

IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile, 2001.

Lo que dicen los profesores: Una investigación de la práctica docente y rol del profesor rural, basada en testimonios.

Marcia Egert Laporte.

Cita:

Marcia Egert Laporte. (2001). *Lo que dicen los profesores: Una investigación de la práctica docente y rol del profesor rural, basada en testimonios. IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/iv.congreso.chileno.de.antropologia/139>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ef8V/vwo>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Lo que dicen los profesores: Una investigación de la práctica docente y rol del profesor rural, basada en testimonios

Marcia Egert Laporte

Introducción

Mediante esta ponencia quisiera compartir algunas conclusiones surgidas durante el desarrollo de mi tesis de licenciatura en antropología, una investigación sobre las prácticas docentes y las variaciones del rol de los profesores en localidades rurales, basada en testimonios autobiográficos obtenidos mediante entrevistas en profundidad.

Esta investigación se inserta dentro del proyecto DID S-2000-35 Comunidades Mapuches y Educación: La penetración de la escuela en dos comunidades mapuches precordilleranas, el caso de Llongahue y Cayumapu, Panguipulli, dirigido por María Pía Poblete. Las entrevistas fueron realizadas durante el segundo semestre del año 2000, en distintos contextos (en la escuela, en la casa, en presencia de terceras personas o a solas, etc); variando también el número de entrevistas sostenidas con los diferentes profesores. Se trata de un grupo de entrevistados que resulta diverso en variados sentidos. Un conjunto de 12 profesores, 7 mujeres y 5 hombres ; 3 jubilados (2 mujeres y un hombre), mientras que los más jóvenes del grupo sobrepasan en todos los casos los 20 años de docencia. En términos etáreos el grupo comprende personas desde los 46 hasta los 85 años. En cuanto a la formación profesional, algunos son normalistas, otros universitarios, mientras que en uno de los casos, se trata de alguien que ejerció la profesión sin haber sido titulado ni estudiado para profesor en ningún momento.

Los relatos que sustentan esta investigación ponen en evidencia la gran diversidad que caracteriza a los espacios rurales de la provincia de Valdivia. Nos hablan de lugares marcados por procesos históricos y condiciones ecosistémicas que han dado paso a diferenciaciones socioculturales y económicas, aspecto de vital importancia si queremos avanzar en la comprensión de los fenómenos sociales vinculados a la presencia de la institución escolar en estas tierras.

Antecedentes: Diferentes escuelas en un medio diverso

De acuerdo a los resultados que ha arrojado el proyecto en el cual se ha inscrito el desarrollo de esta investigación, se observa que la educación formal ha ido abarcando las zonas rurales de la provincia de Valdivia en forma paulatina y desigual. Las escuelas se han ido creando, principalmente a partir de la primera mitad del siglo XX, impulsadas por diferentes agentes, algunas veces primando la intervención estatal, pero en muchos casos a partir de iniciativas de particulares, de congregaciones religiosas, o a partir de la expresión de demanda por educación sostenida por los habitantes de las localidades, muchas de ellas comunidades indígenas.

La prevalencia de la Iglesia católica como impulsora de la educación es particularmente relevante para las zonas geográficas que fueron consideradas áreas misionales, mientras que en las zonas en que no se concedieron títulos de merced, no se entregó ningún tipo de reconocimiento legal a la población indígena, ni se instalaron misiones católicas, estableciéndose una vinculación con el Estado muy distinta.

De acuerdo a los relatos que se integran en mi investigación de tesis, los sectores indígenas han dado diferentes respuestas a la educación formal, jugando un papel importante en ellas el grado de contacto con la ciudad y las actividades económicas predominantes. Sin embargo, no conozco la existencia de estudios específicos sobre el tema, que me permitan contrastar o profundizar en el problema, fuera del proyecto mencionado, centrado en Panguipulli.

María Pía Poblete, en base a los resultados de su investigación, propone que para el área de Panguipulli: "las relaciones de la sociedad mapuche con la educación deben entenderse en un contexto de etnicidad. La respuesta inicial a las relaciones asimétricas de contacto interétnico: la apropiación de la educación como herra-

mienta para defender espacios propios se transformará a lo largo del siglo XX en interacción con los cambios en la educación chilena y con el proceso de institucionalización de un espacio escolar diferenciado". Así, se ha constatado que en los sectores precordilleranos de Panguipulli, aun antes de la llegada de las primeras escuelas a las comunidades, existió un acercamiento por parte de algunos sectores de ellas, a la educación chilena. Acercamiento que debe ser comprendido en términos amplios, sobrepasando el ámbito escolar, incluyendo la propiciación de contactos interétnicos, como una posibilidad de aprender el castellano y eventualmente acceder a la alfabetización. Podemos ver, entonces, la coexistencia de visiones y diferentes relaciones con respecto a la educación formal y en general a la integración de elementos culturales vinculados a la sociedad chilena, al interior de las comunidades mapuches. Algunos sectores incorporaron la escuela a la educación de sus hijos, mediante distintas modalidades (internado, combinación de trabajo doméstico en casas chilenas y escolarización, etc), o demandaron la creación de escuelas en las comunidades, mientras que otros sectores rechazaban esta institución, hasta bien avanzado el siglo XX.

Entre las diferencias observables en los distintos contextos rurales de la zona se destacan de todos modos, de forma importante, los aspectos conectados a las condiciones ecosistémicas y en general a la predominancia de ciertas actividades económicas, lo cual incidirá de diferentes maneras en las percepciones de las personas pertenecientes a localidades rurales, indígenas o no, sobre la educación formal y su utilidad.

Todos los factores diferenciadores mencionados influyeron en las características de las escuelas rurales, en su creación temprana o tardía, así como en su permanencia en el tiempo. En términos generales podemos hablar de 3 tipos de escuelas: las fiscales (más tarde municipales), las misionales y las particulares independientes.

Los profesores titulados o interinos se desempeñaron con mayor frecuencia en las escuelas fiscales y misionales, mientras que las escuelas particulares independientes representaron un espacio que permitía en mayor medida el trabajo de profesores sin formación profesional; lo cual se entiende en el contexto de su creación, justificada en términos de la total ausencia de la institucionalidad escolar en determinados lugares.

Por otra parte, las escuelas misionales se crearon bajo la institucionalidad de la Iglesia Católica, lo cual implica

un enfoque pedagógico distinto al que ha dominado la acción de las escuelas fiscales y un perfil del profesorado también distinto, ligado a esa institucionalidad.

Consideraciones Generales sobre el Profesorado en Chile

La educación pública, en todos sus niveles, fue considerada desde muy temprano como una prioridad del Estado chileno: "en las constituciones de 1828, 1833, 1925 y 1980 se establece que la educación pública es 'una atención preferente del Estado'". Sin embargo, la historia de la profesión docente en Chile está marcada por dos factores que se pueden considerar recurrentes o permanentes, incluso, a lo largo de nuestra historia: la escasez de recursos económicos destinados a la educación pública y la gran cantidad de reformas y ajustes al sistema educativo, que muchas veces van quedando incompletos, pues un gobierno los impulsa, mientras que el próximo los niega.

En cuanto a la educación básica o primaria, que es el nivel en el cual se centra este estudio, la formación de los profesores fue marcada por más de un siglo por las escuelas normales, creadas en 1842, pero que tienen un antecedente importante en las escuelas normales para la formación de maestros lancasterianos, creadas por O'higgins y repuestas por Pinto en 1830.

Las escuelas normales incorporaron de manera formal a las mujeres en 1854, con la creación de una "Escuela Normal para Preceptoras", bajo la dirección de las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús. Este fue el punto de partida de un proceso muy criticado por los sectores conservadores, pero que se consolidó en forma paulatina, dando paso a la presencia permanente e incluso la preponderancia de la mujer en la pedagogía. Otra característica de las escuelas normales fue su carácter gratuito, y la posibilidad de acceso que entregaban a los estudiantes de bajos recursos, pues contaron desde temprano con la opción de internado. En términos de formación profesional, las escuelas normales daban la posibilidad de estudiar los ramos de la carrera en forma conjunta con las humanidades, lo cual se traducía también en un menor gasto, en términos de tiempo de formación, para el estudiante y su familia. Estas características de las escuelas normales fueron determinantes para el ingreso de muchas personas al profesorado.

La formación de los profesores en las escuelas normales, también implicó innovaciones a través del tiempo,

pero mantuvo ciertas características que permiten hablar de una continuidad histórica en cuanto a planteamientos generales sobre el ejercicio de la docencia y el rol que debía desempeñar el profesorado en una sociedad marcada por un ideario en el cual la noción del Estado Docente se instauró fuertemente en el imaginario colectivo, especialmente en lo que respecta a la clase media y los grupos profesionales.

Centrándonos en el caso específico de los profesores rurales, es importante destacar que a partir de la especialización de las escuelas normales en rurales y urbanas, en 1947, los profesores se formaban teniendo en perspectiva el tipo de ambiente en el cual se moverían. Sin embargo, la formación normalista contemplaba la ruralidad desde mucho antes, si bien se profundizaba más en el plano valórico que en el teórico-metodológico. La escuela normal formaba al estudiante mediante un discurso en el cual éste comprendía tempranamente que tendría que trabajar en el lugar adonde fuera nombrado, y que probablemente se caracterizaría por la precariedad y la lejanía de la ciudad. De todos modos, es destacable que la consideración de las particularidades del trabajo docente en medios rurales no se han vuelto a considerar de forma específica en la formación universitaria y se trata, sin duda, de un elemento importante dentro del modelo del profesor normalista y su forma de relacionarse con el medio social.

En mi opinión, la permanencia del modelo profesional representado por las escuelas normales se basa en aspectos característicos de la formación que entregaba. Especialmente en lo que respecta a la transmisión de un discurso sobre lo que debía ser el profesor en el plano valórico y sobre todo en cuanto al imaginario asociado a la profesión. El imaginario creado desde las escuelas normales está basado en la noción de "maestro" que "educa" al alumno. Imagen que se opone a la postura tecnicista de "profesor" o "instructor", como especialista que "instruye": entrega conocimientos específicos al estudiante. Este modelo fue capaz de trascender a la inestabilidad generada desde una institucionalidad que propiciaba frecuentes cambios administrativos y curriculares. Es más, trascendió en términos simbólicos a la propia supresión de las escuelas normales.

El profesorado es un sector muy representativo en Chile de la que ha sido llamado "clase media tradicional". Numerosos autores lo consideran algo así como el emblema de la clase media formada precisamente al alero del Estado de bienestar, ligado en Chile a la no-

ción de "Estado Docente". Según Bengoa, la clase media tradicional es un sector de la actual clase media, marcado por el temor a la modernidad y que encabeza una interpelación al Estado, buscando la restitución de: "El imaginario del pasado democrático chileno, con salud de calidad, educación gratuita en los liceos, acceso a viviendas a través de grupos corporativos" algo que "pasó a ser asunto del pasado" con el paso del sector público al privado. A diferencia del sector moderno de la clase media, la clase media tradicional no ve oportunidades, sino pérdidas, en el paso del Estado al mercado. Algo que no resulta extraño si consideramos que las profesiones y ocupaciones más representativas de este sector van ligadas a lo que fue precisamente el sector público, en salud y en educación fundamentalmente. O sea que, viven a diario la precariedad e ineficiencia del modelo que supuestamente daría paso a la eficiencia y la riqueza.

El sector del profesorado chileno que actualmente trabaja en establecimientos municipales ha visto un deterioro importante en cuanto a sus remuneraciones y una postergación notoria de las escuelas a partir de la municipalización de la educación. Posteriormente, con el retorno de la democracia, llegaron más recursos, principalmente a las escuelas, no tanto en términos de remuneraciones. Pero las modalidades son distintas, es la era de los proyectos. Y si bien las escuelas rurales han contado con recursos que nunca antes podrían haber imaginado no hay estabilidad, los proyectos cumplen plazos, luego se pierden los recursos. Por otra parte, persisten problemas de lejanía, falta de acceso a las ciudades, y financiamiento desordenado de las escuelas. En resumen, podemos afirmar que la escuela rural mantiene rasgos que la han caracterizado a través de toda su historia: irregularidad en el control e irregularidad en los aportes institucionales.

"¿De qué nos sirve la internet, si no se pagan las cuentas del teléfono? ¡Ahora estamos sin teléfono y no tenemos internet!" ... Se lamentaba una profesora rural, en una entrevista.

El discurso imperante, masificado, cotidiano, es el de la comunicación "más fácil que nunca" y de que todo está cerca; es un discurso que nos habla también de la educación actual como un "invento revolucionario", algo que rompe con el chato espacio en que convivían un profesor dictador y unos alumnos memoriones. Los testimonios de profesores rurales, sin embargo, dan cuenta de otra cosa; ellos nos dan indicios de que, quizás, entre el pasado y el presente no existen tantas rupturas, y de

que el cuento de la modernidad y de la comunicación instantánea es todavía un cuento para muchos.

La impronta del profesor normalista sigue siendo un referente para la práctica docente en algunas zonas rurales, y esta vigencia se relaciona probablemente con la permanencia de estas características asociadas a la educación rural: irregularidad en cuanto a aportes institucionales y en cuanto a control institucional.

Como ya expresé, al empezar este texto, los profesores que han ejercido y ejercen en las zonas rurales de la zona estudiada, no son un grupo homogéneo. Podríamos decir que hay profesores entrenados y otros sin formación, y esto es válido para Chile en general. En un sentido amplio, podemos dividir a los primeros en normalistas y universitarios. Esto sin desconocer las diferencias existentes dentro de este último segmento, en el cual incluimos profesores que han regularizado su título tras años de docencia, en programas a distancia, u otras modalidades flexibles.

Esta flexibilidad del sistema ha generado que el profesorado chileno sea un gremio que realmente no puede ser caracterizado como netamente profesional, lo cual se expresa a la vez en el plano social, en cuanto al status de los profesores, y en el plano económico, como un factor que atenta ante la posibilidad de mejoras reales en las remuneraciones. Pero, la falta de una rigurosidad que permita hablar de homogeneidad, o al menos de un piso mínimo en el plano de la formación, es algo que también incide en la autovaloración del profesor, que consciente de la ambigüedad de su posición, muchas veces se refiere a su profesión en términos poco claros. A ratos ensalzándola, y luego considerándola una carga que se lleva debido a la "vocación".

La Vocación y la Responsabilidad: La impronta del Profesor Normalista

Son numerosas las expresiones de profesores que dan cuenta del complejo circuito de valoración y desvalorización de la profesión docente. Es algo que se desprende de la mayoría de los extractos de entrevistas integrados en este texto.

Por ejemplo, la crítica a la actual reforma educativa de una profesora que ejerce actualmente en una escuela rural, y en cuya formación pasó por la Escuela Normal y la Universidad:

"Un profesor con formación, con vocación, es un profesor que se va a adaptar a muchos cambios que haya,

y siempre la Reforma está basada en lo que es la innovación, la innovación curricular, la innovación en el aula. El hacer clases motivadoras, llegar preparado a hacer una clase, y eso lo va a hacer un profesor con vocación. Pero resulta que en este momento están contratando a gente con cuarto medio, que se inscriben en una universidad y cada ciertos días hacen una pequeña... un curso a distancia, y les están dando título. Y es gente que está buscando simplemente una forma de trabajo, que le va a hacer ganar pan, no más. Entonces, hay mucha gente que no ha entrado ahí porque tenga realmente una vocación... Pero yo pienso que la única forma de que haya una verdadera reforma educacional, sería que volvieran las escuelas normales, porque ahí se formaba el individuo para eso.

Yo, que te digo, que viví las 2 experiencias, la universidad es totalmente fría y egoísta, una persona rasguña con sus propias uñas. En la escuela normal se veía una convivencia, permanente, diaria..."

El profesor normalista recibía, de parte de sus profesores, una serie de ideas e imágenes asociadas a la profesión docente. De acuerdo a estediscurso el profesor es visto como alguien que no es sólo un instructor, es un educador o un maestro, alguien que debe preocuparse de aspectos humanos y sociales, no sólo de los contenidos del texto destinado a sus alumnos. Podemos ver en estas nociones una conexión muy fuerte con las actuales nociones de "objetivos transversales de la educación" y "currículum pertinente". Esto se evidencia en muchos de testimonios:

"Nos hablaban sobre todo de los sectores mapuches, que ahí había que respetar las costumbres de la gente, que eran otras, diferentes, entonces ahí... yo me acuerdo que había muchos profesores que nos hablaban así, que nos explicaban muy claro todo eso.. Entonces yo tenía que adaptarme a la forma de vida de ellos, y no pedir que ellos se adaptaran a la mía. O sea, tratar de cambiar algunas cosas pero no todo. ¡Así que tenía que adaptarme yo, no más" .

"O sea, teníamos que ser capaces de hacer todo, llegar allá y hacer todo. Teníamos que ser capaces de, ya, hacer una obra de teatro, hacer un coro, ojalá todos tocáramos instrumentos y enseñar. O sea era para que llegaras a ser un profesor que supiera de todo para enseñar de primero a sexto. Nos enseñaban a hacer conservas, para que tú le enseñaras a la gente a hacer conservas, nos enseñaban a usar el mimbre, para que tú enseñaras a hacer cestería."

"Si el día del profesor, yo casi siempre dirijo los actos de los profesores. Si uno aprende a dirigir, porque no-

sotros nos formamos como personas que tenemos que resolver todo tipo de problemas. El profesor normalista es el que está facultado para ...(no se entiende)...para ser hasta un orientador, para mostrar que uno es padre también, aunque sea soltero, etc., cuando aún no se ha casado aprende a querer a los niños como hijos". Al profesor rural formado en escuelas normales se le advertía desde el inicio de su formación profesional que, una vez trabajando, tendría que "enfrentar desafíos". Frecuentemente se le decía que iba a tener que "ingenárselas" para llevar a cabo su "misión" en las localidades adonde pudiera llegar. "Misión" es una palabra frecuentemente empleada por los profesores rurales, y que en forma llamativa implica una acepción de tipo religioso, que se puede ligar al autosacrificio y en buena medida a la independencia. El misionero, alejado de los centros, privado de comodidades, también es alguien que se desempeña lejos del control directo de los superiores.

El profesor normalista, si bien no era entrenado realmente para la vida rural, aunque estudiara en una escuela que lo destinara a ello, si era entrenado en términos de un marco de referencias específico, centrado en la idea del profesor como una persona que debía ser capaz de enfrentar desafíos, trabajar en condiciones precarias, en contextos culturales distintos al suyo propio y, fundamentalmente, que cargaba con la gran responsabilidad de marcar, de una u otra forma a los niños que recibían su influencia.

"nosotros tenemos que lograr que el alumno sea responsable. Si no lo hacemos, después pagamos las consecuencias todos los chilenos..."

En todos los testimonios de profesores normalistas se enfatiza la importancia dada a la noción del profesor como agente de cambio en las comunidades a las que llegaba, pero que debía respetar las costumbres locales. O sea, se esperaba que el profesor fuera un modelo de vida, alguien que incitara a la incorporación de pautas sociales asociadas a la "civilización", sin violentar a las personas.

Muchos profesores rurales destacan el modelo del profesor normalista como algo que aun sirve de inspiración para los profesores de formación universitaria. Esto se explica, quizás, en el hecho de que las escuelas normales contemplaban la carrera docente en una dimensión más amplia, como ya se ha dicho. Entonces se añora el modelo de las escuelas normales, principalmente porque era un modelo que reconocía aspectos de vital importancia dentro de la experiencia de vida del profesor, sobre todo del profesor rural. Principal-

mente, el hecho de que ser profesor rural implica, algo que ha ido cambiando pero aún no deja de existir, representar el nexo más claro entre la localidad aislada y la sociedad chilena formal.

En este sentido, resulta notoria la recurrencia de la imagen del profesor rural como un personaje cuya fuerza se expresa precisamente en la capacidad de asumir variados roles, a pedido de los habitantes de la localidad:

"Ahora no es tanto, pero antes nosotros eramos profesores, para médicos, abogados, notarios... de lo que nunca he hecho es de cura, pero he sido partero, ayudé a parir a una mujer. He hecho no sé cuantos contratos, de negocios ... ¿ que más?, médico, también, cuando ha habido gente que se ha quebrado un brazo... y así, poh, infinidad de cosas. Ahora ya, por lo menos, tenemos el auxiliar paramédico. Bueno, y cosas pequeñas, cosas que uno hace y nadie las toma en cuenta, y que uno se acuerda..."

La responsabilidad, una palabra notablemente repetida en los relatos de profesores, es una parte esencial dentro de las nociones asociadas al modelo normalista de lo que debía ser un profesor. La responsabilidad implica cautela, esencialmente en lo que respecta a las relaciones con la localidad en que el profesor se inserta. La necesidad de que el profesor sea responsable en su conducta social es fuertemente recalada por los profesores rurales. Y nuevamente destaca el modelo de formación normalista, pues la opinión generalizada entre ellos es que las escuelas normales "se preocupaban" de entregar esta noción, a diferencia de la Universidad.

El discurso planteado desde la normal cobraba sentido inmediato en la práctica, cuando el profesor entraba al "servicio", transformándose en un personaje público dentro de la localidad. Los profesores más jóvenes, formados en la universidad pero muy cercanos aún a los preceptos normalistas, por la interacción con colegas en ejercicio, familiares, etc. valoran la formación normalista, al considerar que se planteaba en forma más coherente en relación al medio rural que la formación universitaria. En especial, al abordar problemas asociados a las particularidades de trabajar y vivir en un medio en el cual el profesor pasa a ser primariamente un símbolo, un personaje público.

"Es una influencia tremenda. Entonces, en un sector rural tú eres, eres autoridad, eres médico, eres banco, eres profesora, eres consejero, eres todo. Porque la gente te cree, cree en ti. Y eso es lo que... no hay que defraudarlos, no hay que defraudarlos".

El Profesor como Misionero: Lejos de la Civilización

Estos preceptos, o líneas de conducta tan apreciados por los normalistas, se llevaban a cabo en forma variable. Y si bien, son varios los factores que pueden haber influido en que el modelo no siempre se siguiera, creo que el más importante debe haber sido que en los hechos, especialmente en las zonas rurales, el profesor normalista, con toda su carga normativa coexistía con profesores autodidactas, frecuentemente más libres de control institucional que ellos mismos, al desempeñarse preferentemente en escuelas particulares.

Hasta el traspaso de las escuelas fiscales a las municipalidades, todas las escuelas particulares y misionales eran fiscalizadas. La fiscalización era ejercida por una comisión formada por profesores fiscales y autoridades del pueblo (en general personas que eran consideradas letradas). El control sobre la acción del profesor se reducía a un examen anual en el cual los alumnos debían demostrar conocimiento sobre ciertas materias, lo suficiente para ser promovidos de curso. Y en base a esta evaluación se medía también el desempeño del profesor. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, como es posible apreciar en otros asuntos, en este caso también se podría inferir la existencia de una brecha entre las políticas educacionales y el desarrollo de las prácticas.

Un profesor que ejerció en distintas escuelas particulares y misionales sin haber pasado por la normal ni haber regularizado su título en ningún momento nos entrega una noción sobre la forma en que se llevaban a la práctica las fiscalizaciones en áreas rurales de la zona de Panguipulli:

"(iba alguien)...Nombrado por el Departamento Provincial de Educación. Entonces uno estaba bajo la supervigilancia de allá. Indirectamente, eso todavía se hace pero con otro, otro sistema... claro, otra forma, más suave, y entonces se nombraba un... y yo sabía que en esos días el padre iba a pasar y le dije: "Padre, en esos días tenemos examen, pase a tomar también usted". Y fue el único que estuvo, y él fue el que hizo el acta. Le puso "En castellano están muy bien, pero en matemática dejan que desear un poco" ¡Así mismo lo puso!"

Otro antecedente lo aporta una profesora jubilada que hace más de 20 años, quien era delegada para la fiscalización de escuelas particulares y misionales de esa misma zona:

"Bueno, yo nunca tuve la oportunidad de ver una escuela particular, de visitarla. Nunca, porque esas funcionaban así no más, por su cuenta, parece y yo creo que no las vigilaba nadie!, al principio... Pero, a las escuelas misionales, por ejemplo, yo iba todos los años como delegada, a tomar exámenes, pero a las escuelas particulares, no, no sé quien tomaría examen ahí, yo creo que ellos solos no más"

De todos modos, el profesor rural, en ninguno de los casos tenía ni tiene supervisión directa en la cotidianidad, a pesar de que el control hacia las escuelas rurales es un poco más frecuente actualmente. Resultando de esta situación una autonomía decisional muy grande, sobre todo en el caso de los profesores unidocentes.

La escasez de control permite explicarnos tanto aspectos negativos, al existir la posibilidad de ineficiencia o abusos de autoridad, así como entender el desarrollo de la creatividad desplegada por muchos profesores en la práctica docente.

Ya sea el caso de profesores que deciden adaptar los contenidos educativos para hacerlos culturalmente pertinentes:

"...En este colegio yo hago religión. Si yo no hago, no cantamos los coritos evangélicos, en el medio se me van todos mis alumnos, poh. Entonces yo hago una mezcla entre evangelismo, entre catolicismo, y de vez en cuando salimos afuera a hacer un poco de Nguillatún también. Entonces yo hago una especie de tri religión. Entonces donde más se entrega en este momento el niño es en la religión mapuche. Aquí en este colegio tengo dos experiencias, y hasta los profesores "Que por favor no toque las cornetas cuando está el día así". Yo salgo a tocar la corneta y listo que llueve, será porque el campo es celoso o es que coincide, no más. Pero había una profesora, la señora María, por ejemplo "Ya, poh, Juanita no haga llover, no toque esa cuestión". Entonces como que creen que eso..."

... O para conseguir que sus alumnos logren determinadas metas que ellos consideran importantes:

"Porque yo te digo que también hay esta cosa de la reforma que, son puras fantasías, no más. Imagínate que a nosotros nos dicen, en trabajo de matemáticas, por ejemplo, hay que sacar a los chicos a los negocios y que los chicos te hagan listas de precios y después que comparen los precios y todo. Claro, y allá yo tengo un supermercado y una panadería, y si tú vas muy seguido allá te echan. Así que no vas a estar llevando a los chicos todos los días. Y adonde los vas a sacar para afuera, tú no puedes. Entonces, claro, hay ciudades en que se pue-

den hacer muchas cosas bonitas. Los otros, ahí andamos, acarreado, nosotros, folletos, libros, revistas... que la "santa yapa" para hacer cálculos matemáticos. Y así y todo, fíjate, tuvimos la suerte de competir este año en unas olimpiadas matemáticas y estamos a nivel nacional ahora. Ahora nos vamos."

El Aislamiento y la Precariedad: " El Magisterio como Apostolado "

El escaso control sobre la actividad de los profesores rurales se ha correspondido a través del tiempo con una escasa aportación material y un casi nulo apoyo profesional, por parte de las entidades encargadas de proveérselos. Es así como las escuelas rurales han debido funcionar de forma muchas veces precaria, a veces sin siquiera una infraestructura mínima que permita delimitar siquiera un espacio simbólico para hablar de "escuela".

"Yo estuve en el cuartel de bomberos ahí, que no tenía piso, nada. Me lo prestaron para hacer mis clases. De la escuela de acá, me hacía de todos los alumnos y me venía acá a mi sala de clases. ¡Para el baño era un problema! ¡Había tanto borracho!... en el baño central que había en ese edificio, que no se podía llevar a los alumnos ahí. Entonces me iba a una pampa, caminaba para allá, me daba recreo, a mitad de la jornada más o menos, tocaba recreo, y íbamos a las murras, como se decía, a hacer las necesidades, y después volvíamos todos al cuartelón (riendo)"

"Claro, siempre se estaba cambiando, menos el local grande ese que usaba mi madre, pero yo andaba de Herodes a Pilatos. Estuve acá frente a, donde está la librería ahora, donde venden los diarios, ahí también trabajé yo, en ese local, ahí entonces salía al frente adonde está ahora el gimnasio, daba recreo, en la pared yo ¡Ta, ta, ta, ta!, los niños salían ahí. Para salir no les tocaba, para volver, ahí les tocaba con una piedra en la pared, venían corriendo acá, tenían que atravesar la calle"

"... a mí me tocó trabajar en una escuelita que era una mediagua. Con un piso de tablas juntas, que cuando se le caía un lápiz a un chico, se caía al hoyo. Yo tenía que levantar las tablas para sacar los lápices. Era forrada con cartón, con una ventanita chiquitita"

"¡Y esa era la casa donde iba a funcionar la escuela! Yo la fui a ver y no había nada. ¡No había nada! Era una casa vacía donde yo tenía que ir a trabajar."

Tal como estos, son muchos los comentarios que podrían seguir ilustrando la situación de precariedad en la cual se ha impartido, la mayoría de las veces, la educación en zonas rurales e incluso en algunos pueblos y ciudades de Chile. De hecho, la descripción de la pobreza o precariedad de las escuelas es un punto clave dentro de los relatos recopilados. Al punto que se asocia en forma casi inseparable con la vocación y el trabajo docente rural.

Otro tema, también relativo a los recursos, forma otro nudo, o punto clave en los relatos, es el de las remuneraciones. Los profesores con los que he conversado suelen destacar lo injusto que es el sueldo que reciben y han recibido históricamente los profesores, en relación a otras profesiones., situación que se vio empeorada con la municipalización de la educación pública. Vemos también aquí la noción de la vocación docente asociada al autosacrificio. Se mantiene la noción del profesor como alguien que "entrega lo mejor de sí", pero cuya labor no es reconocida en justa medida por la sociedad.

De esto abundan ejemplos:

"... quería ser profesor, a lo mejor era mi vocación pero para estar viviendo al tres y al cuatro. El profesorado no es de los que ganan más plata. Hay otros empleados públicos que ganan mucho más y el trabajo es más sencillo, no es como el trabajo del maestro que tiene que moldear, completamente, formar ahí, de una masa, a un muchacho que va a ser de pronto un ente muy responsable dentro del país. Ahí es donde nosotros tenemos que lograr que el alumno sea responsable. Si no lo hacemos, después pagamos las consecuencias todos los chilenos."

"Y así y todo llegué a casi 38 años de servicio, y cuando empecé dije yo: " ¡Yo no llego a 25 años re nuncal. Pero uno se va encariñando con los niños y se queda, se queda".

"y yo siempre fui una de esas enamorada de mis alumnos. ¡Siempre!, siempre desde que comencé a trabajar yo decía siempre. "Si los papás me van a pegar, yo al niño más lo voy a querer, a ese niño, el hijo de ese papá". Entonces me puse eso, que a los niños hay que enseñarles".

Quizás el testimonio más nítido de la vinculación dada a la vocación por la pedagogía con el autosacrificio y la noción de "misión" es el que aporta un profesor valdiviano, con gran experiencia en localidades costeras de la provincia, pero que vivió su infancia en Linares. El recuerda vívidamente la noción que su profesor prima-

rio expresaba sobre "el Magisterio", noción que él adoptó totalmente:

"...Yo lo único que recuerdo de esto en la formación que tuve, gracias a mi profesor primario don Alfredo Reyes Toro. Yo pienso que todos recordamos a nuestro profesor primario. No sé, creo que de alguna manera te marca ¿ah?. Yo era cabro, entonces, dentro de todo el grupo que estábamos ahí, él siempre manifestó que yo podría ser profesor. Y yo siempre me acuerdo de eso, yo que, como te decía el otro día "¡Ni por donde ser profesor! ¡Jamás!". Y él me hablaba de que el magisterio era un apostolado. O sea, yo siempre entendí así la cosa del magisterio, un apostolado. Y quien entraba allá no se iba a enriquecer, iba a enriquecerse espiritualmente pero materialmente iba a ser siempre postergado."

El Gremio

Muy ligado a la pobreza material y a la escasez de contactos con supervisores y colegas, aspectos que han marcado por mucho tiempo la labor del profesor rural, destaca en los relatos la constatación de una solidaridad que nace en forma muchas veces espontánea, dando origen a nexos entre profesores y escuelas. Así, muchos profesores formaron por iniciativa propia conexiones inter escuelas, basadas en experiencias cotidianas, como cruzarse en los caminos, encontrarse en los trayectos, en buses, camiones o lanchas. Pero, la solidaridad entre colegas se expresaba también fuertemente en otros contextos, como era el caso de los jóvenes que recién comenzaban a ejercer, muchas veces en espera de un pago que llegaría tras un año de docencia, o simplemente ad honorem.

"Yo salí de la normal y no encontré pega, entonces me fuí a trabajar ad-honorem a la Escuela 16, estaba en Aníbal Pinto,... es una escuelita que está en un bajo. Ahí fue la primera vez que conocí un grupo de profesores que eran todos para uno y uno para todos. Unidos, tremendamente unidos. Yo iba a hacer clases ad-honorem y me acuerdo que ellos me pasaban un billete de \$1000, en ese entonces, para que yo me movilizara durante la semana. Así viajaba yo en las góndolas"

"Ella estaba en Releco, (una colega suya) eran 3 profesores que estaban en Releco, entonces ella me controlaba. Si, cuando nevaba allí en los Ñadis, no teníamos calentador en la sala, y salíamos a jugar de 10 a 12 y no entrábamos. Y ellos me controlaban porque yo no entraba, ¡estaba puro jugando! ... si Releco es al otro lado de los Ñadis. Si cuando ellos tocaban la campana,

nosotros sentíamos de acá ; y cuando nosotros la tocábamos también ellos sentían, entonces... incluso se ve de ahí, poh" .

Sin embargo, los testimonios sobre la solidaridad y simpatía mutua expresada entre colegas, coexisten con una generalizada crítica o autocrítica al "gremio", en sentido abstracto o general. Siendo el punto más criticado la "desunión", la falta de solidaridad que expresan los profesores en asuntos más generales, como demandas gremiales:

"O sea, nos reunimos a conversar ciertas cosas, pero no nos reunimos realmente para defender lo nuestro. Esa parte la dejamos, claro, a la cabeza visible la dejamos sola. Porque, de pronto hay paro y uno: "Ah, no, yo no voy a paro". O sea, yo aquí en el sector rural no voy a paro, porque sé que los chicos van a estar sin comida. Porque yo igual voy a tener que estar aquí. Entonces los profesores rurales somos de pronto.... el urbano, el que va a parto, nos dice : "Ah, pero a fin de mes igual van a estirar la mano". ¡Claro! Nos va a llegar igual sin habernos, a lo mejor, arriesgado"

En parte, la independencia y el aislamiento que van asociados a la actividad profesional del profesor rural, puede incidir en contra de su participación en actividades gremiales. Pero es posible que esta tendencia de los profesores a la desorganización esté ligada también con el imaginario que inscribe su desempeño profesional más allá del dominio práctico, otorgándole un sentido espiritual. Si el profesor percibe la vocación como base de su accionar, y esta vocación se corresponde con un llamado ineludible, entonces, se toma vergonzoso para él reconocer un real interés por recibir una buena remuneración para su trabajo.

En el fragmento anterior, la profesora expresa en parte estas imbricaciones, cuando reconoce una fuerte alteridad de los profesores rurales y los urbanos, en el tema de los llamados a Paro. A fin de cuentas, es el medio el que determina la actuación de ambos. Según su opinión se trata del "estar aquí", opuesto a la vida urbana, en que el profesor "llega y se va".

Conclusiones

De acuerdo a los relatos que sustentan esta investigación, los elementos que hasta aquí he mencionado como ejes o claves de los testimonios de profesores nos remiten finalmente a la correspondencia entre un plano de condiciones materiales marcadas por el aislamiento y la precariedad, y un plano valórico relacionado con el modelo del profesor normalista, basado en la noción

de responsabilidad, autosacrificio y capacidad de tomar decisiones autónomas.

Mediante la palabra de profesoras y profesores formados en diferentes momentos históricos y bajo diferentes modalidades, podemos ver surgir claras vinculaciones entre las nociones asociadas al modelo del profesor rural con aspectos centrales en la formación y las características más generalizadas en la práctica docente de los profesores normalistas.

La persistencia de la precariedad y el escaso control institucional asociado al desempeño de la profesión docente, especialmente en contextos rurales, ha dado paso al desarrollo de un rol asociado al profesor rural basado, precisamente, en una flexibilidad que le permite asumir en forma simultánea variados roles.

Esta ubicuidad del rol del profesor rural se desarrolla más fuertemente cuando las condiciones de precariedad, pero sobre todo, de lejanía con respecto al control institucional, están presentes de manera más marcada. Así, el profesor pasa a encarnar una diversidad de papeles dentro de la localidad en la que se inserta, trabajando y viviendo, pues encarna el vínculo más importante con el exterior, con la cultura de la ciudad.

La relación directamente proporcional existente entre aislamiento y expresión diversificada del rol del profesor era contemplada en la formación normalista, cuando el estudiante recibía el discurso de que una vez ejerciendo él o ella deberían llegar a ser "personas capaces de enfrentar cualquier desafío". Se trata de una noción que resume la proyección del profesor rural con respecto a su profesión, en términos de un desafío constante que debe asumir frecuentemente sin poder esperar apoyo externo.

Las nociones asociadas a la docencia como una actividad que requería la existencia de "vocación" eran fuertemente recalçadas en la formación de los normalistas. Estas nociones se correspondían en forma clara con las condiciones a las que se veían enfrentados los profesores rurales en la práctica, lo cual llevaba a que fue-

ran interiorizadas en forma permanente por los profesores.

La continuidad de los elementos: precariedad, escaso contacto con las ciudades y escaso control institucional sobre el profesor en muchas zonas rurales, implican que el modelo del profesor rural aportado por las escuelas normales, como una persona que debe ser capaz de asumir variados roles dentro de la localidad en que se inserta, no resulte desfasado. Por el contrario, el modelo se corresponde con las características que aun definen el trabajo de los profesores en muchas zonas rurales.

Estos elementos serían claves, entonces, para explicar la permanencia de la impronta del profesor normalista en el imaginario de un conjunto diverso de profesores rurales de la provincia de Valdivia.

Bibliografía

- ALLIAUD A. (1999) "¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar, el caso de Argentina" en *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, OEA, N° 117, pp.63-74.
- BENGOA J, et al. (2000) *La Desigualdad: Testimonios de la Sociedad Chilena de la última década del Siglo XX*. Ediciones Sur, Santiago de Chile.
- BERGER y LUCKMANN (1993) *La Construcción Social de la Realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- CAMPOS HARRIETT F. (1960) *Desarrollo Educativo 1810-1960*, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- GONZÁLEZ MIRANDA S. (1996) "Civilizando al Yatiri, la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la Provincia de Iquique antes de la Reforma Educativa de 1965" en *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Arturo Prat, N° 6, pp. 3- 58.
- POBLETE MARIA PÍA (en prensa) "Comunidades Mapuches de Panguipulli y Educación: Las primeras décadas del siglo XX" en *Revista de Ciencias Sociales*, Instituto de Ciencias Sociales, Universidad Austral. N°5.