

VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia, 2007.

La Identidad Profesional de Docentes Rurales de la Provincia de Valdivia, en el Contexto de una Nueva Ruralidad.

Marcia Egert Laporte.

Cita:

Marcia Egert Laporte (2007). *La Identidad Profesional de Docentes Rurales de la Provincia de Valdivia, en el Contexto de una Nueva Ruralidad. VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/90>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCzH/cTp>

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>.

_____. 2001. *Identities e Memória entre Teuto-Brasileiros*. Em: Horizontes Antropológicos, UFRGS, N 14, Porto Alegre.
WOORTMANN, Klaas 1990. «*Com Parente não se Negueira*»; *O campesinato como ordem moral*. Em

anúário antropológico 87. Rio de Janeiro, Editora Tempo Brasileiro / UnB.
WOORTMANN, K. e WOORTMANN, E.F. 1997. *O Trabalho da Terra: a lógica simbólica da lavoura camponesa*. Editora UnB, Brasília.

La Identidad Profesional de Docentes Rurales de la Provincia de Valdivia, en el Contexto de una Nueva Ruralidad

The Professional Identity of Rural Teachers of Valdivia, in the Context of a New Rural Reality

Marcia Egert Laporte*

Resumen

Históricamente, los profesores rurales han desarrollado una identidad profesional específica, que en diversos aspectos los ha distinguido de sus colegas urbanos. El análisis de relatos de vida de profesores rurales de la Provincia de Valdivia nos acerca al modo específico en que esta identidad ha sido y es vivenciada en forma concreta por docentes de dicha zona en particular, dando luces también para la reflexión sobre la situación de los docentes de otras zonas. Así, el avance en las telecomunicaciones, la mayor conectividad, así como los profundos cambios operados en el terreno específico de la administración de educación, han impactado a las zonas rurales a nivel nacional. Los relatos analizados dan cuenta de cambios recurrentes en la vida cotidiana y por ende en la identidad profesional de los docentes rurales valdivianos. El aislamiento y la necesidad de optar mayoritariamente por la residencia en la localidad rural, han dando paso a un ejercicio profesional en el cual cabe un contacto mucho más fluido con colegas de otras escuelas y con los centros urbanos. De hecho, cada vez más profesores rurales optan por la residencia urbana y el viaje diario a las escuelas rurales.

Tan importantes modificaciones en el mundo de la experiencia, evidentemente tienen su correlato en el modo en que los profesores se conciben a sí mismos, lo cual se expresa en manifestaciones de crítica e incertidumbre. Así, los relatos nos permiten concluir que los profesores actualmente en ejercicio ya no se encuentran

cabalmente representados con el modelo profesional, surgido en las escuelas normales y consolidado más allá de ellas. Sin embargo, aún no ha surgido un modelo distinto que brinde seguridad a los profesores rurales actuales, como expresión de una identidad profesional plenamente configurada.

Abstract

Historically, the rural teachers have developed a professional specific identity, which in diverse aspects has distinguished them from his urban colleagues. The analysis of statements of life of rural teachers of Valdivia's Province brings us over to the specific way in which this identity has been and is experimented in concrete form for teachers of the above mentioned zone especially, reaching to the Reflection on the situation of the teachers of other zones. This way, the advance in the telecommunications, the major connection, as well as the deep changes produced (operated on) in the specific area of the administration of education, have struck to the rural zones in Chile. The analyzed statements appellants realize of changes in the daily life and, of course, in the professional identity of the rural teachers in Valdivia. The isolation and the need to choose for the most part for the residence in the rural locality, have giving step to a professional exercise in which it fits a much more fluid contact with colleagues of other schools and with the urban centers. In fact, increasingly rural teachers choose for the urban residence and the daily trip to the rural schools.

*Antropóloga, independiente. egertlaporte@gmail.com

So important modifications in the world of the experience, evidently have his correspondence in the way in which the teachers are conceived his self, which expresses in manifestations of critique and uncertainty. This way, the autobiographical stories allow us to conclude that the teachers in exercise already do not represented the professional model arisen in the «Escuela normal» and consolidated beyond them. Nevertheless, still there has not arisen a different model who offers safety to the rural current teachers, as expression of a professional fully formed identity.

Presentación

Este trabajo tiene por objeto compartir algunas reflexiones que se desprenden del desarrollo de la tesis «**Aproximaciones a la identidad profesional de docentes rurales de la Provincia de Valdivia a través de Relatos de Vida**»¹, investigación descriptiva de carácter cualitativo, que tuvo por fuente principal un grupo de 12 relatos de vida de profesores y profesoras rurales, solicitados y desarrollados en el contexto de entrevistas en profundidad.

Este trabajo ha abordado el tema de la identidad profesional de los docentes rurales y a través de esta problemática es que ha permitido un acercamiento concreto a la ruralidad actual.

La identidad profesional es un tema poco explorado, en cuyo tratamiento destaca la dispersión y ambigüedad conceptual, así como el escaso número de trabajos circulantes, o disponibles para el lector interesado. En términos generales, consideramos que la identidad profesional forma parte del complejo entramado identitario que podemos definir como identidad social, compuesta por numerosas identidades específicas, expresadas a nivel individual y también colectivo. Estas identidades interactúan entre sí, en un proceso dinámico que se desarrolla en forma permanente. La importancia de la identidad que los sujetos desarrollan en relación al trabajo que realizan, entendida como identidad profesional, resulta particularmente relevante, desde un punto de vista analítico, considerando que en la sociedad contemporánea el trabajo ha pasado a ser uno de los principales referentes utilizados por los individuos cuando asignan determinadas adscripciones sociales a los otros, así como cuando se ubican a sí mismos dentro de la sociedad, desde un punto de vista conceptual. (Márquez: 1999; Téllez, 2002)

Los relatos de vida, resultan ser una fuente privilegiada para acceder al tema de la identidad profesional, pues nos acercan al modo en que los sujetos reflexionan, evidenciando sus valoraciones, así como miedos, as-

piraciones y esperanzas, en relación a la profesión que ejercen.

1.- Comentario sobre el enfoque metodológico escogido y sus implicancias teóricas

Sobre nuestra fuente principal, el «Relato de vida», nos parece necesario puntualizar que entendemos por tal: «La versión (oral o escrita, en sus diferentes modalidades y grados de estructuración) que un individuo da de su propia vida» (Piña, 1988:4). De esta manera, el relato de vida difiere de la llamada Historia de Vida, fundamentalmente porque éste viene a ser una narración autobiográfica que no es complementada con otras fuentes, por parte del investigador. Así, cobra especial importancia, tal como propone Piña, el personaje-narrador, constituido en un momento biográfico determinado, dispuesto a dar una cierta versión de los hechos vividos, de acuerdo a las expectativas asociadas a la producción de su relato. Así, Piña propone que «Lo medular, en relación al enfrentamiento metodológico de un texto autobiográfico, no es preguntarse como transcurrió la vida de alguien... sino como ese alguien se representa -ante sí y ante otros- el transcurrir de su vida y lo relata.» (Piña, 1988: 14)

Sintetizando, podríamos decir que en el curso de una situación biográfica, el narrador construye un personaje en base a una imagen de sí, la cual obedece a un contexto determinado, la situación social en que se produce el relato, que ha motivado el surgimiento de un «sí mismo» particular, basado en la relación que ha establecido con quien solicita su narración (si es que este existe) y quienes él considera sus potenciales oyentes o lectores. Ya que el relato está condicionado por todos estos factores, los cuales son extremadamente variables, podemos afirmar que los relatos autobiográficos son narraciones únicas e irrepetibles. En este sentido, debemos considerar que al hablar de su vida, una persona puede omitir o manipular sucesos, acciones y motivaciones, lo cual obedece a diversos motivos, destacando entre ellos el tipo de relación establecida con quienes escuchan y/o impulsan el desarrollo de su relato.

Pero en el delicado tema de los olvidos y tergiversaciones, no sólo pesa la relación con los oyentes o interrogadores. Pues, pese a que la situación en que se origina un relato de vida es irreproducible: «Las formas de contar la propia vida corresponden a estructu-

ras narrativas y procesos de atribución de sentido que poseen existencia previa a la experiencia individual, que están a disposición del sujeto en su contexto cultural y semántico, y han sido objeto de su aprendizaje.» (Piña, 1988: 36) Así, es precisamente esta raigambre cultural la que hace de los relatos de vida discursos susceptibles de análisis científico, pues estos no son totalmente libres, ya que, pese a las diferencias entre unos y otros, corresponden a estructuras limitadas, finitas.

Un último factor que consideramos indispensable al hablar de los relatos de vida y su uso como fuente para las ciencias sociales, se refiere al rol del «investigador», o sea, quien solicita el relato, o analiza uno ya existente, en busca de la generación de conocimiento científico y de su comunicación. Según Piña «todo curioso que pregunta por relatos de vida (cualquiera sea la forma que adopte su indagación), se convierte en coautor: es un participante que posee un grado apreciable de responsabilidad en la generación y modalidad del relato» (Piña, 1988: 43)

Consecuentemente con lo anterior, el proceso de análisis desarrollado combinó la preocupación por la dimensión particular de cada relato con la búsqueda de relaciones entre ellos, así, as entrevistas fueron transcritas en forma integral, para ser analizadas, primero por separado, y luego puestas en relación, combinando, así, lecturas verticales y horizontales. Este tipo de análisis se basa en una premisa que concilia el interés por la particularidad de cada voz junto a la necesidad de trascender a ella, buscando avanzar en el conocimiento de temas particulares. «El testimonio de cada historia de vida sólo puede ser plenamente entendido como parte de la totalidad de la vida: pero para hacer generalizaciones sobre un tema social particular debemos extraer los testimonios sobre esta cuestión del conjunto total de entrevistas, para observarlos y volverlos a reintegrar desde un nuevo ángulo, de una forma horizontal, mejor que vertical, y, haciéndolo así, dotarlos de un nuevo significado» (Thompson:1993:68).

2.- Acercamiento teórico a la identidad profesional de los docentes rurales

En nuestro acercamiento teórico al tema de la identidad, hemos tomado en consideración especialmente algunos conceptos surgidos a partir del constructivismo social (Berger y Luckmann) y el interaccionismo simbólico (Goffman), así como de la denominada perspec-

tiva histórico estructural utilizada por Jorge Larraín (2001; 2003). A partir de dicha lectura, entendemos a la identidad profesional como una identidad específica, asociada al desempeño de un trabajo determinado, en el cual el trabajador desarrolla un grado variable de permanencia, integrando un corpus de conocimientos y adquiriendo una adscripción social determinada. Lógicamente, esta adscripción implica, tal como sucede en los demás planos identitarios, procesos individuales y colectivos, manejados tanto desde una perspectiva interna como externa. Donde, en un juego dinámico, los distintos sujetos, en términos individuales y colectivos se autoadscriben a ciertas categorías específicas, al tiempo que caracterizan a los «otros», aquellos que no participan de las identidades específicas en que ellos son congregados, de diferentes maneras. En este proceso dinámico de construcción, mantenimiento y reformulación de la identidad, cobra especial importancia la reflexión subjetiva, así como los espacios de reflexión intersubjetiva.

La identidad profesional de los docentes rurales es desarrollada en un proceso paulatino, dando cuenta de este continuo juego de representaciones y elaboraciones, en que los profesores comenzaron a sentirse convocados, y a recibir insumos para la construcción de una posterior identidad docente, ya desde la infancia. Es así como en nuestra investigación se trazó una división analítica para contener las principales etapas vitales relacionadas con la construcción de la identidad docente rural: enseñanza primaria, formación profesional y ejercicio docente.

2.1.- Conceptos esenciales en la exploración de la dimensión individual de la identidad

El concepto self, de gran importancia para el desarrollo teórico de la identidad, especialmente en el medio anglosajón, surgió en términos bastante esencialistas, que lo situaban de forma similar al alma o espíritu. Sin embargo: «Desde Marx en adelante, muchos sociólogos y psicólogos sociales (en especial George Herbert Mead) han desarrollado una concepción alternativa de acuerdo con la cual las expectativas de los otros juegan un rol fundamental en el proceso de identificación con algunas cualidades. De este modo, la idea de un sujeto producido en interacción con una variedad de relaciones sociales llegó a ser crucial» (Larraín, 2003:25). Avanzando en la problematización de los procesos de construcción de identidad, Erving Goffman aporta la

noción de que la identidad social sería producto de inferencias realizadas en encuentros cara a cara, a partir del conocimiento de categorías sociales a las cuales se espera pertenezca el «extraño», en la medida en que, como miembro de una de esas categorías, sus atributos se perciban como corrientes y naturales. La identidad personal, en tanto, alude a la diferenciación o «unicidad» de las personas, las cuales pertenecen a ciertas categorías sociales, es decir, poseen una determinada identidad social. En la identidad personal se conjugarían, según Goffman, la combinación única de los hechos en una biografía y las marcas positivas, o soportes, de la identidad. (Goffman, 1970). Así, de acuerdo a su enfoque, en los procesos de construcción de la identidad interactúan la identidad social, la personal y la del yo.

En su exposición sobre la identidad en relación al estigma, Goffman aborda el tema de la ambivalencia del yo. De acuerdo a su análisis, una persona que posee una identidad social estigmatizada experimenta ambivalencia respecto de su yo. Esto porque es en mayor medida en relación al sentido común que las personas construyen imágenes y desarrollan categorías para clasificar y definir a otras personas, grupos y en buena medida a sí mismos. Entonces, cuando las personas poseen una identidad social estigmatizada, las contradicciones de la vida cotidiana y del conocimiento que esta genera, se tornan evidentes para ellas, impulsando la reflexión crítica ante esa realidad y el conocimiento generado por la misma. (Goffman, 1970) En este punto es importante recalcar que para Goffman, en rigor nadie está libre de vivir una cierta cuota de estigma en algún momento de su vida o en relación a un aspecto determinado, existiendo diferentes grados de estigmatización en las sociedades.

Ahora, si bien la vivencia del estigma incide en la ambivalencia del yo, y por ende en la reflexión crítica de la persona en cuanto a su identidad social, esta capacidad no es privativa de los individuos estigmatizados, siendo un elemento que en alguna medida siempre está presente en la construcción de la identidad del yo. «Es evidente que el individuo construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con los que los demás construyen al principio la identificación personal y social de aquel, pero se permite importantes libertades respecto de lo que elabora» (Goffman 1970:127)

Tanto Mead como Goffman parten de la base de que el individuo utiliza en gran medida el modo en que los demás lo definen y caracterizan para desarrollar su pro-

pia imagen de sí mismo. Sin embargo, a través de su capacidad reflexiva, puede trascender a estas definiciones, logrando distanciarse en mayor o menor medida de ellas. Mead pone el acento en la comunicación, y específicamente en el uso del lenguaje, como motor de este proceso, al permitir el surgimiento del «self»². Mientras tanto, Goffman señala la importancia de la exclusión social, de la vivencia del estigma, como un elemento central, (pero no el único), que permite al individuo empezar a captar las contradicciones de la sociedad, y en ese proceso, cuestionarla no sólo a ella sino a sí mismo.

En este sentido cabe señalar que: «La identidad sólo es un tema cuando está en crisis, cuando algo que se supone fijo, coherente y estable, es desplazado por una experiencia de duda e incertidumbre» (Mercer, en Larraín 1996:93).

2.2.- La pregunta por la identidad social

La identidad, desde el punto de vista social y cultural, pasó de ser un tema periférico a tomar un lugar relevante en las ciencias sociales luego del fin de la Segunda Guerra Mundial, proceso que implicó cambios en las fronteras políticas de muchos países, así como desplazamientos de grupos humanos y redefiniciones étnicas. La identidad social y cultural ha sido objeto de análisis desde diversos puntos de vista, destacando las aportaciones realizadas a partir de las problemáticas asociadas a las relaciones interétnicas y de género. Ámbitos de identidad colectiva más específicos, como es el caso de las identidades profesionales, se han mantenido en segundo plano. (Gilroy, 1998; Larraín 2001)

Siguiendo la línea teórica del constructivismo social de Berger y Luckmann, adherimos a la visión de la identidad como un elemento clave de la realidad subjetiva, que se haya en una relación dialéctica con la sociedad, puesto que es formada a partir de procesos sociales, pero «una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social» (Berger y Luckmann, 1972: 216). De acuerdo a estos autores, tanto si nos centramos en las identidades personales como en las colectivas, el proceso es básicamente el mismo, produciéndose un interjuego entre organismo, conciencia individual y estructura social, elementos que están en permanente influjo mutuo. Las estructuras sociales específicas generan distintos tipos de identidad, que serán

«reconocibles individualmente», esto se explica porque: «Las sociedades tienen historias en cuyo curso emergen identidades específicas, pero son historias hechas por hombres que poseen identidades específicas» (Berger y Luckmann, 1972: 216). Vemos entonces que la historia nos da la clave para interrogarnos sobre el surgimiento de identidades específicas, es decir, identidades concretas, situadas en un contexto histórico y cultural determinado. De tal manera, no sería posible concebir la identidad social como una herencia inmutable.

Los lineamientos planteados por el construccionismo social de Berger y Luckmann pueden conectarse con la llamada concepción histórico-estructural de la identidad, la cual: «Piensa la identidad cultural como algo que está en permanente construcción y reconstrucción dentro de nuevos contextos y situaciones históricas... (y que)... por otra parte, no concibe la construcción de la identidad únicamente como un proceso discursivo público, sino que también considera las prácticas y significados sedimentados en la vida diaria de las personas. La concepción histórico-estructural concibe la identidad como una interrelación dinámica del polo público y del polo privado, como dos momentos de un proceso de interacción recíproca» (Larraín, 2001: 5-6).

La identidad social conjuga permanentemente identidades específicas, que los individuos desarrollan de distinto modo, aún al interior de un mismo grupo social. «Las identidades colectivas pueden coexistir y no son mutuamente excluyentes. En la construcción de las identidades personales siempre concurre un buen número de ellas en varios grados de intensidad. Pero no todas ellas son estrictamente necesarias del mismo modo» (Larraín, 2001: 39). Lo que nos conecta finalmente con la identidad profesional, la cual forma parte de aquellas identidades específicas que no todos los individuos de una sociedad desarrollan a lo largo de su vida, pero que adquiere especial connotación para muchos de ellos (Téllez, 2002; Gilroy, 2001; Márquez, 1999).

2.3.- La noción del otro

Evidentemente, los procesos de formación de identidades, colectivas e individuales, siempre suponen la existencia de otros. En la construcción de la identidad cultural, la comparación con el «otro» y la utilización de mecanismos de oposición al «otro» resultan esenciales para la articulación de la idea de un «nosotros» opuesto a los «otros», los cuales son definidos como

mínimo en base a tres dimensiones: temporal, carencial (lo cual implica la carencia de algún requisito básico, desde el punto de vista de la propia sociedad); y finalmente, en base a la dimensión espacial (Larraín, 1996). Es importante reflexionar sobre la importancia de estas dimensiones para la definición de «otros». En el tema de la alteridad basada en el tiempo, vemos que una comunidad puede plantearse como diferente a sí misma a como fue en el pasado, o como se proyecta al futuro. Por otra parte, la interpretación del otro como carente de atributos considerados relevantes, resulta un modo característico de levantar un sentido de pertenencia en una determinada cultura, al tiempo que se valida la exclusión o explotación de otros. Lo cual se ejemplifica especialmente en los discursos de la modernidad, en relación a las mujeres, los no europeos y los enfermos mentales. Finalmente, está el otro distante espacialmente, que es un otro en el sentido clásico, con el que, por añadidura, tenemos dificultades de comprensión, dado el desconocimiento mutuo³. Evidentemente, en las construcciones imaginarias de «los otros» a quienes «nosotros» no conocemos, se transparentan los temores y aspiraciones, nuestros y de nuestros propios grupos de referencia, en general. Así, «Para definir lo que se considera propio, se exageran las diferencias con los que están fuera». (Larraín, 1996: 91) Es importante tener en cuenta que la identidad se estructura en numerosas dimensiones, que los individuos vivencian en forma articulada, estableciendo diferentes categorías de otros, delineados con más o menos detalle, considerados más o menos próximos, valorados, temidos o despreciados. (Mead: 1953; Goffman, 1971; Bonfil: 1988; Larraín: 1996)

2.4.- El concepto de identidad profesional

Revisando el uso del término identidad profesional, en el ámbito de las ciencias sociales, vemos que suele estar definido en forma muy general, por no decir en términos difusos.

La amplitud en el uso del término se expresa claramente en la diversidad de los casos estudiados, aspecto que contrasta con la escasa producción de investigaciones sobre este tema. Así, vemos que los estudios sobre identidad profesional abarcan desde grupos tradicionalmente considerados como profesionales, por contar con un «título profesional», como es el caso de los profesores (Gysling 1992; Núñez 2004), hasta trabajadoras manuales empleadas en una industria alimentaria (Téllez, 2002).

En el marco de esta investigación hemos intentado integrar nociones presentes en diversos estudios, no necesariamente explicitadas, para dar curso a una definición operacional de Identidad Profesional. De este modo, hablaremos de Identidad Profesional en alusión a la identidad social específica asociada al desempeño de un trabajo determinado, en el cual el trabajador integra un corpus de conocimientos, desarrolla una permanencia (variable, por supuesto) y adquiere una adscripción social determinada, que se expresa tanto en términos internos (autoadscripción), como externos (identificación del individuo como integrante de cierta categoría profesional o laboral por parte de quienes no se consideran parte de ella).

Consultando a la Real Academia de la Lengua Española y otros diccionarios de esta lengua, vemos que la palabra profesión es intrínsecamente ambigua, ya que en sus acepciones más comunes puede hacer referencia tanto a un oficio o empleo, como al ejercicio público de una fe religiosa, costumbre, habilidad o incluso alguna característica, por parte de una persona⁴. El uso coloquial del término profesional, en Chile, considera la misma amplitud de acepciones. Existiendo mucha ambigüedad en el uso de este término.

Para objeto de nuestro análisis el término «profesional» se referirá específicamente a lo relativo a una actividad laboral específica, la cual provee a quienes la ejercen una identidad social determinada. Así, la docencia básica y específicamente la docencia básica rural será analizada en tanto actividad laboral específica, que permite a quienes la practican, el desarrollo de la identidad profesional que nos interesa explorar. La noción de «actividad laboral», en tanto, nos remite al concepto de trabajo, el cual, tampoco resulta obvio. Cuando lo utilizamos aludimos a una diversidad de actividades realizadas por las personas, las cuales no necesariamente implican una remuneración. En términos generales consideramos útil la distinción, surgida a partir del análisis de la división genérica del trabajo, entre trabajo productivo, reproductivo y comunal. (IICA, 1993)

A grandes rasgos, podemos decir que el trabajo reproductivo comprende el desarrollo, por parte de un individuo, de tareas orientadas a la reproducción biológica y social de los miembros de su familia. El trabajo productivo, en tanto, alude a tareas que dan origen a bienes y servicios, que pueden ser adquiridos o transados en el mercado. Por último, el llamado trabajo comunal comprendería el conjunto de actividades asociadas a la participación social, expresada fundamentalmente en términos de organizaciones que exigen una

fuerte inversión de tiempo y energía por parte de sus miembros, sin implicar ningún tipo de retribución económica a cambio de ello. (IICA, 1993)

Evidentemente, las personas suelen combinar la realización de actividades que pueden ser ubicadas en las distintas categorías de trabajo que hemos mencionado. Y si bien es útil analíticamente distinguir los diferentes tipos de trabajo, no hay que olvidar que en la vida cotidiana no siempre resulta tan fácil determinar los límites entre uno y otro tipo de actividad. Un ejemplo evidente en tal sentido sería la clásica situación de participación en actividades comunitarias por parte de profesores u otros profesionales, que si bien no resultan obligatorias, estos profesionales emprenden motivados por la posibilidad de establecer nexos útiles para sus iniciativas en la escuela, el consultorio o cualquier otro espacio donde desarrollen su labor.

Considerando su relevancia en la vida cotidiana de las personas, así como la gran cantidad de tiempo que suele invertir cada individuo en las actividades de tipo laboral, podemos considerar al trabajo como un ámbito esencial en los procesos identitarios, en términos individuales y colectivos. Como afirma Francisca Márquez: «El trabajo se ha vuelto en nuestra sociedad⁵ el criterio y la norma de la integración social. Él procura no sólo los ingresos que permiten participar económicamente en la vida social, sino también, y más que cualquier otra adscripción, una identidad social... ... el trabajo se vive como fundamento de la existencia aún bajo la forma de empleos precarios, porque otorga una razón de existencia en el circuito de la sociedad y de participación activa en la vida y en el mundo. El trabajo –remunerado– constituye el criterio esencial de una integración social exitosa. Está siempre presente como referencia a la norma social y como el medio privilegiado de confirmar las capacidades y cualidades individuales y familiares» (Márquez 1999:6).

2.5.- Identidad profesional de los profesores rurales

Básicamente, entenderemos por identidad profesional de los profesores «el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores» (Gysling, 1992: 12). A su vez, tomando en cuenta el carácter complejo de la construcción de las identidades, sostenemos que la identidad profesional desarrollada por los profesores rurales debe ser analizada tomando en con-

sideración el contexto de ruralidad, el cual les imprime un sello particular, distinguiéndolos de los profesores urbanos. Así, creemos que las especificidades implícitas en el ejercicio de la docencia en contextos de ruralidad permiten la generación de una identidad específica: la de *profesor rural*, la cual puede integrarse como una subcategoría dentro de la categoría social más amplia, constituida por los profesores, en términos generales.

2.6.- Representaciones subjetivas y colectivas en la construcción de la identidad profesional docente

La identidad profesional, en tanto dimensión específica de la identidad social de personas y colectivos, está en permanente relación con otras identidades que las personas construyen y reformulan permanentemente a lo largo de sus vidas. En tal sentido, asumimos que la identidad profesional de los profesores se caracteriza porque «no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo y es de naturaleza compleja y dinámica que se mantiene durante toda su vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente». (Prieto 2004: 31)

En este continuo de prácticas y reflexión en torno a las prácticas, los profesores asumen y ponen a prueba, reformulando o manteniendo, ciertas representaciones subjetivas. Las cuales: «Son idiosincráticas, denotan especificidad y contienen las propias significaciones de los profesores acerca de la realidad escolar y su quehacer docente» (Prieto 2004: 32). Es decir: «ellas constituyen la manera en que cada profesor organiza cognitivamente su experiencia social, dando pie a juicios, valores, creencias, imágenes y actitudes con respecto a su profesión» (Prieto 2004: 32).

Como la construcción de la identidad profesional no es un proceso solitario, implica a su vez la reflexión intersubjetiva en torno a las representaciones subjetivas, saberes especializados y experiencias concretas. A partir de este proceso de reflexión intersubjetiva: «Se generan colectivos críticos que articulan los procesos subjetivos acerca de sus representaciones, y se construye socialmente su identidad profesional docente» (Prieto 2004: 32).

3.- Antecedentes históricos esenciales

Hacer un comentario breve a la historia de la educación en Chile es algo muy complejo, considerando el permanente surgimiento, desaparición, tergiversación o recuperación de proyectos disímiles, de acuerdo a la entrada y salida de los distintos gobiernos de turno⁶. Para efectos de este trabajo, simplemente me detendré en algunos aspectos claves que se conectan fuertemente con los procesos de construcción de identidad de los docentes rurales, específicamente en cuanto a la formación de los profesores primarios y su actividad gremial.

El primer gran hito en la historia de la formación docente es la fundación de las escuelas normales, en 1842, que significó el comienzo de la profesionalización de esta actividad. Con la creación de la escuela normal se desarrolla un modelo de maestro primario cuya configuración va a la par con el desarrollo del llamado «Estado docente» cuya existencia iría precisamente desde 1842 hasta 1973 (Núñez 1984), es decir, coincidiendo con el ciclo de vida de las escuelas normales, las cuales serán suprimidas definitivamente por la dictadura en 1973.

A partir de la fundación de la Escuela Normal, es posible apreciar una importante evolución en cuanto al nivel de profesores instruidos profesionalmente, sin embargo, las escuelas primarias populares, sobre todo rurales, durante el siglo XIX y aún a principios del XX, quedaron muchas veces en manos de personas que contaban sólo con un poco más de educación que sus alumnos⁷. (Labarca, 1939; Núñez, 1984; Egaña, 2000) La continuidad de las normales permitió el avance paulatino de la proporción de profesores titulados, que en 1927 llegó a un 70% (Núñez, 1984). Sin embargo, como demuestran las cifras citadas, los profesores titulados, a lo largo del siglo XX convivieron permanentemente con «maestros interinos», es decir, sin formación profesional. El sistema de educación primaria tomó en cuenta este problema desde temprano, y ya a principios del siglo existían instancias de perfeccionamiento especialmente dirigidas a estos profesores, así como vías alternativas para la obtención del título de profesor.

La formación brindada por las escuelas normales distinguió muy temprano la necesidad de una formación

diferenciada, de acuerdo a las características del medio en el cual se ejerce la docencia. Así, el decreto N° 987 de 1925 dictaba: «Las Escuelas Normales se dividen en Comunes y Superiores, según estén destinadas a la formación de maestros simplemente o a la formación y perfeccionamiento del personal Directivo, Docente y Administrativo de la Enseñanza Primaria y Normal. Las Escuelas Normales Comunes se clasifican a su vez en urbanas y rurales, según formen profesores para escuelas primarias urbanas o rurales.» (Campos Harriet, 1960:41)

La clausura de las escuelas normales fue una de las primeras medidas del gobierno militar, en materia de educación. (Núñez 1984, 2003) La pedagogía básica quedó así establecida como carrera universitaria, sin embargo, esto no impidió que siguiera existiendo un porcentaje de profesores en ejercicio sin formación profesional, o que siguieran integrándose a la docencia profesores de este tipo.

Una diferencia muy importante entre la formación normalista y la universitaria, posterior al golpe militar de 1973 será que esta última ya no hará distinción alguna, en el plano formativo, de las particularidades asociadas al desempeño en zonas rurales, tal como ocurría en las normales, que impartían una formación orientada especialmente hacia la enseñanza rural en ciertas sedes, o hacia la enseñanza en contextos urbanos, en otras, si bien los profesores titulados en ellas estaban autorizados para ejercer igualmente en el medio rural o urbano (Núñez, 2003)

El paso a una formación universitaria del profesor básico surge como proyecto dentro de la reforma educacional de 1967, bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva y se masificó finalmente al comenzar la dictadura militar dirigida por Augusto Pinochet, dentro de un contexto de fuerte represión social y política, produciéndose, por ende, cambios drásticos en el terreno de las relaciones sociales, a todo nivel. La vida académica no escapó a esta situación.

Al menos durante los primeros años tras el cierre de las normales, el énfasis en la formación docente se ubicó en aspectos de corte teórico relativos a la instrucción, siguiendo el paradigma de la tecnología educativa, sin proporcionar espacio para el diálogo entre profesores y estudiantes. (Núñez, 2003)

En relación al autoritarismo en la formación de los docentes durante la dictadura militar, Iván Núñez⁸ destaca las implicancias para el profesorado de desarrollar su formación en la Universidad, cambio impulsado por el gobierno militar, seguido de un posterior intento por

aislar a los docentes en formación de otras carreras, y rebajar su estatus a un nivel más técnico que profesional, cuestión que se evidencia en las citas de discursos del interventor castrense de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas. (Núñez en Ávalos 2002: 32-38) La dictadura militar, además de exonerar a todos aquellos que demostrasen tendencias contrarias a sus fines, reprimió totalmente la participación sindical y gremial de los profesores, fuertemente arraigada⁹. El Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), que había logrado un elevado nivel de participación en el Gobierno de Salvador Allende, llegando a ser la segunda gran instancia, fue suprimido. Sin embargo, pese a la represión, los profesores crearon la AGECH; entidad contestataria que logró representación y hasta personalidad jurídica, disolviéndose voluntariamente al democratizarse el Colegio. (Núñez, 1984).

Otro gran hito en la historia de la educación pública, que repercute directamente en el profesorado rural, fue la municipalización de la enseñanza, proceso ideado primeramente para la educación rural, y que luego se generalizó.

En el sistema municipalizado, los alcaldes quedaron a cargo de la designación de Directores, de la distribución de ayuda económica y de la determinación de normas para la distribución de matrícula. En este nuevo ordenamiento, el aporte fiscal a los establecimientos dependerá del número de alumnos matriculados, a los cuales se les asigna un valor, expresado en unidades tributarias mensuales (UTM), lo cual se tradujo, dentro de la educación municipal, en la aparición de una serie de vicios como la adulteración de listas escolares y la retención de niños, o el exceso de alumnos por curso. Otra consecuencia de lo anterior fue la explosiva expansión de la enseñanza privada, en todos los niveles educativos, sector al cual migraron muchos profesores en aquel período, a causa de los cambios desfavorables para el ejercicio en el sector público y el desarrollo de una política de incentivo a la acción privada en educación.

Un gran sector de profesores se opuso activamente a la municipalización, alegando que de ella a la privatización había solo un paso.

Efectivamente: «En junio de 1980 se legisla finalmente sobre el traspaso de servicios públicos a las municipalidades, por medio del DFL 1-1063. En septiembre del mismo año se especifica, en el mismo decreto, la posibilidad de traspasar los servicios ya municipalizados a corporaciones privadas sin fines de lucro» (Adler y Melnick 1998: 47)

Además, a partir de la dictadura de Pinochet la formación de profesores no contempló la especificidad de la docencia en contexto de ruralidad. Por otra parte: «La supervisión tampoco consideraba la especificidad de estas escuelas, las que percibía entre una extensión de la urbanidad y un papel civilizador y de sustentación del estado-nación en las zonas rurales. En la década de los noventa se inicia un proceso de formación y especialización de supervisores orientados al apoyo específico de este sector de escuelas» (Williamson 2004:98).

A partir de la década del noventa comienzan a desarrollarse algunas carreras orientadas específicamente a la docencia en contextos de ruralidad y población indígena. Sin embargo, esto correspondería más bien a esfuerzos e iniciativas particulares de algunas universidades y no a una política sistemática de parte del Ministerio de Educación (Williamson 2004). En este sentido destaca la aparición de programas de postgrado y más recientemente de pregrado, destinados a formar profesores especializados en educación intercultural bilingüe, para zonas con un nivel importante de población indígena, fundamentalmente.

3.1- La educación rural en la Provincia de Valdivia

La Provincia de Valdivia está situada dentro de la Décima Región de los Lagos, la cual tiene una población aproximada de un millón cuatrocientas mil personas distribuidas en 42 comunas, donde predominan niveles de desarrollo humano considerados bajos y muy bajos.

Contrastando con el promedio de 14,9% de población rural que exhibe Chile, el 35% de su población reside en áreas rurales. En 12 de sus comunas la población no llega a los 10.000 habitantes, y existen zonas de difícil acceso. Esto se debe a una fuerte dispersión geográfica entre comunidades, aspecto ligado a las características del terreno, en unión a una insuficiente estructura caminera (Gobierno de Chile, PNUD, 2000).

De acuerdo al Índice de Desarrollo Humano de las comunas de Chile, publicado el año 2000: «Esta región se ubica en el décimo primer lugar en el ranking de IDH y en el lugar 12 en la dimensión ingresos. En la dimensión salud tiene 17 comunas que se encuentran en los niveles de desarrollo bajo y muy bajo con más del 55% de la población en esa situación» (Gobierno de Chile, PNUD, 2000: 67).

La Provincia de Valdivia presenta un nivel de desarrollo humano mayoritariamente bajo con respecto a la realidad regional, pues 9 de sus 12 comunas tienen los niveles de IDH más bajos de la región. De las tres restantes, Corral y la Unión presentan un nivel medio y Valdivia uno muy alto. Esto resulta concordante con los diversos diagnósticos sobre la situación de la población rural e indígena en el país, caracterizada por una situación de mayor pobreza y bajo nivel educativo, que muchas veces redundan en marginalidad. En efecto, las comunas que presentan mejores índices de desarrollo humano en la Provincia de Valdivia son a su vez eminentemente más urbanas y con menor presencia indígena.

En base a datos documentales e investigación etnográfica, podemos afirmar que la educación rural de la provincia de Valdivia se ha desarrollado guiada por la acción estatal y de particulares, entre quienes destacan las escuelas misionales. En las zonas en que se establecieron misiones esta influencia primó sobre todas las otras. En el resto de la provincia se desarrolló una mayor influencia estatal. Sin embargo, la acción de los particulares también ha sido importante en la provincia, mediatizada muchas veces por el Estado y las misiones. Así, muchos particulares estuvieron ligados a estas grandes instituciones, lo cual puede ser una explicación para su temprana llegada e instalación en zonas rurales de difícil acceso, puesto que para ello se requería muchas veces apoyo monetario y cierto conocimiento previo sobre dichos lugares (Schneider R.P. (s.f); Poblete 2002:A y Poblete 2002: B).

El caso de Panguipulli nos muestra un ejemplo de instalación simultánea y convivencia armónica de la escuela misional y fiscal, iniciando el siglo XX (Schneider R.P. (s.f)); Sin embargo, el proceso de instalación de escuelas, y su desarrollo en tanto institución en las zonas rurales de los diversos sectores es algo que no ha sido suficientemente estudiado como para hacer un comentario general sobre las características de este proceso histórico, a nivel provincial.

El desarrollo del Proyecto DID2000-35, sobre el desarrollo de la educación rural en dos comunidades mapuches precordilleranas de Panguipulli: Llongahue y Cayumapu, permitió acceder a numerosa información de tipo testimonial en torno al cambio de administración de muchas escuelas misionales (en rigor particulares), que pasaron a ser fiscales a partir de la segunda mitad de la década de 1960 y principios de la siguiente. Es probable que haya influido en este cambio una ma-

yor capacidad de parte del estado para hacerse cargo de establecimientos, con mayores garantías para los docentes, en términos de sueldo y estabilidad laboral. Sin embargo, las escuelas particulares experimentaron un gran aumento durante la dictadura militar, en diversas regiones del país. En el caso de la IX Región de la Araucanía y la actual Región de los Ríos¹⁰, la Fundación Magisterio de la Araucanía, perteneciente a la Iglesia Católica, constituye actualmente uno de los mayores sostenedores particulares del país, con una gran cobertura educacional en las provincias de Cautín y Valdivia, especialmente (Williamson, 2004).

En el plano de la formación pedagógica, históricamente ha destacado la existencia de una escuela normal en Valdivia, así como en zonas relativamente cercanas, como Angol y Victoria. Tras el golpe militar, comenzaron a cerrarse las normales y la carrera de pedagogía básica comenzó a ser impartida en distintas universidades a las cuales accedían los estudiantes de la Provincia, entre las que destacan la Universidad Austral y la Universidad Católica de Villarrica.

A nivel nacional y también regional, hasta hace muy pocos años, la formación universitaria en el área de la pedagogía tuvo una orientación que no consideraba criterios étnicos, ni distinguía entre pedagogía urbana o rural. Como ya se ha comentado, estos factores sólo empezaron a ser considerados a nivel país, en forma más sistemática, aunque paulatina, a partir de los años noventa, especialmente a través de programas piloto de educación intercultural bilingüe y de algunos cursos de postgrado en este sentido. Como ejemplo de esto, tenemos el desarrollo del Programa Piloto de Educación Intercultural Bilingüe desarrollado en 1998 por el convenio entre el Mineduc- Universidad Austral de Chile y el desarrollo del postítulo en Educación Intercultural Bilingüe dictado por la Universidad de la Frontera, en Temuco.

Tal como ha sucedido en el resto del país, la educación en las zonas rurales ha quedado frecuentemente en manos de profesores con escasa o nula formación académica. Esta situación ha evolucionado enormemente en las últimas décadas, sin embargo, aún es posible encontrar la presencia de profesores de este tipo en algunas escuelas rurales. Actualmente coexisten diversos programas de regularización, dictados por distintas universidades, caracterizados por regímenes de estudio flexibles, que apuntan a la obtención de títulos por parte de quienes ya ejercen docencia sin haber recibido previamente formación profesional (Williamson, 2004).

4.- Datos esenciales sobre los profesores entrevistados

El grupo de entrevistados destaca fundamentalmente por su diversidad interna, la cual se expresa en distintos planos. En términos etarios, pues nacieron entre 1916 y 1956. En cuanto a situación laboral, existiendo tres jubilados entre ellos. En cuanto a la dimensión de género, se trata de 7 mujeres y 5 hombres; mientras que en términos étnicos, 10 se reconocen plenamente chilenos, mientras que 2 plantean, aunque de distinto modo, una identidad mapuche. Por otra parte, también hay diferencias internas en el plano de la formación profesional, pues el grupo se divide en 5 normalistas, 4 universitarios, 2 con formación mixta (normal- universidad) y finalmente uno sin formación pedagógica (ex seminarista).

La diversidad también aflora con respecto a la ligazón de los profesores con el medio rural. En un primer sentido, tenemos el origen urbano o rural de los profesores, siendo uno de los indicadores importantes, en relación a esta circunstancia, el tipo de escuela primaria al que asistieron cuando niños, primando la experiencia rural en 7 de los 12 casos. En un segundo sentido, tenemos el desarrollo de docencia rural, absolutamente predominante, entre ellos, pues sólo cuatro han desarrollado algunas experiencias urbanas o en labores administrativas en educación. En un tercer sentido, y para finalizar este apéndice, tenemos la situación de vida en entorno rural, que es un asunto en el cual los relatos dan cuenta de mayores discontinuidades, primando esta opción en los primeros años de docencia, pero al momento de las entrevistas era marcadamente minoritaria, pues sólo una de las profesoras seguía viviendo en una localidad rural, al momento de las entrevistas.

5.- Discusión en torno a los hallazgos de la investigación

5.1- La docencia y el aislamiento: «Haciendo patria, lejos de la civilización»

Los relatos recopilados nos muestran que, tradicionalmente, los profesores rurales han tendido a desarrollar su ejercicio docente en forma bastante independiente, lo cual se relaciona con el notable aislamiento que han vivido, sobre todo los unidocentes. La situación de ais-

lamiento fue muy recurrente hasta la década de 1980, de acuerdo a lo expuesto en los relatos de que disponemos. En este sentido, los avances en las redes de comunicación y transporte han facilitado enormemente la progresiva conexión de las zonas rurales con el resto de la sociedad. Luego, la Reforma Educacional, iniciada por los llamados gobiernos de transición, puso el acento en el aislamiento de los profesores y las escuelas, interviniendo directamente en este aspecto, propiciando el intercambio entre profesores a través de microcentros y profundizando la supervisión de las escuelas rurales. (Williamson, 2004)

A través de los testimonios de los profesores, queda en evidencia el escaso control de la actividad docente rural, un aspecto clave del aislamiento en que los profesores rurales han ejercido su profesión a lo largo del siglo XX.

En el caso de las escuelas rurales particulares y ligadas a las administraciones misionales, por ejemplo, el control sobre la actividad docente del profesor se materializaba, hasta la década de 1960, por lo menos, en un examen anual que evaluaba el nivel de aprendizaje obtenido por los alumnos. Fuera de esta fiscalización, los profesores de estas escuelas, muchas veces unidocentes, no accedían a ningún tipo de asesoría metodológica, ni seguimiento de sus condiciones de desempeño.

La modalidad de fiscalización era ejercida mediante una comisión constituida por al menos un profesor fiscal, acompañado de personas influyentes del núcleo urbano más cercano, consideradas letradas. De acuerdo al relato de Aliro, sobre su experiencia docente en distintas comunidades mapuches de Panguipulli (1946-1955), vemos que debido a las dificultades de acceso de muchas escuelas, la fiscalización podía realizarse en la práctica por una fracción de la comisión, inclusive por un solo miembro de esta:

«(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!» (Aliro).

Los relatos nos brindan información sobre las escuelas ligadas a la administración misional, así como a escuelas fiscales. Ninguno de los profesores entrevistados da cuenta de haber ejercido en las llamadas escuelas particulares independientes, por lo tanto, no tenemos información de carácter testimonial sobre las modalidades de control ejercidas por las autoridades educativas a este tipo de escuelas. Así, Luisa, confiesa que para ella es un misterio la forma en que se fiscalizaba a las escuelas particulares, durante el amplio período en que ella misma integró la comisión fiscalizadora de Panguipulli:

«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 ¡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».

En el caso de las escuelas fiscales, el aislamiento era similar, existiendo además una noción compartida en cuanto a la competencia profesional de los docentes que trabajaban en ellas, lo cual influía en un ejercicio docente caracterizado por dejar al profesor rural un gran margen para la toma de decisiones autónomas.

La escasez de control sobre su actividad, sumada a las permanentes dificultades para el desplazamiento hacia las zonas rurales y las escasas e inadecuadas instalaciones escolares, sin contar los bajos sueldos, generaron un cuadro que se mantuvo hasta muy avanzado el siglo XX, en el cual la exigencia profesional, muchas veces dependía casi exclusivamente de la creatividad y la ética personales.

Así, en referencia a la década de 1960, cuando comenzó a ejercer, Rosa alude a la escasez de control sobre los profesores y sus consecuencias:

«Es que yo te voy a decir que en esa época, las escuelas rurales que habían, mira... yo tenía colegas, más o menos de mi edad y éramos súper cumplidores, llegábamos el día lunes, soplados, allá. Y estaban extrañados los papás del sector, cuando yo llegué a trabajar, que yo estuviera siempre el día lunes, porque ellos estaban acostumbrados a que el profesor no llegara, que trabajara como dos días a la semana. Y eso era lo usual. Había, por ejemplo, una escuela en Santo Domingo, y el profesor era bien extraño, bien

particular... y él trabajaba tres días a la semana. Porque no había control. Ahora hay harto control, pero en esa época no había control de nada. En esa época tú llegabas a la hora que querías y te ibas a la hora que querías también, dependía de ti, solamente».

Sin embargo, la escasez de control directo sobre el accionar de los profesores rurales también derivó en la existencia de un marco general que tradicionalmente les permitió utilizar su creatividad, tal como ilustra el relato de Rosa, sobre su experiencia unidocente en Futa, a principios de la década de 1960:

«Y tú llegas allá con un montón de cosas, porque te enseñan a trabajar y a hacer un montón de materiales, pero tenías que empezar a trabajar de otra forma. Entonces, a ti te toca trabajar con lo que está alrededor, para que conozcan lo que está más cerca. Bueno, yo salía con mis alumnos, íbamos a caminar, y cuando caminábamos yo les iba explicando cosas, que las plantas, que esto... mirábamos los insectos. Hacíamos hartas cosas así. Yo les iba explicando, como se reproducían las plantas, los helechos... ¿tienen flores? No «Se reproducen por esporas. ¿Dónde están las esporas?». Y así aprendíamos harto. Es que ellos, no lo dirán igual a nosotros, pero saben harto, saben hartas cosas en el campo. Sabían harto de las plantas, de los animales. Ellos tenían hartos conocimientos, pero faltaba explicarles unas pocas cosas más, y listo».

Estos testimonios nos indican que, si bien, el marco para el desarrollo de la docencia, antes de la última Reforma Educativa, era especialmente rígido¹¹, en la práctica, los profesores rurales, y especialmente los unidocentes, desarrollaban una labor cotidiana que les permitía salirse de dichos márgenes con suma facilidad, al no existir un control directo. Tanto la ineficiencia o los abusos de autoridad, como el desarrollo de una particular creatividad pedagógica, pueden ser considerados consecuencias de esta situación asociada hasta hace muy poco a la docencia rural.

5.2 - Referencias constantes:

Sobrecarga de trabajo e insuficiencia de recursos materiales

En una investigación realizada en Chile, sobre el impacto de la calidad de vida de los profesores en su disposición para realizar su trabajo, se afirma que: «Existe un vicio de carácter laboral y profesional consuetudi-

nario. El profesor, por no contar con el tiempo y las condiciones adecuadas dentro de la jornada laboral, se ve obligado a continuar sus tareas docentes fuera de su horario de trabajo, destinando parte de su tiempo de descanso en su hogar a la corrección de pruebas y preparación de actividades docentes» (Giadrosic 2002:77). Efectivamente, a los profesores les resulta inevitable caer en este llamado «vicio consuetudinario» pues en sus contratos no existe una consideración realista del tiempo requerido para la preparación de clases, la planificación o la corrección de pruebas y trabajos. Así, este trabajo ha sido, y es aún realizado mayoritariamente por los profesores en su supuesto «tiempo libre», sin recibir remuneración por ello.

En el caso de los docentes rurales se combinan, además, una serie de factores que permiten concluir que su desempeño, especialmente en escuelas unidocentes o de planteles incompletos, ha sido históricamente más demandante que el de otros profesores. Resulta evidente que el aislamiento y la precariedad de medios para trabajar resultan factores especialmente relevantes, en este sentido, y que en buena medida se han superado durante los últimos años. Sin embargo, la sobrecarga de trabajo es mencionada por los docentes como una situación vivida a lo largo de toda su vida profesional, incluyendo el momento de producción de los relatos, es decir, bastante avanzad el proceso de implementación de la Reforma Educativa.

La experiencia de ejercer en escuelas unidocentes, así como en pequeñas escuelas con planteles docentes incompletos, es decir, donde el número de profesores es menor que el número de cursos que imparte la escuela, es una situación que han vivido once de los doce profesores entrevistados, pues sólo Juan ha ejercido permanentemente en una escuela con un plantel completo. De hecho, es una situación característica en el ejercicio rural desempeñado por estos profesores.

Los profesores suelen destacar la precariedad de las instalaciones escolares, así como sus propios esfuerzos por superarla, como experiencias recurrentes. Muchas veces, este importante tema eclipsa a la práctica educativa, que es comentada someramente, y nunca en forma independiente de las condiciones materiales en que se imparte la enseñanza.

Profesores con distintos tipos de formación docente coinciden en relatar procesos de duda y desconcierto ante las dificultades implicadas en escuelas pequeñas, que demandan la organización de los llamados «cursos combinados»:

«Mi experiencia como profesora ahí, recién titulada, mire, yo traía tantas expectativas, como cuando uno hace la práctica, en escuelas completas, donde usted hace la práctica con un solo curso, y la escuela normal a nosotros nos preparó para ser profesores rurales también, o urbanos si se daba la suerte. Pero nosotros siempre pensábamos «Ah, me va a tocar un tercero o un cuarto»... y un solo curso. Cuando llegué a la escuela de Mariquina éramos dos profesores, el Director y yo. ¡Y nunca había hecho clases en cursos combinados! Que así se llaman. Usted tiene metidos en la sala primero y segundo, según le corresponda, porque como son los cursos más difíciles siempre le dan dos. Mi otro colega tenía tercero, cuarto y quinto, no teníamos sexto. (Yolanda)

Las tres profesoras que comentan haber sido contratadas en los inicios de su carrera, para apoyar la labor de profesores unidocentes, comentan que debieron encargarse de la enseñanza del primer año. De acuerdo a Yolanda, era común que los profesores unidocentes delegaran en los recién llegados, más jóvenes, la enseñanza de los niños de primer y segundo año en un curso combinado. Probablemente, esto se basaba en la noción de que estos cursos demandan más energía del profesor, dado que implican la alfabetización, así como la adaptación del niño a las normas escolares, proceso que hasta hace pocas décadas implicaba un cambio brusco, ya que la expansión de la enseñanza preescolar en las zonas rurales de la Provincia de Valdivia ha sido un proceso lento:

«Uno no sale preparada para tomar, digamos, ese grupo tan distinto, digamos, imagínese el primer año no sabe... antes no habían los kinder, entonces le llega a veces, totalmente sin ningún conocimiento ni destreza, entonces es muy difícil» (Yolanda).

En los relatos de estas profesoras, pero también en los del resto de los entrevistados, asoma en forma recurrente la mención a la sobrecarga laboral. En relación a la docencia con alumnos de primer año, destaca la mención al desgaste producido entre los profesores, al ver que para lograr sus objetivos pedagógicos, debían trabajar mucho más de lo que habían proyectado iniciando su desempeño. Luisa se refiere a este tema, en base a su propia experiencia pedagógica con niños de primer año, la cual abarcó varias décadas (1939-1976):

«Aprendían. Les daba tareas. Por ejemplo, cuando trataba las sílabas, las palabras monosílabas:

«Buscar en cualquier parte, una lista». ¡Ya! yo las revisaba. No alcanzaba la clase porque no iba a estar en eso no más, me traía los cuadernos, venía con mi ruma de cuadernos a revisar a la casa. Me daba la medianoche revisándoles. Al otro día, entregándoles los cuadernos revisados. ¡Y ellos sabían que los revisaba!, que se tenían que esmerar. Pero era la forma de trabajar, ¡Si no se podía sin idearse un sistema propio! digamos, salirse del tiesto. Pero la cuestión era aprender» (Luisa).

Luisa describe también algunos efectos importantes de la sobrecarga de trabajo, especialmente en el terreno de la salud y en su disposición personal en relación a la profesión:

«¡Pasé tanta peripecia! que hasta una vez me quedé sin voz. Me quedé muda, ¡no me salía la voz! Me quedé completamente muda, yo dije «tengo tuberculosis», pensé primeramente, cáncer... fui a Santiago, allá me hicieron unos exámenes ¡no sabía respirar! ... Con tanto niño, ¡gritando el día entero! Y así y todo llegué a casi 38 años de servicio. Y cuando empecé dije yo: «¡Yo no llego a 25 años re nunca! Pero uno se va encariñando con los niños y se queda, se queda» (Luisa).

La constante referencia a la sobrecarga de trabajo, si bien no es privativa de los profesores rurales, sino un elemento de queja característica de los profesores en general, ha pasado a constituir un problema endémico de la profesión docente, desde el punto de vista de quienes la ejercen (Giadrosic 2002; Martínez 2002; Prieto 2004). En tal sentido, una de las principales críticas a la Reforma Educacional, expuesta por los profesores entrevistados en ejercicio al momento de las entrevistas, alude a la decepción ante las expectativas que se habían creado sobre la disminución de la carga de trabajo que esta acarrearía:

«Yo, a la Reforma Actual, en la cual me encuentro, a mí me gusta. Me gusta desde el punto del desarrollo de la personalidad del niño, de que hay más autonomía, pero al mismo tiempo también hay un recargo de trabajo. Se decía que con esto al profesor se le iba a facilitar su función, de que iba a quedar más tiempo, pero en la práctica no es así. Es todo lo contrario, o sea, hay más trabajo, hay que preparar más material... entonces, ahí hay una recarga mayor¹²»

Los cambios propiciados por la Reforma Educacional¹³ han implicado procesos complejos y demandantes para

los profesores. La escuela, en este contexto, ha pasado a ser objeto de análisis desde muchos puntos de vista: los de los mismos profesores, pero también los de otras diversas disciplinas, y por supuesto, de diversos grupos social y culturalmente diferenciados. En este sentido, algunos autores concluyen que la presión excesiva que resienten los profesores actualmente estaría vinculada, no sólo con factores concretos como las horas de trabajo o las remuneraciones, sino también, y especialmente en factores de tipo cultural, destacando en tal sentido la pérdida de una percepción de la escuela como institución basada en supuestos que parecían permanentes, no sólo para los docentes, sino también a las comunidades escolares, en general (Redondo, 2002; Martínez, 2002).

Así, en un seminario sobre salud laboral docente, realizado en Chile el año 2002, uno de los investigadores señala que: «Las principales dificultades y contradicciones en la enseñanza, en la sociedad actual, tienen que ver con la socialización divergente, con la sociedad mosaico que implica una pluralidad de objetivos para la educación, a veces contradictorios; y con una multiculturalidad en los alumnos, que exigen un profesor especializado en vivir y asumir el conflicto» (Redondo, 2002:61).

El tema de la inseguridad de los profesores en el plano metodológico es fundamental y ha sido mencionado en la mayoría de los relatos. Los profesores de diversas generaciones y tipos de formación docente, dan cuenta de diferentes momentos de crisis ante los desafíos de su actividad, que les han llevado a reconocer insuficiencias en su preparación. Algunas de estas referencias ya han sido comentadas, en relación al trabajo con los llamados «cursos combinados». Los relatos de los profesores nos permiten observar como la escuela, y la enseñanza, han sido objeto de revisión a lo largo de las últimas décadas, generando quiebres a nivel de lo que se considera adecuado en el plano docente. Esto se expresa concretamente en temas especialmente sensibles, como la utilización de medidas disciplinarias y la manera de integrar, conceptualmente y en la práctica, la dimensión étnica en el aula.

Las medidas disciplinarias, conceptualizadas por los profesores en términos de «castigo», conforman un tema complejo, al cual se refieren especialmente los profesores más antiguos (en nuestro grupo de entrevistados, varios normalistas y un autodidacta). Estos profesores fueron formados en una línea pedagógica que integraba como una atribución del docente la posibilidad de ejercer castigos de diverso tipo a los alum-

nos. Así, incluso los profesores más jóvenes, entre ellos, dan cuenta de haber vivido una etapa escolar caracterizada por una docencia en que primaba el castigo a los alumnos, concebido como elemento fundamental de la enseñanza:

«Porque nosotros formamos parte de una generación en que al que le costaba, el sombrero con orejas de burro estaba en la sala, y era legítimo que el profesor se lo colocara. O si el niño no sabía, se iba a la esquina y se hincaba» (La Profesora más joven del grupo).

Para los profesores más antiguos, la aplicación de castigos del tipo «*tirarles de la patilla*», al decir de Luisa, resultaban especialmente útiles, y válidos, para lograr un clima de concentración en el aula, bajo la dirección del profesor. Entre estos profesores se reiteran las alusiones a la imposibilidad de ejercer castigo a los alumnos, en términos de factor clave para un cambio vivido tanto al interior de las aulas, como en las relaciones con los apoderados, que ha implicado una mayor dificultad para el cumplimiento de los objetivos del profesor. Concepción que enuncia en forma muy directa Serafín, profesor que aún está en ejercicio:

«El profesor básico tiene que estar pendiente todos los días, a veces uno se acuesta y sigue pensando en lo que tiene que hacer al otro día. Si logró los objetivos que se trazó o no. Entonces la tarea nuestra es pesada, y más aún ahora con la actitud que toman los alumnos, con eso de que no se les puede hacer un castigo, que hay que aceptarles tanta cosa que se les ocurre, mucha libertad, mucho libertinaje quizás, que impide lograr mejores dividendos, en educación» (Serafín).

Por otra parte, Luisa abordó el tema del castigo como el único elemento de conflicto con apoderados que ella viviera durante su extenso período de ejercicio profesional:

«Si yo castigaba a un niño era porque no se podía castigar. Algunos me decían «¡Por favor, castíguelo! enséñele a este porque este, que es así, que es así...». Pero una vez que castigué a uno me vino a reclamar el padre, furioso. Entonces dije «Ya, nunca más castigo».

Los comentarios de los profesores en torno al tema del castigo hacia los alumnos, como facultad del docente, revelan como uno de los elementos clave en la docencia tradicional fue cuestionado en forma cada vez más amplia, hasta llegar a ser considerado socialmente una práctica inadmisibles en la educación chilena. En el caso

de las zonas rurales de la Provincia de Valdivia, de acuerdo a los relatos de que disponemos, esto sólo ocurrió a partir de las últimas décadas del siglo XX.

Los profesores con los que hemos conversado, sobre todo los más antiguos (mayores de 65 años), de la manera paulatina en que sucedió este cambio, que ha implicado una interpelación directa a la identidad profesional de los docentes, puesto que ha supuesto una reflexión colectiva, incluso más allá de los profesores, en torno a las características de su accionar.

Otro elemento característico de la enseñanza tradicional, que ha sido motivo de cuestionamiento directo y de especial reflexión en el último tiempo, se refiere a la valoración de la escuela por parte de apoderados y profesores. Así, para el caso de las comunidades indígenas de Panguipulli, sobre todo durante la primera mitad del siglo XX, la investigación etnográfica ha revelado que: «La búsqueda de instrucción, que se focalizó en la adquisición de destrezas para la lectura, la escritura y operaciones aritméticas básicas, se originó en la valoración de la alfabetización como una herramienta que permitiría evitar los abusos cometidos en su contra» (Poblete, 2002, B: 1).

En el caso de las caletas de pescadores de Corral, durante la década de 1970, el profesor Patricio observó una variante de esta visión instrumental de la escuela, esta vez vinculada a la actividad económica de la población:

«En aquellos años, ellos eran pescadores, la mayoría de la gente, se iba a la mar, dejaba a sus chicos, la educación para ellos no tenía más valor que llegar a quinta preparatoria, o quinto básico, porque con eso ellos adquirirían el carnet, por decirlo así, que les permitía subirse a un bote para salir a pescar. O sea, el gran objetivo de la familia era que el niño varón llegara hasta, ¡bueno, hablemos de sexto! ¿no cierto? para que después él fuera a dar su prueba en la Gobernación Marítima, sacara su carnet que le permitía subirse como marino en el bote, y salir a pescar»¹⁴.

En cuanto al tema de los contenidos culturales transmitidos por la escuela, los profesores refieren como una tendencia dominante en las comunidades rurales, la distinción entre el ámbito de conocimientos que le correspondería transmitir a las escuelas, versus otro gran ámbito que correspondería a la familia y la comunidad. A grandes rasgos, los conocimientos vinculados a la sociedad chilena y la cultura occidental, en términos generales, corresponderían a la escuela; versus tradiciones culturales propias y conocimientos vinculados a

la actividad productiva, que corresponderían a las familias y el ámbito comunitario.

«Con mi madre hubo una persona que, a ver... tuvo un altercado, porque ella empezó a hacer jardinería, a enseñarles de todo porque, estábamos en medio de un campo, se puede decir. Todos vivían en campo, entonces ¡A cultivar! Y pasa uno, de a caballo, me acuerdo, se paró y le dice: «Oiga, ¿para eso mando yo a mi hijo? ¿Para que venga aquí a trabajar con el azadón? ¿Porque no lo hace allá en mi casa, que va a tener que hacerlo aquí?». ¡Indignado!¹⁵»

El criterio de valoración instrumental de la escuela, que ha sido consignado por la investigación etnográfica, así como por los relatos de los profesores, evidentemente apunta a una optimización del tiempo invertido por los niños en la escuela. De acuerdo a este criterio, la inclusión de actividades propias del ámbito familiar en el currículum escolar, claramente no tendrían sentido.

Tal como ha sucedido en el tema del castigo, la idea de la escuela rural como espacio de transmisión de conocimientos facilitadores para la interacción de la población con la sociedad dominante (blanca y urbana), que hasta hace unas décadas era indiscutida, tanto para los profesores como para las comunidades rurales, ha sido puesta en tela de juicio, siendo objeto de reflexión y redefinición. Conceptos como interculturalidad, cultura local o currículum pertinente, han ingresado paulatinamente a la cotidianidad de las aulas. Nuevamente, los relatos dan cuenta de este fenómeno en términos de un proceso que ha implicado una presión especial para los profesores, al constatar un desfase entre su formación y lo que se espera actualmente de ellos.

«Sabes que me sentí, no sé, me sentí mal una vez que llegaron a Mariquina, fui a trabajar, los niños necesitaban clases de música. Y siempre, para que las cosas fueran bien alegres «¡A ver, tú! ¿Qué quieres hacer? ¡Hagamos un show! A ver ¿Quién va a dirigir?». Ya, salió uno y empieza, tú sabes hacer esto y tú allá... de repente salen dos hermanitos a cantar, se ponen a cantar un corito, eran evangélicos.... ¿Y sabes tú que cantaban en mapuche? ¡En mapudungún sus coros! Tenían unas voces lindas, primera y segunda voz, pero era un dúo armónico, armónico entero, y terminan de cantar... ¡aplausos! Todos aplaudían. Hasta que de repente se da vuelta un niño y me dice: «¿Sra. usted nos podría explicar qué quería decir lo que ellos cantaron?». Me sentí así... ¡Una ignorante!, imagínese yo, y ellos como

diciendo, ¿y ella no es profesora? Y empezaron a cuestionar: «¿Sra. Y Usted nunca aprendió mapuche?» Y yo: «No». Entonces siempre me recuerdo, que un profesor básico debería saber, por decirle, al menos dos o tres palabras, haber dicho algo¹⁶».

Sumado a las presiones vividas por los profesores, a causa de las dudas generadas por las redefiniciones de los alcances de su actividad, en un mundo que quizás no es más complejo que hace unas décadas, pero sí se asume en cuanto tal, no podemos dejar de mencionar el tema de los recursos materiales como factor limitante de la docencia. Al comienzo de este apartado nos centramos en este tema, aludiendo a las actividades de los profesores para gestionar recursos materiales para las escuelas. Hoy en día, el tema de los recursos motiva especial preocupación entre los profesores rurales, en sus intenciones de aplicar innovaciones pedagógicas, en el marco de la actual reforma educativa.

En sus relatos, los profesores entrevistados señalan que los objetivos a los que apunta la reforma no han ido aparejados con una adecuada inversión en capacitación para los profesores o la contratación de una cantidad y calidad adecuada de profesionales y monitores necesarios para llevar a cabo innovaciones educativas. Utilizando como ejemplo el Programa Piloto de Educación Intercultural Bilingüe, (PROPEIB)¹⁷, vemos que tanto un profesor incluido en la experiencia como una profesora que no lo fue, plantearon como principal dificultad para la consolidación de una educación intercultural bilingüe en sus respectivas escuelas, lograr apoyo técnico y económico permanente, que aseguren capacitación para ellos mismos, así como la contratación de profesionales y monitores adecuados.

Así, vemos que el director de una escuela ubicada en una comunidad mapuche precordillerana del área de Panguipulli, donde se desarrolló este programa piloto, demostraba, en una entrevista, entusiasmo ante el trabajo realizado, pero también preocupación por la continuidad de la iniciativa, una vez cumplida la etapa inicial del proyecto:

«Acá no, además de que yo no tengo la posibilidad de contratar gente, eso es parte de la autoridad del servicio. Nosotros como inquietud de la familia acá tuvimos el apoyo de monitores interculturales, el problema es que no tenemos los recursos como para pagar, entonces...¹⁸»

Una profesora, directora de escuela bidocente, ubicada en una comunidad mapuche de Panguipulli, evidenció una posición muy cautelosa ante la aplicación de EIB:

«Ahora, como Escuela yo lo veo que, si está la posibilidad de impartirla (EIB), pero bien impartida, yo estoy de acuerdo. Yo no estoy en condiciones de hacerlo, por ejemplo. O sea, yo hablo de capacitación. De que no me digan, o sea, que no me llegue: «La Escuela Rural de Cayumapu ingresa al Programa Intercultural Bilingüe», y soy yo la que estoy aquí al frente. Claro, difícilmente yo podría entregar una buena formación en ese aspecto. O sea, para mí pasa porque, o que nos capaciten a nosotros mismos, o que personas idóneas puedan venir a trabajar, ciertos días de la semana, con los niños»¹⁹.

Pero más allá del caso específico de la instalación de determinados programas o iniciativas concretas, por parte de las escuelas, algunos profesores hacen referencia a un desfase entre ciertos requerimientos que se hacen a los profesores, en el marco de las prácticas educativas, y las oportunidades concretas que estos tienen de llevarlos a cabo:

«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 pueden hacer muchas cosas bonitas. Los otros, ahí, andamos acarreado nosotros, folletos, libros, revistas... que la «santa yapa» para hacer cálculos matemáticos²⁰».

Como vemos, en su crítica, la profesora citada no pone el énfasis en los recursos económicos, sino en lo inadecuada que resulta la persistencia de criterios centrados en la realidad urbana, a nivel curricular. El entorno rural aparece, en este comentario, como un espacio limitante, que exige un esfuerzo especial al profesor que aspira a desarrollar una práctica educativa que resulte interesante para los alumnos.

6.- *Discusión final*

Los relatos analizados dan cuenta de un importante discurso sobre la profesión docente, basado en nociones de sacrificio y responsabilidad, surgido en las escuelas normales. El sacrificio, de acuerdo a este discurso, fue visto como elemento central del ejercicio docente, expresado en la aceptación de salarios bajos y dificultades que condicionaban notablemente el ejercicio profesional. Estas dificultades, en el caso de la docencia rural, estuvieron ligadas históricamente a la precariedad de las escuelas, la pobreza de las comunidades asociadas a ellas y el aislamiento. En tales condiciones, la responsabilidad fue consignada en base a la expresión concreta de esta actitud sacrificada. Así, ser un profesor responsable implicaba superar en forma solitaria los obstáculos concretos que dificultaban diariamente el desarrollo de la actividad profesional. En tal contexto, era especialmente valorado lograr soluciones a diversos problemas través de la autogestión, sin demandar ayuda a las instancias de administración educacional.

El discurso identitario predominante entre los normalistas se expresó en forma concreta en el desarrollo de un tipo de gestión escolar característico, basado en el despliegue de contactos personales, especialmente entre personas ligadas a las comunidades locales, para así movilizar recursos humanos y materiales hacia las escuelas.

De acuerdo a los relatos de que disponemos, el potente discurso identitario producido en el marco del llamado modelo normalista (González, 1996), no logró ser sepultado por la nueva línea de formación docente propiciada por la dictadura. En efecto, de acuerdo a sus relatos, los profesores de formación universitaria siguieron anclando su identidad, en términos discursivos, en las visiones de los normalistas, pese a considerarse a sí mismos distintos de ellos. Efectivamente, predomina una valoración de la formación normalista, considerándose que esta proveía a los estudiantes de una amplia gama de herramientas didácticas, así como de una visión del profesor como portavoz de la civilización y de los valores republicanos en las zonas rurales. Esta noción, integrada tempranamente por los estudiantes normalistas, sería la base sobre la cual los profesores rurales construirían sus relaciones sociales en dichos sectores.

Concluyendo, vemos que los relatos de los profesores expresan una noción compartida en torno a que, históricamente, la docencia en contextos rurales ha presen-

tado dificultades especiales, que se han traducido en una serie de exigencias ante las cuales los docentes se han visto en diferentes momentos, y se ven hoy, también, sobrepasados. Esta situación se evidencia especialmente en dos planos: inseguridad metodológica y sobreexigencia vinculada a la insuficiencia de recursos económicos y materiales en los cuales han debido ejercer su profesión.

Los notables cambios ocurridos en las últimas décadas, sobre todo a partir de los años ochenta y noventa, en las zonas rurales, han dado cabida a una cada vez mayor cuota de incertidumbre entre los profesores, quienes a través de la práctica cotidiana evidencian que las antiguas nociones con respecto a lo rural, ya no tienen asidero. Así, aspectos hasta hace poco característicos, como el aislamiento, o el desarrollo de actividades productivas asociadas al sector primario, especialmente agrícola, ya no son obvios, incluso han dejado de ser realmente la generalidad. En este sentido, los profesores son testigos claves de lo que podríamos llamar la caída del velo que ha imperado por tanto tiempo con respecto a la realidad rural, algo que desde las ciencias sociales es analizado con términos como el de «nueva ruralidad²¹».

Uno de los quiebres mas importantes en este sentido es que los profesores que trabajan en zonas rurales de la Provincia de Valdivia, en buena medida ya no son propiamente rurales, transformándose en profesionales que se desplazan diariamente entre la ciudad y el campo. Su actividad misma, ha dejado de ser eminentemente solitaria, como hasta hace pocos años, predominando también la participación en diversas instancias ínter escolares, como es el caso de los llamados «microcentros». Por último, la última reforma educacional, iniciada con los llamados gobiernos de transición (años noventa), han propiciado la inseguridad metodológica de los profesores, especialmente de aquellos con mayor trayectoria, puesto que implican cambios importantes en cuanto a las metodologías, aspectos prioritarios y sobre todo la jerga profesional. En tal sentido, vemos que la interculturalidad gana terreno como noción cada vez más relevante en el quehacer educacional. Dicha noción surge como uno de los aspectos que más inseguriza a los profesores entrevistados, que reconocen no sentirse mínimamente capacitados para integrarla en su docencia.

Así, pese a que aparentemente cuentan con mayor cantidad de recursos, y enfrentan menos dificultades cotidianas relacionadas con el aislamiento y la falta de servicios, en general, los profesores dieron cuenta en

sus relatos de una sensación de sobreexigencia mayor aún a la que sentían previamente a la aplicación de la Reforma Educativa. En este punto se topan, a pesar de contar con asistencia metodológica, con constantes obstáculos para la aplicación de las estrategias innovadoras, que se les insta a adoptar. En este aspecto destaca nuevamente el tema de los recursos, pues en forma bastante explícita algunos de los entrevistados mencionaron que la reforma sólo les traía «*más trabajo, por la misma plata*» (Higinia). La dificultad para realizar las actividades que les han sido propuestas, a partir de la Reforma Educativa, es expresada fundamentalmente en términos de carencias de material didáctico, esbozándose además una crítica a la falta de pertinencia y viabilidad de algunas de ellas en el contexto rural.

En base al análisis de los relatos, podemos concluir que es la propia inseguridad referida a distintos planos de su quehacer la que ha propiciado entre los profesores una posición reflexiva en torno a su identidad profesional, la cual se expresa en una apertura discursiva que nos ha permitido aproximarnos con relativa facilidad a las nociones sobre las cuales ellos han construido su identidad en términos discursivos. Por otro lado, si bien todos los profesores declaran, en sus relatos, adherir a un discurso similar sobre la profesión docente, este énfasis reflexivo, frecuente entre los más jóvenes (formados por universidades, en programas ordinarios o especiales, durante la dictadura militar) evidencia un cierto distanciamiento crítico sobre este.

Notas

¹ Tesis de grado para optar al título de antropóloga y licenciada en antropología, por la Universidad Austral de Chile, patrocinada por la profesora María Pía Poblete. La toma de los datos y un informe de práctica profesional, producto de un primer análisis de los mismos, centrado en el desarrollo de la educación en la zona de Panguipulli durante el siglo XX, se realizaron en el contexto del proyecto DID 2000-35.

² Para Mead, la reflexión y comunicación entre un individuo y los demás, constituyen la posibilidad de llegar a vivenciar el self en su plenitud, a través de la constitución de un «otro generalizado», que viene a ser la culminación de un proceso reflexivo, en que un individuo particular se relaciona, a través de un proceso de abstracción que sólo el lenguaje permite, con su medio social, con «los otros», en términos generales. (Mead, 1953; Larraín, 2003)

³ Larraín (1996) se expresa en la dimensión espacial, pues la considera esencial en la consolidación de los discursos de la modernidad, ligados a un profundo sen-

tido de superioridad de parte de los europeos, en relación al resto del mundo.

⁴ Ver Diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE, versión digital), Diccionario de la lengua española Espasa-Calpe (2005)

⁵ Se refiere a la sociedad chilena empezando el siglo XXI.

⁶ Iván Núñez (1984) analiza la historia de la educación chilena dividiéndola en cinco períodos, a partir de 1842, señalando la coincidencia entre un período de auge del salitre y la gran expansión educativa ocurrida en las últimas décadas del siglo XIX. Asimismo, María Loreto Egaña (2000) distingue un período fundacional del desarrollo de la educación primaria popular entre los años 1845-1860, seguido de uno de consolidación que va de 1880 a 1890.

⁷ En este sentido, Núñez señala que en 1908 «el 38% de los maestros primarios ya tienen el título otorgado por las escuelas normales». (Núñez, 1984:15)

⁸ Iván Núñez es autor del primer capítulo del libro de Beatriz Ávalos: «Profesores para Chile, historia de un proyecto», editado por el Ministerio de Educación.

⁹ El profesorado chileno mantiene, en tanto grupo laboral, una de las trayectorias más sólidas en el plano organizacional. Su desarrollo en este plano partió con la creación de diversas sociedades mutualistas y grupos de estudios educacionales. En 1923, en medio de un clima de actividad reivindicativa generalizado, se funda la Asociación General de Profesores Primarios. Este movimiento intelectual encabezado por docentes, fue duramente reprimido en 1927, por el gobierno de Ibáñez. La segunda instancia de construcción, por parte del profesorado, de una organización gremial de real convocatoria y peso político será la Federación de Educadores de Chile (FEDECH), constituida en 1944; A través de ella, los profesores lograron la coordinación de todas sus entidades menores. Posteriormente, en 1970, apoyado activamente por el Gobierno de Salvador Allende, surge el SUTE, Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación. El Colegio de Profesores, en tanto, fue fundado en plena dictadura, propiciado por la dictadura, pero a poco andar logró autonomía, constituyéndose en la entidad con mayor capacidad para aglutinar a estos profesionales, manteniéndose en una línea fundamentalmente ligada a la izquierda política.

¹⁰ En 2004, la Región de los Ríos formaba parte de la sección norte de la Décima Región.

¹¹ Pues los planes y programas desarrollados a nivel ministerial no contemplaban la diversidad cultural, ni geográfica del país, salvo excepciones, tales como el desarrollo de algunos textos especiales para las escuelas rurales. En este sentido, sólo Luisa da cuenta de la existencia del silabario «Mi tierra», diseñado para las zonas rurales, a principios de la década de 1940, que ella probó, optando finalmente por el exitoso «Hispanoamericano».

¹² G.B. profesora y directora de escuela rural en comunidad mapuche de Panguipulli. Es la mas joven de los entrevistados.

¹³ Entendemos a La Reforma Educacional como un proceso de cambio acumulativo realizado por las políticas educacionales a partir de los años noventa (OCDE, 2004)

¹⁴ P.F. profesor de formación universitaria, programa extraordinario, con experiencia en distintas localidades costeras y ribereñas de la provincia de Valdivia

¹⁵ L.E. profesora que trabajó junto a su madre directora durante décadas, en la primera escuela fiscal de Panguipulli, que posteriormente también dirigió.

¹⁶ Y.O. Profesora normalista, jubilada, con ejercicio docente en dos escuelas rurales de la comuna de San José de la Mariquina.

¹⁷ Programa Piloto de Educación Intercultural Bilingüe (PROPEIB), realizado entre 1996 y 1998, a través de un convenio entre el Ministerio de educación y la Universidad Austral de Chile. Este proyecto incluyó dos escuelas rurales de la comuna de Panguipulli: la Escuela de Bocatoma (Llongahue) y la Escuela de Coihueco. Junto a la Escuela Rural de Isla Huapi, perteneciente a la comuna de Futrono

¹⁸ E.B. Director escuela rural polidocente, en comunidad mapuche de la zona de Panguipulli.

¹⁹ G.B. profesora en ejercicio.

²⁰ H.R. profesora en ejercicio, con trayectoria exclusivamente rural en la comuna de San José de la Mariquina.

²¹ En este sentido, podemos citar el recurrente uso del término «nueva ruralidad», así como el planteamiento sobre la necesidad de repensar lo rural, por parte de investigadores vinculados a instituciones como PNUD (Canales, 2006) o IICA (2000).

Bibliografía

ADLER Larissa y MELNICK Ana. *Neoliberalismo y clase media: El caso de los profesores de Chile*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Santiago de Chile, (1998).
BERGER, Paul y LUCKMANN Thomas. *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, (1993).
CANALES, Manuel. «La nueva ruralidad en Chile, apuntes sobre subjetividad y territorios vivos», en *Temas de Desarrollo Humano Sustentable* PNUD (nº12)
CAMPOS Harriett, Fernando. *Desarrollo de la Educación en Chile: 1810-1960*. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, (1960).
EGAÑA María Loreto. *La Educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos y Ediciones Lom, Santiago de Chile, (2000).

GIADROSIC, Georgina: «Impacto de la calidad de vida en la disposición del profesor para realizar su trabajo profesional», en *Docencia*, N°18, diciembre (2002)

GILROY, Paul: «Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad» en *Estudios culturales y comunicación* James Curran et al. Comps. Editorial Paidós, Barcelona. (1998)

GOBIERNO DE CHILE MIDEPLAN- PNUD: «*Desarrollo humano en las comunas de Chile*», Temas de Desarrollo Humano Sustentable, n° 5. (2000)

GOFFMAN, Erving: *Estigma, la identidad deteriorada*. Amorrortu Eds., Buenos Aires. (1970)

GONZÁLEZ MIRANDA Sergio. «Civilizando al Yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la Provincia de Iquique antes de la Reforma Educacional de 1965» en *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Arturo Prat, N°6, (pp: 3-58) (1996).

IICA, Proyecto Género, Mujer y Desarrollo, Magíster Internacional Gestión en Desarrollo Rural y Agricultura Sustentable. *Marco conceptual para el análisis de género en la agricultura* Documento PDF (1993)

LABARCA, Amanda: *Historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, (1939).

LARRAÍN, Jorge: *Identidad Chilena*. Editorial Lom. Santiago de Chile, (2001).

MÁRQUEZ, Francisca: «*Relatos de vida entrecruzados: trayectorias sociales de familia*». En *Proposiciones*, N° 29, marzo. Santiago de Chile (1999)

MEAD, George Herbert: *Espíritu, persona y sociedad*. Editorial Paidós, Buenos Aires (1953).

NÚÑEZ Prieto, Iván, et al.: *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. (Dos volúmenes) PIEE, Santiago de Chile, (1984).

NÚÑEZ Prieto, Iván «La formación de docentes, notas históricas» en *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Beatrice Ávalos, Mineduc, Santiago, (2002).

OCDE: *Informe del comité técnico sobre el sistema educativo chileno*. Mineduc. (2004)

PIÑA, Carlos. *La Construcción del «Sí Mismo» en el Relato Autobiográfico*. Documento de trabajo, N° 383, FLACSO, Chile, (1988).

POBLETE, María Pía. «Comunidades mapuches de Panguipulli y educación: Las primeras décadas del siglo XX». En *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Universidad Austral, Valdivia. n° 5 (2001).

POBLETE, María Pía. «La escuela en comunidades mapuches de Panguipulli: antecedentes para la construcción del espacio escolar en Cayumapu y Llongahue» en *Boletín del Museo y Archivo Histórico Regional de Osorno*. n° 5, Pp. 54-65 (2002: A).

POBLETE, María Pía. «Etnicidad y educación: comunidades mapuches de la precordillera de Panguipulli», en *Actas del Cuarto Congreso Chileno de Antropología* (2002: B)

PRIETO, Marcia: «La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente» En *Re-*

vista *Enfoques Educativos* N° 6 (Tomo 1) pp. 29-44 (2004)

SCHNEIDER, R.P. Sigisfredo de Fraunhäusl. *Crónica de la Misión de Panguipulli, Primer Libro, 1904-1924*, versión mimeografiada del Museo Regional de la Araucanía. (Sin fecha).

TÉLLEZ, Anastasia: «Identidad socioprofesional e identidad de género. Un caso empírico». En *Gazeta de antropología*, n°18 (2002).

THOMPSON, Paul: «Historias de vida en el análisis del cambio social», en *La historia Oral, Métodos y Experiencias*. Marinas Miguel y Santamarinas Cristina, eds. Editorial Debate, Madrid. (1993)

WILLIAMSON Guillermo: «Estudio sobre la educación para la población rural en Chile» en *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*; Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ Italia-CIDE-Reduc. (2004).

Ruralidades Alteradas & Juventudes Juvenilizadas: De la Soltería al Metal¹

Yanko González Cangas*

Resumen

La ponencia tiene como objetivo dar cuenta de las diversas adscripciones identitarias juveniles -y sus articulaciones urbanas- presentes en tres localidades rurales del sur de Chile. De este modo, focaliza su atención en el surgimiento de marcadores identitarios juveniles con mucho más espesor que los biológicos y los generacionales; proceso que ha cobrado especial relevancia debido a que ha visibilizado a un colectivo históricamente omitido y socioculturalmente soslayado, como las/os jóvenes rurales. En este sentido, el trabajo concluye que la emergencia de juventudes «juvenilizadas» —o protoculturas juveniles— es una hipótesis del reacomodo simbólico que comienza a experimentarse en el sur de Chile desde la década de los 70' producto de diversas alteraciones materiales (agroindustrialización; terciarización; proletarización; desagrarización; conectividad comunicacional; expansión educativa; entre otras). Más aún, dichas identidades juveniles aparecen como estructuradas y estructurantes de las principales transformaciones acaecidas en la última década en el espacio geocultural investigado.

I. Proemio

En Chile, el proceso de «eclosión pública» de las juventudes rurales está estrechamente ligada a los procesos específicos que se vivieron en el campo posterior a la «contrareforma» agraria llevada a cabo por la dictadura militar. Después de reprimir a las organizaciones campesinas, devolver una importante porción de tierras expropiadas bajo la Unidad Popular -aunque sin restituir el latifundio, prácticamente destruido por las

políticas de reforma agraria bajo Frei y Allende-, el gobierno militar comienza una acelerada dinámica neoliberalizadora del agro. Licita predios re-expropiados a asignatarios de la reforma agraria o fiscales a parceleros particulares y vende otros a un grupo de empresas transnacionales que se instalan desde mediados de la década de los 80' en la zona central para producir y exportar frutas.

En este contexto, en la zona central del país emerge masivamente un nuevo actor en el campo: los/as temporeros/as. Trabajadores estacionales que sirven a la agroindustria de la fruta de exportación y que se componen principalmente de «campesinos desplazados de los fundos, exbeneficiarios de la reforma agraria abandonados a su suerte, los que perdieron sus parcelas, los que se vieron obligados a emigrar hacia pueblos o aldeas o hacia ciudades, los miembros de las familias de la pequeña agricultura campesina empobrecida» (Chonchol, 1996: 385). A partir de esta realidad, comienzan a fraguarse las condiciones que permitieron la visibilidad identitaria de los segmentos más jóvenes de temporeros/as que se enrolaron masivamente en estas labores. Aunque el fenómeno fue detectado tempranamente (Cfr. Díaz y Durán, 1986), no fue hasta fines de la década de los 90' en que se estudió en forma específica (De la Maza, 1998), debido a la alta incidencia de jóvenes en estas tareas: para el caso de la VI región estudiada por De la Maza, un 42% del total de temporeros eran jóvenes de 15 a 29 años. Aunque la mayor parte provenía de sectores rururbanos (pobla-

* Profesor-Investigador Instituto de Ciencias Sociales, Universidad Austral de Chile. Casilla 567, Valdivia, Chile. E-mail: ygonzale@uach.cl