



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN ENSEÑANZA MEDIA PARA
PROFESIONALES

PROPUESTA DIDÁCTICA CRÍTICA INTERDISCIPLINARIA PARA EL
APRENDIZAJE DE HABILIDADES DE LAS ASIGNATURAS DE HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES, Y DE LENGUA Y LITERATURA EN
SEGUNDO MEDIO, EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN RURAL

ALUMNAS(OS): Gabriela Albornoz Rojas
Gabriel Bórquez Yáñez
Muriel Zamorano Trujillo

PROFESORA GUÍA: Ximena Figueroa F.

ARTÍCULO ACADÉMICO PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIANDAS/OS
EN EDUCACION

ARTÍCULO ACADÉMICO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE PROFESORAS/ES
DE ENSEÑANZA MEDIA, CON MENCIÓN EN LENGUA Y LITERATURA E
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Santiago, 2020

Resumen:

En el presente trabajo se propone una unidad didáctica interdisciplinaria entre las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lengua y Literatura. La propuesta que se plantea tiene como eje central la creación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que consideren, primero, diferentes habilidades o ejes trabajados en ambas asignaturas y, en segundo lugar, el contexto espacial, social y cultural específico de la educación rural en el territorio del Estado chileno. Con esta propuesta pedagógica buscamos generar un insumo didáctico que pueda ser utilizado en diferentes zonas y contextos no urbanos, que al considerar las particularidades identitarias, geográficas, sociales y económicas de estos espacios permiten un aprendizaje significativo por parte de las y los estudiantes, considerando su entorno próximo y sus múltiples características como fuente primordial de recursos de aprendizaje que se pueden trabajar.

Palabras clave: Didáctica crítica, Educación rural, Cultura popular, Memoria social, Propuesta didáctica.

I. Introducción

En un contexto social actual que se caracteriza por ser hegemónicamente urbano, que tiende a la extensión globalizada de los modos de vida capitalista, y la supresión de lo local como espacio de construcción de realidades, observamos que documentos nacionales como el currículum de educación, representan y reproducen dichos procesos configurando culturalmente a la sociedad presente en un modo específico; el modo de vida urbano.

Si bien se enuncia oficial y explícitamente la necesidad de tener una perspectiva inclusiva en todos los planos de la educación, vemos, al contrario, que es en la selección curricular y los ejes con los que se construyen los planes y programas de estudios realizadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en donde diferentes realidades socioculturales que forman parte del territorio del Estado chileno quedan al margen de dichas propuestas curriculares. En específico, es posible apreciar este sesgo tanto en la selección de contenido, en los objetivos de aprendizaje propuestos, como en la prácticas didácticas y habilidades requeridas por la institucionalidad educativa.

Teniendo en cuenta que el 80% del territorio nacional está designado como espacio rural o no urbano, el caso omiso que se hace de esta amplia realidad se revela como un problema grave a la hora de idear una educación inclusiva, o, al menos, consciente de las dificultades y virtudes del contexto al cual va dirigida. Son las identidades y culturas como las que comprende el contexto rural, las que sufren esta inadecuación no sólo en un aspecto académico sino también como comunidad, a la hora de ser excluidas, es decir, desestimadas culturalmente frente a documentos, instituciones y prácticas que se presentan como indiscutibles y necesarias para participar de la vida social actual.

En este sentido, las propuestas pedagógicas específicas para el contexto rural en Chile se han caracterizado por comprender la ruralidad como una dificultad más que como una riqueza. Propuestas pedagógicas de parte del gobierno como el MECE-Rural, y los Microcentros, es decir, reunión mensual de maestros rurales, se han levantado como respuestas para el mejoramiento de la escuela rural, cuya tarea principal, la de fortalecer las riquezas culturales locales, deviene más bien en la migración masiva hacia la urbe, prueba manifiesta de dicha inadecuación y desestimación cultural.

Considerando que la problemática en torno a la educación en contexto rural es un tema relevante en relación con el carácter inclusivo de la actual tendencia curricular, se nos presenta pertinente explorar las posibilidades didácticas que puedan solucionar los aparentes silencios o indiferencias curriculares y pedagógicas que existirían para con las identidades, culturas, memorias y territorios rurales, con el objetivo de disminuir en algún grado la patente homogeneización y estandarización cultural operada por el llamado “currículum nacional”.

1.2. Justificación

De esta forma, se revela necesario elaborar propuestas pedagógico-didácticas pensadas desde la diversidad de realidades educativas, considerando que la especificidad cultural y territorial debería estar presente en la construcción del currículum nacional, no sólo de forma enunciativa, sino, también, de forma práctica por medio de propuestas didácticas particulares que respondan a los contextos y necesidades puntuales. Esta propuesta se enmarca en la aplicación necesaria de una didáctica pluricultural que no esté construida desde parámetros urbanocéntricos, entendiendo que la cultura escolar presente a diario en las instituciones educativas afecta directamente en el aprendizaje y motivación de los y las estudiantes. De esta forma, siguiendo la perspectiva de Paulo Freire, creemos que una planificación que considera los elementos particulares de un contexto sociocultural, es decir, una pedagogía *in situ*, es más efectiva en términos de enseñanza, es más amable en términos humanos, y actúa en contra del desarraigo cultural producto de una cultura hegemónica unívoca impartida desde las escuelas, logrando así, en vez del fracaso escolar –entendido a la manera de Bernstein (1970)- y la aparente precariedad de ciertos contextos no hegemónicos, es decir, no urbanos, el rescate de la riqueza intrínseca de una comunidad, siendo sus elementos particulares una carta de ruta para los profesores y la pedagogía aplicada, a la vez que una oportunidad de desarrollo efectivo para los y las estudiantes desde su mismo contexto.

Por último, la discusión al respecto de las didácticas pluriculturales, en contextos como la ruralidad y otros, es una de las preocupaciones actuales en los estudios pedagógicos latinoamericanos, dada la particular multiculturalidad del continente, por lo que, esperamos aportar, aunque sea de manera minúscula, a dicha preocupación.

1.3. Pregunta de investigación y Objetivos

Para poder llevar a la práctica una praxis pedagógica que dialogue con las identidades, saberes y representaciones culturales de los espacios rurales actuales, nos planteamos la siguiente interrogante que nos servirá como punto de inicio para el desarrollo de nuestra propuesta: ¿Cómo elaborar una propuesta didáctica crítica que responda de manera adecuada al aprendizaje de habilidades en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y de Lengua y Literatura, considerando el contexto particular de las escuelas rurales y el nivel de Segundo Medio?

- **Objetivo General:**

Elaborar una propuesta didáctica crítica en base a actividades de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y de Lengua y Literatura, que consideren el contexto particular de las escuelas rurales.

- **Específicos:**

1. Seleccionar los Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas de Historia, Geografía y

Ciencias Sociales, y de Lengua y Literatura de mayor pertinencia para la planificación de actividades de aprendizaje que integren el contexto particular de las escuelas rurales en el desarrollo de estas.

2. Emplear el uso de las memorias y culturas populares presentes en el contexto rural en el aspecto procedimental del desarrollo de las actividades de aprendizajes propuestas.
3. Diseñar una planificación de actividades de aprendizaje que promueva las habilidades específicas de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y de Lengua y Literatura en un contexto rural según los objetivos y niveles más adecuados.

1.4. Hipótesis

En la construcción del discurso del currículum nos encontramos con el establecimiento de diferentes estereotipos aplicados a las y los estudiantes, sus contextos familiares y culturales, además de clichés, folclorización y personificaciones de las diferentes realidades identitarias que existen en el territorio que conforma el Estado chileno. En el currículum, desde la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y de la Lengua y Literatura, si es que se abordan a las culturas de las y los sujetos rurales y no urbanos, este genera en su tratamiento una relación utilitaria, pues se las y los reduce a construcciones subjetivas que se establecen como si fueran “personajes”, que se “disfrazan” de una identidad particular. Las y los estudiantes son considerados como entes unívocos, sin complejidades ni diferencias culturales, que habitan un mismo territorio dominante y homogéneamente urbano, es decir, el currículum nacional estandariza a las y los sujetos con los que trabaja y para los cuales está pensado.

Consideramos que la elaboración de documentos de enseñanza altamente homogeneizada hacia lo urbano, puede conllevar a un proceso educativo truncado por dicha impostura cultural, tanto desde la perspectiva pedagógica, al no poder aplicar –por motivos físicos, de insumos, etc.- por completo un currículum ajeno al contexto, como desde la perspectiva del aprendizaje de las y los estudiantes, al no estar incluidas e incluidos como sujetos culturalmente complejos, conectados con una realidad que no necesariamente debe apuntar hacia el desarrollo típicamente urbano.

Dicho esto, apostamos a que una elaboración contextualizada de insumos didácticos, que tome como referencia el lugar físico, simbólico y socio histórico, desarrollando, en específico para este caso, las habilidades de pensamiento crítico en Lengua y Literatura, y las habilidades de investigación y pensamiento crítico para Historia, Geografía y Ciencias Sociales, podría solucionar dicha dificultad, siempre considerando que un cambio efectivo abarcaría no sólo algunas planificaciones, sino un cambio sustantivo a nivel curricular.

Aun así, la creación de una propuesta pedagógica y didáctica que trabaje directamente con lo local y contextual en lo rural se nos presenta como un ejercicio que, en primer lugar, ayuda a recuperar saberes rurales cotidianos, con los que repensar nuestra actividad pedagógica, y que, en segundo lugar, rompe con la homogeneización tanto de contenidos como de las y los individuos para los cuales están dirigidas las Bases y Programas curriculares nacionales.

1.5 Estado del Arte

Para poder pensar y crear nuestra propuesta didáctica, hicimos una revisión de trabajos que corren por líneas similares a nuestro proyecto, considerando las particularidades del contexto social, geográfico, cultural y económico de las zonas rurales como un punto clave para la configuración de estrategias didácticas que puedan ser aplicadas en las escuelas y liceos rurales o no urbanos.

La legislación que regula el sistema educativo chileno considera que éste se oriente por el principio de equidad. Esto implica “considerar con especial atención la diversidad de realidades existentes en el territorio nacional” (Cárcamo, 2016, p.3), aun cuando se constata exactamente lo contrario, es decir, que los sistemas educativos centran su acción, de manera habitual, en contenidos culturales orientados hacia lo “urbanocentrado, de modo tal que no satisfacen las necesidades de un aprendizaje situado propio de los contextos rurales” (Cárcamo, 2016, p.3), e influyen en la práctica pedagógica, al presentar una gran cantidad de contenidos desvinculados del mundo cotidiano de los y las estudiantes. De hecho, tal como afirma Daniel Duhart (2004) refiriéndose a la investigación de Sonia Zapata (2000) con jóvenes de la VII región en contextos rurales, se puede plantear que:

i) Los jóvenes perciben el proceso educativo del área rural con un corte urbano y, en el fondo, el propósito concreto es orientar al joven a la educación superior. ii) No contribuye a que el joven pueda desenvolverse o desarrollarse mejor en el campo. iii) Existe una fuerte desconfianza y baja autoestima, reflejado en la idea que ellos poseen falencias educacionales en comparación con los jóvenes urbanos, desertando muchos de ellos por sentirse incapaces de aprender. iv) También se sienten seducidos por los medios de comunicación, que les presentan una ciudad atractiva donde quieren llegar lo antes posible. v) Muchos emigran a la ciudad y engrosan las filas de desocupados y marginados, ya que su nivel de educación no les permite obtener un trabajo. vi) Estos jóvenes caen bajo el efecto de deslumbramiento, en que pierden su identidad campesina y permanecen en la ciudad, con sus expectativas revolucionadas ante una soñada, pero irreal mejor vida. (Duhart, 2004, p.126)

Sin embargo, es posible hallar algunas propuestas y experiencias que, tomando en cuenta dicho panorama oscilante entre la inclusividad enunciada y la práctica discriminatoria, han logrado avanzar hacia una pedagogía efectivamente contextualizada, tomando en cuenta la comunidad y particularidades locales. Por ejemplo, en su artículo “Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en Educación Rural” Doris Torres Cruz (2017), propone que la pedagogía memorística y descriptiva que se aplica en general en las aulas escolares genera estudiantes que sólo son receptores y sujetos pasivos de los procesos de reflexión cuando estas y estos estudiantes se encuentran en zonas rurales. A partir del análisis de pruebas aplicadas a estudiantes de la zona rural de El Frutillo en Boyacá, Colombia, da cuenta que el desarrollo pedagógico efectivo en este tipo de contexto tiene que incluir el reconocimiento de los recursos que el mismo contexto entrega, creando estrategias que favorezcan el pensamiento crítico. La autora comenta la metodología utilizada, la cual se basa en la intervención pedagógica implementada en talleres, diseñando actividades que fortalecieron las habilidades comunicativas y los procesos de pensamiento, trabajando de

manera deductiva que incentivan a la construcción propia del conocimiento por parte de las y los estudiantes, así como también el trabajo de actitudes y a interiorizar valores en función de lograr un aprendizaje significativo.

Fabián Araya (2012) también realiza una propuesta metodológica basada en el contexto rural, trabajando específicamente con la pedagogía geográfica. En “Modelo geodidáctico para el desarrollo sustentable, desde la perspectiva espacial” propone una metodología para la enseñanza-aprendizaje de la geografía que considera las habilidades cognitivas como elemento central del diseño. El autor agrega la variable de “desarrollo rural sustentable” que tensiona la idea de zona rural, generando una articulación entre la propuesta geodidáctica, el trabajo con habilidades cognitivas y el desenvolvimiento sustentable del contexto rural. Araya (2012) también enfatiza en lo importante que es utilizar los elementos contextuales (ambientales, económicos, socioculturales, político-institucionales y tecnológicos) de los espacios rurales para alcanzar un proceso de aprendizaje significativo, generando un pensamiento crítico en las/os estudiantes que promueva e impulse a estudiantes ser actoras/es que llevan a cabo el desarrollo rural sustentable. Esta investigación nos entrega un excelente marco de referencia respecto a la necesidad de incluir el medio ambiente de las y los estudiantes como un elemento central en su experiencia pedagógica, ya que esto ayudaría a que niñas y niños se transformen en seres cognoscentes que participen en la construcción de su propio conocimiento al incluir sus vivencias, paisajes, concepciones espacio-geográficas, relaciones, memorias, etc. al proceso educativo.

Por último, intervenciones innovadoras se han practicado en los últimos años en contexto de escuela rural, dirigiendo el interés hacia la particularidad del contexto y los desafíos que conlleva una pedagogía situada con miras a la transformación de los procesos didácticos, de manera que el aprendizaje revalorice la cultura local y la comunidad asociada a ella. Ejemplos de dichos esfuerzos podemos hallarlos en la construcción de un PEI elaborado en conjunto con la comunidad, como han realizado Castro, Huechucura y Machuca (2017), enfatizando en “la elaboración participativa del PEI en relación con la gestión y convivencia con participación de la comunidad, ejes curriculares de interculturalidad y biodiversidad, vinculaciones pedagógicas en el territorio y aporte al desarrollo local” (p.3); o bien, la práctica de *aprendizaje basado en proyectos*, en la que “los alumnos buscan soluciones a situaciones reales de su comunidad, y se convierten en los ductores de su propio proceso de aprendizaje” (Peirano et al. 2015, p.67). Esta experiencia fue documentada exitosamente en escuelas rurales de Los Vilos por Peirano, Estévez y Astorga (2015).

II. Marco Teórico

Para poder realizar nuestra propuesta didáctica situada, se nos hace imprescindible poder definir tres ejes fundamentales desde los cuales nos posicionaremos teórica, práctica e históricamente y así diseñar la planificación crítica que proponemos. Estos ejes son la Didáctica Crítica y el aprendizaje situado, la Educación Rural en Chile como contexto histórico que nos permite situarnos dentro de las diferentes experiencias pedagógicas que se han abordado y que recogen esta especificidad territorial; y la Cultura Popular y Memoria Social.

2.1 Didáctica crítica, *praxis* y aprendizaje situado

Cuando hablamos de una “didáctica crítica”, hacemos referencia en su profundidad, a un modo particular de entender la totalidad del fenómeno y proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentado en los planteamientos de la “pedagogía crítica”, que a su vez es una aplicación educativa de la “teoría crítica” como corriente epistemológica respecto a la construcción social del conocimiento, surgida durante la primera mitad del siglo XX con la llamada Escuela de Frankfurt.

El significado que tiene el concepto “crítica” en esta perspectiva pedagógica, se refiere en lo esencial, al interés por promover en las y los estudiantes una comprensión cuestionadora de la realidad social en que viven insertas e insertos, constituida por relaciones de poder entre clases y grupos sociales que importa develar, analizar y reflexionar, en vista a contribuir a la transformación y el cambio de esa misma realidad social. Así, esta perspectiva declara que lo educativo es un fenómeno eminentemente político dado que no es neutro, es decir, está atravesado por unos intereses que conviene ser transparentados en nuestra práctica pedagógica, materializándose en una declarada ética-política por la justicia social.

De este modo, Alí R. Rojas (2009) define la didáctica crítica como un proceso de acciones comunicativas “con el fin de analizar la práctica docente, descubrir el contexto y las teorías que la atraviesan, purificar las distorsiones subyacentes en su aplicación y mejorarla con vistas a la emancipación de los individuos y de la sociedad” (p.104). Siguiendo los planteamientos de esta autora, la didáctica crítica se propone relacionar a las y los estudiantes con la situación social en la que se encuentran, intentando responder a interrogantes respecto a sus prácticas cotidianas y explicar por qué las realizan de ese modo, para lo cual necesariamente se deberá analizar el orden social capitalista imperante en que vivimos. Esto es coherente con el propósito de nuestra propuesta didáctica de querer desnaturalizar y comprender las formas de vida comunes e históricas al espacio rural.

A nivel práctico, la didáctica crítica tiene métodos específicos más idóneos a sus fines. Según Alí R. Rojas (2009), la didáctica crítica “se percibe cuando ésta usa la investigación como instrumento para la enseñanza. Aprender investigando es el perfil metodológico” (p.106) que mejor la expresa, en donde los “los actores del proceso de aprendizaje y enseñanza, son sujetos que investigan la realidad de la que forman parte, y por tanto, objetos de su propia investigación” (p.106), generándose un lazo significativo entre la intersubjetividad de las y los estudiantes y los conocimientos con los cuales se promueven las habilidades disciplinares.

El rol de las y los estudiantes en las metodologías de la didáctica crítica es activo, pues las y los lleva a pensar por sí mismos y su realidad social, tomando centralidad el intercambio de ideas entre las y los estudiantes, así como con la comunidad. Entre otras metodologías de aprendizaje que pueden complementar los conocimientos construidos a través de la investigación, se encuentran los debates, las discusiones y los intercambios colectivos de opiniones que contribuyen a promover la habilidad comunicativa y de expresión, que además

se torna fundamental para que los educandos sean capaces de expresar los puntos de vistas que van descifrando críticamente sobre las relaciones sociales del entorno en que están insertos.

Especial relevancia ocupa el concepto de *praxis* desarrollado por la pedagogía crítica en nuestra propuesta didáctica. Según los planteamientos de Paulo Freire (1979) una de las características básicas de los seres humanos es tener una condición de inacabamiento en su *estar en y con el mundo*, pues se realizan al ir dotando al mundo de su propio espíritu a medida que viven, impregnándolo de su *hacer* cultural. Desde este punto de vista, el “mundo” que es la totalidad de la realidad social, no es diferente al sujeto; sujeto y objeto se funden en una relación dialéctica, ya que al transformarse el sujeto se transforma al mundo y viceversa. La pedagogía crítica busca hacer consciente ese proceso de realizarnos como seres humanos transformando el mundo, abriéndonos a su captación y comprensión por medio de la reflexión constante de nuestro *hacer* cotidiano, que es el movimiento producido por la *praxis*; es acción-reflexión-acción. Lo contrario de la *praxis* es la “reproducción” irreflexiva de las relaciones sociales dominantes, que va al paso sólo de los cambios impulsados y dictados por las estructuras de poder. En este sentido, Freire (1969) plantea que “la educación verdadera es *praxis*, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.7), pero este mundo lejos de ser una abstracción es una realidad concreta, es un mundo situado a nivel histórico y espacial que requiere primeramente ser comprendido para ser transformado.

Un último concepto relevante para este eje teórico de nuestro trabajo se refiere al de *aprendizaje situado*, el cual debe su origen en una concepción sociocognitiva de la construcción de conocimientos en las y los estudiantes. Desde esta perspectiva los conocimientos no deben abstraerse de las situaciones en que se enmarcan socialmente, más si consideramos las especificidades de la realidad rural.

Como lo plantea Díaz Barra (2003) el *aprendizaje situado* se posiciona desde una visión vigotskiana del aprendizaje que implica que las y los estudiantes realicen una “internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece” (p.3) para concretizar histórica y espacialmente los conocimientos. Como explica la misma autora “los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (p.2) por lo que no pueden desprenderse de la realidad que la contiene.

2.2 Educación rural y ruralidad

La inclusión de Chile y Latinoamérica a las políticas del sistema económico neoliberal ha traído como consecuencia la erosión cultural en las distintas y muchas comunidades que habitan el continente. En el caso de los sectores rurales, “existe consenso acerca de las profundas transformaciones que la globalización ha provocado en los sistemas agrícolas como consecuencia del reordenamiento de los sistemas agroalimentarios a nivel mundial” (Thomas y Hernández, 2001, p.992).

Es por esto que hablar de ruralidad, hoy en día, no es lo mismo que hace un siglo atrás. La concepción clásica del “campesino” y el medio rural, entendida como un medio estático, retrógrado y ajeno al “progreso” industrial, basado en la economía familiar del trabajo agrícola, está en crisis. Como consecuencia de la apertura del medio rural a la globalización, sus habitantes se convierten en sujetos de tránsito, produciéndose una “sobrevaloración de los patrones culturales del llamado “primer mundo”, y una subvaloración de “lo tradicional”, de “lo local”, de “lo étnico” y de “lo rural”, en definitiva, de “lo propio” (Thomas y Hernández, 2001, p.993). El campo chileno, en la actualidad, vive del turismo aventura y la agroindustria, tiene acceso a las nuevas tecnologías y al mundo de la información virtual, su aislamiento ya es casi nulo debido a la conectividad de rutas y caminos pavimentados, alberga a las y los cada vez más ciudadanos que se fugan de la vorágine urbana, quienes traen consigo hábitos culturales distintos, y que se terminan mezclando con, o bien, primando por sobre los hábitos tradicionales campesinos. En palabras de Thomas y Hernández (2001), “los patrones cognoscitivos y valorativos de las poblaciones rurales han sido afectados notablemente por la creciente influencia de los nuevos agentes sociales que ha traído el proceso globalizador, generando interesantes fenómenos de reinterpretación y recreación de elementos culturales ajenos al campo, en la búsqueda de nuevas identidades rurales” (p.994). Esta situación ha difuminado los límites entre lo urbano y lo rural, presentándose así el espacio rural como un espacio en contradicción, “en búsqueda de una identidad reconstruida y de una inclusión tardía” (Thomas y Hernández, 2001, p.994.).

En este sentido, el gobierno chileno ha llegado tarde a la hora de adaptarse a dichos procesos. Esta situación podría considerarse consecuencia del rol que ha cumplido la escuela en el continente latinoamericano en general, en donde ha funcionado como una institución homogeneizadora culturalmente, a través de la religión y posteriormente a través del positivismo académico europeo, generando currículos centralizados en una cúpula exclusivamente económica, urbana y occidentalizada, que carece de diversidad y adaptación al medio, en donde “la experiencia vital y los saberes del niño y la niña son ignorados y negados por la escuela, y por consecuencia, los de su familia y su comunidad” (Thomas y Hernández, 2001, p.992). En este sentido, el punto de partida desde el que se genera el conocimiento es generalmente extraño para las y los estudiantes de contexto rural, lo que dificulta su inserción al sistema escolar (Mendoza, 2004). En Chile, las políticas educativas han mantenido esta línea a pesar de las reformas efectuadas.

Pocos recursos, ciclos irregulares, demora en la entrega de materiales, ausentismo intermitente, entre otros elementos, han marcado la dinámica histórica de la escuela rural, a lo que los maestros rurales han respondido de distintas maneras, pero enfocándose principalmente hacia una entrega general de herramientas básicas como la escritura, la lectura y las matemáticas, con recursos como “el Silabario” de Claudio Matte o la lectura de “El lector americano” de J. A. Núñez, que “permitían introducir a sus alumnos, cualquiera fuera su condición, en el mundo de las letras” (Reyes Coca, 2002, p.41). Materiales como los recién nombrados, junto con una preparación profesional pedagógica de personas pertenecientes a pueblos alejados –como se realizó durante los inicios de las escuelas normalistas-, apuntaban a incluir la ruralidad dentro del mundo educativo.

Súmease a las dificultades primeras, la negación histórica del poder económico social del campo, en donde la educación se ve como una posibilidad de escala social, y la o el maestro rural como “un factor perturbador y socavador de una rígida estructura que el poder no estaba ni convencido ni decidido a modificar.” (Reyes Coca, 2002, p.41). Este panorama, aun cuando cambia a finales del siglo XX, no cambia para beneficio de la cultura en el campo, sino más bien, fija su rumbo hacia una perspectiva industrializadora del contexto rural, dado el marco histórico de esos años, apuntando a la especialización agroindustrial de sus estudiantes, con una perspectiva mercantilista más que inclusiva, dando como resultado “el abandono de población desde el campo hacia la ciudad, como producto de la globalización y transnacionalización del agro” (Reyes Coca, 2002, p.43).

Por otro lado, en el presente, los documentos de educación no son realizados por profesores u otros sujetos participantes del sistema educativo -sea rural o urbano-, las regiones no tienen autonomía, y el objetivo del proceso de formación apunta a un ascenso social específico, que concluye con el ingreso a la universidad de los estudiantes, y que va acorde al sistema político económico actual (Ruiz, 2010). Como plantea Díaz Fuentes et al. (2016):

(...) el Ministerio de Educación ha centrado sus políticas educativas de educación rural solamente en la optimización de los recursos fiscales y la gestión escolar, tomando en consideración únicamente resultados de pruebas estandarizadas como el SIMCE 2012, dejando de lado objetivos primordiales de la educación rural como la superación de la pobreza, la mejora en las condiciones de vida, el desarrollo rural sostenible y la conservación de la cultura local. (p.112)

Esto puede apreciarse cuando observamos las distintas reformas realizadas por el gobierno. De manera en extremo sintetizada, el proceso que realizan las reformas comienza en los años 80', con un “Programa de Educación Básica Rural”, que se refuerza con una reforma de los años 90' de “Mejoramiento de la Calidad y Equidad”, luego desaparece, absorbida por la Reforma a la Educación Básica general; en 1995 se crea un documento curricular específico para las escuelas multigrado en el que se proponen “los principios y modos de proceder en una planificación escolar descentralizada; el diseño de un currículo para escuelas con estas características, y; ejemplos de desarrollo del currículo para esta realidad rural” (Peirano et al., 2015, p.55); en 2001 se reglamenta el “Programa de Educación Básica Rural” que establece las normas para regular las actividades desarrolladas en dicho Programa; en 2010, nuevamente se crea en el MINEDUC una sección encargada específicamente de las escuelas rurales y, finalmente, en 2012, se crean los microcentros de reunión de profesores de escuelas rurales, instancias que buscan la retroalimentación de experiencias entre docentes en pos de un mejoramiento de la experiencia educativa en contexto rural. Sin embargo, como afirman Peirano et al. (2015), “existe escasa evidencia sobre la calidad de la gestión pedagógica y administrativa en este tipo de establecimientos debido a que tradicionalmente no se han aplicado mediciones de calidad en establecimientos educativos de baja matrícula” (p.56).

En consecuencia, los contenidos curriculares están desligados casi totalmente de los contextos locales, así como de los factores de cambio presentes hoy en día. Se suma a este panorama el cierre masivo de escuelas rurales, según datos del MINEDUC, 969 escuelas

básicas rurales municipales han dejado de funcionar entre el año 2000 y el 2015, dando como resultado el desarraigo de su comunidad de aquellos estudiantes que han debido ingresar - también hay quien simplemente ya no asiste más- a liceos cercanos. En un estudio de Núñez et al. (2016) al respecto de una escuela con aviso de cierre en una comunidad rural de la sexta región, se da cuenta de las consecuencias adversas que conlleva según la percepción de las y los estudiantes de dicha escuela. En palabras de Núñez (2016),

Esta experiencia de lo común y el sentirse parte de una comunidad no es transferible a otra escuela, tal como lo expresan las niñas y niños...Hasta ahora el énfasis se ha puesto en mantener el derecho a la educación en términos de acceso al momento de los cierres, asegurando la matrícula y el transporte de las niñas y niños; sin embargo, para ellas y ellos la calidad de los aprendizajes y el capital social no están asegurados con el traslado (p.964)

Finalmente, existen algunas experiencias, aunque aún aisladas, que han tratado de superar estas dificultades, y que plantean un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en relación con el contexto cultural del estudiantado, que contribuyan a la valoración del territorio y a la pertenencia cultural, así como también la participación de la comunidad en la escuela, y la producción de documentos institucionales propios –como el caso del PEI armado por una comunidad rural (Williamson et al. 2017)-, que permiten una descentralización curricular efectiva, y un proceso vivo social y educativamente.

2.3 Cultura popular y memoria social

Para lograr darle forma al tercer eje teórico de nuestra investigación abordaremos brevemente el concepto de “cultura” por medio de la definición propuesta por el antropólogo argentino Néstor García Canclini (1989), quien la entiende como “el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales” y su reproducción y transformación mediante operaciones simbólicas (p.25), agregando que la cultura también son las intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles, y los grupos comunitarios organizados a fin de “orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social” (García Canclini, 1989, p.29). Las manifestaciones, intervenciones y producciones simbólicas que identifican la pertenencia de las y los sujetos a determinadas estructuras sociales han posibilitado a las clases dominantes consensuar la heterogeneidad de identidades, expresiones y relaciones presentes en cada sociedad en particular.

La cultura, por lo tanto, se transforma en un elemento medular para la pedagogía, ya que determinaría los marcos de referencia sociales sobre los cuales tanto el currículum como la didáctica basan sus proyectos pedagógicos, ya sea reproduciendo los códigos culturales (e ideológicos, por tanto) que existen en una sociedad determinada, o disputando la construcción de códigos nuevos y propios por parte de las y los educandos. En este sentido Henry Giroux y Peter McLaren (1998) se desembarazan de la noción homogeneizante que podría existir en la construcción curricular, especialmente en el llamado “currículo oculto”, entendiendo la dinámica escolar como un terreno caracterizado por “grados variables de acomodación, disputa

y resistencia (...) entendida como una pluralidad de lenguajes en conflicto y de luchas” (p.113), es decir, un lugar en el que la cultura del aula y la de la calle chocan (Giroux y McLaren, 1998, p.113).

Teniendo en cuenta el potencial de transformación social que tendría la articulación entre la cultura y la “pedagogía crítica” es que, para la propuesta que queremos diseñar, es fundamental poder trabajar con el concepto de “cultura popular”, ya que, al ser la expresión cultural e identitaria lo que queremos enfatizar, dicho concepto revelaría, potenciaría y retomaría los saberes propios de los territorios rurales.

El concepto “cultura popular” se puede trabajar desde una perspectiva histórica (e historiográfica), analizando cómo ha sido cooptada por la construcción nacional que ocupó a la elite ilustrada en Chile durante el siglo XIX. Julio Pinto y Verónica Valdivia (2009) proponen que la elite liberal ilustrada adoptó un discurso transformador de la expresión cultural “bárbara” del pueblo, hacia una “ilustrada y virtuosa” (p.182). Para lograr esta “reconversión”, la elite ilustrada cooptó expresiones de origen popular, cambiando el sentido de estas hacia un sentimiento de fiesta nacional que unificara e identificara a la mayoría de la población. La oligarquía produce una “estrategia de inclusión plebeya a través de ceremonias, ritos y emblemas destinados a inculcar, más emotiva que racionalmente, un orgullo patrio que sirviese de modo suficiente para la identificación y el sometimiento popular a sus propias concepciones del país” (Pinto y Valdivia, p.240). Como propone la historiadora Karen Donoso (2009), la cultura nacional surgiría a partir de una intersección de los elementos ideológicos de la elite y las particularidades culturales del pueblo, siendo cooptados de este último las formas culturales principalmente, es decir, seleccionado e incluyendo su expresión pero no su contenido, logrando unificar la comunidad nacional por medio de tradiciones patrimoniales y un discurso nacional que silenciarían e ignorarían el enfrentamiento entre ambas culturas (p.118-119).

A través de estas operaciones sociales es que podemos observar cómo lo “popular” se homóloga a la idea de lo “tradicional” en la construcción de una cultura nacional durante el siglo XIX y XX. Esta operación buscó olvidar y eliminar aquellos elementos carnavalescos, disruptivos, vulgares de “lo popular” (Bajtín, 1987) para aquel conservadurismo con tintes europeos que la elite nacional propugnaba. En el discurso inaugural de la Conferencia Internacional de Comunicación y Cultura Popular en América Latina y el Caribe (2019) se criticó la noción de “popular” que se ha concebido desde las instituciones del Estado durante el siglo XXI, una noción de lo popular que sólo se concibe desde lo patrimonial o lo pintoresco y de la oralidad mediada, “imágenes sublimadas de manera repetitiva en las Fiestas Patrias, moralmente negadas y catalogadas privadamente como fenómenos vulgares e incultos” (p.5). Desde el Estado neoliberal

Lo popular es absorbido dentro de un discurso cultural masivo donde la cultura popular se vuelve un mero objeto de consumo dentro de otros. Más todavía, ante el actual auge de los neofascismos en el mundo occidental entero, la matriz ilustrada de comprensión de la cultura y de la comunicación, anclada en un sujeto épico y masculino, se ha vuelto insuficiente para explicar la vida social. (p.5)

El debate sobre qué es lo popular no sólo se ha dado en Chile, sino que es parte de un nudo teórico trabajado desde los años 80' en Latinoamérica, con destacados autores como García Canclini. En su libro "Culturas Híbridas" (2013) propone que existe una "teatralización de lo popular" que se realizaría por medio del folclor, las industrias culturales y el populismo político, presentándose lo popular como algo construido más que preexistente (p.196). El pueblo, por tanto, le interesaría al Estado y a la élite como "legitimador de la hegemonía burguesa, pero molesta como lugar de lo in-culto por todo lo que le falta" (García Canclini, 2013, p.196). Es por esto por lo que, para abordar la idea de "cultura popular" en nuestra propuesta didáctica, era necesario considerar el debate existente en torno a la idea de tradición como un elemento homologable a lo popular, ya que nos permite tensionar la ideología nacionalista que envuelve esta relación de conceptos.

Por su parte, la "cultura popular" ha sido trabajada por una gran variedad de autoras y autores a lo largo de las últimas décadas y desde diversas escuelas y tradiciones filosóficas, historiográficas, teórica, sociales, etc. Una de las matrices de pensamiento que más ha articulado y dialogado con este concepto son los denominados "Estudios Culturales" y su desarrollo tanto desde el territorio europeo (como la Escuela de Birmingham) como su variante latinoamericana. El pedagogo crítico Fabián Cabaluz (2015) realiza una revisión de diferentes autores británicos que son parte de esta corriente teórica (Williams, 1980; Hall, 1984; Thompson, 1989) y que han problematizado el concepto de "cultura popular", logrando abordarlo desde diversas dimensiones. El trabajo particular que realiza Cabaluz considera la "cultura popular" dentro del estudio de la Pedagogía Crítica Latinoamericana, por lo cual su revisión de este concepto se torna relevante para abordarlo desde el carácter transformador que propone. Cabaluz (2015) trabaja el "carácter histórico, dinámico y cambiante de la cultura de las/os oprimidos/as y excluidos/as" (p.81), configurándose la cultura popular en la disputa del terreno cultural a la élite dominante, por lo que se encontraría inmersa en un "conflicto de clases, en las relaciones de dominio y subordinación, en las luchas por la hegemonía" (Cabaluz, 2015, p.81). Además, también se conflictuarían las contradicciones, las relaciones de fuerza y las distribuciones desiguales de poder por lo que sería imposible pensar en la existencia de una cultura popular "autónoma, auténtica y completa" (Cabaluz, 2015, p.81). Finalmente, Cabaluz propone que

La cultura popular es dinámica y multiforme, se va re-creando a partir de permanentes tensiones, de luchas continuas, irregulares y asimétricas con la cultura dominante, por lo mismo, en ella se expresan formas de resistencia, aceptación, rechazo, capitulación, tergiversación, incorporación, negociación, recuperación, entre otras. Ahora bien, la relevancia del concepto radica en que precisamente en la cultura popular habita la posibilidad de construir una nueva cultura, una cultura liberadora. (Cabaluz, 2015, p.81)

La aproximación que hace Cabaluz se torna muy interesante para nuestro trabajo por dos motivos. Primero, porque da cuenta que la "cultura popular" no es aquella figura inmóvil que encarnaría la "tradición nacional", demostrando que este carácter se la ha otorgado a propósito para desbaratar el potencial transformador que esta poseería. En segundo lugar,

porque introduce una dimensión constructivista en torno a la identidad, la expresión y la representatividad de lo popular que se diferencia radicalmente de la idea monolítica y esencialista generada por el “encadenamiento” entre lo tradicional, lo popular y lo subalterno (García Canclini, 2013, p.195). Cabaluz permite situarnos en un punto medio, considerando una “sutura”, -como propone la antropóloga Claudia Briones (2007)- entre los reconocimientos (y sus representaciones) tanto de las identidades particulares como de las colectivas, recuperando las variables estructurales de la conformación de las sujetas y sujetos populares - y por tanto, de su cultura- equidistando la subjetividad popular de estas y estos entre dos paradigmas opuestos que se desarrollan en el escenario actual: por un lado, el “constructivismo cliché” que haría de cualquier identidad algo maleable y elegible, y por otro el “deconstructivismo radical” (Briones, 2007, p.71) que limita e inmoviliza la posibilidad de mutación y cambio de las identidades y sus expresiones culturales populares, en este caso.

Finalmente, para lograr construir una propuesta didáctica que retome las experiencias, la identidad, la memoria y las representaciones de un territorio particular, como es el rural, y de sujetas y sujetos particulares, es que es necesario que en nuestra planificación podamos incluir la Historia Local, la cual sería una herramienta útil para desempolvar y volver a movilizar aquellos saberes destinados al pasado. Como proponen Valdés et. al (2018) la Historia Local dio cuenta de la “capacidad móvil y dinámica de estas identidades, desfolklorizando la identidad popular -cosificada y estática- y reinstalándola como un problema histórico en tanto constituye un proceso constante de construcción y negociación colectiva (p.48). Se vuelve fundamental para nuestra propuesta poder abarcar una dimensión de lo popular que también ha sido homogenizada por el currículo nacional para las asignaturas de Historia y Lenguaje en las escuelas. Esta dimensión sería la de la memoria, trabajando particularmente con la idea de “Memoria Social”, la que se entendería como aquellas memorias locales que se “entrecruzan, dialogan o guardan distancia de aquellas de carácter nacional. Pueden tomar forma de relatos o narrativas muy diversas, referidas al territorio, la comuna, el barrio, la población, la generación, la clase social, la inserción o posición laboral” (Valdés et. al, 2018, p.49). En este sentido, la memoria tendería a reforzar y constituir determinadas identidades sociales (rurales en este caso), que “por cierto no pueden ser fijadas, sino que deben ser reconocidas en su singular desarrollo histórico (Valdés et. al, 2018, p.49).

Como establecen Valdés et. al (2018), la puesta en común de memorias individuales facilitaría la construcción de un relato común y territorializado, fortaleciendo la identidad colectiva (p.49). Es importante lograr encontrar y retomar estas memorias y sus expresiones culturales ya que permitirían a las y los estudiantes poner en valor aquellos saberes y experiencias propias de sus territorios y que, al “suturarse” con las influencias externas, permitan movilizar a las y los estudiantes de estos sectores como sujetas y sujetos orgullosos de su procedencia y del desarrollo histórico de este territorio, reconocimiento que potenciaría e internalizaría la capacidad de agencia en el escenario social actual. Una Pedagogía Crítica que apunte a retomar los saberes propios de las diferentes comunidades y territorios, en este caso desde el sector rural, permitiría superar la noción de estos lugares y sociedades como inferiores en cuanto a la producción y creación de saberes, idea que se despliega mayormente en la actualidad, sobre todo en las sociedades capitalistas globalizadas, urbanizantes y -mal

entendidamente- modernas. En este sentido, para nuestra propuesta es fundamental poder reconocer el valor histórico y social de los saberes particulares de cada territorio, reconociéndolos y comprendiéndolos como socialmente construidos en la vida comunitaria y respetando “la multiplicidad de conocimientos y experiencias de las clases populares, para desde ahí construir contenidos pedagógicos relevantes y pertinentes a las necesidades e inquietudes de los pueblos” (Cabaluz, 2015, p.82).

III. Ciclo Didáctico

A continuación, presentamos un cuadro resumen de nuestra propuesta didáctica que muestra seis clases del primer momento de la unidad, la cual llamamos “**Investigando la memoria: reportaje, rescate de identidad rural y contexto histórico**”, ideada para 2° Medio y correspondientes a las unidades N°2 en Lengua y Literatura denominada “Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)” y en Historia, Geografía y Ciencias Sociales “El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile”, contextualizada para ser aplicada en escuelas de contextos rurales. Además, se presenta nuestra propuesta a través del esquema cíclico de “investigación-acción” (que se puede observar as abajo), el cual contiene elementos del curriculum como justificación, contenidos, metodología, recursos, organización y evaluación.

3.1 Cuadro resumen de planificación parcial de la unidad “Investigando la memoria: reportaje, rescate de identidad rural y contexto histórico”

Clase	Descripción
Clase I	Se realiza un primer acercamiento a través una dinámica grupal para reconocer lo común de vivir en un contexto rural, se identifican los elementos de un reportaje a través del análisis de fuente, se presentan el propósito de la unidad y el proyecto de construcción de un reportaje-histórico y se reconocen las dudas, expectativas u opiniones de las y los estudiantes.
Clase II	Desde el rescate de conocimientos previos, se identifica la estructura y los elementos que contiene el formato reportaje por medio del análisis de material periodístico, y luego las y los estudiantes realizan una actividad en la cual tienen que confeccionar un ejemplo de entrevista.
Clase III	Se reconoce el fenómeno de movimiento social a través de una relación con el presente histórico, y centrándose en las transformaciones del mundo campesino, se caracteriza el contexto de crisis política y de movilización social de los años 60' y 70' a través del análisis de fuente escrita.
Clase IV	A partir de la observación de material audiovisual se contextualiza y caracteriza el proceso de Reforma Agraria en los años 60' y 70' en Chile. Luego las y los estudiantes

	realizan una actividad de “caracterización de roles” sobre las y los actores sociales de la R.A, y se finaliza con una reflexión grupal sobre los contenidos abordados en clase.
Clase V	A partir de la observación de un ejemplo de cronograma de trabajo y de la guía de la profesora o profesor, las y los estudiantes elaboran un plan grupal de trabajo para el proyecto de reportaje-histórico, confeccionando un cronograma de tareas a realizar.
Clase VI	Las y los estudiantes presentan sus cronogramas de tareas elaborados y se realiza un proceso de evaluación conjunta y autoevaluación de los planes de trabajo expuestos como curso.

3.2 Esquema de ciclo didáctico de investigación-acción



Figura 1.1. Elementos del currículo por considerar en el diseño de una unidad didáctica.

3.3 Justificación

La presente unidad didáctica que planteamos tiene como propósito tres aspectos fundamentales. Por una parte, está ideada desde una perspectiva interdisciplinaria entre las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y de Lengua y Literatura, porque así se pueden abordar los contenidos, habilidades y actitudes de segundo medio de una manera más integradora del conocimiento, justificado además por el hecho de que el trabajo entre estas dos asignaturas posibilitan un ejercicio pedagógico complementario y coherente. Esto se visualiza

en la relación que hacemos entre los contenidos y habilidades de las unidades N°2 de segundo medio en estas asignaturas y el resultado cohesionado que proponemos.

Por otra parte, esta unidad didáctica que proponemos tiene como intención poder realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje ajustado a las especificidades socioespaciales del contexto de estudiantes de centros educativos rurales, lo que se visualiza en los contenidos seleccionados de la Unidad N°2 de ambas asignaturas, las que responden y posibilitan ser abordados desde el espacio próximo en el cual viven las y los estudiantes. Es decir, los contenidos de segundo medio se ajustan al propósito de querer lograr un proceso de autoconciencia o reafirmación de la identidad cultural popular y la memoria social del territorio rural específico en la cual las y los estudiantes están inmersos.

Además, como esta unidad didáctica se propone trabajar la perspectiva de una didáctica-crítica explicada más arriba, la metodología utilizada como producto final que se refiere a la construcción de un reportaje, se ajusta a esa perspectiva didáctica porque además de intencionar promover el pensamiento crítico sobre las relaciones sociales del pasado histórico, favorecer que las y los estudiantes por medio de la investigación grupal en base a entrevistas, sean sujetos activos en el proceso de construcción de sus conocimientos, debiendo organizar y planificar su propio trabajo elaborando un cronograma y analizando fuentes primarias obtenidas directamente. En nuestra propuesta, las profesoras y profesores cumplen principalmente un rol de guía y acompañamiento, en donde las y los estudiantes son protagonistas de dichos procesos de aprendizaje.

3.4 Contenidos y objetivos

Una de las características más importantes de nuestra propuesta didáctica crítica es que trabaja de forma interdisciplinaria durante toda la extensión de la unidad. No sólo nos abocamos a trabajar una evaluación final (reportaje) en conjunto, sino que el desarrollo mismo de las clases y, por lo tanto, en la planificación completa de las actividades, contenidos y momentos de la unidad hay una articulación de ambas asignaturas. Esta interdisciplinariedad está presente también en las habilidades, actitudes, competencias y procedimientos que hemos adaptado y diseñado en nuestra propuesta. De esta manera, los contenidos abordados en la unidad son los pertenecientes a la segunda unidad de segundo medio tanto de Lengua y Literatura como de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Para organizar los contenidos que queremos abordar, nos basamos en las unidades propuestas por las Bases Curriculares del MINEDUC para ambas asignaturas. En Lengua y Literatura nos guiamos por la unidad llamada “Ciudadanía y trabajo (medios de comunicación)” y en Historia, Geografía y Ciencias Sociales por la unidad “El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile”. A partir del análisis de ambas unidades y basándonos en los contenidos, habilidades y la temporalidad propuesta, construimos una planificación parcial para la unidad N°2 de segundo medio de manera interdisciplinaria, nombrándola “Investigando la memoria: reportaje, rescate de la identidad rural y contexto histórico”.

Los Objetivos de Aprendizaje (OA) que utilizaremos durante la unidad también están basados en los objetivos propuestos en las Bases Curriculares de ambas asignaturas, pero adaptados según la intención pedagógica que queremos abordar y profundizar. En líneas generales, los objetivos de aprendizaje de nuestra unidad son los siguientes:

1. Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con su identidad, su entorno cultural y memoria social: delimitando el tema de investigación; seleccionando páginas y fuentes según la profundidad y la cobertura de la información que buscan; usando los organizadores y la estructura textual para encontrar información de manera eficiente, elaborando un texto oral o escrito bien estructurado que le permita indagar y comunicar los hallazgos en los temas seleccionados como entrevistas y apuntes con soporte escrito o audiovisual.
2. Analizar el ambiente de crisis a inicios de la década del 70', considerando aspectos como la polarización social y política, contextualizando políticamente el escenario internacional y nacional de la época. Analizar los conflictos en torno a la reforma agraria, las estatizaciones y expropiaciones, la crisis económica, la intervención extranjera y la movilización social en las experiencias de la comunidad rural durante los años 60' y 70' por medio de los relatos de resistencia y construcción de la memoria social del lugar.
3. Analizar el Chile de la década de 1960 como un escenario caracterizado por la organización y la movilización de nuevos actores sociales (por ejemplo, jóvenes, campesinado, pobladores), y evaluar cómo el sistema político respondió a estas demandas, considerando las diferentes reformas estructurales. Identificar y analizar las formas de sociabilidad campesina y/o popular que se desarrollaron en el territorio dando cuenta de sus expresiones culturales y organizativas. Además, evaluar el impacto del proceso de migración campo-ciudad y las consecuencias socioculturales que esta migración generó en la población del territorio rural estudiado.

A partir de estos tres OA es que planteamos metas u objetivos de aprendizaje para cada clase, lo que nos permite poder abarcar en su totalidad los ejes propuestos en el marco teórico, tales como la didáctica crítica y situada, la educación rural y ruralidad y la cultura popular y memoria social. Además, la construcción de la unidad contempla los contenidos, habilidades y actitudes propias de cada asignatura, los que se plantean desde un avance progresivo que culmine con el desarrollo de una investigación histórico-periodística que tenga como resultado la creación de un reportaje.

Las actitudes que queremos promover con este diseño didáctico se relacionan directamente con la disposición por parte de las y los estudiantes a formar un pensamiento crítico propio, reflexivo e informado y tomar consciencia de la capacidad de comunicar y crear saberes particulares que se relacionen con sus historias de vida y territorio. Buscamos que las y los estudiantes se interesen por conocer el pasado tanto de la sociedad en general como de su propio

territorio y cultura, por medio de una articulación constante entre los procesos históricos globales y nacionales y sus propias vivencias y las de sus antepasados, familias y conocidos.

Que valoren el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y que, a su vez, desarrollen un vínculo de pertenencia e identificación con la sociedad en la que están inmersos. Además, buscamos promover la lectura y análisis crítico por medio de los recursos pedagógicos que vayamos presentando, promoviendo el diálogo y comunicación constante entre pares y con otras y otros actores de la comunidad y localidad donde viven.

Un aspecto que resalta tanto en la actividad de juego de roles, en la observación de material audiovisual periodístico, cinematográfico o artístico, así en como ejercicios de reconocimiento territorial, actividades al aire libre, entrevistas o recopilación de las expresiones culturales e históricas del contexto rural donde se encuentran, apuntan directamente a relacionar a las y los estudiantes con el contexto social en el que viven, reflexionando sobre sus prácticas cotidianas y su relación con el territorio (pedagogía *in situ*), es decir, a concebir los contenidos de aprendizajes con la vida e historia de los/as estudiantes. Por medio de la revisión y acercamiento a los conceptos de memoria social, cultura popular e identidad en el espacio rural donde se sitúan, las y los estudiantes podrán trabajar desde una praxis pedagógica que pone el foco en un proceso de aprendizaje basado en la reflexión permanente y en una proyección histórica y comunicativa del quehacer cotidiano, proyectando el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del aula. El día a día se convierte en un relato histórico, cargado de representaciones lingüísticas y comunicativas, un saber particular producida por y para las y los mismos estudiantes y sus comunidades.

Finalmente, esperamos que las y los estudiantes valoren la diversidad de perspectivas, creencias y culturas con las que se pueden encontrar a lo largo de su vida y que logren manifestarse de forma libre y creativa, comprendiendo la multiplicidad de realidades y siendo capaces de construir su propia identidad a partir del tejido o sutura entre los diferentes aspectos que las y los constituyen como jóvenes. Se espera que comprendan la importancia del respeto hacia los demás y la importancia de tener un rol activo en la transformación de la sociedad.

3.5 Metodología

En primer lugar, las metodologías de aprendizaje utilizadas están ajustadas al carácter interdisciplinario con que está planteada la unidad didáctica, es decir, potenciar y complementar en las actividades de aprendizaje tanto las habilidades de la Historia como de Lengua y Literatura. En el mismo sentido, especial énfasis toma aquí el término “didáctica crítica” al momento de proponer actividades de aprendizaje que sean afines con dicha perspectiva, es decir, las metodologías propuestas apuntan a poner énfasis en el rol activo de las y los estudiantes durante el proceso de aprendizaje colectivo e individual. Así, este rol se manifiesta en las y los estudiantes cuando participan en la construcción de pautas de evaluación de la unidad o en autoevaluaciones y co-evaluaciones de actividades. También se manifiesta en el momento en que los mismos estudiantes agrupados elaboran su propio plan de tareas en el cual fijan los tiempos y actividades necesarias y específicas a realizar durante el proceso de

aprendizaje, con lo cual, por ello, las actividades concretas a realizar no son sólo un conjunto de instrucciones a seguir paso a paso enunciadas por la profesora o profesor, sino que los estudiantes van decidiendo. Se expresa de igual forma en las “exposiciones orales” y en el “juego de roles” donde los contenidos de ambas asignaturas son explicados, analizados, resumidos y presentados por los grupos al resto de las y los compañeros, armando relatos y procesos históricos y comunicativos de manera colectiva y no únicamente expuesto por las profesoras y profesores, posibilitando instancias de reflexión y conversación donde se comparten tanto los aprendizajes que se van construyendo, como los errores que se van identificando, sirviendo al proceso mismo como colectivo.

Pero, sobre todo el rol activo de las y los estudiantes se articula vertebralmente en la metodología de aprendizaje investigativo que tiene como resultado la construcción de un reportaje-histórico. Durante la unidad las y los estudiantes usarán el trabajo investigativo en diversas ocasiones, ya sea para buscar, comprender y profundizar contenidos propuestos y abordados en términos generales por las y los profesores para luego ser expuestos al resto del curso; o llevando a cabo la investigación previa a la creación del reportaje final. El trabajo con fuentes y la realización de entrevistas orales y su análisis posterior, están así ideados para profundizar en el trabajo investigativo de las y los propios estudiantes. Este trabajo con fuentes es fundamental para que las y los estudiantes comprendan que ellas y ellos son sujetos que construyen conocimientos directamente al entrar en contacto con fuentes históricas, levantar información, analizarlas y comunicarlas.

Cabe tener en consideración que las actividades de aprendizaje propuestas aquí forman parte del primer momento de la unidad que buscan relacionar y acercar la vida de los estudiantes a los contenidos abordados, así como establecer la planificación de las tareas a realizar durante la unidad didáctica. Por lo tanto, el itinerario de las actividades están pensadas de ese modo: primero se reconocen los contenidos y qué hay en común con ellos, luego se trabaja en torno al formato de comunicación de la reportaje y el trabajo con testimonios orales, así como también por medio del análisis de fuentes se abordan los contenidos históricos a investigar, para concluir con la planificación de las tareas concretas que deben ser realizadas.

Por último, como parte de la estructura metodológica se harán salidas a terreno organizadas y guiadas por las y los profesores que tengan como función profundizar y acercar los objetivos de aprendizaje -y los contenidos, habilidades y actitudes- de las clases a las y los estudiantes. Otra función de las salidas a terreno es que los grupos puedan recabar la información necesaria para ir avanzando con la investigación del reportaje final, concretando entrevistas con personajes claves para sus trabajos, visitas a lugares específicos de la localidad o a organizaciones sociales y políticas del sector que sean importantes para armar el relato del tema escogido o visitar instituciones locales para que puedan buscar y seleccionar fuentes y documentos necesarios para el desarrollo del reportaje grupal.

3.6 Recursos

Para poder realizar la unidad didáctica que proponemos, los recursos pedagógicos que utilizaremos serán trabajados en actividades y creados en base a: material audiovisual (extractos de reportajes, comerciales, películas, documentales, canciones, grabaciones caseras, entrevistas, etc.); fuentes históricas (documentos, noticias de hitos o sucesos históricos locales, fotografías, escritos personales); representaciones artísticas y culturales (personajes destacados de la zona, artes plásticas, tradiciones del lugar, conmemoraciones, nuevas expresiones culturales y gustos juveniles de la localidad); actividades pedagógicas con organizaciones sociales, políticas o comunitarias del lugar; discursos y textos narrativos e informativos (narraciones orales, relatos de memoria local, cuentos, mitos, poemas, leyendas, noticias, novelas, afiches publicitarios).

La utilización de estos materiales será propuesto y guiado por las profesoras y profesores, sin embargo, también se les pedirá a las y los estudiantes que busquen sus propios recursos y materiales didácticos pertinentes según las actividades que se realicen, y que además creen productos pedagógicos con estos. Se adecuarán tanto contenidos como recursos por parte de profesores para que exista un relación directa y multidireccional entre los conocimientos globales, nacionales y locales y así permitir una reflexión más profunda y significativa en las y los estudiantes.

Finalmente, las clases se realizarán en las dependencias del establecimiento, ya sea en la sala del curso o en la sala de computación o sala audiovisual para que usen computadores e internet si es necesario o para que se pueda proyectar material audiovisual de forma más cómoda.

3.7 Organización

La forma en que organizamos y secuenciamos la unidad didáctica responde a criterios temporales y a la progresión de habilidades que se espera lograr durante el desarrollo de la unidad misma. Todo el trabajo pedagógico se estructura en una unidad de clases interdisciplinaria que abarca tres objetivos de aprendizaje. En términos cronológicos, la duración de la unidad se contempla en un mes y medio aproximadamente, es decir, unas seis semanas de tres clases cada una (dos de Lengua y Literatura y una de Historia, Geografía y Ciencias Sociales) con una duración de dos horas pedagógicas (HP) por clase. Se trabajará un total de 18 clases y 36 HP.

En cuanto a la forma de agrupar las clases, la primeras seis que ya están planificadas (dos semanas cronológicas, 12 HP) corresponden a un proceso de introducción a la unidad, en la que se espera que las y los estudiantes se familiaricen con los conceptos que se trabajarán durante esta, que identifiquen y caractericen la época histórica que abordaremos y comprendan de manera general los procesos sociales, políticos y económicos que marcaron las décadas trabajada. También se espera que se logre delimitar el tema de investigación y organizar un plan de trabajo que les permita alcanzar sus objetivos. Se le introducirá además al tipo de

formato comunicativo que deben realizar como evaluación final y a los contenidos, recursos, actividades y habilidades que, posteriormente, trabajarán durante la unidad de forma autónoma. Las siguientes nueve clases (tres semanas cronológicas, 18 HP) estarán enfocadas en la profundización de los objetivos planteados anteriormente. Se busca avanzar en los contenidos tanto de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como los de Lengua y Literatura y también completando la progresión de habilidades que se ha planteado, trabajando ya en esta etapa con análisis de textos y materiales audiovisuales, investigando, interpretando y exponiendo al resto del curso tanto avances de sus trabajos como contenidos generales de ambas asignaturas. En esta etapa también se espera que las y los estudiantes logren realizar un trabajo inductivo que les permita establecer relaciones, continuidades, similitudes y diferencias entre los procesos comunicativos e históricos generales y sus propias realidades personales y comunitarias y que puedan buscar, seleccionar y trabajar con fuentes y documentos que los propios grupos escojan.

Para la última semana de la unidad (tres clases y 6 HP) esperamos que las y los estudiantes hayan logrado generar conclusiones y reflexiones individuales y colectivas, que puedan relacionar las expresiones culturales, la memoria social y la historia local del territorio con procesos históricos a escala nacional y global, que logren un proceso de identificación y pertenencia con el territorio y sus características y que sean capaces de crear y comunicar los resultados de su investigación usando las herramientas del género periodístico al momento de presentar el reportaje final de la unidad.

3.8 Evaluación

Consideramos la evaluación como un momento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que no es un momento conclusivo, sino un ejercicio o actividad más dentro del ciclo de una clase. En este caso, es principal para nuestra propuesta enriquecer los lazos comunitarios que exceden la relación escolar, entendiendo los contenidos de aprendizaje, más que como una adquisición abstracta de un índice de conocimientos, como una herramienta para su uso situado, que permita a las y los estudiantes investigar las relaciones culturales de la comunidad a la que pertenecen. Es por esta razón que la unidad termina idealmente con una jornada abierta a la comunidad, que compone y excede el colegio (apoderada/os, vecina/os, etc.), viendo su propia historia proyectada, a modo de reportaje, desde las diferentes perspectivas investigadas, con un conversatorio en el que se discuta, entre otras cosas, la importancia del ejercicio de la memoria y la revitalización cultural, y del cual quede, así mismo, algún registro para el colegio u otra institución de importancia para la comunidad en cuestión.

Sin embargo, considerando que en la propuesta didáctica se presenta sólo una parte de la unidad entera, nuestros instrumentos de evaluación responden, específicamente, a tres ejes generales con los que, creemos, es posible acusar un avance o entendimiento en los contenidos y habilidades a trabajar. Estos son:

- **Eje 1. Contenido histórico:** Comprensión y uso de los contenidos específicos del período histórico que se trabaja durante la unidad (contexto décadas de 60' y 70' en

Chile, Reforma Agraria, Movilizaciones Sociales, Unidad Popular, Dictadura Militar, etc.)

- **Eje 2. Habilidad investigativa:** Comprensión y uso de habilidades específicas con respecto a un trabajo de investigación desarrollado por medio del reportaje (tratamiento eficiente de la información)
- **Eje 3. Trabajo en equipo:** El desarrollo de las habilidades de respeto y trabajo colaborativo durante el proceso de elaboración del proyecto.

Estos son los ejes relevantes para las cinco evaluaciones realizadas durante el ciclo, y que están en sintonía, además, con el desarrollo específico de la clase en la cual se realizan, entendiendo la evaluación como ejercicio de aprendizaje más que como registro.

En este sentido, consideramos que la evaluación formativa durante las clases es mucho más adecuada al propósito de la unidad en su etapa inicial, ya que, se busca que los y las estudiantes practiquen modos de investigación en torno a un tema, y no que lleguen a una meta por medio del conocimiento adquirido.

Dicho esto, las evaluaciones están presentes desde la segunda hasta la última clase, considerando la primera clase como un momento exploratorio e introductorio de la unidad, en la que el objetivo principal es estimular la intuición y el conocimiento entre el grupo curso, y en relación con su propio contexto y con conceptos relevantes durante la unidad como memoria o ruralidad. En la segunda clase, en cambio, se evalúa los Ejes 1 y 2, considerando el desarrollo de las habilidades investigativas por medio de la herramienta específica de la entrevista escrita, elaborada en parejas, y la contextualización de dicha herramienta en el período histórico considerado durante la clase. Los criterios de evaluación son puntualmente aquellos de pertinencia externa (contexto histórico) e interna (coherencia en el contenido de la entrevista). Las y los estudiantes, además, deben dar cuenta del trabajo colaborativo (Eje 3) fundamentando, de modo escrito, por qué escogieron tanto al actor o actriz social a entrevistar como el tema por el cual se le preguntará a dicho actor o actriz social. Es decir, a modo de síntesis:

- **Eje 1. Contenido histórico:** Actores históricos de la época y temas de entrevistas. Ejemplo: “Entrevista a Allende sobre el proyecto de la UP” (Pertinencia externa).
- **Eje 2. Habilidad investigativa:** ¿Qué quiero saber? ¿Cómo puedo preguntarlo? Respuestas adecuadas y verídicas para el desarrollo de la investigación. (Pertinencia interna).
- **Eje 3. Trabajo en equipo:** ¿Por qué escogimos este personaje y este tema? Por medio de una discusión en parejas.

Lo mismo se considera para la clase 3, en la que por medio del análisis de fuentes y exposición de dicho análisis, se considera la comprensión de los contenidos históricos específicos y sus procesos/actores, presentados por la fuente a trabajar (Eje 1), la habilidad investigativa y de tratamiento de información en cuanto a su relevancia y síntesis (Eje 2), y, por último, el trabajo equitativo del equipo tanto para la investigación como para la comunicación expositiva de lo investigado (Eje 3).

En cuanto a la autoevaluación formativa de la clase 4, esta es la única de las cinco evaluaciones que se realiza de modo individual. La razón está en que la actividad previa a la evaluación es el momento en que realmente están aplicando los contenidos de aprendizaje, al realizar una escena colectiva de la Reforma Agraria en la que deben colaborar unas y unos con otros y practicar el conocimiento adquirido representando a alguna o alguno de los actores sociales característicos de dicha época. Por consiguiente, la posterior evaluación individual por medio de una guía escrita busca, más bien, reforzar los contenidos aplicados durante el juego, así como sustentar una reflexión personal en torno al impacto de los procesos vividos por el país en ese período, construyendo, de este modo, una perspectiva propia sobre el contenido.

La evaluación de la clase 5 vuelve a retomar los tres ejes considerados en la elaboración de una ficha en la que las y los estudiantes toman algunas decisiones con respecto a la relación y pertinencia del tema escogido con los contenidos vistos durante las cuatro clases anteriores, con respecto al proceso investigativo y con respecto a la distribución de tareas.

La ficha entregada durante la clase, y retroalimentada en el mismo momento, es un poco más significativa que las anteriores en cuanto a que da una forma más definida al reportaje de cada grupo, pero, aún es parte de los pasos iniciales, tentativos e intuitivos del proyecto, por lo que sigue siendo una evaluación formativa. Otra relación que existe entre esta clase y la siguiente es que esta se cierra con la discusión guiada acerca de los criterios para la elaboración de una pauta co-evaluativa para las exposiciones, con el objetivo de hacer participar a las y los estudiantes en la construcción misma del instrumento de evaluación.

Por último, la última evaluación realizada durante la clase 6, es de carácter colectivo tanto porque es el curso quien evalúa las exposiciones grupales como también evalúa su propia exposición, es decir, se autoevalúa, siendo el promedio de estas dos evaluaciones la que dé el resultado final del proceso. La pauta consideraría, entre otras propuestas venidas de las y los estudiantes, los siguientes criterios:

- **Eje 1:** Coherencia del tema escogido con los contenidos vistos en clases.
- **Eje 2:** Claridad y dinamismo en la expresión oral de cada estudiante; utilización eficiente de los recursos audiovisuales; coherencia entre el plan de trabajo ideado y tema escogido.
- **Eje 3:** Repartición equiparada de tareas entre los integrantes del grupo.

La razón de que esta evaluación sea sumativa reside en que es un punto de culminación de un ciclo exploratorio de los contenidos y las herramientas de la unidad, que se materializa en un plan de investigación, es decir, en una “carta náutica” ideada según las inquietudes propias de las y los estudiantes, y que les permitirá comenzar con una segunda etapa de aplicación de este, pero con otros desafíos y otras soluciones.

Sólo queda señalar que es importante para nuestra propuesta el que exista también una evaluación del desempeño pedagógico durante la unidad, pensando en que, este ejercicio enriquece la práctica pedagógica a la hora de hacer relevante la opinión que las mismas y mismos estudiantes tienen al respecto del proceso y cómo ha sido guiado por las y los profesores a cargo, pues, el no considerar la opinión de quien aprende es una de las faltas más recurrentes del ejercicio pedagógico, falta que nunca es tarde para redimir, y que afina nuestro oficio a tono con quién aprende más que con lo que se aprende. Para dicho objetivo, podría utilizarse una evaluación no sumativa como una escala de apreciación gradada, por ejemplo, de “muy bueno” a “muy malo”, junto con algunas preguntas abiertas que supongan sugerencias valiosas para mejorar nuestro desempeño como profesora/es.

IV. Conclusiones y proyecciones

Se dice que la globalización ha traído consigo la apertura de los distintos mundos culturales a la gran arca occidental del presente, dándonos la posibilidad de estudiar, más no comprender, esta pluralidad. La apertura es, en realidad, un fenómeno que nos ha sobrepasado. Nuestras instituciones no han sabido, en modo general, armonizar con esta irrupción de perspectivas culturales al respecto de cosas tan fundamentales como el derecho a la tierra, el derecho a la lengua, o bien, qué entendemos por educación, prefiriendo oficialmente la indiferencia ante lo distinto. Por eso la educación en contexto rural, tanto en el pasado como en el presente, ha significado un desarraigo cultural más que un acompañamiento desde el crecimiento y la integridad humana, tanto en este territorio como en otros del continente latinoamericano.

Teniendo en cuenta que nos situamos dentro de este escenario es que quisimos elaborar una propuesta didáctica que intentase considerar el contexto rural como una riqueza para el aprendizaje más que como una dificultad, siendo entonces una propuesta crítica ante las políticas previas de educación del país, y ante un currículum homogeneizador, de perspectiva mercantilista y tecnologizante, que, o ve con malos ojos la microeconomía rural -y su “excedente cultural”- o bien con ojos de negocio.

A través del estudio de distintas propuestas realizadas con la misma perspectiva en el continente latinoamericano y en el país, pudimos observar que una pedagogía contextualizada, que toma en cuenta la realidad cultural de la cual son parte los y las estudiantes, es mucho más exitosa que aquella “importada”. En este sentido, el rol de la profesora y el profesor es fundamental a la hora de traducir y proponer actividades que consideren esta particular realidad.

Por otro lado, la interdisciplinariedad se nos presentó como un recurso que favorecía nuestra propuesta, haciendo mucho más interactivo y dinámico el proceso mismo de aprendizaje, y dándonos la posibilidad de que las y los estudiantes pudieran experimentar el conocimiento desde un sentido práctico, el “hacer” algo con lo sabido, y no ya desde una memorización poco constructiva del aprendizaje.

En conclusión, la intención de esta propuesta, tejida por el hilo de seis clases con sus distintos bordados, fue acercar a las y los estudiantes un modo de conocerse a sí mismas y sí mismos como actores culturales del lugar que habitan, por medio de las herramientas que pudiera entregarle la escuela, y, a través de este conocerse, poder decidir de una manera más consciente qué hacer de sí misma/os y de su comunidad, oponiendo así la pertenencia, la memoria y la identidad al proceso violento del desarraigo cultural.

Algunas proyecciones que pueden hacerse en esta perspectiva son, en modo particular, la inclusión de la comunidad en la construcción de los proyectos educacionales de cada contexto, ya sea por medio de la elaboración de sus documentos oficiales, como el PEI o el Manual de Convivencia, la adaptación de los contenidos a las particularidades del contexto, reforzada por medio del trabajo multidisciplinario, no sólo en unidades, sino como proyecto de nivel, y no sólo entre asignaturas afines, como lo serían las asignaturas de esta propuesta, sino también entre otras menos cercanas, como arte y biología, etc.

Por otra parte, sería interesante poder realizar un seguimiento efectivo de cómo las y los estudiantes mismos toman y desarrollan esta propuesta, considerando sus críticas para una siguiente elaboración, ahora mejorada por ellas y ellos, y que quedase como registro para cursos futuros.

Finalmente, cabe señalar que una proyección más ambiciosa debiese considerar la elaboración descentralizada de proyectos educativos situados enfocados a enriquecer y fortalecer la diversidad cultural de cada contexto, cuidándose de no caer en el aislamiento y/o el apoyo -material e inmaterial- de unos proyectos por sobre otros, como pasa con la educación pública versus la privada. La evidencia demuestra que un currículum nacional que se enuncia con perspectiva de diversidad cultural pero que se elabora por ejecutivos de la capital, nacidos y educados en ella, y que muchas veces ni siquiera están en la sala de clases, no cumple con el objetivo de la pluriculturalidad. Es necesario que, al menos, durante la selección de contenidos y la elaboración de materiales y documentos oficiales estén presentes las voces de los distintos actores que componen nuestro presente cultural, aun cuando, insistimos, la verdadera forma de hacer pedagogía situada es que cada comunidad decida lo que necesita, lo que le interesa, lo que considera sabiduría y quiere hacer perdurar como tal.

Bibliografía:

Araya, F. (2012). “Modelo geodidáctico para el desarrollo rural, desde la perspectiva espacial”. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 12. 85-99.

Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Françoise Rebelais*. Alianza Editorial.

Briones, C. (2007). “Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías”. *Tabula Rasa*, 6. 55-83.

Bustos-Jiménez, A. (2014). “La didáctica multigrado y las aulas rurales. Perspectivas y datos para su análisis”. *Innovación Educativa*, 24. 119-131.

Cabaluz, F. (2015). *Entramando Pedagogía Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.

Cárcamo-Vásquez, H. (2016). “Microcentros de las escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad”. *Sinéctica*, 47. 1-17.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n47/2007-7033-sine-47-00010.pdf>

Conferencia Internacional de Comunicación y Cultura Popular en América Latina y el Caribe (2009). *Actas y presentación*.

Díaz-Fuentes, R., Osses-Bustingorry, S., Muñoz-Navarro, S. (2016). “Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile”. *Estudios pedagógicos*, 42(3). 111-128.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400006>

Díaz-Barriga, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). 1-13.

Donoso, K. (2009). “Fue famosa la chingana...” Diversión popular y cultura nacional en Santiago de Chile, 1820-1840”. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 13. 87-119.

Duhart, D. (2004). “Juventud rural en Chile ¿problema o solución?”. *Última Década*, 20, 121-146.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

García-Canclini, N. (1989). *Políticas culturales en América Latina*. Grijalbo.

García-Canclini, N. (2013). *Cultura Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.

Giroux, H., McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila.

Mendoza, C.C. (2004). “Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas”. *Geoenseñanza*, 9(2). 169-178.

Núñez, C.G., Peña, M., Cubillos, F., Solorza, H. (2016). “Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños”. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 953-967. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152334>

Peirano, C., Puni-Estévez, S., Astorga, M.I. (2015). “Educación rural: oportunidades para la innovación”. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6 (1). 54-70. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168893042015000100004&lng=es&tlng=es.

Pinto, J., Valdivia, V. (2009). *¿Chilenos todos? La construcción social de la nación 1810-1940*. Lom.

Rojas-Olaya, A. (2009). “La Didáctica Crítica, critica la crítica educación bancaria”. *Integra Educativa*, 2(4). 93-108.

Reyes-Coca, M.A. (2002). “El desarrollo de la escuela rural chilena”. *Horizontes Educativos*, 7. 39-43.

Ruiz-Shneider, C. (2010). *De la República al Mercado. Ideas educativas y política en Chile*. Lom.

Thomas, C., Hernández, R. (2001). “Globalización y educación rural en Chile: Sus efectos en el proceso educativo desde un análisis sistémico”. *IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de antropólogos de Chile*. A. G. <https://www.aacademica.org/iv.congreso.chileno.de.antropologia/141>

Torres, D. et al. (2017). “Las vivencias como estrategias de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural”. *Praxis & Saber*, 8 (17). 201-224.

Valdés, J.T. et al. (2018). “Historias locales, memoria social y defensa de una metodología participativa: los Encuentros por la Memoria”. *Espacios & Memorias*, 3. 45-56.

Williamson-Castro, G, Torres-Huechucura, T., Castro-Machuca, Y. (2017) “Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo”. *Sinéctica*, 49. 1-16.

Zapata, S. (2000). *Al encuentro del joven rural*. Agencia de Cooperación del IICA en Chile. 1-152. <http://repiica.iica.int/docs/bv/agrin/b/e50/XL2000600190.pdf>

Anexo

PLANIFICACIÓN SUSTENTADA EN EL CICLO DE APRENDIZAJE SOCIOCONSTRUCTIVISTA

Clase 1

Nombre de la Unidad	INVESTIGANDO LA MEMORIA: Reportaje, rescate de identidad y contexto histórico.			Nombre del profesor	Gabriela Albornoz Gabriel Bórquez Muriel Zamorano
Objetivo de Aprendizaje	Reconocer la relación entre los elementos identitarios/culturales comunes de los/as estudiantes identificando las particularidades que configuran su entorno rural, y, junto con ello, reconocer los contenidos a abordar en la unidad didáctica, por medio de una dinámica grupal y observación de material audiovisual.			Horas pedagógicas	2
Momento de la clase	Etapas del ciclo constructivista	Objetivo(s) de enseñanza	Actividad(es) de aprendizaje	Recursos materiales	Instrumentos de evaluación formativa/sumativa
Inicio	Exploración	Reconocer características identitarias, gustos, relatos e historias que comparten las/os estudiantes en relación a la cultura rural, por medio de una dinámica grupal “rompe hielo” y reflexión posterior.	Las/os estudiantes se sientan en círculo y responden a las preguntas de la actividad rompe hielo, para luego reflexionar sobre los elementos en común de la cultura del espacio rural al cual pertenecen.	Disposición de la sala (círculo)	

Desarrollo	Introducción de nueva Información	Observar la proyección de un collage audiovisual de distintos reportajes (4) para reflexionar sobre los elementos que tienen en común cada uno de esos fragmentos.	Las/os estudiantes observan el collage audiovisual “aprendamos de los reporteros”, selección hecha por las/os profesores de extractos de reportajes que aparecen en la televisión. Estudiantes reflexionan sobre los elementos característicos de cada uno de los videos.	Proyector, video-collage, computador, uso de pizarra. Reportajes: - “Lugares que hablan” - “La nota verde” - “Informe especial” - “Tierra adentro”.	
Desarrollo	Estructuración	Explicar los objetivos de aprendizaje de la unidad, el trabajo interdisciplinario entre las dos asignaturas, así como las características del proyecto de construcción de un reportaje enmarcado en el contexto históricos de los años 60-70’ en Chile, a través de una presentación en PPT.	Las/os estudiantes escuchan las explicaciones, observan el PPT y comentan y resuelven dudas sobre las actividades propuestas.	Proyector, computador, uso de pizarra	
Cierre	Aplicación	Reconocer las expectativas, motivaciones, opiniones o dudas de las/os estudiantes sobre el proyecto de construcción de un reportaje a través de la conversación grupal.	Los/as estudiantes comentan sus expectativas, motivaciones, opiniones o dudas sobre el proyecto de construcción de un reportaje.		

Clase 2

Nombre de la Unidad	INVESTIGANDO LA MEMORIA: Reportaje, rescate de identidad y contexto histórico.			Nombre del profesor	Gabriela Albornoz Gabriel Bórquez Muriel Zamorano
Objetivo de Aprendizaje	Identificar estructura y elementos del formato reportaje por medio del análisis de material periodístico contextualizado en el período de la dictadura cívico-militar en Chile.			Horas pedagógicas	2
Momento de la clase	Etapas del ciclo constructivista	Objetivo(s) de enseñanza	Actividad(es) de aprendizaje	Recursos materiales	Instrumentos de evaluación formativa/sumativa
Inicio	Exploración	Estimular a las/os estudiantes en torno a dos preguntas, en primer lugar ¿qué sabemos del formato reportaje? y luego, ¿qué sabemos de la dictadura chilena?	Las/os estudiantes activan sus conocimientos previos e intuiciones con respecto a ambos temas en un ejercicio de “lluvia de ideas”. Sus comentarios son anotados en pizarra.	Pizarra, plumones.	
Desarrollo	Introducción de nueva Información	Identificar aspectos relevantes del formato reportaje y del período histórico	Las/os estudiantes observan una selección de pasajes de un reportaje de “Informe especial” y el reportaje cómico sobre dictadura militar de “Plan Zeta” y registran en sus cuadernos elementos que consideran claves para elaborar un reportaje.	Proyector.	

Desarrollo	Estructuración	Contrastar las propias intuiciones y profundizar en el conocimiento del formato reportaje.	Las/os estudiantes contrastan y enriquecen sus propias conjeturas durante esta actividad. El o la profesora proyecta un cuadro con los elementos del reportaje, ejemplificados con el reportaje anteriormente visto, profundizando en el elemento de “entrevista” como herramienta periodística.	Proyector.	
Cierre	Aplicación	Profundizar el conocimiento de la herramienta de entrevista por medio de la elaboración de la misma.	Las/os estudiantes realizan un juego de rol en parejas, elaborando una entrevista según el modelo previamente observado, describiendo el lugar físico de la entrevista, y realizando preguntas relevantes al personaje escogido -que representa algún actor social del periodo de dictadura-, y elaborando respuestas posibles. La entrevista, en formato escrito, es entregada a la profesora para ser evaluada como parte del proceso del proyecto.		Se realiza una evaluación formativa de las entrevistas escritas, considerando los criterios de pertinencia externa, es decir, con el contexto histórico tratado en clase e interna, es decir, entre las preguntas de la entrevista, coherencia del tema y el sujeto entrevistado, y consistencia de las respuestas elaboradas. (Habilidad de investigación y escritura)

Clase 3

Nombre de la Unidad	INVESTIGANDO LA MEMORIA: Reportaje, rescate de identidad y contexto histórico.			Nombre del profesor	Gabriela Albornoz Gabriel Bórquez Muriel Zamorano
Objetivo de Aprendizaje	Caracterizar el contexto de movilización y organización social de los años 60' y principios de los 70' en Chile y el mundo, a través del análisis de fuente secundaria.			Horas pedagógicas	2
Momento de la clase	Etapas del ciclo constructivista	Objetivo(s) de enseñanza	Actividad(es) de aprendizaje	Recursos materiales	Instrumentos de evaluación formativa/sumativa
Inicio	Exploración	Reconocer el concepto de “movimiento social” en el Chile de los años 60-70 y el presente, por medio de imágenes.	Los/as estudiantes observan imágenes referentes al movimiento campesino en los años 60 y 70, y el movimiento social presente en Chile, reflexionando sobre los elementos en común y comparando ambos momentos históricos.	Proyector, computador.	
Desarrollo	Introducción de nueva Información	Caracterizar el contexto de crisis política y social a nivel internacional y de Chile, durante los años 60' y principios de los 70', a través de la proyección y explicación de un ppt que aborde brevemente los temas de la “guerra fría”, la	Las/os estudiantes observan el ppt y expresan sus opiniones o dudas de los contenidos abordados.	Proyector, computador, uso de pizarra.	

		<p>revolución cubana y de latinoamérica, la reforma agraria en Chile, el movimiento obrero, campesino y de pobladores y migración campo-ciudad, y el contexto político y económico de los años 60' y 70' en Chile.</p>			
Desarrollo	Estructuración	<p>Analizar por medio de una fuente secundaria, el proceso de reforma agraria y sindicalización campesina durante los años 60' y 70' en Chile,</p>	<p>Las/os estudiantes en grupos de a 4 analizan fuente seleccionada que le es entregada y luego realizan en sus cuadernos un esquema que agrupe las principales ideas planteadas en ella.</p>	<p>Copia impresa de la fuente entregada dividida por temáticas. https://www.dt.gob.cl/portal/1629/articles-114046 recurs_o_1.pdf</p>	
Cierre	Aplicación	<p>Sintetizar las principales ideas e información entregada por la fuente analizada, a través de la exposición de las partes en que fue dividida por cada grupo y la creación de un esquema colectivo en la pizarra.</p>	<p>Los/as estudiantes reunidos en grupos exponen al curso las principales ideas de la fuente analizada que les fue entregada y realizan el esquema en la pizarra. Posteriormente, se construirá un esquema general con la información recabada por cada grupo.</p>	<p>Uso de la pizarra.</p>	<p>Se realiza una evaluación formativa del análisis de la información del material entregado a cada grupo. Se proyectará en la pizarra una pauta de cotejo para que las/os estudiantes observen qué elementos tienen que incluirse en la presentación del cuadro comparativo como resultado del análisis del texto.</p> <p>Cada grupo debe considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de síntesis -Jerarquización de la información

					-Expresión clara de la información entregada (habilidad oral).
--	--	--	--	--	--

Clase 4

Nombre de la Unidad	INVESTIGANDO LA MEMORIA: Reportaje, rescate de identidad y contexto histórico.			Nombre del profesor	Gabriela Albornoz Gabriel Bórquez Muriel Zamorano
Objetivo de Aprendizaje	Contextualizar y caracterizar el proceso de la Reforma Agraria (RA) vivido en Chile durante los años 60' y 70', a través de una dinámica grupal.			Horas pedagógicas	2
Momento de la clase	Etapas del ciclo constructivista	Objetivo(s) de enseñanza	Actividad(es) de aprendizaje	Recursos materiales	Instrumentos de evaluación formativa/sumativa
Inicio	Exploración	Reflexionar sobre la experiencia campesina de la reforma agraria, por medio de la observación de extractos de reportaje donde se entrevista a alguna o algún actor social que haya participado en dicho proceso.	Las/os estudiantes observan el material audiovisual seleccionado del reportaje "A 50 años de la reforma agraria" de TVN y, "Entrevista a trabajadores. Reforma Agraria" del Archivo Frei Montalva, y reflexionan en torno a las preguntas realizadas por el/la profesora.	Proyector, material audiovisual, computador.	
Desarrollo	Introducción de nueva Información	Identificar y caracterizar el proceso de la RA por medio de una presentación "Prezi".	Los/as estudiantes observan la presentación "Prezi" y comentan o resuelven dudas sobre los contenidos abordados.	Proyector, computador.	

Desarrollo	Estructuración	Analizar y profundizar el proceso de la RA por medio de una actividad grupal de actuación, trabajando con la idea de “conflicto social” que surge a raíz de la RA, enmarcado en el contexto de crisis de la época.	Las/os estudiantes realizan una dinámica de juego de roles llamada “reporteando la reforma agraria”, en el cual caracterizan una entrevista a algún actor social involucrado en el proceso de RA. Las/os estudiantes se reúnen en grupos y el/la profesora hace de entrevistador.	Uso de pizarra.	
Cierre	Aplicación	Evaluar grupalmente el proceso de RA abordado en la clase, por medio de una conversación reflexiva.	Los/as estudiantes reflexionan y comentan las implicaciones del proceso de RA y registran sus apreciaciones en la guía “Qué aprendí”.	Guía de aprendizaje	Se realiza una autoevaluación formativa por medio de la elaboración de una guía en la que anotan los conocimientos adquiridos durante la clase. Con esta evaluación se busca que los y las estudiantes confirmen su aprendizaje con respecto a: -Conceptos clave referidos al proceso de Reforma Agraria, debidamente explicados y sintetizados. -Una reflexión bien fundamentada en torno al impacto del proceso de la Reforma Agraria en Chile.

Clase 5

Nombre de la Unidad	INVESTIGANDO LA MEMORIA: Reportaje, rescate de identidad y contexto histórico.			Nombre del profesor	Gabriela Albornoz Gabriel Bórquez Muriel Zamorano
Objetivo de Aprendizaje	Elaborar un plan grupal de trabajo sobre la investigación histórico-periodística del reportaje, por medio de la construcción de un cronograma.			Horas pedagógicas	2
Momento de la clase	Etapas del ciclo constructivista	Objetivo(s) de enseñanza	Actividad(es) de aprendizaje	Recursos materiales	Instrumentos de evaluación formativa/sumativa
Inicio	Exploración	Observar ejemplo de cronograma de investigación proyectado en pizarra, e identificar los elementos fundamentales para la realización un plan de trabajo	Lo/as estudiantes observan y comentan cronograma proyectado en pizarra, identificando los elementos esenciales, utilidad, contexto de uso, etc.	Proyector	
Desarrollo	Introducción de nueva Información	Revisar en conjunto guía de actividades que orientará el trabajo durante la clase.	Los/as estudiantes observan la guía de actividades que indican los requerimientos “paso a paso” para la construcción del reportaje final y resuelven dudas con la/el profesor.	Guías impresas para cada grupo	
Desarrollo	Estructuración	Elaborar plan grupal de investigación para la realización del reportaje, por medio de la construcción de un cronograma de tareas.	Estudiantes deben: -Formar grupos de trabajo -Escoger tema de investigación del reportaje (relacionado a los contenidos de la unidad y	Sala de computación, cuadernos.	Se realiza una evaluación formativa, retroalimentada durante la misma entrega, de una ficha resumen que contenga:

			<p>presentados por profesores) y presentar justificación de su elección</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crear cronograma de trabajo para la realización del reportaje -Definir lugares del territorio que visitarán para realizar el reportaje y personajes a entrevistar -Esbozar una pauta de entrevistas de manera general para ser revisada en conjunto con el resto del curso y profesoras/es. Las/os estudiantes realizan trabajo en grupo en sala de computación por si necesitan buscar información general de los temas a escoger. 		<ul style="list-style-type: none"> -Tema escogido y nómina de grupo -Cronograma de actividades coherente con el tema de investigación escogido. -identificación de materiales y lugares necesarios para su realización y, -Una fundamentación breve al respecto de la relevancia y pertinencia con los contenidos vistos en clases del tema escogido.
Cierre	Aplicación	Construir en conjunto los criterios que evaluarán la exposición del trabajo de investigación de cada grupo para la clase siguiente.	Las/os estudiantes expresan y definen colectivamente guiadas/os por el profesor, los criterios de evaluación de la presentación grupal de la clase siguiente.	Pizarra	

Clase 6

Nombre de la Unidad	INVESTIGANDO LA MEMORIA: Reportaje, rescate de identidad y contexto histórico.			Nombre del profesor	Gabriela Albornoz Gabriel Bórquez Muriel Zamorano
Objetivo de Aprendizaje	Coevaluar el proceso de aprendizaje colectivo, considerando la coherencia del propio proyecto investigativo, a través de la presentación oral de cada uno de los grupos.			Horas pedagógicas	2
Momento de la clase	Etapas del ciclo constructivista	Objetivo(s) de enseñanza	Actividad(es) de aprendizaje	Recursos materiales	Instrumentos de evaluación formativa/sumativa
Inicio	Exploración	Revisar colectivamente el proceso de aprendizaje realizado en las últimas clases.	Las/os estudiantes enriquecen este proceso con sus propias experiencias.	Proyector	
Desarrollo	Introducción de nueva Información	Exponer proyecto de reportaje al curso de manera clara e interactiva. Evaluar las exposiciones por medio de la pauta coevaluativa previamente entregada.	Las/os estudiantes exponen sus proyectos, investigativos, junto con su plan de investigación y la justificación de la relevancia y concordancia del tema escogido con los contenidos vistos en las clases anteriores. Los grupos que no están presentando, están evaluando la presentación de sus compañeras/os.	Proyector. Pauta de coevaluación.	Se realiza una evaluación sumativa de las exposiciones, evaluando claridad y dinamismo en la expresión oral de cada integrante, utilización eficiente de los recursos audiovisuales, coherencia entre el plan de trabajo ideado y el tema escogido, coherencia del tema escogido con los contenidos vistos en clase, repartición equiparada de tareas entre los integrantes del grupo.
Desarrollo	Estructuración	Evaluar grupalmente cada una de las presentaciones	Los grupos discuten y terminan las evaluaciones y observaciones realizadas		

		observadas y autoevaluar la propia presentación.	durante cada presentación. Aplican estos mismos criterios para autoevaluarse.		
Cierre	Aplicación	Fundamentar las propias evaluaciones y reflexionar colectivamente en torno al proceso de aprendizaje realizado durante las 6 clases.	Las/os estudiantes exponen las evaluaciones realizadas, reflexionando finalmente en torno al proceso de aprendizaje.		