticas adecuadas a esa perspectiva de Educación para el Desarrollo Sostenible que supone el enfoque de mayor compromiso con la ruralidad.

7.3.2 Conclusiones respecto al proceso de trabajo y a los instrumentos utilizados.

La construcción de los instrumentos concuerda con las metodologías de trabajo cualitativas, por lo tanto, resultaron oportunas al momento de recoger la información.

El primer instrumento aplicado fue el cuestionario. Podemos señalar que si bien el instrumento cumplió con su objetivo, también se observó, que existieron muchas respuestas omitidas como también someras o bien que no estaban en referencia a lo que se preguntaba. Sin embargo se destaca la alta participación y la buena voluntad del profesorado en general para participar en este estudio.

El segundo instrumento, corresponde a la entrevista en profundidad. Permitted recoger información relevante sobre los objetivos del estudio. Cabe señalar que este instrumento, desde el punto de vista del investigador, constituyó la mejor fuente de información ya que permitió interactuar con seis profesores que trabajaban directamente en la realidad rural de la Región del Maule, en diversos tipos de establecimientos, en diversas zonas geográficas y en diferentes modalidades de enseñanza.

El tercer instrumento aplicado, el foco grupal, permitió la puesta en común y la reafirmación de varias hipótesis de trabajo del investigador, aunque el grupo era reducido, sólo 4 docentes (todos ellos hombres).

En conclusión, podemos señalar que los instrumentos utilizados cumplieron sus objetivos, ya que el conjunto de los tres instrumentos, más el análisis de textos, permitieron construir el análisis relacional que confirma el supuesto relativo al pensamiento del profesorado como obstáculo didáctico en la enseñanza aprendizaje de la ruralidad.

7.4 Conclusiones respecto al modelo de formación continua de profesores de Ciencias Sociales de la Región del Maule.

Nuestra perspectiva de la didáctica como disciplina aplicada al mundo educativo nos ha llevado a no concluir nuestra tesis sin tratar de aportar un modelo formativo vinculado a la enseñanza aprendizaje del compromiso con la ruralidad.

Para ello hemos esbozado un modelo de formación en red, donde se pretende que en un curso escolar los docentes tomen consciencia del problema que tiene su región respecto al desarrollo del mundo rural y de las consecuencias educativas y sociales de sus propias representaciones cuando imparten sus clases. Así como emprendan un cambio innovador en el tratamiento de la ruralidad en el aula mediante la aplicación del Método de caso y del Aprendizaje Servicio como estrategias didácticas esencialmente orientadas al fomento del pensamiento complejo y al compromiso social.

El modelo propuesto se ha diseñado para la formación continua del profesorado ya en activo, atendiendo la estructura real y contextual de la Región del Maule, con la intención que próximamente se experimente. Posteriormente podría ser útil para aplicar en otros contextos.

VIII. APORTES Y SUGERENCIAS

8.1 Para la enseñanza y para la formación del profesorado.

Sin lugar a dudas, esta investigación es un aporte para la formación del profesorado, pues ofrece luces sobre la necesidad de construir una nueva forma de enseñar los contenidos referentes a la ruralidad, pero sobretodo fomenta una educación social comprometida con su entorno. Por ello consideramos relevante los resultados obtenidos para la formación del profesorado y podrían ser aplicables a la formación de profesores en pregrado, en su formación profesionalizadora, o bien en su formación de postgrado. Para ello, consideramos como un primer paso la aplicación del modelo propuesto RPCR, entendido como nueva herramienta que le permita a los profesores reconstruir sus prácticas pedagógicas en relación a la ruralidad, pero también podría aplicarse el modelo formativo propuesto para otros aspectos educativos.

Según esto, es posible establecer algunas propuestas de mejoramiento de la práctica docente fundamentadas en los resultados de nuestra investigación:

- a) Sería conveniente que las universidades, que imparten programas de formación inicial de profesores, incluyeran el tema de la ruralidad desde la óptica de la complejidad y el compromiso social.
- b) Sería necesario incrementar el tratamiento de la ruralidad en los programas y en los libros de texto y reenfocar su tratamiento hacia la ruralidad comprometida.
- c) Profundizar en el desarrollo y aplicación de un plan de trabajo con los profesores en ejercicio, que permita recoger las

experiencias ,las buenas prácticas vinculadas al tratamiento de la ruralidad , acorde con los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

- d) Asumir que el pensamiento complejo no supone un conocimiento exhaustivo, sino que implica una forma de entender la ciencia, el mundo, y que va más allá de la racionalidad científica-técnico, trabajando desde entornos colaborativos y para una finalidad: el cambio social hacia un mundo más equitativo y sostenible.

8.2 Para la continuidad de la investigación

Las distintas posibilidades que ofrece esta investigación para futuros estudios son las siguientes:

- a) Investigar sobre el currículum oculto que trasmite el profesor, en cuanto se relaciona con el modelo de profesor que ofrece y con cómo se relaciona éste con la comunidad escolar.
- b) Investigar cuáles son los tipos de relación que establece el estudiante rurales con su medio social y cultural.
- c) Investigar nuevas formas de construir el currículum escolar alternativo y más integrado , no tan sólo desde la geografía, sino en otras ramas correspondiente a las Ciencias Sociales.
- d) Investigar sobre la formación del profesorado en Historia y geografía en la incorporación de la educación para el desarrollo sostenible.
- e) Investigar experiencias desarrolladas en APS o MC, en otros ámbitos sociales y culturales.

BIBLIOGRAFÍA.

Agüero, F. (2009). Educación, Cultura y Desarrollo en la Globalización. *Revista Universitaria de Investigación*, 10 (1), 203-224.

Appleton, J, Cristeson, S. K, y Reschley, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *The journal school Psychology*, 44, 427-445.

Araya, F (2009). Geografía, educación geográfica y desarrollo sustentable: Una Integración necesaria. *Nadir: Revista Electrónica de Geografía Austral N ° 1*, pp 31-42 . Recuperado el 15 de marzo 2014, en: <http://revistanadir.yolasite.com/resources/31-42.pdf>

Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. Recuperado desde *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. Recuperado 24 de mayo 2014 de: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art5_htm.htm

Arias, P. (2007). Hacia el espacio rural urbano: una revisión de la relación entre el campo y la ciudad en la antropología social mexicana. *Estudios Demográficos Urbanos* 50, 363-380.

Asensi, M. (2008). Paisaje Nómadas. En J. Nogué, *El paisaje en la cultura contemporánea* (p. 300). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Asociación de Geógrafos Españoles. (2005). Asociación de Geógrafos Españoles. Recuperado 7 de mayo 2012 de: <http://www.age-geografia.es>

Ávila, F. (2010). Estudio caracterización de las escuelas rurales

multigrado de la región del Maule basado en el modelo de calidad de la gestión escolar. *Revista digital eRural, educación, cultura y desarrollo rural* (7). Recuperado 10 septiembre 2013 de <http://www.revistaerural.cl/Avila%20Manuel.pdf>

Bellei, C. (2002). *Apuntes para debatir el aporte del SIMCE al mejoramiento de la educación chilena*. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Recuperado el 10 de mayo 2014 en: <http://www.piie.cl/cont/associatedContent/docsPot/Apuntes%20para%20debatir%20el%20aporte%20del%20SIMCE%20al%20Mejoramiento%20de%20.pdf>

Besse, J. M. (2010). *Las sombras de las cosas. Sobre el paisaje y geografía*. (1ª edición). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Biblioteca del Congreso Nacional. (2003). *Biblioteca de Congreso Nacional*. Ley Chile. Recuperado 27 de enero 2013 en: <http://bcn.cl/1n7a>.

Biblioteca del Congreso Nacional. (2004). *Biblioteca del Congreso Nacional*. Ley Chile Recuperado 27 de enero 2013 en: <http://bcn.cl/peh>.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2ª Edición). Madrid, España: La Muralla.

Bodini, H. (2001). Los Nuevos Desafíos de la Geografía. *Revista Geo espacios*. N° 18, p. 5-49

Boisier, Sergio. (2004). Desarrollo territorial y descentralización: El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente. *EURE (Santiago)*, 30(90), 27-40. Scielo Chile Recuperado el 17 de mayo 2014 en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612004009000003>

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la des-ruralización y la cultura local. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, I (1), 1-8. Recuperado el 23 de octubre 2013 en: <http://www.revistaerural.cl/roserbo.htm>

Bringle, R., y Hatcher, J. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, LVII (2), 221-237.

Bringle, R., y Hatcher, J. (2003). Reflection in service-learning: making meaning of experience. In C. Compact, *Introduction to service-learning toolkit: Readings and resources for faculty*. Boston, Estados Unidos.

Buitrago, O. (2005). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales* Recuperado 2013 en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-561.htm>

Canals, M. (2011). Repitencia escolar ¿un paso atrás?: efecto de la repitencia escolar sobre el desempeño en pruebas estandarizadas, el caso de la Prueba SIMCE. Tesis para obtener el grado de doctor en Sociología, pp. 250. Facultad de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cárdenas, M., & Rivera, J. (2004). Teoría de la Complejidad y su influencia en la escuela. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales* (9), 131-141.

Centro de Consultas Laborales (2014). Dirección del Trabajo de la República de Chile. Recuperado el 13 de Enero de 2014 de: <http://www.dt.gob.cl/consultas/1613/w3-article-60141.html>

Cohen , L., y Manion, L. (2002). *Métodos de la investigación educativa* (2ª edición en español). Madrid, España: Muralla.

Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo. (1992). *Nuestro Futuro Común*, (4ª edición ed.). Madrid, España: Siglo XXI.

De Arriba, R. (2011). Mutaciones en la Europa rural y límites de la política económica de desarrollo rural en la actualidad. *Cuadernos de Desarrollo Rural* , 8 (66), 177-179.

Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (2006). Oficina Regional de Educación de la Unesco. Santiago: Chile.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (6ª Reimpresión ed.). Madrid, España: Losada

Diener, E., y Pavot, W. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment* , 5 (2), 164-172.

Dirección General de Aguas. (2004). *Ministerio de Obras Públicas*. Recuperado el 28 de mayo de 2014, de DGA:

http://www.sinia.cl/1292/articles-31018_Maule.pdf

Duhart, D. (2004). Juventud Rural en Chile: ¿Problema o Solución?. *Última década*, 12(20), 121-146. Recuperado en 25 de julio de 2014, de:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000100007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22362004000100007.

ECLAC (2000). *El trabajo a tiempo parcial en Chile ¿Constituye*

empleo precario? Reflexiones desde la perspectiva de género. Serie Mujer y Desarrollo nº 26 pp 1-41. Publicaciones Naciones Unidas. Recuperado el 23 de marzo 2013 de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/4344/lcl1301e.pdf>

Educar Chile. (2014). *Atlas Virtual de Chile*. Recuperado el 31 de mayo de 2014, de:

<http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=130410>

Eggen, P. (2009). *Strategies and models for teachers: teaching content and thinking skills*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Finn, J. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC. US. Department of the Education.

Folch, S. (2004). 'Landscape as Metaphor: Culture and Identity in *the Postmodern*'. *Observatory of Paisage* , 1-21.

Galimberti, B., & Russell, R. (1998). *Diccionario Oxford*. (2ª edición) Nueva York, Estados Unidos: Oxford University press.

Gastó, J., Gálvez , M., & Morales , P. (2010). Construcción y articulación del paisaje rural: perception, natural disturbance and the reconstruction of landscapes. *Revista electrónica AUS* (7), 6-11 Universidad Austral, Chile. Dio: 10.4206/aus.2010.n7-02

Gómez, S. (23 de enero de 2011). La reforma agraria y el desarrollo rural Chileno. *Centro de Estudios Sociales Peruanos*. Cepes. Recuperado el 18 de septiembre de 2013 en:

<http://www.cepes.org.pe/cendoc/eventos/Libro-Foro-Reforma-Agraria-2007/04-%20gomez-chile.pdf>

Góngora, M. (1960). *Origen de los Inquilinos en el Chile Central*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.

González, M. (2011). *Geografía Humanista*. Hamble de la Universidad de León . León, España: Universidad de León.

Granados, J. (2012). *L'educació per la sostenibilitat a l'ensenyament de la geografia Un estudi de cas*. Tesis Doctoral para la obtención del grado de Doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Social. Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. España

Green, P. (2006). *Service-Reflection-Learning: An Action Research Study of the Meaning-Making Processes Occurring Through Reflection in a Service-Learning Course*. Dissertation Doctoral, 8. Chicago, Unites Estates: Department of Educational Leadership and Organizational Change, Roosevelt University. Recuperado el 23 mayo 2014 de: <http://tncampuscompact.org/files/stages.pdf>

Gutiérrez, J. Benayas, J. Calvo, S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40. Recuperado 13 de enero de 2014 en: <http://www.rieoei.org/rie40a01.htm>

Harper, S., & Quaye, S. (2009). *Student engagement in higher education*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

Harvey, D (1996). HARVEY, D. *Justice, Nature and Geography of Difference*. Berlin: Blackwell Publishing,

Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid, España: AKAL.

Haubrich, H. (2007). *Lucerne Declaration On Education For Sustainable Development*. En I. Schleicher, A. Rempfler, & S. Reinfried, *Geographical Views on Education for Sustainable Development* (pp. 243-250). Lucerna, Suiza.

Haydar, J. (2000). *¿Qué Pasa con los Textos Escolares?* Zona Próxima, I (1).

Heitzmann, R. (2008). Case study instruction in teacher education: opportunity to develop students' critical thinking, school smarts and decision making. *Education*, 128 (4), 521-543.

Hernández, R. Pezo, L. (2010). *La Ruralidad Chilena Actual. Aproximaciones desde la Antropología*. Santiago, Chile: Colibris.

Hoyos, G., & Hernández, O. (2008). Localidades con recursos turísticos y el programa pueblos mágicos en medio del proceso de la nueva ruralidad. Los casos de Tepetzotlán y valle de bravo en el estado de México. *Revista Quivera*, 10 (2), 111-130. Universidad Autónoma de México. Recuperado el 23 de octubre de 2013 de: <http://www.redalyc.org/pdf/401/40113196008.pdf>

Jocelyn-Holt, A. (1992). *La independencia de Chile*.(2ª edición) Santiago, Chile: Planeta-Ariel.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. (1ª edición en castellano). Madrid, España. Editorial Paidós

Kunselman, J. Kathrine, J. (2004). Using the Case Method to Facilitate Learning. *College Teaching*, 52 (3), pp. 87-92. Taylor y Francis Ltd. Recuperado el 15 de abril de 2014 en: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/27559188?uid=3737952&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104211760617>.

Ladd, G. Dinella, L. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement: Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), pp. 190-206.

Ley de Bases de la Educación (2009). *Biblioteca del Congreso Nacional*. Ley Chile. Recuperado el 24 de Enero de 2014 de: <http://bcn.cl/1bh7g>

Link, T. (2001). El campo en la ciudad. Reflexiones en torno a las ruralidades emergentes. *Revistas Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. 22, (85), pp 85-104. Michoacán México.

López, C. López-Hernández, S. Ancona, I. (2005). Desarrollo sustentable o sostenible: una definición conceptual. *Publicaciones Universitarias-Horizonte Sanitario*: 4 (2), pp 83-89. Tabasco México. Recuperado 21 de junio de 2013 de: http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/horizonte_sanitario/ediciones/2005_mayo_agosto/desarrollosustentable_definicion.pdf

Márquez, A. (1999). "El Desarrollo Chileno y su Impacto Territorial". *En Memorias de la Asamblea Nacional de Desarrollo y Territorio de*

Red de Formación Ambiental Colombiana. Medellín: Universidad de Medellín. Colombia

Márquez, A. (2000). Algunas tendencias actuales en el espacio rural chileno. *Revista Geografía del Norte Grande* (37), 136-149.

Marrón, M. (2012). Aproximación al concepto de escala en el primer ciclo de educación primaria. Presentación de un juego para su tratamiento desde la enseñanza activa. *Revista Didáctica Geográfica* (13), 93-12.

Marrón, M. J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio europeo de educación superior (EEES). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (57), 313-141.

Marrón, M., Rosado, M., y Ruedas, P. (2008). Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización. Jaén, España: *Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles*. Recuperado el 10 de abril 2014 en: http://www.age-didacticageografia.es/docs/Publicaciones/2008_Ensenar_geografia.pdf

Martínez de Pisón, E. (2009). *Miradas Sobre el Paisaje*. (1ª edición). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Dialnet*, recuperado 28 de mayo de 2014 de: <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2582784.pdf&ei=yRaHU4->

[FAaWi0QXk3IH4Dw&usq=AFQjCNFDO4xUGVkp-ibOzpq1gVme9s-E2A&sig2=KcV9Ih51P5UVGTRjncZvGQ&bvm=bv.67720277,d.d2k](https://www.google.com/search?q=FAaWi0QXk3IH4Dw&usq=AFQjCNFDO4xUGVkp-ibOzpq1gVme9s-E2A&sig2=KcV9Ih51P5UVGTRjncZvGQ&bvm=bv.67720277,d.d2k)

Martínez, S. Alcalá, I. (2012). *La migración campo-ciudad, un grave problema social y educativo*. Ponencia presentada en Primer Congreso Internacional de Educación Construyendo Inéditos Viables. 7, pp. 1818-1828. Chihuahua-México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Mellafe, R. (1981). *El Latifundio el Poder Rural en Chile en los Siglos XVI-XVII. Cuadernos de Historia*, pp 87-107.

Méndez, M. (2005). Contradicción, complementariedad e hibridación en las relaciones entre lo rural y lo urbano . en Ávila, H. *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* (p. 348). Cuernavaca, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Ministerio de Educación de Chile. (2000). *Escuela Rural, Historia de los Microcentros*. Programa de Educación Rural. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación de la República de Chile. (2002). *Objetivos Fundamentales Transversales*. Decreto Supremo de Educación N° 232 . Santiago, R. Metropolitana, Chile.

Ministerio de Educación de la República De Chile. (2009). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Ministerio de Educación Actualización Curricular 2009*. Santiago, Región Metropolitana, Chile: Ministerio de Educación. pp. 195-225.

Ministerio de Educación de la República de Chile. (2012). *Programas de Estudios Educación*. Currículo Nacional. Recuperado 23 de enero de 2014 de:

http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_bus

[ca=1&results=&search=1&dis=0&category=10](#)

Ministerio de Educación de la República de Chile. (2013). *Nuevas Bases Curriculares 2013*. Unidad de evaluación del Ministerio. Recuperado 5 de enero 2014, de <http://www.lyd.com/wp-content/uploads/2013/06/Mineduc.pdf>

Moreno, E. y Ramos, J. (1993). La crisis del modelo de crecimiento y las nuevas funciones del mundo rural. En Moreno, y Caldentey , *El desarrollo rural andaluz a las puertas del siglo XXI* (p. 295). Sevilla, España: Junta de Andalucía.

Moreno, A. y Marrón, A. (1996). *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid, España: Síntesis.

Morin, E. (1993). *El Método II*. Madrid, España: Cátedra.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Morin, E. (1996). El pensamiento ecologizado. *La Gazatta de Antropología*, (12): Recuperado 13 de Junio de 2014 de. <http://hdl.handle.net/10481/13582>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: Unesco.

Morin, E. (2001a). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Morin, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez,) Paris, Francia: Paidós.

Morin, E. (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Colombia: Unesco, Corporación Para el desarrollo Complexus y instituto colombiano de fomento de la educación superior.

Morin, E. Roger, E. y Motta, R. (2004). *Educación en la Era Planetaria, "el pensamiento complejo en el error y la incertidumbre humana"*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

Naciones Unidas.(1987). *Our Common Future, Chapter 2: Towards Sustainable Development*. Recuperado el 3 de mayo de 2014, de <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#l>

Naciones Unidas. (1972). *Declaración de Estocolmo*. Recuperado el 20 de enero de 2014 de: http://www.medioambiente.cu/declaracion_estocolmo_1972.htm.

Naciones Unidas. (2014). *Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)*. Unesco. Recuperado 15 de mayo de 2014: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>

Newmann, F. (1992). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Washington, DC., Estados Unidos: Teachers College, Columbia University.

Noget i Font, J. (1985). Geografía humanista y paisaje. *Annales de Geografía* (5), pp. 93-107.

Nogué i Font, J. (1989). Espacio, Lugar y Región; hacia nueva perspectiva de la Geografía Regional. *Boletín de la Asociación de*

Geógrafos Españoles (9), pp. 63-79.

Ochoa, J. (1990). *Un Saber Recortado*. Santiago, Región Metropolitana, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

OIM (2013). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2013*. Ginebra, Suiza: Publicado por la Organización Internacional para las Migraciones. Recuperado el 23 de noviembre 2013 de:
http://publications.iom.int/bookstore/free/WMR2013_SP.pdf

Osorio, S. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión* , 20 (1), pp. 269-291.

Palau, M. (2006). “Una herramienta para el servicio comunitario“ la educación prosocial aportación al aprendizaje servicio. *Seminario internacional aprendizaje servicio* (pp. 1-21). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Pavot, W. Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172

Pérez, E. (2001). *Hacia una nueva visión de lo rural*. En *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 16-29). Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado el 26 de abril 2014 en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Desarrollo Humano En Chile Rural 2008*. Santiago, Santiago, Metropolitana: PNUD.

Puig, J. & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*. Universidad de Barcelona (357), 59-63.

RAE. (2014). RAE. Recuperado 16 de abril de 2014 from www.rae.es: <http://lema.rae.es/drae/?val=Paisaje>

Rigo, D. (2013). *Compromiso hacia las tareas académicas diseños instructivos e inteligencias múltiples*. Universidad Deusto. Recuperado 20 de mayo 2014 de: http://www.ehu.es/ikastorratza/10_alea/tareas.pdf

Rodríguez, A. Torres, R., Montañés, G. y Franco, M. (1997). *Geografía y Educación.. Geografía y Ambiente: enfoques y perspectivas*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.

Rodríguez, H., Díaz, L. Rojas , W. y San Miguel, J. (2000). *Bienvenido a la educación Agrícola*, Pontificia Universidad Católica de Chile: http://www7.uc.cl/educ_agricola/doc_asociados/documentos/art_boletin.PDF

Ruíz, N. & Delgado, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Revista Eure* , 34 (102), 75-95.

Salazar, G. (2000). *Labradores, Peones y Proletarios* (2ª edición ed.). Santiago, Chile: LOM.

Santiago, A. (2009). Concepciones de los estudiantes de geografía y ciencias de la tierra sobre su formación docente. *Revista Acción*

Pedagógica 18 (1), pp. 78-86.

Service Learning Texas. (2010). *What is service learning*. Recuperado 23 de Mayo de 2014 de:

<http://www.servicelearningtexas.org/about-service-learning/what-is-service-learning/>

Shaxon, F., Kassam, A., Reeves, T., Pretty, J., & Moraes, J. (2011). Production Systems for Sustainable Intensification Integrating Productivity with Ecosystem Services. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis* (2), 39–45 .

Shön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Estados Unidos: Basic Book.

Soaje-de Elias, R. (2012). Estudio de los textos de Historia y de Ciencias Sociales chilenos entre 2000 y 2010. *Educación y Educadores*, 15(1), 23-41. Retrieved July 27, 2014, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000100003&lng=en&tlng=es .

Souto, X. (1998). *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. (2ª edición) Barcelona, España: SeBal.

Tecnológico de Monterrey. (2000). *Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec. de Monterrey*. Tecnológico de Monterrey-México recuperado el 27 de mayo de 2014, de: http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF

UNESCO. (2005). *Decenios de las Naciones Unidas para la educación del desarrollo sostenible "plan de acción 2005-2014"*. Montevideo, Uruguay.

UNESCO (2005). *La educación para el desarrollo sostenible*. Oficina de información pública. Recuperado 6 de Enero de 2014: http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi39_sustainabledvpt_es.pdf

UNESCO. (2011). *Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe*. Recuperado 4 de Junio de 2014 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001819/181906s.pdf>

Unwin, T. (1994). *El Lugar de la geografía*. Madrid, España: Critica.

Waissbluth, M. (2011). *El semáforo 2020: Las metas a Lavín. La educación en Chile esta bien*, (2^a edición). Creative commons. Santiago de Chile.

Werner, C. Voce , R. Gaufin, K. y Simons, M. (2002). Designing Service-Learning to Empower Students and Community: Jackson Elementary Builds a Nature Study Center. *Journal of Social,*

ANEXOS.

En los anexos se han considerado los siguientes: transcripción del cuestionario, la transcripción de la entrevista en profundidad, la transcripción del grupo focal, la descripción del marco educativo chileno y los contenidos de geografía en el currículo escolar chileno.

ANEXO N° 1. Transcripción del Cuestionario para profesores de historia y geografía de colegios y liceos de la región del Maule-Chile.

TABLA 29 Transcripciones de las respuestas de la pregunta n° 6 ¿Considera que es importante tratar el mundo rural en el temario de Geografía?.

PROFESOR NÚMERO	RESPUESTA
RURAL N° 1	Bastante, puede ser en espacios geográficos diferentes, pero complementarios en actividades y recursos naturales.
RURAL N° 2	Si, por los recurso económicos.
RURAL N° 3	Porque es importante que nuestros alumnos rurales valoren la importancia de su tierra, geografía, economía y de su forma de vida.
RURAL N° 4	Son las raíces de donde se originan costumbres y tradiciones, que en lo urbano no existe el tiempo para vivirlo, sin dejar de considerar lo reducido geográficamente se trata en clases (lo rural) y solo se ve el crecimiento poblacional demográfico.
RURAL N° 5	En clases trato los relativo a la producción agrícola

- RURAL N° 6** Creo que sería una buena manera que los niños sepan realmente si se pueden desarrollar en el ámbito del medio ambiente (rural), ya que el tema de calentamiento global es más relevante en algunas regiones.
- RURAL N° 7** Es importante que los alumnos conozcan las tradiciones de nuestro país. Estas las encontramos en el mundo rural de nuestro país.
- RURAL N° 8** Es necesario educar al mundo rural respecto a las tierras, para que los campesinos conozcan cuál tipo de tierra es apto para tal productos, y cuál no es apto pero sirve para otro tipo de cultivos.
- RURAL N° 9** Las tradiciones y los bailes típicos
- RURAL N° 10** Porque los niños de hoy, no conocen más allá de la casa, si consideran estudiar, podrán tener un mejor conocimiento de lo que es su región.
- RURAL N° 11** Porque muchos niños no saben nada de lo rural, si se trata el tema rural, ellos podrán conocer su región de mejor forma.
- RURAL N° 12** Yo trato el tema rural para mejorar las debilidades de los estudiantes, que en su mayoría, no conocen los elementos básicos de geografía.
- RURAL N° 15** Si se enseña el mundo rural lograremos y tendremos equidad e igualdad para todos.
- RURAL N° 16** Todo niño debe conocer sus raíces.
- RURAL N° 17** Ya que el suelo y la tierra es parte del relieve, del paisaje y del mundo rural ya que mucha de nuestra economía se basa en la agricultura y ganadería y es lo que abastece de alimentos a nuestra población en las ciudades.
- RURAL N° 18** El paisaje económico ligado a la producción.
- RURAL N° 19** Sí lo considero importante, para que los alumnos sepan de las complejidad que representa la dualidad urbano rural

- RURAL N° 20** Es impórtate por que la base del aprendizaje en la comprensión de su entorno geográfico. Se puede desarrollar a través de las actividades al aire libre.
- RURAL N° 21** Creo que en general al mundo rural no se le ha dado el apoyo y relevancia que posee geográficamente, de acuerdo a las perspectivas del desarrollo económico que puede alcanzar Chile.
- RURAL N° 22** El mundo rural es importante porque es la base para conocer lo urbano. Tenemos en la geografía un todo, la agricultura como base a los hombres que trabajan la tierra y que se complementan con otras actividades económicas producidas en la ciudad, como es el comercio.
- RURAL N° 23** En Chile el mundo rural, es nuestra esencia CULTURAL, todo surge de una estructura de raíces rurales los demás es una copia de lo foráneo. Es cosa de recordar la migración campo ciudad durante el siglo pasado.
- RURAL N° 25** Muchísimos alumnos de este país están insertos en el área rural, por lo tanto deben trabajar desde su propia realidad, no desconociendo por supuesto lo urbano.
- RURAL N° 26** Para que los niños puedan conocer la totalidad del país en que viven y no se queden solo en lo urbano.
- RURAL N° 28** Lo considero importante, ya que el mundo rural está inserto en el campo de la geografía y forma parte de un todo con lo urbano.
- RURAL N° 29** Debido a la gran necesidad de las personas de lograr ubicarse geográficamente, también existe una falta de información, con el objeto de remarcar las diferencias existentes con lo urbano.
- RURAL N° 30** El desarrollo holístico es la educación integradora nos hace sin duda preguntarnos por una mirada en el entorno social, cultural y ambiental. Se hace necesario introducir, manejar e interpretar el mundo rural en el temario de geografía para lograr con mayor fuerza una pertinencia de identidad, sobre todo en esta localidad (El Sauce).

En los planes y programas aparte de tratar las

RURAL N° 33	características generales deberían permitir abordar los temas específicos de las realidades de los espacios que los alumnos habitan. Será más fácil abordar las temáticas referentes a la sostenibilidad y la importancia del mundo rural.
RURAL N° 34	Porque el mundo rural está inserto en un mundo más grande y es donde está inserto el mundo urbano, ambos son parte de nuestra realidad y de nuestras raíces.
RURAL N° 35	Los colegios rurales debieran tratar todos los temas relacionados con la geografía y este en especial porque es más cercano a los alumnos.
RURAL N° 36	Aunque en parte de trabaja los recursos y actividades primarias considero que es importante, porque es el lugar donde viven mis alumnos. De acuerdo a esto puedo realizar una comparación con el resto de las unidades geográficas y tomar como referencia lo que ya conocen y así logramos una mejor forma de aprendizaje.
RURAL N° 37	Los espacios geográficos se complementan junto con las actividades económicas. Los alumnos deben saber cómo funciona el sistema.
RURAL N° 38	Enseñar la conexión entre campo y ciudad
RURAL N° 39	Es importante que los alumnos conozcan que pertenecen a un lugar específico, en un mundo cada vez más globalizado.
RURAL N° 40	Es importante que conozcan de donde provienen, yo diría sus raíces y las de sus abuelos
RURAL N° 41	Los planes y programas son muy reducido en geografía y no logran tratar el mundo rural desde las múltiples miradas. Si existiese más tiempo y unidades destinadas a lo rural, esto permitiría un mejor conocimiento de los alumnos.
RURAL N° 42	Las áreas de la agricultura y pesca.
RURAL N° 43	Las migraciones y el trabajo en la agricultura.
RURAL N° 44	El sistema económico, la globalización y como Chile se inserta en el comercio a través de la agricultura.
RURAL N° 46	La extracción de los recursos naturales

RURAL N° 48	Las tradiciones y las raíces históricas del campo chileno.
RURAL N° 49	No existe tiempo para pasar contenidos de geografía rural, las horas de clases son muy pocas.
RURAL N° 50	El medio ambiente y la necesidad de cuidarlo.
URBANO N° 2	Hay que es necesario estudiar los diferentes espacios (rural/urbano), no sólo debemos estudiar tipos de paisajes; sino como nos afectan, los diferentes factores que intervienen en el medio natural y como estos se relacionan con el hombre.
URBANO N° 3	Porque de ello depende una parte importante del trabajo en el aula, en especial las unidades del programa de geografía que muchas veces quedan sin tratar en el aula.
URBANO N° 4	Por la interacción que existe entre lo urbano y rural; actividades económicas principalmente.
URBANO N° 5	Porque el mundo rural desaparece y no lo valoramos, este fenómeno nos afecta a todos por igual. Es importante destacar que las políticas educacionales hoy en día, están muy lejos de darle importancia al mundo rural. Podemos observar como las costumbres y tradiciones van desapareciendo.
URBANO N° 6	Complementación económica.
URBANO N° 7	Geografía física y económica del campo de Chile
URBANO N° 8	Porque cada sector rural tiene una fuente geográfica de desarrollo social y económico particulares, las que deben ser enseñadas a todos los alumnos.
URBANO N° 9	Las tradiciones de la región y su relación con hechos históricos
URBANO N° 10	Debido a que gran parte del desarrollo urbano se debe al aporte entregado por mundo rural.
URBANO N° 11	Existe el mundo rural, pero hoy en día solo se trata en clases la mirada relativa a la integración el proceso agro-exportados, como la formación de los técnicos calificados, solo se reconocen las artesanías, fiestas costumbristas como parte integradas al turismo.

URBANO N° 12	Es necesario la geografía debe sea significativa para los alumnos, ya que el mundo rural rodea a nuestro mundo urbano y es necesario hacer una vinculación permanente.
URBANO N° 13	Chile a pesar de tener el 87 % de su población urbana todavía vive de las materias primas.
URBANO N° 14	Los aspectos del desarrollo ambiental, económico, productivo y conservación del patrimonio –cultural que incorporen la perspectiva medio ambiental que permitan la llegada de la enseñanza aprendizaje más significativo entre el alumno y su medio.
URBANO N° 16	Por la importancia que tienen la conservaciones de los ecosistemas para la sustentabilidad de y el desarrollo de las ciudades.
URBANO N° 17	Porque con la ayuda de la geografía podemos caracterizare identificar, culturas, economías diferentes según la situación geográfica.
URBANO N° 18	Debido a que en el mundo rural aún se mantiene códigos que pertenecen a una forma de vida de las épocas antiguas.
URBANO N° 20	Sí la vida urbana como la rural son importantes en la vida del país pero el mundo rural ha sido olvidado de los contenidos curriculares.
URBANO N° 21	Porque el mundo rural es el lugar donde se abastece de los productos necesarios para que las ciudades existan. Es allí donde se encuentran los grandes recursos naturales del país.
URBANO N° 22	Sí, lo considero importante pero a la hora de realizar mi trabajo no lo logro ver como un contenido pertinente.
URBANO N° 23	Porque es el medio o mundo rural donde se extraen las materias primas pertenecientes a las actividades primarias, las que abastecen a nuestras sociedades. Además las principales fuentes de energía renovables se llevan a cabo en estos espacios. Todo lo anterior hace importante el mundo rural.

URBANO N° 24	Las Tradiciones y la producción agrícola.
URBANO N° 25	La importancia de cuidar el agua para la vida humana y también lo beneficioso para la producción agrícola
URBANO N° 26	La región es una fuente considerable de alimentos que son la base de la economía de las zonas rurales, las que se conecta con las zonas urbanas. Por otra parte las zonas rurales mantienen un equilibrio ecológico, pero cada vez está siendo cada vez más contaminadas por las zonas urbanas. En fin es importante desarrollar el tema de la geografía ya que es un proceso de cambio social y de crecimiento económico.
URBANO N° 27	Generalmente se asocia al mundo rural = Campo (igual al campo). El mundo rural es un actor importante dentro de la geografía, ya que hoy día podemos encontrar ahí las explicaciones sobre muchos temas de nuestra vida cotidiana.
URBANO N° 29	El potencial de los recursos naturales se encuentran en el mundo rural y los estudiantes deben generar conciencia para conocerlos y cuidarlos.
URBANO N° 30	Desde mi criterio, la comprensión en todas sus dimensiones el mundo rural nos llevaría al mundo urbano. El mundo rural abastece al espacio urbano. Si existiera conciencia de ese fenómenos en las ciudades se programarían planos reguladores que no absorban ni devasten terrenos que originalmente son para los cultivos y que hoy están amenazados en convertirse en villas, poblaciones o espacios residenciales.
URBANO N° 31	Es como defender el correcto uso del espacio y del territorio y las tradiciones vinculadas al uso del suelo, para mi es entender la modernidad sin complejos.
URBANO N° 32	Los procesos migratorios y la vinculación económica campo-ciudad
URBANO N° 33	Los habitad que se generan y están presentes en las zonas rurales .
URBANO N° 34	Es entender y reconocer que la cultura y la economía está influenciada por la geografía según cada sector.
URBANO N° 35	Nuestra región predominan las actividades económicas vinculadas al mundo rural. Valorar

nuestros orígenes y reconocer su aporte al desarrollo de la región es de vital importancia.

- URBANO N° 36** Por la real importancia que tiene en el desarrollo de un país, la fuerza de trabajo que tiene y la jerarquía de sus recursos y tradiciones.
- URBANO N° 37** Al mundo rural lo encuentro muy marginado, todos tenemos derecho a saber sobre todos los alumnos lo que aporta, sabemos que por ello tenemos alimento será necesario que la ruralidad se involucre en mayor medida en nuestra enseñanza de la geografía.
- URBANO N° 40** Porqué se debe destacar la historia, cultura e idiosincrasia del mundo rural. Con ello se relaciona directamente con la geografía.
- URBANO N° 41** Si, es necesario que los jóvenes y niños conozcan lo importante que es el campo para Chile.
- URBANO N° 42** Es importante tratar estos contenidos en el temario de historia y geografía, debido a su influencia en la economía y en la producción de alimentos.
- URBANO N° 43** Si para que no se pierdan nuestras raíces cada vez los estudiantes las conocen menos. Con el tiempo van a desaparecer.
- URBANO N° 44** Para poder estudiar los diversos paisajes que están presentes en el campo chileno.
- URBANO N° 46** Para ver cómo podemos cuidar el medio ambiente para futuras generaciones y podamos evitar que se siga contaminando.
- URBANO N° 47** Sí, pero lamentablemente no es considerado en planes y programas que entrega el Ministerio de Educación, para que lo apliquemos y también la ruralidad no es un contenido importante para el SIMCE.
- URBANO N° 50** Sí, porque la geografía es la ciencia que interrelaciona los temas de propios de la ruralidad con el sujeto y su entorno.
- URBANO N° 51** Debería estar en el temario de historia local.
- URBANO N° 52** Para determinar cómo se van afectando mutuamente

tanto lo urbano como lo rural

URBANO N° 53	Las clave están en relacionar lo rural con lo urbana.
URBANO N° 55	Por las implicancias económicas para un país como Chile que depende se los recursos naturales, que cada vez son más importantes.
URBANO N° 57	Por los temas de las tradiciones que cada día se van perdiendo.

TABLA 30 Transcripciones de las respuestas de la pregunta n° 7 ¿Cree que existe discriminación al tratar el tema de la ruralidad en el sistema educacional respecto el mundo urbano?.

PROFESOR NÚMERO	RESPUESTA
RURAL N° 1	Las mentalidades han cambiado y todas las personas tienen los mismos derechos y oportunidades.
RURAL N° 2	No creo mucho los tiempos han cambiado, el campo ya no es lo mismo que fue ahora esta mucho mas urbanizado sólo queda la gente más aislada.
RURAL N° 3	Creo que ya no. Ya que en esta región la gente se dedica mayoritariamente agricultura. A los alumnos le cuesta es pensar en estudiar algo relacionado con lo rural, ya que piensan que en cualquiera otra profesión obtendrán más dinero.
RURAL N° 4	Por parte de los alumnos no se genera mayor discriminación debido a que todos se consideran iguales, puede ser que algunas noticias o sucesos menosprecien el trabajo rural, este fenómeno se presenta solo por falta de información.
RURAL N° 5	No, los planes son muy estrictos a la hora de velar para la aplicación de su totalidad
RURAL N° 6	Todavía queda mucha discriminación en Chile. En la ciudad el ritmo de vida es distinto y al hablar de

RURAL N° 7	rural se asocia con caballos, vacas, animales de granja, baños de pozo y falta de luz eléctrica. Se ve en la burla de niños rurales al llegar a pueblos urbanizados.
RURAL N° 8	No existe discriminación porque la conectividad ya no es un problema como antes, esto ha beneficiado a niños de zonas rurales.
RURAL N° 10	Muy poca (discriminación), los hijos de los campesinos se han superado obteniendo excelentes profesiones al igual que los urbanos. El Estado ha apoyado a los alumnos rurales con becas de estudio y otros beneficios.
RURAL N° 11	Puede ser por tiempo en las horas de aula, ya que no se permite abarcar tantos contenidos y por lo mismo se deja fuera el tema de la ruralidad en Chile.
RURAL N° 12	No existe (discriminación), sólo se aborda el tema para lograr mayor conocimiento.
RURAL N° 13	Sí, aún son demasiados contenidos urbanos y de los rural muy poco.
RURAL N° 15	Sí existe, se evidencia en los textos del estudiante.
RURAL N° 16	Sí, todavía existe discriminación al ser rural nos miran como básicos, aunque somos destacados en muchas áreas.
RURAL N° 17	No, porque el mundo rural y el mundo urbano son de igual importancia para el país.
RURAL N° 18	Sí existe.
RURAL N° 19	Lo que pasa que no hay conciencia de lo que es el campo y lo necesario que es para la vida en la ciudad.
RURAL N° 20	No existe discriminación ya que los contenidos son tratados como tales en todos los colegios.
RURAL N° 21	Se ha dado gran importancia al desarrollo de las ciudades y de la minería. El mundo rural solo en los últimos años se ha ido transformando con el apoyo económico. Ejemplo PRODESAL da cursos para

emprendedores.

Los colegios rurales están completamente ajenos a esos cursos en sus planes de estudios.

- RURAL N° 22** Hay cierta discriminación por el medio rural en el cual viven los alumnos ejemplo, la pobreza y la cultura se considera al campesino igual a los pájaros, viven de acuerdo al día y no tiene grandes lujos.
- RURAL N° 23** No hay respeto por el mundo rural les de vergüenza reconocer nuestros orígenes
- RURAL N° 25** Muchas veces los alumnos no saben que ejemplos dar en lo urbano ya que solo conocen lo rural y por ello se sienten menos.
- RURAL N° 26** Todo depende en la forma que se pase el tema
- RURAL N° 28** Sí, no hubiese discriminación la zona rural estaría más poblada
- RURAL N° 29** Más que discriminación se tienden a mofar de lo rural por ser temas que no se consideran tan importantes, aparentemente.
- RURAL N° 30** Hay un mal entendimiento de lo que es verdaderamente la ruralidad. Por ende las personas desconocen su verdadera importancia y alcance y por otro se sustenta en que la ruralidad es sinónimo de pobreza y marginalidad e incultura.
- RURAL N° 31** Si existe los texto escolares son muy desiguales a la hora que se tratan los temas la geografía rural queda reducida prácticamente a muy poco, sólo datos de población.
- RURAL N° 32** Sí existe mucha discriminación, más en estas zonas aisladas y con poca gente, porque aquí nadie reclama.
- RURAL N° 33** Los planes y programas y en especial los textos escolares. Del supuesto que la mayoría de los alumnos son del medio urbano. Los mismos alumnos tienen una visión autoconstruida del mundo rural.

RURAL N° 34	En algunas oportunidades la discriminación se manifiesta con una connotación de inferioridad ya sea por la forma de expresarse, el lenguaje utilizado en el "mundo rural", es incomprendido por los actores del mundo urbano.
RURAL N° 35	Sí. Existe la discriminación se nota en todo sentido, sobre todo en los planes y programas, prácticamente no se trata el tema, y cuando lo hace es para señalar en parte cosas erróneas.
RURAL N° 36	Sí existe y mucha, pero en la escuela tratamos que sea igual para todos los estudiantes
RURAL N° 37	Si, en los libros de texto
RURAL N° 40	Sí. Pero creo que las bases curriculares nuevas deberán solucionar el tema.
RURAL N° 41	No, porque tratamos de pasar los dos contenidos tanto el urbano como el rural.
RURAL N° 42	Creo que sí. Aun hay que superar los prejuicios
URBANO N° 2	Ya que todavía se piensa que lo Urbano es igual a educado y lo rural a campesino que no sabe nada. Esto es importante para conocer las ventajas y desventajas de vivir en la ciudad o en el campo.
URBANO N° 3	Porque hay en los contenidos menos de la vida rural, y mucho del mundo urbano.
URBANO N° 4	Sólo se trabaja la parte económica y lo cultural y la cosmovisión urbana.
URBANO N° 5	Porque al gobierno de turno no le interesa el mundo rural.
URBANO N° 6	Porque resaltan más los contenidos del mundo rural (urbano), destacando la historia, sociedad, geografía, cultura etc. Por sobre el mundo rural que se presenta algo así como anecdótico.
URBANO N° 7	Debido a que los alumnos del mundo rural les cuesta insertarse en el mundo urbano y esto es fuente de

discriminación.

- URBANO Nº 8** La globalización y el desarrollo capitalista del Chile actual, mira a la ruralidad como un lugar de tradiciones y de turismo.
- URBANO Nº 9** Sólo se relaciona lo rural con lo económico, es decir sólo con producción y no por su cultura.
- URBANO Nº 10** No existe (discriminación) de acuerdo a los programas del Ministerio de Educación, se otorga la misma importancia a ambos. Eso sí los énfasis dependen del docente.
- URBANO Nº 11** Los temas ligados a problemas del mundo actual y/o económicos, los enfoques se centran en aspectos urbanos y no realzan la relevancia, económica, natural, cultural y de medioambiente que aporta lo rural.
- URBANO Nº 11** Los contenidos están centrados cada vez más en los temas de carácter urbano, la unidad de orientación espacial, se hace sobre planos de la ciudad.
- URBANO Nº 13** Sí, por el realce en los contenidos que tratan mayormente el mundo urbano, mientras que el mundo rural queda casi olvidado.
- URBANO Nº 14** Al tratar los contenidos se da mayor énfasis a lo urbano.
- URBANO Nº 15** Por lo anteriormente expuesto, el currículo potencia exageradamente la vida urbana por sobre la rural.
- URBANO Nº 16** Demasiados contenidos urbanos, cuando uno sale a terreno es lo único que trata en clases sobre el campo, lo demás son puro temas urbanos, crecimiento de las ciudades, problemas ambientales etc.
- URBANO Nº 17** De hecho, las unidades están construidas desde la mirada de los que hacen el currículo, que seguro viven todos en Santiago.
- URBANO Nº 18** Porque al ser la ciudad el lugar donde vive la mayor cantidad de gente se da más importancia por sus profesores.

- URBANO N° 21** Ya que los contenidos urbanos están sobredimensionados en relación a los rurales
- URBANO N° 22** Existe discriminación ya que ha emigrado mucha gente a la ciudad ya que en este lugar se encuentra más tecnología, comunicaciones, variedad de servicios. Por lo tanto las personas buscamos más comodidad.
- URBANO N° 23** En la parte rural la educación no es tan variada y de muy mala calidad, ya que muchos lugares carecen de medios que los hagan más igualitarios y de calidad.
- URBANO N° 24** No existe discriminación, porque lo que se presentan no es un problema ya que depende de cómo trabaja el profesor. Ya que la mayoría de las personas viven en la parte urbana, se descuida o deja de lado la parte rural. Pero hay que dejar claro la interrelación entre ambos mundos al estudiante.
- URBANO N° 25** Sí, porque algunas veces se mal entiendo el concepto (rural), asociándolo a burlas producto de los pocos accesos a servicios y tecnologías.
- URBANO N° 26** Los programas de estudios de la enseñanza media lo consideran en un escaso porcentaje.
- URBANO N° 27** Todavía se asocia el campo al atraso.
- URBANO N° 28** Creo que los programas no son equitativos pero eso no creo que este mal en un principio. Porque la mayoría de los estudiantes viven en ciudades.
- URBANO N° 29** Sí, porque en los programas de estudios uno los puede ubicar hasta en primero medio. Pero de ahí en adelante los contenidos se desequilibrar a favor de lo urbano y desaparece de la unidades de geografía.
- URBANO N° 30** Ya no se enseña nada de geografía rural. Lo único que se analiza es el contraste entre el campo y la ciudad, cuando uno pasa la vida urbana y explica cómo es en los campos.
- URBANO N° 31** El mundo rural se ve desde el medio ambiente y el cuidado de los bosques y sobre todo del agua.
- Existe un prejuicio instalado en el subconsciente de

URBANO N° 32	la sociedad chilena, que consiste en considerar a la ciudad como sinónimo de exclusivo, de modernidad y avance, por lo tanto el espacio rural sería sinónimo de retroceso o incluso culturalmente inferior. A pesar de que el cuidado del medio ambiente que posee la cultura rural nos demuestra lo contrario.
URBANO N° 33	Lo que paso es que nosotros sobrevaloramos el mundo urbano, pero solo por los servicios, y el mundo rural es tomado como algo turístico.
URBANO N° 34	En los planes y programas mucha énfasis en lo urbano
URBANO N° 35	Cada vez menos se trata en clases.
URBANO N° 37	Porque se da un mayor énfasis en los contenidos urbanos, mientras que lo rural es solo anecdótico.
URBANO N° 36	Sólo hasta cierto punto, aunque esta poco considerado en los planes y programas del Ministerio de Educación, sí se considera indirectamente. Ejemplo en 1º de enseñanza media hay una unidad llamada espacio geográfico que toma el tema de población rural y urbana y en 2º de enseñanza media hay una unidad de historia de Chile y en esta se puede incluir el tema de la valorización del espacio rural.
URBANO N° 38	Existe discriminación y difícil que deje de ocurrir porque la gente vive mayoritariamente en las ciudades.
URBANO N° 39	Las personas del mundo rural no pueden acceder a todas las ventajas del desarrollo tecnológico existen hoy lo que se expresa en un menoscabo del mundo rural.
URBANO N° 40	Sí, sobre todo a alumnos que ingresan a colegios o liceo urbanos, sus compañeros los discriminan por venir del campo.
URBANO N° 41	Porque se deben destacar y valorara la historia, cultura e idiosincrasia del mundo rural y ello se relaciona directamente con geografía.
URBANO N° 42	Si, existe porque la ruralidad lo mínimo lo que uno desarrolla en clases.

URBANO N° 43	Porque no son considerados en los planes y programas del Ministerio de Educación
URBANO N° 44	Cada vez se da más importancia a las ciudades y por ende a lo urbano.
URBANO N° 45	No creo, los contenidos de la ruralidad son considerados en varios temas, como la historia y el medio ambiente.
URBANO N° 47	Si, ya no se pasa nada de lo rural, salvo cuando hay que temas productivos o bien cuando uno trata los tipos de poblamiento disperso concentrado
URBANO N° 48	En los libros se aprecia que lo rural está muy marginado.
URBANO N° 50	En el liceo tratamos de equilibrar la enseñanza entre los rural y urbano, pasando el tema del folclore.
URBANO N° 52	No existe discriminación porque los planes y programas, los libros permite trabaja ambos temas

TABLA 31 Transcripciones de las respuestas de la Pregunta n° 8 ¿Acostumbra a organizar escenarios de aprendizaje en torno al tema de la ruralidad para fomentar una valoración positiva sobre el entorno y/o paisaje rural por parte de los alumnos?

PROFESOR NÚMERO	RESPUESTA
RURAL N° 1	Obras de teatro, pequeños cuentos y relatos por los alumnos.
RURAL N° 6	A los alumnos de primero sexto, se les invitan a descubrir en época de primavera que observa los árboles frutales que comienzan a florecer, el pasto del campo comienza a crecer y los animalitos tienen crías.
RURAL N° 12	Les enseñé a mis alumnos a valorar y cuidar el entorno natural, paisaje, bosques y riquezas naturales etc.

RURAL N° 16	Muchas veces les cuento historias de cómo es la vida en el campo, ya que he vivido en él.
RURAL N° 26	Temarios, debates y exposiciones.
RURAL N° 27	Proyecto imágenes en el data y observaciones de videos.
RURAL N° 30	Salidas a terrenos trabajos de investigación etc.
RURAL N° 32	Si porque estudie y vivo en el campo se me hace fácil conocer lo que pasa, pero la relación pedagógica de los contenidos con las actividades solo se da en al aula.
RURAL N° 33	Se organiza un picnic, se conversa sobre el entorno, se comenta sobre la geografía del lugar y finalmente se entrega una guía sobre los contenidos del lugar.
RURAL N° 37	Asistencia a fiestas costumbristas y de la chilenidad.
RURAL N° 44	Creación de relatos y cuentos sobre historias de campo.
RURAL N° 45	Cuando se enseña geografía se trata las diferencias entre urbano y rural a través de imágenes
RURAL N° 48	Fotocopiar contenidos de acuerdo a la realidad de del colegio. rural donde trabajo. Observación del entorno como primer paso al entorno geográfico rural. Observación del entorno y finalmente se desarrollan actividades de fundamentación, ensayos, biografías entre otras.
RURAL N° 50	Trabajando en una escuela inmersa en el medio rural es más fácil organizar actividades que permiten al alumno compartir conocimientos previos y visitar algunos lugares actividades propias del mundo rural.
RURAL N° 51	Se trabaja el tema de la ruralidad como un contenido transversal que siempre está presente en los temas de geografía.

RURAL N° 52	Es importante que los estudiantes valoren su entorno, entonces se realizan reflexiones dirigidas hacia la importancia de ruralidad para que la aprecien y les atraiga.
RURAL N° 54	Se intenta entregar el valor del cuidado del medio ambiente aunque no en todas las actividades son propicias o se crea la oportunidad se aprovecha y comenta. Sobre todo el entorno en el cual estamos insertos, como colaborar con el cuidado, aprender a valorar lo que tenemos.
URBANO N° 2	Cuando estudiamos el espacio rural/urbano, vemos y analizamos la diferencia y las ventajas y desventajas de vivir en cada uno de ellos.
URBANO N° 3	Visitar o realizar terrenos para ver las diferencias y poder comparar lo urbano con lo rural.
URBANO N° 4	Actividades de terreno como por ejemplo, visitar un bosque nativo y plantaciones (siembras) tradicionales para que los estudiantes conozcan el mundo rural.
URBANO N° 6	Se va a sectores cordilleranos, sectores del secano costero, para ver in situs la vida y poder apreciar la cultura que tiene el mundo rural o costero, destacando todo lo positivo de dicha cultura.
URBANO N° 7	Salidas a terrenos para observar fenómenos de interés para los alumnos.
URBANO N° 8	Memoria histórica de la hacienda rural y sus relaciones inquilinaje, visitas a parques nacionales de la región.
URBANO N° 11	Análisis de algunas actividades específicas del sector primario; ejemplo silvicultura.
URBANO N° 12	Sí desde al aspecto histórico o geográfico resaltar el rol que cumplió (y cumple) el mundo rural. Trabajo de imágenes y/o recolección de información referente a la actividad.
URBANO N° 13	Exposición de imágenes y salidas a terrenos
URBANO N° 17	Viajes a terrenos y empresas agrícolas.

URBANO N° 20	Concientizar sobre el uso del agua, viendo videos, haciendo variadas hipótesis de trabajo, recordando cómo después del terremoto este recurso fue valorado debido a su escases. En otros casos realizando trípticos referentes a un tema rural.
URBANO N° 21	Investigación de las actividades económicas presentes en nuestra zona.
URBANO N° 22	No, porque son alumnos de escasos recursos y difícilmente pueden tener dinero para organizar una salida a terreno.
URBANO N° 24	Búsqueda de videos específicos el tema rural para poder motivar a los estudiantes.
URBANO N° 25	Debido a que los planes y programas no incluyen estos contenidos mayoritariamente, es por ello que se dificulta el tiempo disponible para realizar un trabajo sistemático en un tema de vital relevancia.
URBANO N° 26	Se aborda los contenidos de las actividades económicas y los recursos naturales.
URBANO N° 27	Se realizan comentarios o se profundiza con cuestionarios cada vez que existe la posibilidad, destacando cualidades y mejoramientos de la calidad de vida menos contaminado que los ambientes urbanos hoy en día.
URBANO N° 29	Visitas a terrenos a sectores de Vilches (parque nacional), como una forma de rescatar el patrimonio natural de la región y la actividades económicas asociadas. Investigaciones sobre el tema de las actividades económicas de la región, asociadas a la producción agrícola. Y descripciones personales de alumnos cuyo origen sea rural.
URBANO N° 31	Salidas a terrenos a sectores rurales en los cuales se trabajaba sobre su entorno incontaminado, la pureza del aire, el tamaño de los árboles, y la diversidad de la fauna.
URBANO N° 32	Visitas a terrenos y a localidades rurales, clases con presentación de PowerPoint, videos etc., del sector rural.

URBANO N° 36

No suelo dedicarme exclusivamente al mundo rural, lo paso como la relación campo-ciudad a lo largo de los contenidos de la unidad de geografía de primero de enseñanza media.

TABLA 32 Transcripciones de las respuestas de la Pregunta n° 9 ¿Al enseñar el paisaje rural en el aula qué contenidos considera prioritarios para el aprendizaje de sus alumnos?

PROFESOR NÚMERO	RESPUESTA
RURAL N° 1	Sacarlos a terrenos a distintas zonas naturales de Chile, para que conozcan el medio ambiente que en esos lugares existe.
RURAL N° 2	Es muy importante que este contenido sea entregado en su totalidad, todo es muy importante, se tiene que entregar la mayoría de los contenidos.
RURAL N° 3	Economía, proyectos de estudios sobre las formas de vida formas de vida en el campo.
RURAL N° 4	Costumbres, principales actividades económicas, especies de árboles, vegetación, monocultivos, uso del suelo etc.
RURAL N° 5	En realidad más que el tema rural, yo considero los aspectos demográficos y económicos.
RURAL N° 6	Valorara los recursos naturales de nuestro país.
RURAL N° 7	Junto con valorar las riquezas naturales de nuestro país, enseñarles también acerca de nuestras tradiciones, cultura. Que aprendan los estudiantes a apreciarlas y perpetuarlas.
RURAL N° 8	Reconocer su país con todas sus características, especialmente las regiones, cómo son cada una de ellas y mostrarles todo el territorio, desde la costa a la cordillera y así abordar la diversidad del paisaje que tenemos.
RURAL N° 9	El medio ambiente y producción de agrícola
RURAL N° 10	Trato de mostrar el mundo rural como es en realidad.

RURAL N° 11	Ubicación y contexto en los cuales vive la gente del campo, sobre todo los contextos de pobreza. En algunos temas integramos, los temas de producción, los monocultivos y la producción hortícola.
RURAL N° 12	Parece muy importante que existan dentro del currículo contenidos sobre este tema ya que así los alumnos se comprometen a cuidar y valorar su entorno.
RURAL N° 14	Sí pensando siempre que cada alumno tiene diferentes capacidades y la magia esta en como yo entrego los contenidos para ellos.
RURAL N° 15	Recursos naturales, ganadería, agricultura, cuidado del suelo y el paisaje.
RURAL N° 16	Es que no se considera de esta forma, ya que los contenidos aparecen en 6 y 1 medio y tratados de forma muy general.
RURAL N° 17	Es importantes visitar los lugares como Rari, que son centros artesanales únicos y conocer las experiencias de vida de la gente de esos lugares.
RURAL N° 18	Es importante que el alumno conozca su entorno, en donde vive y de donde viene, que el alumno tenga claro su IDENTIDAD, para cuando egrese del sistema escolar se enorgullezca y le cuente a sus hijos de donde proviene.
RURAL N° 19	Son alumnos del mundo rural así que para mí lo importante es que aprendan sobre la localidad en que viven.
RURAL N° 20	Los contenidos del paisaje, y actividades económicas, a partir de ello me apoyo con el uso de imágenes
RURAL N° 21	Descubrir los elementos del paisaje, relacionar el campo y la ciudad, descubrir los diferentes tipos de actividades económicas.
RURAL N° 22	Los contenidos en los que yo me centro son los recursos naturales y los culturales. Para ello es necesario salir a terrenos. Otro tema, es la formación

del suelo y la importancia que no se erosione.

RURAL N° 24	El entorno geográfico, características del paisaje. El tema de identidad, educación ambiental y la relación con el entorno.
RURAL N° 26	Todo lo referente a los ciclos económicos, como por ejemplo los meses azules, que son muy corrientes por estos lados, donde la gente es temporera.
RURAL N° 26	Diferenciar los elementos que forman el paisaje. Describir claramente las características del espacio rural. Asociar las actividades que se realizan en el medio rural. Comprender los ciudades y la protección del espacio rural para un desarrollo sustentable del país (cuidado del suelo, agua etc.).
RURAL N° 27	De acuerdo a los aprendizajes previos y a partir de estos contenidos, lo rural debe ser abordado de en concordancia con los programas de estudio que entrega el Ministerio de Educación.
RURAL N° 28	Los relacionados con el cuidado del medio ambiente y la mantención de ellos, buscando las soluciones posibles.
RURAL N° 29	Activación de conocimientos previos para la reflexión del medio ambiente.
URBANO N° 2	Contenidos como tipo de paisaje, sistema urbano-rural, valorara la conservación del paisaje y la sustentabilidad y el uso de correcto de los recursos naturales.
URBANO N° 3	El paisaje natural, la importancia de no contaminar, el cuidado y la tenencia de la tierra. Y los modos de vida.
URBANO N° 5	Cultura, tradiciones, identidad.
URBANO N° 6	La cultura rural, su historia e idiosincrasia según ubicación geográfica, su economía etc.
URBANO N° 7	Hábitat rural y urbano, los componentes de la geografía física etc.
URBANO N° 8	La historia de Chile Colonial, y la vida de los

principales personajes, paisaje creado por los españoles y que da forma a nuestras ciudades.

URBANO N° 9	Que valoren la rica cultura en torno al campo, las tradiciones, las comidas, música, artesanías etc.
URBANO N° 11	Como conducta de entrada los conceptos básicos del geografía rural, paisaje, economía etc.
URBANO N° 12	Aspectos geográficos como topografía, hidrografía, relieve, aspectos climáticos, aspectos económicos-productivos, aspectos demográficos etc.
URBANO N° 13	Cuidado del entorno y preservación de la naturaleza.
URBANO N° 16	Cultura, idiosincrasia, economía conformación de los primeros asentamientos y evolución de esto.
URBANO N° 17	Contenidos como la geografía y su relación con la economía en los distintos sectores rurales.
URBANO N° 18	Recursos naturales, macro-formas, población, costumbres, economía.
URBANO N° 21	Relieves, climas, vegetación ubicación, reciclaje urbano, abonos naturales.
URBANO N° 22	Vinculación con el medio, comprender la interdependencia entre la ciudad y el campo y entre la organización de las redes de la comunicación como organizadores del espacio regional.
URBANO N° 23	Reconocer in situs el paisaje y profundizar los aspectos económicos y culturales de las zonas rurales.
URBANO N° 24	Características geográficas, físicas, demográficas y actividades económicas.
URBANO N° 25	Conceptos pertenecientes a la ecología y medio ambiente y/o biodiversidad.
URBANO N° 26	Educación a través de trabajos en terreno, no hay nada mejor que enseñar y aprender a partir de la práctica y no de la teoría.

URBANO N° 27	Economías y actividades productivas de las regiones.
URBANO N° 30	Reconocimiento por parte del estudiante de distintos paisajes, la diversidad de ambientes, costumbres y calidad de vida.
URBANO N° 32	Características del medio, descripción del hábitat actividades económicas, medio rural y sus expresiones espaciales y formas de la vida rural.
URBANO N° 33	Historia, geografía y economía
URBANO N° 34	Lo que da cuenta de los productos destinados a la alimentación, el medio ambiente incluyendo su cuidado.
URBANO N° 35	La agricultura como economía y forma de vida en el campo, la historia y cultura del mundo rural, sus valores, las bellezas naturales etc.
URBANO N° 40	Lo primero es trabajar la ubicación geográfica del paisaje
URBANO N° 43	Economía
URBANO N° 47	La conformación del relieve, los procesos naturales la formación del paisaje, hidrografía básica y el clima en el ámbito rural. Manejo de la economía y problemas de sustentabilidad económica y medio ambiental, también geografía social y cultura del espacio rural.
URBANO N° 49	Demografía, geografía física y economía del medio rural.

TABLA 33 Transcripciones de las respuestas de la Pregunta n° 10 ¿Considera el paisaje y/o entorno rural como un contenido que debe ser enseñado?.

PROFESOR NÚMERO	RESPUESTA
RURAL N° 1	Que los alumnos relaciones el paisaje rural con el natural.
RURAL N° 2	Si, si chile todavía es un país muy rural es muchos aspectos.
RURAL N° 3	Los valores del mundo rural y su incidencia en la vida urbana.
RURAL N° 4	Los contenidos geográficos, considerando el lugar donde les toca vivir a los estudiantes y en los lugares donde abunda la población rural.
RURAL N° 5	Enseñarse más sobre los paisajes que encontramos en nuestra región.
RURAL N° 6	Sí, enseñar las actividades de toda la zona centro de nuestro país, por ser esta agrícola y por la importancia de esa actividad en nuestra economía.
RURAL N° 7	Sí, porque es necesario que nuestros niños desde pequeños, valoren lo que tienen en su país y su entorno, el paisaje natural y sus riquezas.
RURAL N° 8	Sí, porque es parte fundamental de Chile y es el momento de enseñarles a los niños como es su país, es importante darles a conocer los lugares que ellos no frecuentan y que muchas veces no conocen.
RURAL N° 11	Nuestro entorno rural enseñándoles lo hermoso que son nuestros paisajes.
RURAL N° 12	Sí, debido a la ubicación de nuestra región en el contexto de los estudiantes.
RURAL N° 13	Porque así los estudiantes adquieren conciencia que la naturaleza es muy importante para nuestro diario vivir.
RURAL N° 15	Sí, ya que nos encontramos en una zona agrícola,

porque los estudiantes deben reconocer la importancia del entorno rural en sus vidas.

- RURAL N° 16** Por sus características, por su gente, por sus tradiciones y costumbres
- RURAL N° 17** Sí, los contenidos más importantes son nuestra economía y nuestro medio ambiente.
- RURAL N° 18** Sí porque tenemos que hacer que nuestros alumnos aprendan a valorar la naturaleza y la toma de conciencia del daño que se le puede hacer sino sabemos valorarla.
- RURAL N° 19** Sí, si se quiere hacer de Chile una potencia alimentaria deben haber contenidos claros referidos al tema rural.
- RURAL N° 20** Valoración del medio ambiente y del paisaje.
- RURAL N° 21** Todo lo referente a la economía y tradiciones y cultura rural.
- RURAL N° 23** Sí, los contenidos que valoren el entorno que existen en nuestro Chile ya que es un país hermoso, porque es diverso y cada región es distinta.
- RURAL N° 24** Sí, en especial los referidos a nuestra herencia cultural y el espacio que lo rodea.
- RURAL N° 25** Todo lo referente a la hermosura y naturalidad del paisaje, ya que lo rural es nuestra esencia.
- RURAL N° 26** Sí, todo lo referente al paisaje ya que gran parte de nuestro país es rural.
- RURAL N° 27** Sí, por las tradiciones y su aporte a la historia
- RURAL N° 28** Sí. porque el cada vez más la gente necesita valorar sus raíces.
- RURAL N° 29** Los temas medioambientales y económicos no pueden dejar de ser enseñados, sobre todo por estas comunidades.

RURAL N° 30	Debe ser enseñado para que cada persona pueda conocer como está compuesto su paisaje y que tan importante es este para nuestra vida cotidiana.
RURAL N° 34	Los temas identidad y los conceptos destinados a conocer los aspectos económicos y productivos.
RURAL N° 35	Los aspectos referidos a nuestra Región (economía, climatología etc.)
RURAL N° 36	Sí, claro en un comienzo Chile era rural y de esta forma se comenzó a poblar de una determinada forma, así los contenidos debieran ser los recursos primarios en la agricultura y forestal y su influencia en el desarrollo económico.
RURAL N° 38	El medio ambiente. Y todo lo referido al cuidado de la naturaleza. Hay que luchar contra el calentamiento global.
RURAL N° 39	Tomar conciencia de que sin el campo las ciudades no podrían sobrevivir.
RURAL N° 40	Cada vez es más importante el medio ambiente.
RURAL N° 41	Chile siempre ha sido muy rural, Chile se forjó en el campo y la hacienda era su pilar fundamental, así que es importante esos temas por las raíces de los nuestro que cada vez son más olvidadas.
RURAL N° 44	Por los recursos que aporta a la economía nacional.
RURAL N° 47	Las tradiciones y la los temas de medio ambiente.
RURAL N° 50	Actividades económicas y las migraciones que se siguen produciendo a la ciudad.
URBANO N° 2	Porque vivimos en una época que predomina el tema de la sustentabilidad y de los recursos naturales y que es necesario cuidarlos y aprovecharlos.
URBANO N° 3	Si depende de muchos aspectos de la vida en especial los relacionados con el cuidado de medio ambiente y los recursos naturales.
URBANO N° 4	Cada vez más debido a que es necesario preservar

nuestra raíces.

- URBANO Nº 5** Desarrollo económico como país exportador de materias primas (cobre, pescado, frutas etc.).
- URBANO Nº 6** Talca es en centro del país y somos la zona huasa por excelencia, entre Rancagua y Talca se celebran todos los rodeos y es el segundo deporte que lleva más gente. Y los estudiantes no conocen esos datos.
- URBANO Nº 7** Cuidado del medio ambiente y los recursos.
- URBANO Nº 8** Sí, por lo anteriormente expuesto se debe valorar el mundo rural en todos sus ámbitos y así fortalecer como país lo trascendental de este sector en la vida del país.
- URBANO Nº 9** Considera importante la mirada longitudinal del proceso de conformación del paisaje natural y del construido por el hombre.
- URBANO Nº 11** Sí, es parte de nuestra idiosincrasia chilena, en él se mantienen elementos de la tradición criolla.
- URBANO Nº 14** Crear la imagen completa en el alumno acerca del paisaje (natural y artificial) y las actividades económicas.
- URBANO Nº 15** Sí completar la visión curricular respecto a lo ya abarcado por el mundo urbano, desde la perspectiva de la interpretación medioambiental, geográfica climas, demográfica y cultural.
- URBANO Nº 17** Sí ya que esta es la base para el cuidado del medio ambiente.
- URBANO Nº 18** Sí debe ser enseñando, agregando los contenidos respecto a la vida rural.
- URBANO Nº 19** Necesitamos con los jóvenes tomen conciencia del medio ambiente.
- URBANO Nº 21** Sí, porque es la raíz del mundo urbano y es en el entorno rural, donde se potencia la economía.
- URBANO Nº 22** Sí, pero de una manera más profunda de lo que

aporta el currículo en la actualidad.

- URBANO N° 23** Sí porque en esos lugares también se desarrollan seres humanos y por ende sobreviven usando los recursos que tienen a mano.
- URBANO N° 24** Si para resaltar el mundo rural como riqueza cultural, histórica y económica de nuestro país.
- URBANO N° 26** 1º valorar nuestro entorno. 2º conocerlo y describirlo. 3º hacer uso del medio de forma informado, con capacitación y uso sostenible con proyectos que orienten y ayuden a supervisar créditos y facilidades etc.
- URBANO N° 27** Sí, La mayoría de la población en Chile vive en zonas urbanas. Sin embargo, los productos básicos (alimentación), son producidos en el mundo rural, hay que dejar claro este punto a los estudiantes, el cómo se vincula lo rural con lo urbano y que ambos son necesarias para un mejor vivir.
- URBANO N° 28** Sí, porque esté presente en la mayor parte de nuestro territorio y generalmente nos permite entender nuestro pasado y nuestros orígenes.
- URBANO N° 30** Sí, ya que cada día el sector rural es reducido por la urbanización y se debe cuidar como una fuente de recursos naturales.
- URBANO N° 31** Por la relación de enorme importancia que tiene para la sustentabilidad de la vida.
- URBANO N° 32** Si es necesario enseñar ambos espacios, tanto urbano como rural, como una sólo dimensión para poder vincular ambos sectores como elementos interdependientes.
- URBANO N° 32** No solamente para que nosotros valoremos su existencia, sino para los habitantes del mundo rural sean conscientes de su importancia
- URBANO N° 33** Es necesario divulgar lo importante de las tradiciones antes que desaparezcan.
- URBANO N° 35** Porque promueve la identidad como lugar de origen de los habitantes mantiene vivo nuestro pasado,

porque permite aprendizajes efectivos que permiten relacionar contenidos con el entorno, valoran el espacio limpio y naturaleza virgen.

URBANO N° 36 Los contenidos importantes que tiene que ver, con el desarrollo económico del país.

URBANO N° 38 Por su importancia y relevancia que nos aportan el mundo rural en cuanto, economía, paisaje etc.

URBANO N° 39 Hay que privilegiar los contenidos que se refieren a lo nuestro, antes que tanta información de lugares que no creo que mis alumnos los conozcan o los vayan a conocer.

URBANO N° 40 Sí, por lo anterior y porque además las grandes zonas urbanas arrasan con los territorios agrícolas y ganaderos bosques. Etc. Lo que con el tiempo afectaran a nuestro ecosistema acelerando el calentamiento global.

URBANO N° 41 Cada vez la gente sabe menos de sus orígenes, en la región todos venimos del campo.

URBANO N° 43 Porque forma parte del entorno en el cual nos desarrollamos como personas.

URBANO N° 47 Sí, porque el mundo rural es imprescindible para el desarrollo del país.

URBANO N° 50 Sí lo considero elemental como he mencionado es básico dentro de los contenidos de geografía, es requerido para la comprensión geográfica del espacio donde se vive, en el caso del liceo donde trabajo se relaciona con el lugar que vive o de origen del estudiante.

TABLA 34 Transcripciones de las respuestas de la Pregunta nº 11 ¿Considera que los textos escolares utilizados son pertinentes para la enseñanza de la Ruralidad?

PROFESOR NÚMERO	RESPUESTA
RURAL Nº 1	Texto poco llamativo para los estudiantes, las actividades son poco asertivas.
RURAL Nº 2	No muestran el contenido rural en su totalidad, insuficientes.
RURAL Nº 3	Los contenidos sobre la ruralidad son pocos y superficiales.
RURAL Nº 4	Actividades y contenidos muy básicos para el nivel de los estudiantes de enseñanza media
RURAL Nº 5	No, no tienen contenidos detallados, inclusive las unidades solo muestran una pincelada de lo que es la geografía rural.
RURAL Nº 6	Sí pero hace faltas más actividades didácticas.
RURAL Nº 7	En parte algunos traen información, pero hacen faltan actividades y ojala se incluyan actividades de terreno, los creadores de textos debieran involucrarse más con los alumnos.
RURAL Nº 8	Traen contenidos sólo urbano.
RURAL Nº 9	Más o menos, porque no muestran un 100 % el mundo rural.
RURAL Nº 10	Muy centrados en la ciudad.
RURAL Nº 13	No, ya que se enfocan en el desarrollo de las ciudades y no sobre la evolución del paisaje en su conjunto.
RURAL Nº 14	Creo que los textos a través del tiempo han sido adaptados para este tema que es muy importante, los textos en sí, son más llamativos debido a sus ilustraciones, mapas, consejos para profesores etc.

RURAL N° 15	Muy poco, el tema rural solo se ve levemente en algunas unidades.
RURAL N° 17	Son muy interesantes y entretenidos y van acorde a las necesidades de los estudiantes.
RURAL N° 18	Hasta la parte que tratan los contenidos de historia, se basan en el desarrollo de las ciudades, es decir, es pura ciudad.
RURAL N° 19	La ciudad y los temas urbanos, son lo principal no hay muchas actividades.
RURAL N° 20	Sí a veces se deberían tratar más temas geográficos referidos al paisaje y todo lo que lo compone.
RURAL N° 21	Sí, un poco pero igual creo que falta más comunicación con el estudiante.
RURAL N° 22	Falta mucha información.
RURAL N° 23	Los textos escolares son pertinentes para la enseñanza del paisaje, lo importante es como los profesores los adecua a su entorno, también los alumnos observan en vivo y en directo la naturaleza.
RURAL N° 24	No, se centran solo en el mundo urbano sacando al niño de su contexto rural, que es su verdadera identidad.
RURAL N° 25	Más o menos faltan contenidos del área rural.
RURAL N° 26	Sólo ven las diferencias entre campo y ciudad
RURAL N° 27	No se trata nada del paisaje y de la geografía rural
RURAL N° 28	Debieran estar más enfocados a nuestra tradiciones.
RURAL N° 29	Les falta mucho contenidos de geografía en general, prima lo contenidos de historia de Chile y universal. Sería bueno incorporar unidades con mayor información. Aunque hay que reconocer que los libros han mejorado en los últimos 5 años.
RURAL N° 30	

	En algunos aspectos son favorables pero en otros les falta mayor realce en la información de lo rural, debido a que están muy sesgado en lo urbano
RURAL N° 31	No por mostrar sólo una mirada concientizadora, y ocultando la diversidad existente. El currículo es construido en Santiago.
RURAL N° 33	En algunos casos si son pertinentes pero deberían enfocarlos de una manera más dinámica y práctica.
RURAL N° 34	Faltan actividades más complejas.
RURAL N° 35	Sí, porque vienen contenidos del entorno y del paisaje rural.
RURAL N° 36	Sí, presentan lo necesario, además se pueden adaptar las figuras y láminas de otros objetivos en pos del paisaje .
RURAL N° 37	No, en realidad los textos son un apoyo a los contenidos, pero no se presentan en forma completa y clara para los alumnos
RURAL N° 40	Creo que falta mayor cantidad de contenidos y tratados en mayor profundidad, están muy descontextualizados.
URBANO N° 2	En cuanto a los aspectos teóricos son adecuados, sin embargo falta las actividades y estrategias para trabajar con los alumnos la problemática rural.
URBANO N° 3	Huy... si, pero insisto que los contenidos son muy pobre
URBANO N° 4	Muy poca información del mundo rural, y muchos de lo urbano.
URBANO N° 5	Los textos han mejorado mucho, traen tablas y gráficos muy precisos para poder comparar estas realidades incluso traen sugerencias de trabajos en internet.
URBANO N° 6	No traen actividades que podamos contextualizar en la sala de clase, muy pocos contenidos y muy básicos en general.
URBANO N° 7	Totalmente anacrónicos, en historia aun están muy atrasados y no se puede avanzar mucho.

URBANO Nº 8	No hay tratamiento a los problemas de lo rural, pero sí de lo urbano, contaminación, grandes ciudades etc.
URBANO Nº 9	No, solo es básica y en forma muy esquemática para comparar lo urbano y lo rural. Insuficiente.
URBANO Nº 10	Aparecen escuetamente problemas ambientales generales y muy pocos de las comunidades rurales e indígenas.
URBANO Nº 11	Sí, en el caso de los textos que yo trabajo.
URBANO Nº 12	No, porque la información sobre la ruralidad es muy básica, casi no se toca en la enseñanza media, solo en 1º medio y nada más.
URBANO Nº 14	No, traen nada del mundo rural.
URBANO Nº 15	Sí, ya que traen una descripción muy acabada de esta zona además hay una vinculación muy atractiva con lo rural y lo urbano y con estos se ven complementado.
URBANO Nº 16	Sí, en parte porque entrega sugerencia en sitio web y bibliografía, sin embargo es necesario aumentar y /o especificar con mayor claridad los contenidos referentes al mundo rural.
URBANO Nº 19	No, porque nada o poco aportan a este tipo de enseñanza.
URBANO Nº 20	Un 30 % debido a que hay muy pocas ilustraciones y los contenidos son básicos.
URBANO Nº 21	No, porque es muy poca la información que presenta del mundo rural.
URBANO Nº 22	Si, son pertinentes, eso sí son insuficientes en cuanto a contenidos para la enseñanza del mundo rural.
URBANO Nº 24	Cada vez son mejor construidos, ahora incluso incorporar contenidos digitales.
URBANO Nº 25	Son pocos y no valoran en su dimensión el mundo rural.

URBANO N° 26	Falta material didácticos para el trabajo práctico de los estudiantes respecto al tema
URBANO N° 29	En general si, muestran los contenido mínimos y actividades pertinentes.
URBANO N° 30	Creo que aún se observa muy general. Apuntando a las actividades económicas vinculadas al ambiente rural. Todavía se pueden mejorar los textos escolares para hacerlos más atractivos y que muestren mejor las opciones de vida. Además es necesario que muestren otras valores vinculados con la naturaleza.
URBANO N° 31	No completamente en parte porque la geografía requiere significativamente más contenidos y actividades interactivas con el entorno. A veces los textos son deficitarios para poder llevar una comprensión acabada del mundo rural. Ya que muchas veces estos contenidos se relacionan muy poco.
URBANO N° 35	No porque solo abarcan dimensiones económicas y demográficas de la ruralidad.
URBANO N° 36	No porque son insuficientes.
URBANO N° 37	No todavía traen muchas diferencias entre lo que es la ciudad y lo rural.
URBANO N° 38	Cuando mucho solo son descriptivos
URBANO N° 39	Nada de lo rural o de las tradiciones.
URBANO N° 41	Son descontextualizados y la mayoría sólo se refieren a la ciudad.
URBANO N° 42	Son pertinentes claro está, aun que podrían a provechas de mejor manera las fotografías, esquemas para profundizar este paisaje que muchas veces es altamente desconocido por los estudiantes.
URBANO N° 43	No, porque no se les da la importancia que se requiere para poder enseñarlo, las actividades las considero francamente malas.
URBANO N° 45	Solo sirven los libros escolares solo para obtener información previa o referencia sobre el mundo rural.

URBANO N° 46	No siempre es un contenido que se incluye al final como última unidad y por lo tanto dado el tiempo no es tratada con la debida profundidad e importancia . debiese ocupar un lugar más preponderante en el currículo y textos escolares tanto en calidad como en cantidad.
URBANO N° 47	No por lo expuesto el nivel de 1 medio menciona levemente su contenido.
URBANO N° 50	Sí lo que ocurre que hay que generar en torno a los contenidos la realización de actividades que fortalezcan los objetivos.
URBANO N° 51	Son insuficientes y muy básicos.
URBANO N° 52	No, los textos de 1º a cuarto medio le dan muy poca relevancia, también como idea cada textos debiera traer un folleto aparte relativo al mundo rural de cada región.

ANEXO N° 2 . Transcripción entrevista en profundidad

TABLA 35 Transcripción de la Pregunta n° 1 Mirando hacia atrás ¿Cuál fue su experiencia formativa en la universidad en cuanto al tema y o los contenidos de la ruralidad?

ENTREVISTADO	Respuesta
Entrevistado n ° 1	<p>Heee...fue abordado en un semestre en un taller me acuerdo que fue el séptimo (semestre), en didáctica de la geografía se abordó el concepto de paisaje y las categorías del espacio geográfico, pero de alguna manera tratamos la transversalidad los contenidos de geografía como propuesta de la universidad.</p> <p>Cuestión que es complicado aplicarla en aula por las pruebas estandarizados, Simce, PSA, nosotros como institución (colegio donde el entrevistado trabaja), aplicamos la PSA (prueba de la calidad del aprendizaje, instrumento interno del colegio), es una prueba súper fuerte porque mide tú calidad docente, y de acuerdo a los números (resultado obtenido), se ve sí continuas o no en el establecimiento.</p>
Entrevistado n ° 2	<p>Tuve ramos de geografía rural, pero en cantidad y proporción eran sólo dos cursos y estaba centrado todo en el mundo urbano y geografía física y económica la otra variante. Geografía de la población tuve dos cursos que tenían un poco de geografía rural.</p>
Entrevistado n ° 3	<p>Bueno, nos sacaban a terreno, incluso nos traían para este sector, pero para el lado de Curepto y teníamos que recorrer a pie, conversando con la gente sobre su actividad económica los cambios que había sufrido el terreno, veníamos con mapas, teníamos que ver cuáles eran áreas de cultivo, que sectores habían por ejemplo para la crianza de animales, al menos eso. Y el otro sector que nos llevaban, era para la cordillera para el lado de Colbún, para esa zona nos llevaban. Que también hacíamos salidas a terrenos que era con el profesor que debe haber fallecido por que ya era una persona mayor se llamaba Reinaldo Boryen, que trabajaba en el Instituto Geográfico Militar. Él nos hacía toda esa parte de terreno que fue lo único que tuve como más cercano a lo rural. Porque en la universidad mayor contacto con el campo no tenía.</p>
Entrevistado n ° 4	<p>Había una asignatura que era puntual en geografía con el trabajo rural, que específicamente era geografía urbana y geografía rural, era un ramo junto pero que duraba dos semestres (un año). Por lo tanto era uno urbano y otro rural. Pero siempre se le daba mayor énfasis al aspecto urbano, sobre todo a lo que es ciudad, estructura funciones entre otras cosas más.</p>
Entrevistado n ° 5	<p>A ver, se habló mucho, se practicó poco y se teorizó poco, en</p>

otras palabras fue un bagaje de hablar muchas cosas sin una planificación clara por parte del docente que nos hizo clase. Se habló mucho se dijeron muchas cosas pero nada concreto nada estructurado. Ahora estando en el otro lado se cuanta de lo que pasaba. Por lo tanto se hablaba mucho del tema pero pocas veces lo teorizamos no buscábamos los por qué, no lo explicábamos. Muy pocas veces salíamos a hacer terreno la ciudades reales, principalmente era vamos a ver la cordillera, vamos a ver esto, vamos a ver el norte pero no olvidábamos el entorno real.

Entrevistado n ° 6 Sólo tuve un curso de geografía rural durante el tercer año, en un ramo específico que se denominaba igual. Sin embargo los temas eran relacionado con el hábitat y economía de la gente en el campo y la extracción primaria, sin considerar, se hablaba mucho de localización.

TABLA 36 Transcripción de la Pregunta n° 2. ¿Considera que la formación recibida fue la adecuada en cuanto a su formación geográfica en general y sobre la ruralidad en particular?

ENTREVISTADO	PREGUNTA REALIZADA N° 2
Entrevistado n ° 1	Yo creo que no fue la suficiente, pero fue innovadora para el contexto en el cual no estábamos formando como profesionalmente porque la propuesta que venía era una propuesta nueva para la enseñanza del espacio geográfico, como posibilidad de la comprensión de la realidad social de todos los muchachos y el contexto rural no estaba bien diseñado para el entorno rural digamos, sí porque, no estaba contextualizado, a que me refiero con eso ha que todos estudiamos en la ciudad en una capital (Santiago) y tampoco de ahí no surgió la posibilidad o no fueron visionarios al pensar que más de algunos de nosotros vamos fuéramos a trabajar al mundo rural hacer clases y de manera autodidacta si se ha implementado algunos contenidos y algunos.... por mi cuenta, no dentro de los planes y programas.
Entrevistado n ° 2	Tuve ramos de geografía rural, pero en cantidad y proporción eran sólo dos cursos y estaba centrado todo en el mundo urbano y geografía física y económica la otra variante. Geografía de la población tuve dos cursos que tenían un poco de geografía rural.
Entrevistado n ° 3	Confrontado con lo que fue la realidad, fue bastante deficiente, me sirvió más inclusive la historia del mundo rural que la parte de geografía, porque eran visiones que estaban marcadas en la década del 50 y 60 y ya hacia los 90 era bastante distinta, mucho más híbrida, habían nuevas problemáticas y consecuencias de aquellos y quede como desfasado.

Entrevistado n ° 4	En formación geográfica sí, mmm en formación rural creo yo que, no sé si se necesitó más, porque todas las actividades de población y económicas tienen mayor funcionalidad en un ámbito urbano que rural, normalmente se deja de lado ese ámbito. Ahora sí hay que complementarlo porque tuve ramos de historia de Chile que tenía historia rural por lo tanto ahí se complementaban, tenía salida a terrenos a espacios rurales, tanto en geografía como en historia de Chile puntualmente.
Entrevistado n ° 5	No, no fue la adecuada al contrario, yo creo que estoy bastante débil, creo que la institución educativa en este momento está en deuda, y de hecho yo creo que está en deuda con todos los profesores que están saliendo y estudiando historia y geografía en la actualidad, por lo menos los de la Universidad Autónoma, no está generando planes y programas acorde a las necesidades, en este caso los chicos no manejan conceptos, tu veis a los chiquillos que quedan a sombreados de la ruralidad y de las condiciones socioeconómicas y ambientales que hay dentro de una localidad determinada.
Entrevistado n ° 6	Mi formación creo que fue adecuada en general, me sirvió durante los o primeros años de la carrera, en cuanto a lo rural no sabría decirte porque me dedique muy pocos a dichos contenidos, yo diría que hasta el día de hoy lo que utilizado es muy poco, así que lo entregado por la universidad estuvo bien. Hay que recordar que yo estudio bajo la dictadura y los temas sociales eran muy poco tratados durante ese período

TABLA 37 Transcripción de la Pregunta n° 3 ¿Cómo consideras su práctica profesional al momento de enseñar la ruralidad?

ENTREVISTADO	Respuesta
Entrevistado n ° 1	Yo considero como que estoy en pañales hay hartas cosas que me falta implementar.... Pero siento que en la medida que va pasando el tiempo cada vez está siendo mejor abordado -ya- principalmente las problemáticas que me interesa de sobremanera tocar en el ámbito rural, son las problemáticas sociales que se generan en el entorno rural. Tenemos alumnos con características complejas desde la formación inicial, hasta su configuración familiar, su capital cultural –digamos- hay hartas cosas como elementos que se pueden abordar y que no estamos abordando y que yo creo que es esencial para lograr aprendizaje significativos, para nosotros empaparnos del contexto y bueno y abordarlos desde las problemáticas y desde ahí nosotros logramos que los chiquillos ¹ le encuentren sentido a la

enseñanza de la geografía de la historia de las ciencias sociales en general.

Entrevistado n ° 2

Uno aplica algo de la formación de la teoría general de sistemas donde uno va mostrar como el hombre va interviniendo este paisaje y se va adecuando a ello, yo lo a socio más con la historia rural que propiamente tal, pertenece a la geografía.

Entrevistado n ° 3

Sólo se ve, por ejemplo en este electivo, sólo se ve para ver la diferencia que hay entre la productividad del campo y de la ciudad. Y de la ciudad los aportes que hace el campo en cuanto a la actividad económica y que otra cosa más que lo veo, la migración del campo a la ciudad. Por qué la gente se va del campo a la ciudad y cuáles son los beneficios las ventajas y las desventajas de vivir en el campo o en la ciudad y eso nada más, es breve no es mucho

Entrevistado n ° 4

Ahora es mucho más fácil, la institución donde yo trabajo cuanta con los medios audiovisuales, tengo datas (video proyector), lo que me permiten mostrara imágenes, pero lo que ocurre en mi colegio que hay una situación distinta. Yo necesito fortalecer la parte urbana porque mis alumnos vienen del campo, estamos hablando que de esos 320, 300 viven en el espacio rural, por lo tanto, trato de vincular el espacio urbano con imágenes, por lo tanto ellos el espacio rural lo manejan y es más fácil vincularlo con ejemplos.

Entrevistado n ° 5

El encuentro esquemático muy esquematizado, en qué sentido, que una, el hecho de querer salir a fuera o hacer una clase afuera práctica te generan tanta problemática que al final tú optas por lo más sano; fotografía, explicar y ahí termina, quizás en un trabajo practico, pero más allá de poder salir al entorno o relacionarnos con el entorno, al final es tanto el tema burocrático que al final te corta toda salida, te corta toda planificación, desde el punto que tú planificas una salida ya te lo están cuestionando, es una batalla totalmente perdida en ese sentido. Aquí viene otra parte, muchas veces la gente que lee tú planificación o tú propuesta educativa no la entiende, porque no es especialista en el tema, tan simple como eso.

Entrevistado n ° 6

Bueno pura tiza y pizarrón como decimos por estos lados, las clases para enseñar la geografía rural, son básicamente trabajos para la casa, de algún tema que les doy y presentaciones en PowerPoint, mira que el tiempo que tenemos destinado es muy poco y ahora incluso están

eliminando geografía del programa de estudios. Siempre existe uno o dos con los cuales se puede trabajar un poco más rápido y son los más interesados, los demás están como marcando el paso, creo que en general los jóvenes les cuesta enganchar con las clases no están motivados.

TABLA 38 Transcripción de la Pregunta n° 4. ¿Cómo definiría la ruralidad y que elementos son los que lo diferencian de lo urbano?

ENTREVISTADO	Respuesta
Entrevistado n° 1	Hay varias aristas que yo considero que son elementos importantes, uno es el elemento productivos que tiene que ver con las características del Chile rural y que tienen que ver netamente con la agricultura, también tiene que ver mucho con las falencias sociales de las personas que viven en el entorno rural, dígame vivienda y al acceso a los servicios que son los problemas reales que tiene la gente hoy día.
Entrevistado n° 2	El pasaje rural en Chile viene más como el mundo opuesto a lo urbano y es un trasvasije que ocurre en la década del 1950, de una imagen de un Chile que era patronal, que tenía un ritmo de vida de agricultura tradicional y que ahora está solo relegado a las zonas de secano costero. Marca mucho lo que es la reforma agraria en los gobiernos de Salvador Allende y que fue iniciada en el gobierno de Eduardo Frei, pero por decreto empezó en la época de Alessandri con la "alianza para el progreso", el campo fue bastante intervenido en un sentido de parcela unidades de formas de vida que ocurrió afinales de la década del 60 y comienzo del 70, y en la época de la dictadura militar se inició inclusive un proceso de contrarreforma, muchos de estos jóvenes debieron emigrar hacia las ciudades y los campos quedo relegado un poco más que solo para gente de edad, que no se habituaban a cierto grado de modernidad y ahí quedan grupos de jóvenes que ahí vivían y que en Chile se les asocia al mundo de la pobreza. Cuando llegaron los gobiernos de la concertación por la democracia, sus planes de mejoramiento intervención como agua potable rural, mejoramiento de infraestructura, asistencia técnica. y lo que me ha tocado conocer posteriormente a jóvenes que viven en áreas rurales pero en la parte cultural pero con instancias de modernidad donde han aumentado las vías de comunicación donde

siempre están transitando son peatones de dos mundos.

Entrevistado n ° 3

Cuando le muestro a los chiquillos les muestro imágenes donde hay una área donde no hay centro urbanos, no hay concentración de casas, que está más cercano a actividades agrícolas, actividades ganaderas, forestales. Donde la diferencia consiste en poco alumbrado público, más que nada en los caminos, las casas tienen la luz que tiene la propia casa (Es decir la vivienda no está conectada a la red eléctrica), yo más bien lo trabajo con imágenes y son los chiquillos a través de las imágenes que me dan el concepto. yo no trabajo mucho dando yo el concepto, porque es un concepto (el que de la profesora) que los chiquillos no lo van a recordar, entonces muestro imágenes y es el chiquillo con sus propias palabras el que va elaborando la imagen que va viendo y yo voy anotando en la pizarra y ellos después anotan esa definición que es con eso con imágenes.

Entrevistado n ° 4

Los espacios rurales tienen varias características que tienden a diferenciarlos con los espacios urbanos. Uno tiene que ver con el uso del suelo y con el valor del uso del suelo. En los espacios rurales el uso del suelo es extensivo no es tan intensivo como el uso urbano, y ahí una diferencia radical. Algunos ejemplos laborales, en un espacio urbano en una hectárea pueden trabajar 200 o 300 personas fácilmente en cambio en un espacio rural pueden trabajar 10, 5 o dos personas ahí hay una diferencia en el uso del suelo reitero. Las actividades económicas que se generan, la producción agropecuaria que no las vamos encontrar en los espacios urbanos, pero a que se trata de vincular actividades rurales al espacio urbano como agricultura familiar. Y lo otro es el valor económico que tienen una hectárea en un suelo rural puede costar uno diez millones de pesos dependiendo de las características del suelo, en cambio una hectárea en suelo urbano puede llegar fácilmente a los 200 millones de pesos. Hay una diferencia radical abismante que perjudica a los espacios rurales porque siempre se quieren urbanizar por un valor económico.

Entrevistado n ° 5

Yo creo que es una fusión, yo creo que es, yo creo que es una maravillosa fusión es como cuanto le preguntas Parra (Nicanor), y da vuelta todo al revés, acá es exactamente lo mismo es una fusión de cosas culturales, ambientales, de transformaciones ambientales, que por una parte entras en contacto directo con la naturaleza y por otra parte estas muy cerca de la tecnología y de lo ciudadano y un ambiente totalmente transformado. Si lo definiera diría que es una condición geográfica o un espacio geográfico claramente

intervenido por el hombre con un uso principal de producción de materias primas. Si lo definiera concretamente diría algo así, cercano la gran mayoría a un poblamiento urbano. Donde en la ciudad el uso del suelo es más extensivo y en la ciudad más intensivo.

Entrevistado n ° 6

Bueno el paisaje rural para mi, es lo que lo que conforma nuestra región aquí yo siempre les señalo a los jóvenes de alguna u otra manera todos provenimos del campo, por lo tanto esta definición es mas lograr los que los estudiantes logren entender este concepto que va mas allá de las actividades económicas que generalmente es lo que un pasa como contenido.

TABLA 39 Transcripción de la Pregunta n° 5. ¿Hace alguna diferencia en su práctica docente, entre alumnos que son de sectores urbanos y los de rurales?

ENTREVISTADO	Respuesta
Entrevistado n ° 1	No ninguna diferencia salvo, en el tema de la nivelación porque claramente los niños de colegios rurales, escuelas básicas rurales vienen menos preparados de los niños que vienen de escuelas urbanas de la ciudad es una realidad, no es algo que sea discriminatorio ni nada sino que es una realidad. Bueno son dos años tal vez poco dos años de experiencia, puedo decir que hay un proceso de nivelación en primero medio, es necesario hacer la diferencia. Hincarle harto el diente al tema de la comprensión lectora, de hecho hay niños que llegan al colegio y no saben leer ni tampoco, hilar una frase.
Entrevistado n ° 2	Cuando me ha tocado en un mismo curso, si se notan diferencias y hago diferencias, si yo tuviera un grupo predominantemente rural, cuando me ha tocado trabajar en escuelas agrícolas como en Molina uno busca en cierta medida la historia acercamientos, a pesar que la planificación viene estándar si hay sistemas que hay que resaltar respectos a sus historia, heee...las enfatizo con casos concretos y en el caso de lo urbano también tratar de acercar y que conozcan el otro mundo.
Entrevistado n ° 3	No es parejo, pero donde hago la diferencia le pregunto a los urbanos (rurales) que es lo que ellos viven en el campo, cual es lo cotidiano de su vida de campo de su rutina rural y a los de la ciudad que es lo que ellos pueden destacar de la

ciudad y que es diferente del campo. Porque aquí al final los chiquillos en el fondo no es mucha la diferencia que pueden hacer porque es semi-rural, entonces igual señalan (los estudiantes) que hay agricultura porque hay que miran para los lados.

Entrevistado n ° 4

No, se hacen muchas diferencias por la misma situación en que estoy. Por lo menos yo que estoy en una situación ruralizada, pero el realizar la practicas para otros alumnos si hay que mostrar esas diferencias, hay que mostrar tomar ejemplos, el mismo ejemplo de las comodidades del transporte cuanto tiempo se demora en trayectoria distancia, se hace diferencia que una persona en el espacio rural su puede tardar una hora y con ciertas limitaciones de locomoción, mientras que una persona urbana puede tener fácilmente el acceso a los servicios.

Entrevistado n ° 5

No, porque yo soy uno de los convencidos que hay que partir por una educación e igualitaria, e igualitaria significa que si es particular, municipal o particular subvencionado, da exactamente lo mismo, el chico tiene que aprender lo mismo, lo que si hay diferenciación son en las capacidades y ahí es uno donde entra a jugar, las capacidades cognitivas que cada chico pueda tener, entre las diferentes individualidades, eso es complicado eso hay que trabajarlo y es eso que un profesor debe tener conciencia no es que un profesor quiera trabajar distinto, yo creo la metodología es exactamente la misma, lo que varía es la intensidad de como abordamos el contenido

Entrevistado n ° 6

No, ninguna diferencia, debido que de campo o ciudad igual no saben mucho y hay que ir muy lento con ellos, siempre a uno o dos que sobresalen del grupo y son los que uno puede trabajar un poco más rápido como te había señalado

TABLA 40 Transcripción de la Pregunta n° 6. ¿Diría que sus alumnos, en general son felices en su lugar en el cual viven?.

ENTREVISTADO	PREGUNTA REALIZADA N° 6
---------------------	--------------------------------

Entrevistado n ° 1

Complejo pero la mayoría de los alumnos que tienden o tienen mejor dicho a la formación son alumnos que si quieren permanecer en el campo, vivir en el campo y son felices y por eso mismo toman la decisión. No es una generalidad.

Entrevistado n ° 2

De jóvenes que viven en zonas rurales declarativamente por parte de ellos manifiestan siempre intereses en irse a vivir a la ciudad, a trabajar en la ciudad. Salir y volver, de hecho por eso creo que hay políticas de asentamiento, perdón de propuestas juveniles que se han hecho por organismos del Estado han fracasado por eso queden muy pocos jóvenes, normalmente trabajadores golondrinas se transforman y muchos trabajando en áreas rurales se van a trabajar por ejemplo al norte a zonas mineras a manejar un camión a vivir en condiciones incluso malas en Santiago como trabajadores y no vivencias lo del mundo rural.

Entrevistado n ° 3

Yo creo que sí, no todos pero en general, yo creo que es feliz donde está, sobre todo la gente de la costa, porque generalmente terminan la clase se toman el bus y lo único que quieren estar y regresar al tiro a la costa, muchos chiquillos que son surfistas, otros que son pescadores lo que el fin de semana trabajan en eso, porque eso les genera dinero, pero no porque les guste el campo en sí y los que son de aquí de la ciudad en el fondo anhelan salir de aquí para irse a estudiar a Curicó (capital provincial), porque es grande, pero los que son del campo les tira más campo.

Entrevistado n ° 4

Sí, son felices se vinculan con las actividades productivas y con la fauna, les gusta los caballos les gusta les llama la atención ese tipo de animales y expresiones que también se dan en el mundo rural.

Entrevistado n ° 5

Yo diría que más que nada tienen un anhelo de ser felices importante, de ser felices no, porque cuando tú hablas con un chico que no durmió nada porque su papá le sacó la mugre a su mamá porque en la noche llegó curado (ebrio), no podemos hablar de felicidad, yo creo más que nada que al ser este colegio rural y a eso le agregamos ser vulnerable, no podemos hablar de un concepto de felicidad, sino que busca la felicidad y en esa búsqueda muchos se equivocan, muchos dejan el colegio, muchos dejan quizás caen en el alcoholismo y consumo de drogas, porque la búsqueda de felicidad los lleva a eso, a esa búsqueda constante de querer cambiar de satisfacer sus necesidades. Creo que me he dado cuenta que el acercamiento que uno pueda tener con el alumno depende de la empatía que uno pueda tener, como yo le llamo lo que es el cariñosear con el alumno, de acercarse de romper la barrera tan frontal que existe entre profesor y alumno.

Más que ser felices ellos disfrutan el momento, disfrutan la pena, la alegría y principalmente pasa con los más chicos que todavía son muy sanos y eso los hace ser muy

	ingenuos y eso los hace ser muy ricos y muy moldeables sobre todo los más chiquititos.
Entrevistado n ° 6	No sé, creo que en general son felices porque a pesar de sus condiciones se ve poca delincuencia, lo mas es que toman y se divierten en las noches, ahora que no se si esa pregunta es válida en unos 10 años más. Porque hay habrá que ver si son felices.

TABLA 41 Transcripción de la Pregunta n° 7. ¿ Qué esperas de tus alumnos y que esperan ellos de sí mismos?

ENTREVISTADO	Respuestas
Entrevistado n ° 1	Las expectativas que tengo yo como meta para mis estudiantes es que tengan una continuidad en los estudios. Yo soy un convencido que la única forma de doblarle la mano al destino, digamos al destino del temporero como obra de mano barata que estamos formando y lanzando al campo, para poder especializarse sin bien en la agricultura, o si bien si quieren en otra área en que ellos estimen conveniente, no solo yo sino el cuerpo docente en general del establecimiento donde trabajo, apela a que los chicos sigan estudiando. Muchos de ellos, más que ellos sus familias y del capital cultural que traen es sacar cuarto medio por que nosotros sabemos que son las exigencias del sistema para entrar a un empleo precario y a ese empleo precario es el que está apelando los sector rurales de esta provincia, y este empleo precario está en el campo hoy en día, se está como volviendo al fundo en el campo los parceleros están vendiendo sus parcelas. Llega un empresario agrícola e instala ahí huertos gigantes de cerezos o nogales “cierto”, y eso es trabajo a futuro pero un empleo precario porque hay un tema contractual de por medio falencias en términos profesionales, hay un cambio en la propiedad y eso genera trabajo pero un trabajo precario, con sueldo mínimo y eso te pagan por producción.
Entrevistado n ° 2	Ellos (los estudiantes) se han entrado en una vorágine de estudiar carreras que no le brinda oportunidades reales, en ese sentido del Estado chileno propicia el crédito para que estudien en universidades privadas, porque muchos de estos jóvenes no van a alcanzar los puntajes esperado (PSU, prueba de selección universitaria). Solamente un alumno me recuerdo de dos años de promoción entro a estudiar en la Universidad de Talca, Derecho, el resto yo esperaba que pudiesen entrar a trabajar en zonas

agrícolas, bueno porque ellos finalmente estaban siendo preparados para ser técnicos agrícolas, tuvieron una formación donde habían tres ingenieros agrónomos y un médico veterinario, podían iniciar unos micro proyectos, pero aun así con aquellos medios había una rémora y estos jóvenes terminaban trabajando como mano de obra barata y para mí lo más patético ver a uno de mis ex alumnos trabajando trapeando pisos en un supermercado después de dos años y con competencias suficientes para tener otro futuro, estaba en un punto de retroceso .

Entrevistado n ° 3

Yo espero al menos que sean profesional, sino bien universitarios, pero por lo menos puedan tener una carrera técnica y que les permita tener mejores ingresos y una mejor calidad de vida de la que ellos pueden encontrar sobre todo en esta zona, porque en esta zona, si bien esta la planta (fábrica de celulosa), la planta en si no genera trabajo para todas las personas acá, la planta es más gente de afuera, tiene gente contratada de la zona pero es muy poca y son gente que hace labores que tienen muy poca remuneración, trabajos no directos.

Yo encuentro que aquí hay muchas pobreza, entonces hay mucho alcoholismos, drogadicción, entonces los chiquillos que estudien y salgan a fuera estudiar es como sacarlos de este mismo ambiente porque acá hay mucho, por ejemplo hay locales donde los chiquillos pueden ir a carretear (similar a los botellones), entonces en la costa por ejemplo, en la parte de campo no carretean tanto, en cambio los chiquillos de aquí viven en carretes los fines de semana, una vida bastante agitada, así son buenos para el trago (tomar alcohol), que uno les despierte el interés por salir estudiar, que tengan otra vida, que busquen otra forma de vida, eso es lo que me interesa.

Nosotros tenemos dos grupos de alumnos, lo hemos divididos en grupos P, son chiquillos PSU, que son chiquillos interesados en estudiar y los cursos T, que son chiquillos que.... Hay de todo hay chiquillos que les cuesta, que por nota no están en el otro (grupo P?), que uno sabe que no van llegar a un instituto, por problemas de aprendizaje, hay niños que tienen problema de aprendizaje, pero tampoco pueden ser tratados de otra manera, porque el sistema permite hasta siete (máximo de alumnos que financia el Estado por curso y que pueden ser tratados con educación diferencial), hay varios que quedan fuera por eso mismo, entonces, así hay que buscar a los que más necesitan y tengan interés, porque en ese grupo hay niños que no le interesa ni estudiar ni trabajar, nada o sea andan perdidos todavía por la vida. Y los papas son consentidores, que esta inmaduro que todavía les falta, que Ud. dígame, que Ud. explíqueme, entonces no asumen su rol

de papas todavía con esos chiquillos, no son papas que les pongan normas claras entonces claro anda perdido, no tiene motivación por nada. Yo en la mañana le hice clases a un grupo que prácticamente.... Trabaje con la mitad y con la otra mitad por lo menos se quedó callado haciendo alguna cosa que no molestara al resto, que si no querían escuchar por lo menos que me dejaran explicarle a lo que si quería ese grupo es caótico en cambio, en el grupo que estaba ahora son tan exigentes que uno termina la clase y los chiquillos se quedan preguntando más y más cosas, si yo iba para abajo (estábamos en un segundo piso), tenía en la puerta como tres o cuatro chiquillos preguntándome. Entonces tenemos los polos muy marcados, chiquillos muy interesados y un grupo que es menor que no quieren nada con nada, no quieren trabajar ni estudiar. No sé.

Entrevistado n ° 4

Yo creo que considerando el espacio tanto urbano como rural esperan migrar, salir de los espacios rurales, pese a que les gusta se ve un énfasis como los profesores son de ciudad, los mayores ingresos ellos los ven en la ciudad esperan migrar. Lo que yo espero de ellos que sea una migración temporal, que vayan a estudiar a perfeccionarse y posteriormente regresen al mundo rural donde creo que se vinculan, donde serían mucho más felices tendrían mayor calidad de vida que en el espacio urbano.

Entrevistado n ° 5

Lo que yo creo y lo que yo creo que ellos quieren principalmente es encontrar la felicidad, cual es mi finalidad es darles herramientas, y esto suena como cliché, es darles herramientas para la vida, me importa un rábano si saben más o menos lo que sepan lo sepan bien y lo manejen bien y que sean herramientas para su entorno, que saco con hablarles de una metrópoli si quizás el chiquillo viva en una hectárea.

Entrevistado n ° 6

Bueno aquí son muy bajas las expectativas, tu sabes que los resultados del Simce, nos ha ido pésimo y que hablar de la PSU. Uno va entrar a la universidad y esos alumnos son los que tratamos de poner como ejemplo para que los jóvenes se esfuercen en clases y no piensen que venir al liceo es tiempo perdido.

TABLA 42 Transcripción de la Pregunta n° 8. ¿Qué elementos contenidos o ideas, consideras cómo los más importantes de ser enseñadas respecto del paisaje rural? ¿Por qué valdría la pena ser enseñados?

ENTREVISTADO	PREGUNTA REALIZADA N° 8
Entrevistado n ° 1	<p>No sé, a lo mejor estoy equivocado, para mi prima la tenencia de la tierra, por ejemplo echar un poco mano a lo que tiene que ver con la historia, de la conformación del mundo rural en Chile Mucho de la historia de la ruralidad en Chile, permite comprender el presente la realidad del mundo rural, como están viviendo hoy día los campesinos y si es que existe el concepto de campesino hoy en día en la ruralidad, por el tema de la tecnificación de la mano de obra en el campo entre otras cosas.</p>
Entrevistado n ° 2	<p>Revalorizar el trabajo agrícola y no asociarlo con pobreza, el joven rural quiere aparentar ser urbano pero cuando habla se nota que es de extracción rural, pero que es un joven que envidia el mundo urbano. Tiene bastantes bondades como tener agricultura orgánica en su zona que ellos pueden iniciar proyectos como microempresarios, en sus pequeñas áreas de parcela y no tendrían que vivir en la ciudad, revalorizar aquellas técnicas agrícolas de sus abuelos y sus padres y que es un medio de vida para ellos.</p> <p>Otro punto que en Chile el mundo rural se lo asocia con la pobreza que pasan a ser homónimos entre ambos y en la ciudad podría ser mucho peor, pero el joven quiere salir de esa zona es como desarraigo, pese a que las condiciones de vida han mejorado en las áreas rurales ese es otro punto que yo creo que también desterrarlo.</p>
Entrevistado n ° 3	<p>Yo no lo había pensado desde ese punto de vista, solamente yo veo las actividades económicas, las ventajas y desventajas del campo, lo que ha cambiado el espacio que ha perdido por este proceso de crecimiento de los centros urbanos, la contaminación, la contaminación ambiental referido a la zona rural la pérdida de suelo que se ha producido por el uso urbano más que nada. Aquí se han producido muchas inundaciones, a veces esas inundaciones son producidas por el mismo hombre, donde interviene los ríos, los más perjudicados son los que estamos en la parte más baja del rio porque acá se desborda todo y nos inundamos, entonces la parte de la naturaleza cobra su espacio. Yo lo aprovecho en eso y le dije a los chiquillos que este espacio que estamos ocupando era un espacio de la naturaleza y nosotros lo</p>

ocupamos haciendo casas y que nos inundamos básicamente porque nosotros estamos ocupando un espacio que no nos correspondía, que le correspondía al río y que nosotros se lo quitamos y aquí pasamos en una inundación a un terremoto o inundación y terremoto.

Entrevistado n ° 4

Yo creo que la parcelación es un punto importante la división de los terrenos y los distintos cultivos que se desarrollan, eso creo yo que es importante sobre todo para los alumnos urbanos sobre todo conocer los distintos tipos de cultivos las etapas las fechas cultivos cuando se demora un producto en ser primero plantado y posteriormente llegar hasta la cosecha y llegar al mercado donde se vende ese producto propiamente tal y que luego lo van a ver en su casa. Lo que vale la pena es que conozcan la relación que existe, esta conexión que existe entre el mundo urbano y el mundo rural y que ellos sepan que sin mundo urbano (rural?) no se puede desarrollar una ciudad. Una ciudad necesita claramente del mundo rural, necesita de toda la producción, necesita del paisaje para fines sociales, como también el mundo rural necesita de todo lo que le entregue la ciudad, ese sentido de interconexión entre ambos alumnos es esencial que un alumno lo relacione, lo conozca y lo maneje.

Entrevistado n ° 5

Lo que a mí siempre me ha marcado mucho es la historia precolombina y los pueblos precolombinos, la dependencia del hombre con el medio te engloba todo absolutamente todo. En primera instancia el respeto a la pachamama (la madre tierra), la convivencia el desarrollo sustentable, y todos los demás conceptos que pueden haber, vienen justamente de ahí, de respetar la madre tierra, de saber que ella me está entregando pero saber también que yo tengo que darle, cuidarla , protegerla, el respeto a las especies a la flora y fauna.

Y todo lo demás nace de la ecología todos estos conceptos van ahí, como metidos en el mismo saco y si uno está determinado por el medio ambiente y respeta el medio ambiente para vivir tranquilo. Yo creo que este es el concepto que a mí por lo menos más me gusta, considero que embarca todo y valdría la pena ser enseñado, pero ojo no el determinismo que el hombre está determinado por el medio geográfico, sino que, que el hombre en un 100% sigue dependiendo, aunque tenga toda la tecnología, y aunque un japonés o chino se le ocurra volar un cerro, igual ve a depender de la naturaleza, porque vienen un tsunami y hasta ahí llega.

Entrevistado n ° 6

Los aspectos productivos y la tradiciones, creo que eso es lo importante, tu sabes que estamos en una región agrícola que es la más importantes del país, y muchas veces los

jóvenes no saben toda la riqueza que entrega la región. E incluso es necesario que se den cuenta en que trabajan sus papás. Otro aspecto que señalaría que hay que cuidar el agua, que es una riqueza que tenemos por acá, muchas agua pero todavía la gente riega con acequias.

TABLA 43 Transcripción de la Pregunta n° 9. ¿Consideras que en los contenidos tratados están presentes los temas relativos a la educación para el mundo sostenible?

ENTREVISTADO	Respuestas
Entrevistado n ° 1	Difícil pero se trata de transversalizar apelando a la cultura planetaria, pequeños gestos que uno al cotidiano puede transformar la realidad, no sé, hay ciertos proyectos que nosotros tratamos de elaborar y que abordan la sustentabilidad, constantemente se está rescatando elementos de esta posibilidad de generar una cultura de la sustentabilidad en la escuela y desde la escuela a la familia y desde está a la comunidad, sabemos que este concepto se generó en la ONU a raíz de toda la depredación que el hombre se estaba haciendo de la naturaleza, del entorno natural, pero hoy día tiene que ver con la plenitud llegar tal vez tú mismo desempeñarse o buscar los elementos que te permitan quedarte en el campo cierto. Y poder auto gestionar tu vida
Entrevistado n ° 2	No, los planes curriculares de la historia de Chile, son más que nada de alcance de tipo universal, la cantidad de años que ven historia universal es sobre inclusive lo que es historia de Chile, cuando yo estudie historia en plena dictadura tenia horas separadas, tres de historia universal y tres de historia de Chile, podían profundizar más los temas esos, en cambio un joven le ve en sexto básico y luego en segundo medio, incluso las horas de historia de Chile se han acortado, creo que es un error, creo debieran estar separadas, para que puedan ser mucho más provechoso. No existen estos contenidos tratados, solo el ingenio del profesor hace que en alguna realidad uno le ponga un énfasis, yo enfatice eso cuando tenía que ver historia de Chile la reforma agraria y cuando tuve que ver la parte de guerra fría vi la alianza para el progreso dentro de otras temáticas, para poder repartir por ejemplo los temas de las disertaciones o informes, porque el tema me parecía relevante pero no es la media, ni habitualmente el profesor lo hace.
Entrevistado n ° 3	Si, si porque mmm.... A ver el hombre es el causante de

todo lo que está pasando en la naturaleza es uno el que tiene que hacer posible que nosotros sigamos teniendo todo estos recursos a futuro, entonces lo veo cuando veo este asunto de la pobreza y las grandes empresas como tratan el medio ambientey.... que si nosotros no logramos la manera de mejorar esa situación va llegar un momento que no vamos a tener recursos. También dependiendo que el tema que uno trate, ejemplo del mismo tema que estaba hablando cuando se trata el tema nivel global el tema de la pobreza que es una materia (contenido) que ahora viene en primero medio y viene en cuarto medio, porque están recién, haciendo el cambio curricular, entonces la materia de primero medio también se ve en cuarto medio. Han sacado hartas cosas al tema de geografía de educación cívica, el tema que le interesa al gobierno, al gobierno que esta le interesa un tema ese es el tema que mete y sacan hartos temas, reducen las horas de clases y le meten y meten cosas al programa y uno tiene que hacer maravillas para verlos todos, al final a uno le piden con los pocos recursos que tienen, viene en los programas que tienen que visitar museos y aquí visitar un museo cuándo?. Cuando se ve la pobreza a nivel mundial sobre todo los países más sub-desarrollados, como en África el problema de la pobreza está dado por la explotación excesiva de los recursos, entonces esas mismas empresas hoy en día exigen productos sustentables que no tengan contaminación cuando ya dejaron la empuja en el mundo. Mucha gente que vive en la pobreza tiene ahora ese dilema de transformar esa naturaleza que ya está totalmente agotada, transformarla en sustentable, explicarle eso a los chiquillos cuesta y eso se lleva a la realidad de acá porque si el campesino explota y explota, y sigue sacándole a la naturaleza sin preocuparle que esto tiene que durarle toda la vida.

Entrevistado n ° 4

No están presentes, el currículo hoy en día trata de buscar otra habilidad, otras habilidades como son el conocimiento, comprender temas, pero habilidades que lleven a la sustentabilidad no existen muchas no hay trabajo de las variables que considera la sustentabilidad, la sustentabilidad por lo menos tiene tres variables la económica, la social y la ecológica el currículo no permite eso, tener una vinculación directa con la familia con sus actividades económicas entorno ecológico, por lo menos es un poco complicado, no están presentes.

Entrevistado n ° 5

Educación para la sustentabilidad y el mundo sostenible?. Hoy día conversaba con una colega (otra profesora), y yo le preguntaba porque los portuarios estaban en paro y yo le decía que los portuarios estaban en paro porque necesitaban media hora de almuerzo, ese es el tema de los portuarios y la respuesta oficial es que estaba quedando la

escoba en los puertos y que se estaban perdiendo millones y millones en exportaciones, frente a ese análisis, tú crees que en los programas está el concepto de sustentabilidad sino no son capaces de darle media hora de almuerzo a los trabajadores y dignificarlos como tal. Por lo tanto el tema de sustentabilidad se va en puro nombre, el tema no está tratado, es totalmente ambiguo, si tú lo ves esta mirado todo desde una óptica netamente comercial, ni siquiera está visto desde una postura de capitalista vs socialista sino de una postura netamente comercial y por lo tanto el tema sustentable es solamente un discurso y en los planes y programas se trata como discurso, hay que tratarlo porque hay un acuerdo con la UNESCO y punto no hay más. Pero que se trate en profundidad que nos detengamos que hagamos una reflexión que nos den los espacios correspondientes no existe, es otro país que el chico aplique algo de geografía en clase de geografía sino que sea capaz de aplicarlo en su vida. Que sea capaz de explicarse algo de su entorno en el día a día, de ahí viene la postura de educar para la vida por eso de alguna manera, es eso.

Entrevistado n ° 6

No porque ese contenido no viene, creo que en cuarto o tercero hay una unidad de medio ambiente donde se trata el tema, pero por mi parte no lo toco de manera directa. Cuando hablo del respeto al medio ambiente y del daño al agua, creo que estamos pasando temas que están incluidos, supongo.

TABLA 44 Transcripción de la Pregunta n° 10. ¿Ha presenciado situaciones de en qué alumnos sean discriminados por su origen rural ya sea por sus padres o profesores? ¿Podría relatarme algún episodio?

ENTREVISTADO	Respuestas
Entrevistado n ° 1	Tal vez sí, pero habría que hilar un poco más fino, porque efectivamente hay comentarios que tienen su origen en la discriminación pero son naturalizados por la cultura nuestra, por ejemplo hay un montón de elementos que son naturalizados como que los niños del campo tienen un nivel intelectual menor, que los niños del campo tienen una cultura precaria, yo apelo que tal vez es distinta, no es peor o mejor es distinta, y también tiene que ver con la formación de los muchachos. Cuál es la carencia que ellos tienen es el nivel de escolaridad de su padre, igual influye mucho que los papas no sepan leer ni escribir, por ejemplo de que manera esos niños va tener la ayuda de los papás para su

formación inicial, pero episodio no podría relatarlo porque no lo recuerdo ninguno en específico.

Entrevistado n ° 2

Si uno menciona que trabaja en estas realidades, piensan que estás trabajando con huasitos y que son más tranquilos que los de las zonas urbanas, por ejemplo me toco llevar un bus a jóvenes a la FITAL (Feria Internacional de Talca), donde normalmente se traía maquinaria agrícola y con el tiempo fue derivando a traer números artísticos, antes de internet era muy famoso porque era la oportunidad de presenciar cosas que no se conocían, normalmente todos los años se llevan jóvenes a la FITAL, me toco llevar jóvenes y claro los jóvenes de la ciudad de Talca ve a estos de allá y dicen ahí vienen los huasos. En Chile existe una visión de superioridad sobre el joven rural y lo hacen patente con ciertas bromas. No existe una valoración de aquello.

Entrevistado n ° 3

No, porque aquí todos son lo mismo, son poca la gente que vive en el pueblo, los niños acá del pueblo vienen siendo como el cuarenta por ciento y el 60 % es gente de los alrededores; de la costa, de aquí al frente incluso del otro lado del río. Hay chiquillos que son del sector de los junquillos, de la empalizada, que son del cerro. Ahora los chiquillos en la forma de habla no se nota tanto, casi todos hablan el mismo idioma en el fondo, la misma jerga. Años atrás se notaba, cuando yo llegue acá se notaba, ahí los chiquillos se reían pero uno no se lo permitía, porque había niños que hablaban bien ahuasaditos y con el acentito y bien marcado y los papas igual, pero eso ya con los chiquillos se ha ido perdiendo alguno apoderado queda con ese acento, uno que otro sobre todo cuando es analfabeto, pero los chiquillos ya no tienen ese acento porque el mismo medio les hace cambiar la televisión el teléfono, le ha hecho cambiar ese acento más de campo. Se ha perdido hasta ese hablar del campo antes; los dichos “ahuaite”(significado=esperar), ya no se usan esos conceptos los chiquillos tiene un idioma más universal pero pobre.

Entrevistado n ° 4

Sí, por la situación particular de mi colegio, como varios de mis alumnos son rurales que les dicen “ EL HUASO”, por lo tanto y si uno lo piensa, si ellos tienen identidad o forma de ser rural y que a una persona le digan el huaso entre las mismas personas de origen rural es demasiado extremista, pero se ve una situación de malestar, no es muy cómoda para quién recibe ese apelativo, no se siente muy bien, normalmente es peyorativa lo desprestigia al alumno, se sienten desprestigiados por ese concepto pero es la forma de cómo lo dicen, porque por otro lado alguno que otro alumno se siente identificado pero creo que la mayoría no, hoy día yo creo que el concepto de huaso o de ruralidad está muy asociado con la ignorancia con la falta de educación si. Se asocia mucho a un campesino cuando le dicen huaso

porque es una persona es muy bruta, no conoce mucho, no tiene un comportamiento adecuado para otros.

Entrevistado n ° 5

Esas situaciones cuando ocurre algo así, si fuera en mi clase yo la paro, inmediatamente realizo un focus grupo y converso, pero si he presenciado por ejemplo una vez en Cauquenes (ciudad capital provincial de la Región del Maule, una colega de historia en donde estábamos trabajando con los cuartos medios y yo considere que los contenidos como los estaban tratando eran demasiado básicos y era necesario profundizarlos porque había que generales las mismas posibilidades a todos los chicos y como era el curso F que era el último daba lo mismo lo que se le enseñaba y entonces la colega me dijo para que darle saber a los cerdos. Inmediatamente yo me pare de la sala de la mesa que estábamos discutiendo estaba el director con nosotros y yo le dije quién era ella que le cortaba las alas a los chicos antes que volaran. Esa discusión fue llevada al concejo se consideró una falta gravísima. Entonces cuando se habla de discriminación esta parte de uno mismo como docente yo creo que tú como docente tratas con respeto a los chicos y te ganas el respeto de los chicos. Van a responder exactamente igual que tú en el aula. Pero si tú te impones a gritos –profesores de básica están acostumbrados a gritar mucho- y eres capaz de trasferir tus propias frustraciones al alumno, ya partes de esa base que el resultados que vas a tener es malo.

Entrevistado n ° 6

Mira que yo haya visto que ocurra no. Pero si sé que existe discriminación porque hasta uno discrimina de repente. Aquí en esta comuna en general la gente es muy ignorante y la gente que ha llegado lo de las empresas forestales son más ignorantes todavía. Que le han hecho un daño cultural a la comuna de empedrado.

TABLA 45 Transcripción de la Pregunta n° 11. ¿Qué le agregarías a los contenidos de los libros de texto, en relación al paisaje rural?

ENTREVISTADO	PREGUNTA REALIZADA N° 14
Entrevistado n ° 1	Primero hacer textos contextualizados, porque yo creo que no existen, los textos estandarizados si bien recatan elementos, abordan casi todo el entorno nacional, digamos por decirlo de laguna manera, pero yo creo que los textos escolares deben ser contextualizados, se podría generar la instancia que nosotros los profesores, no sé a nivel regional

podríamos nosotros elaborar nuestros propios textos escolares y contextualizados abordar los contenidos desde una mirada contextualizada, valga la redundancia, desde una mirada local

Entrevistado n ° 2

Creo que falta conocer, incluso en la historia de Chile con respecto a lo que paisaje, la mayoría de las personas desconocen que el norte de Chile cuando llega Almagro como descubridor y Valdivia existían zonas boscosas, el área central ahora tiene características biográficas de carácter mediterráneo fue completamente intervenida para introducir cultivos que traían los españoles, como por ejemplo el trigo, otras variedades de cereales, la ganadería, cerdos y bovinos. Fue completamente intervenido quedan solamente algunos istmos de flora y fauna nativa eso es conocido, normalmente lo tocan en temas medio ambientales, pero falta conocer toda esa historia y la concepción política que tenemos no permite conocer la historia de la ruralidad, solo es una foto donde hay ciudades y otras donde hay campo, la historia de la ruralidad como cultura, como la historia de las técnicas agrícolas es absolutamente poco valorizada.

Entrevistado n ° 3

Los libros vienen bien pobre a ver No sé Profundizar un poco más en el uso del suelo, más incorporación del trabajo de la zona, dejarlos con más mapas de la zona, porque los chiquillos no conocen muy bien su comuna. Trabajar con un poco más de mapas, que conozcan bien las actividades económicas. Los chiquillos por ejemplo no les gusta mucho eso, antes a uno le enseñaban los perfiles topográficos, pero los chiquillos no enganchan con eso, apenas enganchan con los mapas y si uno les pasa mucho eso empiezan ¡que otro mapa más!. Nos sé que más.

Entrevistado n ° 4

Producción agrícola habría que ser un vínculo un poco con biología y trataría de darle un valor a los componentes ambientales al suelo la importancia que tiene el suelo para la subsistencia de la humanidad, sobre si Chile quiere ser o está en vías aunque hay algunos que dicen que ya lo es, Chile una potencia agroalimenticia, por lo tanto si esta en vía de eso y se está buscando un desarrollo económico a través de la agricultura las actividades forestales y ganaderas, debiera estar relacionado con el currículo de lo que nosotros queremos ver que queremos de nuestros alumnos se van a vincular con ese desarrollo y se si vinculan con ese desarrollo, hay que enseñarles en qué consiste el desarrollo por lo tanto hay que enseñarles la importancia del suelo el desarrollo agrícola donde salen como se exportan donde se venden como se venden, los problemas ambientales que causa la propia agricultura, los transgénicos la alimentación saludable hay varios temas

que se pueden vincular y que no están presentes en los libros de clases.

Entrevistado n ° 5

Lo primero agregar el tema en profundidad, si vamos hablar de la parte rural háblemos como corresponde y no como magazín, segundo generar conciencia a los libros actuales les hace falta reflexión, estamos teorizando mucho y poco reflexión, los contenidos fueran mucho más práctico, que se generen recursos del Ministerio de Educación, para hacer giras rurales. Que maravilloso sería que la gente de la ciudad viniera al campo. Frente a los contenidos hacer más trabajo en terreno, que den pautas de trabajo en terreno y que den pautas al profesor, que lo motiven junto con la comunidad escolar a ser más participe y sobre todo que los contenidos que no sean una lata(aburrimiento), que sean contenidos más prácticos que teóricos.

Entrevistado n ° 6

Más información en general y más actividades con los alumnos, aquí los libros que llegan son los que entrega el ministerio que en general traen muy poca información sobre la geografía rural. ojala pudiesen traer más actividades para los alumnos.

TABLA 46 Transcripción de la Pregunta n° 12 . ¿Cree que podría incidir en el futuro del entorno rural del Maule, el que los jóvenes tuvieran una formación que fomentara las oportunidades que ofrece el entorno rural?

ENTREVISTADO	PREGUNTA REALIZADA N° 15
Entrevistado n ° 1	Sí creo, si nosotros mostráramos y que a nosotros los profesores nos mostraran esas oportunidades, porque son convicciones certezas que uno no tiene. Cuáles son las oportunidades que nosotros los profesores manejamos, son oportunidades y vuelvo a insistir de oportunidades de trabajos precarios. En el fondo yo no le puede decir a un niño quédate acá y te vas a quedar ganando una miseria, siendo explotado de sol a sol, y que finalmente su formación no va ser significativa en su vida y tampoco invitar a que se vaya, sino que invitarlo a que estudie se forme y tal vez pueda volver a intervenir el campo de una manera más profesional con una mente crítica y transformadora.
Entrevistado n ° 2	Creo que es bastante necesaria la séptima región es el corazón rural junto con la sexta región en suelos cultivables la formación fluvio-glacial volcánica ha hecho una gran bendición a esta zona pero no existe una valorización de lo

que es la tierra y de las posibilidades de agro negocios que se podrían generar , creo que los liceos agrícolas responden a la función de un modelo educacional donde se a privilegiado como mano de obra barata prácticamente para que estos jóvenes prosigan ciertos cursillos en ciertos institutos para pasar a ser dependientes de ciertas empresas de viñas mal recompensado y mal pagado donde al joven no se le estimula a ser microempresario. Conocí una experiencia bonita en San Javier con respecto a una escuela ellos estaban cosechando un vino torontel³⁹ que se trajo en época de la colonia y que estaba prácticamente extinta y perdida , lo probé era de excelente calidad creo que ahí hay un bonito ejemplo de cosas que se podrían hacer y no esta concepción de sacra estos jóvenes hacer mano de obra barata, desgraciadamente el sistema es bastante pérfido en ese sentido y pareciera que eso es lo que les interesa.

Entrevistado n ° 3

Yo pienso que a lo mejor podría cambiar un poco que es entender un poco más el uso de los recursos de la zona, pero más allá que los chiquillos crearan sus propias empresas relacionadas con el campo, más bien yo los veo con otro tipo de intereses, el interés de ellos es más bien trabajar en la costa, el interés es trabajar en la pesca, en los que les da dinero, pero trabajar en la parte del campo agricultura, la tierra no les veo mayor interés.

Entrevistado n ° 4

Creo que abrirían nuevas puertas, nuevas oportunidades las personas del mundo urbano se encierran mucho en sus espacios quedan en marcados en una reja que no pueden ir más allá del mundo urbano y esto se grava con la segregación socio espacial los sectores más vulnerables y con menos ingresos más encerrados se encuentran, por o tanto la posibilidad de vincularlo con el espacio rural es una herramienta bastante amplia y significativa, hay varios niños que una vez terminado sus estudios tienen posibilidades de trabajo en el mundo rural o de desarrollarse en el mundo rural, como los paisajes son mas amplios existen menos roces sociales menos conflictos sociales y eso permitiría aliviar este estrés social que se vive en la ciudad.

Entrevistado n ° 5

Si yo miro la base de acá y miro que los cabros que quieren salir de cuarto medio quieren juntar 500 Lucas (800 euros), comprarse un charade (auto pequeño de la década de los 80-90)y enchularlo (adornar el auto con pintura y otros aditamentos). Esa es su mayor perspectiva y más cercana salir el fin de semana comprarse unas cervezas y quedar Raja de Curado (sumamente ebrio. Si yo pudiera acercarme a ese chico, mejorarle el tema identitario,

³⁹ Variedad de uva blanca

hacerle un verdadero lavado de conciencia y trabajar paralelamente con sus padres, obviamente que otro gallo cantaría. Si el programa fuera más cercano, si el programa fuera más capaz de capturar a este chico en su entorno en su ente y obviamente que el chico cambiaría totalmente su aspecto, obviamente la ruralidad no pasaría a ser un defecto sino pasaría a ser virtud yo creo que va por ahí el cuento.

Entrevistado n ° 6

Sí, pero para eso tiene que haber un cambio muy grande en la mentalidad de la gente en general. Aquí los jóvenes se van a constitución o Talca a trabajar en las forestales y la gente sabe que tiene que irse para buscar oportunidades, algunos a estudiar otros a trabajar y los que han vuelto es porque tiene trabajo a alguna tierra por estos lados.

ANEXO N° 3 Transcripción del focus grupo

Debido a la frecuencia de chilenismos durante esta sesión de trabajo, se decidió poner entre paréntesis el significado aproximado de cada uno de ellos.

TABLA 47 Transcripción de la Pregunta n° 1. ¿Consideran que los alumnos de entornos rurales tienen futuro en su entorno rural?

Participante 4: futuro mediático si, futuro mediático... o sea estamos hablando chiquillos (jóvenes), que van a salir a hacer temporadas, van a ser temporeros valga la redundancia, van a salir a trabajar, para salir a ganar un par de pesos por el día, porque se trabaja al día o a la quincena, pero más allá de una proyección de vida de un proyecto de vida, yo creo que no existe, Aparte de un par de números (alumnos) o un par de personas puntuales, que tienen claro donde tienen que llegar o tienen claro sus perspectivas de trabajo o de vida, yo creo que más allá, no los hay, hay una desesperanza...

Participante 3: yo eso mismo iba a decir, estaba pensando en el tema de la desesperanza, porque si tú ves o evalúas en qué medida los muchachos se van a quedar en su entorno o intervenir en su entorno, es para la reproducción, para seguir reproduciendo las dinámicas familiares, digamos, las que tienen que ver con los trabajos de temporada, trabajos precarios y donde lo único que se está absorbiendo en esa actividad es la mano de obra barata.

Participante 2: si yo también, veo mucho el aspecto de lo que es la migración de ellos, que no es un horizonte de expectativas muy grandes, los de Molina quieren irse para Curicó, lo que están en San Javier quieren irse a Talca, y disfrutan mucho la tecnología lo tienen un cierto grado de poca racionalidad, si se puede decir, una adolescencia muy marcada del mundo del trabajo, son faenas, pero faenas que lo ven como un desagrado para juntar dinero para su familia pero no para quedarse, siempre están pensando en irse...

Participante 1: yo pienso que en la actualidad, la mayoría de los chicos no solamente se quedan con la educación que se le entrega en la escuela rural o sea, sucede que hoy en día los chicos aspiran a estudiar carreras aunque sean carreras técnicas pero carreras que a ellos les permitan tener un campo laboral, el cual les permita salir del meollo en el que se encuentran ellos insertos, en donde la mayoría de sus papás son temporeros ganan el mínimo, entonces estos papás están incidiendo a estos alumnos, sus hijos, a que sigan estudiando y que sigan perfeccionándose para que lleguen a ser cosas muy distintas a lo que son ellos hoy en día, más estos estudiantes se dan cuenta de la realidad social en la que ellos viven, es en ese aspecto y yo también he conversado con algunos de ellos y me dicen que en el verano les van a ayudar a sus papás en sus trabajos, sobre todo, en el tiempo de la vendimia y lo que es la cosecha de algunas frutas y verduras, entonces esa es la situación que por lo menos algunos de ellos me plantean. Es lo que he podido visualizar en mi trabajo.

Participante 4: A mí me pasa que hay un divorcio por ejemplo, cuando yo hablo de hacer clases en básica, los chicos idealmente quieren seguir estudiando eso me ocurre cuando hago clase en básica, tiene toda la ansiedad y todo el cuento (las esperanzas), pero llegar a media (enseñanza media), los chicos de alguna forma, porque no solo se ve que hay un tema económico sino que hay un tema sociocultural donde los papás lamentablemente tienen escasas herramientas culturales, cuando hablo de herramientas culturales me refiero poca capacidad de darse cuenta de lo que está

ocurriendo a ellos. Lo que les interesa es como parar la olla(llegar con dinero a fin de mes), En mi sector donde yo vivo o que yo trabajo, que es Mercedes Purísima, cierto, se ve que hay mucho alcoholismo, mucho abuso de mujer y muchas chicas violadas, un auto abuso que se da entre los mismos familiares. Que me significa eso, que la esperanza es simplemente salir del colegio a trabajar y ni siquiera tener su casa propia sino arrendar una casa o irse a vivir con la pareja, para que el papá o la mamá no la hinche tanto (cuestionar su forma de vida), siempre y cuando no quede embarazada, porque si se queda embarazada se va a tener que aguantar todo lo que viene entonces. No se si les pasa exactamente lo mismo que a mí, estar luchando contra, primero sobre la deserción (abandono de los estudios) y segundo inyectarles la energía reencantarlos primero por la educación, por un proyecto de vida y reencantarlos, principalmente con ellos mismos, si hay un desencantamiento enorme y además los papás salen tempranísimo a trabajar y ese es un factor importante, salen temprano a trabajar a la faena llegan tarde y están solos, están solos y por lo tanto su grupo sigue estando ahí, y la máxima presión va a ser la migración pero una migración estática una migración momentánea una migración de instante de ir y volver de ir y volver no es una migración de proyectarse y de quedarse en otro lugar, sino que es una migración de que voy el fin de semana a Talca lo paso chancho (divertirse en extremo), y después vuelvo, voy a la disco, entonces por ahí pasa...

Participante 3: a nosotros nos pasa algo similar pero como somos internado(los estudiantes de establecimiento educacional estudian en régimen interno), los chicos, En cuanto al capital cultural de los papás yo estoy de acuerdo que es poco, digamos, tampoco tienen expectativas en los estudios superiores de sus hijos, a lo mejor va a sonar feo (políticamente incorrecto), lo que digo pero no ven como una inversión que los niños estudien...

Entrevistador: una consulta con respecto a eso, porque ustedes trabajan en colegios científico humanista pero el tuyo es específicamente técnico agrícola, y ¿los estudiantes no ven un futuro en el tema agrícola?.

Participante 3: para allá iba, entonces los padres si visualizan o si proyectan a sus hijos en la escuela como internado, digamos, y asumen que el internado va a tomar el rol de la familiar como formadora, tanto para la sociabilización primaria como secundaria o sea vamos a sumir el rol familiar también y somos nosotros los que tenemos que inyectar esa motivación para que los chicos sigan estudiando, tengan una continuidad de estudio. Pero después que es lo que pasa, en el caso nuestro es que dentro de todas las políticas que llegan tanto de la corporación a la cual nosotros pertenecemos como de la misma directiva, es que los chicos salgan a estudiar y que ojalá se queden allá, queden afuera, por ejemplo las pasantías al extranjero o los mismos intercambios interregionales, digamos, y los técnicos agrícolas no quedan ahí y si quedan trabajando dentro de la zona siguen trabajando pero siguen siendo mano de obra barata, porque los que si son bien remunerados, si tienen buenos puestos y si los que se quedan en la zona y que ganan lucas, (mucho dinero) digamos, son los técnicos pero de institutos de educación superior....

Participante 4: Sabes que a mí me pasa, yo trabajo en un colegio técnico, que es el Sauce y que tiene la carrera de alimentación pero sabes ¿por qué los chicos están ahí?. No es porque le guste la carrera de alimentación, si tú haces una encuesta o un sondeo en cuarto medio a cuantos les gusta la carrera de alimentación son dos o tres de un universo de veinte o veinticinco personas, el resto está ahí porque tienen que terminar el cuarto medio, porque el papá le obliga a terminar el cuarto medio, porque para poder trabajar necesita el cuarto medio y segundo por la cercanía, como tú dices muchas veces los papás, no tienen el concepto de invertir en el capital cultural es decir en los estudios, entonces ellos están ahí porque hay que estar es el colegio más cerca, porque ya el venir a Talca a ellos les significa un costo (generalmente transporte y alimentación), mayor que no están dispuestos y no tienen los recursos para poder cubrir, entonces ese es el problema.

Participante 3: Además de eso, con respecto a la inversión, me siguió dando vuelta el tema, escuche por ahí un relato de un apoderado que el hijo en primero medio no rendía lo suficiente y me dijo: profe me lo llevo, me lo llevo, él me sirve mucho más con una pala allá en la casa que con un lápiz aquí en la escuela, porque no está rindiendo, y el caballero tenía esa visión y de hecho se lo llevo y lo más probable es que el muchacho este trabajando en el campo con el papá ni siquiera en el campo de su papá sino del de un terrateniente con el papá, digamos...

Participante 2: lo otro es que la población de las localidades nuestras, también hay un tema socioeconómico, porque, también son trabajos precarios, par-time (con contrato de trabajo por horas), no existe una ligazón una rotativa de meses azules. jóvenes, que contábamos la historia de que teníamos que pesarlos en diciembre y en marzo porque van a comer al colegio donde el colegio es la solución a un montón de problemas recordando la situación del internado, muchos papás separados hoy en día colocan a los hijos en un internado ¿Por qué? es una solución para poder ir a trabajar a otro lado como trabajador golondrina (trabajador por temporadas cortas en otras localidades), entonces, hay todo un tejido social que cuando uno levanta una piedra y ve como está formado el mundo rural ...y ...bueno las políticas curriculares desconocen la identidad local lo globalizan todo, todo norte centro y sur de Chile para todo igual, y más encima la Séptima Región (Región del Maule) siempre es la que tiene los índices en pobreza, analfabetismo más altos, el capital cultural que tienen los papas es bajo, entonces hay un problema social de trasfondo y más encima el sistema económico es el que organiza las tareas rurales. Ahora hay concentración de propiedad de fundos, pero no se requiere mano de obra está todo tecnificado, antiguamente se necesitaba por viñetero cien personas y ahora hay maquinas hasta esas para mover las cerezas, así, que antes requerían niños para el lado de romeral, entonces la gente incluso ahora no tiene seguridad alimentaria, vienen a comprar acá al supermercado a cencosur (supermercado destinados a personas de ingresos medios y bajos) a hacer sus cosas y no tienen ni siquiera su propio huerto, solamente quedan en las localidades un poquito más aisladas no más, entonces hay artos elementos ahí que.....

Participante 1: ahora otra cosa que hay que considerar es que la mayoría de los papás o por lo menos en la escuela que yo trabajo, la mayoría de los papás no tienen más allá de octavo básico o segundo medio. Entonces ellos tienen quizás poca educación para ayudar a su hijo, a desarrollar las distintas asignaturas que su hijo esta pasando en clases, y más se dedican a que su hija ojala estudien una carrera técnica pero relacionado con lo que es la agricultura, para que ellos se vayan a trabajar a lo que es el campo o sea algo referente al sector donde ellos se encuentren, entonces no hay ese apoyo motivador del papá que les digan que sigan estudiando, que vayan a una universidad...

Entrevistador: pero eso de seguir estudiando, es ¿para quedarse allá o seguir estudiando para irse del lugar?, Porque también son esas dos opciones, el papá puede decir sigue estudiando 'porque el tema es ese, ven futuro allá?.

Participante 2: es que en las comunidades rurales un poquito más alejadas, como que van quedando grupos más de edad, todavía el tío que queda, pero los jóvenes algunos hacen el servicio militar o prueban en las ciudades van y vuelven, pero no hay nada que los pueda arraigar ahí...

Participante 3: si el papá decide invertir en la formación profesional de su hijo es para que el hijo migre...

Participante 4: la misma familia incentiva...

Participante 2: y otra cosa importante de rescatar, a lo mejor el mismo es propietario. En Chile a lo mejor existía en décadas pasadas incluso en el periodo de reforma agraria que podía darle un cierto sustento. hoy en día no, por ejemplo la CCU (Compañía cervecera más grande de Chile), puede controlar el precio de la cebada, no

es negocio para el agricultor hoy en día plantar eso, hay una concentración de las hectáreas, los niveles de productividad hacen que cada vez sean menos competitivos, un pequeño parcelero tiene casi para darse vuelta no más, son pocos los que realmente podrían surgir a pesar de que los apoyos de INDAP y otros proyectos que se han hecho...

Participante 3: INDAP son los tienen a todos endeudados en el campo...

Participante 2: porque lo que debería hacer Indap como en décadas pasadas, cuando tenía un rol fundamental. En la década de los sesenta y setenta, pero hoy en día los créditos los consiguen los grandes empresarios, un poco de forraje para los ganaderos pero el resto...

Participante 3: un poco para tecnificar, nosotros como liceo agrícola, técnico agrícola los chicos salen de técnico agrícola (título técnico obtenido por los estudiantes) y se quedan ahí trabajando, tal vez en estos nuevos fundos (predios de gran extensión), que se están gestando, yo encuentro que no es tan así, no es tan así porque he visto realidades de ex alumnos que están trabajando también en fundos pero siguen con empleos precarios, porque son precarios, los que tienen, entonces efectivamente por trabajos de temporada fulltime y si consiguen renovar contrato o tener un contrato fijo les disminuyen las horas de trabajo, digamos, al final son trabajos precarios en que los chicos finalmente deciden emigrar.

Participante 1: claro, o sea por ejemplo lo que pasa allá es que muchos estudiantes se van del liceo donde trabajo porque allá en el liceo de San Javier, es polivalente entonces ellos prefieren estudiar una carrera técnica ya sea en este caso vitivinícola que puso el liceo hace unos dos o tres años atrás, ya que esa carrera es la que más, campo laboral. Campo de los alumnos o sea que requiere de más demanda y sobre todo de los estudiantes que vienen de las escuelas rurales. ¿Por qué?, porque el propósito de ellos es que después continúan trabajando ahí y adquieren más experiencia, pero igual referente a las otras carreras como electricidad, estructuras metálicas, estos estudiantes de escuelas rurales las estudian y después se quedan trabajando en la misma ciudad o se van para otra ciudad a trabajar, porque tienen mayores beneficios...

Entrevistador: Las mineras ya terminando el tema, las mineras y el flujo hacia el norte se nota en los colegios de ustedes o no?.

Participante 2: si hay papás que se van a trabajar allá (a la Ciudad) incluso a choferiar (trabajo de conductor de vehículos) .

Participante 3: yo creo que es una realidad de la Séptima Región, del campo y de las ciudades también.

Participante 4: antes de pasar a la otra pregunta hay un tema o un punto que quizás no hemos tocado, pero existe una gran discriminación por la gente del campo a la ciudad, haber me explico, laboralmente hablando....estudiantilmente hablando, desde toda perspectivas hay una discriminación por lo menos ocurre en mi sector, si tú dices soy del campo dicen "a tu eres del Campo", ya ese sentido los chicos los resienten de hecho cuando vienen a la FITAL o cosas así, tienen incluso vergüenza de decir de donde son porque sienten un cierto rechazo por los colegios o por sus mismos pares o por otras institución urbanas, y eso es bien importante porque eso también le significa al chico que cuando llega disminuido a insertarse al mundo laboral, llega disminuido porque ha existido un gran estigmatización por vivir en una zona rural, y es fuerte que lo diga, pero los chicos lo sienten y lo perciben y lo viven a diario de hecho cuando van a la posta, al hospital no los toman en cuenta, por el hecho de venir del campo cosas así, confunden muchas veces los hacen confundir pobreza con la suciedad y etc, etc., y ahí ellos lo sienten, lo perciben.

Participante 3: a nosotros nos pasa con los chicos que se van a estudiar al centro de formación técnica que está en Linares, San Agustín, los chicos que se van sienten esa discriminación de hecho es parte del relato de los chicos, que ¿de dónde vienen?, del Yervas Buenas del colegio del liceo agrícola, a eres huaso del campo, y quedan para las otras carreras como huasos y peyorativamente, porque hay huasos que se visten como huasos, pero aquí pasa un cuento (un motivo) para humillarlos más que nada.

Participante 1: pero yo no pienso que sea tanto eso porque igual si ustedes se fijan como aquí se ha visto en parte al censo la Séptima Región constituye una de las zonas más rurales de todo Chile, entonces, es lógico que casi la mitad de la población incluso un poco más provenga de sectores rurales, claro hoy en día las ciudades han ido aumentando su población o sea a habido migración del campo a la ciudad pero todavía se percibe a la Séptima Región como una comuna ampliamente rural en la cual su principal actividad es la agricultura y la ganadería.

Participante 4: eso entre comillas porque en estos momentos hablar de lo rural anda a ver tu el caso de cabros (jóvenes), que tienen tremendos plasmados, televisión, tremendas casas, que tienen dos celulares o sea de que concepto de ruralidad estamos hablando.

TABLA 48 Transcripción de la Pregunta nº 2. ¿Qué entienden ustedes por paisaje rural?.

Participante 1: un paisaje rural tiende a ser de tipo paisaje en el cual mayoritariamente hay cultivos, hay distintos tipos de cosechas de frutas, verduras, tubérculos y un lugar donde hay pocas casas o mejor dicho hay poblaciones, poblaciones que no exceden más allá de cien o doscientos habitantes y que mayoritariamente se dedican al trabajo de la agricultura.

Participante 3: yo recogiendo lo que él dice, tomando el tema del paisaje como una categoría de análisis un poco más crítica, yo lo veo así, con la descripción que tú estás dando, es la de paisaje típico, porque yo lo veo más desesperanzador, cómo estábamos hablando anteriormente.

Participante 2: sí, de inserción social, de elemento humano en un espacio geográfico, como un sistema agrario y a lo mejor la visión tradicional del sistema agrario antigua, ahí de la señora como la visión romántica (risas) debajo del sauce con la chuica (más risas).

Participante 3: yo encuentro que hoy en día es un poco más desesperanzador; si tú ves el paisaje rural hoy, para mí por ejemplo el tema es que se está transformando nuevamente en un fundo (propiedad de gran extensión), que se está apelando a tener la mano de obra barata en el campo porque hay muchos gente sin empleo, “digamos” y por todas las falencias que hemos conversado el día de hoy, pero yo lo veo un poco más crítico pero lo entiendo así el paisaje rural...

Participante 4: pero sabes ahí yo tengo dos cosas, creo que voy a ampliar un poco la visión del espacio rural, tenemos un mal entendimiento que el espacio rural, es solamente el campo, primero que nada porque a zonas costeras uno va a costa blanca y es una zona rural, netamente rural, entonces porque se caracteriza aparte de todo lo que pueda decir un libro de geografía o la determinación que diga el INE, que tiene que ser un caserío, eso es sólo solamente teoría ¿cierto? Pero el paisaje rural también tiene un conjunto de tradiciones, un conjunto de hábitos, y un conjunto de actividades y un conjunto de paisajes tienen características definidas. Ahora todas estas características definidas lamentablemente con la urbanización con el procesos urbano se han ido perdiendo, me explico, aquí yo mezclo un poco la urbanidad con la cultura y

el paisaje. En Mercedes antiguamente había un camino de tierra nadie pasaba, de hecho no había locomoción colectiva, en estos momentos se pavimentó o se asfaltó todo eso internamente, ¿tú sabes para que ocupan ese camino en las noches?, para correr, justamente esa perspectiva de que el cabro saliendo de cuarto quería comprarse su charade enchularlo y forrearlo, o sea como de alguna forma el paisaje o el ambiente, yo hablaría más del ambiente más que paisaje ¿cierto?, porque el paisaje de hoy en día es más de la biodiversidad...

Entrevistador: pero eso no sería la tradición antigua de las carreras a caballo que las cambiaron por autos?.

Participante 4: exactamente, más modernizadas, más motorizadas y enchuladas lo bueno que ahora tienen convertidor catalítico antes cagalítico (risas).

Participante 3: claro los chicos se divierten con ese tipo, antiguamente era con la carrera a la chilena (carrera de de caballos realizada en tramos rectos y cortos por una pareja de caballos), porque tu escuchas los mismos gritos que antes se escuchaban ahora en las carreras de autos cuando le dan las partidas a los autos, ¡uyuyuiiiii! Como animar a los bueyes prácticamente lo mismo pero en un contexto postmoderno, no sé si es así o no...

Participante 4: exacto, y ese es el punto como se han fusionado se han mezclado, ya la construcción de unas casas que formaban un paisaje, la casa de adobe tradicional, ahora no, es de ladrillo princesa...

Participante 3: volvemos a lo mismo, porque si tú me dices que la ruralidad está compuesta por ciertas características "cierto", hoy en día está todo difuso.

Participante 4: claro, está obsoleta la división que plantea el INE en ese sentido está totalmente obsoleta.

Participante 2: una categoría obsoleta porque ya está todo tan intervenido, bueno en los planes de la década de los noventa; el agua potable rural, canchas de pasto para San Clemente (localidad rural cercana a Talca), está electrificado, entonces no es lo mismo a lo que era la visión tradicional que era lo de antes y que teníamos nosotros. Está conectado entre lo urbano-rurales.

Participante 4: ahora el huaso anda en una Ford Ranger con botas de cuero y una camisa cuadrille, y esa es la mezcla que hacen y la chupalla de cuero sintético entonces ahí te vas dando cuenta como se ha ido funcionando, quizás se mantienen ciertas tradiciones ojo, pero el paisaje propiamente tal es principalmente porque se produce actividades extensivas a diferencia que se produce en los espacios urbanos que los espacios son mucho más intensivos entonces esa es la gran diferencia y la concentración de población yo creo que ha ido "disminuyendo" excepto que llegue una planta de algo que genere trabajo y se genera una población una villa entorno a, pero el resto sigue igual, la emigración sigue exactamente igual...

Participante 3: yo en mi caso en la zona que vivo yo, se ha dado al revés que hay lugares en zonas rurales que la población ha aumentado considerablemente se han creado villas y las plantas (industriales) son las que se han instalado ahí, para aprovechar la mano de obra que está ahí...

Participante 4: ¡ y para, Constitución (ciudad costera) !

Participante 1: Lo que pasa es que se define y siempre se ha definido y uno lo ha explicado en la aulas a través de los libros desde cuarto básico, que un paisaje rural es aquel paisaje que tiene menos de mil quinientas personas y lo que comprende lo que es el campo y las caletas de pescadores y de esa manera uno le enseña a los alumnos y en realidad si uno se da cuenta, claro hace unos cincuenta o sesenta años atrás eran

puros fundos hechos de casas de adobe, hoy en día ya nos damos cuenta que el paisaje rural ya son poblaciones (villorrios o caseríos), donde ya hay una gran cantidad de personas y como les vuelvo a repetir la mayoría de ellas se dedican a trabajar en los aspectos del campo y también se define un paisaje rural en el sentido de que hay poco servicios públicos, de que la mayoría de los servicios públicos están en la ciudad y que las personas tienen que viajar del campo a la ciudad si necesitan comprar algo o adquirir algún tipo de bien o algún tipo de servicio o necesidad, entonces eso, pero cada vez el campo se ha llenado de poblaciones de gente que principalmente se dedica a la agricultura.

Entrevistador: en un sector como Rauco, como me imagino Maule, Retiro, que ustedes pueden conocer, ¿la consideran rural o urbana ustedes?

Participante 2: es que Maule es conurbana.

Entrevistador: o Maule es un caso especial, pero Rauco?

Participante 2: es que Rauco está tan cortado (pequeño)

Entrevistador: O Yerbas Buenas?

Participante 3: yo la considero urbana

Participante 2: Sí, urbana, Rauco conecta tanto a Curicó por la carretera, en mi caso porque yo estudié en Curicó, el alcalde Meléndez tuvo tres periodos de alcalde y lo único que hizo fue levantar Sagrada Familia, hizo poblaciones hizo todo, y los dos censos, el del noventa y del dos mil dos registraron un decrecimiento de la población. Trajo más comodidades, parece que motivo que la gente se fuera en vez de que se quedaran, pero en el caso de Chile el sistema económico el que ordena el paisaje, me sonaba (tener una idea), de que si llega un núcleo o una población que se instala o el mismo caso de la mina va a generar un polo de atracción y todo eso va a ordenar el territorio, ante situación, llega una señora se le va a ocurrir ahora que vienen los trabajadores a venderles sopaipillas (producto tradicional) de desayuno a los trabajadores y ahí genera una micro empresa.

Participante 3: en el caso de Yerbas Buenas como que el paisaje tiene una dimensión temporal hoy día toda la gente de Yerbas Buenas se va a trabajar a Linares a Talca, pero prefieren vivir a yerbas buenas, lo consideran que es irse a vivir a un pueblo tranquilo no más.

Entrevistador: Respecto a Yerbas Buenas sería interesante saber, ¿La gente considera que es parte de esa carga histórica, al ser un pueblo considerado como un área de interés cultural?.

Participante 3: si me preguntas a mi por la intervención del bicentenario ahora, yo creo que no, carecen de identidad histórica porque se ha perdido y de partida se ha ido renovando la gente que vive en Yerbas Buenas, ahora vivir en Yerbas Buenas es vivir en parcelas de agrado, ya no es gente de esfuerzo de campo "digamos" que vivió ahí históricamente o que sean hijos de inquilinos "digamos", no ahora la gente se está yendo de Yerbas Buenas deja sus parcelitas y llega gente a construir unos chalé (casas residenciales de familias de altos ingresos) digamos...

Entrevistador: de hecho hay mucha gente vieja que viene a pasar sus últimos días y con todas las comodidades de la ciudad ojo, con todas las comodidades...

Participante 3: y se da que esa gente es la que trae y viene a revivir esa carga histórica que tiene Yerbas Buenas.

Participante 2: de hecho debería ser la misma gente originaria...

Participante 3: sin ir más lejos para la actividad que se hizo de recreación de la batalla de Yervas Buenas, pidieron a gente de la zona para que participaran y se empaparan y los que fuimos a participar éramos todos de afuera, todos éramos gente de Chillan, Santiago, Valparaíso..

Entrevistador: esta buena esa anécdota de Yervas Yuenas, eso de morir con honor, ¿Cómo era?.

Participante 1: vivir con honor o morir con gloria,

Participante 3: fue el primer encuentro entre y realistas? Min 29:15

Participante 2: si el primer encuentro, que venían desde el sur...

Tabla 49 Transcripción de la Pregunta nº 3. ¿Creen ustedes que el paisaje rural debiera ser enseñado? ¿Por qué?.

Participante 2: debiese ser enseñado que el problema es que se han reducido las horas de las clases de historia del programa, el currículo está mal hecho.

Entrevistador: ¿Las de Historia o las de Geografía?

Participante 2: ambas

Participante 3: es que nunca han estado separadas

Participante 2: hay un problema yo me acuerdo en el 2007 cuando se hizo las jornadas curriculares, que eran para los profesores, los colegios preferentes y toda la cuestión (y todos los afectados), era una cuestión consultiva no más, estábamos legitimando no más, pero realmente el currículo lo elaboró otras personas, le quitaron horas, y lo único que se puede hablar es del SIMCE y en algunos casos PSU, pero para restar horas, prácticamente lo que hizo Lavín, fue a una generación cercenarle que no tenga perspectiva histórica, porque cuando está el tiempo muy ajustado en el currículo, con gran cantidad de datos, pero que no es neutro es ideológico, esa es la cuestión; que las políticas deben venir del Banco Mundial del FMI y ahí a los Ministros que ellos los asesoran. Todo esto con el objetivos que exista gente que no tenga perspectiva histórica y ni siquiera geográfica porque, a mí me llamaba la atención de los jóvenes que no saben dónde queda el norte ni el sur, o sea no se saben nada del atlas. Uno cuando estaba chico (era niño) miraba el atlas algo me quedo, y eso que ahora hay mejores herramientas, hay mapas virtuales y un montón de cuestiones, pero en el uso diario hay gente que no va a saber los puntos cardinales y de las referencias mínimas, porque algunos llegan muy mal, y no tiene sentido histórico y yo que toda esta globalización borra la identidad local

Entrevistador: ¿Pero debiera ser enseñado el paisaje rural?

Participante 2: yo creo que debería ser por separado, si me preguntan a mí individualmente la geografía debiera tener su sector aparte unas dos horas o tres horas

Entrevistador: pero este contenido la geografía rural, ¿Por qué le debiera servir a un alumno tener clases de geografía?

Participante 3: yo estoy de acuerdo que debería existir pero debiéramos nosotros los profesores, a partir del currículo, tal vez idear nuestros propios programas contextualizado, que sacas con enseñar un paisaje rural romántico siendo que la realidad de los muchachos es totalmente distinta.

Participante 2: aparte que están dinámica y tan cambiante, es que ahí hay una cuestión ideológica yo creo que obviamente lo que hacen lobby, los militares de derecha, los de izquierda, a ellos la construcción del libro como ha cambiado, a todos no le interesa que uno vaya hablar de la reforma agraria, de cómo se constituyó el campo, porque hay una ligazón, por ejemplo en mi examen de grado trate de estudiar la sobre la hacienda en la Séptima Región y evocar aquello, pero no es de interés. Yo creo que si seguimos pasando Gonzalo Vidal o el Manual de Frías Valenzuela (historiadores de Conservadores de mediados del siglo XX) vamos mal, hay gente le gustaría que fuera así. Pero desarrollar, analizar textos no les agrada les genera polémica y menos...

Participante 3: con el tema ideológico, disculpa que te interrumpa me acuerdo de una clase que fue intervenida por un directivo de la institución de donde trabajo y estábamos hablando justamente el tema del Senda y todo el rollo (y todo ese tema) y hable del voto cautivo y a él no le pareció ¿te das cuenta?.

Entrevistador: ¿Todo partió en la década del cincuenta?

Participante 3: claro, el voto cautivo, y yo creo personalmente en mi posición como profesor es que aún existe, "digamos", aun aparecen los candidatos de derecha con una botella de vino tinto y empanadas, para poder captar un voto en sectores rurales y ahora ya no es un coloso tirado por caballos, ahora te llevan a un centro de votación, en una micro (Bus), que la paga un señor hacendado.

Participante 2: si antes acarreaban así a la gente

Participante 3: ahora como yo por ejemplo voy a tratar de contextualizar el currículo y tratar de darle un enfoque critico a esta mirada de los muchachos el paisaje o el espacio geográfico en general, si tengo a una dirección administrativa, cachai (entiendes), que me tiene puesto los ojos encima, que soy un peligro prácticamente para ese escenario, claro estoy trabajando en una institución que es la más antigua del país, que le ha dado vuelta la espalda al pueblo muchas veces y etc. etc. etc.

Participante 4: yo la pregunta que me hago realmente cuando hablamos del paisaje rural, ¿realmente le interesa a la institucionalidad enseñar el paisaje rural? Yo creo que esa es la primera pregunta, porque si le interesara si tuviera un atisbo de interesarle a desarrollar las identidades culturales locales estarían preocupados por el tema, porque de alguna forma bonito el tema del bicentenario, nos llenamos la boca con el bicentenario, repartimos plata por doquier en proyectos totalmente pelotudos (proyectos de malas ideas), porque fueron proyectos bien absurdos algunos ¿cierto?, que la manito aquí que la manito allá (muy superficiales), manitos que no sirven para nada, con conceptualizaciones de arte que tampoco sirven para nada, ahora si tú me preguntas a mi caso si se hace necesario, mira en el mismo currículo chileno se nos habla de rescatar la Identidad y si entendemos que la identidad es un proceso individual que se colectiviza, cierto, en el que yo acepto o no acepto sentirme participe de algo y de algo identitario, es un proceso individual, pero cuando no generamos las instancias necesarias para auto reconocernos o redescubrir lo que se está perdiendo y que nos juramos (creemos) que para el dieciocho de septiembre con dos empanaditas y un cacho de chicha (licor derivado de la uva que por tradición se toma en el pitón de una res), está todo solucionado y bailando un pie de cueca con la música de los Huasos Quincheros, porque por allá pasa el folclor ¿cierto? O sea, hablas de Violeta

Parra y es una revolucionaria, entonces cuando tú hablas de esa conceptualización, realmente el paisaje se hace necesario estudiarlo se hace necesario insertarlo, el problema está en que no está la conciencia para insertarlo, no está, y tampoco está la libertad, tampoco nos van a conceder la libertad de insertarlo, porque, por es una cuestión bastante simple, les incomoda, porque generas conciencia, generas críticas, generas repercusiones directas, en el día a día cuanto les empiezas a hablar de la contaminación, claro no contaminar la ciudad pero vienen a botar los escombros a la zona rural, total allá vive menos gente, arman una planta radioactiva en un sector donde no existen mucha gente, pero existen plantas existen ríos, y te contaminas todo, entonces es un punto que les interese que no se sepa, ahora a nosotros como profesores de historia obviamente es una base, un pilar, porque si queremos hablar sobre el discurso de la identidad cultural, del rescate, de que de alguna manera aposentarnos en el tema del entorno, obviamente que es una base y un pilar, pero que en estos momentos como profesores de historia estamos totalmente limitados, no nos dejan, no nos permiten, porque si nos salimos del margen el SIMCE, no te pregunta eso, la PSU no te pregunta eso, y ese es el tema bajas puntos...

Participante 3: es el caso de ustedes, en el mío yo soy un número, en la escuela donde yo trabajo, yo soy un número, entonces yo tengo a fin de año rendir un numero y si ese número no está rendido es un aliciente para el sobre azul (despido).

Participante 1: ahora lo que yo quiero dar a conocer es que se den cuenta como esta hoy en día el currículo, hoy en día el currículo está muy rígido, nosotros los profesores claro enseñamos cada una de las materias, pero vamos entorno a una función general y esa función general tiene que ver (se relaciona) con el rendimiento de las pruebas Simce y la prueba PSU, o sea nosotros tenemos que basarnos en una enseñanza de historia de acuerdo a lo que nos dice los libros y no de acuerdo a la realidad social en la que vive cada uno de los estudiantes entonces, ¿qué es lo que tiene que hacer el profesor?, el profesor tiene que ir adaptando cada uno de los contenidos que ahí aparecen de acuerdo a la realidad social en la que vive cada uno de sus educandos y ¿Qué es lo que pasa?, es que hoy en día la política educativa solamente le interesa más lo que interesa a nivel actual en el mundo actual, con las guerras, los conflictos, los tratados y no se fijan y han dejado de lado la cultura chilena, o sea claro, se recuerda la cultura chilena lo del huaso chileno solamente se recuerda cuando uno pasa Historia de Chile y ves por ejemplo las batallas, ves el proceso de independencia o solamente la época del dieciocho de septiembre, como dijo acá el profesor, se recuerdan los juegos y las comidas típicas y no se recuerda la importancia que tiene la gente en el sector rural que es una de las principales actividades económicas que produce nuestro país.

Participante 4: en el punto que dijiste sobre la Historia de Chile, porque yo estude en un sistema diferenciado de la historia entre ochenta, era historia universal, historia de Chile inclusive la PAA (Prueba de Aptitud Académica que permitía acceder a la educación superior hasta el año 2002, siendo reemplazada por la PSU) llego a tener un veinte por ciento, ahí hay algo significativo en esa generación que nos tocó vivir, que son de cuarenta y cuarenta y cinco años, en el sentido que el tipo pudo haber estudiado ingeniería pero tuvo que estudiar historia obligado casi, y eso que le toco historia de Gonzalo Vidal (historiador conservador), pero aun así esa gente tiene un sentido histórico y mayor pertenencia, el tipo sabe tú le preguntas y no hay problema, pero viene una generación de cabros donde la Historia de Chile se ve en sexto básico y reaparece en segundo medio y no puedes profundizar historia de Chile porque hay un montón de cosas que se podrían agregar al currículo, de hecho lo mejor que podría hacer el Ministerio de Educación es elaborar una propuesta curricular donde se incorporen otros tópicos que a veces no aparecen o asignarle más importancia a otras cosas y sacar la historia papagáyica (sólo de relatos factuales), que hay hoy en día; que pregunta a los estudiantes por Juan Ladrillero, preguntar cosas así, y desgraciadamente la historia, la ecología por ejemplo en biología le han colocado ecología y ahí en buena parte entre comillas de paisaje rural, la parte de los terremotos los sismos los están metiendo a física pero la visión integrada de lo que es

la geografía no está, y creo que debiera ser un sector aparte

Participante 3: en otros países es así, Brasil por ejemplo...

Participante 2: incluso es más, en España me parece donde tienen un ramo de educación cívica donde se ven toda la parte de los derechos cosas así o participación ciudadana.

Participante 4: de hecho en estos momentos con la sí tú miras el programa de segundo, tercero, no hay ninguna unidad hasta tercero, sí tú miras primero, segundo, tercero no hay ninguna unidad de geografía

Participante 3: en primero si pero la última unidad

Participante 4: y ojo esa unidad la dejas para el final, si es que te alcanza y al final cuando tú haces la unidad de restitución, al final la haces al año siguiente, porque si la haces, si haces la unidad de restitución, en dos semanas

Participante 3: aparte vas a heces una cuestión totalmente descontextualizada porque hablas de Chile y después chao (luego nada)

Entrevistador: porque analizando los libros, ahí sale una parte de la ruralidad pero es muy poco

Participante 3: la ruralidad se aborda desde el proceso migratorio se ve ruralidad desde procesos demográficos, económicos, productivos, pero no se aborda desde la realidad que vivimos, vivenciamos y las experiencias de los alumnos

Participante 4: es que somos la minoría, basta con visualizar que la gran mayoría es urbana y por lo tanto somos la minoría y como minoría no importamos, no somos importantes basta con ver en censo no más, somos la minoría y por lo tanto no nos hacen valer...

Participante 2: claro que el INE tiene solo criterio de números y actividad económica predominante pero debiera incluir otras cosas, bueno y más como midieron el INE este año (risas)

Entrevistado: ¿a ustedes los encuestaron a todo esto? A mí no me encuestaron...

Participante 3: a mí tampoco

Participante 2: tampoco

TABLA 50 Transcripción de la Pregunta nº 4. ¿Qué entienden ustedes, primero por la educación para la sostenibilidad el mundo sostenible?, y ¿Cuáles serían los enfoques y contenidos que debieran darse en el mundo rural?

Participante 3: bueno igual tú en el mundo rural, tú tienes que abordarlo porque es el origen de la sustentabilidad viene del mundo productivo del mundo económico, y si tú abordas eso de la realidad y las experiencia de los muchachos los cuales, no sé, en la realidad en la yo trabajo es un elemento necesario y vital, si quieres que los chicos se queden ahí, creo yo, eso es lo que yo creo

Participante 2: a lo mejor rescatar los saberes tradicionales que tienen las personas

Participante 3: conservar la semilla por ejemplo

Participante 2: he mostrado (a los estudiantes), el video del mundo según Monsanto y la degradación ecológica que hay en el país, todos los días en las noticias vas a encontrar ese tema, pero como les afecta a ellos mismos la misma cuestión de los transgénicos que se están utilizando, por suerte en Chile quedo en veremos (para mas adelante), pero en Argentina ya es una realidad en Brasil también y es algo que nos va a afectar a nosotros, no es sostenible “digamos” en corto plazo supuestamente es mejor, pero a la larga son criterios para poder introducir, plaguicidas, fungicidas y eso, en el campo allá en Argentina ya hay muchas personas con evidencias físicas de los daños de la agricultura, es algo realmente preocupante y yo creo que desgraciadamente vamos para ese camino, pero yo creo que ahí el joven tiene que rescatar el saber del viejito que plantaba en luna llena, las cosas que van bajo tierra, cebolla, ají y que valoricen aquello, desgraciadamente los jóvenes, yo encuentro que tienen medio cortado la raíz histórica, yo me acuerdo que respecto a la reforma agraria los mande a hacer un trabajo, que nos solicito hacer un sociólogo. Yo preguntaba a mis alumnos si tienen parcelas y no, había una memoria pero estaba todo cortado no tenían idea nunca han valorizado que ha pasado con sus papás la historia oral...

Participante 3: no y aparte están los papas y los abuelos están dañados con ese periodo de la historia

Participante 2: están dañados están mañosos no quieren hablar de eso, lo van a pasar mal después

Participante 3: hay una memoria dañada ahí.

Participante 2: claro, lo que yo quiero rescatar los saberes de la cultura popular que ellos no la valorizan, porque tienen en un templo a la tecnología, donde el tema mecanizado es mejor.

Participante 3: tiene que ver con eso en mi área, en lo que es Técnico agrícola, y que se está tecnificando cada día más, el sistema de producción entonces tu estas luchando con la dicotomía, ahí cachai, estas formando muchacho que también quieres que tengas un espíritu planetario, una conciencia planetaria, una cultura planetaria, pero siendo que las herramientas curriculares de la carrera técnicas agrícolas que ellos están manejando son totalmente contrarias y opuestas a este espíritu que de alguna forma se quiere transmitir con la sostenibilidad

Participante 2: yo veo un problema, yo creo que va a ser un hecho en esta parte el uso de los transgénicos los pesticidas, fungicidas, va a traer consecuencias a la misma escuela, en el sentido que ellos trabajan de temporeros y van a estar expuestos a eso y vamos a ver el nivel de inteligencia de esos jóvenes contra otros que, por ejemplo tú debes tener una ventaja porque allá debe seguir en todo lo más tradicional

Participante 1: claro

Participante 2: pero acá yo veía en Curicó en esa zona le roseaban cuestiones (pesticidas), cabros de inteligencia bajísima y son temas que los van a dañar a ellos directamente.

Participante 4: pero sabes yo trato la historia o mejor dicho todo este cuento, lo trato un poco más platónico, a que me refiero, que yo cuando hablo de sustentabilidad cosas así yo me remonto cuando hablo de las culturas aborígenes, al pueblo aborígen les explico el respeto hacia la naturaleza, les explico como ellos dejaban descansar a la pachamama, y les explico cómo funcionaban ellos por el hecho de ser recolectores,

entonces por eso yo les digo, trato el tema un poco más idílico, lo trato con más misticismo y me detengo incluso cuando veo con los chiquillos en segundo medio la película apocalipo la veo y me detengo y cuando el padre le habla a su hijo le va enseñando "cierto", las cosas más simples de la vida "cierto", y de ahí yo los transporto y los traigo a la actualidad, extrapolación, voy jugando con él un poquito lo hago que reflexione frente al tema que vaya viendo su entorno y que frente a eso vayan haciendo un análisis y frente a eso construya su propia opinión, ¿por qué lo hago de esta manera?, porque justamente a estos chicos les falta ese sentido de pertenencia, les hace falta esa conexión con la tierra, les hace falta esa conexión por eso es que les hablo sustentabilidad no desde el punto de vista económico porque así les rallo la papa (los hago reflexionar), desde el punto económico lamentablemente caigo en el juego, entonces me detengo, te prometo estuve ocho años haciendo historia como me decía el programa, ocho años perfectamente pero esta vez con estos cabros, este es mi segundo año en el colegio, con estos cabros yo aprendí a hacer historia porque aquí tuve que aprender a sacar el conejo (trabajar con pocos recursos), tuve que sacar el conejo, y tuve que remotivarlos con cosas que estaban ahí mismo y no se daban cuenta y yo por ejemplo, les digo para mí es maravilloso cuando voy por el camino paso por aquí rajado pasando por Huilquilemo yo abro mi ventanita y dejo que pase la niebla para dentro de mi auto porque eso, yo abro mi ventana en la Pucara (complejo habitacional en Talca) compadre y se me llena de humo (debido al uso de leña para la calefacción domiciliar), entonces yo les digo y les hablo de sustentabilidad, el otro día estaba con un cuarto medio y estaban quemando unos pastizales afuera del colegio, en la parte posterior del colegio, esta la cárcel y al ladito de la cárcel bueno yo soy vecino de la cárcel, y estaban quemando, ¿chiquillos que están haciendo me pueden explicar?, cuarto medio, y me fueron explicando ¿Qué cree usted está dañando o está beneficiando?, no sabe profe que, no falta el que argumenta, no profe yo creo que estamos dañando y vamos generando una conciencia in situ, entonces yo creo que más allá de la conceptualización de la sustentabilidad hay que enseñarles a generar una conciencia pero una conciencia que vaya enganchado con las raíces históricas y que mejor que enseñárselas con los pueblos aborígenes, yo les dije a los cabros, oye ¿quién conoce para allá para arriba? (indica la Cordillera de los Andes), me señala un alumno paso pehuenche profe, ahhh y ¿Qué etnia creen que vivían ahí?, los pehuenches po' profe, ahhh y ¿Qué hay para allá?, tal cosa profe, ahh ¿eso comían los pehuenches?. Entonces te das cuenta que vas generando todo eso desde su propia realidad, porque insisto deje de ser tan académico, me solté un poco del programa, me desprendí pero no dejando de pasarlo, pero si me di la libertad de poder profundizar, de ahondar quizás cosas muy sencillas pero esas cosas sencillas que logran un efecto real en los chicos

Participante 3: reflexión

Participante 4: exacto

Participante 1: lo que sucede es que, para trabajar conocimientos previos o sea la educación para la sustentabilidad uno puede comenzar con conocimientos previos explicándoles la importancia que tuvieron para generaciones anteriores, sus abuelos, bisabuelo antiguamente como se trabajaba como se trabajaba en el campo, en cuanto a lo que son los abonos, los cultivos, lo mismo como las personas vivían en los fundos antiguamente como se cuidaba, en este caso todo lo que es todos los elementos de la naturaleza que compone lo que es el campo y a partir de ello tratar de explicarles lo que hoy en día está sucediendo, que hoy en día existen muchas maquinas que están ocupando el trabajo de muchas personas y principalmente porque ahora, hoy día prácticamente están comiendo puras cosas químicas porque ahora a todos los productos de la tierra se les aplica distintos tipos de pesticidas, insecticidas y eso, sino es eso se están creando los productos transgénicos que si bien es cierto por un lado están haciendo que duren por mucho más tiempo todo lo que son las frutas, verduras, los tubérculos, por otro lado a la larga pueden generar enfermedades desconocidas que pueda que no tengan r una cura y que pueden provocar daños terribles en la población.

Entrevistador: si pero dime, ¿Qué enseñarías tu para promover EDS, desde lo rural?

Participante 1: ya desde lo rural, por ejemplo hay una parte en donde se indica lo que son los pueblos indígenas, los pueblos, mayas, los pueblos incas y el pueblo azteca que principalmente ellos se dedicaron a través del desarrollo de la agricultura en distintos tipos de proceso principalmente los incas, principalmente los incas se hizo conocido en el mundo lo que es la papa, gracias a los aztecas se hizo conocido lo que es el maíz, entonces explicarles a los chicos de que la forma como ellos trabajan la agricultura como principal base económica y a partir de ello irlos relacionando con las actividades que van realizando en este caso sus familiares.

Entrevistador: ¿entonces los contenidos del enfoque EDS seria histórico, por los pueblos originarios?

Participante 1: claro, o sea ir relacionando la enseñanza con lo que eran los pueblos originarios con la realidad que viven en este caso los alumnos así como también explicar que fue en el periodo tipo neolítico en donde las personas comienzan a dedicarse al sedentarismo y principalmente al desarrollo de la agricultura ahí indicarles que ese fue el inicio de la actividad productiva que hoy en día desarrollan sus familiares o que ellos van desarrollando en el verano en la medida como vayan ellos trabajando lo que es la agricultura, entonces como que ahí fue la base de todo eso.

Entrevistador: está bien, y tu Claudio?

Participante 2: te escuche pero no

Entrevistador: ¿Qué enseñarías tú para un mundo sostenible?

Participante 2: no, rescatar los métodos tradicionales, si es verdad uno ve lo neolítico vas pasando por las culturas precolombinas, pero más que nada yo he tratado de reforzar como cultivaban sus abuelos o sus papás...

Entrevistador: entonces yo me fijo que ustedes más que darle un enfoque geográfico le dan un enfoque Histórico...

Participante 3: yo lo veo más valórico

Participante 4: yo trabajo más eso, tenemos que trabajar más eso, generar una conciencia.

Participante 1: si indicarle la importancia que tiene por ejemplo el trabajo de la agricultura, no solamente a nivel económico sino también a nivel social la importancia que tiene porque hoy en día como ustedes lo comentaron donante hoy día son muy discriminados la gente que trabaja en el campo partiendo de una base tipo cultural y económica, entonces por eso los tratan de gente que tienen poco educación, gente que se dedica a hacer cosas básicas, que no tienen mucho conocimiento porque hoy en día digamos las cosas como son hoy en día el principal conocimiento se basa por el uso de la tecnología y el uso de la ciencia

Participante 4: pero aun así el uso de la tecnología o el de la ciencia es cuestionado con algo muy simple, la conciencia ojo con eso que de repente uno puede pasar todas esas técnicas y yo te digo después de años de experiencia te digo de haber trabajado y de haber enseñar e insisto de todo lo que me pidieron enseñar, un conejillo de indias en ese sentido un peón más del sistema educacional, que llego el momento y yo me planteo, ¿Qué valores le estoy entregando a mis cabros? Y es justamente detenerme a generar una conciencia, si yo genero una conciencia voy a poder generar poder de discernimiento frente a una opción, o de vida o de algo cercano de votar o no votar,

quemar o no quemar, entonces ahí voy generando un desarrollo sustentable y creíble con cosas muy simples

Participante 2: cuidar o no cuidar el agua

Participante 4: exacto, me lavo los dientes con el agua corriendo o cierro la llave, o quince minutos de ducha o me doy cinco bien intensos de ducha, ojo cosas tan simples para ellos mismos que de repente la bomba del agua se les echa a perder y no tienen agua como aprovecharlo como aprovechar su uso, como de repente les cierran los canales de regadío, y no pueden sembrar sus padres las cosechas, como aprovechar esas aguas

Entrevistador: ahora una pregunta que surgió, la ciencia va a enseñar las técnicas científicas, ¿la ciencia va en contra o a favor del mundo sostenible?

Participante 4: es que depende como tú lo mires, yo creo que todo depende del uso que se le dé.

Participante 2: desgraciadamente la ciencia en general tiene propietarios tiene inscripción y trata de vender.

Participante 3: desde el punto de vista productivo obviamente va en desmedro de la visión sostenible de la vida

Participante 2: podría ayudar pero la mayor parte de las veces que son mas diseños de controles de técnicas pero ellos también tienen que saber su saber popular pero se quedan en la pura postal (Es sólo lo positivo) muchas veces de valorizar sus técnicas agrícolas porque que venían plantando por décadas los caballeros (gente antigua).

Participante 4: a la vez hay otra vertiente es que en la ciencia tradicional que de alguna forma se preocupa el profesor, pero también está la ciencia que genera conciencia y ojo porque también están los paneles solares, distintas herramientas que son avances totalmente tecnológicos, que de alguna forma nos están permitiendo hacer sustentables, hacer que la tecnología se ponga al servicio de la sustentabilidad ojo pero aplicando el concepto a cabalidad

Participante 3: acá en Chile no están dispuestos a invertir en esas tecnologías

Participante 2: exacto, si yo creo que ese es un punto más que nada tenemos un paisaje agrario rural nuestro, pero voy a hacer la comparación con lo que ocurre en Europa tenemos las grandes cantidades para poder producir más encima estamos en el corazón agrícola que existe entre la Sexta y la Séptima Región, y sin embargo la gente está viviendo en la pobreza y es esa realidad porque entre Rauco y Sagrada Familia está el mejor suelo productivo del país para que crezcan lo que plante, todo ahí, hay un dueño árabe, yo tenía un alumno que era interno y trabajaba para un gallo (persona), árabe ese era el patrón que tenía y que había comprado unas cosas por allá tenía caballos de lujo y cuanta cuestión, pero ellos siguen siendo los más pobres siendo el corazón agrícola y siguen ahí trabajando, ahora no son inquilinos pero son temporeros y seguimos siendo una Región subdesarrollada

Participante 3: no son inquilinos pero si por ejemplo vas al valle Colchagua (Provincia de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins) y pasa por la tierras del Fra Fra (Apodo de Francisco Javier Errazuriz, político y empresario de Derecha), las viñas que tienen al interior de sus predios son inquilinaje puro.

Participante 4: no me toques Fra Fra que en estos momentos está con demencia senil (risas).

Participante 3: a verdad se le acumularon los pollitos.

Participante 2: ahora lo que yo creo debiera ser un tema importante porque el corazón productivo frutícola y todo este proceso que entre comillas pero sigue siendo pobre la gente y pobre de dinero y de carga cultural también, y la educación debiera ser una herramienta de trabajo. Yo me acordaba que mi papá estudiaba en una escuela agrícola el año ñauca (muy antiguo) en tiempo de la década del treinta al cuarenta, estaba el obispado y con los mismo criterios capitalistas y era promoción social no más, los buenos alumnos iban ahí a estudiar y no tenían que estar dentro del fundo acarreado, para ellos era una gran oportunidad porque no tenían que andar acarreado los baldes con agua ¿cierto?, ni trabajando en el arado, iban a una escuela agrícola, y después cuando termino su educación se vino a la ciudad y ahí empezó a trabajar.

Participante 4: entonces para rellenar matriculas los tiraban para allá, pero a veces resultan los mejores

Participante 3: es que claro la energía que entregan

Participante 2: ahora el punto yo creo que cual es el sentido del paisaje rural yo creo que por lo menos para la Sexta o la Séptima Región es clave y es un motor y un polo de desarrollo pero con otro sentido ideológico donde el Estado Colabore, donde INDAP colabore de otra manera y el FOSIS. Estas instituciones se pongan a introducir tecnologías, por ejemplos, los mismos paneles solares en zonas que no son dependientes de la cadena eléctrica y te ofrezcan otra calidad de vida en el campo, yo creo que ahí cambiaría un poco esa concepción, a lo mejor lo que existe en Europa cultivo intensivo introducción de otras cosas, pero aquí en Chile desgraciadamente yo los veo como muy servil, hay que buscar otra forma de ver la agricultura, por ahí va la solución, porque son jóvenes que van a ser prácticamente operarios.

Participante 3: sin ir más lejos, por ejemplo la intervención que hace FOSIS con sus programas en el campo, un tiempo atrás me toco trabajar en un programa de FOSIS y a nosotros nos tenían de alguna manera, prohibido tocar el tema del emprendimiento en el campo, cachai, individual y yo le daba vuelta y yo decía ¿por qué? Y ahí está el porqué, ahí está la respuesta; tú vas a sacar la mano de obra y la vas a independizar.

Participante 4: y no puedes, no les conviene.

Participante 3: no les conviene porque claramente si esos recursos van en pos de un emprendimiento, cachai, y tu logras que ese campesino visualice un área de emprendimiento en el campo ejemplo: invernadero, flores y si les va bien y si resulta al vecino también puede que le guste el tema de las flores y hacen invernadero en conjunto, y las manos de obras se la están quitando a la gran empresa, entonces, prohibida esa área.

Participante 2: o lo mismo en comunitario trabajar en cooperativas

Participante 3: no olvídalo

Participante 4: no por favor, no seas comunista para tus cosas

Participante 1: no, lo que pasa es que sí hoy, es cierto la ciencia ha ido aumentando se han creado nuevos tipos de herramientas y elementos que han permitido desarrollar de manera más rápida el proceso de cosecha y cultivo, yo pienso que se está dejando mucho de lado las personas yo pienso que aquí lo que falta es que nosotros tengamos que educar un poco más a las personas que trabajan en el campo para que sean capaces no solamente de ocupar solamente herramientas tecnológicas que permitan favorecer el desarrollo de la agricultura, sino que también, claro, aparte de hacer uso de estos tipos de herramientas, también sean capaces de hacer los invernaderos. Y que estos logros los motiven para realizar otros tipos de cultivos.

Participante 3: pero no lo hacen, sabes lo que pasa yo he visto un montón de iniciativas comunitarias que han fracasado porque se meten INDAP o FOSIS o alguna instancia gubernamental, te doy un ejemplo claro y concreto una lechería que yo vi funcionar los tipos se estaban haciendo asesorar por organismos internacionales con sus productos estaban haciendo yogurt, manjar, queso, solo productores con tres vaquitas, cuatro vaquitas, en una zona y para ellos fue la instancia de hecho eso se presto para que formaran un acopio de frutas de berries, de sus propios pequeños huertos, pero que paso? Llego INDAP, primero yo ahí desconozco cuales fueron los mecanismos de intervención pero de la noche a la mañana, comenzó uno que gana más plata que el otro, que el otro se quedo con un resto del fondo que eran destinados para esto o lo otro y se desbarato todo. Y lo dijo por no es ser comunista, sino ser comunitarista.

Participante 4: acuérdense bien, antes de conversar esto acuérdense que dijimos una frase "su poder radica en la ignorancia" si tú no sabes que es lo que tenemos en nuestro entorno es más fácil gobernar, es más fácil imperar, no es contra el sistema ni del actual gobierno ni nada por el estilo es una cosa que trasciende a eso hay una política de Estado que no está presente, tú crees que le interesa enseñar la geografía, tú crees que les interesa enseñar o hablar sobre del daño ecológico o bien sobre el desarrollo sustentable, pero sí nosotros no somos mineras por lo tanto tenemos que pagar impuestos específicos y somos los que sostenemos al Estado con los impuesto específico, pero las mineras no pagan ni uno ¿cierto?, también nos hablan de desarrollo sustentable por favor no gasten tanta luz (electricidad) pero nosotros ocupamos el veinte por ciento de la electricidad que se produce en Chile.

Participante 2: claro lo otro es para las compañías mineras

Entrevistador: ¿pero eso debería estar dentro de los contenidos que deberían ser enseñados?

Participante 4: debería, el problema está en que no podemos, estamos al margen

Participante 4: si debieran estar

Participante 2: uno quisiera profundizar tener más tiempo para reflexionar generar investigaciones con los jóvenes pero estamos acotados a seguir.

Participante 4: mira, nos echan más cosas (mayor carga de trabajo) en pasar acontecimientos históricos un montón de fechas ojala las mayor cantidad posibles e inventan fechas, día para esto, días para esto otro, y después de eso nos dejan lo que sobra (por una cuestión ética) vamos a meterle geografía, le vamos a meter medio ambiental, para que vean que somos un país pluralista, entonces de alguna manera porque no hay conciencia no están ni ahí (no estar preocupados), formar conciencia ahora es una necesidad real, ¿Es una necesidad concreta? Sí, pero que se nos permiten trabajar estos temas es otro cuento

Participante 1: ahora si ustedes se fijan hay solamente un currículo y ese currículo es igual para las personas del campo como para las personas de la ciudad o sea es totalmente estandarizado y totalmente rígido.

Participante 4: obvio ya el hecho de generar una conciencia el cabro ya genera una conciencia que es capaz de ser crítico de su propio entorno, va a ser capaz una de ser gestor

Participante 3: y transformador

Participante 4: y transformador y a la vez va a tomar su proyecto de vida y ojo que eso es lo que tenemos que ayudar a los cabros armar estos doce años de enseñanza sin contar los jardines y pre escolar, estos doce años de enseñanza que no sean solo para

jugar.

Participante 3: imposible que en doce años salgan sin un proyecto de vida igual eso es tema

Participante 4: exacto pero lo que pasa es que en estos momentos no les generamos eso, no les damos la importancia de eso tampoco

Participante 3: y tal vez ahí tocamos un tema, el tema del que si se quedan o no si ellos logran tener una visión crítica y logran visualizar las herramientas que tienen para transformar su realidad más cercana, se quedan y se quedan con su grupo, porque yo hablo de Yervas Buenas ponte tú, en Yervas Buenas, yo tengo un curso que va en tercer medio que son de treinta y veinte veinticinco son de Yervas Buenas o de la comuna y de las localidades aledañas que si ellos logran visualizar un mecanismo de transformación de su entorno, se quedan

Participante 4: se quedan

Participante 3: porque ellos si se sienten empoderados de su territorio ellos lo ven como un lugar ellos se sienten bien ahí, de hecho no tienen esa carga histórica ni nada porque recién ahora se están empapando pero si sienten un sentimiento de pertenencia con su espacio ellos quieren estar ahí...

Participante 4: y les gustaría quedarse ahí si ese es el cuento, primero todas sus necesidades básicas cubiertas, segundo, si tuvieran las condiciones mínimas para vivir para desarrollarse, insisto con las palabras de un proyecto de vida con una esperanza de tener una vida mejor obviamente que el cabro se queda se apropia, se empapa, se apodera se empodera de todo pero el problema va estar en que no lo va a hacer porque no están las condiciones porque tiene ejemplos cercanos, su papa, su mama, sus abuelos y siempre ha sido igual y ven que marcan el paso y marcan el paso y marcan el paso

Participante 3: ayer fui a Fantasilandia (Parque de diversiones) con los chicos del agrícola, imagínate como andaban, pero a pesar de todo la reflexión fue el salir de ahí ¿y qué tal Santiago? les pregunte y ellos, no profe Santiago no, no me vengo a Santiago, no trabajo en Santiago, salvo algunos que vivían en la ciudad que sí efectivamente le gustaba Santiago, porque son nacidos y criados digamos en la ciudad, pero los cabros del campo no ninguno, no profe no está loco, la ciudad no...

Participante 1: claro es que se acostumbran en este caso a vivir dentro de un pasaje donde hay pocas personas, donde las personas se dedican al trabajo de la agricultura como principal fuente de vida y en realidad los estudiantes por lo menos algunos se dedican a estudiar carreras que se relacionen con eso de la agricultura la cosa es quedarse después y seguir trabajando en este caso lo que les dejo sus papás

Participante 1: yo pienso que si por eso es que es tan importante la labor del docente que debe apoyar a los alumnos a generar lo que es su proyecto de vida, la cosa es que el alumno no siga haciendo lo mismo, lo mismo que sus papás, lo mismo que sus abuelos, si no que sean capaces en este caso de seguir estudiando y de relacionarse en un mundo más contextualizado, es decir, en este caso que se relacionen con personas con otros tipos de educaciones, con otro tipo de diferente cultura. Entonces para que el alumno vaya adquiriendo mayores conocimientos y sea capaz de tomar de manera madura todo lo que el mundo hoy en día vivimos y que no solamente se quede ahí sino que estos mismos alumnos luchen para que ellos sean unos buenos profesionales y que sean capaces ellos mismos de inculcarles a la gente de sus sector para que siga estudiando, para que sigan esforzándose y para que llegue lo más lejos posible o sea motivación...

Entrevistador: y ¿eso está relacionado con la identidad que formamos profesionales con identidad?

Participante 3: si nosotros trabajamos el tema identitario basado en el empoderamiento y todo, y de ver una dinámica de transformar la realidad más cercana en términos de proyecto de vida o proyecciones y todo hay un cierto sesgo, digo yo, creo yo debido al tema de la frustración que se pueden encontrar por sistema, que es lo mismo que hemos hablado en todo este encuentro, que en el fondo, ¡con que se van a encontrar los chicos!; yo digo siendo súper realistas, con el packing (empacadora), en mi caso donde va a llegar a hacer control (capataz), ese es la expectativa del estudiante, ser el control, el que maneja la cuadrilla en terreno y en control de calidad dentro del packing del producto cosechado, “digamos”.

Entrevistador: ¿cuánto gana un control más menos?

Participante 3: más de tres gambas (300.000 pesos, aproximadamente unos 450 euros) no ganan

Entrevistador: pero ¿esa es la aspiración?, ¿la aspiración de sueldo más o menos cuanto es, un joven del campo para quedarse a vivir en su localidad, cuanto es lo que ellos se imaginan que es un buen sueldo? Eso no estaba dentro de las preguntas pero que es interesante saber...

Participante 4: sabes lo que pasa es que en estos momentos los cabros propiamente tal no tienen claro con cuanto se vive, porque ellos subsisten, cuando ellos trabajan ganan sus lucas (dinero) y eso les alcanza para comprar sus cosas que un parlante, que un cubito (mini parlante)...

Participante 2: yo creo que ellos todavía no tienen la madurez, en un par de años ellos se estabilizan cuando tengan un hijo, por ahí los pone de bruces, yo me acuerdo de un alumno que lo vi me dio pena, trapeando en un supermercado y ese cabro tenía posibilidades y lo veo que se pone hablar y así un grosero celular (teléfono móvil), y en esto te gastaste tu primer sueldo le dije, en esto y eso que antes treinta años atrás tú tenías la conciencia del hermano mayor que ayudaba a los hermanos menores, entonces la publicidad te jode (perjudica), otro profesor me dijo; este cabro a lo mejor no tuvo nunca nada, un papá ausente una mamá como las huifas (se dice de una mala persona), hermanos por todos lados, el celular pasa a ser un sustituto de la familia.

Participante 4: que más le vas a pedir

Participante 3: yo conozco familias súper bien formadas y que son súper sistémicas totalmente materializada, su plenitud son las cosas materiales

Participante 2: yo insisto no me sumo a que Séptima Región, somos los más pobres de Chile y con la cantidad de recursos que tenemos, los niveles de productividad, la concentración del ingreso y estas pregunta como reflexión, ¿que tenemos?, tendría que ser un cabro que cuando llegue a tercero y cuarto medio se pegue el alcachofaso (se dé cuenta de la realidad), de aquello, pero están absorbidos desgraciadamente por la TV, instrumento que pasa a ser su forma de socializar, desgraciadamente es de lo peor que se puede tener, a lo mejor mi papá después que llegaba después del trabajo a enseñarme a leer otro forma de trabajo al trabajo. Hoy en día esa realidad no podría ser porque, la gente llegan después de las ocho, trabajan el sábado en la mañana, la mamá, es separada y tiene que trabajar de nana en la casa de otra familia, cabros que se crían solos entonces todo un conjunto que yo no sé si se puede asociar el paisaje agrario con el elemento humano, está inserto dentro de un sistema económico que es voraz para mí y destructor de las identidades locales, porque también la construcción de la identidad el cabro a lo mejor siente vergüenza de ser como el huasito, como condorito (personaje de comic típico en Chile), cuando sale con su primera chupalla el no quiere ser “a lo mejor le gusta lo urbano”, pero yo creo que un modelo agrario a lo

mejor a la europea, la concepción de los italianos, de los franceses que han logrado sus niveles de productividad con suelos peores que el de nosotros y han aplicado la ciencia y la tecnología

Participante 3: en el campo francés están encantados con el campo hay un cambio cultural

Participante 2: y a lo mejor ese podría ser un horizonte, para los jóvenes yo creo que se deberían desplegar en los aspectos sociales.

Participante 4: poder cautivarlos, pero sabes que yo insisto, yo creo que al cabro le gusta la tierra, tu cuando hablas de un cabro que está inserto en el tema rural, le gusta su tierra, le encanta su tierra, le gusta por ejemplo ir a buscar a su amigo y caminar un par de kilómetros, le encanta eso, le encanta sentirse en libertad, claro se ve tentado con esta urbanidad.

Participante 3: y la tecnología

Participante 4: exacto, por esas luces que tiene la ciudad, pero les gusta juntarse en las noches a conversar, les gusta fumarse un cigarrito ¿me entiendes?.

Entrevistador: pero ustedes han visto a sus ex alumnos que han venido a vivir aquí en la ciudad ¿y estén trabajando o en condiciones mejores que en el campo?

Participante 3: mmmm mejores yo por lo menos no conozco, salvo los que están estudiando, que están en la ciudad por fuerza mayor digamos y están estudiando.

Entrevistador: pero ¿que se hayan venido a trabajar a las periferias de Talca o Linares?

Participante 3: en mi caso en linares los alumnos que salen trabajan, pero trabajan de bodegueros, de pioneta (ayudante de chofer de camión), trabajos precarios no más, siguen en la dinámica reproductiva de la pobreza.

Participante 4: yo he visto cabros que están trabajando y les gusta lo que hacen pero en otras cosas completamente distinto más que nada en el sector servicios, en una tienda de vendedor, de promotores etc.

Participante 3: de guardias de seguridad

Participante 4: me entiendes, frente a eso sabes que no tiene ninguna relación, pero una vez que termina su jornada laboral tienen que volver a su realidad.

Participante 3: si pero sabes yo quería rescatar algo que tú estabas diciendo respecto al paisaje rural a ese ver idílico el campo que es rico para los cabros y todo el tema, pero es rico para los cabros vivir en el campo pero no estar dentro de una dinámica productiva por ejemplo la frutilla (fruto del monte) cachai?

Participante 4: exacto

Participante 3: Los cabros tienen que estar ahí agachados y la espalda y todo el tema, a lo mejor las expectativas del liceo donde yo trabajo es que los cabros salgan a dirigir cuadrillas, pero igual es precario el trabajo no deja de ser precario, ¿y a quien va a dirigir?, va a dirigir a su papá, a su mamá, a su tío, a su tía, a sus familiares agachados todos, que están con la espalda en la mano cosechando frutilla y pierden el encanto con la tierra.

Participante 4: y aparte de eso, todo trabajo extractivo, exceptuando las mineras son

muy mal remunerados y muy mal vistos dentro de la sociedad chilena, donde tú dices “yo soy agricultor”, ahhh huaso, al tiro inmediatamente aunque seas el dueño, aunque seas el patrón del fundo, entonces también está en consideración, el hecho de los estratos o estatus sociales propiamente tal, si trabajas en algo extractivo eres mal visto, eres mal pagado, y eres mal remunerado y no se valora tu pega (trabajo) y por ende la gente va bajando su perfil y se va acostumbrando a la miseria y se van acostumbrando a la mediocridad del día a día.

Participante 3: pero sabes que fue algo esperanzador, hace poco rato a tras, que llegó un cabro y dijo: “oiga profe yo vengo de Palmilla profe y hay arto ají (similar a los pebroteres pero de mayor picor) por esos lados profe, sabe que aprendí a hacer salsa, mi abuelita me enseñó a hacer una salsa de ají, profe usted cree que esta se pueda vender?”, yo dije, ahí está, eso es lo que debe apuntar ese cabro, tiene el predio, tiene el ají, esos conocimientos ancestrales.

Participante 4: tiene que puro envasarla no más

Participante 3: hay ahumado, lo ahúman, si es todo un rollo (un problema), y yo decía, pucha ese el producto final, fresquito, listo para exportar...

Participante 2: yo me acorde de una experiencia muy buena en la feria del vino en San Javier ahí, y me encontré con un colega y nos pusimos a hablar, el tiene una escuela y descubrieron cepas de viñas tradicionales que eran de la época de los conquistadores cepas perdidas y estaban fabricando vino en la escuela y yo decía esta es una buena idea, pero decía yo que son hechos aislados desgraciadamente, y ahí se veía yo estaba y decían, que venga el apagón no más que aquí vamos a estar con la guitarra y vamos a estar oscuritos vamos a poner unas carnecitas y vamos a tomar y empezamos a contar historias, y yo dije chuta bien, y vuelvo a la ciudad entre comillas, y me doy cuenta de que hay experiencias bonitas pero que desgraciadamente estamos insertos en un sistema pero yo creo que es posible y si nosotros somos los que podamos motivar a los chiquillos y de abrirles otro horizonte, que se hagan ellos las preguntas antes que nosotros colocarle las respuestas.

Participante 1: si pero yo pienso que la principal base tiene que venir de arriba de parte de lo que son los Ministerios, el de Educación principalmente, ellos, en este caso tienen que darle la importancia cultural que se le da a la agricultura en Chile, hoy en día se ha ido perdiendo esa cultura porque nos estamos dedicando más a estudiar los elementos que vienen en los libros de manera estructurada y no lo que se relaciona con el medio rural en que viven cada uno de los estudiantes, entonces eso, se ha ido perdiendo la identidad cultural y lo que tenemos que recuperar y evitar principalmente es la discriminación por el factor económicos sobre todo de la gente que trabaja en el campo, entonces son esas cosas y hoy en día se siente más discriminado a nivel monetario porque claro la mayoría de la gente trabajaba a trato para ganar un poco más del mínimo entonces son esas cosas y no le dan la importancia de lo que implica trabajar de lo que significa cosechar distintos tipos de productos que nosotros estamos comiendo de manera diaria.

Entrevistador: muchas gracias, con esto estaríamos terminando me gusto mucho la conversación que hubo, espero que les haya gusta

ANEXO N° 4 Descripción del sistema educativo chileno”

1.- Marco educativo Curricular en Chile

Los principios fundamentales del sistema educativo chileno se encuentran señalados explícitamente en diversos documentos oficiales, tales como; la Constitución Política de la República, aprobada en 1980 y modificada en 2003 mediante la Ley n° 19.876 (Constitución Política 1980, 2005), a esto se complementa la nueva Ley General de Educación n° 20370, promulgada el 17 de agosto 2009. También se pueden encontrar en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza dictada en 1990 y sus modificaciones posteriores. Todas estas leyes establecen el marco Institucional vigente para todos los niveles de enseñanza.

La Ley General de Educación de 2009, en su artículo n° 2, define la educación como “*el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas*” (Ley de Bases de la Educación , 2009, pág. 1). Junto a esta definición se estipula que la educación es un derecho de todas las personas y se garantizar el acceso gratuito. Se establece que la educación básica y la educación media son obligatorias (12 años de escolaridad), debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En lo referente a lo financiero el sistema de educación es de naturaleza mixta, es decir, se contempla dentro de la administración y/o propiedad de los establecimientos educacionales del país, la participación del sector privado, el cual puede recibir fondos del Estado de Chile a través del mecanismo de la subvención escolar.

El marco de los valores educativos se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de la identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley de Bases de la Educación , 2009, pág. 2). Esto se construye sobre la base del

derecho a la educación y la libertad de enseñanza, se inspira en los siguientes principios (Ley de Bases de la Educación , 2009):

- Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.
- Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.
- Autonomía. El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan.
- Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
- Responsabilidad. Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.

2. Estructura y organización del sistema Educativo Chileno

2.1 Educación Pre-primaria

El primer tramo del sistema educativo Chileno parte desde la educación pre-escolar o parvularia (EP) la que no es obligatoria, y está destinada a atender a los niños y niñas entre los 0 y 5 años. La EP. comprende tres niveles:

- a) sala-cuna, que atiende al grupo de edad de 0 a 2 años;

- b) nivel medio, grupo entre 2 y 4 años de edad, dividido en dos subniveles, el menor y el mayor, que corresponden a las edades 2-3 y 3-4 años, respectivamente; y
- c) nivel transición (4 a 6 años), dividido en primer nivel y segundo nivel, atendiendo al grupo de edad 4-5 y 5-6 años respectivamente.

Actualmente con la Ley General de Educación de 2009, que es deber del Estado de Chile promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición (art.4).

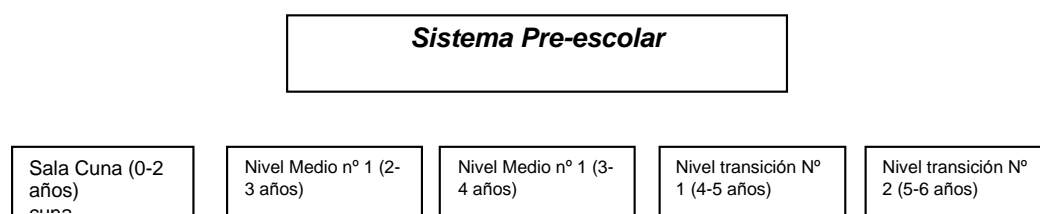


FIGURA 44 Esquema del sistema preescolar chileno

Fuente; Elaboración propia a partir de la Ley de Bases de la Educación , 2009. disponibles en <http://bcn.cl/19i9p>

2.2 Educación Primaria (Básica)

El segundo tramo corresponde a la Educación General Básica en Chile es de carácter obligatoria y tiene una duración de ocho años. Todos los niños y niñas que cumplen 6 años de edad al 31 de marzo del año correspondiente, tienen que acceder al primer año de este nivel. La educación básica está dividida en dos ciclos. El primero de ellos comprende los primeros cuatro grados, divididos en dos sub-ciclos (1°-2° y 3°-4°); el segundo ciclo, de cuatro grados, también está a su vez dividido en dos sub-ciclos (5°-6° y 7°-8°).

El proceso de promoción académica de los estudiantes desde primero al segundo año sólo establece requisito de asistencia de un 85% de las clases, para los restantes años la promoción se encuentra regulada por los decretos de evaluación Exentos nº 155 del 08/05/1997 y nº 158 del 21/06/1999 (Biblioteca del Congreso Nacional, 2003). Cabe

señalar que los colegios a partir de la reglamentación señalada pueden fijar sus propios reglamentos de evaluación y promoción.

La nueva Ley General de Educación de 2009, prevé que el sistema de educación básica regular tendrá una duración de seis años y el nivel de educación media regular tendrá una duración de seis años, cuatro de los cuales, en el segundo caso, serán de formación general y los dos finales de formación diferenciada. Cabe señalar que esta Ley aun no entra en vigencia.

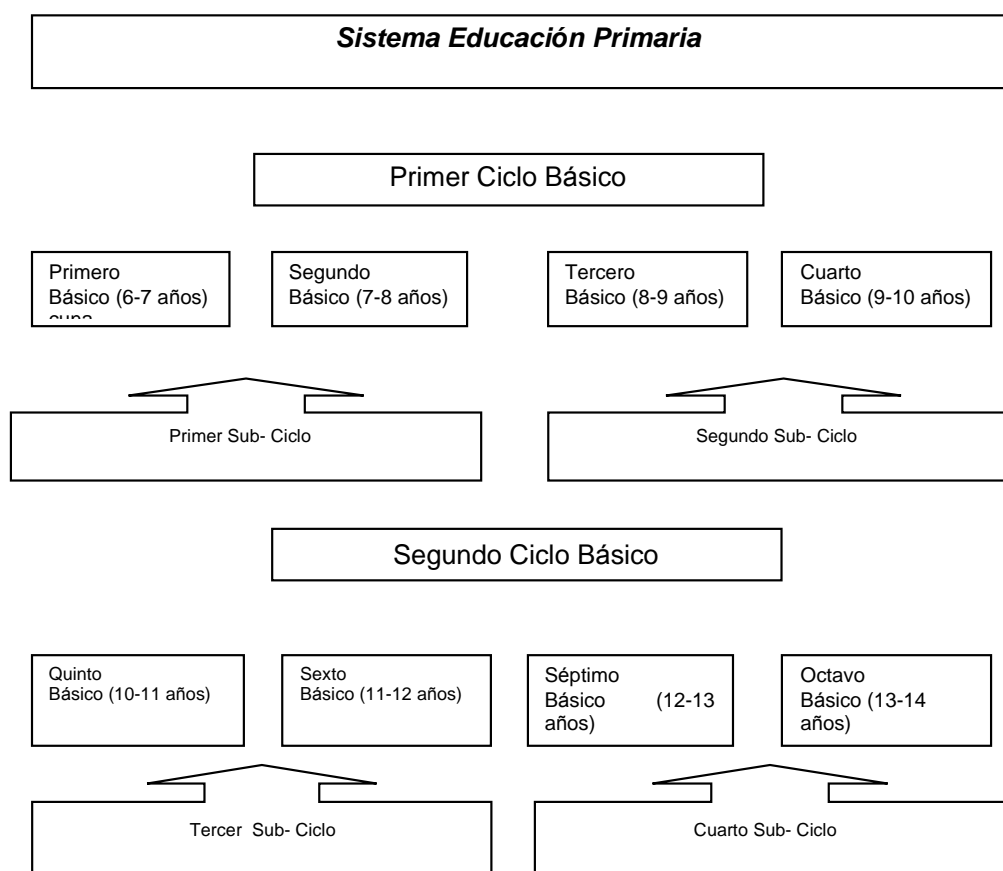


FIGURA 45 Esquema del sistema de educación primaria o básica en Chile

Fuente Elaboración propia a partir la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2009 disponible en <http://bcn.cl/19i9p>

En su artículo 19 de la Ley de 2009 estipula que la “educación básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal” (Ley de Bases de la Educación , 2009, pág. 10).

La educación básica tiene como objetivos generales, sin que estos se conviertan necesariamente en una asignatura los siguientes;

- Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
- Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
- Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
- Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.
- Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
- Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
- Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud. En el ámbito del conocimiento y cultura.
- Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
- Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas.
- Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral.
- Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz.
- Comprender y expresar mensajes simples en uno o más idiomas extranjeros.
- Comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, relativos a números y formas geométricas, en la resolución de problemas cotidianos, y apreciar el aporte de la matemática para entender y actuar en el mundo.
- Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y socio-cultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.
- Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, y tener hábitos de cuidado del medio ambiente.

- Aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica, para conocer y comprender algunos procesos y fenómenos fundamentales del mundo natural y de aplicaciones tecnológicas de uso corriente.
- Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales. (Art. 29).

Para el logro de los objetivos señalados precedentemente señalados se considera once sectores de aprendizaje de carácter obligatorios: lenguaje y comunicación; lengua indígena (obligatorio definido según Decreto Supremo n° 280 de 2009); idioma extranjero (obligatorio desde 5° a 8° grado); matemática; ciencias naturales; historia, geografía y ciencias sociales; educación tecnológica; educación artística; educación física; orientación; religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo para alumnos y alumnas).

Los establecimientos y el Ministerio de Educación deben distribuir el tiempo de formación general considerando todos los sectores obligatorios que la componen. En el caso del sector de lenguaje y comunicación se deben asignar al menos 6 horas en primer ciclo básico y 4 horas en segundo ciclo básico. En el caso del sector de matemática se deben asignar al menos 5 horas en el primer ciclo básico y 4 horas en el segundo ciclo básico. Los tiempos de trabajo mínimo semanal para los distintos niveles son: 1° a 6° básico: 30 horas, sin Jornada Escolar Completa Diurna (JECD), o 38 horas con JECD; 7° y 8° básico: 33 horas, sin JECD o 38 horas, con JECD (Biblioteca del Congreso Nacional, 2004).

Por último se encuentran los Objetivos Fundamentales Transversales (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2002) los que incluyen: crecimiento y autoafirmación personal; desarrollo del pensamiento; formación ética; la persona y su entorno; y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Los Transversales pueden ser llevados a cabo mediante acciones de muy diversa, tanto a través del currículum manifiesto de las diferentes disciplinas como también a través de otras actividades propuestas por el establecimiento educacional.

2.3 Educación Secundaria

La nueva Ley General de Educación de 2009 estipula que la educación media atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica, La finalidad esta dado por "Procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan

ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad” (Ley de Bases de la Educación , 2009)

La educación Media al igual que la educación Básica, también tiene un carácter obligatorio, tiene una duración de cuatro años y ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas de dependiendo del tipo de establecimiento. Las tres modalidades ofrecidos por el sistema corresponde a los liceos y colegios humanístico-científica (HC), técnico-profesional (TP) y artística. La edad límite para el acceso es de 18 años, posterior a esa edad el estudiante debe ingresar a los programas de formación y nivelación de estudios destinados a la población adulta.

Al finalizar este proceso, los alumnos obtienen la licencia de educación media, cualquiera que sea la modalidad donde hayan realizado sus estudios.

Al igual que la educación básica, la media se divide en ciclos, el primero de ellos, corresponde al primer y segundo año, es común en las tres modalidades y está destinado a la formación general; en el segundo ciclo (tercer y cuarto año) está destinado a la formación específica; de esta forma la modalidad HC está destinada principalmente a la formación general, en las modalidades TP y artística se dedica un tiempo preponderante a la formación diferenciada por programa de estudios correspondiente sin embargo en ambas se mantienen algunos sectores de la formación general.

En Chile La modalidad TP cubre catorce sectores económicos y 46 canales de especialización Decreto Supremo 254 de 2009. Estos estudios permiten obtener una licencia de enseñanza media y también acceder, (Ministerio de Educación de la Republica de Chile, 2009), título de técnico de nivel medio en la especialidad que hayan elegido al interior de cada sector/especialización.

La formación artística, ofrecida en los liceos artísticos, define objetivos terminales para 10 menciones artísticas en tres áreas (arte musicales, visuales y escénicas), reguladas por el Decreto Supremo n° 03 de 2007.

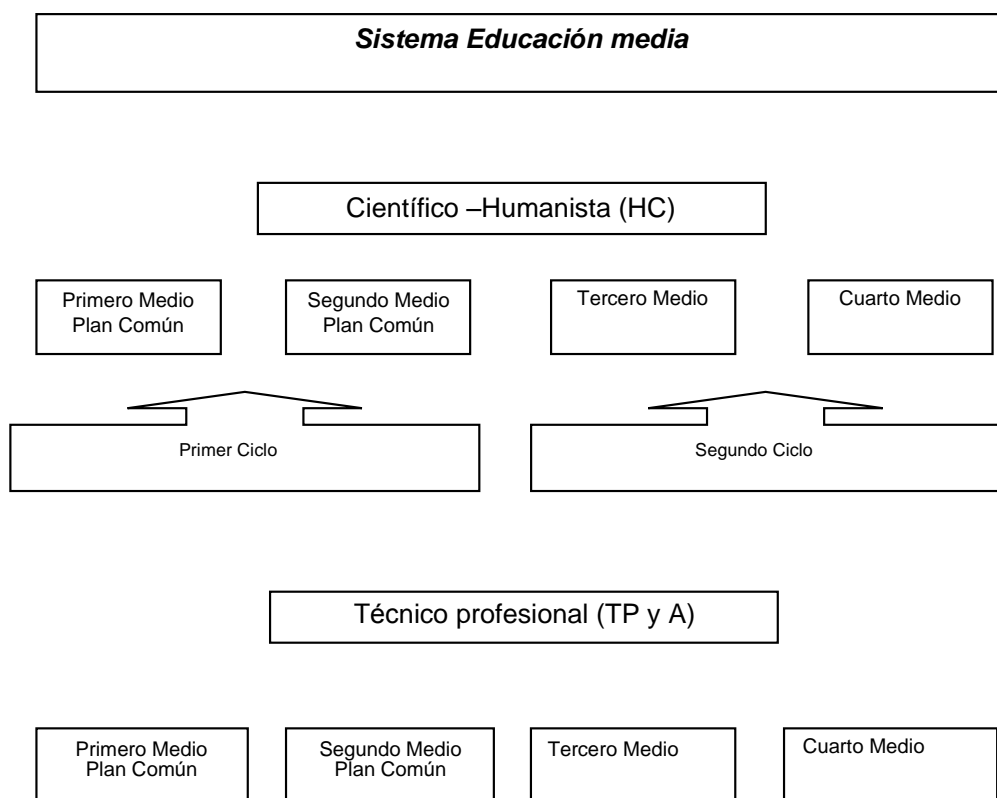


FIGURA 46 Esquema del sistema de Educación Media en Chile

Fuente; Elaboración propia a partir la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 2009, disponible en <http://bcn.cl/19i9p>

Cabe señalar que existe una formación diferenciada entre humanista-científica la que está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes. Y la técnico-profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos. La formación diferenciada artística está orientada a la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos. Dicha enseñanza habilita, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo.

La educación media tiene como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.
- Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia.
- Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos.
- Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses.
- Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad.
- Conocer diversas formas de responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano.
- Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia.
- Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad.
- Expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura, y tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros.
- Usar tecnología de la información en forma reflexiva y eficaz, para obtenerla, procesarla y comunicarla.
- Comprender el lenguaje oral y escrito de uno o más idiomas extranjeros, y expresarse en forma adecuada.
- Comprender y aplicar conceptos, procedimientos y formas de razonamiento matemático para resolver problemas numéricos, geométricos, algebraicos y estadísticos, y para modelar situaciones y fenómenos reales, formular inferencias y tomar decisiones fundadas.
- Comprender y aplicar conceptos, teorías y formas de razonamiento científico, y utilizar evidencias empíricas, en el análisis y comprensión de fenómenos relacionados con ciencia y tecnología.
- Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural.

- Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan.
- Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, culturales y religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado.
- Tener un sentido estético informado y expresarlo utilizando recursos artísticos de acuerdo a sus intereses y aptitudes.

En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo. En el caso de los establecimientos educacionales que ofrezcan la formación diferenciada técnico-profesional y artística, se consideran, además, como objetivos generales, los aprendizajes requeridos por el perfil de egreso de las respectivas especialidades que impartan.

La formación general incluye los siguientes sectores de aprendizaje obligatorios en primero y segundo año de educación media: lenguaje y comunicación; idioma extranjero; matemática; historia, geografía y ciencias sociales; biología; química; física; educación tecnológica; artes visuales o artes musicales; educación física; religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo para alumnos y alumnas).

En 3° y 4° año de la modalidad humanístico-científica, los sectores de formación general obligatorios son: lenguaje y comunicación; idioma extranjero; matemática; historia, geografía y ciencias sociales; filosofía y psicología; dos ciencias entre biología, química y física; artes visuales o artes musicales; educación física; religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo para alumnos y alumnas). En 3° y 4° año de la modalidad técnico-profesional los sectores de formación general obligatorios son: lenguaje y comunicación; idioma extranjero; matemática; historia, geografía y ciencias sociales; religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo para alumnos y alumnas).

En 3° y 4° año de la modalidad artística los sectores de formación general obligatorios son: lenguaje y comunicación; idioma extranjero; matemática; historia, geografía y ciencias sociales; filosofía y psicología; biología; religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo para alumnos y alumnas). En los dos ciclos y tres modalidades de la educación media, constituye también parte de la formación general la actividad de Consejo de Curso.

En el caso de la educación media humanístico-científica, la formación diferenciada consiste en planes de estudio que deberán definir los establecimientos, en que alumnos y alumnas, por sobre el tiempo dedicado a la formación general, dedican un tiempo adicional a expandir o profundizar sus aprendizajes en un número reducido de sectores, siguiendo sus intereses, aptitudes o expectativas de cada alumno. En el caso de la modalidad artística, la diferenciación alude a la formación especializada en distintos campos del arte. Esta formación define objetivos terminales para 10 menciones artísticas, que están reguladas por el Decreto Supremo N° 03 de 2007.

Para la modalidad técnico-profesional, la diferenciación alude a la formación especializada, definida en términos de objetivos terminales agrupados en perfiles de egreso, correspondientes a su especialidad. El marco curricular en este caso no define contenidos mínimos obligatorios ni objetivos específicos por nivel, sino que Objetivos Fundamentales Terminales, es decir, lo que cada estudiante debe lograr en cada una de las especialidades referidas al final de la educación media. Esta particularidad se funda en la necesidad de la modalidad técnico-profesional de responder en forma adecuada a la creciente velocidad de cambio en las tecnologías, mercados y organización industrial de los sectores a los que sirve, lo cual impone una flexibilidad mayor en las formas y contenidos de la experiencia formativa de sus estudiantes.

En el tercer y cuarto año de la modalidad humanístico-científica, en el caso de los establecimientos no adscritos al régimen de jornada completa diurna, el tiempo mínimo semanal de clases debe ser de 36 horas⁴⁰. La formación general abarcará obligatoriamente los sectores de aprendizaje de matemática, de historia, geografía y ciencias sociales, de filosofía y psicología, de educación física, de lenguaje y comunicación, de idioma extranjero, dos de los tres sectores de ciencias naturales, un sector artístico y el sector de religión. Tendrá un mínimo de 27 horas a la semana, el que podrá ser aumentado con tiempos del ámbito de libre disposición. La formación diferenciada tendrá un mínimo de 9 horas semanales, que podrá ser incrementado con tiempos del ámbito de libre disposición. Sobre un mínimo obligatorio de dos, es opcional el número de planes de diferenciación (o especialización) que puede fijar un establecimiento. La composición interna de cada plan de diferenciación debe considerar un mínimo de dos y un máximo de cuatro sectores. El tiempo de libre

⁴⁰ La Jornada Escolar Completa es un programa que consiste en aumentar la permanencia de los alumnos en las escuelas aproximadamente en un 30 % anual, significando en la práctica que los establecimientos que funcionaban en doble turno (una jornada en la mañana y otra en la tarde) deberán en adelante operar en una única jornada, pasando la Enseñanza Básica 30 a 38 horas semanales, mientras que los de Enseñanza Media pasan de 36 a 42 horas (1 hora=45 minutos)

disposición será de 6 horas y se podrá destinar a complementar sectores de la formación diferenciada, de la formación general, o a otras actividades curriculares definidas por el establecimiento.

En el tercer y cuarto año de la modalidad técnico-profesional, en el caso de los establecimientos no adscritos al régimen de jornada escolar completa diurna, el tiempo mínimo semanal de clases debe ser de 38 horas. Se debe destinar al menos 14 horas semanales para desarrollar la formación general, de acuerdo a los OF y CMO de este ámbito, siendo obligatorio en este caso considerar al menos los siguientes sectores: lenguaje y comunicación, idioma extranjero, matemática, historia, geografía y ciencias sociales y religión. La formación diferenciada tendrá un mínimo de 26 horas semanales. En el caso de los establecimientos sin JECD será de 24 horas semanales. El tiempo de libre disposición será de 2 horas y se podrá destinar a complementar la formación diferenciada, la formación general o a otras actividades curriculares definidas por el establecimiento.

2.4 Educación superior.

Por último el acceso a la educación superior tiene como requisito mínimo estar en posesión de la licencia de educación media y haber rendido la Prueba de Aptitud Académica. Existen tres tipos de instituciones de educación superior: las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica. Los centros de formación técnica (así como las universidades y los institutos profesionales) ofrecen carreras técnicas de que conducen al título de técnico superior con una duración de cuatro a seis semestres (dos a tres años de estudio).

Los institutos profesionales, al igual que las universidades, ofrecen programas de licenciatura en educación, especialización en educación parvularia, básica y media, cuya duración es de cuatro a cinco años. Las universidades ofrecen programas de dos años de duración que conducen al grado de bachiller en ciencias o humanidades y ciencias sociales, que permite continuar en los estudios superiores.

Los programas de licenciatura ofrecidos por las universidades tienen entre cuatro y siete años de duración; en varias carreras profesionales la licenciatura es requisito para la obtención del título profesional que permite el ejercicio de la práctica profesional. En el nivel de posgrado, las universidades ofrecen programas de maestría, cuya duración mínima es de dos años, y para los que tienen el grado de magíster, programas de doctorado que requieren entre tres y cinco años de estudio y la defensa de una tesis.

ANEXO N ° 5. Contenidos de Geografía en el currículo escolar.

La enseñanza de la geografía corresponde al sector de enseñanza integrado por la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, todas estas disciplinas tiene por propósito el *“Desarrollar en los alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional”* (Ministerio de Educación de la Republica De Chile, 2009, p. 2).

Los objetivos de esta asignatura pretenden con que los estudiantes perciban que la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, no constituyan un saber lejano y desvinculado de su mundo, por el contrario, se postula que una comprensión del presente solo es posible si se examina el pasado y los procesos históricos que han modelado la realidad actual. De hecho, el currículum de este sector está orientado a que los alumnos y alumnas desarrollen una visión comprehensiva de la realidad social, tanto en términos históricos, geográficos y Sociales. Se señala textualmente que se *“propone que los alumnos desarrollen sentido cívico, conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en las actividades comunitarias y ciudadanas, que reconozcan la legitimidad de distintos puntos de vista, los que reflejan la diversidad de visiones que conviven en el país, que actúen responsablemente consigo mismos, con su entorno y en la sociedad, y que valoren los principios fundamentales de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, responsabilidad social y respeto a los derechos humanos* (Ministerio de Educación de la Republica De Chile, 2009, p. 3).

Como se señaló anteriormente los principios curriculares se han plasmado en Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que se despliegan de manera concéntrica desde lo más complejo a partir del primer año de enseñanza básica hasta llegar finalmente a cuarto medio.

Para hacer frente a la amplitud temática del sector, se consideran la reciente legislación surgida desde la reforma educacional y que hace obligatoria la enseñanza escolar hasta cuarto medio. Con el propósito de realizar la progresión de las habilidades a lo largo del currículum, se han incorporado Objetivos de aprendizaje y Contenidos mínimos que deber ser medidos a lo largo de cada año escolar. Estos contenidos no

deben trabajarse de forma aislada, por el contrario se espera que se aborden de forma integrada a los otros contenidos del nivel. Así los contenidos de geográficas tienen como objetivo explícito desarrollar en los alumnos y alumnas la ubicación espacial y el análisis territorial, en el cual han de poder integrar diversas variables para adquirir una visión dinámica y sistémica del espacio que habitan.

La secuencia de contenidos específicos en geografía aparece desde primero a quinto básico, y dicen relación a la ubicación y distribución de procesos naturales y sociales además de la ubicación espacial. Los contenidos de análisis territorial progresan desde sexto básico a cuarto medio, y con ellas se busca que los estudiantes logren integrar variables para explicar la dinámica espacial de distintos procesos en un territorio hasta llegar a una visión sistémica del espacio que habitan, lo que en principio les permitirá comprender que el territorio es una construcción humana posible de modificar en beneficio de la calidad de vida y el desarrollo sustentable.

TABLA 51 Contenidos relevantes de historia y geografía sistema educacional chileno

Nivel	Contenido
Primero y Segundo Básico	Se trabaja el desarrollo de nociones y habilidades de orientación referidas al tiempo y al espacio; el sentido de pertenencia a la familia, a comunidades locales y a la nación, valorando su propia cultura y sus distintas manifestaciones; así como nociones básicas para la convivencia social y una primera aproximación al trabajo y la transformación de la naturaleza por el ser humano
Tercero y Cuarto Básico	Se familiariza a los estudiantes con la riqueza de la diversidad cultural, al interior de la sociedad chilena y en el mundo y se promueve el valor que tiene para la convivencia social el respeto a las personas, la tolerancia, el respeto de los acuerdos, los derechos de todas las personas y la participación. Abordan el estudio de la historia con los pueblos indígenas que habitaron el actual territorio nacional, y con la recopilación de testimonios orales de la memoria de la comunidad. Se inicia la descripción del espacio geográfico nacional.
Quinto año Básico	Se aborda el conocimiento de los principales rasgos de la geografía física y humana del continente americano, así como los principales rasgos de las culturas precolombinas y los procesos de la historia de América, desde la Conquista a la

	Independencia; se introducen los conceptos de organización política y económica y su importancia para la convivencia y el desarrollo de las sociedades
Sexto año básico	Se dedica a la historia republicana y geografía de Chile. Además se caracteriza la organización política actual, destacando su carácter democrático y las formas de participación de la ciudadanía, y se caracteriza muy elementalmente la organización económica de la sociedad, distinguiendo los actores que participan en ella.
Séptimo y octavo básico	En séptimo año, se contempla el conocimiento de las dinámicas del planeta en cuanto hábitat humano, y los rasgos fundamentales de la Prehistoria, de las grandes civilizaciones de la humanidad, de la Antigüedad Clásica y de las primeras fases de la Edad Media, enfatizando la problematización de la relación sociedad-medio. El sentido de la enseñanza de estos períodos históricos está dado en su legado y prolongación hasta el presente. En octavo año, se ha puesto el acento en las bases de la modernidad: sus inicios a fines de la Edad Media, y sus principales expresiones culturales, políticas, económicas, sociales y espaciales en los siglos subsiguientes, hasta su madurez a finales del siglo XIX. A propósito de la expansión europea se tratan las consecuencias de este proceso para los pueblos conquistados. El sentido de este aprendizaje histórico es establecer las continuidades con un pasado remoto, pero todavía presente en los procesos actuales de acelerada modernización.
Primero año de enseñanza media	Los contenidos corresponden a trata el siglo XX, reconociendo allí las raíces de los logros y problemas de la sociedad actual.
Segundo año de enseñanza media	En, se aborda la historia de Chile, comenzando con los rasgos distintivos de la sociedad colonial hasta los grandes cambios de fines del siglo XIX, comparando diversas interpretaciones historiográficas en su estudio. Durante este año, es especialmente relevante la interrelación entre los procesos históricos y la conformación del territorio, de modo que la Historia y la Geografía entablan un diálogo enriquecedor.

el tercer año de enseñanza media	En, se trata la historia de Chile en el siglo XX, reconociendo el impacto de los procesos mundiales y americanos en ella y las transformaciones en su espacio geográfico. Las tensiones y grandes quiebres vividos en el siglo se abordan desde una diversidad de interpretaciones y con especial énfasis en la valoración de los derechos humanos y de la democracia.
cuarto año de enseñanza media	En el énfasis está puesto en reforzar la formación ciudadana y evaluar los principales desafíos que la globalización le presenta a Chile y sus regiones. Se destaca en este nivel el desarrollo de valores y de habilidades para el ejercicio responsable de la ciudadanía. Se espera que los estudiantes se sensibilicen sobre algunos de los principales desafíos de la sociedad chilena, razonen y se pronuncien sobre ellos a través de la elaboración de diagnósticos y el diseño de un proyecto social.

Nota: elaboración propia a partir de (Ministerio de Educación de la República de Chile, 2012).
Disponible *en*
http://curriculumlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=10

Finalmente se pretende que el sector tiene que ser un aporte sustantivo que hacer al desarrollo intelectual y a la formación ciudadana, la responsabilidades cívicas, el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista, la habilidad de formarse un juicio razonado sobre el mundo en que viven, de argumentar y debatir, y de asumir posturas y acciones responsablemente.
